

פדגוגיה ברוח הג'אז

עידן ירון

פדגוגיה ברוח הג'אז

ד"ר עידן ירון

פדגוגיה ברוח הג'אז

קהילת ידידי הייטק־היי ישראל

(בהשראת רשת HTH, סן־דייגו)

ד"ר עידן ירון

איורים וציורים: אביטל ועתר גבע

Pedagogy in the Spirit of Jazz

Idan Yaron, Ph.D.

פדגוגיה ברוח הג'אז

ד"ר עידן ירון

עריכה לשונית: ד"ר תרצה יובל

עיצוב ועימוד: תום בייקין-אוחיון

תוכן העניינים

9	תודות
11	פתח דבר
28	מבוא
34	אקדמות מניפסטיות
49	רשמים ממסעות משלחות מישראל לרשת HTH, סן דייגו
55	מקרה הבוחן: רשת HTH, סן דייגו
71	עולם החינוך – המוזיקה: נקודת מוצא
73	פדגוגיה חדשה ברוח הג'אז
82	מוזיקה לבנה – מוזיקה שחורה: הקשים חינוכיים
90	קהילת ידידי הייטקהיי ישראל
95	החממה האקולוגית בעין שמר
105	דוגמאות בולטות מקהילת הידידים
130	מניפסט פדגוגי ברוח הג'אז: מבט לעתיד מערכת החינוך
205	אחרית דבר
208	נספח: על המאירים
213	רשימת המקורות

בעומדנו על פסגת העולם, אנו זורקים שוב את האתגר שלנו לכוכבים.
(פיליפו טומאסו מארינטי, "תעודת היסוד והמניפסט של הפוטוריזם")

תודות



תודה אמיצה לגרי וג'רי-אן ג'ייקובס על תמיכתם במיזם הזה, ותודה להם על היותם המייסדים של רשת HTH, סן-דייגו, והתמיכה האמיצה בקהילת ידידי הייטק-היי ישראל. תודה מקרב לב ליעקב שניידר, המייסד ומקור ההשראה של קהילת ידידי הייטק-היי ישראל.¹

תודה מעומק הלב לאביטל ועתר גבע, שאיוריהם־ציוריהם הופכים את הספר לחוויה רבת־חומית, חזותית ולא רק טקסטואלית, מיוחדת במינה.²

תודה מקרב לב לד"ר תרצה יובל, על עריכת הלשון הנאמנה, המקצועית והאחראית שלה. היה תענוג לעבוד איתה.

תודה אמיצה לתום בייקין־אוחיון על המסירות והסובלנות, והעבודה המקצועית והמיומנת, בעיצוב ועימוד הספר.

1 ראו התייחסות להלן.

2 ראו נספח – על המאירים.



פתח דבר

מאיך אני בא

הדברים שלהלן משלבים את הידע והניסיון שצברתי במשך השנים – הן בתחום המחקרי של הסוציולוגיה והאנתרופולוגיה של החינוך, הן בתחום הלימודי ההוראת של מוזיקה בכלל ושל "תרבות הג'אז" בפרט.

מחקרים בתחום החינוך

הדברים שלהלן הם תוצר של השתקעות ארוכת שנים במערכת החינוך שלנו. במסגרת הזאת ביליתי לאורך תקופות ארוכות בפעילות תוך-בית-ספרית וחוץ-בית-ספרית. הדברים ראו אור, בין השאר, בספרים תמונות מחיי בית הספר (בשיתוף עם יורם הרפז), וכן מסעות בני נוער לאתרי המוות בפולין. במחקר הראשון הקדשתי שלוש שנים לתצפית משתתפת בבית ספר במרכז הארץ; זאת בניסיון להכיר לעומקה את תרבות בית הספר ואת אורחות חייו, ולסייע בהבנת תרבות הנוער של החברה שאנו חיים בה. במחקר השני התלוויתי לשבע משלחות של בני נוער במסע לפולין – החל משלב ההכנה, דרך שלב המסע, וכלה בשלב העיבוד החינוכי של החוויות הרגשיות והלימודיות לאחריו. מחקרי העומק האנתרופולוגיים-החברתיים האלה אפשרו לי להתבונן במאות רבות של מנהלים, מורים ותלמידים, לבחון את הכרתם ואת התנהגותם, ולעמוד על המבנה והתפקוד של בתי הספר שלנו בהקשרי החיים השונים שהם פועלים בהם. את המטען הזה נשאתי עימי לקראת גיבוש התצפיות והתובנות במסע-מסה שלפניכם.

התנסות בתחום המוזיקה

כבוגר בית הספר התיכון עלי-יד האקדמיה למוזיקה ולמחול בירושלים כללה תעודת הבגרות שלי חמישה מקצועות מוזיקליים. התיכון נוסד בשלהי שנות ה-60 של המאה הקודמת, ומנהלו הראשון היה משה הילמן. הכוונה הייתה להפוך את המוזיקה והמחול לחלק בלתי-נפרד מהעיסוק היומיומי של התלמידים; זאת במסגרת הלימודים הרגילה. אחרי תקופה שבה למדתי בבית ספר תחרותי, ששימש חלק מקו ייצור של "תעשיית ציונים", מצאתי בתיכון המוזיקלי (ששכן בסמיכות ממשיית לבית ראש הממשלה, המצוי מעבר לגדר) פינה חמה ואווירה אינטימית המעודדת למידה.

מנהל בית הספר, ד"ר הילמן, לא רק השרה אווירה תרבותית ונעימה, אלא גם ניצל היעדרות מורים כדי להעביר לנו שיעורים רבייה-שראה על יצירותיהם של גתה ושל שילר.³

במשך השנים לימדתי – במוסדות אקדמיים שונים – קורס בשם "תרבות הג'אז", שכלל היבטים מוזיקליים, חברתיים ותרבותיים. כבר אז הכרתי בעומק התובנה של לואי ארמסטרונג, שציין כי "מה שאנחנו מנגנים – זה החיים עצמם".

רשת HTH – קהילת ידידי הייטק-היי ישראל⁴

באוקטובר 2023 השתתפתי במשלחת שיצאה לסן-דייגו, ארצות הברית. מייד לאחר המסע ביליתי במשך שנה בתצפית משתתפת על פעילות קהילת ידידי הייטק-היי ישראל. התרשמותי הבלתי-אמצעית אפשרה לי לחבר בין מחקריי בתחום החינוך והתנסויותי בתחום המוזיקה.

ההתנסויות והתובנות שפיתחתי בתקופה הזאת עוררו בי השראה לנסח תפיסה מניפסטית רדיקלית, המבקשת למצות את התיאוריה והפרקטיקה של הרשת בארצות הברית ושל קהילת הידידים בישראל, ולהציע מודל חלופי – במשמעות של ייצוג ניסוני עתידי – שיתרום לעיצוב היבטים מסוימים של המערכת המורכבת המכונה בפינו "חינוך".

3 יוהאן וולפגנג פון גתה (Johann Wolfgang von Goethe, 1749–1832) היה סופר, משורר, מחזאי, פילוסוף, הומניסט, פוליטיקאי ומדען גרמני. נחשב למייצג הבולט ביותר של "הקלסיקה של ויימאר", ואחד מסמלי המופת של תרבות גרמניה, של תרבות המערב בכלל ושל ספרות העולם; יוהאן כריסטוף פרידריך שילר (Johann Christoph Friedrich von Schiller, 1759–1805), רופא בהשכלתו, היה משורר, מחזאי, פילוסוף והיסטוריון גרמני, ונחשב – יחד עם יוהאן וולפגנג פון גתה – לנציגה הבולט ביותר של הקלסיקה של ויימאר. רבים ממחזותיו נמנים עם המחזות הקנוניים של התיאטרון הגרמני, והבלדות שכתב הן מן האהובות ביותר בשירה הגרמנית.

4 לטובת נוחות הקריאה, מכאן ואילך ייעשה לרוב שימוש בכתובה מקוצרת רשת HTH, כאשר הכוונה לשם המלא.

לאן אני הולך

מגמות מסתמנות

ההתעמקות בספרות הפדגוגית⁵ הבהירה לי כי הוגים וחוקרים בתחום השכילו להציע מגמות בעלות ערך. התרשמתי, לדוגמה, מחיבורים המעלים את הסוגיות של "זרימה" (flow), "חדווה" (joy), או "עבודה קבוצתית" (groupwork), ואת תפקידן בתיאוריה ובפרקטיקה של החינוך.

עיון בסוגיה הראשונה הבהיר לי כי חוויית ה"זרימה" אכן עשויה לעורר בקרב התלמידים שילוב נדיר של תחושת אתגר ודחיפות, יחד עם רגיעה ושלווה; להביא אותם למצב של מעורבות – החורגת מצייתנות גרידא – ולהעצים אותם אישית וקבוצתית. במצב של "זרימה" התלמידים עשויים לשכוח את עצמם, להפוך לסקרנים, לגלות יצירתיות ולחשוב ביקורתית; אולם, כפי שהודגש במחקר, "זרימה" אינה יכולה להיות תוכנית פעולה או מודל פדגוגי.

עיון בסוגיה השנייה שכנע אותי כי השאיפה ללמידה תוך כדי "חדווה" אכן תקפה וחיונית. למידה צריכה להתייחס לתפיסות של יופי, תמיהה, השתאות וסקרנות. צעד ראשון שמסתמן בהקשר הזה הוא מעבר מהתמקדות בהוראה להתמקדות בלמידה. השאיפה היא ליצור מצב של שביעות רצון וסיפוק, שיבואו לידי ביטוי בסביבת הלמידה, כמו בלמידה עצמה.

עיון בסוגיה השלישית, הבהיר לי את חשיבות העבודה של תלמידים בקבוצות קטנות דיין, כך שכל אחד מהם יוכל להשתתף במשימות לימודיות מוגדרות היטב, שאותן יבצעו בעצמם.⁶

התחושה הכללית שנוצרת היא כי קשה להגשים את המגמות האלו, וודאי לשומרן לאורך זמן. תהליך ה"זרימה" שברירי, לעיתים מתעתע, ואינו יכול לשמש מרשם לדרך שבה אפשר לשפר את תהליך ההוראה-הלמידה.

5 "פדגוגיה" (pedagogy) – "תורת החינוך". מקור המילה ביוונית עתיקה, בהוראה של "הובלת ילד". היסטורית, ה"מורה" או ה"פדגוג" עומד במרכז תהליך ההוראה; וה"ילד" או ה"תלמיד" – במרכז תהליך הלמידה.

6 אליזבת ג' כהן (Elizabeth G. Cohn, 1932–2005) כיהנה כפרופסורית לחינוך וסוציולוגיה באוניברסיטת סטנפורד שבארצות הברית; רחל לוטן (Rachel Lotan) כיהנה כפרופסורית וכמנהלת תוכנית להוראת החינוך באוניברסיטת סטנפורד.

השאיפה ל"חדווה" היוצרת מצב של שביעות רצון וסיפוק היא ערטילאית, קשה להמשגה, ובעיקר להגשמה. גיבוש "קבוצות עבודה" קטנות והפעלתן הוא ככל הנראה מהותי, אבל יישומו, הנראה טכני לכאורה, לא יביא לתוצאות ללא הבנה מבנית ותפקודית עמוקה יותר.

מעבר למגמות האלו, מושגיהל, העשויים, להבנתי, לסייע בהבנת עומקה של העשייה החינוכית-הפדגוגית, ובהשתתפות תרבות בית-ספרית מתאימה, הם "משחק" או "ביצוע".

אולם כל המגמות ומושגיהל האלה עדיין אינם מסתכמים לכלל מודל חיוני, שיטתי והוליסטי, מעורר השראה ויצירתיות, שברוחו אפשר יהיה לתכנן ולגבש מסגרות פדגוגיות חדשות. נדרש אם כן מודל שיאפשר להגיע לרגעים ממושכים ככל האפשר של "זרימה", "חדווה" ו"עבודה קבוצתית", ולהשתית תרבות של "משחק" ושל "ביצוע".

תפיסות ורכיבי יסוד

פדגוגיה של דיכוי – פדגוגיה של חופש, שחרור ותקווה: רבים מהמושגים המובילים כאן – אם כי לא בהכרח התכנים הכוללים – מתייחסים בצורה זו או אחרת לזרם פדגוגי מוגדר, היוצא מ"דיכוי" ומגיע ל"חופש", ל"שחרור" או ל"תקווה". חשיבות התקווה מופרת במסגרת הדיון הפדגוגי. התקווה מוערכת לא פעם כהבנת ליבה של החינוך בכל תהליכו. חלק גדול מההגות והמחקר בתחום נעשה בתחום של "פדגוגיה ביקורתית". זוהי אסכולה המניחה כי כל מצב חינוכי הוא חלק בלתי-נפרד מתפיסה ביקורתית של התרבות.

הבולט בפורצי הדרך בתחום ה"דיכוי – תקווה" הוא פאולו פריירה,⁷ שהצהיר כי "ללא תקווה אין דרך שבה נוכל אפילו להתחיל לחשוב על חינוך".⁸ מוביל דרך חשוב נוסף של התפיסה הזאת הוא הנרי ז'ירו.⁹ בהקשר הזה ראוי להכיר גם את בל הוקס,¹⁰ ואחרים.

7 פאולו פריירה (Paulo Freire, 1921–1997) היה מחנך ותיאורטיקן ברזילאי.

8 בספר שזורים ציטוטים רבים. כל המקורות לציטוטים מפורטים ברשימה הביבליוגרפית שבסוף הספר.

9 הנרי ז'ירו (Henry Armand Giroux, 1943–) הוא מלומד ומבקר תרבות אמריקניקנדי, אחד ממייסדי התיאוריה "פדגוגיה ביקורתית בארצות הברית".

10 בל הוקס (bell hooks, 1952–2021), שם העט של גלוריה ג'ין ווטקינס, שהייתה פעילה חברתית וכיהנה כפרופסורית ללימודים אפריקניים ואפראמריקניים.

פאולו פריירה תרם תרומה מכרעת לפילוסופיה של החינוך. הוא ראה בחינוך פרקטיקה טרנספורמטיבית עמוקה, שנועדה לטפח מודעות ביקורתית והיסטורית; עמדה התערבותית ויצירתית כלפי המצב הקיים, בשאיפה ליצור עולם שוויוני, דמוקרטי ואנושי יותר.

בספרו המרכזי, הפדגוגיה של מדוכאים (1968), הצדיק פריירה את הפדגוגיה הזאת, וכן הציג את הניגוד בין המדכאים והמדוכאים ואת הדרך שבאמצעותה אפשר לגבור עליו. הוא הציע "פדגוגיה משחררת", אשר נשענת על הידברות שוויונית בין מורים לתלמידים, כתהליך אקטיבי הדדי, המייצר העצמה של כל המעורבים. נועד לגלות את כוחם של התלמידים לחולל יחדיו שינוי בחייהם האישיים והחברתיים. הספר הפדגוגיה של מדוכאים היה מעין תשובה לספר מקוללים עלי אדמות (1961) של פרנץ פנון.¹¹ פנון הציב עצמו בצד החיים והיצירתיות. הוא היה בעל כישרון נדיר לבטא את הכאבים שהביאה ההיסטוריה על השחורים ועל בני האדם שדוכאו בחסות הקולוניאליזם. פנון קרא לחינוך פוליטי של ההמונים, כהכרח היסטורי. עבודתו היללה את החופש, את השחרור מכבלי מכשלות פסיכולוגיות, ואת יצירת חוויית העצמי, המזמנת תקווה לקהילות מדוכאות. פנון קבע כי המשימה הגדולה היא "לשחרר את האדם השחור מעצמו"; להביא אותו להפכה ב"אוניברסליות הטבועה במצב האנושי".

בספרו פדגוגיה של תקווה (1992) הציג אותה פריירה בניגוד ל"פדגוגיה של דיכוי". הוא הציע חזון של החינוך כתהליך מתמשך של העצמה, שמטרתו ליצור בני אדם ביקורתיים. הוא קרא למחנכים לשלוט בידע ובמיומנויות שיאפשרו להם להתערב במרחבים שבהם מעוצבת הזהות החברתית, שבהם מופצים הערכים, ושבהם מתעצבים חיי בני האדם עלידי שימוש בעוצמה או בכוח. להבנתו, הפדגוגיה היא הידע והנהלים שהמחנכים והתלמידים עוסקים בהם יחדיו, וכן הערכים, היחסים החברתיים והחזונות שהידע והנהלים האלה מעניקים להם לגיטימציה. פדגוגיית התקווה של פריירה הייתה דיאלוגית.

11 פרנץ פנון (Frantz Fanon, 1925–1961) היה פסיכיאטר ופילוסוף מדיני, מהבולטים בהוגי הדעות של הזרם הפוסטקולוניאלי. הוא כיהן כראש המחלקה לפסיכיאטריה בבית חולים באלג'יריה, והיה מראשי החזית העממית לשחרור אלג'יריה (FLN).

היא ביקרה את אורחות הפדגוגיה הדוגלת ביחסי כפיפות ודיכוי, וצידדה בזו המאפשרת נהלים פדגוגיים המלמדים בני אדם לחשוב באופן ביקורתי, לעסוק בפתרון בעיות, לקשר בין אירועים נבדלים לכאורה, ללמוד כיצד להביא לאחריות דיווח של בעלי הכוח וליטול סיכונים. פריירה טען כי חינוך כמעשה של חופש ושחרור צריך לנסות להרחיב את יכולת הפעולה העצמאית של בני האדם, ובכך את האפשרויות לדמוקרטיה. הוא שאף שהחינוך יבסס תנאים מתאימים, כך שיאפשרו לבני אדם לגבש חלופות לסדר החברתי הקיים.

פריירה הדגיש כי החינוך אינו רק טכניקה, אלא כולל גם איכות "פוליטית". פירוש הדבר שחינוך אינו יכול להיות ניטרלי. פריירה קרא לסולידריות של חברת בני אדם שיש להם חלומות דומים המושתתים על תקווה, על זכויות אדם ועל צדק חברתי. ללא תקווה, קבע, אין אפשרות להיאבק למניעת התבססותן של צורות דיכוי שונות.

הנרי ז'ירו צידד ב"דמוקרטיה רדיקלית", הכרוכה במאמץ להרחיב את האפשרויות לצדק חברתי, לחופש וליחסים חברתיים שוויוניים בתחומי החיים השונים. הוא פיתח "פדגוגיה של התנגדות". ז'ירו סבר כי החינוך צריך לצאת למאבק ב"דיכוי". לשם כך נדרשת שפה חדשה של "מאבק", "תקווה", "חמלה", וכן נרטיבים יסודיים של "חירות" ו"שוויון". על המחנכים להוציא את האמת לאור; ליצור מרחב המאפשר חשיבה ביקורתית ופעולה אזרחית, תוך הרחבת הגבולות של הדמיון החברתי. מעל לכול, על המחנכים ליצור מצבים שבהם בני אדם יפתחו תחושה קולקטיבית שתעזור אותם ללמוד כיצד לשלוט, במקום ללמוד רק כיצד להיות נשלטים.

בל הוקס ראתה בפריירה את מורה ורפה, ואת מי שפתח לה את השער לפדגוגיה ביקורתית. היא אימצה את המסר שלו שלפיו למידה עשויה להיות משחררת. היא ראתה את חשיבות הכיתה כמוקד קהילתי. עונג ההוראה נתפס מבחינתה כפעולה של התנגדות, השוללת את המצב המקובל בחוויה הכיתתית – שעמום, חוסר עניין ואפתיה. היא דגלה בפדגוגיה מעורבת, פרוגרסיבית והוליסטית.

קווין מ' גנון,¹² בספרו המציג "מניפסט הוראתי", הציע תפיסה של "תקווה רדיקלית", מעשית וערכית, המזכירה לכול את ההבטחה הטמונה באפשרות שחינוך יכול להביא לחופש ולשחרור. הוא התבסס על התפיסות של הוגי הפדגוגיה הביקורתית המתקפות את החיים בכלל ואת החינוך בפרט, ומציעות חזון של חינוך כמודעות ביקורתית (פריירה), כשפה של ביקורת (ז'ירו), או כפרקטיקה של חופש (הוקס). ההוראה, להבנתו, היא פעולה רדיקלית של תקווה. זהו תיקוף האמונה בעתיד טוב יותר, במצב שבו ההווה הופך ללא ודאי ולטעון יותר ויותר. זוהי מחויבות לעתיד, גם אם איננו יכולים לקבוע בוודאות את צורתו. זהו מעשה של תקווה, מתוך אמונה שהתהליך הטרנספורמטיבי יביא לעתיד טוב יותר, שיתעצב מתוך הסירוב של תלמידינו לציית למגבלות ההווה. תקווה רדיקלית צריכה להיות יותר מאשר סיסמה. עליה להציע מערכת של עדשות שבאמצעותן נוכל להשקיף על הפדגוגיה שלנו, על התלמידים ועל המורים, ועל המוסדות שלנו. החזון של תקווה רדיקלית משמעו שהפדגוגיה תגלם גישה חיונית ודינמית להוראה-למידה, שרואה בתלמידים ובידע כאחד כמצויים תדיר במצב של התהוות (being).

פדגוגיה-מדע – פדגוגיה-אומנות: פדגוגיה מוגדרת לא פעם כמדע וכאומנות של הוראה-למידה. בהתאם לכך, יש המחפשים חדשנות פדגוגית באמצעות שילוב הדוק יותר בין "פדגוגיה" לבין "מדע".

בניגוד לכך בחרתי אסטרטגית להציע חיבור אמיץ יותר בין "פדגוגיה" לבין "אומנות", וכוונתי במיוחד ל"ביצוע אומנותי". בהקשר הזה, הפדגוגיה כרוכה ביכולת וברגישות לסייע לתהליכי ההוראה-למידה לקדם את ההתפתחות האינטגרלית של התלמידים, ליצור סביבות למידה מגרות וממריצות, ולהשרות ולעורר מוטיבציה אצל התלמידים ללמוד, ובעיקר לצמוח אינטלקטואלית, נפשית ורוחנית.

12 קווין מ' גנון (Kevin M. Gannon), הוא פרופסור להיסטוריה באוניברסיטת קווינס בעיר צ'ארלוט, צפון קרוליינה. תחומי העיסוק האקדמי שלו הם גזע וגזענות, ופדגוגיה ביקורתית.

פדגוגיה – מוזיקה או מיזוק: בחירתי בזיקה בין "פדגוגיה" לבין "אומנות" מוגדרת יותר. לצורך זה פניתי לתחום ה"מוזיקה". פנייה זאת – למוזיקה בכלל, ולמוזיקת הג'אז בפרט – בהקשר לחינוך, נבעה מהכרתי בזיקה הקרובה של כל אלה לחיים בכלל. אביא שתי דוגמאות תמציתיות לעניין. הן מבהירות שהחינוך, כמו המוזיקה, עשוי לשקף חוויה אוניברסלית חיונית. השילוב ביניהם, כך נראה לי, יביא לחוויה יחידנית-קולקטיבית מועצמת במיוחד. חוויה כזאת – בניסוחו של וינטון מרסליס לגבי הג'אז, המתאימה ודאי וודאי לגבי החינוך – היא אשר "הופכת אותנו באמת ובתמים ל'משפחת האדם'".

ג'ון דיואי¹³ הרבה לדבר על "החינוך כחיים". הוא הצהיר: "אני מאמין שהחינוך הוא תהליך של חיים, ולא הכנה לחיים עתידיים". בחיבורו "האני מאמין הפדגוגי שלי" (1897) כתב דיואי: "אני מאמין שהיחיד שיש לחנכו הוא יחיד חברתי, ושהחברה היא אחדות אורגנית של יחידים [המאפשרת ליצור, כמכלול, שלמות והרמוניה]. אם אנו נוטלים את הגורם החברתי מהילד, אנו נותרים עם הפשטה בלבד; אם אנו נוטלים את הגורם העצמי-יחידני מהחברה, אנו נותרים עם מסה חסרת תנועה וחיים... חינוך שאינו נובע מצורות חיים שראוי לחיות למענם הוא תמיד תחליף עלוב למציאות הממשית, ונוטה לקרוס ולמות".

דיואי גרס שעצמיות-יחידנות מחייבת קהילה. יחיד אינו יכול לשגשג מחוץ לרשת חברתית נרחבת. המטרה המרכזית של רוח בית הספר שייסד הייתה להבטיח חיי קהילה חופשיים ובלתי-פורמליים שבהם יחוש כל ילד שיש לו חלק בעבודה שעליו לעשות. אחריות מוסרית מובטחת רק באמצעות חופש מתאים. השאיפה המרכזית הייתה להכשיר ילדים לחיים כוללניים-שיתופיים ומסייעים-הדדית, לטפח בהם תודעה של תלות-הדדית ולסייע להם מעשית לבצע את ההסתגלויות שיביאו את הרוח הזאת לידי מעשים גלויים. שורש הפעילות החינוכית מצוי בעמדות אינסטינקטיביות ואימפולסיביות ובפעילויות של הילד.

13 ג'ון דיואי (John Dewey, 1859–1952) היה פילוסוף, פסיכולוג ואיש חינוך אמריקני. הגותו השפיעה עמוקות בארצות הברית ובעולם כולו. הוא היה נציג מוביל של התנועה הפרוגרסיבית בחינוך האמריקני, וככל הנראה הוגה החינוך הבולט ביותר בדמוקרטיה המערבית של המאה ה-20. השפעתו על המאה ה-21 עדיין מורגשת היטב. הפילוסוף האמריקני ריצ'רד רורטי העיר, במידה רבה של צדק, שהוא "ממתין בקצה הדרך שבה הולכים פילוסופים עכשוויים".

כל ילד ילמד להפיר בכך שהקוונה עצמית מסודרת של פעילותו חיונית למאמץ הקבוצתי. התכלית הייתה שזרימת האנרגיה הדינמית מתוך התשוקות הפנימיות לעשות וליצור תשמש לרכישת מיומנות בפעולה, וזו תאפשר לילד להשיג את מטרותיו. כחבר בקבוצה ילמד הילד את יסודות שיתוף הפעולה. דיואי תפס כל יחיד כאישיות יצירתית פוטנציאלית, וברזמנית הפיר בכך שהיחיד מצוי תמיד במערכות יחסים, חבר בחברה שיש לה גם השפעה רבת-עוצמה עליו. דיואי סבר שעצמי יחיד מוצא את ביטויו המוצלח ביותר כאשר האינטרסים והתכליות שלו זהים לאלה של קבוצה המקדמת יחדיו מיוזם משותף.

וינטון מרסליס¹⁴ הרבה לדבר על "המוזיקה כחיים". הוא הצהיר: "עלינו לדבר על מוזיקה ועל חיים, כיוון שבסופו של דבר הם מתמצים באותו הדבר עצמו". מרסליס קרא "לדבר לאמת של נשמתך כבן אנוש".

הג'אז מדגיש את ריבונותו של האדם. האנושיות היא דלת הכניסה לאמת ולבהירות של מוזיקאי הג'אז; דלת הכניסה ללמידה. הג'אז מגלם את המתח היצירתי בין ביטוי עצמי להקרבה עצמית; האיזון הנאות בין הזכות לבטא את עצמך ולבצע דברים בדרכך שלך לאחריות לכבד אחרים תוך כדי עבודה איתם להשגת מטרה משותפת. הג'אז מזכיר לך שתוכל להתמודד עם בעיות יחד עם אנשים אחרים. כאשר קבוצה של אנשים מנסה להמציא משהו יחדיו, יתעוררו בהכרח מתחים ועימותים. הג'אז דוחק בעצמי יחיד לקבל את החלטותיהם של הזולת. לעיתים אתה מוביל; לעיתים אתה עוקב אחר אחרים או מלווה אותם בדרכם. הג'אז הוא אומנות של משא ומתן על שינוי בהתבסס על סגנון מסוים. ג'אז מראה לך לא רק כיצד לנתב שינוי, אלא גם כיצד לעורר אותו, להשרות אותו ולהתגלות בו. מטרת הביצוע היא לעשות משהו מכל מה שמתרחש – לעשות משהו יחד ולהיות יחד. כך משתלבות שתי דרכים: ביטוי רגשותיך הכנים ונכונות לעבד דברים עם אחרים. כאשר דיאלוג מתחיל, רגע מתהווה כזה מחייב ריכוז והקשבה מוחלטת. במוזיקה בפרט, כמו בחיים בכלל, הקשבה רצינית מכריחה אותך להפיר באחרים, להגיע למחשבה אמפתית.

14 וינטון מרסליס (Wynton Marsalis, 1961–) הוא יליד ניראורלינס, חצוצרן ומלחין ג'אז ומוזיקה קלאסית, היסטוריון, מחנך וסופר המתמחה בג'אז; מוערך כאישיות המוזיקלית החשובה ביותר בג'אז בעשורים האחרונים; מכהן כמנהל האומנותי של "מרכז לינקולן לג'אז ולתזמורת הג'אז"; מוזיקאי הג'אז הראשון שזכה בפרס פוליצר על הלחנה (1997).

תפקידך להקשיב, ללמוד ולהעריך. ביצוע ג'אז פירושו הבנת משמעותו של משהו עבורך. הג'אז מאפשר ליחידים לעצב שפה מתוך רגשותיהם ולהשתמש בשפה האישית הזאת כדי לתקשר במדויק לאחרים – באמצעות סיפורים מוזיקליים – כיצד הם עצמם חשים את העולם. בכוחו של הג'אז להוביל אותך לנבכי ישותך.

התיאוריה והפרקטיקה של אנשי חינוך דוגמת ג'ון דיואי, ושל אנשי מוזיקה-ג'אז מובילים דוגמת וינטון מרסליס, נעות בין חיים עצמיים-יחידניים, בעלי קול ייחודי, מצד אחד, לבין חיים כוללניים-שיתופיים, רבי-קולות (פוליפוניים), מצד אחר. ג'ון דיואי כתב: "אני מאמין שכל חינוך נובע מהשתתפותו של העצמי-יחיד במודעות החברתית-הכוללנית. ג'ון קייג' (ראו להלן) גרס באשר למהותו של ביצוע הג'אז: "לא רק הגשמה עצמית-יחידנית – אלא הגשמה חברתית-כוללנית".

מעבר להתייחסות כוללת לתחום ה"מוזיקה" אייחד התייחסות מובחנת וכולטת למונח ה"מיוזק" (musicking). את המונח הטביע כריסטופר סמול,¹⁵ והוא נועד לסייע בהבנת המוזיקה. סמול הבהיר כי מוזיקה אינה "דבר", אלא "פעילות". בהתאם לכך, המונח "מיוזק" אינו מתייחס לשם עצם, אלא לפועל – למה שבני אדם עושים. היעדר פועל המשמש לתיאור פעילות זאת בשפה האנגלית, כמו ברוב השפות האירופיות, משמעותי, ויכול לאפיין את הגישה האירופית לעשייה המוזיקלית. לפיכך, המונח נועד לבטא את הפעולה של נטילת חלק במופע מוזיקלי.

המונח נובע מהתפיסה שהאומנות בכלל, והמוזיקה בפרט, אינן מתמצות בתוצרים – כגון סימפוניה או קונצ'רטו – אלא הן, ביסודו של דבר, תהליך או פעילות חברתית. יצירה מוזיקלית היא דמוית יצור חי; כל ביצוע שלה מציג אותה בשלב מסוים של התפתחותה, ולא במצבה הסופי. הביצוע אינו מתקיים כדי להציג יצירה מוזיקלית, אלא היצירה המוזיקלית מתקיימת כדי להציע למבצעים משהו לביצוע. מעשה ה"מיוזק" מייסד מקום שבו הוא מתרחש, ומערכת של יחסים בין-אישיים, המעניקים מצידם את המשמעות למעשה. בהתאם לכך, ניטיב להבין תהליכים חינוכיים-פדגוגיים אם נתייחס אליהם במונחים ביצועיים, כשאנו רואים במבנה לא מצב או תוצאה, אלא מערכת של תהליכים. הדגש הוא על חוויה מתמשכת ומשתנה תדירות. מכאן משתמע שהמעשה החינוכי המהותי אינו מכוון-תוצר, אלא ממוקד-תהליך.

סמול הסיק מסקנה רבת-ערך בהקשר שלנו, שלפיה אנו חופשיים לבנות את המודלים שלנו המתייחסים ליקום מהחומרים שלנו עצמנו, ולא להיות תלויים במערכי יחסים שמספקים לנו אחרים. אנו מוזמנים כמובן להסתמך על זיכרונותינו והתנסויותינו, אבל ברובזמן ראוי שנפעיל את דמיוננו שלנו.

15 כריסטופר סמול (Christoher Small, 1927–2011) היה מוזיקאי, מחנך ומרצה, יליד נירזילנד.

חינוך שחור – מוזיקה שחורה: לא במקרה בחרתי להתמקד ב"חינוך השחור" בארצות הברית בכלל, וב"מוזיקה השחורה" בפרט.¹⁶

"החינוך השחור" בארצות הברית חושף היבטים מנוגדים: "דיכוי" מצד אחד, ו"חופש" או "שחרור" מצד אחר. ויליאם דיו בּוֹיֶס¹⁷ כתב נכוחה כי "החינוך הוא חרב פיפיות, שאפשר להשתמש בו כדי לשחרר או לדכא קבוצות חברתיות ותרבותיות מסוימות".

קרטר ג' וודסון¹⁸ כתב כי השחורים-האמריקנים ייסדו בבתי הספר ובכיתות הלימוד שלהם מסורת הוראת סביב סיפורים ושמות המתייחסים למה שכינה "פדגוגיה של הימלטות" (fugitive pedagogy). הוא הבהיר כי "הימלטות" בכלל, ו"הימלטות פדגוגית" בפרט, היא סיפּר־העל של ההיסטוריה של החינוך השחור. זוהי מסגרת חברתית ורטורית שבאמצעותה אנו יכולים לפרש את השאיפה של השחורים האמריקנים לחוקק נהגים מאנשים ומתקפים של הוראה-למידה.

טאנהסי קואטס¹⁹ העיד שגם בתקופה מאוחרת יותר בהיסטוריה האמריקנית המשיך בית הספר להיות מסגרת מדכאת: "הייתי ילד סקרן, אבל בתי הספר לא היו מעוניינים בסקרנות, אלא בצייתנות". קואטס ציטט התייחסות שלפיה "בתי הספר שבהם למדתי היו צריכים להישרף, אלה לא היו אלא רעל". לדבריו, הוא חש שבתי הספר הסתירו ממנו משהו. הם סיממו את התלמידים השחורים במוסר מסולף; זאת כדי שלא יוכלו לראות כהלכה, שלא יעלו על דעתם לשאול "מדוע?".

16 "מוזיקה שחורה" היא שם כולל לסוגות מוזיקליות שנוצרו או הושפעו במידה רבה מהתרבות האפרראמריקנית בארצות הברית. ראשית המוזיקה השחורה בשירים עממיים אשר הביאו עימם העבדים השחורים לאמריקה. לימים התפתחה, והיא כוללת סוגות שונות, כגון "רגטיים" ו"בלוז" בסוף המאה ה-19, ו"רית'ם אנד בלוז", "היפהופ", וסגנונות רבים נוספים במהלך המאה ה-20. מאז שנות ה-50 של המאה הקודמת ואילך, רוב המוזיקה הפופולרית שלא נכללת בקטגוריית מוזיקה שחורה הושפעה עמוקות מהמוזיקה הזאת.

17 ויליאם דיו בּוֹיֶס (William Edward Burghardt "W. W." Du Bois, 1868–1963) היה סוציולוג, סופר ומשורר אפרראמריקני, מייסד "האיגוד הלאומי לקידום בני אדם צבעוניים" (NAACP), ואחד ממייסדי התנועה לזכויות האזרח של ארצות הברית ומראשי המאבק השחור לשוויון זכויות בארצות הברית בסוף המאה ה-19 ובמחצית הראשונה של המאה ה-20.

18 קרטר ג' וודסון (Carter Godwin Woodson, 1875–1950) היה היסטוריון, סופר, עיתונאי, ומייסד "האגודה לחקר חיים והיסטוריה אפרראמריקניים".

19 טאנהסי קואטס (Ta-Nehisi Coates, 1975–) הוא עיתונאי, בלוגר, סופר וקומיקסאי אפרראמריקני.

הוא הסיק כי בבתי הספר שבהם למד התקיים תהליך שהכחיש את כל חלומותיו – את כל המיתוסים המנחמים של אפריקה, של אמריקה, של כל אתר ואתר. הם הותירו אותו חשוף ל"אנושיות בכל אֵימתה".

בדומה למאבק הפוליטי של השחורים האמריקנים בכלל, השאיפה לחופש ולשחרור באמצעות החינוך התרחבה מתוך מאמצים של התארגנות חברתית בתקופת העבדות. עבדים רבים שהיו מודעים לערך הלימוד כאמצעי מילוט מהמציאות המדכאת ייחלו לקחת בו חלק. בשל האיסור על החינוך וההשכלה (בכלל זה אפילו לימוד קרוא וכתוב), הם המשיכו ללמוד בנסיבות קשות. החינוך השחור היה מיזם הימלטות כבר מתחילתו – מאחר שזה הוצא מחוץ לחוק והוגדר כמעשה פשע בהתייחס לאוכלוסיית העבדים במדינות הדרום, ולעיתים גם כמושא לחשדנות והתנגדות אלימה במדינות הצפון.

בהתבוננות קרובה אנו עדים לכך שהחינוך השחור עסק במידה רבה בחופש ובשחרור. החינוך השחור היה מיזם בית־ספרי שנערך נגד כל סדר העולם המדכא הקיים, במטרה למחות נגדו ולהיאבק בו, בתקווה לשנות אותו.

מוזיקת הג'אז התקשרה גם היא ל"דיכוי" ההיסטורי של השחורים בארצות הברית. היו שטענו כי מהות המוזיקה השחורה בכלל, והג'אז בפרט, היא להציע נרטיב של החוויה השחורה בדרכים שהמדכאים אינם יכולים לתפוס אותן; שהמוזיקה השחורה היא ריטואליזציה של חיי השחורים.

מנגד, המוזיקה הזאת – ובעיקר ההיבט האלתורי שלה – התקשרה גם ל"חופש" או ל"שחרור" מהמצב הארצי שבו השחורים בפרט, ובני האדם בכלל, נתונים, והציעה תקווה חדשה. כבר באמצע שנות ה־60 של המאה ה־20 הכירו הבולטים במנהיגי המאבק למען זכויות האזרח בקרב הקהילה האפרו־אמריקנית בהיבט הזה של מוזיקת הג'אז. מלקולם אקס²⁰ אמר כי האלתור היה "התחום היחיד בזירה האמריקנית שבו גברים שחורים היו חופשיים ליצור". הוא ראה באלתור לא רק עשייה מוזיקלית, אלא גם עשייה חברתית חיונית. בדומה לכך אמר מרטין לותר קינג הבן כי "היכן שהחיים עצמם אינם מציעים סדר ומשמעות, המוזיקאי יוצר את אלה באמצעות קולות האדמה הזורמים מכלי הנגינה שלו". הוא טען כי "הרבה מכוחה ומרוחה של תנועת החירות בארצות הברית נבע ממוזיקת הג'אז".

20 מלקולם אקס (Malcolm X, 1925–1965) היה פעיל זכויות אדם ומנהיג רדיקלי בולט. מראשי התנועה "אומת האסלאם". נרצח בזמן שנשא נאום בנירירוק.

תנאים נדרשים

תחושת דחיפות: ג'ון קוטר²¹ כתב, לגבי הובלת שינוי, כי ראשית לכול יש להטמיע תחושת דחיפות מספקת. אשר למערכת החינוך שלנו, אני סבור כי אין צורך להכביר מילים בעניין הזה. קובץ העוסק בנושא עתידי חינוך (*Educational Futures*) העלה בפתח הדברים את השאלה הרטורית המתבקשת: "האם מישוהו שבע רצון מהמודל הנוכחי השליט הבית-ספרי בפרט, ובמערכת החינוך בכלל?".

הנרי ז'ירו הציע תמונה קודרת למדי של מערכות החינוך בעולם העכשווי, המתאימה במידה רבה גם למציאות הישראלית. הוא התייחס לירידה במעמד ערכי החינוך כטובין ציבוריים (public goods) ולריקון הדמוקרטיה מתוכן ממשי. כוחות הקונפורמיות והאנטי-אינטלקטואליזם מגבירים את השפעתם. בני אדם מאבדים יותר ויותר את יכולתם לחשוב ביקורתית ולפעול אחראית. ככל שהכוחות האנטי-דמוקרטיים והפופוליסטיים-האוטוריטריים מתרחבים, כך נסוגות אורחות ביקורתיות של פעלתנות, ויוצרות חלל המזמין צורות מדכאות של חינוך, ועריצות שמרניות מהן. בנסיבות האלו, הדמוקרטיה נתפסת כאויבתה של הפוליטיקה, והחינוך הביקורתי – כאויבו של החופש. משמעת וצייתנות הופכים למנגנונים היוצרים פדגוגיות של דיכוי, בעוד עניינים של הבנה, אמת, חשיבה ביקורתית, ידע ומיומנויות – שנחוצים כל כך להתמודדות עם בעיות חברתיות, כלכליות, אזרחיות ופוליטיות – נדחקים לשוליים. כתוצאה מכך החינוך הופך ללא יותר ממכונת תעמולה אנטי-דמוקרטית, ומרפז הכשרה לקפיטליזם גלובלי.

האתגר העומד לפנינו הוא האם נוכל להתנער מהעבר, המשוקע בעולם שלאחר המהפכה התעשייתית הדכאנית, ולעבור למערכת חינוך עתידית המבוססת על חופש, שחרור ותקווה?

חזון: לטענת ג'ון קוטר, נוסף להטמעת תחושת דחיפות יש להציע חזון מתאים. חזון ממלא תפקיד מרכזי בביצוע שינוי מועיל, כיוון שהוא מסייע לכוון, להיערך ולהעניק השראה לפעולות שונות שיתבצעו בידי בני אדם רבים.

21 ג'ון קוטר (John Paul Kotter, 1947–), כיהן כפרופסור למנהיגות בבית הספר למינהל עסקים של אוניברסיטת הרווארד, מייסד חברת ייעוץ ניהולית בין-לאומית.

עמידה בתנאים הנדרשים: "פדגוגיה ברוח הג'אז"

"פדגוגיה ברוח הג'אז" עשויה להתמודד עם תחושת הדחיפות הרווחת, ולהציע חזון מתאים להתמודדות עם המצב הקיים במערכת החינוך שלנו; מודל עתידי תוסס, הקשוב למצוקות ולמאויים של ציבור רחב של צעירים ומבוגרים כאחד, המשוועים לחופש ולשחרור ממבנים ותפקודים מדכאים, ומתאווים לתקווה.

השחורים בארצות הברית השתמשו במוזיקת הג'אז כדי לקדם חופש ושחרור, לצד המודעות להשפעות המדכאות של האפליה הגזעית. אלתור הג'אז עוצב כצורת אומנות אמריקנית ייחודית, דמוקרטית מופתית, וכסמל מתמיד לשאיפות הפרטיקולריות והאוניברסליות האלו.

מטרתו העיקרית של החזון המוצע כאן היא לעודד ולטפח "תרבות ג'אז" במערכת החינוך שלנו; לבסס הבנה עמוקה יותר, שיסודה ברעיונות שיש בהם כדי שחרור פוטנציאל אנושי רחב בהיקפו ועמוק במשמעותו – כזה המתעלה מעל ומעבר להקשרים ולתחומי ידע מוגדרים, ונוגע בחוויה האנושית עצמה.

ההנחה היא כי רעיונות – דוגמת החזון המוצע כאן – נוצרים באמצעות יוזמתם של יחידים, השואפים להגיב לדאגות, לבעיות, לחששות או לתקוות גלויות או סמויות מסוימות. רעיונות הם תמיד פעילים, מצויים בתנועה, נזילים ומתהווים. רעיונות, והחשיבה שעומדת בבסיסם, מהווים היבט מהותי בתחום החינוך בכלל והפדגוגיה בפרט. הם נובעים ממה שכינה דייואי "מאבק" מול תנאים, נסיבות ומצבים מוגדרים, וחתירה קדימה. רעיונות כאלה עשויים לספק תפיסה ערכית, מצפון מוסרי, ומנוע רבעוצמה לפעולה. הם מציעים יותר מתיאוריה של החינוך; הם מבטאים ומחוקקים פילוסופיה חינוכית שעשויה להפוך לפרקטיקה חיה.

המודל המוצג כאן מציע קריאת כיוון מוטיבציונית שבאמצעותה אפשר לגשת למציאות של בתי הספר וכיתות הלימוד שלנו עלידי אימוץ מכוון של עושר אפשרויות; להתמודד עם מורכבות הבחירות והאתגרים שהוראה-למידה מזמנת לנו במאה ה־21.

אקדים ואומר כי באנלוגיה לביצוע ג'אז יש להפיר בכך שהג'אז מתרחש – זוהי פעילות, לא רק קטגוריה מופשטת; ככזו היא משהו שיש להשתתף בו, לחוות אותו. לפיכך נדרש שיתוף פעולה פעיל של כל קוראת וקורא לקראת עיצוב עתיד טוב יותר במערכות חיינו בכלל, ובמערכת החינוך בפרט.

סוגת כתיבה מניפסטית

הדברים יוצגו להלן תוך שימוש בסוגה "מניפסטית" – מילה שמשמעה במקור הלטיני "להציג". בניגוד למגוון מניפסטים אחרים, זה המוצע כאן קרוב יותר להשתמעות המקובלת – טקסט המהווה הצהרה ישירה על השקפת עולם בכלל ועל תוכנית פעולה בפרט, הכוללת כוונות או עקרונות מפורשים. בהקשר הזה אפשר לציין ניסוח שהופיע במגזין העברי המקוון מארב (2010), שנתן ביטוי למורכבות ולסתירות הפנימיות של הסוגה המיוחדת הזאת. כותרתו: "מניפסט הוא תמיד וגם אף פעם לא". הוא נפתח בדברים הבאים: "מניפסט תמיד יבטא חוסר נחת מהמצב הקיים. / מניפסט תמיד יבטא דחיפות. / מניפסט תמיד יכלול קריאה לפעולה. / מניפסט תמיד דורש תשומת לב לעצמו".

המניפסט ממוקם במרחב שבין תיאוריה וכתיבה ביקורתית לבין מימוש מעשי ופעולה בעולם. כפי שכתבו יעקב רבינוביץ' ואשר ברש במניפסט הדים (1922), הוא משקף "דברי אנשים החפצים דברמה, המחפשים דרך או רק משעול". כדברי המניפסט המייסד של כתב העת ח"ץ, שם ביקשו הכותבים "לירות חץ אל לב השממה החינוכית והרוחנית שלנו... לחתור לעורר את עמנו משלוותו המדומה, מתרדמתו המסוכנת. העת עתה רעה היא והימים ימי נמיכות קומה... מתוך תחושת אחריות כבדה זאת מבקשים אנו להשמיע קול, לקרוא תגר, לבחון דרכים, להציע אלטרנטיבות, להתמודד, לבקר, לשקול, להעז ולעורר חשיבה לנטילת אחריות ולמעשה יוצר".²²

המניפסט הבולט ביותר, שהתפרסם ביולי 1776 בפילדלפיה, הוא הכרזת העצמאות של ארצות הברית. מילות הפתיחה המפורסמות שלו עשויות להיות גם נקודת המוצא למניפסט שאני מציע כאן: "מקובלות עלינו אמיתות אלה כמוכחות מאליהן, שכל בני האדם נבראו שווים", ו"ש"איאפשר לשלול מהם" זכויות מסוימות שהוענקו להם. מניפסט מרכזי אחר הוא המניפסט הקומוניסטי, שכתבו קרל מרקס ופרידריך אנגלס.²³ הוא כולל בין השאר את הדברים הבאים, שיש להם נגיעה לעיסוקנו כאן: "דברי ימיה של כל חברה עד כה הם דברי הימים... של מדכאים ומדוכאים, שניצבו זה מול זה במאבק בלתי-פוסק". בהקשר הזה אני קורא "הלאה הדיכוי!".

22 הדברים מתבססים על עבודתה של ננה אריאל (1985), חוקרת בתחומי הרטוריקה, התרבות, המילה והספר, וכן מדעי הלימוד. חברת סגל בפקולטה למדעי הרוח באוניברסיטת תל אביב.

23 קרל היינריך מרקס (Karl Heinrich Marx, 1818–1883) היה פילוסוף, כלכלן, סוציולוג והיסטוריון גרמני ממוצא יהודי; פרידריך אנגלס (Friedrich Engels, 1820–1895) היה מדען חברה פוליטי, סופר ופילוסוף גרמני.

לפני מי אני נותן דין וחשבון

המסע־המסה הזה מיועד/ת לכל מי שעוסק בתחום החינוך, או לכל מי שיש לו עניין בו – כלומר, לכל אחת ואחד מאיתנו. אף שההתייחסות הישירה היא ל"פדגוגיה של החינוך", המודל עשוי להיות מיושם – בהתאמות הנדרשות – לשיפור היצירתיות, ההסתגלות והפריזון במגוון תחומי חיים ועיסוקים.

יוצאים לדרך

בהתאם לביטוי המיוחד של עגת ה"שחורים" בארצות הברית, הבה נעבור ל"משחק הצצה" (peep game) – ביטוי שנועד להורות על "הקדשת תשומת לב" והפניית המבט למציאות של הפעילות ההולכת ונפרסת לנגד עינינו, ולהבטיח שלא נחמיץ משהו חשוב.

המונח "peep game" שונה מהותית ממונח דוגמת "attention!" ("הקשב!"), בהקשרו הדכאני, הצייטני והמשמעותי. מקורו של המונח האחרון (שהגיע מצרפתית) בתרגילים של צבאות מקצועיים במאות ה־16 וה־17. הוא הפך לסטנדרט בצבא הבריטי – ששימש אב־טיפוס לצבאות מערביים רבים – בתחילת המהפכה התעשייתית, באמצע המאה ה־18. הפקודה תבעה מהחיילים להיות קשובים לקבלת פקודות נוספות. היא הפכה לחיונית בתרגול צבאי כאשר הצבאות גדלו והפכו מורכבים יותר, ולפיכך חייבו תצורות ותנועות מדויקות; זאת בדומה לנהגים שהתפתחו במערכת החינוך שלנו בכלל, ובבתי הספר בפרט – כגון לקום עם כניסת המורה לכיתה ולאחל לו טקסית "בוקר טוב". לפני כעשור וחצי כתב מנהל בית ספר בעיתון הארץ כי הנימוק ה"אידיאולוגי" הכרוך בדרישה לקום עם כניסת המורה לכיתה הוא חיזוק סמכותו. עם זאת, לדבריו, הסיבה האמיתית היא תחושת ייאוש וחוסר אונים לנוכח הקושי של מורים להתגבר על התנהגות לא ראויה של תלמידים. להערכתו, הזמנים השתנו, ומתברר כי מערכת היררכית, הבנויה על דיסטנס ועל מרות של המורים, מובילה להגברת הניכור והאלימות של התלמידים. הקריאה למעבר מ"דיכוי" ל"חופש", ל"שחרור", ואולי גם ל"תקווה", נשמעה כבר אז.

An abstract painting featuring a central dark brown, almost black, rectangular shape. To the right of this shape is a thick, vertical stroke of deep red paint. Below the dark brown shape is a lighter, pinkish-white rectangular area. The background is a complex mix of colors and textures, including cracked white and yellowish-brown areas at the top, and horizontal bands of green and blue at the bottom. The overall style is expressive and layered.

מבוא

רשת HTH, שאתאר אותה להלן בקווים כלליים, היא הארגון החינוכי הקרוב ביותר לחזון אידיאלי של פדגוגיה חינוכית ברוח הג'אז. משום כך זהו גם ניסוי חינוכי רדיקלי מאין כמוהו, שערכו ההשראתי והמופתני ניכר. המטפורה הזאת, הקושרת בין הפדגוגיה החינוכית לרוח הג'אז, מבליטה את התהליך היצירתי, הגישושי והפרשני. מעבר לכול, כפי שציין ג'ון דיואי, וכפי שמתנהלת הלכה למעשה תרבות הג'אז, חינוך חורג מהידע; עליו להתייחס, בראש ובראשונה, ללמידה "כיצד לחיות".

אין בישראל הזדמנויות רבות לראות מערכת השראה חינוכית פדגוגית המתקרבת, לפחות במידה מסוימת, לזו המתנהלת ברוח הג'אז. אחת מהן היא קהילת ידידי הייטק-היי ישראל, ומסגרות החינוך שהייתה מעורבת בהן בצורה זו או אחרת לאורך השנים. לפיכך איחד את הדברים הבאים לסקירה של הרשת בארצות הברית ושל הקהילה בישראל, ולאחר מכן של המסגרות שיצרה כאן בהשראתן.

קריאה כאופיית לרוח קוסמית חדשה²⁴

הרי לכם, מנהלים ומורים יקרים, דברים אחדים על פדגוגיה – "הובלת ילדים" – ברוח חדשה. המודל הפדגוגי הזה קורא להשתחרר ממגבלותיהן של הצורות הקיימות בפרט ושל הצורות הקבועות בכלל, בהעניקו רשות לחשיבה עשייה ליצור לעצמה את צורתה – כשם שנהר מפלס לעצמו את אפיקו.

לדינו חינוך הוא תהליך ראשון במעלה בחיי האדם – חוויה קיומית של ממש; אירוע נדיר של חברות קיומי, שבו מתמזגים הממדים החברתי והקיומי. חינוך הוא פעילות אלתורית המממשת את היכולת האנושית להשתאות. חינוך מחולל אירוע חברתי של חשיבה משותפת יצירתית, שבה מה שלא ידוע נחשף בפנינו רק מעצם נוכחותם של אחרים.

צורה מסתמנת כל אימת שמושג שיווי משקל יציב, אף שזה מצוי בתנועה מתמדת. שינויים נקשרים זה בזה ומקיימים זה את זה. כאשר קיימת לכידות כזאת, קיימת עמידות. סדר אינו נכפה מבחוץ, אלא מתעורר מתוך פעולות גומלין הרמוניות. כיון שהוא פעיל, הסדר עצמו מתפתח, וכולל בתנועותיו המאוזנות מגוון גדול של שינויים (ג'ון דיואי).

24 כיוון שהמניפסט הוא סוגה רטורית ואסתטית העומדת בפני עצמה, התקבלו במרוצת הזמן גם מוסכמות כגון שימוש בפונטים מסוימים, החורגים מאלה המקובלים בפרסומים רגילים. שימוש כזה מאפשר גם לזהות קטעים מניפסטיים, המופיעים ברצף הטקסט, ובעיקר בסופו.

כדי לשמור על האיזון בין צורה לחופש, המודל החינוכי המוצע כאן מסתפק בקביעת מחווה, מהלך או עמדה המשווים לדברים "מבנה מינימלי" ²⁵ חיוני – "רוח" ערטילאית המשרה על ההווה-החוויה כולה. בצדדנו ב"אלתור" אנו מודעים לכך שהוא "אינו ביטוי של המקרי, אלא של מכלול ההשתוקקויות, החלומות והתבונה של עצם נשמתנו" (יהודי מנוחין). ²⁶ כל יצירה אנושית מאורגנת בדרך כזו או אחרת – והטובות בהן אינן מסגירות את עומק הארגון. הידע אינו נתפס כ"קוביות קרח", אלא כ"מי אֶש". הלומדים נתפסים כיצירני ידע לא פחות מאשר כצרכני ידע. בהתאם לכך, ככל שהמורה עצמו מלמד יותר, כך התהליך מוצלח פחות. הצלחת השיעור נבחנת, בראש ובראשונה, על סמך תחושה חווייתית משותפת שבה נוצר משהו חדש: "האחריות הראשונה במעלה היא לשמור על רעננות" (דק ביילי). ²⁷



תמונה 1: הפסל "Unconditional Surrender" בנמל סן-דייגו | צילום: עידן ירון

25 הג'אז מופר כזה המציע סטנדרט כלשהו המשמש כ"מבנה מינימלי", כדי להשיג ביצוע בגמישות מקסימלית.

26 יהודי מנוחין (Yehudi Menuhin, 1916–1999) היה כנר, ויולן ומנצח יהודי יליד ארצות הברית, שרוב הקריירה שלו כמנצח עברה עליו בבריטניה. נחשב לאחר מגדולי הכנרים במאה ה-20.

27 דק ביילי (Derek Bailey, 1930–2005) היה גיטריסט אוונגרדי בריטי, ודמות חשובה בתנועת הג'אז החופשי.

העבודה נעשית באמצעות חומרים המצויים בהישג יד, מעשה בריקולאז'.²⁸ פאול קלה²⁹ סבר שעל האומן לסגל עצמו לתכנים של טבלת הצבעים המצויה בידיו. סיגול כזה חשוב יותר מאשר הטבע וחקירתו. הצייר אינו מתאים את הצבעים לעולם, וודאי שאינו מתאים את העולם לעצמו; הוא מתאים את עצמו לצבעים. העצמי הוא משרתה של טבלת הצבעים.

"הקריאה הכאוטית לרוח קוסמית חדשה" עשויה להעלות בדמיונו של הקורא דימויים כגון "וְהָאָרֶץ הָיְתָה תֵּהוֹ, וְבָהּוּ יַחַשְׁךָ עַל פְּנֵי תְהוֹם, וְרוּחַ אֱלֹהִים מְרַחֶפֶת עַל פְּנֵי הַמַּיִם".

מאז ימי יוון הקדומה, "כאוס" או "אנרכיה" מהווים אולי את החשש הגדול ביותר בתרבות המערבית. היוונים לא ראו בסיס מוסרי להשוואה בין סדר לא-סדר. להבנתם, לפחות במסורות מסוימות (דוגמת הטרגדיה),³⁰ יקום מסודר נתפס תמיד כמעלה טובה. העולם המודרני איבד מהרגישות הזאת למול הזוויות של הסדר שכפו במאה ה-20 הנצינול-סוציאליזם, הפשיזם והסטליניזם. הם עוררו את היצירות הדיסטופיות האלמותיות עולם חדש מופלא של אלדוס האקסלי (1932),³¹ והרומן 1984 של ג'ורג' אורוול (1949).³² כאשר נכפה סדר, המטלה היא להפוך אותו לכמה שפחות עריצי.

יש להקדים ולומר כי "אנרכיה" אינה בהכרח מילה גסה. "אנרכיזם" עשוי להתקשר לחזון המצדד במערכת ערכים ליחסים מאורגנים בין בני אדם, תוך הדגשת הסדר (המינימלי לפחות), שיתוף פעולה, שוויון ותמיכה הדדית, שדוחה סמכותנות, דיכוי, ניצול, כפייה והיררכיה. מבחינה זאת, בהקשרים בית-ספריים וכיתתיים מסוימים – כפי שאראה בהרחבה בהמשך – הוא אולי גם רצוי וראוי.

28 "בריקולאז'" (צרפתית, Bricolage) פירושו "הטלאה" – מונח המאגד במקור את כל סוגי העיסוקים הלא-מקצועיים המתבצעים באופן מאולתר וחובבני, והקשורים ליצירה, לשיפור, לתיקון ולתחזוקה של עצמים חומריים.

29 פאול קלה (Paul Klee, 1879–1940) היה צייר שווייצרי, שהשתמש בסגנונות שונים, בדרך כלל בסוריאליזם, ועם זאת פיתח לעצמו שפה ואוצר מילים משל עצמו, שאפשרו לו לבטא את חזונו הפנימי.

30 טרגדיה היא יצירה ספרותית בעלת עלילה, אירועים וחוויות עזות. היא התפתחה ביוון הקדומה, ודנה בשאלות יסוד של הקיום האנושי.

31 אלדוס האקסלי (Aldous Huxley, 1894–1963) היה סופר בריטי, הידוע בעיקר בכתיבת נובלות ומגוון רחב של מאמרים, סיפורים קצרים, שירה ויומני מסע.

32 ג'ורג' אורוול (George Orwell, 1903–1950) היה שם העט של הסופר האנגלי אריק בלייר.

התחושה שיכולה להתעורר בפני מי שניצב לראשונה מול תופעות של "פדגוגיה ברוח הג'אז" היא סוג של "בְּרֶךְק".³³ תחושה דומה יכולה להתעורר לנוכח ביצוע מוזיקלי של יצירות מוזיקליות "קלסיות" מסוימות (כגון אלו של אַרְנֹלְד שְׁנֶבֶרג).³⁴ עם זאת, תאודור אדוֹרְנוֹ³⁵ מצא כי יצירות כאלו מאלצת את המאזין להתמודד עם צלילים הנתפסים תחילה כצורמניים, כחסרי קשר ביניהם. להבנתו, גם במקרה יוצא דופן כזה השקעת מאמץ בהאזנה מרוכזת, מודעת לעצמה, הנשענת על ידע במוזיקה, מובילה לחוויה של פענוח, לתובנה ולגילוי המבנה הפנימי הייחודי והשונה של היצירות הללו. אני סבור כי הדבר נכון גם לגבי מוזיקת הג'אז; זאת למרות שאדורנו עצמו הטיל ספק בערכה של המוזיקה הזאת.

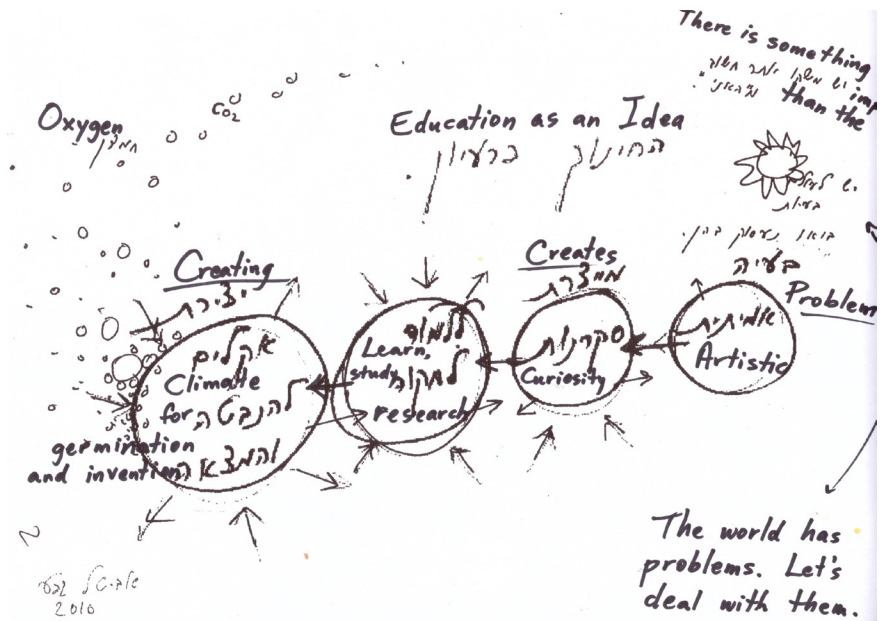
ההיבט היצירתי של הג'אז נעלם גם מתפיסתו המפוכחת בדרך כלל של ג'ון דיואי, שרמז על כך שהג'אז, בדומה לעיתונות צהובה, הוא "אומנות זולה שהאדם הממוצע מבקש אותה כיוון שאומנות יפה נתפסת מבחינתו כמרוחקת מהחוויה היומיומית". דיואי ראה ב"אלתור" – "תנועה עֲוִיתית לא הֶמשכית". עמדתו הזאת אופיינית להערכה הנמוכה שזכה לה הג'אז בחיים האינטלקטואליים האמריקניים בשנות ה-30 של המאה הקודמת. הייתה זאת הזדמנות שהוחמצה לעגן את התיאוריה האסתטית שלו בתחום פעולה אמריקני ייחודי, ובכך לקדם את יעדי התיאורטיים והפוליטיים כאחד.

33 בְּרֶךְק, לפי המילון העולמי לעברית מדוברת מאת דן בן אמוץ ונתיבה בן יהודה: "בית זונות; איסור איום".

34 ארנולד שנברג (Arnold Schönberg, 1874–1951) היה מלחין יהודי-אוסטרי, תיאורטיקן מוזיקה וצייר, המשווה לתנועה האקספרסיוניסטית בשירה ובאומנות הגרמנית, ומנהיג האסכולה הווינאית השנייה. אף שהמציא את שיטת שנים עשר הטונים והשפיע מאוד על המוזיקה של המאה ה-20, עבודתו לא התקבלה על המבצעים, כמו גם על הציבור הרחב, ומגלים כלפיה אפתיה אם לא אנטיפתיה של ממש.

35 תאודור אדוֹרְנוֹ (Theodor Adorno, 1903–1969) היה פילוסוף, סוציולוג, מוזיקולוג ומלחין גרמני ממוצא יהודי ואיטלקי. אדורנו נחשב לחבר בולט באסכולת פרנקפורט. הוא הקדיש חלק ניכר מכתבתו למוזיקה, ותרם להבנתה החברתית והפוליטית יותר מכל הוגה אחר במחצית הראשונה של המאה ה-20. בשל כך הוא מוכר כ"אבי הסוציולוגיה של המוזיקה". ב-1925 יצא אדורנו לווינה ללמוד הלחנה אצל אֶלְפֶן בֶּרְג, ובאותה עת החל לפרסם מאמרי ביקורת על מוזיקה, במיוחד על עבודתו של אַרְנֹלְד שְׁנֶבֶרג – מורו וידידו של בֶּרְג.

בהתאם להשתמעות הזאת, "חינוך ברוח הג'אז" מייצג לטעמי מטפורה המדגישה שילוב של ערכים, גישות ומיומנויות החיוניים הן לטווח הקצר של החיים האישיים היומיומיים, הן לטווח הארוך של ההתפתחות האנושית הכוללת. הג'אז הפך – בעיקר בתקופה של משטרים אפלים (דוגמת זה במזרח גרמניה) – לאחת המטפורות הנעלות ביותר לחופש המחשבה ולשחרור הפעולה וההבעה. במניפסט המופיע בחתימת הדברים אנסה ליישם את מטפורת הג'אז ביחס לנושאים הבאים: בית הספר, בוגר רצוי, תוכנית לימודים, ארגון וניהול, הוראה, למידה, מורה ושיעור.



איור 1 : אביטל גבע – החינוך כרעיון

An abstract painting with a textured surface. The background is a mix of yellowish-green and brownish-grey. A prominent dark, almost black, shape is visible in the lower center. A white rectangular box is superimposed on the upper left, containing Hebrew text. The overall style is expressive and somewhat somber.

אקדמות מניפסטיות

הדברים במסע-מסה שלפניכם מנוסחים כ"מניפסט" המתריס כלפי המציאות הנוכחית בבתי הספר ובכיתות הלימוד שלנו, ומציע אבני מחצבת להקמת בניין חדש. לטובת נוחות הקריאה רוכזו בהערות שוליים הגדרות למושגים מקצועיים ופרטים על האישים, הארגונים, המוסדות והתנועות המוזכרים בטקסט.

מהות המניפסט הפדגוגי

ה"מניפסט"³⁶ שוכן בין המרחבים של הספרות והאומנות – ולטעמי גם המדע. הוא מצוי בין תיאוריה לפרקטיקה, בין מעשה פוליטי הצהרתי ליצירה ספרותית עצמאית או אובייקט אומנותי; בתווך בין דרכי ביטוי, בין מוטיבציות ותשוקות, בין מודוסים של כתיבה, בין סוגות. המניפסט הוא ידידו הטוב ביותר של מי שמבקש לקרוא תיגר על מצב עניינים ולהציע דרכי חשיבה-עשייה חדשות.

המניפסט הפדגוגי המוצע להלן מושתת על מכלול מניפסטים מתחומי הספרות והאומנות שנכתבו ב"תקופה היפה" של סוף המאה ה-19 ותחילת המאה ה-20. יש להכיר בכך שגם מניפסטים העוסקים בענייני ספרות ואומנות משקפים ביסודם פרקטיקה פוליטית במובנה הרחב. המניפסטים המשמשים תשתית פוליטית-אסתטית לחיבור הזה ניזונים בעיקרם מתנועות המודרניזם³⁷ והאוונגרד.³⁸

36 מניפסט (מנשר בעברית) הוא גילוי דעת או הצהרה פומבית, המתארים רעיונות, עקרונות, ערכים, אמונות ומטרות של יחיד, קבוצה, ארגון או תנועה חברתית. מניפסט עוסק בדרך כלל בתחום הפוליטי, החברתי או התרבותי.

37 מודרניזם מתייחס לסגנונות אומנותיים וספרותיים חדשים, שהתפתחו בשלהי המאה ה-19 ועד מלחמת העולם הראשונה או מייד לאחריה.

38 אוונגרד (בצרפתית Avant-garde), מילולית פירושו "משמר קדמי". המונח מתאר זרמים מהפכניים באומנות, בספרות ובמוזיקה במאה ה-20. בתחום המוזיקה נקט הזרם גישות מהפכיות לגבי הלחנה וביצוע.

המניפסט שלפניכם מתכתב עם חיבוריו של הוגה הדעות ומייסד תנועת הפוטוריזם³⁹ האיטלקי – פיליפו טומאסו מארינטי.⁴⁰ כתביו של מארינטי מדגימים את שכונו העמוק שעל-פיו הקדמה שהביאה איתה הציביליזציה המודרנית צריכה להשתקף גם באומנות ובספרות. מארינטי הכריז מלחמה על הממסד התרבותי, ופיתח פילוסופיה אומנותית חדשה. בין השנים 1909–1912 פרסמו הוא ועמיתיו לא פחות משלושים מניפסטים שהתוו את תפיסותיהם האומנותיות.

במניפסט המתייחס לתיאטרון כתב מארינטי על ערכה של "הדינמיות, הסימולטניות – שפירושן הולדתו של האלתור מתוך זיק של אינטואיציה, ומתוך התחושות וההתגלויות של הרגע החולף". הוא ציין: "אנו מאמינים שלדבר כלשהו נודע ערך עד כמה שהוא מאולתר... ולא עבר הכנה מאומצת לאורך זמן".

התקמה הזאת תעבור כחוט השני בדברים שלהלן, היוצאים בקריאה לשנות את התיאוריה והפרקטיקה החינוכית באמצעות האומנות, המוזיקה או צורה מוגדרת שלה – הג'אז, המאולתרת מעצם מהותה.

מניפסט נוסף שהשפיע במידה רבה על חשיבתי, ואשר נחשב "אחד המסמכים המשמעותיים ביותר של האסתטיקה המוזיקלית במאה העשרים", הוא "אומנות הרעשים – מניפסט פוטוריסטי" של לואיג'י רוסולו⁴¹ מ-1913.

39 פוטוריזם (באיטלקית Futurismo) הייתה תנועה אומנותית וטכנולוגית שנוסדה באיטליה בתחילת המאה ה-20, ופעלה עד מלחמת העולם הראשונה. התנועה פיתחה סגנון אומנותי השואף לתיאור אסתטי של דינמיות החיים המודרניים כתוצאה מהשפעת התיעוש והמיכון. התנועה הייתה פעילה בכל תחומי האומנויות. מעל הכול שאף הפוטוריזם לגשר בין האומנות לחיים, ולהציג חדשנות אסתטית בעולם הממשי. מטרתו הייתה לשנות את החיים באמצעות האומנות, ולהביא לכך שזו תהפוך לאורח חיים. התנועה קבעה את הטון של תנועות אוונגרדיות אחרות בראשית המאה ה-20, והשפיעה באופן ניכר על רעיונות המודרניזם באירופה כולה.

40 פיליפו טומאסו מארינטי (Filippo Tommaso Marinetti, 1876–1944) היה משורר והוגה דעות איטלקי, מייסד התנועה הפוטוריסטית. ב-1909 הוא פרסם את "תגודת היסוד והמניפסט של הפוטוריזם" בעיתון הצרפתי לה פיגארו.

41 לואיג'י רוסולו (Luigi Russolo, 1885–1947) היה צייר פוטוריסטי, מלחין ובונה כלי נגינה ניסיוניים; יש הרואים בו אחד הראשונים במלחינים הניסיוניים ב"מוזיקת רעש".

המניפסט הזה השפיע גם על אחד מ"גיבורי" הדברים שלהלן – ג'ון קייג'.⁴² קייג' אהב רעש. ב-1937 הכריז: "אני מאמין שהשימוש ברעש ליצירת מוזיקה יגבר וילך עד שנגיע למוזיקה המופקת בסיועם של כלים אלקטרוניים". אלה, לטענת קייג', יאפשרו לנו "שימוש בכל הצלילים שאנו מסוגלים לשמוע".

המניפסט של רוסולו, שפרסומו הקדים ביותר משני עשורים את גילוי הדעת של קייג', הציג "אומנות חדשה: האומנות של הרעשים". רוסולו תהה: אם מוזיקה היא קול, מדוע שלא תשתמש בכל סוגי הקולות? מדוע שלא תאמץ קולות של בעלי חיים ובני אדם, קולות של הטבע, קולות של החברה המערבית-התעשייתית? המניפסט נפתח בדברים הבאים: "החיים בעולם העתיק היו דוממים. במאה התשע-עשרה, עם ההמצאה של המכונות, נולד הרעש. כיום, רעש חולש על רגישויותיו של האדם". אכן, המהפכה התעשייתית באירופה שימשה נקודת מפנה ששינתה את הנוף הקולי באירופה. לצד ההשפעות של המהפכה התעשייתית החל גם העולם הקולי לתפוס את מקומו התרבותי בתוך עולם השמע של בני המאה ה-19. רוסולו טען: "כל ביטוי של החיים מלווה ברעש; לפיכך, רעש מופר לאוזנינו ויש בכוחו להזכיר לנו מיידית את החיים עצמם".

מניפסטים שונים אימצו מאפיינים פואטיים ואסתטיים. המניפסטים של המודרניזם נשאו אופי של תעודות קולניות, רעננות, קיצוניות, רטוריות, מטפוריות ונרגשות. הם גם התייחדו באופיים האלתורי ובנזילות הניסיונית שלהם – תכונות שאעניק להן משקל רב במודל הפדגוגי המוצע.

המניפסט הנוכחי התעצב בטווח שבין מדע לאומנות, בתמימות דעים עם אמונתו של ג'ון דיואי, שלפיה "כאשר מדע ואומנות משלבים ידיים, יושג המניע הנעלה ביותר לפעולה אנושית; יתעורר המעיין המקורי ביותר של התנהגות אנושית והשירות הטוב ביותר שהטבע האנושי יכול להבטיח". דיואי האמין באומנות לא כנושא לימוד, אלא כדרך של הוויה בעולם. כאשר אנו חווים אומנות באמת, אנו סופגים אותה לתוכנו ומשתנים בהתאם.

42 ג'ון קייג' (John Cage, 1912–1992) היה מלחין אמריקני אוונגרדי שחיבר מוזיקה ניסיונית, סופר ואומן חזותי, או – להגדרת אחד מחסידיו – "מלחין, זן בודהיסט ואוכל פטריות". קייג' קיבל את עמדתו של ג'ון דיואי לגבי "האומנות כחוויה". הוא קרא דרור לאחדים מהאירועים מעוררי התדהמה ביותר בתולדות המוזיקה: קולאז'ים מוקלטים ומשודרים, יצירות שהולחנו בסיוע הטלת קובייה, אירועי מולטימדיה, ועוד. קייג' מזוהה בעיקר עם יצירתו "4'33" (ארבע דקות, שלשים-ושלוש שניות). זוהי יצירה בת שלושה פרקים שנכתבה לכלי נגינה שונים, כאשר ההנחיה לנגנים היא לא לנגן כלל במשך כל זמן היצירה. היצירה מכונה לעיתים "4 דקות ו-33 שניות של שקט"; למעשה היא כוללת את הקולות שמשמיע הקהל עצמו.

מבחינת כלי הביטוי, הרשיתי לעצמי להתנסח במניפסט שלהלן בלשון פיגורטיבית ואקספרסיבית, אף שהדברים מבוססים מלכתחילה על טקסט בסגנון מדעי. לפיכך, הדברים התאפיינו בהיברידיות, בטשטוש תחומים המציע הסתכלות רחבה ומקיפה.

מטפורות כתשתית מניפסטית

קול־נָהם : הָנָה

הָאָמֶת עֲצָמָה

בָּאָה

בֵּין הַבְּרִיּוֹת,

בְּאֶמְצֵעַ

סופת המטפורות.

(פאול צלאן, "סורג־שפה")

אצא מתוך גישה מוגדרת: "התבוננות מטפורית".⁴³ יתרונה של ההתבוננות הזאת טמון בחיוניותה, בדחיסותה ובאיכויות הביטוי שלה. חורחה לואיס בורחס⁴⁴ ציין ש"אפשר שתולדות העולם אינן אלא תולדות הנימות המשתנות של כמה מטפורות". בדומה לכך, הָנֶס בלומברג⁴⁵ עמד על חשיבותה של המטפורה בכלל להבנה מהותית של העולם, של ההיסטוריה שלו ושל מקומו של האדם בו. אריסטו⁴⁶ קבע ש"ההישג הגדול ביותר הוא שליטה במטפורה". המטפורה, על־פי הגדרתו, היא התהליך של "הענקת שם לדבר, השייך למשהו אחר".

43 מטפורה (מיוונית metaphora – "העברה") במשמעה העכשווי היא מפגש בין שתי מחשבות או שני מושגים מתחומים שונים – האחד עיקרי והאחר משני; או, במילים אחרות, הַמְשָׁגָה של תחום חשיבה אחד במושגים של תחום חשיבה שונה ממנו. אנו משתמשים ב"מטפורות" כאשר אנו מנסים להבין יסוד אחד של ההתנסות במונחים של יסוד אחר.

44 חורחה לואיס בורחס (Jorge Luis Borges, 1899–1986) היה סופר, מסאי ומאייר ארגנטינאי; מגדולי היוצרים בשפה הספרדית אשר קמו באמריקה הלטינית.

45 הנס בלומברג (Hans Blumberg, 1920–1996) היה פילוסוף ואינטלקטואל גרמני ממוצא יהודי.

46 אָרִיסְטוֹ (322–384 לפנה"ס) היה פילוסוף הוגה דעות בן יוון העתיקה, שחקר וכתב מגוון עצום של תחומי ידע.

לאחרונה רווחת הדעה שכל הידע שלנו מושרש בדגמים מטפוריים (או אנלוגיים) של תפיסה וחשיבה. מטפורות מרכזיות כל כך בחיינו כיוון שרוב תהליכי החשיבה שלנו מטפוריים מטבעם. אנו ממשיגים את העולם על-ידי שימוש במטפורות באורח כה מורגל עד שאיננו מודעים לפעולה הזאת. כתוצאה מכך, אנו חושבים מטפורית רוב הזמן, ופועלים יומיומית על בסיס המטפורות שבאמצעותן אנו מבינים את העולם.

חלק נכבד מהבנתנו את החברה ואת החיים החברתיים מבוסס על מטפורות שונות ומשתקף באמצעותן. יש הגורסים שחשיבה סוציולוגית, כמו כל צורת חשיבה אחרת, אינה יכולה להיות מושגת באופן שאינו מטפורי. אחת התובנות החשובות שהציעו ג'ורג' לָאקוף ומארק ג'ונסון⁴⁷ היא שעיקר הופעתה של המטפורה אינו בלשון, אלא בחשיבה ואף בפעולה. המערכת התפיסתית שלנו היא ביסודה מטפורית; מה שאנו חווים ומה שאנו עושים הוא במידה רבה עניין של מטפורה. המטפורה מסייעת לנו להתגבר על התפיסה המפוצלת של העולם ולבחון את יחסי הגומלין בין תחומים והיבטים שונים שלכאורה אינם קשורים זה לזה.

מטפורות כיוונו את החשיבה המדעית מראשיתה, וסייעו לה לאורך השנים. הן הציעו כלי שימושי לחקרנות ולגילוי; אבל הניסיון למסד תחומי ידע כדיסציפלינות מדעיות – בעיקר לאחר מלחמת העולם השנייה – חולל מעבר ממטפורות להגדרות "פרוזאיות", ישירות ומדויקות יותר. המעבר הזה – שמקורו באפלטון, שמעוגן ב"פוזיטיביזם הלוגי"⁴⁸ ושהמצדדים בו קיבלו רק אותם פסוקים הניתנים לאימות באמצעות תצפית אמפירית – יוחס לחוסר האמון הכללי מצד מדענים ולוגיקנים ב"לשון פיגורטיבית"⁴⁹ או ב"משמעות מושאלת".⁵⁰

47 ג'ורג' לָאקוף (George Lakoff, 1941–) הוא פרופסור אמריקני לבלשנות, מאוניברסיטת קליפורניה בברקלי, המתמחה בבלשנות קוגניטיבית. מארק ג'ונסון (Mark Johnson, 1949–) הוא פרופסור לפילוסופיה באוניברסיטת אורגון בארצות הברית.

48 פוזיטיביזם לוגי הוא זרם בפילוסופיה של המדע ושל הלשון, שצייד בהסתמכות על מידע אמפירי המגיע מהחושים בלבד כבעל ערך אמת.

49 שימוש בכלים רטוריים המשמשים להמחשת מושג או תיאור באמצעות יצירת תמונה מילולית המתאימה או המקבילה לו.

50 שימוש במילה או בביטוי במובן שונה מזה המקורי שלהם.

פרידריך ניטשה,⁵¹ במסתו "על האמת והשקר במשמעות לא מוסרית" (1873) גרס שהמטפורות מומצאות עלידי בני אדם – נוצרות מתוך הסכמה כללית כדי לסייע בתקשורת בין-אישית – אבל בני האדם שוכחים זאת במהרה ומאמינים שהן "אמיתיות" ומתאימות למציאות. ה"אמת" היא למעשה "צבא נייד של מטפורות... סכום של יחסים אנושיים שהועצמו, הועתקו וקושרו פואטית ורטורית, ולאחר שימוש מתמשך נראות כמוצקות, קנוניות ומחייבות".

בעשורים האחרונים גברה ההכרה בערכה של חשיבה מטפורית בבניית ידע בתחומי המדעים. אף שהמטפורות אינן מדויקות, אנו מתחברים אליהן במישור הרגשי והן מעוררות אותנו לא פעם לפעולה המשנה את ה"עולם" סביבנו. מטפורות מאפשרות לנו לגבש תיאוריות בין-תחומיות, ואף לתקשר את ממצאינו המדעיים באופן מלהיב יותר.

תחומי המדע והאומנות נתפסים לא פעם כשתי תרבויות הנבדלות זו מזו בשפתן ואף בערכיהן. על אף שהתוצרים של שני תחומים אלה שונים, התהליכים הקוגניטיביים היצירתיים העומדים ביסודם דומים למדי: שני התחומים משתמשים בשפה מטפורית המעצבת את תפיסת העצמיהיחיד ומגבירה את המודעות למבנה. הוגי הרנסנס⁵² ראו את המדע והאומנות כשלובים זה בזה בחתירתם להרחבת הגבולות של הידע וההתנסות האנושיים. גם כיום אפשר לגשר על הפער בין שני התחומים: המטפורות המשמשות הן במדע הן באומנות מאפשרות לנו לראות דברים שאחרת היו חומקים מעינינו, וכך מעשירות את התנסותנו. באמצעות המטפורות אנו נעשים מודעים למשמעות ולמבנה של העולם הסובב אותנו.

קרל וויק⁵³ גרס שראוי לתפוס בניית תיאוריה כהענקת משמעות (sensemaking). הוא הציע שבבניית תיאוריה ינהל התיאורטיקן ניסויי דמיון שיסתמכו על מטפורות – כדי לספק לו אוצר מילים ודימויים שישמשו לייצוג ולביטוי התופעות הנידונות, שלעיתים קרובות הן מורכבות ומופשטות. בלב גישתו של וויק לבניית תיאוריה מצוי התפקיד שממלאת המטפורה ככלי שבאמצעותו מתקיימים ניסויי הדמיון, וכן כמקור – כדימוי ייחודי – לייצוג תיאורטי ולמחקר.

51 פרידריך ניטשה (Friedrich Nietzsche, 1844–1900) היה פילוסוף, פילולוג, מבקר תרבות, משורר ומלחין גרמני. במרכז הגותו מצויה הקריאה לאדם להתגבר בכוחות עצמו על מוסכמות חברתיות ותרבותיות.

52 רנסנס (בצרפתית Renaissance) הוא שמה של תנועת תחייה תרבותית, פילוסופית ואומנותית שהחלה באיטליה בתקופת ימי הביניים המאוחרים והתפשטה בהדרגה לרחבי אירופה.

53 קרל וויק (Karl Weick, 1936–) הוא חוקר ארגונים, מאוניברסיטת מישגן בארצות הברית.

להבנת וויק, בחירת מטפורות כוללת שיפוטים המבוססים על קריטריונים כגון פוטנציאל ההארה שלהן ("זה מעניין"), פשטותן ובהירותן ("זה מובן"), אפשרות הרחבתן וביסוסן ("זה קשור"), סבירותן ולכידותן ("זה אמין"), ערכן האסתטי ("זה יפה"), טיבן הייחודי או הממשי ("זה אמיתי"). כל השיפוטים הללו הביאו את וויק – ולעניין זה, גם אותי – לאמץ את "מטפורת הג'אז" לצורך בניית תיאוריה.

הדברים המופיעים כאן מושתתים על השראה של ה"פרגמטיזם".⁵⁴ בכלל זה, עבודתו של דיואי הונחתה על-ידי מניע "מליוריסטי" (meliorism),⁵⁵ שלפיו החינוך, כמו תחומים אחרים, צריך להתחיל מתוך הזרימה של חוויות החיים.

מעבר לכך אני צועד בעניינים האלה לפחות ככרת דרך משותפת עם "הגישה הרדיקלית" או "הגישה הרדיקלית-הרומנטית" בחינוך.⁵⁶ מקור אחד של הלך הנפש הזה מצוי בכתביהם של הוגים אקזיסטנציאליסטים⁵⁷ – בייחוד אלה שביקשו להעמיד תיאוריות פסיכולוגיות על יסודות אלה. מייצגיה הבולטים הם קרל רוג'רס⁵⁸ ואברהם מאסלו.⁵⁹

54 הפרגמטיזם הוא אסכולה פילוסופית שהתגבשה בארצות הברית בשלהי המאה ה-19, ושהבולטים בהוגיה הקלאסיים הם צ'ארלס ס' פירס, ויליאם ג'יימס וג'ון דיואי. הפרגמטיזם הדגיש בין השאר את חשיבות החיבור של המושגים הפילוסופיים לפרקטיקות של חיי היומיום.

55 מיליוריות היא השקפה פילוסופית שלפיה הנטייה הטבעית היא לקראת עולם טוב יותר, ואפשר לקדם נטייה זאת אם יפנה האדם את מאמציו לכך. אשר להפניית המאמצים, הסברה היא שאפשר לטייב את מערכת החינוך שלנו על-ידי אימוץ תיאוריות ופרקטיקות מתאימות לתנאים המשתנים. הסברה הזאת מחייבת קיום יחסי גומלין דינמיים בין תיאוריה לפרקטיקה, כך שהתוצאות יתייחסו בהתמדה לבעיות המעוגנות בחיי היומיום.

56 חינוך רדיקלי, מעצם מהותו, חותר לשורש הדברים ואינו מסתפק בפרפורמות הדרגתיות ובשאר "תיקונים קוסמטיים" של המציאות. הוא שואף לשחרור התלמיד מדפוסי חשיבה דוגמטיים, ולחינוך לזיהוי הגורמים המדכאים את האישיות.

57 אקזיסטנציאליזם הוא זרם בפילוסופיה שנמשך מסוף המאה ה-19 ועד המאה ה-20, אשר מירב עיסוקו בקיום האנושי.

58 קרל רוג'רס (Carl Rogers, 1902–1987) היה פסיכולוג אמריקני, מאבות הזרם ההומניסטי בפסיכולוגיה (אשר התפתח בארצות הברית ועוסק בממד האנושי של הפסיכולוגיה).

59 אברהם מאסלו (Abraham Maslow, 1908–1970) היה פסיכולוג חברתי יהודי-אמריקני, נחשב

מקור אחר הוא הרדיקליות המתרכזת סביב אידיאולוגיות אנרכיסטיות (שהבולטים בהוגיה הם ברטראנד ראסל, הרברט ריד, פול גודמן, איוון איליץ', ג'והן הולט וא"ס ניל). אני מצדד בעיקר בטענתם שהחינוך הוא תהליך המתרחש לאורך כל חיי האדם, וכי העולם כולו הוא מקור ללמידה ולהפקת ידע. שנות השישים, שנות "תרבות הנגד",⁶⁰ היו גם שנותיו היפות של החינוך – חינוך "רדיקלי רומנטי",⁶¹ שחיפש והמציא חלופות לבתי הספר. חלופה ברוח זאת מוצעת כאן.

גישתי שואבת את השראתה גם מזיגמונט באומן.⁶² המאפיין הבולט ביותר בגישתו של באומן הוא השימוש במטפורות שהעיקריות בהן, ביחס לחברה, הן "מוצקות" ו"נזילות". המטפורות של באומן מכוונות לאפשר לנו לראות מה קורה ולחשוב על הדברים בבהירות רבה יותר; אבל בה במידה מכוונות לאפשר לנו לראות מה עשוי לקרות: במקרה שלנו, מה יכול לקרות במערכת החינוך בכלל, ובהיבט הפדגוגי שלה בפרט.

כפי שאראה להלן, אחד ההבדלים היסודיים בין בית ספר סטנדרטי לרשת HTH נעוץ בדיוק בהבחנה – שעליה שם באומן דגש ניכר בחיבוריו התיאורטיים והאמפיריים – בין "מוצקות" מצד אחד ל"נזילות" מצד אחר; או, במהות מיוחדת של "מוצקות נזילה" או "נזילות מוצקה".

מגבלות ההתכוננות המטפורית

להתכוננות המטפורית נודעות גם מגבלות מסוימות: מטפורות טומנות בחובן פוטנציאל משחרר, אבל עלולות גם לשעבד אותנו לסוג מסוים של התכוננות. לדוגמה, מטפורה המושתתת על גישה מבנית-תפקודית של מערכת חברתית תתאפיין בדגש בולט על יציבות; מטפורה המושתתת על גישה מרקסיסטית או אינטראקציונית סימבולית תתאפיין בדגש בולט על שינוי.

לאחד התיאורטיקנים המרכזיים של הפסיכולוגיה ההומניסטית.

60 תרבות נגד (counter-culture) היא מונח סוציולוגי המתאר תרבות שהערכים והנורמות המנחים אותה שונים מהותית מאלה של הזרם המרכזי באותה קבוצה חברתית.

61 חינוך רומנטי מציע סינתזה בין הזרם הרומנטי (המאמין בטוב הלב הטבעי של בני אדם, שנפגע עלידי החיים התעשייתיים והאורבניים) לזרם הרדיקלי.

62 זיגמונט באומן (Zygmunt Bauman, 1925–2017) היה סוציולוג יהודי יליד פולין שהתגורר באנגליה. הוא ידוע בעיקר במחקריו על תרבות הצריכה הפוסט-מודרנית.

זאת ועוד, מטפורות לעולם אינן ניטרליות, שכן הן שופכות אור על היבטים מסוימים ומותירות באפלה היבטים אחרים. לדוגמה, התבוננות בחומר או באנרגיה כגל עלולה לעמעם את התבוננותנו בהם כחלקיק.

לְאָקוֹף וג'ונסון הבהירו שהמושגים המטפוריים מספקים לנו הבנה חלקית בלבד: "חשוב להפיר בכך שההבנה המטפורית אינה מוחלטת" – היא אינה "תופסת" את התופעה שבה אנו מתבוננים בכללותה. סטיבן פינקר⁶³ טוען ש"האמת" היא תחרות בין מטפורות.

אריסטו, במסתו פּוֹאֵטִיקָה, טען שהמטפורה היא מסוג הדברים שאינו יכול להילמד מאחרים, וכי זהו סימן לגאונות; זאת כיוון שמטפורה טובה מורה על תפיסה אינטואיטיבית של קווי השוני, ובעיקר של קווי הדמיון. בכל מקרה, אנו נדרשים להציג מכלול של מטפורות, משום שהתרבות היא לעולם רב־קולית, מרובת משמעויות, מציעה עצמה לקריאות או פירושים שונים – כאלה המשלימים זה את זה, ולעיתים גם מנוגדים זה לזה.

מטפורות וחינוך

מטפורות חינוכיות משפיעות על מבנה בית הספר, על ניהולו בכלל ועל ניהול הכיתה בפרט, ואף מעצבות אותם הלכה למעשה. מטפורות עשויות לא רק לכבוש את ליבם של מנהלים, מחנכים ומורים, אלא גם לשמש אמצעים לרכישת גישות ותובנות חדשות לגבי הוראה-למידה, ואולי גם להשגת הארה ופריצת דרך. היו אף שהמליצו למנהיגי בתי ספר להשתמש במטפורות כמוקד התייחסות, כדי שיוכלו להדריך כנדרש תהליכי שינוי בית־ספריים. אחרים הדגישו כיצד אימוץ מטפורות ויישומן עשוי למסגר מחדש את בית הספר ואת כיתת הלימוד.

גורמים מעטים בחינוך משפיעים על ההצלחה הלימודית והעצמית־החיידנית של תלמידים יותר מאשר מטפורות שהמורים משתמשים בהן כדי להבהיר מושגים לא מופרים. בשל חשיבותן, רצוי שמטפורות ימלאו חלק מרכזי במערכת החינוך ובבתי הספר שלנו. אם אנו מעוניינים שתלמידינו יבינו נושא כלשהו, עלינו להראות להם כיצד לדמיין אותו. המטרה היא להפוך רעיונות מופשטים למוחשיים ולמשפיעים ברמה העצמית־החיידנית.

אדגים את העניין בהצעת כמה מטפורות מכוננות השופכות אור על המקרה שלנו: רשת HTH וקהילת ידידי הייטק־היי ישראל.

63 סטיבן פינקר (Steven Pinker, 1954–), פסיכולוג יהודי־קנדי, מומחה במדעי הקוגניציה.

דוגמאות מטפוריות

ברור שמטפורה של "העברת ידע" שונה בתכלית מזאת של "הבניית ידע". בהכללה גורפת אפשר להציע שבית ספר מסורתי מתנהל בדרך כלל לפי מטפורה של "העברת ידע" ממורה לתלמיד; זאת בניגוד לבית ספר חדשני, המתנהל על פי מטפורה של "הבניית ידע" על-ידי התלמידים בהנחייתם של המדריכים והמומחים.

בדומה לכך, פאולו פריירה תיאר את החינוך הבית-ספרי המקובל כ"חינוך בנקאי", שבו המורים "מפקידים" ידע ב"חשבונות" של התלמידים, כדי ש"יפרעו" אותם בעתיד כלשהו. תכליתו הסמויה והממשית של החינוך הבנקאי היא לשמר את המבנה החברתי, המבוסס על מדכאים ומדוכאים. מערכת החינוך הדכאנית, לפי פריירה, מפיקה תוצרים (בוגרים) שאינם שואלים שאלות ואינם מערערים על הסדר הקיים, שמדכא אותם. החינוך הבית-ספרי מסגל אליו את התלמידים ומשתיק אותם במגוון דרכים: משטר של זמן (צלצולים) וחלל (חצר מגודרת, כיתות ומסדרונות), ידע מרוחק מעולמם של התלמידים, בחינות מתייגות, דעות קדומות, עלבונות ועוד.

ככל שהתלמידים משקיעים יותר בשמירה על הפיקדונות שהפקידו המורים בתודעתם, כך הם נעשים צייתנים וכנועים יותר, ומסוגלים פחות לתודעה ביקורתית – תודעה שיכולה להתפתח רק בעקבות פעילות מעורבת בעולם. החינוך הבנקאי, המחסל את כוחות הביקורת והיצירה של התלמידים, משרת את האינטרסים של המעמד ההגמוני, הנהנה מהסדר החברתי הקיים; כל ניסיון לחנך לביקורתיות, לקריאה אחרת של המציאות, נתקל בתגובה מיידית, בוטה או מתוחכמת, של המעמד השולט ושל זרועו השלטונית בתחום החינוך. פריירה התקומם נגד אי-הצדק הזה. במקום "החינוך הבנקאי" הציע "פדגוגיה של שחרור", המבוססת על דיאלוג שבו נבנית תודעה פוליטית-ביקורתית על בסיס ניסיונם של השותפים.

כדוגמה נוספת, מטפורה של "ארגון הוא כמו מכונה" (בית הספר הסטנדרטי) שונה מהותית ממטפורה של "ארגון הוא כמו אורגניזם" (בית ספר חדשני).

בית הספר כ"מעבדה" – ג'ון דיואי: דיואי הגיע לאוניברסיטת שיקגו ב־1894 בתפקיד יושב ראש המחלקה לפילוסופיה, פסיכולוגיה ופדגוגיה. הוא שאף למזג בין הפילוסופיה לפסיכולוגיה, ולייחס את שני התחומים הללו למחקר התיאורטי של החינוך. דיואי ראה בבית הספר "מעבדה" לתחומים האלה, המקבילה לזו המשמשת במדעי הטבע. הניסיון לשלב תיאוריה ופרקטיקה הוא אולי המאפיין העיקרי של הקריירה המקצועית של דיואי. בית הספר המעבדתי של אוניברסיטת שיקגו נפתח בראשותו של דיואי ב־1896, ופעל עד 1903. הוא נחשב ל"ניסוי החינוכי החשוב ביותר שהתקיים בארצות הברית". רבים מהרעיונות והחידושים החינוכיים המדוברים ביותר בתקופתו – כגון עצמאות מקצועית של מורים, חינוך רב־תרבותי, חינוך האופי, ועוד – מחוורים בהשוואה לאופן שבו טיפלו דיואי ועמיתיו בעניינים דומים לפני למעלה ממאה שנה.

דיואי העניק משקל מרכזי לתפיסה "קהילתית" של בית הספר; זאת בניגוד לתפיסתו כ"מפעל", שנועד ליצור המוני של ילדים מוכשרים היטב לעבודה בעולם ה"אמיתי". הוא קבע שחברה דמוקרטית צריכה להיות מורכבת מ"אנשים הפועלים יחדיו מתוך קווים משותפים, ברוח משותפת, בהתייחס למטרות משותפות". על בית הספר לגלות דרכים ל"חילופי מחשבה ולאחדות גבוהים יותר הנובעים מתחושות אהדה והסובבים סביב פעילות יצרנית משותפת". דיואי ועמיתיו ביקשו לכוון סוג של חינוך שיתבסס על מבנה כוללני־שיתופי; חברה כוללנית־שיתופית קטנה שבה ילדים בכל שלבי ההתפתחות יוכלו להתמודד עם בעיות הקשורות לחיי המעשה, לפתח את יכולותיהם ולזהות את צורכיהם שלהם. המיומנויות הבסיסיות – דוגמת קריאה, כתיבה וחשבון – היו אמורות להתפתח מתוך צורך ממשי וכתוצאה מפעילויות הנושאות אופי של משלחי יד יותר מאשר מקצועות לימוד. הידע אמור היה לצמוח מתוך מגע פעיל עם עצמים ועם אנרגיות המשוקעים בפעילויות הקונסטרוקטיביות האלו.

התפתחות האופי של התלמידים וניהול ה"משמעת" היו צריכים להיות, ככל האפשר, תוצאה של פרקטיקה כוללנית־שיתופית, שבה המורים משמשים מנחים ומנהיגים. רוח בית הספר של דיואי אפשרה, הלכה למעשה, מידה רבה יותר של הזדמנויות ליוזמה, לגילוי, לתקשורת עצמאית ולחופש אינטלקטואלי מאשר אלה המאפיינים את בית הספר המסורתי.

בית הספר כ"סטודיו לעיצוב": "חשיבת עיצוב" (design thinking) היא ביסודה סוג של שיטה של למידה-על-ידי-פעולה (learning by doing). שורשיה מגיעים להוגים דוגמת ג'ון דיואי, ובהמשך דונלד שון.⁶⁴ ברור שכאשר מאפשרים לתלמידים לעשות משהו ממשי, למידתם עשויה להיות רבת השראה ואפקטיבית יותר מאשר למידה מופשטת וחסרת משמעות לכאורה. הגישה מושתתת על פיתוח אמפתיה, השתתפות בצוותים, מחויבות לפתרון בעיות פעיל, תחושת חוללות, והבנה שנסייה וטעייה הם היבטים הכרחיים להצלחה. חשיבת עיצוב מחזירה למוקד את החזון של דיואי, הרואה בבית הספר מרחב טרנספורמטיבי לחקר יצירתי וכוללני-שיתופי. דונלד שון התבסס על תיאוריית החקר של דיואי, והציע מסגרת לפיתוח הרעיון של "פרקטיקה רפלקטיבית".

דונלד שון עסק בשאלות חינוכיות, ושילב בחשיבתו גם היבטים מוזיקליים. אחד ממקורות ההשראה העיקריים שלו היה ג'ון דיואי, שגרס כי החוויה החינוכית גוררת אחריה "חשיבה רפלקטיבית". שון הבהיר שאימץ תפיסה של "פעולה רפלקטיבית" כגרסה משלו ל"חשיבה רפלקטיבית" שהגה דיואי. לטענתו, דיואי הקדיש את חייו להתגברות על הדואליזם שהעסיק את תחום החינוך, כמו גם את שאר העולם המודרני – זה של מחשבה-פעולה, מחקר-מעשה, מדע-שכל ישר, אקדמיה-חיי יום-יום. התנערותו של דיואי מהדואליזם, כמו מתורת ההפרה העצמית-היחידנית ומהחתירה אחר ודאות, התבטאה יותר מכול ב"תיאוריית החקירה" שלו: מבחינתו, החקירה משלבת שיקול דעת שכלי עם פעולה בעולם. תיאוריית החקירה דחתה את "אוטונומיית החשיבה מעל העשייה", וכן את "סולם הידע" שהציב את התיאוריה המופשטת מעל המיומנות וחוכמת המעשה בענייני היום-יום. עם זאת הדגיש שון ש"עלינו להיזהר מקבלת גישה זאת כמו שדיואי הותיר אותה".

שון ראה את תפקיד הפילוסופיה בהצעת תוכנית שימושית לחינוך. עם זאת, בעוד דיואי סבר שהאתר המובהק ביותר לחינוך הוא "המעבדה המדעית", שון סבר שהוא דווקא "סטודיו לעיצוב".

64 דונלד שון (Donald Schon, 1930–1997) היה פילוסוף ומתכנן עירוני אמריקני, שתרם לתיאוריה של למידה ארגונית.

שון חיפש את המשמעויות העמוקות הניצבות מאחורי מילים ותופעות – את המצוי מתחת לפני השטח; את המושגים והמטפורות העומדים ביסודם. הוא יישם את הפילוסופיה והעיצוב בתחום העשייה הפרופסיונלית, כאשר הוא תופס את העיצוב כשדרה המאחדת שלה. כך יצר מתוך הפילוסופיה של העיצוב מודל חדש להוראה-למידה פרופסיונלית.

שון טען ש"ידע בית-ספרי" מכוון ליכולת הגדרה מראש ולשליטה – מאפיינים בולטים בכל הביורוקרטיות. ידע בית-ספרי הוא פורמלי וקטגורי. הוא מאורגן כ"גוף" – מערכת של תוצאות, שבמקרה הטוב הן תולדה של מחקר שנעשה באוניברסיטאות. הידע הזה ניפר בכך שקיימות תשובות נכונות לשאלות שנשאלות. תפקידו של המורה לדעת מהן התשובות הנכונות ולהעבירן לתלמידים. התפיסה הזאת של ידע כוללת את הרעיון שהידע הבית-ספרי מולקולרי, ובנוי מפיסות שהן יחידות בסיסיות של מידע או יחידות בסיסיות של מיומנות שאפשר להרכיבן יחדיו במערכות מתקדמות יותר של מידע. תפקידו של המורה למסור ידע, ותפקידו של התלמיד לקבלו ולהטמיעו. סוג הידע הזה מביא תלמידים רבים למסקנה שבית הספר אינו נוגע לחיים כלל; הפיצול בין הוראה לעשייה מביא מורים רבים למסקנה שמה שהם מלמדים אינו מה שהם עושים, ומה שהם עושים אינו מה שהם מלמדים.

בניגוד ל"ידע בית-ספרי" קיים סוג של "ידיעה בפעולה" – ידע סמוי וספונטני, המועבר לעיתים קרובות ללא שהות לחשיבה, ולפיכך גם אינו מאפיין פעילות אינטלקטואלית. עם זאת, הוא מערב יצירת הפתעות והפניית החשיבה לעצמה. במצב זה, ההוראה הופכת לצורה של "הרהורית-כדי-פעולה". פירושה של הוראה כזאת הוא יצירת מגע עם מה שהתלמידים אומרים ועושים, נכונות להיות מופתע מכך, והגבה באמצעות ניסוי פעיל ללא דיחוי – המתייחס ישירות לדברים או למעשים של התלמידים. המטרה של מערך הידע החדש הוא איחוי הפיצול בין הוראה לעשייה, בין בית הספר לחיים, בין מחקר למעשה – פיצול שהיה כה יעיל בערמומיותו עד שהביא להמתת החוויה של בית הספר בכל הרמות. כל אלה נכללים כמובן בתפיסת "הפדגוגיה ברוח הג'אז", שמרכזה ב"אלתור", תפיסה שאני מציג כאן.

הסטודיו לעיצוב נתפס בעיני שון כאב־הטיפוס ל"הרהור־תוך־כדי־פעולה" ולחינוך לאומנות גם בתחומי עשייה אחרים. הסטודיו מציע חופש ללמוד על־ידי עשייה בסביבה המערבת סיכון נמוך יחסית וגישה נוחה למדריכים, החונכים את התלמידים ומסייעים להם לראות בכוחות עצמם מה שהם צריכים לראות יותר מכול.

שון החשיב במיוחד את הלמידה במסגרת "פרקטיקום". הפרקטיקום, להבנתו, הוא מצע המעוצב לשם למידה של עשייה מקצועית. החניכים לומדים על־ידי עשייה, בהקשר המדמה עולם מעשי – על אף שעשייתם אינה זהה לעשייה בעולם הממשי. הם לומדים, תוך הדרכה צמודה, לקבל על עצמם מִזִּמְמִים המְדַמִּים ומפשטים את העשייה, או כאלה שמתייחסים לעולם הממשי. הפרקטיקום הוא "עולם וירטואלי" – מַעֲיֵן בועה – חופשי יחסית מלחצים, מהסחות דעת ומהסיכונים המצויים בעולם הממשי שאליו הוא מתייחס. זהו גם עולם כוללני־שיתופי בזכות עצמו. עבודת הפרקטיקום מתבצעת באמצעות שילוב כלשהו של למידת החניך על־ידי עשייה, ופעולות הגומלין שלו עם מדריכים ועם חניכים־עמיתים. הפרקטיקום מערב לעיתים קרובות קבוצות של חניכים החשובים זה לזה לא פחות מאשר המדריך. לפיכך, החניך משקע עצמו בעולם הפרקטיקום באמצעות הקבוצה הכוללנית־השיתופית, בלומדו הרגלים חדשים של חשיבה־עשייה.

הפרקטיקום של סטודיו לעיצוב שונה מיסודו מהאופן שבו הלמידה מתקיימת בבתי הספר הסטנדרטיים. אלה מעסיקים עצמם כמעט באופן בלעדי בידע מופשט, שהתלמידים אמורים לספוג מיידית ולמחזר לפי דרישה. השיעור שכל התלמידים לומדים הוא שעליהם להיות צרכנים – לא יצרנים – של ידע; וכי הידע היחיד שתקף הוא זה שמגיע אליהם באמצעות המערכת הבית־ספרית. הם לומדים הרבה על העולם; אבל חווייתם אותו מחוץ לעולם ההרמטי של כיתת הלימוד ושל החצר הסגורה לוקה בחסר. באותו הקשר הזהיר דיואי בזמנו ש"קיימת סכנה מתמדת שחומר הלימוד הפורמלי יהיה אך ורק זה של בית הספר – המנותק מזה של חוויית החיים".

רשמים ממסעות משלחות מישראל
לרשת HTH, סן דייגו

המשלחות של אנשי חינוך היוצאות מישראל לסן־דייגו מתקיימות החל מ־2002, אז נענה גרי ג'ייקובס להצעתו של יעקב שניידר לחשוף את רשת HTH לעולם החינוך בישראל. במהלך השנים יצאו למסע במשלחות האלו מנהלים, מורים, מפקחים, נציגים של רשתות חינוך, וכן נציגים בכירים של משרד החינוך והרשויות המקומיות. להלן רשמים אחדים משנים נבחרות.

"לוקחת איתי את הצבעוניות, שהתבטאה במגוון האדיר של הפרויקטים, את הלמידה לקראת משהו מעשי ואת הביחד של הקבוצה הישראלית"; "בעיקר התרשמתי מתרבות הלמידה: תרבות שהיא מודלינג – המורים לומדים בדרך שהם מצפים מהתלמידים ללמוד; שואלים שאלות. ישיבות הצוות מוקדשות לדיון בשאלות שמעניינות את כולם, ולא לדברים פרוצדורליים. כמו כן, התרשמתי מהמבנה המרחבי שמאפשר לדברים לקרות. קיימת דינמיות: כולם לומדים מכולם. חושבת ליישם את תרבות הלמידה בישיבות הצוותים המקצועיים"; "יכולת לגייס צוות יצירתי, נחוש, להוט שחושב מחוץ לקופסה. אמונה ביכולת של כל תלמיד. אמונה בשוויון הזדמנויות. אמונה בדרכים יצירתיות ובכוח הרצון"; "אהבה וכבוד לתלמידים. התרכזות במיומנויות ופחות בתוכן. שוויון הזדמנויות לכולם בלי מיון ובלי הסללה. לגבי יישום: חלק אני כבר עושה בכיתה שלי וחלק אעשה יותר בעקבות הביקור. למדתי הרבה מהמורה למתמטיקה, לגבי גישתה להוראה"; "התרשמתי בעיקר מאיכות השיחה והמשוב. מהבדיקה העצמית שנעשית לאורך השנים. הרצון להשתפר כל הזמן. ההבנה שבסוף 'הכול אנשים'. אנסה לבסס את זה במקומות בהם אני מלמד"; "לוקחת את נושא הכבוד והדיאלוג עם התלמידים ואקלים בית הספר, שאין בו בעיות משמעת. הביקורת התמידית היכן ומה לשפר"; "עיצוב הכיתה, ההצגה מול עמיתים, מבוגרים ואנשי מקצוע, העטיפה של העשייה הפדגוגית – יש לה משמעות. מגבירה את מעורבות התלמידים"; "יצרו פה סביבה בטוחה; סביבה שאפשר לדבר על הקשיים והבעיות ולקבל תמיכה. התרשמתי מהברק בעיניים של המורים והתלמידים. זה אומר הכול. התלמידים מאמינים במורים והולכים אחריהם. כל דבר הם כותבים על הלוח (מטרות השיעור, סדר היום, לוח הזמנים השבועי והחודשי). לא מעמיסים על הזיכרון של התלמידים. הפרגון של הצוות. יש היררכיה, ולא מרגישים בה. יש קבוצות תמיכה – קבוצת הייעוץ הרב־גילית. התרבות שכל דבר מציגים והכבוד לתלמידים"; "התפעלתי מהבדיקה העצמית של כל שלב ושלב ובכל רמה. ההתנהלות של ישיבות הצוותים,

הפתיחה בפרגון, הישיבות הממוקדות והענייניות. כמו כן, לוקחת את ההתמקדות באסטרטגיות למידה ומיומנויות למידה וכן את למידת העמיתים".
(משלחת ינואר 2010)

"לחזור מסן־דייגו ו'לנחות' בארץ זה לא דבר פשוט; בייחוד כאשר חוזרים עמוסים בחוויות וברשמים מגן העדן הפדגוגי שבו ביקרנו. אני עדיין מהרהרת... על המופר ועל החדש, על האפשרות ועל המימוש. אני מרגישה שהביקור הרחיב בעבורי את 'המרחב הפוטנציאלי' ליישם עשייה חינוכית ראויה".
(משלחת מאי 2011)

"המסע מעורר השראה, ותומך בגיבוש תפיסה פדגוגית בעבור כלל המשתתפים".
(משלחת אוגוסט 2012)

"חוויתי במסע התפוצצות רגשית. הרגשתי שמשהו מצא את הדבר הזה, את השיטה שהופכת תלמידים למאושרים, מורים למאושרים, המקיימת הלכה למעשה חינוך רלוונטי למאה העשרים־ואחת".
(משלחת אוקטובר 2017)

"הייתה זו חוויה מרתקת, ששילבה למידה, הנאה וקשרים נהדרים שיצרנו בינינו. אין לי ספק כי רוח רשת HTH שנוצרה בקבוצה שלנו עוד תניב פירות בעשייה העירונית. אחד האתגרים המשמעותיים בחזרה לבית הספר יהיה לתווך לצוות את העושר האדיר שרכשתי, ולבחון מה אפשר לשלב ברמה הבית־ספרית אצלנו. בשלב הזה אציין כמה נקודות שעומדות מבחינתי על הפרק: סוגיית התלמיד הפעיל משמעותית מאוד. כך גם הכלי של 'למידה מבוססת פרויקטים' (PBL)... לתפיסת הצדק המאחה, ולמפת ההשלכות, פוטנציאל ניכר בכל הנוגע לפיתוח קשרים ומערכות יחסים בבית הספר ולניהול אירועים חריגים באופן מקדם־קשר. אופן הדיווח האנונימי של תלמידים על תלמידים הזקוקים לעזרה מעניין ושווה בחינה... עלו רעיונות רבים להעצמת המעורבות של התלמידים בעשייה הבית־ספרית והקהילתית; יהיה מקום לקיים שיח עומק על נושאי המחויבות האישית והקבוצתית, כפלטפורמה למעורבות פעילה יותר של תלמידים בחיי הקהילה".
(משלחת נובמבר 2022)

תצפית משתתפת – המסע בראשית אוקטובר 2023

משלחת הידידים יצאה למסע למידה ברשת HTH ב-1–9 באוקטובר 2023. תכלית המסע הייתה ביקור בן ארבעה ימים (2–5 באוקטובר), שבו יתנסו המשתתפים בחוויות של בית הספר לתארים מתקדמים בחינוך של רשת HTH, סן-דייגו (HTH GSE) – המעניק תואר שני ומציע תוכניות פיתוח מקצועי (למחנכים מרשת HTH מהאזור, מארצות הברית בכלל וממדינות אחרות) – ובתהליך ההוראה מגן הילדים ועד סיום בית הספר התיכון (HTH K-12).

במסע השתתפו 35 אנשי חינוך מרחבי הארץ (מורים, מנהלים, מנהלי רשתות חינוך, מנהיגי פסגות ובעלי תפקידים במחלקות חינוך), מדרשות שונות (יהודים, מוסלמים, בדואים, נוצרים), וכן אנשי אקדמיה.

הביקור נועד לעורר השראה בקרב מחנכים ומנהלים, בהתבססו על ההווה והחוויה של רשת HTH.

המשתתפים קיימו שלושה מפגשי הכנה – האחד בקמפוס פרס בתל אביב (שְׁכונה בעבר בית ספר שבח מופת), שמנהלו הוותיק, מקס סיון, הוא אחד ממובילי המשלחת (יחד עם עבדאללה אלג'רג'אוי, מנהל בית ספר מְשָׁגב שלום בנגב וחבר ותיק בקהילה). מפגש שני התקיים בחממה האקולוגית בעין שמר, מקור השראה ושותף של הקהילה במשך שנים רבות (ראו הרחבה להלן). במפגשים עסקנו בהיכרות, בחשיפה ובהבנה של רוח קהילת ידידי הייטק-היי ישראל. מורים, מחנכים ומנהלים – השותפים לעבודה במערכת מלחיצה ומתלבטים בבעיות של חינוך והוראה – "לקחו אוויר", וחיפשו פתרונות ישימים לבעיות חיים, שאפשר להעבירם, בעיקר באמצעות התאמות נדרשות, למוסדות החינוך שהם מנהלים או שהם עובדים בהם. המפגש השלישי, לקראת היציאה למסע, התקיים גם הוא בקמפוס פרס בתל אביב.

לאורך הדרך גילתה המשלחת המעורבת לכידות בין-מגזרית אמיצה, ללא חיכוך או מתח כלשהם. הלכידות הופרה, במידה מוגבלת, בעיקר מתוך זיקה של מנהלים ומורים מסוימים למסגרות החינוך שמהן באו. כדי להגביר את תחושת הביטחון, החברים הערבים-כדואים (נשים וגברים כאחד) התגודדו לא פעם בינם לבין עצמם בעיתות של הינפשות ופנאי.

במהלך המסע התוודעו חברי המשלחת לתפיסות עולם חינוכיות מגובשות וחדשניות, והתרשמו מההצגה וההדגמה של העשייה בשטח. ההקשבה והמעורבות היו גבוהות.



תמונה 2: הקשבה משותפת | צילום: עידן ירון

ביקור המשלחת הסתיים בצל האירועים הסוערים שנודעו תוך זמן קצר כ"מלחמת חרבות ברזל", בעקבות "השבת השחורה" ב־7 באוקטובר 2023. בשלב הזה, מתוך דאגה עמוקה לגורל המשפחות והקהילות, חזרו לישראל קבוצות ויחידים, בתמיכת משפחת ג'ייקובס. היה זה סיום נוגה של חוויה סוחפת, ולעיתים קרובות – עוצרת נשימה.

"רשת HTH היא מקום מדהים לראות את עולם החינוך באמצעות משקפיים אחרים. המשלחת העניקה לי נקודות מבט חדשות על אופן התפיסה שלי את בית הספר כמבנה, ושל הקהילה המאכלסת אותו. למדתי על חשיבות תקשור הפדגוגיה בשפה משותפת ואחידה, אבל לא זהה. התרשמתי כמה חשוב המפגש של התלמיד עם התוצרים שלו המוצגים על 'הקירות המדברים', שלאורכם חולפים מבקרים. כאשר התוצרים הלימודיים מוצגים על גבי הקירות, הלמידה האישית והקבוצתית הופכת ללמידה ציבורית, והתלמידים חולקים את עבודתם עם אחרים".

"בביקור בבתי הספר אפשר להתרשם מיידית כיצד התלמידים חשים בנוח, וכיצד הם יודעים להסביר מה הם עושים, ולא פחות חשוב מכך – למה הם עושים זאת. אפשר היה להבין עד כמה הכלי של 'למידה מבוססת פרויקטים' (PBL) עשוי להיות בעל השראה רחבה ומעמיקה".

"אפשר היה לחוש את התשוקה העזה של כל אחד ואחת מהמורים והמורות, התלמידים והתלמידות. התלמידים נראו לי עם אור בעיניים, עם תחושה של הערכה והוקרה לבתי הספר ולאפשרויות המוענקות להם".

(משלחת אוקטובר 2023)

מקרה הבוחן
רשת HTH, סן־דייגו

רשת HTH, סן־דייגו... אינה עושה דבר לפי הספר ;
מלמדת באמצעות פרויקטים מעשיים, ומעוררת תלמידים לחשוב מחוץ לקופסה.
אופרה וינפרי

בני אדם במרכז

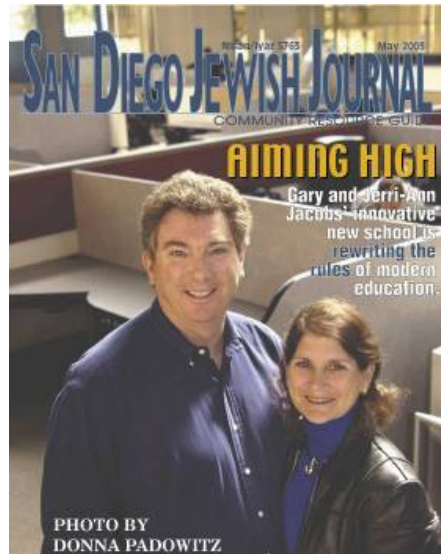
שום גישה פדגוגית או מטפורה חינוכית לא תצליח אם לא עומדים מאחוריה בני אדם מסוימים – יצירתיים, מופתיים, מחויבים ולהוטים. לפיכך קיימת חשיבות גדולה לפיגורות הנושאות את הרעיונות והמובילות יוזמות פדגוגיות-חינוכיות. כדי לקדם יוזמה כזאת או לעמוד על טיבה יש לאתר את האנשים האלה ולהבין את חזונם ואת אורח הנהגתם.

יצוין שאחד האתגרים הגדולים של כל מערכת השראה חינוכית היא מעבר בין מנהלים שונים, ובעיקר היכולת לצלוח את הסתלקותו של המייסד ושמירת הרציפות הארגונית והתרבותית לאורך זמן, תהליך המחייב "השגרה של הכריזמה".

אציג בקצרה כמה מן האנשים שמילאו תפקיד מרכזי ביצירה ובהתפתחות של רשת HTH, סן־דייגו.

גרי וג'רי־אן ג'ייקובס

מייסד רשת HTH, סן־דייגו ויושב ראש חבר המנהלים שלה הוא גרי אי ג'ייקובס (Gary E. Jacobs), יליד 1957, בן למשפחה יהודית, נשוי לג'רי־אן (Jerri-Ann Jacobs). ג'רי־אן הייתה מייסדת־שותפה (לימים פעילה בולטת בוועד ההורים, מורה מסייעת למתמטיקה, ועוד).



גרי וג'ריאן ג'ייקובס הם הורים לארבעה ילדים. תיכון רשת HTH המקורי ידוע כיום בשם "HTH – תיכון גרי וג'ריאן ג'ייקובס".

גרי הוא בנו של פרופ' ארווין מ' ג'ייקובס (Irwin M. Jacobs), מהנדס אלקטרוניקה ואיש עסקים. ארווין הוא המייסד של תאגיד "קוואלקום" (Qualcomm Inc.) – תאגיד רב־לאומי וציבורי, שבסיסו בסן־דייגו, קליפורניה, שעוסק בתכנון רכיבי מוליכים־למחצה אינטגרליים, בעיקר בתחום תקשורת הנתונים האלחוטית. ארווין ורעייתו ג'ון ז"ל תרמו מהונם מאות מיליוני דולרים לתחום החינוך בארצות הברית ובישראל.

גרי סיים לימודי תואר ראשון במדעי הניהול באוניברסיטת קליפורניה בסן־דייגו, ב־1979. היה מהנדס תוכנה ומנהל תוכניות החינוך בתאגיד "קוואלקום". ב־2000 עזב את התאגיד כדי להתמקד בפילנתרופיה. גרי הוא המנכ"ל של "חברת ההשקעות ג'ייקובס", שנוסדה ב־1997 כדי להשתתף בפיתוח נכסי דלא ניידי ברחבי ארצות הברית. בשיתוף עם מפתחים אחדים השקיעה החברה עשרות מיליוני דולרים במיזמים שונים. גרי שימש כיושב ראש מועצת המנהלים של תאגידים שונים בתחום ההייטק. גרי מתעקש על כך שרשת HTH, סן־דייגו הוקמה על בסיס כלכלי. ביסוד הרעיון עמדה גם התפיסה היהודית הכוללת של "תיקון עולם" – מושג שמשמעו טיפוח ושיפור אורחות החיים האנושיים. גרי ומשפחתו הם יהודים גאים, חברים מסורים בבית הכנסת הקונסרבטיבי "בית אל" בעיר, ותומכים מרכזיים בו. כמו כן, גרי היה נשיא הפדרציה היהודית המאוחדת של סן־דייגו. מלבד זאת היה נשיא מועצת המנהלים של אגודת המרכזים הקהילתיים (JCC) בצפון אמריקה, ומשמש כיום כיושב ראש כבוד שלה, והוא תומך נלהב של המרכז הקהילתי היהודי במקום.⁶⁵

בתם של גרי וג'ריאן, שרה, היא חברת קונגרס מטעם המפלגה הדמוקרטית במחוז ה־51 של מדינת קליפורניה. היא חברה בוועדת יחסי החוץ, וכן בוועדת הכוחות המזוינים של הקונגרס. לגרי וג'ריאן משפחה בישראל – טרי, אחותה של ג'ריאן, וחזי שלמה, שמעורבים בפעילויות המקומיות לאורך השנים, וביתם משמש מקום מפגש לישיבות של קהילת ידידי הייטק־היי ישראל, ולאירוח אנשי החינוך ומשלחות מרשת HTH.

גרי היה ממייסדי השותפות בין המועצה האזורית שער הנגב לבין הפדרציה היהודית בסן־דייגו. שותפות זו הוצעה לפדרציה היהודית בסן־דייגו בידי יעקב שניידר, במסגרת תפקידו כשליח הסוכנות היהודית לקהילה. השותפות החלה באימוץ כפר הסטודנטים איבים – שנוסד ב־1992 על־ידי הסוכנות היהודית כדי לקלוט באזור עולים המעוניינים להמשיך, לאחר קליטתם הראשונית, ללימודים גבוהים. בהתאם לכך נוסף "סן־דייגו" לשם הכפר, כאות על תרומה מתמשכת לאחזקת הכפר. השותפות נמשכת עד היום.

ב־2000 הקים גרי ומימן את "המכון למנהיגות צעירים יהודים וערבים ע"ש גרי וג'ריאן ג'ייקובס". בראשיתו הפגיש המכון בין עשרה צעירים מסן־דייגו, עשרה צעירים מאזור שער הנגב, עשרה צעירים ערבים־בדואים מהיישובים שגב שלום ולקיה, ועשרה צעירים פלסטינים מרצועת עזה. הצעירים – בכיתות י'–י"ב – יצאו במשותף למשלחת לסן־דייגו, וכן למסע ללימוד על היחסים בין הדתות בעידן תור הזהב בספרד.

החל מ־2005 השקיע גרי בחממה הטכנולוגית בנצרת (NGT), שהוקמה בידי יזמים יהודים וערבים, והפך לחבר במועצת המנהלים שלה. החממה הוקמה בעקבות החלטה של משרד התעשייה והמסחר, ונועדה לעודד יזמות בתחומי הטכנולוגיה והבירטכנולוגיה ולתמוך בה.

גרי ג'ייקובס רואה עצמו כ"מאפשר". הוא משתדל לא להתערב בהיבטים המקצועיים בתחום החינוך בכלל, והפדגוגיה בפרט, ומותיר אותם לאנשי מקצוע מובחרים – כגון לארי רוזנשטוק ורוב ריאורדן (ראו להלן). הוא מבסס את התערבותו ברשת על הבנתו האינטואיטיבית ועל ניסיונו העסקי, ומקדיש את עיקר מרצו לביסוסה ולהעמקת השפעתה של החממה. מועצת המנהלים של רשת HTH בראשותו ממלאת בעיקר תפקיד אסטרטגי – מגייסת מימון (בפרט באמצעות הקהילה העסקית, השואפת להכשיר מהנדסים וטכנאים לתעשיות ההייטק). מועצת המנהלים מתבוננת במשאבים העומדים לרשות הרשת, וקובעת כיצד לחלק ולהקצות אותם. השאיפה של גרי כיום היא לאו דווקא צמיחה חיצונית, אלא צמיחה פנימית.

ב־2000 אישר מחוז בית הספר המאוחד של סן־דייגו את בית הספר הראשון, והבנייה החלה במרכז הכשרה לשעבר של הצי האמריקני במחוז פוינט לומה, הידוע כתחנת ליברטי, ליד נמל התעופה של סן־דייגו. בנובמבר 2000 נפתח בית הספר מסוג צ'רטר (בית ספר עצמאי, העומד בדרישות של בתי ספר ציבוריים), שתוכנן לקלוט 450 תלמידים, וכלל בשלב הראשון 200 תלמידים. המיזם הפך לארגון לפיתוח בתי ספר, שבסיסו בסן־דייגו, קליפורניה. הארגון כולל תוכניות להסמכת מורים ובתי ספר לתארים מתקדמים לחינוך, רשת בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ובתי ספר תיכוניים בארצות הברית. ב־2009 הורחב בית הספר למבנה של K-12 – המקיף את כל השנים במערכת החינוך – מגן הילדים ועד סיום בית הספר התיכון. רשת HTH התפתחה, וכוללת 16 בתי ספר, המשרתים כ־6,350 תלמידים — בארבעה קמפוסים.

ד"ר לארי רוזנשטוק

ב־1996 התאספו ארבעים חברים בתעשיית ההייטק האזרחית וההייטק של סן־דייגו כדי לדון בדרכים להכנה ולהעסקה של צעירים נוספים לתעשיות ההייטק – San Diego Economic Corporation and Business Roundtable. היוזמה נבעה ממחסור בעובדים לתעשיות ההייטק והביוטק המקומיות החזקות. הם נפגשו בקביעות במשך שנתיים.

המחנך לארי רוזנשטוק (Larry Rosenstock) נקרא לדבר בפני הפורום ולהציג מבני ניהול אפשריים לבית הספר. לימים הפך למנהל־המייסד, שימש כרוח החיה וכמצפן הפדגוגי של רשת HTH, וכנשיא בית הספר לחינוך לתואר שני שלה (GSE).

לארי רוזנשטוק למד בבית ספר למשפטים כדי לקדם זכויות אסירים. לארי היה אב יחיד, ועבד במשך הלימודים בנגרות כדי לתמוך במשפחה. באחת מעבודות הנגרות, במרכז קהילתי, החלו צעירים להתקהל סביבו, התעניינו במעשיו, וביקשו ללמוד כיצד להשתמש בכליו. מנהל התוכנית הציע ללארי להשתלם בחינוך, וכך היה. בהמשך שימש לארי כמורה לנגרות באחד מבתי הספר (מכאן, בין השאר, מעמדה הבכיר של הנגרות ברשת HTH).



תמונה 3: מורה לנגרות, בבית ספר ברשת HTH, ו"כיסאות תלויים" | צילום: עידן ירון

לארי הוא בוגר אוניברסיטת ברנדייס באומנות ובפסיכולוגיה. הוא סיים תואר שני במינהל חינוכי באוניברסיטת קיימברידג'. כמו כן, סיים תואר דוקטור למשפטים באוניברסיטת בוסטון. לארי לימד בבית הספר לחינוך בהרווארד ובבית הספר לחינוך באוניברסיטת קליפורניה, ברקלי. לימים היה המנהל של "מיזם בית הספר התיכון העירוני החדש", מאמץ של משרד החינוך האמריקני לחיפוש ולתיאור מודלים חדשים לבתי ספר תיכון עירוניים.

לארי וצוותו גיבשו שלושה עקרונות עיצוב שנראו כמשותפים לבתי ספר עירוניים מוצלחים: פרסונליזציה, קשר לעולם הממשי ומשימה אינטלקטואלית משותפת. אלה שימשו בהמשך, החל מ-2000, לעיצוב רשת HTH. לארי זכה בפרס של קרן פורד לחדשנות בממשל המדינתי והמקומי. הוא חבר בתוכנית אשוקה, המקדמת שינוי מערכתי באמצעות יזמות חברתית.

ד"ר רוברט (רוב) ריאורדן

רוב ריאורדן (Rob Riordan) סיים את לימודי הדוקטורט בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרווארד. היה מורה, מאמן ומפתח תוכניות במשך למעלה מארבעה עשורים. הוא עבד עם צוותים שונים לפיתוח 14 בתי ספר חדשים (11 ברשת HTH). במשך שנים אחדות, שבהן שימש כמרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרווארד, הוביל את הסמינר המעשי לפרחי הוראה באוניברסיטה. בהמשך ניהל את "מיזם בית הספר התיכון העירוני החדש".

רוב הפך ליד ימינו של לארי, ולימים לנשיא בית הספר לחינוך לתואר שני של רשת HTH. הוא היה שותף מוביל, יחד עם לארי, לפיתוח עקרונות העיצוב של הרשת. רוב פיתח, בין השאר, את תפיסת ה"תצוגות" (exhibitions), את התהליך של "הערכת עמיתים" (peer evaluation) ואת התפיסה של "חינוך הקהל" (public education) כדי להקנות לו את ערכי הרשת.

ג'ף רובין – המורה האולטימטיבי לאומנות ברשת HTH



תמונה 4: ציור של ג'ף רובין

ג'ף רובין (Jeff Rubin) היה מורה מייסד של רשת HTH, והמורה האולטימטיבי לאומנות בה. לארי רוזנשטוק כתב שג'ף לא רק לימד אומנות, אלא יצר את התרבות האותנטית של הרשת. הוא כיסה כל חלל בבית הספר בעבודות אומנות של התלמידים והפך אותו לגלריה או לאקספלורטוריום (מרחב גילוי). המסר המרכזי שלו היה: חשוב מכול שהתלמידים יהיו יצירתיים. לדבריו, "אנחנו חיים, עובדים ומשחקים אומנות. כל החוויות של התלמידים צריכות לבוא לידי ביטוי בעבודות שלהם... אומן טוב מתפתח, ונמצא בתקשורת מתמדת עם העולם ועם בני אדם אחרים".

קלאב רשאד

קאלב רשאד (Kaleb Rashad) שימש כממלא מקום למנכ"ל רשת HTH, והיה המנהל היצירתי של "המרכז לאהבה וצדק", הממוקם בבית הספר לתארים מתקדמים בחינוך של הרשת, והמנהל הקודם של בית הספר רשת HTH, סן-דייגו ע"ש גרי וג'רי-אן ג'ייקובס. רשאד נאבק בגל הגזאה של העליונות הלבנה ושל הנרטיב המעוות של עיוורון הצבעים בחברה האמריקנית. הוא חותר להשתתף אהבה וצדק באמצעות החינוך בבתי הספר של הרשת. כמנחה בבית הספר לתארים מתקדמים, קאלב מלמד קורסים ביצירתיות, בחדשנות, ובעיצוב משחרר מבוסס קהילתית. הוא פועל עם מנהיגים קהילתיים בארצות הברית, בקנדה, בספרד ובהונג-קונג כדי ליצור בתי ספר חדשים ולעצב מחדש בתי ספר קיימים, הממוקדים בקידום שוויון באמצעות PBL אנטי-גזעני.

יעדי הרשת

ארבעה יעדים מנחים את הרשת משלבי התפתחותה המוקדמים: ראשית, שירות לגוף תלמידים המשקף את המגוון האתני והסוציו-אקונומי של הקהילה המקומית. שנית, שילוב של חינוך טכני ואקדמי, כדי להכין את התלמידים להשכלה גבוהה בתחומי ההייטק וכן בתחומי מדעי החברה והרוח. שלישית, הגדלת מספר התלמידים המאותגרים במתמטיקה ובהנדסה המצליחים בבית הספר התיכון ובהשכלה הגבוהה. רביעית, הכשרת בוגרים שיהיו אזרחים חושבים ומעורבים.

עקרונות יסוד

ארבעה עקרונות יסוד קובעים את המטרות הנשאפות ויוצרים תשתית להבנת הגישה: ראשית, שוויון הזדמנויות (equity): המורים פועלים להתמודד עם אי-שוויון ולסייע לתלמידים להגשים את הפוטנציאל המלא שלהם. בתי הספר מתייחדים במכוון בשונות ובשילוב, ומשקפים את המגוון המאפיין את הקהילות שהם משרתים. השאיפה היא להילחם בתופעות של "שבטיות" ושל "אחרות".



תמונה 5: "שוויון", רשת HTH, סן-דייגו | צילום: עידן ירון

שנית, התאמה אישית (personalization): הגישה החינוכית המקיפה מתמקדת בתלמיד, תומכת בכל תלמיד ותלמידה ומאתגרת אותם. התלמידים מגשימים את תשוקותיהם באמצעות פרויקטים, ומהרהרים (reflect) בלמידתם. הגישה מכירה בכך שפיתוח הזהות והצמיחה העצמית-היחידנית מתרחשים בהקשר קהילתי, המטפח יחסי אמון, דאגה, וכבוד הדדי בין התלמידים והמבוגרים; זאת באמצעות עיצוב יסודות כגון בתי ספר קטנים, כיתות קטנות, ביקורי בית, ועבודה כוללנית-שיתופית של התלמידים.

שלישית, עבודה מקורית (authentic work): הפרויקטים משלבים ידיים ומוחות, וחקר בין-תחומי המוביל ליצירת עבודות משמעותיות ואסתטיות. התלמידים עוסקים בעבודה המעניינת אותם, את מוריהם, ואת העולם מחוץ לבית הספר. הם מחברים את לימודיהם לעולם באמצעות מחקרי שדה, שירות לקהילה, התמחות, והיועצות במומחים חיצוניים. המתקנים הם מקומות עבודה כוללניים-שיתופיים; הלמידה בקבוצות קטנות ובהתבסס על פרויקטים; הטכנולוגיה מתאימה, ובמרחבים המשותפים נוצרים ומוצגים יצירות אומנות, אבות-טיפוס וחפצים אחרים פרי הגותם של התלמידים.

רביעית, עיצוב כוללני-שיתופי (collaborative design): המורים משתפים פעולה כדי לעצב תוכנית לימודים ופרויקטים, להוביל פיתוח מקצועי ולהשתתף בגיוס מורים חדשים. הם שואפים להתנסויות של התלמידים ולהשמעת קולם בכל אחד מהתחומים הללו כדי להשיג את מטרות החינוך שנקבעו.

למידה מבוססת פרויקטים (PBL)

מעבר לעקרונות היסוד האלה, רשת HTH התייחדה ומתייחדת גם בשימוש בכלי של "למידה מבוססת פרויקטים (PBL – Project-Based Learning)". זו קשורה ל"למידה מבוססת חקר". למידה כזאת מתמקדת בפתרון בעיות ובפיתוח תוצרים, כאשר התלמידים שותפים לתהליך הלמידה.

PBL אינה תופעה חדשה. מקורו של הכלי בבתי ספר לאדריכלות בתקופת הרנסנס. למידה מעין זאת זכתה למידה רבה של הכרה בתחילת המאה ה-20. אחד התומכים הנלהבים היה איש החינוך והפילוסוף הפרגמטי ג'ון דיואי. דיואי, שאדון בהרחבה בעבודתו בהמשך הדברים, תפס "פרויקט" ככולל את התחושה הייחודית של חיפוש, המתחדשת שוב ושוב בכל משימה. התופעה הזאת מתרחשת גם כאשר שיתוף בין-אישי הוא פעילות של עשייה משותפת בין בני אדם המחויבים לה ומושקעים בה.



תמונה 6-7: כרטיסי פרויקטים, רשת HTH, סך-דיגו – ארצות הברית

לשם הפעלת הכלי יש לקיים שלבים אחדים, ובהם קביעת מטרות הלמידה; תכנון השאלה המובילה והתוצרים; תכנון הכלים למשוב ולהערכה; עבודת הצוות והערכת התלמידים.

ברשת HTH עושים שימוש בכלי הזה כאמצעי להוביל את בתי הספר לחזון מעשי. PBL, הנהוגה בכל מסגרות הרשת (במידה מסוימת גם באלו שפועלות בהשראתה בישראל), היא כלי חינוכי המעסיק מחנכים ותלמידים בעבודה אותנטית המעוגנת בהקשרי העולם הממשי ומחייבת פתרונות של העולם הממשי. עבודה מהסוג הזה נמשכת בהכרח זמן ניכר – כיתה יכולה להקדיש שבועות, חודשים ואפילו שנים לשאלה מורכבת ומאתגרת אחת. כדי לענות על השאלות האלו, התלמידים יכולים לעבוד בכיתה אחת או יותר, ולרכוש ידע רחב ועמוק ומיומנויות מגוונות. ב-PBL תלמידים לא רק לומדים על נושא, אלא ממלאים תפקידים חברתיים מסוימים (מדענים, עיתונאים, וכדומה), ולעיתים אף מגבשים זהות אישית וקבוצתית ייחודית. PBL משמשת ברשת HTH ככלי שמכוון להשגת שוויון הזדמנויות בכיתה. כיוון שפרויקטים מְזמנים לתלמידים נקודות כניסה רבות ומחייבים מיומנויות שונות וידע שונה, קבוצה מגוונת של תלמידים עשויה להיות מעורבת, ולתרום היבטים מגוונים וחיוניים – בעלי השפעה סינרגטית – לעבודה המשותפת.

התרשמות ראשונית

בביקור בבתי הספר מתגלים, קודם כול וראשית לכול, הֶפְרָק בעיניים והפנים הקורנות של המנהלים, של סגל המורים ושל התלמידים. המנהלים וסגל המורים נראים חדורי מוטיבציה להוראה-למידה אותנטיים, ומגלים תשוקה חינוכית בוערת ומידבקת. הסביבה האנושית מתאפיינת בבני אדם חושבים, יצירתיים, אכפתיים ומפרגנים.

המסר הבולט הוא שרשת HTH מקדמת שינוי בבתי הספר לא עלידי הוספה מצטברת של תוכניות, אלא בכך שהיא מחוללת תבניות כוללניות-שיתופיות המאפשרות דרכים חדשות של הוראה-למידה. האמונה שגם השפה המשמשת בחיי היום-יום בבתי הספר מחייבת שינוי, מציבה אתגר בפני המתבוננים מהחוץ, החייבים לאמץ לעצמם תפיסות ומושגים חדשים.

המפגש עם המורים מציג תמונה ייחודית: בבתי הספר של רשת HTH לא נמצאים מחנכי כיתות במתכונת המוכרת בישראל. כל מורה מקצועי אחראי בלעדית לקשר שלו עם התלמידים. תפקיד החונכות מתקיים בקבוצה רב-גילית, הנשמרת לאורך שלוש שנות לימודיו של התלמיד בחטיבת הביניים או בבית הספר התיכון. לקבוצות האלו נודעת השפעה רבה על האתוס ועל התרבות בבתי הספר. התלמידים הבוגרים בקבוצה משמשים מודל לחיקוי לתלמידים הצעירים. המורה-החונך הוא המבוגר המשמעותי ביותר עבור התלמידים, והקרוב אליהם ביותר. קבוצת החונכות מנהלת שיח על הקשיים, ההישגים, האתגרים הלימודיים והתוכניות לעתיד. לקבוצה הזאת השפעה רבה על התלמידים ועל בית הספר. היא משמשת כמסגרת העיקרית שבה מתעצבת אישיות התלמידים. לכל מורה-חונך תקציב פעילות, שאותו הוא מנצל לפי בחירתו.

התפיסה הפדגוגית של רשת HTH מושתתת על הרעיון של "התלמיד במרכז". הרעיון הזה מחייב את התלמיד לבנות את הידע שלו או לייצר משמעות מתוך התנסויות לימודיות שהמורה מזמן לו, לצד חוויות קודמות שהוא עצמו חווה, ובאמצעות השכל הבריא שלו עצמו. למידה כזאת מחייבת את התלמידים להיות שותפים ומעורבים (ולא רק נוכחים).

מעבר לכך, השאיפה היא ליצור חלום פדגוגי משותף, הכולל את המנהלים, את סגל המורים (שנתפס ככולל מבוגרים הלומדים בהתמדה לאורך החיים) ואת התלמידים. השאיפה הזאת נכונה לכל בית ספר ברשת HTH, ולרשת כולה, על בתי הספר השונים הנכללים בה. סגל בית הספר כולו מקבל החלטות מתוך שותפות פעילה המדגימה את יחסי המורים-תלמידים הרצויים. המנהלים, סגל המורים ונציגי התלמידים מקיימים שיחות תכופות וממצות. לפיכך, לתפיסה האנכית, המציינת את האוטונומיה הבית-ספרית, מתלווה תפיסה אופקית של השותפים ברשת HTH כולה.

המשמעת נשמרת על-פי כללים ותקנות מוגדרים ומוצהרים, אבל השאיפה היא למנוע כפייה, ולהסבירם באופן מתקבל על הדעת. בית הספר אינו מחייב קוד לבוש, והתלמידים שומרים על הזכות לבטא את עצמם באמצעותו (חלק מהתלמידים גרים ברכב או סובלים ממצוקה כלכלית חריפה, ולכן האפשרויות העומדות לרשותם מוגבלות). בבתי הספר – המצויים במדינת קליפורניה, הליברלית במידה רבה – לא שואלים על נטייה מינית של מורים או של תלמידים, ומכבדים את בחירתם גם בעניין הזה.

היחסים האמיצים והמתמשכים בין סגל המורים לתלמידים מאפשרים להתמודד גם עם חריגות והפרות משמעת. הפרות כאלו גוררות שיחה בין המורה לתלמיד, ואף פנייה להורים. עבירות משמעת החוצות קווים אדומים מטופלות חינוכית, כאשר המינוח המקובל הוא "אתה בצרה" (you are in trouble), והשאיפה היא לדבר ב"אידיאלים", באמצעות הוראת "מופת" (exemplary), בממד ה"רוחני" או ה"השראתי" (inspirational).

סגירת המעגל המטפורי

רשת HTH מתאפיינת כזו המבוססת על מטפורות של "הבניית ידע" ושל "ארגון כאורגניזם", ולא של "העברת ידע" ושל "ארגון כמכונה".

בתי הספר ברשת HTH, בדומה לאלה של דיואי, הם סוג של "מעבדה" – מקום לפעילות, לעבודה, לביצוע רציף והמשכי, שבמקרה של החינוך צריך לכלול את כל הערכים האנושיים היסודיים, שנועד לגשר בין עקרונות חינוכיים מופשטים ונעלים לחיי המעשה הארציים.

בתי הספר של הרשת בנויים, במידה רבה, כ"סטודיו לעיצוב", בעל אופי "ניסויי". הוגי הרשת מאמינים ששינוי בית-ספרי אינו מתרחש מתוך הוספת תוכניות, אלא מתוך יצירת עיצובים כוללניים-שיתופיים המאפשרים דרכים חדשות של הוראה-למידה. להבנתם, הרשת היא מערכת של "עקרונות עיצוב" הנכללים בתפיסה של "עיצוב הלכה למעשה".

כל בית ספר ברשת HTH עצמאי בעיצוב לוח השנה ותוכנית הלימודים. בתי הספר מתאימים את התוכנית לצרכים של קהילת בית הספר ולעקרונות העיצוב של רשת HTH. נושאי הלימוד נמצאים במרחב שבין תשוקת המורה לצורכי הכיתה, ואינם מוכתבים מבחוץ. כיוון שההוראה-למידה מתבססת על תשוקות כאלו, בית הספר מתנהל תוך שימוש מוגבל בספרי לימוד מקובלים. ספר הלימוד מתיישן במהירות, ובמציאות דינמית ובין-אישית הוא זוכה למעמד משני. המורה משמש "מנחה", שמאתגר את עצמו כשם שהוא מאתגר את תלמידיו באמצעות שיח דיאלוגי פורה, במקום בתפקיד המסורתי של ה"מרצה". המורה-מנחה אינו ממלא תפקיד של "יודע-כול", והלמידה היא לעיתים קרובות משותפת, או מתבצעת באמצעות נגישות טכנולוגית לעולם המידע-הידע הרשת. למידת התכנים מלווה ברובד מעמיק של למידה על ההומניות המשותפת בין בני אדם שונים, הן בבית הספר הן מחוצה לו.

השאיפה היא להביא גם להומניזציה של חוויית הלמידה, תוך בניית תחושה עמוקה של קהילתיות. התוצאה היא, כפי שמקובל לומר ברשת HTH, "עבודה יפה" (beautiful work).

המאפיין המרכזי של "עיצוב" מבני רשת HTH הוא כושר הסתגלותם לצרכים המשתנים של התלמידים ושל סגל המורים. הדגש העיצובי הוא על מרחב, אור ואוויר (חללים גבוהים ככל האפשר, קירות זכוכית – שאינם גורמים להסחת הדעת, אלא להרחבתה לעבר המרחב הפתוח), ועל שקיפות (מזכירות קבלה בכניסה בחלל פתוח), צבע וגיוון יצירתי.

הקירות ברשת HTH הפכו ל"קירות מדברים", שעליהם מוצגות העבודות של תלמידי בתי הספר. זוהי הזדמנות לא רק להציג את קולם של התלמידים, אלא גם לשלבם בעיצוב סביבת החיים ומרחבי הלמידה בבית הספר.



תמונה 8: "קירות מדברים", רשת HTH, סך-דייגו – ארצות הברית | צילום: עידן ירון

רוח רשת HTH מכוונת "לחגוג את הגיוון". יחד עם זאת, העבודה בבתי הספר מתבצעת בהתאם לסטנדרטים ברורים ומוצהרים. התוצאה המשולבת: בעוד ההנחיות לניהול פרויקטים מפורטות ומוגדרות, לתהליך העבודה, במידה רבה, שוליים פתוחים.



תמונה 9: חוגגים את הגיוון | צילום: עידן ירון

שיקולי העיצוב במובנם העמוק כוללים גמישות; תחושת בעלות; שקיפות; מקוריות – המדגישה את היחידנות שלו. ארבעת עקרונות העיצוב של רשת HTH הם פרסונליזציה; קשר לעולם המבוגרים; משימה אינטלקטואלית משותפת; המורה כמעצב. המורים עובדים בצוותים בין-תחומיים המעצבים תוכניות לימודים ותוכניות נוספות המשקפות את תשוקותיהם וכן את תוכני השיעורים שהם מלמדים. הצוות כולל מורים מומחים מנוסים, בוגרי אוניברסיטה צעירים ובעלי מקצוע מעולם העבודה. המורים נפגשים בצוותים לפחות שעה מדי יום לשם תכנון ופיתוח הצוות. המורים שותפים בגיוס צוות חדש ובהכוונתו.

ניהול הפרויקטים של רשת HTH מזכיר במידה רבה את ה"פרקטיקום" שהציע דונלד שון. הניסיון ברשת HTH מלמד שפרויקטים מאפשרים להביא יחדיו לכיתה נושאים שונים, ולחוות את הלמידה כשלם אינטגרטיבי, כמו בחיים הממשיים, במקום כסדרה אינסופית של שיעורים נפרדים לאורך יום הלימודים (מה שמכונה בדרך כלל "מקצועות-לימוד"). פרויקטים מטפחים לא רק את מעורבות התלמידים בלמידתם, אלא גם את מידת המעורבות של בית הספר ושל הקהילה בכללה, ושל בני המשפחה והעסקים המקומיים בחייהם של התלמידים. פרויקטים עוזרים להתגבר על ההפרדות המלאכותיות המקובלות כיום בין מיומנויות פרקטיות ואינטלקטואליות בעולם המבוגרים לעולמם של התלמידים.

פרויקטים מוצלחים נובעים מבחירת נושא שמלהיב את המורים ואת התלמידים; מכוון בשיתוף מורים עמיתים ותלמידים; מאפשר לתלמידים לייצר טיוטות מרובות ולתת זה לזה משוב על העבודה, ונחתם באירוע מסכם ובהצגה בפני קהל.



עולם החינוך – המוזיקה

נקודת מוצא

יש עולם במלחמה / יש עוד דרך ארוכה /
ורק השמיים הם הגבול / אתה ישן על הענן שממול.
ברוך פרידלנד, "ענן", תופעת דופלר

אביטל גבע הציע מפתח לפענוח ההווייה-החווייה של הגישה החינוכית-המוזיקלית שאני מבקש לקדם כאן. בשלהי 2011 נערך ביקור עבודה של ידידי הייטק-היי ישראל בחממה האקולוגית בעין שמר. לאחר הביקור סיכם גבע את התנסותו בדברים הבאים, המופנים לצוותו: "יום של השראה ומופלאות. אור ואופטימיות. אלה אנשים כמונו, שהפכו את המקצוענות לשירה, ואת החינוך לקונצרט. ראו איזה קונצרט נתנו מורי רשת HTH, ואיזה מפגש מרתק נוצר שם. עכשיו תראו כמה עבודה יש לנו לעשות, כמה אפשר וצריך ללמוד, להשקיע ולהכין, ולאן לשאוף".



פדגוגיה חדשה ברוח הג'אז

מעבדה פדגוגית ברוח הג'אז

מעבדה חברתית פדגוגית מסוג זה שהציע דיואי עשויה להתנהל ב"רוח הג'אז". הג'אז עוסק בהבטחת זכותו של כל עצמי־יחיד להישמע ואף להשפיע. כאשר אנשים מנגנים ג'אז יחדיו, ההרמוניה המורכבת שהם יוצרים נובעת מהביטוי המוזיקלי החופשי של כל עצמי־יחיד כבסיס לביטוי החופשי של הכלל־השותפים. כדברי תלמיד פעיל בחממה האקולוגית: "כל אחד מחברי הצוות והתלמידים מביא לעשייה המשותפת את העצמי שלו. רעיונותיו של העצמי מתקבלים תמיד בברכה, והוא עשוי למצוא שותפים קשובים שיהיו מוכנים לבחון ולקדם אותם".

ביטויים יצירתיים שואבים ממעיינותיו של העצמי־יחיד, מתחושותיו, מזיכרונותיו ומהתנסויותיו, אבל מוקד בלעדי על המצבים הפנימיים מונע גישה למציאות שמסביב, המזמינה תגובה ומרחיבה פרדוקסלית את המודעות הפנימית.

מטפורת הג'אז כתשתית חינוכית־פדגוגית

אלתור כעיקרון מוביל

המסתורין של הג'אז כרוך במידה רבה באופן הביצוע שלו, שבו כל מבצע מפתח רעיונות יצירתיים וחדשניים באמצעות תהליך מעורר השתאות – חסר יסוד, הקלוט לכאורה מהאוויר – שמכונה "אלתור".

אלתור הוא רכיב מרכזי בכל יצירה אנושית, אישית וקבוצתית. אף שיצירות מצויה בכל הקבוצות, אלתור מעניין במיוחד כיוון שהוא מקצין את המאפיינים המרכזיים של היצירות הקבוצתיות: תהליך, חוסר יכולת חיזוי, אינטר־סובייקטיביות, תקשורת מורכבת והתחוללות.

אלתור הוא פעולה, ופעולה אינה ממש עבודת אומנות או עבודה מוזיקלית. לאלתור נודעת סגוליות ארעית, שאפשר לזהותה על־ידי זמן ומקום, אבל לא לחזור עליה כפי שהיא. אלתור מאפשר לחשוב ב־זמנית על יציבות ועל שינוי, על עבר ועל עתיד – דרך חשיבה פרדוקסלית ותהליכית שהיא כה חיונית לעיצוב חיינו במאה ה־21.

באופן מובחן יותר, אלתור הוא אחד המאפיינים הבולטים ביותר של מטפורת הג'אז. כפי שנראה להלן, הג'אז רצוף פרדוקסים היוצרים את המתחים היצירתיים שלו. הג'אז נקרא "אלתור" כיוון שאינו מנסה לשכך את המתחים הללו. המילה improvisation מושתתת על המילה provisio, שפירושה "לחזות מראש", "לדאוג למשהו מראש", או "לעשות משהו מתוך כוונה מראש". עלידי הוספת הקידומת im למילה provisio מתקבלת מילה שפירושה ההיפך מprovisio. האלתור עוסק במעשה ללא חזוי מראש, ללא דאגה מראש, ללא הכוונה מראש.

אלתור הוא "פעולה בהתהוות" – פעולה ללא תכנון מוקדם; או כפי שהציע פול ברלינר,⁶⁶ יצירה וביצוע בריזמנית. ביתר פירוט, אלתור כרוך בעיבוד מחדש של חומר ותבניות שנוצרו זה מפבר, בהתאם לרעיונות לא צפויים העולים על הדעת, המעוצבים והמשונים במהלך הביצוע. רעיונות אלה מוסיפים תכונות ייחודיות לכל יצירה ויצירה.

באלתור ג'אז אנשים עושים כדי לחשוב; זאת בניגוד לאמרה המקובלת "סוף מעשה במחשבה תחילה", שמשמעה – תכנון ראוי מביא לתוצאות ראויות.

מוזיקאי ג'אז ממציאים את המוזיקה שלהם תוך כדי תנועה. חלק גדול מהג'אז הוא ספונטני, אינו כתוב או מתורגל מראש. הדבר דומה לניהול שיחה אקראית: כל שיחה היא סוג של ביצוע ג'אז. אנו משתמשים במילים ובמשפטים שהשתמשנו בהם בעבר; אבל עתה אנו מאלתרים עלידי שימוש בהם בדרכים ובסדרים חדשים. חלק מהרוח ומהחיוניות המקושרים לג'אז נובע מהספונטניות של האלתור. לטענת דיואי, ספונטניות היא תוצאה של פרקי זמן ארוכים של פעילות, אחרת היא ריקה כל כך שאינה מהווה פעולת ביטוי.

תופעת האלתור ממקדת את תשומת הלב במשמעויות העמוקות שבין סדר לאי-סדר, בין כאוס לקוסמוס. הטענה היסודית בבסיסה של תרבות הג'אז היא ששני אלה עשויים להתקיים בכפיפה אחת. אלתור הוא פעילות מסודרת חלקית. ביסודה מצויים סכמה כללית או דימוי מנחה. עם זאת, הסדר הכרוך באלתור אינו מתוכנן באופן מדוקדק ואינו מתייחס לתהליכים מתוקננים.

66 פול ברלינר (Paul Berliner, 1946-) הוא אתנר-מוזיקולוג, הידוע במיוחד במחקריו על מוזיקה אפרו-אמריקנית ועל ג'אז, ועל מערכות אלתור אחרות.

לעיתים קרובות נתפס האלתור כמטפורה לחופש ולחירות מוזיקליים וחברתיים. התחושה היא שאפשר לחוות חירות או אפילו ליצור אותה באמצעות אלתור. הג'אז זוהה עם חירות ועם היעדר גבולות ומגבלות. המטרה של הסרת האילוצים הייתה לאפשר למבצעים חופש נרחב בבחירת מה שהם מעוניינים לנגן, והזדמנות להתבטא כפי שהם חשים בהקשר מוזיקלי קונקרטי. באלתור חופשי מעין זה, הנעדר מבנים מוזיקליים פורמליים, הקולות הנשמעים הופכים כשלעצמם למסגרת ההתייחסות.

בפדגוגיה חינוכית ברוח הג'אז "עושים כדי לחשוב" לא פחות מאשר "חושבים כדי לעשות". במהלך העשייה, כל מי שעולה בדעתו רעיון מוזמן להביא אותו ולהוביל אותו (בג'אז = לנגן "סולו") לאן שהוא חפץ. המוטו הוא ליצור במשותף, ללא דורסנות, את סביבת החיים והעבודה המאפשרת חופש הבעה ועשייה. היצירה מצויה כאן בכל מקום.

לטענתו של קרל וויק, הרעיון של אלתור ג'אז חשוב לבניית תיאוריה בתחום חקר הארגונים, כיוון שהוא כורך יחדיו באופן תמציתי וחיוני מערכת של הסברים המרמזים על כך שהבנת "ארגון" (organization) משמעה הבנת "התארגנות" (organizing); או שהבנת "היות" (being) משמעה הבנת "התהוות" (becoming).

מבנה מינימלי

מעבר למגבלות, שהן הכרחיות לכל תופעה אנושית או טבעית, יתרונה של "מטפורה הג'אז" – המיושמת בשום שכל – ניכר. ייחודה של המטפורה הזאת בכך שהיא מאפשרת "פרוגרמה" – תוכנית או מצע – אבל מעצם הגדרתה אינה מקבעת אותה. היא מציעה אימוץ סתגלני, בהתאם לצרכים ולנסיבות משתנים, המתקיימים בסביבה שהיא כשלעצמה כאוטית וסוערת. התנסות כזאת מאפשרת גם גיוס אורך רוח החיוני לעמידה בהצלחה אל מול אירועים מורכבים, גם בנסיבות לא צפויות. התנסות באלתור מאפשרת לנו לחוש בנוח גם במצבים לא נוחים.

ויין שורטר⁶⁷ כתב שג'אז הוא תהליך יצירתי, דיאלוג אלתורי, שעשוי לשבור את האילוצים המלאכותיים של דוגמה, ציווי או מנדט כלשהם. עם זאת, הוא מתאפיין בדרך כלל ב"מבנה מינימלי", שעשוי לכלול "אני מאמין" (credo) – סיפורים, מיתוסים, חזונות, סיסמאות, הצהרות משימה וסימנים מסחריים.

67 ויין שורטר (Wayne Shorter, 1933–2023) היה סקסופוניסט ומלחין ג'אז אמריקני.

מטפורות עשויות לשמש מבנה תודעתי מינימלי – משתמע ומרומז – שיגשר בין השגת המטרות הכלליות-השיתופיות ובין הבטחת המטרות העצמיות-היחידניות. מטפורות מאפשרות לעצב מחשבות, תפיסות עולם ופעולות נלוות. הן עשויות להציע תובנות, בהנחותן פעולה עתידית ובהעצמתן לכידות קבוצתית נחוות.

המקרה המובהק והמורכב ביותר הוא התופעה המכונה "ג'אז חופשי", שפיתחו אֶרְנֵסְט קוֹלְמָן⁶⁸ ואחרים בשנות ה-60 המוקדמות. בסוגה הזאת המבצעים אינם עוקבים אחר תבנית כלשהי הנתונה מראש. הכללים מתחוללים תוך כדי הביצוע. המבצעים יוצרים אותם, ואזי נותנים להם להתפוגג. הג'אז החופשי נוצר כתהליך זרימה, כאשר המבצעים חשים שהם אינם אלה שמנגנים את המוזיקה, אלא שהמוזיקה מנגנת אותם. התופעה הזאת אינה אלא פרי של יחסי גומלין קבוצתיים. בג'אז החופשי אין "תוצר". היצירה אינה יכולה להיות מנוסחת בזמן עבר. זוהי פעילות בלתי־פוסקת, וודאי לא תהליך של תשומות־תפוקות, המאפיין מפעל תעשייתי.

המטפורה המוצעת נועדה לשמש "מבנה מינימלי", שעשוי ליצור את המכנה המשותף המספיק וההכרחי לחיי הארגון, הקבוצה והיחיד. מבנה כזה מעניק ערך לעמימות יותר מאשר לבהירות; משמר את התלות־ההדדית ואת הפרדוקס תוך שהוא מונע סגירות יתר – בנקודת איזון שברירית בין חופש לאילוצים, בין גמישות לבקרה; זאת, תוך פעילות מסודרת חלקית שאינה מידרדרת לתהום של הכאוטי, אך מטשטשת את הגבולות בין עבודה למשחק, בין חשיבה לעשייה – תוך "שילוב מוחות וידיים".

אף שהג'אז מדגיש את הדינמיות ואת הזרימה, אין פירוש הדבר שיישום גישת האלתור כמוה כנטישה מוחלטת של המבנה, הכללים, הנהלים, המוסכמות והשגרות. פעילות אקראית אינה יוצרת לכידות ומשמעות אלא רעש בלבד. לפיכך נדרש מבנה מינימלי.

כדי שהג'אז יפעל, על המבצעים לחלוק מערכת של מוסכמות חברתיות הנלמדות באמצעות תהליך של חברות מקצועי. מוסכמות אלו בדרך כלל אינן כתובות, אלא הן הפרקטיקות הסמויות של תרבות הנמסרת בעל־פה. על אף שהמבצעים צריכים ללמוד מוסכמות אלו לפני שהם יכולים לעסוק באלתור יעיל, המוסכמות אינן מגבילות, אלא בעיקר מאפשרות – הן מגבירות את היצירתיות הקבוצתית ואת האלתוריות.

68 אורנט קולמן (Ornette Coleman, 1930–2015) היה סקסופוניסט ומלחין אמריקני.

משום כך הן אינן הופכות את הביצוע למובנה ומוכתב מראש; הן מביאות פרדוקסלית לתוצאה ההפוכה – הפיכת הביצוע לכוללני-שיטופי יותר, מאולתר יותר ומתחולל יותר. לפיכך, הכללים והמוסכמות מובילים ליצירות קבוצתיות רבה יותר מאשר זו שהייתה מתקיימת בלעדיהם.

ברור שאינך יכול לאלתר על "כלום". אם ניטול את הפרטיטורה⁶⁹ מהנגנים בתזמורת סימפונית ונורה להם לנגן ככל העולה על רוחם, לא ניצור ג'אז אלא רעש בלבד. מהותו של הג'אז היא אלתור על משהו, וברבזמן שימור רעננות האלתור. האלתור מושפע מניסיון העבר, משיתופי פעולה ומן ההקשר העכשווי, ועם זאת נקבע גם עלידי הגרעין או נעימת היסוד, המשמשים נקודת מוצא.

ארגונים זקוקים הן למבנים הן לשגרות. הבעיה מתעוררת כאשר הם נסמכים יתר על המידה על שגרות (פועלים במתכונת של תזמורת סימפונית), בעיקר במצבים שנדרשת בהם חשיבה אחרת (המתאימה יותר להרכבי ג'אז). כדי להגיע לביצוע ג'אז יש לקבוע אילוצים מסוימים שאינם עומדים למשא ומתן, כך שהכאוס יוביל למוזיקה ולא לרעש חסר פשר.

אחרי הכול, אין ספק שארגונים נזקקים לכללים ולמידה מסוימת של סדר. אם נבחן לעומקה את התרבות של הרכבי ג'אז, ניווכח במהרה שכללים – חמקמקים ולא-כפייתיים ככל שיהיו – מגדירים כמעט כל היבט של התנהלותם. עם זאת, הרכבים כאלה מתייחדים בכך שהכללים מיושמים באופן גמיש במיוחד, ולעיתים אינם מיושמים כלל.

חופש – אילוצים

ביצוע הג'אז מאתגר במיוחד כיוון שהוא מחייב איזון עדין בין חופש לאילוצים, בין גמישות לבקרה, בין אוטונומיה לתלות-הדדית. הסתמכות רבה מדי על דגמים נלמדים נוטה להגביל את נטילת הסיכונים הנדרשת לאלתור יצירתי; הקדרה ובקרה רבות מדי נוטות להגביל את הזיקה ההדדית בין רעיונות מוזיקליים.

אם נבקר באופן הדוק מדי את היצירות והחדשנות, או אם לא נשתף אחרים בתוצאות עריכת הניסויים שלנו, אי אפשר יהיה להתברך בכושר ההמצאה שכל יחיד מביא להרכב הג'אז.

69 פרטיטורה (Partiture) היא מערכת תווים שבה רשומים תפקידי כל השותפים בביצוע יצירה מוזיקלית (זה מעל לזה, ועל חמשות נפרדות).

אף שהאלתור הוא חריגה מכללים, הרי ברור שעצם הכללים הללו הם התנאי ההכרחי להתרחשותה של חריגה כזאת. חריגה אינה מניחה מראש כללים, אלא במובנים רבים יוצרת אותם ומתעוררת מתוכם כאשר היא בוחנת את הפוטנציאל החבוי בהם, בהיותה צרה באופן מלא לאילוצים שהם כופים ולעימותים שהם מעוררים. גם באלתור, לא "הכל הולך" (anything goes). כאשר אומן מתריס נגד הכללים, הסיבה לכך היא שהוא ממציא משחק אחר, כללים אחרים; וכללים אלה צריכים להיות תואמים לטבע, לצורה, להרמוניה ולצבע.

אשר למוזיקה הניסיונית,⁷⁰ ג'ון קייג' גרס שהגישה שהיא מטפחת בקרב מבצעים, מלחינים ושומעים הטובים ביותר אינה "אדישות ביחס לתוצאות", אלא מעורבות ואחריות מסוג שאינו מופר בתחומי מוזיקה אחרים.

המצדדים במטפורה של האלתור במערכת החינוך יוצאים מהנחת היסוד שלפיה חלק גדול מדי מחיי בית הספר ומההוראה-למידה המתקיימים בו הפך לשגרתי מדי. בהוראה-למידה, כמו בכל עשייה מקצועית אחרת, נדרש איזון בין מבנה ליצירתיות. אין דרך להימנע מהמתח בין שני רכיבים אלה, שהוא ללא ספק מהותי לבית הספר בעידן הידע. ההשראה שאנו שואבים מהמטפורות של האלתור בכלל, ושל אלתור הג'אז בפרט, קוראת לנו לראות את בתי הספר, את כיתות הלימוד ואת השיעורים, ולעצב אותם כך שיהיו מקומות שיתקיימו בהם יחסי גומלין חיוניים, ולעיתים קרובות גם ספונטניים. כאשר הגישה האלתורית של "כן, ו..." מתקבלת בכיתות הלימוד, היא נעשית דרך ליצירת סביבת למידה חיובית, מקדמת את תרומת התלמידים לשיעור, ומאפשרת "רגעים למידים" (teachable moments).

אחד הביטויים הבולטים של הצורך לאזן בין חופש לאילוצים כרוך במורכבות של יחיד-חברה. הג'אז הוא צורת אומנות כוללנית-שיתופית המגלה רמה גבוהה של תלות הדדית משימתית. האיזון העדין שנוצר בין עצמיות-יחידנות חזקה לכוללנות-שותפות אמיצה הוא מפלאי הארגון החברתי המתנהל ברוח הג'אז. האופי הכוללני-שיתופי של אלתור ג'אז משקף יכולת לעסוק ביצירתיות חברתית או בהפקת ידע עם אחרים באמצעות דיאלוג. הדיאלוג – שהג'אז תלוי בו – מבוסס במיטבו על אמון, הזדהות ותחושת התרגשות מעצם השהייה המשותפת. פיתוח אמון מעודד את הנכונות להתנסות, ליטול סיכונים ולהתמודד במשותף עם איודאות.

70 מוזיקה ניסיונית היא שם כולל לכל סוגי המוזיקה שמותחים את הגבולות המוזיקליים ואת הגדרות הסוגות המוזיקליות הקיימות.

בהרכבי ג'אז מובחרים אפשר לשמוע את החברים היחידים יוצרים אחדות הרמונית בדרך המערבת מידה מדודה של משאזומתן. סוג פרדוקסלי של כוללנות-שיתופיות מתרחש בזמן אמת. המבצעים מסתגלים איש לרעהו, וברזמנית שומרים על זכויותיהם. הם מתאימים עצמם לאחרים ובה בעת מציבים בפניהם אתגרים חדשים. התוצאה היא סינרגיה כוללנית-שיתופית. הלקח הנלמד מהרכבי ג'אז הוא שעצמיות יחידנות אינה איום למבנה חברתי כוללני-שיתופי, אלא הזמנה לחזק אותו. ג'אז הוא מודל מושלם להדגמת שני צדדיו של הטבע האנושי.

ייחודה של רוח הג'אז, כתהליך אלתורי פתוח, מביא איתו פוטנציאל להכללה חברתית של עצמים-יחידים שונים. במובן הזה, ההבדלים העצמיים-היחידניים מהווים מקור של יצירתיות דינמית, ותורמים לזהות הכוללנית-השיתופית המתהווה.

מטפורת הג'אז כמבנה מינימלי המאזן בין חופש לאילוצים

מטפורות עשויות לשמש מבנה תודעתי וחברתי מינימלי – משתמע ומרומז – שיגשר בין השגת המטרות הכלליות-השיתופיות להבטחת המטרות העצמיות-היחידניות. מטפורות יכולות לעצב מחשבות, תפיסות עולם ופעולות נלוות. אחת המטפורות המוצעות בהקשר הזה למערכת החינוך בכלל, ולעשייה הפדגוגית בפרט, היא "מטפורת הג'אז".

"מטפורת הג'אז" זכתה להפצה אומנותית, תרבותית, חברתית ופוליטית רחבה. היא מאפשרת לראות את הדברים באור חדש, לנסח קווי חשיבה-עשייה השוברים תפיסות ומסגרות שגורות – בטשטשן בין פעילויות שונות כגון למידה, משחק, יצירה, וכדומה – ולהציע במקומן פעילויות חדשות ונועזות (deframing, בליווי מידה מדודה של reframing). "מטפורה מחוללת"⁷¹ מהסוג הזה מספקת תנופה לשינוי, לרפורמה, להרהור, ליצירתיות ולבחינה ביקורתית.

71 מטפורה מחוללת (generative metaphor), לפי דונלד שון, מתאפיינת בהעברת מסגרות (mental frames) או פרספקטיבות מתחום אחד לאחר. כאשר מתקיים עימות בין מסגרות, היא מאפשרת להבנות מסגרת חדשה.

"פדגוגיה ברוח הג'אז" היא הזמנה למשחקיות, להתלהבות משינוי, לפיתוח היכולת להתמודד עם הבלתי־צפוי. היא מעניקה למאמצים אותה נקודת מבט היסטורית, קבלה רוחנית של ניגודים הכרחיים ואופטימיות בסיסית.

מעבר לביטוי העצמי־היחידני, הג'אז מלמד כיצד להתמקד בשיפור המאמץ הכוללני־השיתופי בכל תחום, עלידי הבהרת כוונות של העצמי־היחיד ושל הכלל. מעל הכול, הוא מלמד כבוד ואמון.

מוזיקה לבנה – מוזיקה שחורה
הקשים חינוכיים

Williamsburg Handmade Oil Colors

Williamsburg Handmade Oil Colors

Williamsburg Handmade Oil Colors

Williamsburg Handmade Oil Colors

Williamsburg Handmade Oil Colors

Williamsburg Handmade Oil Colors

Williamsburg Handmade Oil Colors

Williamsburg Handmade Oil Colors

Williamsburg Handmade Oil Colors

העולם האמריקני, בדומה לזה הישראלי, נתפס לא פעם בצבעי שחור-לבן. סמי סמוחה⁷² הציע את התזה של "יהודים לבנים – יהודים שחורים"; זאת על סמך ההקבלה למציאות האמריקנית. בניגוד להתייחסות לצבע בלבד, סמוחה התייחס למעמד סוציאקונומי ולמודעות פוליטית. השסע החברתי בין שחורים ללבנים ניכר בכל תחומי החיים – בכלל זה במוזיקה בכלל, בג'אז בארצות הברית או "במוזיקה המזרחית" ("הים תיכונית") בישראל, בפרט.

הנרי לואיס גייטס הבן⁷³ כתב כי הדימוי "שחור" (blackness) הוא מקום אחסון מגוון של זהות-על היסטורית אפריקנית-אמריקנית; "קופסה" המכילה רשימה ארוכה של תסמינים (אסוציאציות), סטריאוטיפים, פולקלור, מיתוסים, בדיחות, התרברבויות, הנחות יסוד, ניבויים וחיזויים, וכן טענות נגד. אחת ה"קופסאות" שהציג גייטס היא זו שניסח סטיבן ל' קרט: "היות שחור ואינטלקטואל באמריקה פירושו חיים בתוך קופסה. כך, אני חי בקופסה שלא אני עצמי יצרתי, ועליה תגית שלא אני עצמי בחרתי. רוב אלה שלא פגשו בי, ורבים מאלה שפגשו בי, רואים את הקופסה, קוראים את הכתובת על התגית, ומדמיינים שראו אותי. הקופסה נוצרה מהנחות של אחרים כאשר למדו שאני שחור. התגית זמינה לכל אירוע, ומזהה אותי בכללותי".

גייטס גרס כי במהלך ההיסטוריה השחורה התקיימה מסורת של ניסיונות מתמשכים ועגומים, ולעיתים קרובות זדוניים, לצנזר צורות אומנות פופולריות. אחת מהן היא זו של סוגת הג'אז. האתגר הגדול של האפרו-אמריקנים בארצות הברית – כמו, במידה לא מבוטלת, זה של המזרחים בישראל – הוא להיחלץ מן "הקופסה השחורה" הסוגרת עליהם.

72 סמי סמוחה (1941–) הוא סוציולוג ביקורתי ישראלי וחתן פרס ישראל לסוציולוגיה (2008). מתמחה ביחסים אתניים מנקודת מבט השוואתית, ובחקר החברה הישראלית. סמוחה ניסח את תיאוריית "השסעים החברתיים" בחברה הישראלית, ומחקריו התמקדו בעיקר בשסע המזרחי-האשכנזי ובשסע היהודי-ערבי בישראל.

73 הנרי לואיס גייטס (1950–) (Henry Louis Gates Jr.) הוא מבקר ספרות אמריקני, היסטוריון וקולנוען. הוא משמש כראש המכון ללימודים אפריקנים ואפרו-אמריקנים באוניברסיטת הרווארד.

74 סטיבן ל' קרט (1954–) (Stephen Lisle Carter) הוא מלומד משפטי אמריקני, המשמש כפרופסור בבית הספר למשפטים של אוניברסיטת ייל.

המילה "ג'אז" נשאה תמיד משמעויות שונות, רבות מהן מחוץ למוזיקה. מקורותיה של המילה אינם ברורים. על-פי האטימולוגיה הרווחת היא התפתחה מהמילה "ג'אס" (jass), כינוי שניתן לזרע הזכרי בארצות הברית במפנה המאה ה-19 וה-20.

"מוזיקת הג'אס" הייתה אפוא מוזיקה מינית ומופקרת, שהתנגנה בבתי בושת ובשאר מוסדות מפוקפקים. בניו-אורלינס – בירת הג'אז, התנהלו בזמנו תריסרי בתי בושת ברמה גבוהה. בכולם היה פסנתרן סולו, שלעיתים גם שר, והוכר כ"פרופסור". רבים מאלה הפכו לימים לישויות מוזיקליות בפני עצמן. הקתיב המקורי שונה ל-jazz בנסיבות לא ברורות (הוא הופיע לראשונה בעיתונות המקומית בניו-אורלינס רק ב-1917). המונח שימש בשפה המדוברת בהוראה מינית לפחות עד סוף המאה ה-20. במשך הזמן, כאשר המילה מצאה את דרכה לשיחה המתורבתת, היא איבדה ממשמעותה המגונה, והורתה על סוג של מוזיקה. ליתר דיוק, היא הורתה על כמה סוגי מוזיקה שהיה בהם מספיק מהמשותף כדי שיהיו מובנים כחלק ממסורת מלופדת אחת.

כתופעה חדשנית ולא מופרת עורר הג'אז חשדנות ולעיתים אף דחייה. כך, לדוגמה, תאודור אדורנו טען שהחדשנות של הג'אז שטחית ומוגבלת. הג'אז נתפס בעיניו כתופעה משוללת ספונטניות, חידוש וחופש ביטוי; תוצאה דהויה של נוסחאות סטריאוטיפיות שדומות להן התקיימו בעבר. הג'אז הוא מצרך לכל דבר, הכפוף לחוקי השוק ולטיבו השרירותי. הוא משרת בעיקר את המעמד הבורגני, תורם לניכור והורס את הסובייקטיביות. המנגינות היחידות שמוצאות את דרכן לזיכרוננו של הציבור הן אלו המוכנות בקלות הרבה ביותר והפשוטות ביותר במקצבן.

סופר אפרו-אמריקני התייחס למקצב השחור המקומי: "תמיד אהבתי את הטון של מטיף הדת, הדיבור של נשים שחורות מסביב לשולחן המטבח, הצחוק הגרוני של גברים שחורים במספרות, התנודות ומחאות הכפיים של המקלה השחורה בכנסייה. אנחנו אנשים המתנועעים ומתנודדים תדיר, ומנהלים את חיינו בזמנים קצובים".

אדורנו חזה שקיצו של הג'אז, המסמן את המודרניות המנוונת, קרוב. מכאן – "לך לשלום הג'אז" (Farewell to Jazz). יחד עם זאת, הוא הפיר בכך שבמסגרת מוזיקת הפופ, לג'אז יתרונות ייחודיים: "הוא לימד טכניקות, יישוב דעת וריכוז שמוזיקת הפופ נטשה, ופיתח הבחנה צלילית ומקצבית. אווירת הג'אז שחררה את בני הנעורים מהרגשנות צרת-האופקים של המוזיקה השימושית של הוריהם". אבל, בסופו של דבר, "שוב ושוב הפך הג'אז לשבוי של תעשיית התרבות ושל שמרנות מוזיקלית וחברתית".

בישראל, על-פי תפיסתה של איימי הורוביץ,⁷⁵ "המוזיקה המזרחית" לא השתלבה בקלות בתרבות הישראלית-האשכנזית ההגמונית. הורוביץ עמדה על הקשר בין גילויי "הקול השחור" בתרבות הפופולרית בכלל, ובמוזיקה בפרט, בארצות הברית, לבין "הקולות המוגזעים" המודחקים לשולי החברה בישראל. אהדתה לקולות האלה הייתה מהולה בביקורת פוליטית וחברתית כלפי איהשוויון המבני בין יהודים ממוצא אירופי ליהודים שהגיעו מארצות האסלאם, וכן בין יהודים לבין ערבים בישראל. היא התייחסה לניסיון של מוזיקאים מזרחיים בני הדור השלישי להתחבר מחדש למורשת סביהם וסבותיהם, לשאוב השראה ממסורותיהם ולהפיק יצירות שורשיות ועכשוויות כאחת; לשחזר זהויות תרבותיות ערביות באמצעות מוזיקה, ולהציב בכך תביעות פוליטיות חדשות. המוזיקה המזרחית פתחה עבורם, ברגעי שמחה ועצב, חלון סנטימנטלי לבית האבוד שהשאירו מאחור. הרוב הישראלי-האשכנזי ההגמוני לא פעם ראה במוזיקה המזרחית יציר כלאיים תרבותי מאיים, ולפיכך הדחיק והרחיק אותה. הוא התייחס אליה מלמעלה, במבט אוריינטליסטי מבטל.

תופעה דומה התרחשה בארצות הברית של אמריקה. המוזיקאים השחורים חזרו לשורשיהם האפריקניים כדי לתקף את מה ששכן בעומק נשמתם. הם חשו כי המוזיקה עשויה לסייע לתהליך החלמה מההיסטוריה עצמה; לשמש תיקון חיוני לכמה הנחות יסוד רווחות, ולעיתים קרובות גם ממוסדות, אשר למוזיקה השחורה בכלל ולג'אז בפרט. המוזיקאים השחורים טענו כי הלבנים התייחסו לאפריקה כיבשת אפלה, נעדרת ציביליזציה. בכל מקרה, הלבנים בארצות הברית (תושביה ממוצא אירופי) התקשו להבין את המוזיקה האפריקנית, כמו גם את זו האפרו-אמריקנית.

75 איימי הורוביץ היא חוקרת פולקלור יהודי-אמריקנית, זוכת פרס הגראמי, ופעילה למען צדק חברתי ומאבק בגזענות.

מי שהמוזיקה הזאת לא הייתה לטעמם הגיבו כלפיה בדרכים שונות: אחדים אמרו כי הם משתעממים מהמונוטוניות ומהחזרתיות שלה, המקשה את החושים. אחרים גרסו כי המוזיקה מורפבת כל כך מבחינה קצבית, עד שהם מתבלבלים ואינם יכולים ליחס לה משמעות כלשהי. הם נטו להוסיף כי כיוון שאינם יכולים לזהות תבניות, הם מאוימים מכך שהמונוטוניות או הבלבול ישתלטו עליהם, ולכן עושים כול שביכולתם להתעלם מאי-הנעימות הכרוכה בכך. בני אדם סובלניים פחות חשו שהשפיות או המוסריות שלהם מאתגרות, ואחדים מהם אף נקטו בעבר צעדים חריפים, כגון איסור השמעת מוזיקה כזאת בציבור.

באחד המקרים, כאשר נודע לדיקן בית ספר לאומנות שהרכב ג'אז מבקש לקיים מופע במוסד, הוא הודיע שג'אז לעולם לא יבוצע בהיכלי התרבות במקום.

יש לזכור כי רוב מבקרי הג'אז היו אמריקנים-לבנים, בניגוד לרוב מבצעי הג'אז, שרובם ככולם היו שחורים. היה זה אך טבעי שביקורתם של הראשונים, תהיה כוונתה אשר תהיה, הייתה תוצר של החברה שבה חיו, או שיקפה לכל הפחות חלק מהעמדות ונטיות הלב של החברה הזאת, גם כאשר אלו לא התייחסו ישירות לנושאים שעמדו על הפרק.

בניגוד למבקרים כאלה, אריק הובסבאום⁷⁶ דחה – מנקודת מבט אירופית – את פרשנותו של אדורנו שהוזכרה לעיל, ותיאר אותה כ"כמה מהדפים המטופשים ביותר שנכתבו אי פעם על הג'אז".

למעשה, באמצע שנות ה-20 – שנודעו לימים כ"עידן הג'אז" (the jazz age), ושראו לכנותם "עידן הג'אז הממוסחר" (the commercial jazz age) – תש כוחה של ההתקפה החזיתית ששאפה למגר את הג'אז. ב־זמן התעורר מאמץ לרסן את התפתחות המוזיקה החדשה ואת הפופולריות שלה. המדיניות הזאת הביאה לסובלנות כלפי מוזיקה הג'אז כל עוד שמרה על "מקומה הראוי". פירוש הדבר היה שהג'אז בכל צורותיו נדרש להיותר מחוץ לאולמות הקונצרטים. יתר על כן, נגני הג'אז נדרשו להניח למוזיקה הקלסית לנפשה.

76 אריק הובסבאום (Eric Hobsbawm, 1917–2012) היה היסטוריון מרקסיסטי יהודי-בריטי.

כיוון שהמוזיקה החדשה נשמעה לא מקובלת במידה רבה, ההתנגדות הנרחבת והמועצמת שעוררה בקרב אמריקנים רבים אינה מפתיעה. עם זאת, המהירות שבה דעכה ההתנגדות היא נדירה. תוך שני עשורים השתנתה דעת הציבור ברובה מתמיהה וחוסר אהדה לסובלנות ולקבלה של הג'אז. בשנות ה-30 המאוחרות, אמריקנים בודדים עדיין גינו אותו פומבית. רבים יותר ויותר – כולל אלה שיצאו נגדו בשנות ה-20 – ראו בו עתה לא רק מוזיקה פופולרית מכובדת, אלא גם אומנות.

מוזיקאים אקדמאים בעלי ראייה לעתיד גילו עניין גובר והולך. מלחינים – כגון ג'ורג' ג'רשווין,⁷⁷ איגור סטרווינסקי,⁷⁸ אהרן קופלנד,⁷⁹ וכן ליאונרד בֶּרְנְשְׁטֵין⁸⁰ – שאלו את הטכניקות של הג'אז וביקשו לתפוס את "רוח הג'אז". הג'אז חדר לקודש הקודשים – אולם הקונצרטים והקונסרבטוריום. מבקרי מוזיקה והיסטוריונים כתבו ספרים המנתחים את יסודותיו והמתארים את התפתחותו. הוא החל למצוא את דרכו לכיתות בתי הספר התיכוניים והמכללות. כיום, רוב רובן של האוניברסיטאות המכבדות את עצמן מלמדות קורסים בתחום הזה.

ממוזיקה מפוקפקת הפך הג'אז לתופעה תרבותית מהוגנת. יתר על כן, הוא הפך לנחלתה של עילית אומנותית. רבים מביצועיו – כמו במקרה של "ג'אז חופשי" – מחייבים רף תפיסה גבוה מאוד, עד ששוב אין ביכולתו של הקהל הרחב תָּאֵב הבידור ליהנות ממנו ולהבינו.

הג'אז זכה להכרה לאומית נרחבת. הוא נתמך על-ידי מוסדות השלטון, וקולו נשמע בכלי תקשורת רבים יותר ובאירועים שונים. הוא הוחדר גם להוראה בכל רמות מערכת החינוך. "התקופה החשוכה" של מועדוני הלילה הסתיימה, ולג'אז הייתה עדנה: הוא חדר ללב ליבם של החיים התרבותיים האמריקניים.

77 ג'ורג' גרשווין (George Gershwin, 1898–1937) היה פסנתרן ומלחין יהודי-אמריקני, מחשובי היוצרים במוזיקה הקלאסית ובמוזיקה הפופולרית בארצות הברית.

78 איגור סטרווינסקי (Igor Stravinsky, 1882–1971) היה מלחין רוסי בעל אזרחות צרפתית ואמריקנית, הלחין מוזיקה קלאסית ומודרנית, והיה מבכירי המלחינים במאה ה-20 ובין המשפיעים על המוזיקה בזמננו.

79 אהרן קופלנד (Aaron Copland, 1900–1990) היה מלחין ופסנתרן יהודי-אמריקני.

80 ליאונרד בֶּרְנְשְׁטֵין (Leonard Bernstein, 1918–1990) היה מנצח ופסנתרן יהודי-אמריקני. נחשב אחד המלחינים האמריקנים החשובים במאה ה-20.

הגם שהג'אז אינו ממלא בימינו תפקיד מרכזי בעולם של המוזיקה הפופולרית ושל הקהלים המוזיקליים, הוא ממשיך לציין היסטוריה חלופית של התרבות והחברה האמריקנית; לאתגר את האמריקנים בסוגיות של הבחנות תרבותיות, לגיטימיות תרבותית וזהות לאומית. כאומנות אמריקנית אותנטית, מסורת הג'אז ממשיכה לאתגר את תפיסות התרבות הדמוקרטית שלנו. כאשר היא מיושמת בארצות הברית, כמו גם בישראל, היא כופה עלינו להרהר בנשיותינו לחלק את התרבות באמצעות הבחנות המתייגות אומנות, אומנים וקהלים מסוימים – ובכך גם קבוצות חברתיות מסוימות (מעמדיות, גזעיות, אתניות, דתיות, מגדריות) – כחשודים מראש, נחותים ואפילו מסוכנים. היא מחייבת אותנו להתעמת עם טיבם של הלגיטימיות והסטטוס בתרבות שלנו ובהבחנות המתעוררת בשמם.

בימי הזוהר של הג'אז – ובמידה ידועה גם בהקשר של התופעות המעסיקות אותנו כאן – ייצג הג'אז את הגבולות בין נורמטיביות לסטייה, בין קונפורמיות לניכור, בין היוון מסחרי לאותנטיות אומנותית, בין שחור ללבן, בין אמריקה הכפרית לזו העירונית.

להערכת אריק הובסבאום, ג'אז היה אחת התופעות המשמעותיות ביותר בעולם התרבות של המאה ה-20. בנובמבר 2011 קבע אונסק"ו – ארגון החינוך, המדע והתרבות של האומות המאוחדות – את 30 באפריל כ"יום הג'אז הבין-לאומי"; זאת כדי להבליט את הג'אז ואת תפקידו באיחוד בני אדם ברחבי כדור הארץ. בכך מיקד הארגון את תשומת הלב במשמעויות מרכזיות אחדות של הג'אז, שבגינן הוא ראוי להערכה גבוהה כל כך: הג'אז שובר מחסומים ויוצר הזדמנויות להבנה הדדית ולסובלנות; הג'אז מעודד חופש ביטוי; הג'אז הוא סמל לאחדות ולשלום; הג'אז משכך מתחים בין יחידים, קבוצות וקהילות; הג'אז מטפח שוויון מגדרי; הג'אז מחזק את התפקיד שממלא הנוער בשינוי חברתי; הג'אז מעודד חדשנות אומנותית, אלתור וצורות ביטוי חדשות והכללה של תרבות מסורתית בתרבות עכשווית; הג'אז ממריץ דיאלוג בין-תרבותי; הג'אז מעצים צעירים מקבוצות חברתיות שנדחקו לשולי החברה.

ויליאם דו בויוז⁸¹ כתב כי "הבעיה של המאה ה-20 היא הבעיה של קווי הצבע – היחסים בין הגזעים הכהים לעומת הגזעים הלבנים של בני האדם". בניגוד לתפיסה של שחור-לבן, הג'אז הוכר, בסופו של דבר, כ"כאומנות מוזיקלית אוניברסלית, עיוורת צבעים".

מגמה דומה נמצא כמובן גם בישראל, עם התקבלותה והתמסדותה של המוזיקה המזרחית ודחיקת קרנה של המוזיקה ההגמונית-האשכנזית. הסלסולים, המקצבים המזרחיים ואווירת הפלה – כולם הפכו בעשורים האחרונים לסימן ההיכר ולאמת המידה החדשה של הצליל ה"בתר-מזרחי" בזרם המרכזי של התרבות הישראלית. המעבר משליטה אסתטית אשכנזית לשליטה מזרחית במוזיקה הישראלית היה מוחלט.

כל המשמעויות הללו הן יסודיות גם למטרות חינוכיות – לא רק לגבי בית ספר, אלא לגבי כל יחיד המבקש לפתח את החברה ולקדם את רווחתו שלו. מכאן גם מתבררת החשיבות המרכזית של "פדגוגיה של יחסים וחיבורים", שקיבלה ביטוי ניכר ברשת HTH, ובמיוחד בקהילת ידידי הייטק-היי ישראל, השואפת לתרום ליצירת קשרים משמעותיים בין כל השותפים בתהליך החינוכי – מנהלים, מורים או מדריכים, תלמידים, הורים וקהילה, וכן בין הממסד לשטח; לגשר בין תרבויות, מעמדות, לאומים, קבוצות אתניות, זיקות דתיות, וכדומה.

81 ויליאם אדוארד בורגהרד דו בויוז (William Edward Burghardt Du Bois, 1868–1963) היה סוציולוג, סופר ומשורר אפרו-אמריקני, מייסד "האיגוד הלאומי לקידום אנשים צבעוניים", ומראשי המאבק השחור לשוויון זכויות בארצות הברית בסוף המאה ה-19 ובמחצית הראשונה של המאה ה-20.

An abstract artwork featuring vibrant yellow, blue, and black splatters and stains on a textured, brownish-gold background. The yellow splatter is prominent in the upper right, while blue and black splatters are more concentrated in the lower left and center. The overall composition is dynamic and expressive.

קהילת ידידי הייטק־היי ישראל

במהלך ההיכרות בין גרי ג'ייקובס לבין יעקב שניידר, בשנה השנייה לפעילותה של רשת HTH, סיפר גרי לשניידר שהוא נוסע לסין עם לארי, כיוון שהמיזם שפיתחו מעורר שם עניין רב. שניידר שאל בתמימות: "אולי נחשוף את המיזם הזה גם לעולם החינוך בישראל?". גרי הביע את הסכמתו. כך התפתחה היוזמה, והקבוצה הראשונה – שמנתה בעיקר נציגים מהחינוך ההתיישבותי – יצאה לבקר בסן-דייגו.

קהילת ידידי הייטק-היי ישראל היא גוף שפועל כדי לחבר בין כל בתי הספר, האנשים והארגונים שמקדמים חינוך ברוח קהילת ידידי הייטק-היי ישראל. הקהילה מקשרת בין גופים חינוכיים שונים כדי ליצור שיתופי פעולה ביניהם, מארגנת למידה משותפת של אנשי החינוך הפועלים בתחום, יוצרת ומפיעה ידע פדגוגי ומאפשרת למידה ישירות מצוות רשת HTH; זאת באמצעות משלחות וכנסים. השותפות בקהילה פתוחה לכול. כל גוף או אדם מוזמנים להשתתף בפעילות. הידע שנוצר פתוח ונגיש לכל המעוניין. התפיסה החינוכית של הקהילה מבוססת על ערכים דמוקרטיים-ליברליים, המעמידים את האדם-התלמיד ואת היחסים הבין-אישיים במרכז; זאת לצד חתירה למצוינות ו"לעשיית טוב" למען הכלל.

צוות חינוכי שיוחד לטיפול בנושא, בריכוזו של המורה ד"ר צבי לירז, הציג "דרכי חדשנות חינוכית מוקפדת ברוח HTH. כחלק מהכנת המסמך יצא הצוות במשלחת מיוחדת לרשת HTH, סן-דייגו. המסמך "מפת הדרכים"⁸² שהציג נועד לסייע לביצוע מוקפד ואפקטיבי של הגישה בבתי הספר הקיימים – יסודיים, על-יסודיים ומכללות – להציג את התיאוריה ואת הפרקטיקה לאנשי חינוך שאינם מכירים אותה; לחזק את קהילת הידע, העשייה והלמידה (בין בתי הספר ואנשי החינוך המקיימים את הגישה); להציב אבן דרך לתיעוד יישום הגישה בישראל, לקראת המשך התיעוד, המחקר והלמידה.

DFZtqeOJtBY2VBZXNqRkN4eW8/-drive.google.com/file/d/0B 82
q7FWZsAUPvJWi3HguyuEA-view?resourcekey=0

מובילי קהילת ידידי הייטק־היי ישראל, ובראשם יושב הראש יעקב שניידר, סבורים שהדרך ללמוד מרשת HTH היא באמצעות "השראה" ולא "העתקה". ברור שכל שיטת הוראה או כלי מעוגנים בתרבות בית־ספרית, קהילתית ולאומית, כחלק ממערכת שלמה ומהיגיון מכליל, ולכן אין טעם להעתיק אותם כפי שהם, במנותק מהקשרם.

יעקב שניידר



תמונה 10 : יעקב שניידר | צילום: עידן ירון

יעקב נולד בעפולה וגדל בחיפה. יעקב הוא בוגר תנועת מחנות העולים, גרעין "שחקים" לקיבוץ נתיב הל"ה, ולימים חבר קיבוץ יפתח, שם היה חקלאי. כמו כן שימש כעורך העיתון הקיבוצי, רכז התרבות, במאי הבית ומייסד הטלוויזיה הקהילתית, שלימים הייתה המסד להקמת רשתות כאלו ביישובי קו העימות. יעקב היה מורה לתיאטרון, שחקן, ובמייסדים של תיאטרון הגליל. היה גם המארגן

והמנחה של מועדון הזמר בגליל העליון. בשנים 1987–1989 יצא בשליחות התנועה הקיבוצית לדרבן – דרום אפריקה, ושימש כשליח קהילתי לקהילה היהודית ולתנועת "הבונים" שם. כאשר חזר ניהל את המחלקה לתרבות במועצה האזורית הגליל העליון. במסגרת הזאת ייסד את קול המוזיקה הקאמרית בכפר בלום, היה שותף בייסוד פסטיבל המשוררים במטולה, פסטיבל היהדות, ועוד.

כמו כן, שימש כמפיק אירוע האומנות הסביבתית תל חי 91, ושימש כחבר הנהלה במכללת תל חי. יעקב היה מנהלו הראשון של מרכז קנדה במטולה, וממייסדי ספורט ההחלקה על הקרח בארץ. כמו כן היה ממקימי העמותה לתיירות בגליל העליון, וחבר הנהלה בה.

בשנים 1997–2002 יצא לשליחות מטעם הסוכנות היהודית לסן-דייגו. במסגרת תפקידו קידם את הקשרים בין הקהילה היהודית בעיר לישראל. יעקב עומד בראש "המכון למנהיגות צעירים יהודים וערבים", שנוסד בידי גרי וג'רי-אן ג'ייקובס, בסיוע הפדרציה היהודית המאוחדת של מחוז סן-דייגו. המכון נועד גם להקים מוסדות חינוך בין-תרבותי וחינוך יהודי-ערבי. במשך השנים השתתפו בתוכניותיו כל ילדיהם של גרי וג'רי-אן ג'ייקובס – אדם, שרה, בת' ודילן. מ-2002 ועד היום יעקב משמש כיושב ראש קהילת ידידי הייטק-היי ישראל, הפועלת באמצעות המכון.⁸³

יעקב שניידר מדגיש כי בהקשר הישראלי, הדגש המרכזי הוא על צדק חברתי ושוויון הזדמנויות – בהתאם לתפיסה הכוללת של הרשת. כמו כן, על שילוב אוכלוסיות וחיבורים בין קבוצות חברתיות שונות. המשימה האחרונה מחייבת התמודדות עם דעות קדומות וסטריאוטיפים, התנסות מורכבת במשך שנים ארוכות, והצורך להתמודד עם התנגדות ועוינות ולשכך אותן. הדגש מושם על היכרות עם ה"אחר" – יחסי יהודים-ערבים, מרכז-פריפריה, וכן טיפוח של הדור הצעיר בישראל.

התפיסה הזאת ניצבת פעמים רבות במרכז השיח בין מובילי הקהילה בישראל ליחידים, ארגונים ומוסדות שהם מבקשים לעניין אותם בנושא. הנה דרשיח אופייני בעניין הזה (שהתקיים בינואר 2017): "רשת HTH מספקת השראה. אין מקום להעתק הדבק". השאלה היא איך ההשראה משם משרתת אותנו פה, כאשר הפערים גדלים והולכים, במקום להצטמצם. זו הסיבה למפגש שלנו היום – אי-אפשר להלביש את מה שיש שם לכאן. המצב כאן הרבה יותר מורכב וקשה מזה שבסן-דייגו. יש מדיניות של הפרדה כאן בין המגזרים השונים. החברה משוסעת מלכתחילה. לחבר בין התלמידים לוקח זמן... אנחנו יכולים לשנות את התודעה שלהם רק במעט – גרי ג'ייקובס שינה את ה'דיבור' שלו. הוא מדגיש עכשיו את 'הצדק החברתי'. כאשר עובדים עם התלמידים צריכים להבין שהדגש הוא חברתי".

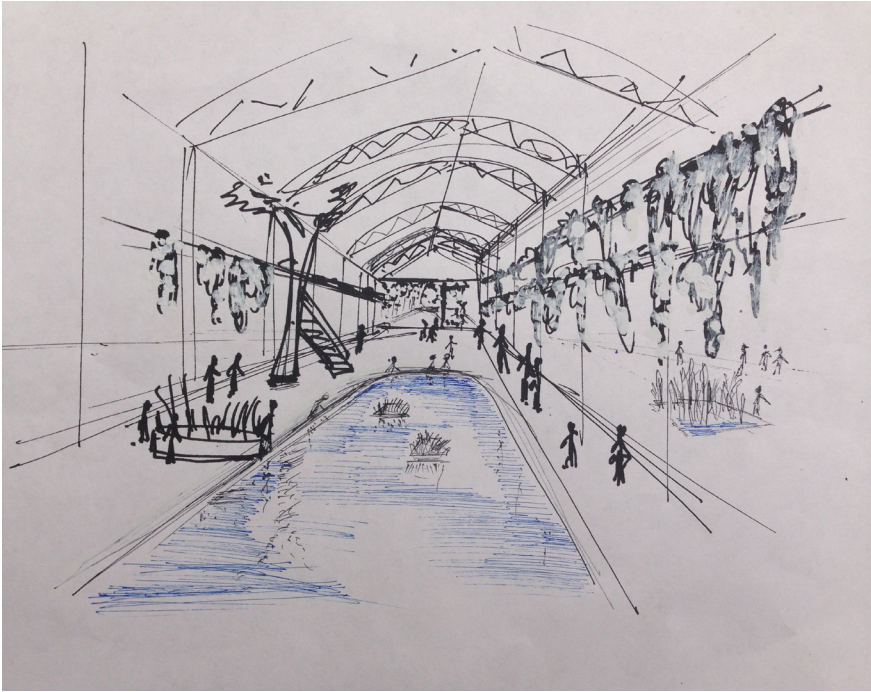
במחצית 2021 התקבלה החלטה על-ידי קהילת ידידי הייטק-היי ישראל, שלפיה קיימת חשיבות לאיסוף בכתב של העשייה החינוכית-הפדגוגית המתקיימת במוסדות החינוך השותפים בקהילה. לצורך ניהולו של התהליך הוקמה ועדת היגוי ונבחר רכז למיזם – עידו ארגמן מקיבוץ מפלסים, איש חינוך עתיר ניסיון וידע (לשעבר מנהל בית הספר מבואות הנגב בקיבוץ שובל, מפקח בחינוך ההתיישבותי של משרד החינוך, ועוד). במסגרת המיזם נבחרו כותבים לפרקים השונים, וניתן לו השם "נבחרת הנושאים"⁸⁴ – עשרת תחומי הליבה של הקהילה. הנושאים הנבחרים: PBL; משוב והערכה מתאימים; סדירויות ארגוניות כתומכות בסדירויות התנהגותיות; תכנון ועיצוב מתחמי למידה; צדק מאחה; חיבור למקום ולקהילה; חינוך אישי; חינוך לאור נרטיבים מתנגשים; קיימות ומשבר האקלים; הבנה כמטרת הוראה-למידה. להבנת הקהילה, למידה מבוססת פרויקטים היא כלי אפשרי לחיבור בין תוכנית הלימודים לעבודה אותנטית. עבודה אותנטית מתאפשרת על-ידי בחירת נושא הפרויקט, ניסוח השאלה המניעה אותו, והתוצר הסופי שלו. חינוך לאור נרטיבים מתנגשים, שהוא תרומה ייחודית של הקהילה בישראל – המבוססת על רוח רשת HTH – נועד לתרום ליצירת חברה אזרחית רבת-תרבותית, המקדמת ערכים של הכרה באחר, שוויון וצדק חברתי המעוגנים בתחושה של כבוד, ערך עצמי והכרה הדדית בקרב התלמידים, יחידים וקבוצות, ללא קשר להשתייכות דתית, עדתית, אתנית או לאומית.



תמונה 11: "חברה אזרחית רב-תרבותית", רשת HTH, סן-דייגו | צילום: עידן ירון

החממה האקולוגית בעין שמר





איור 2: אביטל גבע – מבט כללי על החממה האקולוגית

החממה האקולוגית נוסדה בשלהי שנות ה-70. עם השנים היא הפכה למנבטה לרעיונות חדשניים, לאבן שואבת ולמקור השראה חינוכי, חברתי ואומנותי. אביטל, מייסד החממה האקולוגית בעין שמר ומנהלה במשך שנים, היה אחד מחברי הקבוצות הראשונה שיצאו לביקור ברשת HTH, סןדייגו. אשר להתפתחות החממה האקולוגית, סיפר אביטל גבע: "חגיגת שנת היובל לקיבוץ עין שמר ב-1977 זימנה שעת רצון. הרעיון היה הצעה לחברי הקיבוץ ללמוד לגדל עגבניות עם הבנים שלהם. אז לקחנו מורה מכפר סבא, ובעזרתו למדנו הכול, כמו ילדים. היה פה הפנינג במשך תשעה חודשים, שקשה לתארו... היה לי עוגן כאן, חלקת אדמה משלי. ביקשתי אותה לשנה נוספת, ובקשתי התקבלה. ב-1978 הצענו רעיון קצת אחר: ללכת על חינוך ולא על גינות קהילתיות. העובדה שכבר הייתה לנו טריטוריה שניתנה לנו באופן אוטונומי על-ידי החברים במרכז הקיבוץ ולא בשוליו, הייתה חשובה. המפעל צמח. ביקשנו את החממה האקולוגית לשנה נוספת, ולעוד שנה; ושובישוב קיבלנו אותה. כל שנתיים-שלוש כבשנו עוד שטח; כל שנה התרחבנו עוד קצת, ואף צמחנו לגובה. עשינו ללולים האלה רק טוב; עשינו בהם פעילות יוצרת המאפשרת לנוער לפרוץ.

אחרי כמה שנים הגענו להבנה שהמים הם הסיפור – הם איך-סופיים, ואפשר לקבל מהם השראה לקדם באמצעותם המון דברים. החוקרים והמומחים שהגיעו לחממה האקולוגית הצעידו אותנו קדימה, והכניסו אותנו לעולמות נוספים". החממה האקולוגית הוקמה ב-1977 כמענה לקהילת בית הספר האזורי במקום. מאז היא נבנית בהתמדה בידי התלמידים עצמם, בליווי צוות מדריכים ומומחים העומד לרשותם. החממה האקולוגית הפכה ב-2004 לעמותה ללא מטרות רווח, ופתחה את שעריה לבתי הספר בסביבה.

גדעון עפרת⁸⁵ התייחס להצגת החממה האקולוגית בביאנלה של ונציה: "אנחנו באים להציע את 'הדבר עצמו', מין רדי מייד,⁸⁶ שלא היה כדוגמתו. יתרונו הגדול: ללא שמץ מטפוריות! ... בתור שכזה [בהיותו, מעצם טיבו, מטפורה מכוננת בעלת עוצמה רבה], המיזם נמלט ממכשלות הרטוריקה, תוך שהוא מותיר את האוצר ואת המבקרים עם הדילמה הרטורית – הדילמה של התיאוריה וביסוסה".

סביבת הלמידה בחממה האקולוגית – המאפיינת גם את רשת HTH – שואפת ליצור השראה, התלהבות ועידוד לכוללנות-שיתופיות במרחב סגור אך רחב היקף. המתחם כולל ברכות מים, מערכות גידול דגים, מתקני אצות ושולחנות גידול צמחים; כולם משמשים למיזמים לימודיים וניסויים מדעיים המבוצעים בידי תלמידי החממה האקולוגית – החל מגן חובה ועד בית הספר התיכון – כחלק מתוכנית הלימודים הפורמלית של בתי הספר ובמסגרת חוגים מדעיים ותוכניות חקר המתקיימים לאחר שעות הלימודים.

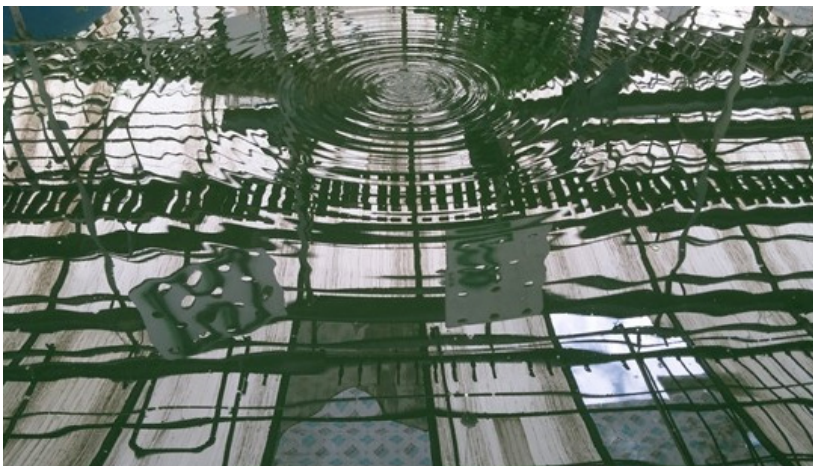
זוהי סביבת למידה נעדרת כפייה, בניגוד לזו המאפיינת את רובם המכריע של מוסדות החינוך שלנו. התחושה בחממה האקולוגית – בניגוד למקובל בבית ספר רגיל – היא שהתלמידים באים כדי לקחת חלק, לעשות וליהנות; לא כדי לעבוד או ללמוד. הסביבה הזאת מזמנת למידה תוך הפעלת תהליכי בחירה מושכלים בשלביה השונים – הכוללים תכנון וביצוע תוך הערכה-עצמית.

85 גדעון עפרת (1945–) הוא היסטוריון אומנות ופילוסוף ישראלי המתמחה באסתטיקה; מומחה לתולדות האומנות, ובעיקר לתולדות האומנות הישראלית; עופרת אצר תערוכות רבות במוזיאונים ובגלריות, וכתב מאמרים, קטלוגים וספרים רבים.

86 רדי מייד (Readymade) הוא מונח שטבע האומן הצרפתי-האמריקני מרסל דושאן (Marcel Duchamp, 1887–1986), המשוך לאסכולת הדאדא. הוא מתאר אומנות הנוצרת תוך שימוש באובייקטים יומיומיים.

התלמידים מקבלים אחריות על למידתם ומשתפים פעולה עם עמיתיהם במסגרת עבודה בצוותים. דרכי ההוראה מכוונות לסייע לביצוע למידה תוך הכוונה-עצמית – המיועדת לטפח לומד בעל מאפיינים ייחודיים: פתוח להתנסות – סקרן, נכון לעמוד במצבים של אי-ודאות ודו-משמעות; מעדיף את המורכב; אוהב לשחק; נכון להיכנס לפעילויות חדשות; פתוח להתנסויות שהוא פוגש כפועל יוצא מלימודיו; גמיש – נכון לשנות מטרות ואופני למידה; בשעה של כישלון מתמודד בגישה מסתגלת יותר מאשר בגישה נסגנית. התלמיד האוטונומי – בעל מכוונות-עצמית – אינו חושש לבחור ללמוד נושאים שאינם פופולריים, מערער על אמות מידה נורמטיביות; נכון להשתמש בגישה של חקר בנסייה וטעייה. החממה האקולוגית מתייחדת באפשרות של מעבר – לפי החלטה אוטונומית ובטווח מצומצם – מתחום ידע אחד למשנהו. כמו כן מתאפשר בה מעבר מידי בין מצבי חיים שונים: עבודה, לימודים, פנאי, בילוי, מנוחה.

תלמידה סיכמה: "הקסם של המקום מצוי ביכולת של כל אחד ואחת להביע את עצמם במסגרת עבודה קבוצתית... החממה האקולוגית מצטיינת בפתיחות ובחופש להגשים רעיונות וחלומות; האווירה הכמעט-כאוטית מאפשרת פתיחות, חדשנות ויצירתיות... בחממה האקולוגית כל הדברים מתכנסים יחד תחת מטרייה אחת המאפשרת להם לחיות זה לצד זה ולהפרות זה את זה. השילוב שבין מומחים וחובבנים, מבוגרים וצעירים יוצר דיאלוג יצירתי ייחודי".



תמונה 12: הבריקה בחממה האקולוגית, עין שמר | צילום: עידן ירון

בחממה האקולוגית לומדים בני נוער מכל קצות הקשת של החברה הישראלית, וחוקרים יחדיו – בסיוע מדריכים ובכוללנות־שיתופיות עם מומחים – את אתגרי כדור הארץ: גידול אצות, טיפול במים, ייצור מזון, חקלאות מדויקת, קיימות, חקלאות עירונית, ביומימיקרי, עיצוב והדפסה בתלת־ממד, ועוד. החזון הרשמי של החממה האקולוגית הוא "ליצור ולפתח מודל של סביבת למידה רב תחומית המעודדת סקרנות, חדשנות, התלהבות ויצירתיות בקרב התלמידים, ולגדל דור צעיר של מְמַצִּיאים וחוקרים בישראל; לטפח נוער יהודי וערבי לערכים של מנהיגות חברתית וסביבתית, אחריות, מעורבות, סובלנות ועצמאות מחשבתית". ה"אני מאמין" שלו: "לימוד משמעותי המתקיים במקביל ברמות שונות, המשלב טיפוח ערכי, רכישת מיומנויות חיים והקניית ידע – כאשר כל אלה קשורים זה־לזה בדומה למערכת אקולוגית המקיימת איזון מלא בין רכיביה".

אביטל גבע גרס שהחממה האקולוגית מגשימה את החזון הזה הלכה למעשה על־ידי הגדרת "סיפור־חזון" מאחד; גיבוש גרעין של "משוגעים לדבר", שייצור את ה"אווירה" המתאימה ויוביל אותה מתוך תשוקה ומחויבות עזה, ומדריכים שיעבירו את "רוחה" לכלל השותפים; קיבוץ מומחים, חוקרים ויזמים חיצוניים שיעניקו לה השראה חדשנית בתחומי המדע, החינוך, החברה והתרבות; גיבוש קבוצות עבודה כוללניות־שיתופיות, גמישות, פתוחות ודמוקרטיזם; ניהול האחראי לגיוס משאבים ולהקצאתם, כך שיבטיחו זרימת אנרגיה הנדרשת לצורך הפלגה ליעדים המשותפים; חיבור לגורמים שונים בקהילה ובסביבה הקרובה והרחוקה; הרמוניה שמאזנת את כל אלה ומכלילה אותם במערכת אידיאולוגית אחת. המעורבים צריכים לחוש שהם "ממציאים את עצמם מחדש" מדי יום ביומו, כמו את החממה האקולוגית עצמה.⁸⁷

לדברי תלמיד בחממה האקולוגית: "יש כאן המון 'לחשוב על הרגליים' עם אנשים אחרים. לא תמיד אתה סגור על מה שאתה עושה, אבל תמיד יש עם מי לשתף ולחפש יחד את הדרך". היצירה היא מהותה של החממה האקולוגית. תלמיד: "היצירתיות בחממה האקולוגית פתוחה לגמרי. כל יחיד שיש לו רעיון טוב, בכל תחום, יכול לממש אותו במסגרתה". מדריך בחממה האקולוגית הסביר זאת כך: "כאן רואים את הילדים והצרכים שלהם – את האדם מאחורי הילד – יותר מאשר בבית ספר סטנדרטי. אין צורך לדחוף ידע, אלא להציע ממש את החיים – ולא בצורה אפורה כמו במערכת החינוך הסטנדרטית".

87 ראינויות ותצפיות משתתפות, לאורך השנים האחרונות.

בדומה לתופעת ה"אלתור" – המתאפיין כמיקרוקוסמוס של התפתחות, שבו השותפים ממציאים שפה ותרבות מלמטה-למעלה, בעזרת אמצעים מקובלים של תקשורת ומשוב, שמשמשים הזמנה להעמקת הידיעות והתחושות המתגלות מתוך מודעות מיידית להקשר הממשי שבו מתרחשים הדברים – החממה האקולוגית (בדומה לרשת HTH, סן-דייגו) מבליטה את יחסי הגומלין המורכבים (ולעיתים את המתח הסמוי ואף הגלוי) בין אי-סדר לסדר. אחד ההיבטים המעניינים ביותר של החממה האקולוגית (ושל רשת HTH) הוא האווירה הכאוטית לכאורה המאפיינת אותה, המתמַצָה בחוסר סדר יוצר. "החופשיות מאפשרת יזמות וחדשנות"; "אביטל דואג תמיד לכך שהחממה האקולוגית לא תתמסד; שתישאר תמיד פרוצה במידה הנכונה – סוג מסוים של אנרכיזם, הנמנע מלהכניס הכל למגירות שאנחנו מפירים"; "יכולתו הייחודית של אביטל מתמצה ביצירת 'כאוס הרמוני'; בהבנה אינטואיטיבית מה לחבר ומה לשחרר"; החממה האקולוגית מביאה את בוגריה להפכה שאפשר לפרוץ את הגבולות בהפעלת אנרגיה לכיוונים חיוביים. בחממה האקולוגית נעשות בריזמנית יצירות שונות שלכאורה אין קשר ביניהן, אבל הן מהוות מכלול שלם. "לבלגן הזה נודעת צורה אסתטית, זה אינו כאוס מוחלט; החממה האקולוגית מתאפיינת כמקום שבו נשברים כללים, שבו אפשר להניע דברים, מתוך התנגדות עמוקה לכל מה שמסודר וממושטר".

האלתור המתקיים בחממה האקולוגית (בדומה לרשת HTH) – המבוסס על אחדות ניגודים – מביא עימו תחושת חירות המלווה בכושר הסתגלות ניכר. "אביטל ניחן בנפש אומנותית, וחי באופן מתמיד חיים יצירתיים. העשייה שלו מתפתחת ומשתנה בהתמדה, ולעולם לא קופאת על שמריה"; "הגמישות הרבה המתקיימת בחממה האקולוגית מאפשרת להסתגל במהירות רבה למצבים שונים ומשתנים".

כאן – המתח היוצר (creative tension) בין כאוס לקוסמוס מחייב חיפוש מתמיד ופרשנות מתחדשת של מבנה ותפקוד: יש למצוא את האיזון הנכון בין הבניית התוכנית לגמישות, פתיחות וגישה מזמנת. אחד התלמידים אמר כי החממה האקולוגית מקיימת איזון נכון בין חופש למסגרת: "אין יותר מדי פתיחות, ואין יותר מדי נוקשות". לפיכך, חיי החממה האקולוגית מתנהלים באיזון עדין בין חופש לאילוצים; מתוך גמישות המלווה במידה מדודה של שליטה. לדברי אביטל, "צריכים להתקיים בחממה האקולוגית כללים, אבל כאלה שאפשר להגמיש אותם; זוהי מערכת, אבל היא אינה צריכה להיות נוקשה. זה מאוד על הקצה, אבל בכל זאת שומרים כאן על האיזונים".

הג'אז מתאפיין ביחסים פרדוקסליים לכאורה בין מבנה לחוסר מבנה. המבנה היסודי של החממה האקולוגית (כמו רשת HTH), בדומה למבנה של הג'אז, מפורש על-ידי השותפים – מנהלים, מומחים, מדריכים, תלמידים או חניכים כאחד – באופן חמקמק ולא-כפייתי, תוך הגברת העמימות והאפשרות למגוון פרשנויות. המבנה החמקמק יוצר מרחב לאלתור, ומכאן גם ליצירתיות, לחדשנות ולשינוי.

התמורות והשינויים המתגלים בחממה האקולוגית (כמו ברשת HTH) ניפרים לעין. תלמידים השותפים לפעילות בחממה האקולוגית הביעו זאת בצורות שונות: "זה מתחלף כל הזמן; הדברים משתנים; הדינמיות מדהימה"; "העסק כל הזמן חי ונושם, משתנה תדירות". חיי החממה האקולוגית רצופים באירועים: "החיים כאן מרגשים ולא צפויים – כל מצב רוח ומצב נפש מתאפשר כאן". אחת הסיסמאות המנחות את חוויית החממה האקולוגית: "אני ואָצה נשנה את העולם".

החממה האקולוגית משלבת במכוון אומנות, חינוך, מחקר מדעי וטכנולוגי, עשייה חברתית ומעורבות קהילתית. בניגוד לאופני הפעולה של מוסדות אומנות ממוסדים, דוגמת מוזיאונים מרכזיים, הבנויים ופועלים במידה רבה ברוח הקופסה הלבנה – ואולי גם לבתי ספר, הפועלים בתוך הקופסה – החממה האקולוגית משלבת תחומים שונים. היא מאגדת סביבה קהילה אד-הוק המורכבת מכלל השותפים בה: חניכים וחונכים, צעירים ומבוגרים, יוצאי קהילות מקור וקבוצות אתניות שונות. העבודה מתאפשרת בכל המקומות הללו מתוך השהות בצוותא של יחידים וקבוצות. התהליך, הקודם לתוצר, הוא הציר שסביבו נרקמת הפעולה המתמשכת, שעם הזמן צוברת היסטוריה ומשמעות פוליטית, חברתית, תרבותית וחינוכית.

החממה האקולוגית נתפסת כחלק מתנועה אומנותית רחבה שזכתה לשמות שונים, ובהם: "אומנות התייחסותית"; "אומנות מעורבת חברתית"; "אומנות מבוססת קהילה"; "אומנות אקטיביסטית"; "אומנות דיאלוגית"; "אומנות התערבותית"; "אומנות מבוססת-מחקר"; "אומנות שתִּפְנִית", וכן – "אומנות ליטורל" (ראו להלן).

אביטל, מייסד החממה האקולוגית, נתפס כאומן מרחיק ראות שהקדים את זמנו, וסימן רבות מהמגמות שהבשילו בשלהי המאה ה-20 ובתחילת המאה ה-21.

החממה האקולוגית היא מגוון ישויות המתרחשות בעת ובעונה אחת; היא מהווה מכלול של השפעות וכוחות שפועלים ברמות משמעות שונות וביחסי שיש שונים. למרות זאת, אין להניח שהמשמעות אינה מוגדרת.

אפשר לנתח אותה בנקודות מסוימות, והיכולת לקבוע השפעות משמעותיות בקרב שותפים או צופים מסוימים היא חלק חשוב בהיזון החוזר הדיאלוגי. ועדיין, העבודה היא תהליך פתוח של מעורבות דיאלוגית היוצר צורות חדשות ולא צפויות של ידע כוללני-שיתופי.

אביטל שואף להיות מחובר תמידית לסביבה הפיזית והאנושית. דרך הניהול שלו מתאפיינת ב"שוטטות" – הוא מתהלך באופן מתמיד ברחבי החממה האקולוגית, מטפל בדברים כראות עיניו, ומקיים שיח מתמיד עם הסובבים – בסוג של פעילות המכונה בקרב אנשי הג'אז "הסתובבות" (hanging out). הוא מעודד למידה קודם כול על-ידי עשייה של אחרים, ובעיקר שלו, כדוגמה וכמופת.

לדברי מדרך בחממה האקולוגית, "אביטל אינו מנהיג שנואם; הוא בקושי מדבר" (לפי סטפנו בולאני,⁸⁸ "זה מה שאני אוהב ביחס למבצעי ג'אז – אינך צריך לדבר הרבה כל כך"). כאשר הוא פוצה את פיו, ה"דיבור" או "השיחה הסתגלנית" (opportunistic conversation) שהוא מנהל נועדים לחלוק חוויות ולשאול שאלות העשויות להביא לפריצת דרך. הוא מקפיד שהאגו, פולחן העצמי-היחידני, לא יתפוס מקום מרכזי. "אביטל חותר בהתמדה לקחת אנשים 'משורת המקהלה', ולהציבם במרכז הבמה. הוא אימץ את הסיסמה 'אלף פרחים יפרחו', ומבקש 'להיזהר בבני עניים'; "אביטל מתחבר בצורה בלתי-אמצעית לדברים ולאנשים". מדריכה: "אני מגיעה תמיד בידיעה שיש מי שדואג לי; מישהו שישאל אם אכלתי או שתיתי משהו; מישהו שיציע כוס קפה, מָרְק, מילה טובה". תלמידה: "הוא כל הזמן מחייך ותומך".⁸⁹

88 סטפנו בולאני (Stefano Bollani, 1972) הוא מלחין, פסנתרן ונגן ג'אז איטלקי.

89 הערה למוזיקאים: ההבחנות הגורפות שהוצעו לעיל – לצורך המחשת הנושאים הנדונים כאן – אינן משקפות כמובן את המציאות במלוא מורכבותה. ההבחנות האלו לא כווננו להפחית מערכה של המוזיקה הקלסית המולחנת או לגלות חוסר רגישות להיבט היצירתי הכרוך בה. ברור שהחוויה של מוזיקה מולחנת היא צורה ראשונית של קיום מוזיקלי, ולא רק שיקוף של התוויה טקסטואלית. ביצוע של יצירה כתובה – כמו סימפוניה – משתנה גם הוא מְעַרְב אחד לאחר, כיוון שאי-אפשר לחזות את ההתחוללות, וזו אינה מצויה בשליטתו של איש. זאת ועוד, אף שאפשר לחשוב שאלתור מוזיקלי ייחודי לג'אז (לפחות בסגנונות מסוימים שלו), שהיה במשך שנים רבות, ובכלל זה בתקופה הקלסית, מאפיין מקובל – אולי גם בסיסי – של המוזיקה ברחבי העולם, אלתור נודע כבר בימי הביניים, והתופעה התגלתה היטב בתקופת הרנסאנס. אלתור היה תופעה מקובלת בקרב גדולי המלחינים הקלסיים – דוגמת מוצרט או בטהובן. משלהי המאה ה-18 ועד למאה ה-19, אלתור ייצג רגעי שיא הן באירועים פומביים הן בחיים הפרטיים. רבים מהנגנים והזמרים המהוללים באותה העת עשו שימוש באלתור. יצוין שהאלתור במוזיקה הקונצרטנטית המערבית שקע במאות ה-19 וה-20. כתוצאה מכך, לגבי מאזינים רבים במסורת המערבית, הדוגמה הפרדיגמטית לאלתור היא אכן הג'אז. מְעַבֵּר לכך, ביצועים שונים בתכלית בזמן אמת של מוזיקה קלסית מולחנת עשויים

חווית הלמידה בחממה האקולוגית מאופיינת ב"זרימה" ובתחושת שיא: לדברי אחד המדריכים, הלמידה כאן היא "למידה בכיף", "למידה ללא כאבים". לדברי תלמיד, "החממה האקולוגית היא מין 'בום' – אתה נכנס ועף. זה סוג של מפלט שמיימי, שלא קשור לרציפות החיים".

הניהול בחממה האקולוגית נתפס כגורם מאפשר: "להציע משאבים ותשתיות כדי להגשים יעדים ולהתמודד עם אתגרים"; "אביטל יודע מתי לזוז הצדה ולתת לדברים לזרום מכוח עצמם. הוא יודע, מתוך הבנה אינטואיטיבית עמוקה, שאינו יכול לגרום ל'סווינג' – האיכות החווייתית התחושתית שבלעדיה הג'אז מאבד מערכו – אלא רק לאפשר אותו" (ולפי ג'ים הול,⁹⁰ זוהי שאלה של חברות או אחווה).

כולם לייצג את עבודתו של המלחין. גבולות החופש בביצוע יצירה מולחנת מוגדרים, אבל בשל כך רכיב היצירתיות הביצועית מרשים אף יותר. ברור כי על אף שההופעה במסורת המוזיקלית הקלסית המערבית מושתתת על חזרות ותרגול מתמשכים, עליה להיות פעולה יצירתית, ובמידה לא מבוטלת גם ספונטניות. ההבחנות האלו לא כווננו להתעלם מההיבטים של הג'אז שאינם מגלים אלתור מובהק או אלתור בכלל. אלתור אינו חיוני להגדרת "ג'אז". בהיסטוריה של הג'אז היו תקופות שבהן ג'אז ואלתור קיימו ביניהם קשר הדוק פחות או יותר. האלתור התבלט במיוחד בסגנון ה"ביבופ", שהתפתח בשנות ה-40 של המאה הקודמת. מאז ואילך ציפה הקהל סולן ג'אז יאלתר. האלתור הגיע לשיאו בביצועים של ג'אז חופשי, שהתפתח בשנות ה-50 וה-60 של המאה הקודמת. לעומת זאת, תפקיד האלתור היה שולי יחסית בתזמורות הגדולות של אלינגטון, ויטמן, דורסי, גודמן ואחרים – לפחות לגבי קבוצות כליות מסוימות, אם לא לגבי הסולנים. כאשר התקיימה "פרטיטורה" מלאה, זאת – שלא בכדי – לא כונתה כך בהקשר של הרכבי ג'אז, אלא "טרנסקריפציה" או "עיבוד מעבר", ועוררה חשדנות אם המבצעים עקבו אחריה באדיקות רבה מדי. רבים מלחני הג'אז מבוססים על "סטנדרטים" – רעיונות או שברי רעיונות מוזיקליים, שהתקבעו במסורת של מבצעי ג'אז, אלה מפורשים מחדש ומבוצעים פעמים אינספור במגוון דרכים. כמו כן, הרפכים שונים משתמשים במה שמכונה "lead sheets" – עמוד שבו מצויים תווי המלודיה וסימון האקורדים המתאימים. זאת ועוד, לעיתים סולני ג'אז מנגנים משהו – באופן מודע או לא מודע – מהזיכרון. מלבד זאת, מאלתרי ג'אז מסגנונות שונים חוזרים על קטעי סולו תו אחר תו, או לפחות משתמשים שוב ושוב בפסוקים או במלודיות מסוימות (licks). בהרכבים המנגנים יחדיו לאורך זמן, מבצעים מפתחים לעיתים מערכת של תבניות שהן מציגים אותן מחדש מדי פעם כדי לעורר פעולה התגובה הדדית. אבל, אחרי הכול, טיבה של יצירת ג'אז הוא נזיל באופן יוצא מהכלל, ומוגדר רק באופן מינימלי: אי אפשר לצמצם את סוג הדבר המכונה ג'אז לפרטיטורה או לכל אבטיפוס קבוע הקיים לפני הביצוע הנתון. לבסוף, ראוי להדגיש שחרף הזמן המוגבל ליצירה של תהליכים מנטליים העומד לרשות המאלתרים בהשוואה לזה העומד לרשות המלחינים – מה שמכונה "נגינה נגד הזמן" – מסתבר שקטעי סולו הנוצרים במשך אלתור ג'אז מורפכים לא פחות מאשר קטעי יצירות מולחנות במסורת האירופית הקלסית.

90 ג'יימס (ג'ים) הול (James Hall, 1930–2013) היה גיטריסט ומלחין ג'אז אמריקני.

רוחו של אביטל דומה במהותה לרוח המנשבת בקרב מבצעי ג'אז, שהשינוי הוא היציבות היחידה בחיי היצירה שלהם. דיוק אלינגטון היה מעוניין תמיד הרבה יותר בחידוש מאשר בעבודה המוגמרת. הנאתו הנלהבת ביותר בביצוע המוזיקלי הייתה להפתיע עצמו מחדש שוב ושוב. בדומה לאביטל, אלינגטון שאף לכך שהחיים והביצוע המוזיקלי יהיו תמיד במצב של התהוות, תוך שמירה על כמה עקרונות יציבים: שותפות, יצירתיות, חדשנות, עצמאות.

המדריכים והמדריכות בחממה האקולוגית – כמו ברשת HTH – משלבים בו-זמנית יצירה וביצוע. הם עוסקים בהתמדה בעיבוד ובעיבוד מחדש של חומר ותבניות שנוצרו זה מכבר, בהתאם לרעיונות לא צפויים העולים על דעתו של מי מהשותפים, מעוצבים ומשונים במהלך הביצוע. מדריכה אמרה: "מה שאני יכולה לתפוס ולעשות ממנו משהו, אני עושה"; מדריך: "האווירה בחממה האקולוגית מעודדת ללכת ללא ידוע, לפגוש חומרים, להרפיב מהם משהו – ובסופו של דבר ליצור משמעות, לשפר את העצמי ולהיטיב עם העולם".

An abstract painting featuring a light beige background. The composition is dominated by horizontal brushstrokes. On the left, there are vibrant yellow and green strokes, some with black outlines. In the center, there are broad, layered strokes of light blue and white. On the right, there are dark, textured strokes in shades of blue, green, and black, suggesting a dense, forest-like or rocky terrain. The overall style is expressive and gestural, with visible texture from the paint application.

דוגמאות בולטות מקהילת הידידים

במסגרת קהילת ידידי הייטק-היי ישראל מצויים יחידים, קבוצות וארגונים חינוכיים שונים שמיישמים היבט זה או אחר מתרבות רשת HTH. בהתאם לתפיסה שאנשים הם אלה שנושאים את הרעיונות, אעמוד תחילה על האישויות המתאימות בכל מקרה ומקרה, ואחר כך אציג את התגשמות רעיונותיהם הלכה למעשה במוסד החינוכי שהנהיגו.

חולון

ב-2011 הוחלט על-ידי מנכ"לית משרד החינוך בשיתוף עם עיריית חולון ועם המכון לחינוך דמוקרטי (שנוסד ב-1987, ונועד לחולל שינוי חברתי באמצעות קידום תרבות דמוקרטית) להקים בחולון בית ספר חדש, ראשון מסוגו בארץ ברוח HTH.

ב-2012 הוקמה התשתית לבית ספר על-יסודי שש-שנתי ברוח רשת HTH. בית הספר נועד לקדם למידה משמעותית, מבוססת פרויקטים, המכוונת לקהילה.

בבית הספר שואפים לפתח בקרב התלמידים תפיסה רחבת אופקים, רב-תרבותית, בעלת רגישות חברתית, השואפת למצוינות ולאחריות אישית, תוך בניית אמון ושיח דיאלוגי.

כלי הוראה בולט בבית הספר הוא PBL, שמותאם לתוכנית הלימודים של משרד החינוך. הלמידה מתייחסת לאתגרי החיים. נלמדים נושאים בזיקה לתוכנית הלימודים, תוך גמישות ובגישה בין-תחומית, ולא במסגרת מקצועות לימוד נפרדים. מערכת השעות נבנית מכמה רצועות תוכן: מדעי הרוח, מדעים, לימודי בחירה, חונכות, אנגלית, דמוקרטיה ועוד.

הלמידה בבית הספר היא רב-תחומית, משתמשת בטכנולוגיות מתקדמות, מחוברת לעולם האמיתי ולעולמו של התלמיד; זאת באמצעות פרויקטים התנסותיים המלווים במומחים מהאקדמיה ומהתעשייה, מִחְבְּרוֹת ומארגונים חברתיים, או באישים העוסקים בתחומי הדעת השונים. כל זאת מתוך שאיפה שהבוגרים יצאו לעולם כאנשים ערכיים, ביקורתיים, יצירתיים ופעילים.

הלימודים מתבססים גם על פלטפורמות למידה דיגיטליות, ריבוי טיוטות, עבודת צוות ועבודה אישית ברובדי חשיבה שונים, תוך טיפוח של יצירתיות, יכולות הצגה מול קהל, ותהליכים רפלקטיביים ייחודיים המקדמים חשיבה-עשייה.

הערכת הלמידה מבוססת על מודל רב-ממדי ייחודי, שבו נוסף לידע שהתלמידים רוכשים, קיימת התייחסות גם למיומנויות שנדרשו בפרויקט, וכן לשימוש בהרגלים שנרכשו במהלכו.

בבית הספר מתקיים שיח אנושי מכבד, מתוך אמונה בקשר האישי בין מבוגרים לתלמידים ויצירת מרחב אמון דיאלוגי. צוות המורים והצוות המסייע מלווים את התלמיד במסע אישי של למידה, התבגרות והתפתחות, תוך הטיית אוזן קשבת ולב מבין לצד הקפדה על כללי התנהגות נאותה ונטילת אחריות אישית וקהילתית.

בית הספר פתוח לקבלת תלמידים המעוניינים בכך, ללא מבחני סף. התלמידים מתקבלים בהגרלה מכל חלקי העיר. לפיכך מתקבלים תלמידים בעלי יכולות שונות ומגוונות. בית הספר מערב אנשים מהקהילה לצורכי למידה והתמחות, וכן מעורב בעשייה חברתית ובפעילות אזרחית בה.

בית הספר מתייחד בהשקפת עולם הומניסטית; בדרך חיים והתנהלות בית-ספרית של כיבוד זכויות וקידומן: פיתוח סובלנות וסולידריות בין-אישית מתוך התייחסות לחברה רב-גונית, פיתוח יחס של כבוד לחוק, יכולת לקיים שיח ביקורתי, מחויבות לשמירה על זכויות אישיות וחברתיות תוך ראיית טובת הכלל; מפגשים המאפשרים היכרות אישית ושיח – חונכות, למידה בקבוצה תוך שימת דגש על שיח וכוללנות-שיתופיות; לימוד ערכי הדמוקרטיה וחינוך לפעילות אזרחית-דמוקרטית פעילה; מעורבות חברתית בסביבת בית הספר בחולון, ומחוצה לה.

בית הספר בחולון הוא "ביתו" של גור סלע. זהו המקום שעיצב אותו כמורה וכמחנך, תוך שהוא תורם לעיצוב בית הספר עצמו. בית הספר מכוון להצמחת מורים המתמחים בפדגוגיה המזוהה עם רשת HTH, לפיתוחה ולהפצתה. בעניין הזה, גור סלע ממלא תפקיד מרכזי.

גור סלע

גור סלע הוא מורה ורכז פדגוגי בקמפוס פרס ברוח HTH בחולון; חוקר ומתנסה בשטח בפדגוגיה של חיבורים מאז 2012; מנחה ומלווה סדנאות ותהליכי שינוי ברוח HTH בבתי ספר ציבוריים.

גור נולד בקיבוץ בצפון הארץ. הוא התנסה בלינה משותפת, ולמד בבית הספר האזורי בקיבוץ. לאחר סיום כיתה י"ב (בגרות ריאלית) השלים שנת שירות בקיבוץ צעיר בערבה. גור גויס לחיל האוויר, ושירת בסדיר ובקבע במשך עשר שנים. שימש כטייס קרב וכקצין הדרכה ומדריך טיסה באמצעות סימולטור. בחיל האוויר התנסה לראשונה בהדרכת חניכים – התנסות שלקח איתו להמשך חייו. כאשר השתחרר מהצבא חיפש פעילות בתחום ההדרכה. לאחר תקופה קצרה של עבודה בתחום ההדרכה והסימולציה בחברת הייטק החליט לעבור לתחום החינוך וההוראה. גור למד לתואר ראשון בתוכנית להוראת מדעי הרוח לכיתות העל-יסודיות, בניגוד לנטייתו הטבעית לתחום הריאלי. במסגרת הלימודים הוא נכנס לעולם האקטיביזם, שם פגש את טלי לרנר, ששימשה לימים כמורה בבית ספר "מבואות הנגב" והייתה חברה בולטת בקהילת ידידי הייטק-היי ישראל. בעבודתה בבית הספר "מבואות הנגב" הטמיעה לרנר את כלי ה-PBL. במסגרת לימודיו עבר גור חוויות מעצבות כאדם וכמורה לעתיד. הוא השתתף בתוכנית ניסיונית לעידוד מעורבות חברתית. גור עשה את הסטאז' בתיכון בהרצליה, כמורה להיסטוריה וכמחנך כיתה.

גור הגדיר אז את תחום החיפוש המעשי שלו כניסיון להחליף את בחינות הבגרות בפרויקטים לימודיים. הוא החליט להתמקד במערכת החינוך הציבורית – המקום שדרכו עוברת המסה העיקרית של ילדי וילדות ישראל, ושבה מושקעים עיקר משאבי המדינה. להבנתו, זהו המקום שבו אפשר לעשות משהו לתיקון עולם (בכלל זה מאבק נגד המיליטריזם, הגזענות, השנאה, האלימות והכיבוש; בעד איכות הסביבה, וכדומה). גור הבין כי לשם כך יש לפגוש את התלמידים היכן שהם נמצאים, ולעבור איתם מסע משותף.

ב־2010 נחשף גור לראשונה לרעיונות של רשת HTH, סן־דייגו, והשתתף בסדנאות להכשרת מורים להוראה באמצעות כלי ה־PBL. הוא חש מיידית הזדהות רבה. גור הבין שיש לתת לתלמידים ללמד אותך כמורה כיצד רצוי לעבוד איתם; להיות רגיש למקום שהם באים ממנו. הוא למד כיצד לאפשר להם להיות פתוחים לדיון בנושאים רגישים בסביבה בטוחה ומגוננת.

גור לימד כיתות ז'־ח' בשנתו השנייה של בית הספר ברוח HTH בחולון. הוא עבר לשם במיוחד כדי להיות חלק מהפדגוגיה המיוחדת הזאת. הוא צמח יחד עם בית הספר, ולאחר ההוראה בחטיבת הביניים סייע בהקמת בית הספר התיכון.

ב־2013 יצא גור לראשונה במסגרת המשלחת לרשת HTH, סן־דייגו. הוא התרשם בעיקר מכלי ה־PBL, מהשילוב של המרחב־הסביבה ומהיישום של שיטת הצדק המאחה. גור רואה בצדק המאחה תפיסת עולם הנשענת על הרעיון שלפיו אנשים נוטים לעשות שינוי חיובי כאשר מערכות היחסים שלהם עם גורמי הסמכות משלבות הכלה אמפתית ודרישה להשתפר.

בשנת השבתון שלו, 2017-2018, בילה גור במשך שנה כמתנדב בבתי הספר של רשת HTH. גור התעניין בשאלה: מה הופך ניסיון חינוכי לתוכנית ממוסדת ובת־קיימה?

גור השלים תואר שני בסוציולוגיה ואנתרופולוגיה של החינוך באוניברסיטת חיפה, שם כתב תזה על "דמיון פוליטי" (במסגרת מחנה הקיץ האלטרנטיבי לנוער – ענף של השמאל הרדיקלי בישראל, שעסק בחינוך הבלתי־פורמלי).

במסגרת הוראת ההיסטוריה עסק גור, לדוגמה, בפרויקט בין־תחומי על "דילמות מוסריות במצבי קיצון" לכיתה י"א. כנושא מוביל דנו התלמידים במשמעות השואה.

מתוך התנסותו המגוונת התברר לגור כמה חשוב ליישם את הרעיון הפדגוגי בכל הרמות ובכל מערכות היחסים של בית הספר. הוא הבין את חשיבות הדאגה לסגל המורים, לביטחונם התעסוקתי, לרווחתם ולקידומו האישי והמקצועי. חזונו הוא לקדם בית ספר גבוה לחינוך, שיעסוק בפיתוח ידע, בהנגשתו, ובסיוע להקמת מוסדות חדשים. הדגש העיקרי, לטעמו, צריך להיות על "פדגוגיה של חיבורים".

לדברי יעקב שניידר, גור הוא "הקורצ'אק הישראלי"; הוא מגלם את סיפור קהילת ידידי הייטק־היי ישראל כולה.⁹¹

טלי לרנר

טלי גדלה בבאר שבע. היא למדה בבית ספר ששילב מחוננים עם תלמידים שהגיעו משכונת פיתוח (שהוקמה בשנות ה-50 כשיכון שיושב בידי עולים חדשים, בעיקר מארצות האסלאם, וניצולי שואה מאירופה). במהלך לימודיה בבית הספר התיכון הניסויי בקיבוץ מעברות השתתפה טלי בתוכנית למחוננים באוניברסיטת בן-גוריון. אחרי השירות הצבאי עסקה בעיקר בחינוך הבלתי-פורמלי, במסגרת נוער מרצ, והייתה מעורבת בנושאים סביבתיים (במסגרת "מגמה ירוקה"). היא הצטרפה ללימודים לתואר ראשון בחינוך, בתוכנית ייחודית של סמינר הקיבוצים והמכון הדמוקרטי. השילוב בין מדעים לחינוך קסם לה. היא קיבלה תעודת הוראה בביוולוגיה ובכימיה, וכן בחינוך דמוקרטי.

במהלך הלימודים פגשה טלי לראשונה את העשייה של רשת HTH, והתמכרה לחינוך בבתי ספר. חוֹנֵך בעבודתה במכללה ביקר ברשת HTH, סן-דייגו, וחזר בעיניים בורקות, עמוס רשמים. טלי וחבריה התחילו לקרוא ולהתעניין בתופעה. יחד עם גור סלע פתחה טלי תוכנית העשרה למחוננים בתיכון הראשונים בהרצליה, באמצעות כלי ה-PBL. טלי יצאה לרשת HTH, סן-דייגו באחת המשלחות הראשונות, יחד עם פרופ' יורם הרפז ואחרים. ההתלהבות הייתה רבה.

בסיום לימודיה, ב-2008, עברה טלי ללמד "מדעים וסביבה" ב"מבואות הנגב", בית ספר ניסויי ברוח HTH. בשנה השנייה שלה בבית הספר יצאה שוב במשלחת לרשת HTH, סן-דייגו. היה זה המשכו של סיפור אהבה. טלי התרשמה במיוחד מכך שהתלמידים שם הונעו על-ידי מטרה, והרגישו שיש סיבה למה שהם עושים, בהתאם לגילם; שהם מעורבים במיזם חשוב, בעל ערך לקהילה החיצונית לבית הספר או זו הפנימית בבית הספר. הילדים היו "עסוקים" לא משום שמישהו הורה להם, אלא כיוון שהונעו על-ידי מטרה שנראתה להם חשובה.

כצוות הוראה בבית הספר "מבואות הנגב", שעידו ארגמן היה מנהלו, התבקשו טלי ועמיתיה להציע תוכנית לימודים שיסודה בכלי ה-PBL. מבחינתה, התוכנית הזאת הייתה מופת לאופן שבו היא שואפת שבית ספר יראה.

ב-2012 יצאה טלי שוב לסן-דייגו בשליחות קהילת ידידי הייטק-היי ישראל, ושהתה שם במשך שישה שבועות. מטרתה הייתה לעבוד עם צוותי מורים בחטיבת ביניים ובתיכון, וללוות מקרוב את הפרויקטים שלהם.

במהלך השנים שבהן עבדה בבית הספר, עד 2015, הייתה מעורבת בניסוי, במרכז הפצה, בגיבוש תוכניות לימודים מהפכניות ובהפקת תוצרים רבים. עם השנים פעפה התוכנית מבית הספר היסודי לבית הספר התיכון במקום.

באותה השנה קיבלה טלי הודעה שלפיה התוכנית לתואר שני ברשת HTH, סן-דייגו קיבלה אישור רשמי מהמדינה. הוצעה לה ויזת סטודנט לשהייה של שנה בסן-דייגו. היא יצאה אם כך ל-GSE. טלי התאהבה בסן-דייגו, ופגשה שם את זוגתה.

שנת הלימודים ב-GSE הייתה אינטנסיבית מאוד. היא עבדה במשך היום, בצמוד לאחד ממנהלי בית הספר, והשתתפה בלימודים בשעות הערב. לפיכך החליטה טלי להישאר בעיר.

טלי לימדה במשך שנה בחטיבת ביניים בבית ספר פרטי. אחר כך השתלבה בהקמת בית ספר מסוג צ'רטר ברוח HTH. היא עסקה בפיתוח פרויקטים ותוכניות לימודים. בשנים האחרונות היא עובדת במחוז של סן-דייגו ומתמקדת בהבאת פרויקטים, ביצירת שותפויות עם עסקים וארגונים, ובהעמקת הלמידה האקטיבית של התלמידים, כמומחית תוכן בתחום המדעים.⁹²

92 טלי לרנר, ריאיון אישי, 1.10.2024.

“ניסוי קהילה”

מקס סיון

מקס למד בבית ספר תיכון בדימונה, שירת בצבא, סיים תואר ראשון בביולוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. הוא לימד ביולוגיה בבית ספר תיכון ע"ש זינמן בדימונה, ואחר כך ניהל את התיכון במשך ארבע שנים (2008–2011). ב-2011 התבקש לנהל את בית הספר העל-יסודי הששי-שנתי “שבח מופת” בתל אביב, ומאז הוא ממשיך בתפקיד הזה.

במשך השנים פיתח מקס פילוסופיה של החינוך המבוססת במידה רבה על דוגמה אישית. הוא מאמין שאחד ההיבטים החשובים להתפתחות נפשית תקינה של התלמידים ולבניית אישיותם הוא חיזוק ביטחונם העצמי. עיקרו של התהליך הזה הוא התמקדות בכישורים ובחוזקות של התלמיד, שבאמצעותם נבנים ביטחון והערכה העצמית. התנהלות נכונה תסייע לתלמיד להאמין ביכולותיו ובכישוריו, וכן לפתח את אלה ולראות כל קושי כאתגר. לגישתו, שלושה כללים בסיסיים מאפשרים למורה לבנות אווירה דמוקרטית התומכת בבניית הערכה עצמית וביטחון עצמי של התלמיד: כבוד הדדי; הזדמנות לשליטה ובחירה; עידוד וחיזוק הכישורים והיכולות המיוחדים שלו.

בתחילת דרכו של מקס כללה אוכלוסיית התלמידים בבית הספר “שבח מופת” ברובה יוצאי חבר העמים. הוא העלה את שיעור הזכאים לתעודת הבגרות מסף ה-90 ל-100 אחוזים.⁹³

בית הספר “שבח מופת” נטל חלק ביוזמה של הנהלת קהילת ידידי הייטק-היי ישראל לבחינת יישום PBL ברוח HTH בבתי ספר על-יסודיים בישראל (בשנים 2011–2017). הוחלט לבצע את הניסוי במשך חמש שנים. בהתאם לכך הפעילה רשת עמל את תוכנית קהיל”ה – יישום PBL, ברוח רשת HTH, סן-דייגו, בתשעה בתי ספר, בתמיכה של קהילת ידידי הייטק-היי ישראל, ושל אגף המחקר והפיתוח, ניסויים ויזמות של משרד החינוך.

93 מקס סיון, ריאיון אישי, 25.6.2024.

המטרה הייתה לפתח תפיסה של קהילה בבית הספר, ולהטמיע באמצעותה כלי PBL איכותי. עקרונות העיצוב של רשת HTH, שניצבו בזמנו בבסיס התוכנית, כללו התאמה אישית, קשר לעולם האמיתי, מאמץ אינטלקטואלי משותף, המורה המעצב וצדק חברתי. כלי ה-PBL הושתת על תהליך חקר מאורגן מסביב לפרויקט – תוצר (בדמות ארטיפקט) המניע את פעילויות התלמידים. במסגרת השיטה, הלמידה כרוכה בהשלמת מטלות מורכבות שהתלמידים מציגים בפני קהל, מסבירים אותן, מגינים עליהן ומהרהרים עליהן. השימוש בכלי מניח שינוי במעמד המורה: המורה אוטונומי ומעצב תוכניות לימודים בהתאם לעניינו ולעניין של התלמידים; למידה פעילה ועתירת מחשבה של התלמידים, כאשר המורה הופך ממוסר ידע למנחה; דרכי הערכה חלופיות שמעודדות פרויקט מורכב ותהליכי למידה חקרניים; כוללנות שיתופיות וחונכות אישית.

התוכנית הטמיעה בבתי הספר, במגוון דרכים, דרך חדשה של למידה, פיתחה בהן קהילות עשייה – קבוצות של בני אדם המשולבות יחדיו והמעצבות תוצר על יסוד עשייה משותפת – בנות־קיימה, וגיבשה תרבות של מורים מעצבים. היא הביאה לפיתוח פרקטיקות – כגון ביקורים בין בתי הספר, ירידי פרויקטים, כלים לניהול, כלים לפיתוח מקצועי – שטיפחו את התרבות החקרנית. היא העצימה סוכני שירות ברשת – דוגמת הרפרנטים, שהרחיבו את הפדגוגיה החדשנית לבתי ספר נוספים ברשת. הביקורים בבתי הספר ברשת HTH, סן־דייגו העניקו השראה ודוגמה לחיקוי למנהלים ולמורים רבים. בעקבות ההשראה פותחו "איים של חדשנות" בתוך בתי הספר.

ב־2017 דרשה עיריית תל אביב לקבל את המבנה של בית הספר "שבח מופת", ברחוב המסגר, והנחתה לפזר את התלמידים. הנהלת בית הספר ניהלה מאבק עיקש. עיריית תל אביב הציעה להקים בית ספר חדש בדרום תל אביב ולקלוט אוכלוסיית תלמידים משם. ההצעה התקבלה עלידי הנהלת בית הספר, וזו קיבלה שטח מתאים, ללא מימון. בתכנון ובהקמת בית הספר הושפע מקס סיוון – שמונה בזמנו למנהל בית הספר במתכונתו החדשה – במיוחד מהסיוור הראשון שערך ברשת HTH, סן־דייגו, ב־2013. אווירת בתי הספר הותירה בו רושם עמוק. הוא ביקש לצאת שוב, בשנה לאחר מכן, והתחיל להבין את העקרונות שעליהם מבוססת הרשת.

ההתרשמות הישירה מההוויה של רשת HTH, סן-דייגו הביאה לסיגול המציאות הזאת לתנאים המקומיים ולרוח המנהלים כאן – באמצעות השראה, יותר מאשר העתקה. בסופו של דבר נוצר מודל שמתאים לישראל, לעיר תל אביב, לדרומה, לחזון המנהלים ולקהילת בית הספר על מאפייניה השונים.

בית הספר התעצב מתוך מחויבות גבוהה של הסגל לשיטות עבודה מוגדרות ולנהלים מסודרים. הדגש הושם על נראות, אחריות, אמון (בין מנהלים, מורים ותלמידים, ובתוך כל קבוצה), וכן סדר וניקיון. מקס סבור שהאמון הוא המפתח להישגים בבית הספר, והוא מביא גם לאווירה לימודית תקינה ולהפחתת האלימות.

התוכנית – שהתנהלה במשך שנה שלמה, שבה נשקלו לעומקם כל ההיבטים החיוניים, ולאחריה ארכה הבנייה שנה נוספת – כללה מרחבי למידה מחוץ לכיתה, בחצרות ובאזורים הסמוכים לבית הספר, ואף ברחבי העיר. נראותו של בית הספר עוצבה באופן שונה מהמקובל, והוא דומה יותר לבית מלון (מקס ביקר לשם ההתרשמות במשרדים ובחללי עבודה של חברת WeWork בישראל ובעולם). העיצוב התבסס על שקיפות בין החללים השונים, שבמהרה התרגלו אליה הכול. זו חייבה נהלים מתאימים, כגון הימנעות מדיבור מעבר לזכוכית או אי-התערבות במה שנעשה בכיתות (פרט למקרי אלימות, שהם חציית קו אדום). השקיפות כמטפורה כללה גם את תהליכי העבודה והפעילות בבית הספר, שבמסגרתם מוצעים לתלמידים השיקולים לקבלת החלטות שונות.

העיצוב כלל סביבות עבודה נוחות – פנימיות וחיצוניות – לקבוצות קטנות או גדולות, וריהוט בעל אופי ביתי יותר. כמו כן הוכנו מרפסות וגגות עם גיגון ("גגות ירוקים", מתוך מחשבה על תרומה לסביבה העירונית). העיצוב חודר באמצעות שילוט מסועף, לצורכי התמצאות, תדרוך והנחיות לפעולה. עיצוב סביבה כזה גרר גם שינוי התנהגותי – פחות ריצה במסדרונות ופחות התנהגות פרועה וצעקות. כדי לנטרל את הסביבה מרעשים ביטלה הנהלת בית הספר את הצלצולים והוסיפה שעוני קיר. כדי למנוע רעב, שגורם להסחה, מדי יום מוכנים שבעים כריכים, הזמינים לכל תלמיד מעוניין במקרר ביציאה ממזכירות בית הספר. התברר שעיצוב הסביבה משפיע עמוקות על ההתנהגות בבית הספר. כך לדוגמה צנחה האלימות המילולית והפיזית ב־90 אחוזים.



תמונה 13 : מבואה בבית הספר שבח מופת | צילום : עידן ירון

במסגרת התפיסה החינוכית החדשה, הכיתה יוצאת ללמוד מקצועות שונים (כגון היסטוריה) בשכונות העיר תל אביב. תוכנית הלימודים מבוססת פרויקטים. המטרה היא למידה המדמה את המציאות ויוצאת אליה. התוכנית מושתתת על יצירתיות – שהמפתח שלה הוא בני אדם אחרים – על עיסוק בנושאי עומק, על רלוונטיות, על שימוש באמצעים טכנולוגיים, על פעלתנות וגמישות. בשנים האחרונות מושם הדגש בפרויקטים על כוללנות-שיתופיות ועבודה עם הקהילה. כל פרויקט נבחן לפי רמת ההשתלבות – פענוח המציאות המורכבת והדינמית, והתחברות למעגלי שייכות; אימוץ, פרשנות ובחירה מושכלת של ערכים; יצירה ותרומה פרואקטיבית.

בניגוד למצב ברשת HTH, הדגש הוא על "התלמיד עם אנשים" ולא על "התלמיד עם התוצר". כל פרויקט צריך לכלול גם היבטים ערכיים וחברתיים משמעותיים. ייחוד נוסף של בית הספר הוא בכך שלא הכול מוצג במרחב הציבורי. כל מה שנתלה על הקירות חייב לעבור בקרה מוקפדת, להיות מסודר, ממותג וממוסגר ביד מקצועית. נתלות רק עבודות שנראות אסתטיות, והתחושה הכללית היא של מוזיאון לאומנות. מעבר לכך, כל החומרים שיצרו התלמידים מצויים בענן במרשתת, או מופיעים בעלונים ערוכים היטב.

כדי לשבח את סגל ההוראה – שנבחר מעל הכול על-פי תכונותיו האישיות והחברתיות, ורק אחר כך על-פי יכולותיו הפדגוגיות (שאפשר לשפרן בהכשרה מתאימה) – בית הספר פינה חצי יום בשבוע, שבו המורים מקיימים השתלמויות במסגרת חטיבת הביניים והחטיבה העליונה. באותו היום, בשעות הבוקר, התלמידים נהנים מלימודי בחירה. לקראת חלוקת התעודות מוקדשים יומיים שבהם אין לימודים לשיחה מעמיקה של כל תלמיד עם מחנך הכיתה ועם המורים המקצועיים שלו.

תפיסת העבודה של ההנהלה עם המורים גמישה ופתוחה יותר מזו הנוקשה במהותה, הנהוגה ברשת HTH. המורים מובילים, וההנהלה מאפשרת יותר הפעלת יוזמה, דמיון ויצירתיות, וממעטת להכתיב סדרי עבודה ופעילויות. ההנהלה פועלת ללא פשרות בעיקר בענייני הבטיחות והביטחון; בהוראה – היא כמעט לא מתערבת.

אוכלוסיית התלמידים – 1,300 במספר – מעורבת, ומורכבת היום מיוצאי מזרח אירופה, אוקראינה ורוסיה (יהודים או נוצרים), שרובם אינם דוברים עברית. כמו כן, מתושבי השכונה (מהשכונות נווה עופר וקריית שלום) – בוכרים ותיקים, עיראקים ומרוקאים, ועוד. זאת נוסף למשפחות של מהגרי עבודה מאריתריאה, מסודאן ומהפיליפינים.

באוכלוסייה מורכבת כל כך, שכמחציתה מגיעה ממשפחות במצוקה, הגישה היא כי "התלמידים הם שלנו 24 שעות ביממה". בית הספר רואה, ככל האפשר, את התמונה כמכלול. לצורך הזה מתקיימות שיחות מרובות עם הורים. בית הספר מחלק בחגים סלי מזון למשפחות נזקקות מקרב התלמידים. במקרה הצורך, בית הספר מצייד את התלמידים במחשבים ניידים, בטלפונים סלולריים, בתיקים, במחברות ובכלי כתיבה, ובתלבושת מתאימה.

בית הספר היסודי הציבורי הצומח ע"ש יצחק נבון, הרצליה, ברוח

HTH

שירלי רוזמן

שירלי רוזמן היא בעלת ניסיון בין-לאומי של 15 שנה בתחום הייעוץ וההדרכה בעולם ההייטק. לפני שנים אחדות החליטה לפנות לתחום החינוך. היא לימדה אזרחות ומדעי החברה בבית ספר תיכון, ופילוסופיה בבית ספר יסודי. השתתפה במשלחת לרשת HTH, סן-דייגו, באוקטובר 2018, בהיותה תלמידה בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית. לימים "שודכה" על-ידי יעקב שניידר למינהל מחלקת החינוך בהרצליה, ומונתה להקים בית הספר חדש ברוח HTH (כליווי ד"ר צבי לירז ואורנה וולק, שלימים הייתה הרכוזת הפדגוגית של קהילת ידידי הייטק-היי ישראל), המוביל פדגוגיה ייחודית המבוססת על שלוש אבני דרך: מסעות למידה, התאמה אישית ובחירה.

את המטרות האלה גיבשה רוזמן בהשראת הגישה של HTH. עם זאת, הדגש היה על בניית בית ספר מתקדם, ולא דווקא הטמעה של תיאוריית רשת HTH. למרות הקשר, המנהלת העידה שהחומרים שלה מתקדמים בתחום היישום של התיאוריות והפרקטיקות הנהוגות בסן-דייגו. החריגה מהגישה והעשייה של רשת HTH התחייבה לצורכי התאמתן למציאות הישראלית. עוד אמרה כי אצלנו אין כמעט זמן תכנון ועבודה של מורים, תחום שחזק מאוד, ברמה היומיומית, ברשת HTH. לא כל המקצועות נלמדים בדרך של פרויקטים, אלא בעיקר אלה רבייה-מלל. כמו כן, נעשה שילוב רב יותר עם תוכני משרד החינוך.

בית הספר מטפח למידה של מיומנויות המאה ה-21 באמצעות תהליכי למידה המכונים מסעות למידה – תהליכי למידה רבת-חומיים, מבוססי חקר, הסובבים נושא הקרוב לעולמם של התלמידות והתלמידים. במסגרת מסעות הלמידה באות לידי ביטוי מיומנויות מרכזיות שונות, כגון עמידה בפני קהל, למידה עצמאית, זיהוי ופתרון בעיות, עבודת צוות, חשיבה ביקורתית, חשיבה רפלקטיבית וחשיבה יצירתית.

במהלך הלמידה נבנים תוצרים בעלי משמעות בעולם האמיתי, וניתן מקום לקולה של כל תלמידה ולקולו של כל תלמיד.

הלמידה במסעות היא רבת-חומית: היא משלבת בין כמה תחומי דעת ומקצועות לימוד, וכל מסע יכול להתפרש על פני תקופת זמן שונה בהתאם לשיקולי הדעת של צוות בית הספר. במהלכו נלמדים התכנים והמיומנויות שבתוכנית הלימודים, מתבצעות משימות לימודיות ונבנים תוצרים בעלי משמעות. התוצרים, המוצגים בפני קהל, מבטאים את הידע ואת ההבנה בנושא הנלמד.

מסעות הלמידה מפותחים ונבנים על-ידי צוות בית הספר. כדי להצליח במשימה המתגרת הזאת, הצוות מורכב ממורות יצירתיות וחדשניות, בעלות מוטיבציה ללמוד כל הזמן דברים חדשים וליצור יש מאין. מסעות הלמידה, המעודדים למידה מערבת ופעילה, מתוכננים בהשראת כלי ה-PBL, כפי שעוצב ברשת HTH.

שלבי מסעות הלמידה הם אלה: חשיפה – אירוע שמעורר עניין, סקרנות וחיבור אישי לנושא; ידע וחקר – קבלת מטלה מאתגרת, שובת לב, המחייבת בנייה של ידע רלוונטי; תכנון התוצר – הפקת תוצר בעל משמעות, הנותן מקום לקולו של כל תלמיד; הגשה – הצגת התוצר בפני קהל בתערוכת סיום; הערכה – תהליך משוב והשלכה מעמיתים ומהמורה.

השאיפה היא ליצור אפשרויות למידה המותאמת לצרכים, להעדפות, לחוזקות ולייחודיות של כל תלמיד. הבחירה מאפשרת חשיבה יצירתית, מייצרת חוויה והתנסות, אחריות והכוונה עצמית, מעורבות וסקרנות.

התעודות מכונות "יומני מסע". הן מתארות את התהליכים שעבר התלמיד לאורך כל מחצית משנות לימודיו בבית הספר. יומן המסע הוא תוצר של דיאלוג מתמשך, המשקף את רוח בית הספר ואת האקלים שלו, ומביא שילוב של הערכה לימודית, חברתית ואישית של מאמץ, מסוגלות ויכולות.

הכיתות ומרחבי הלמידה בבית הספר מאפשרים גמישות בדרכי הלמידה. שולחנות התלמיד מדגם "ביס" בכיתה מתחברים באופנים שונים, ומאפשרים למידה בקבוצות קטנות או גדולות, ליחידים או לכלל הכיתה. התלמידים משאירים בתאי האחסון את ספרי הלימוד והמחברות, מה שמשאיר את המרחב הכיתתי פתוח. בכל כיתה מצויים שטיח, ספות, שולחן עמידה, שרפרפים. התלמידים יכולים לבחור את המקום הנוח להם ללמידה בכל שלב בשיעור, ולנוע בחופשיות בין האפשרויות. למידה מתקיימת גם מחוץ לכיתה: במסדרונות, ב"חדרי הספח", על הדשא.

מעגלי השיח, המתקיימים פעמיים ביום, מוקדשים לשיחה משותפת בת 15 דקות של תלמידי הכיתה. במהלכם רוכשים התלמידים כישורים חברתיים באמצעות שיתוף, דיבור והקשבה, ומפתחים מיומנויות חברתיות ורגשיות. למעגלי השיח נקבעו כללים מוגדרים – כמו היעדר שיפוטיות וביקורתיות, הקשבה אמפתית, סבלנות וסובלנות.

בית הספר פועל ללא צלולים, כאשר על זמן השיעור אחראי המורה, והוא יכול לבחור אם להאריכו או לקצרו כדי להתאימו למצב הלמידה בכיתה. השיעורים כפולים באורכם, ומאפשרים זמן למידה מיטבי. במשך שעה וחצי יש זמן למעגל שיח, להקניה קצרה של נושא הלימוד, לעבודה בצוות וללמידה עצמאית.

מערכת השעות בנויה על בסיס החזון של בית הספר, כאשר 45 אחוזים מוקדשים ללימודי ליבה (בהתאמה אישית); 20 אחוזים – למסעות למידה; עשרה אחוזים – לשיעורי בחירה; 25 אחוזים – פעילות בתחום הגוף והנפש. בית הספר מקיים מדיניות של מיעוט במטלות מעבר לשעות בית הספר, תוך עידוד קריאה וכתיבה.

האקלים הבית-ספרי נועד ליצור תפיסה המתחשבת בצורכי האחר ומכילה את התלמידים, כדי שיגיעו לבית הספר בשמחה ובהנאה. השאיפה היא לשיתוף הקהילה בפעילויות בבית הספר, לשם יצירת מרחב נעים הנתמך על-ידי הקהילה ומשולב בה.

המודל התנהגותי אפר"ת (אירוע, פרשנות, רגש, תגובה), המשמש בבית הספר, מתאר את התהליך המתרחש בתוכנו מרגע שמתרחש אירוע כלשהו ועד לתגובה שלנו אליו. המודל מבוסס על רעיונות מתוך גישתו של הפסיכולוג אלפרד אדלר (מייסד הפסיכולוגיה האינדיבידואלית – העצמית-היחידנית), ובאמצעותו הצוות משקף לתלמידים כיצד אירוע יכול להתפרש באופנים שונים, ומדגיש את יכולתם לבחור את אופני התגובה שלהם ואת אחריותם האישית. השלבים: אירוע – תיאור האירוע מנקודת מבטו של התלמיד; פרשנות – הפרשנות שהתלמיד נתן למעשה של החבר כלפיו, שהביא אותו לנהוג באופן שבחר; רגש – התחושה שהתפתחה אצל התלמיד בעקבות הפרשנות שנתן לאירוע; תגובה – הפעולה שבחר לעשות בעקבות הופעת הרגש. בבית הספר קיים "חדר שלום" – חדר ייעודי לביזור ולגישור בסביבה בטוחה. ההתמודדות עם התנהגויות שליליות נעשית תוך הדגשת מתן חיזוקים חיוביים להתנהגויות רצויות.

שחרית – תיכון ניסויי דתי ברוח HTH בירושלים

רני חזון-וייס

רני סיימה תואר ראשון בסמינר הקיבוצים, במסגרת החינוך הדמוקרטי ויזמות חברתית. היא בוגרת תואר שני בתלמוד, הלכה ולימודי האישה, כחלק מתוכנית משל"י – בית המדרש שכטר למנהיגות יהודית. רני מנהלת את תיכון "דרור" בירושלים (מאז 2016); מייסדת ומנהלת תיכון "שחרית" – בית ספר ניסויי דתי שש-שנתי צומח לבנים ולבנות (מאז 2019).⁹⁴

שחרית הוא תיכון ניסויי דתי, שש-שנתי לבנים ולבנות. בית הספר הוא התיכון הממלכתי דתי הראשון בארץ ברוח HTH. הוא מדגיש למידה בית-מדרשית, מבוססת פרויקטים ופיתוח מיומנויות באופן התנסותי וכוללני-שיתופי. הפדגוגיה בו מושתתת על למידה מבוססת חקר והעמקה מתוך בחירה ועניין; למידה המעניקה מענה רוחני, דתי, לימודי וחברתי; למידה ברמה גבוהה ואיכותית, תוך שימת דגש על מיומנויות המאה ה-21; חינוך דיאלוגי הרואה חשיבות בשותפות של כלל באי בית הספר. המיומנויות המודגשות הן אוריינות, פענוח וכתובה. כמו כן, למידה עצמאית ולמידה קבוצתית. בית הספר מכוון להעניק כלים של המאה ה-21. התוכנית דו-שנתית, וכוללת בשכבות ז'ח' – למידה מבוססת תוצר; בשכבות ט"י – למידה מבוססת שאלה; בשכבות י"א-י"ב – למידה מבוססת בעיה. תוכנית הדגל של בית הספר היא "תיקון עולם במלכות שדי: העולם הדתי כנקודת המקפצה לתקן עולם שבור". תוכניות בחינות הבגרות עוצבו באופן ייחודי, וקיבלו את אישור משרד החינוך. בית הספר מדגיש חיבור בינו לעולם החיצוני. הוא נועד לחבר את קהילת בית הספר, באמצעות הסביבה המקומית, אל האווירה החברתית והדתית של ירושלים בכלל. המטרה היא להכין את התלמידים לחיים עצמם, באופן רלוונטי ל"כאן ועכשיו". הלמידה מכוונת לחיים משותפים, כאשר המודל הוא חברתי, לא דתי. משפחות התלמידים הן בעלות אורח חיים מעורב. העולם הדתי בפרט נתפס כמקפצה לתיקון עולם שבור בכלל.

94 רני חזון-וייס, ריאיון אישי, 26.6.2023.



תמונה 14 : הכניסה לבית הספר שחרית | צילום : עידן ירון

בית הספר הדו־לשוני גליל, קיבוץ אשבל

בית הספר נוסד בידי עמותת "יד ביד". המנהלת: מנאר חיאדרי.

מנאר חיאדרי

מנאר כיום בת ארבעים. אם לשלושה ילדים, בוגרי בית הספר הדו־לשוני משגב. מנאר היא בת למשפחה מוסלמית, ילידת יפו, שם התחנכה בבית ספר קתולי. סבתה מצד אימה היא יהודייה. הרבתרבותיות הייתה חלק אינטגרלי מחייה מגיל צעיר. גם החיים בעיר המעורבת יפו סייעו בעניין הזה. בעיר התקיימו פערים בולטים בין מערכת החינוך הציבורית לזו הפרטית, החזקה לאין שיעור. לכן נשלחה מנאר לחינוך כנסייתי. בית הספר חשף אותה לזרמים תרבותיים שונים ולמגוון אוכלוסיות. היא השתתפה גם במסגרות חינוך לא פורמליות, כגון תנועת הצופים ונוער נגד סמים. שאיפתה הייתה לתרום חברתית בנושאים שונים ב"עולם הגדול".

לאחר נישואיה, בגיל 20, עברה מנאר לעיר סח'נין בצפון המדינה, דרומית לכרמיאל, שרוב אוכלוסייתה ערבית־מוסלמית. היה לה ברור מאוד שתתקדם בלימודים האקדמיים, ואחר כך – שתסיים את הדרישות לתואר ד"ר. היא התחילה בבלשנות, ספרות אנגלית וחינוך, והחל מהתואר השני התמחתה בשפה וקוגניציה, ואף עבדה במעבדות בתחום.

כבר לאחר קבלת התואר הראשון חיפשה עבודה, ונתקלה בהתנגדות לרעיון שלפיו מורה ערבייה תלמד בחינוך העברי. למרות זאת התקבלה לבית ספר יהודי במשגב, כמורה לאנגלית. בריאיון הקבלה הדגיש המנהל שהמצב מאוד יוצא דופן, אבל הוא יתמוך במועמדותה. במהלך השנה השנייה היא מונתה לשמש גם כמחנכת כיתה. ההחלטה עוררה התנגדות מסוימת של הורים. מנאר חשה עלבון ומשבר. היא התחזקה בהחלטתה הנחושה שהיא אינה מוותרת. תלמידי הכיתה חיזקו אותה. הם דיברו עם הוריהם על משמעות המפגש שהתקיים ביניהם למחנכת. גם חלק מההורים כתבו מכתבי תמיכה והערכה להנהלה. מעמדה האישי התחזק. היא נתנה מכל הלב לילדים – באנגלית בפרט, ובחינוך בכלל. עם השנים, תלמידים רבים, בתמיכת הוריהם, ביקשו להשתבץ בכיתה שלה. לימים שימשה גם כרכזת פדגוגית בבית הספר.

במהלך שנות ההוראה והלימודים יצאה מנאר לראות מערכות חינוך במדינות אחרות – פינלנד, דנמרק, בריטניה – ופגשה קהילות שונות של אנשי חינוך. כחלק מהמסע יצאה גם עם משלחת לביקור ברשת HTH, סן-דייגו. היה זה המסע המשמעותי ביותר עבורה.

זה שבע שנים מנהלת מנאר את בית הספר הדו-לשוני גליל, בקיבוץ אשבל. ההיכרות הקודמת עם הקהילה היהודית סייעה לה להתקבל לתפקיד. היא התמקצעה ביכולתה לחבר בין תלמידים ממוצא יהודי מצד אחד, וערבי מצד אחר.⁹⁵

עמותת יד ביד הוקמה ב־1997, במטרה לקדם ולפתח בישראל חברה משותפת לערבים ויהודים. לשם כך היא מקימה ומפעילה מסגרות חינוכיות וחברתיות, המהוות תשתית לחיים משותפים של אזרחי המדינה. בתי הספר של העמותה מופרים, רשמיים, ומפוקחים על-ידי משרד החינוך; ציבוריים ופתוחים לכל השכבות והקבוצות בחברה היהודית ובחברה הערבית. הקבלה אליהם אינה תלויה ביכולת הכלכלית של המשפחה או בעמידה במבחנים ובדרישות כלשהם. תוכנית הלימודים בבתי הספר מושתתת על עקרונות המשקפים את שתי התרבויות והלשוניות, על חינוך לאוריינות רבת-תרבותית ולאזרחות משותפת ושוויונית. במודל החינוך הדו-לשוני, העברית והערבית זוכות למעמד שווה, כמו גם שתי התרבויות והסיפורים הלאומיים. סגל המורים הכפול בכל כיתה (יהודי וערבי) מלמד על-פי שפתו, ללא תרגום, וכך התלמידים זוכים לספוג גם ערבית וגם עברית מגיל צעיר. הם לומדים יחדיו, בשתי השפות, מציינים את המועדים של שני העמים ואת החגים של שלוש הדתות הגדולות.

לעמותת יד ביד יש כיום שש מסגרות חינוך וקהילות משותפות: בירושלים, בגליל, ביפו, בחיפה, בוואדי ערה, בשרון ובמשולש הדרומי. כ־1,800 תלמידים ותלמידות לומדים בהן.

בית הספר הייחודי גליל, בקיבוץ אשבל, הוקם ב־1998. בבית הספר לומדים 320 תלמידים, מחציתם יהודים (חילונים, דתיים) ומחציתם ערבים (מוסלמים, נוצרים, דרוזים). החינוך מבוסס שית, בקהילה מחוברת מקום, והוא נועד לחבר בין תלמידים וקהילות יהודיים וערביים.

בית הספר שומר על קשר חינוכי קרוב עם קהילת ידידי הייטקהיי ישראל. בשיתוף המשפחות וחברי הקהילות, רשת HTH, סן-דייגו, נוצר מעגל של אלפי בני אדם, יהודים וערבים, שחווים מדי יום, ברמה כזו או אחרת, את השוויון והשיתוף ביניהם. מדי שנה יוצאים שני אנשי סגל לביקור ברשת HTH, סן-דייגו.

הסגל מקיים יחסים בין-אישיים קרובים והדוקים, בתמיכת מעגלי שיח, אנשי מקצוע מלווים ופסיכולוגים. בית הספר עושה מאמץ מיוחד ליצור זיקה בינו לקהילות החיצוניות השונות. בית הספר מנוהל על בסיס עקרונות ברורים, שמתורגמים לעשייה השומרת על גמישות בהתאם לצרכים ולנסיבות המשתנות. החינוך מושתת על קבלת ה"אחר", הלכה למעשה, באופן שלא יסתכם בימי שיא, אלא בחיי היום-יום של בית הספר.

המנהלת מעודדת את סגל ההוראה – בעיקר את המורות – לצאת ללימוד תארים מתקדמים. לפיכך, שיעור אנשי הסגל בעלי תואר שני גבוה מאוד יחסית. בית הספר משתית חלק ניכר מתוכנית הלימודים שלו על PBL. הלמידה מתנהלת בשלושה צירים מרכזיים: יצירה של גוף ידע משמעותי; הפקת תוצר בעל ערך ללומד ולעולם הממשי; הצגת תוצרים בפני קהל לשם שיתוף והערכה.

רשמים:

"כאשר אתה נכנס לבית ספר, ומבהיקות מולך עיני ילדים, בוחק של אור, אתה מתחיל להבין שהגענו למקום שיהיה לך טוב לבקר בו. כאשר לאור בעיני הילדים מתווסף אור בעיני המורות והמורים ובעיני המנהלת, אתה מבין שהולך להיות לך יום משובח".

"הסיוור, שנוהל על-ידי תלמידות 'שגרירות', ביטא תחושה של גאווה בעצמן ובבית הספר, של חיבור ושל שוויון ביניהן – ניצוץ של התרגשות פשוטה, כמו שיש לילדים שמחים. נשארתי עם משפט אחד של המנהלת, שאמרה כי 'כאשר סוער וקשה [בעקבות מלחמת חרבות ברזל], קודם כול לא מתרגשים, מקשיבים. נותנים מקום. ואז ממשיכים הלאה. יחד'".⁹⁶

96 במסגרת ביקור בבית הספר, 10.3.2023.



דצמבר כانون الأول

נסלו - טבת כסלף - طففٹ

نمادة ألامولة - نمادة ألاموئر جمادى الأولى - جمادى الآخر

2022



ראשון - الأحد	שני - الإثنين	שלישי - الثلاثاء	רביעי - الأربعاء	חמישי - الخميس	שישי - الجمعة	שנישי - السبت
		6	7	8	9	יום זכויות האדם يوم حقوق الإنسان
11	12	13	14	15	16	7
18 חנוכה عيد الأنوار	19 חנוכה عيد الأنوار	20 חנוכה عيد الأنوار	21 חנוכה عيد الأنوار	22 חנוכה عيد الأنوار	23 חנוכה عيد الأنوار	חנוכה - عيد الأنوار ערב חג המולד (מערב) ليلة عيد الميلاد المجيد
25 חנוכה عيد الأنوار ב חג המולד (מערב) ليلة عيد ميلاد المجيد (غربي) ونمادة ألاموئر ذابة شهر طففٹ	26 חג המולד عيد الميلاد المجيد	27	28		30 	ראש השנה رأس السنة الميلاد

תמונה 15 : לוח שנה, בית הספר הדו-לשוני גליל | צילום: עידן ירון

בית הספר הניסויי אלמוסתקבל שגב שלום

עבדאללה אלג'רג'אוי

עבדאללה גדל בבית משפחתו בפזורה הערבית-הבדואית בוואדי אל-נעם – כפר בלתי-מוכר בצפון הנגב, ללא תשתיות מוסדרות של מים וחשמל, שמאוכלס בערבים-מוסלמים. עבדאללה היה תלמיד בבית הספר עזעזמה, לשם צעד מדי יום ברגל או רכב על גבי חמור. הוא התחיל לשמש כמורה בשגב שלום כבר ב-1989, ומנהל את בית הספר הניסויי אלמוסתקבל החל מ-2000. עבדאללה, ומוסא – העובד תחתיו – השתתפו בתוכנית של המכון למנהיגות צעירים יהודים וערבים כבר מראשיתה. עבדאללה יצא למשלחת לרשת HTH, סן-דייגו ב-2004, יחד עם קבוצת התלמידים בתוכנית (בכלל זה בנים ובנות. קושי מיוחד התעורר בגיוס הבנות לתוכנית). בית הספר בראשותו משתף פעולה עם בית הספר גבים בבאר שבע, בראשות יפעת מנשקו.

מוסא אבר'כף

מוסא מחובר במשך שנים לקהילת ידידי הייטקהיי ישראל, ומופר כ"מאור פדגוגי". למרות הוותק שלו במערכת ותפקידיו השונים בהדרכה ובהשתלמויות מורים, הוא אינו מוותר על מגע ישיר עם כיתת לימוד. כבר ב-1992 הקים מוסא בבית ספרו מעבדה למתמטיקה, המאובזרת במחשבים (ללא אינטרנט), ובדיסקים של לומדות. שטיח נפרס על הקרקע, ונבנו קירות גבס מפרידים. בהמשך סיים מוסא בהצטיינות קורס מנהלים, וניהל בית ספר במשך תקופה קצרה.

מוסא ועבדאללה הכירו זה את זה מילדות, ועשו יחד כבדת דרך ארוכה. הם עלו למכה יחד ארבע פעמים. ב-2001 עבר מוסא לבית הספר אלמוסתקבל, בהנהלתו של עבדאללה, והשתקע בו. החל מ-2002 הוא קיבל לידי את הובלת הניסוי בבית הספר. ב-2010 יצא מוסא לראשונה במשלחת לרשת HTH, סן-דייגו. בהמשך הביא לכיתת הלימוד שלו את הרעיון של פינת מורה שקופה. ב-2013 נבחר מוסא (בן 47 בזמנו), בן לשבט הבדואי עזרנה, מחנך, רכז ומורה למתמטיקה בבית הספר, ל"מורה של המדינה"⁹⁷.

97 מוסא אבר'כף, ריאיון אישי, 15.5.2024.



תמונה 16 : עבדאללה אלג'רג'אוי ומוסא אבו-כף בבית משפחת אבו-כף | צילום: עידן ירון

בית הספר אלמוסתקבל הוא אחד מארבעת בתי הספר הנמצאים במועצה המקומית הברואית שגב שלום, המשמשים את תלמידי הכפרים שבאזור. ב־26 כיתות לומדים 600 תלמידים.

במסגרת ניסוי של אגף מו"פ (מחקר ופיתוח) במשרד החינוך ובית הספר – על "המדבר כמעבדה פתוחה ללימודי מדעים" – הוחלט "לנקוט את כל הידע המדעי שנמצא בקהילה, ולהעביר אותו לתלמידים ולבתי ספר אחרים שישתו ממנו". הניסוי החל ב־2002, ועסק בבניית קהילה ברוח HTH. הרעיון התחיל באופן אינטואיטיבי כפעולה ועשייה שהיו מענה לצרכים מיידיים של התלמידים ושל המורים בתחום לימודי המדעים. היה אז מחסור בציוד למידה ועלה צורך ייחודי במעבדה לחקר נושאי המדעים. נוצר צורך ורצון לבצע שינוי שבמרכזו טובת התלמידים. אנשי הצוות שאפו שהתלמידים יקבלו מה ש"כל תלמיד אחר" בישראל מקבל. מובילי בית הספר שמו לפנייהם מטרה חשובה נוספת: ליצור מציאות חדשה בתנאי ההוראה והכלים העומדים לרשות המורה, מתוך הקשבה לצרכים של הציבור הזה וליכולות הגלומות בו. הייתה תחושת ש"אין ברירה", והבנה שיש לעשות משהו אחר למען המורים והתלבויותם ללמד. הרעיון של לימודי המעבדה המדברית וביצועו היו תשתית ליצירת מענים לצרכים הללו. קידומם השפיע גם על תחומים והיבטים שאי־אפשר היה לחזותם מראש.

תהליך הפיתוח התקיים תוך למידת המתרחש במציאות הבית-ספרית, ומתוך גילוי וחקר של תפיסות חינוכיות קיימות וחדשניות בתחום הלמידה החוץ-כיתתית, שיושמו בארץ ובעולם.

העיקרון של לימודים חוץ-כיתתיים לא היה דבר חדש עבור צוות בית הספר. הם היו קיימים במסורת הבדואית גם בלי שנקראו בשם כזה או אחר. בעבר התקיימו הלימודים באזורי המְחיה והנדודים במדבר. המסורת כללה מנהגים שהיוו בסיס לרכישת ידע. כך נלמדו תופעות הטבע, השפה, חשבון, תכנון, בעלי חיים וחקלאות, קיום משק מים ועוד. הניסוי היה חדשני במימוש הלמידה החוץ-כיתתית בקהילה ששורשיה במציאות חדשה. הניסוי צמח בתוך המתח בין תהליכי מודרניזציה ועיור לרצון לשמר את המסורת והזהות.

בעקבות שינוי התפיסה הפך בית הספר למעורב יותר בחיי הקהילה, וזו הפכה למעורבת יותר בחיי בית הספר. הורים ואזרחים בוגרים נעשו פעילים בתהליך החינוכי בימים המרוכזים וגם בשגרה. הלמידה החוץ-כיתתית בבית הספר הפכה חווייתית ואפקטיבית. התעוררה תחושת גאווה של התלמידים וניכר שיפור בציוני התלמידים במדעים ובמקצועות אחרים. שיפור ניכר גם בהתנהגות התלמידים ובמוטיבציה ללמידה. התלמידים הפכו מעורים בקהילתם, בסביבה הבדואית והכללית, ומעורבים בפעילויות מגוונות ומשותפות. עם ההתקדמות בניסוי התברר שגבולותיו חורגים מחצר בית הספר או מהיבטים הקשורים להישגים הלימודיים וההתנהגותיים של התלמידים. הוא הקריין על המציאות בקהילה הבדואית המקומית ועל היחסים בינה לקהילות אחרות בישראל ובעולם.

הלמידה החוץ-כיתתית על רכיביה המגוונים, הפיזיים והאנושיים, יצרה הזדמנויות למפגשים חדשים עם קהילות בעלות זיקה סביבתית. בית הספר הפך לתופעה מיוחדת שעוררה סקרנות במגזר הבדואי ובמערכת החינוך בישראל. הביקורים בבית הספר הפכו לחלק מהנוף הבית-ספרי. הניסוי הפך למעין ראש גשר בכמה ממדים: בין התלמיד הבדואי לסביבה הטבעית שבה גדל; בין המסורת הבדואית לחינוך העכשווי; בין הדורות – הזקנים וילדי בית הספר; בין בתי ספר סביבתיים יהודיים וערביים-בדואיים, על בסיס מכנה משותף; בין ההיבט המדעי לזה המסורתי, בכל הקשור למדבר ולטבע. הוא יצר תורות חדש בין הערבים-בדואים ליהודים, כחברה שיש לה סיכוי ליהנות מהיתרונות התרבותיים ומהידע ההדדי שנצבר.

עם הכניסה לניסוי שונתה מערכת השעות בבית הספר. לימודי המדעים הורחבו משעתיים־שלוש בשבוע לחמש שעות, גובשו שיעורים כפולים והוגדרו כמה מוקדי למידה: פינת צמחי מרפא מדבריים בבית הספר; פינת צפרות ופינה של חלקה מדברית.

השטח המדברי הפתוח, המקיף את בית הספר כמעט מכל עבר, הוגדר אף הוא מוקד למידה. במסגרת זאת התלמידים עוסקים באיסוף נתונים, וביצירה ובהצגה של עבודות חקר. במסגרת הניסוי ערך בית הספר מיפוי של המשפחות בשטח, ובנה תוכנית סיורים הכוללת אירוח אצל זקני הקהילה, המספרים לתלמידים על דרך החיים ומנהגי העבר.

לאחר השלמה מוצלחת של חמש שנות ניסוי המשיך בית הספר ושימש מרכז הפצה לתורה שפותחה בו. עם השנים הוקמה בבית הספר מעבדה משוכללת למדעים, ונבנה בו מרכז לתרבות האדם. בית הספר הפך למוביל ביישוב ובמחוז.



תמונה 17: יעקב שניידר בכניסה לבית הספר הניסויי אלמוסתקבל שגב שלום | צילום: עידן ירון

**מניפסט פדגוגי ברוח הג'אז
מבט לעתיד מערכת החינוך**



הערת פתיחה

ההנחה הרווחת היא שמניפסט הוא טקסט המבטא באופן ישיר, שקוף, חשוף ובלתי־אמצעי את הכוונות האותנטיות של כותביו, וכי הוא אינו זקוק לפענוח או לפרשנות. תפיסת המניפסט כטקסט של גילוי לב מעוגנת במילה "מניפסט" עצמה, שמשמעותה דבר־מה גלוי, חשוף.

חסן אל־בנא,⁹⁸ במבוא מניפסטי לקובץ מאמריו בנושאים אסלאמיים, תחת הכותרת "קריאתנו", כתב: "רצוננו לדבר עם בני אדם בכנות על מטרותינו ולגלות להם את שיטותינו, להפנות אליהם את קריאותינו בלא בלבול וערפול, באופן מאיר יותר מאור השמש, נהיר יותר מאור השחר וברור כיום".

אלא שבניגוד למוניטין שיצא למניפסט כמפגן של שקיפות, ולמרות הרושם המתעתע שמניפסטים רבים יוצרים, אלה אינם שיקוף פשוט וישיר של כוונות המוגשות לקורא לשיפוט בלתי־אמצעי, אלא טקסטים רב־מדיים ומורכבים. המניפסטים מציעים טקסט הקורא לפענוח ולפרשנות בידי אחרים. בה במידה הם מציעים טקסט המאפשר הרהור ופלקסיבי של מחבריו.

בדברים הבאים, בצמידות לטקסט המניפסטי ולאחריו, אציע מסכת פרשנית החוזרת ומתבוננת במקורותיו, ומציעה דרכים אפשריות לקריאתו ולהבנתו.

98 חסן אל־בנא (בשמו המלא בערבית, حسن أحمد عبد الرحمن محمد البنا, 1906–1949) היה אימאם, מייסדה ומנהיגה הראשון של תנועת האחים המוסלמים במצרים.

מקורות השראה

הדברים המופיעים במניפסט שלפניכם נכתבו בהשראת "תרבות הג'אז". הנה כמה הרהורים שהניעו אותי והסעירו את מחשבתי במהלך המסע המרתק הזה:

הבנה אמיתית אינה באה ממה שאנחנו לומדים מספרים; היא באה ממה שאנחנו לומדים מאהבה – אהבת הטבע, אהבת האדם.⁹⁹ רק מה שנלמד בדרך הזאת מובן באמת (פבלו קזאלס).¹⁰⁰

מוזיקת הג'אז היא קרש קפיצה לאהבה (מרטין לותר קינג הבן).¹⁰¹

ויליאם פארקר¹⁰² חווה חזון רביעוצמה כאשר גר עם הוריו ואחיו בשיכון ציבורי בדרום רובע הברונקס בניו-יורק, בהיותו בן חמש עשרה בלבד. החזון הגדיר את יתרת חייו ואת אופי יצירתו. כך כתב ביומנו: "באחד הימים, פרחים החלו לפרוח בחדרי. פרחים יפהפיים, שעלי הכותרת שלהם היו עשויים מהשירה של החיים. פרחים עשויים ממוזיקה, ריקוד, ציור; עשויים מילדים מאושרים, שחיים במקום שבו לא הייתה ולא תהיה מלחמה. מקום שבו מעודדים כל בן אנוש להבטיח, ולא להיענש בשל כך. הפרחים הללו עשויים מהיעדר רעב ואכזריות אנושית. לא ביקשתי את הפרחים האלה, וככל הידוע לי לא השקיתי אותם או טיפלתי בהם. הם המשיכו לגדול, ואני המשכתי לקטוף אותם. הם משנים את חיי". עבור פארקר, המוזיקה לא הייתה רק צליל, אלא גם מסע רוחני לקראת שחרור, אמת וחמלה אנושית. היא כיוונה אותו לחיפוש ששינה את חייו.

99 במסע־מסה הזה אני צועד בעקבות הפסיכולוג החברתי, הפסיכואנליטיקאי והפילוסוף היהודי-הגרמני, מראשי הזרם ההומניסטי בפסיכולוגיה, אריך פרום. פרום כתב כי "בעיה סמנטית מתעוררת עליידי השימוש במילה 'אדם' כמציינת את המין האנושי. השימוש הזה, לגבי גברים ונשים כאחד, אינו מפתיע בשפה שהתפתחה בחברות פטריארכליות. עם זאת, אני מאמין כי יהיה זה פדנט [דקדקני] במידת מה להימנע מהמילה רק כדי להדגיש שהכותב אינו משתמש בה ברוח פטריארכלית... ככלל, השתמשתי גם בלשון זכר בהתייחסותי לבני אדם, כיוון שלומר שוב ושוב 'הוא/היא' יהיה מגושם. אני מאמין שמילים חשובות מאוד, אבל אין לעשות מהם פֶטִיש [חפץ דומם שמיוחס לו כוח עליון, ונעשה מושא לסגידה], בשל כך שמתעניינים בהן יותר מאשר במחשבות שהן מבטאות".

100 פבלו קזאלס (Pau Casals, 1876–1973) היה צ'לן, מנצח ומלחין קטלאני.

101 מרטין לותר קינג הבן (Martin Luther King, Jr., 1968–1929) היה כומר בפטיסטי אפרו-אמריקני, לוחם למען זכויות אדם, הוגה דעות מרכזי של התנועה לזכויות האזרח בארצות הברית וחתן פרס נובל לשלום. הוא נרצח בעיר ממפיס, שבמדינת טנסי.

102 ויליאם פארקר (William Parker, 1952–), נגן קונטרבס אמריקני בסגנון הג'אז החופשי.

סאן רה¹⁰³ היה אחד המלחינים-המשוררים החשובים והמשפיעים ביותר במאה ה-20. רה היה ממגלי עולם הצלילים במסגרת צורות חדשות מהפכניות של המוזיקה, ובכלל זה הג'אז. לדבריו: "אני מוזיקאי, אבל אני טיפוס אחר של מוזיקאי. אני משתמש במוזיקה כמדיום לדיבור עם אנשים. אני כהן דת, אני פילוסוף, אני פוליטיקאי. אני שייך לקטגוריה אחרת. מוזיקה היא שפה, דימוי".

רה ראה במוזיקה כוח קוסמי, שעשוי לשחרר אותנו ממגבלות העבר ולהכין את תודעתנו לפלאות העתיד. באחד משיריו כתב: "המוזיקה זורמת קדימה והלאה / כמו חוק יוקד / מרפה את השלשלות / אשר קושרות / מרוממת את הרוח / על ממדיה הרבים, הכבירים / של ימי מוחרת חיים". המוזיקה מאפשרת להפעיל את הדמיון היוצר: "הדמיון הוא שליח קסמים / עליו נוכל להמריא לשחקים / לארצות ולאקלימים רחוקים; / ואפילו להתעלות מעל לירח ולפלנטות בשמיים". רה קרא למצוא את החברה המושלמת בחלל החיצון: "החלל החיצון הוא מקום נעים / מקום חופשי באמת / אין בו גבול לדברים שאתה יכול לעשות / אין בו גבול לדברים שאתה יכול להיות / מחשבותיך חופשיות / חייך ראויים". מהחזון הזה התפתחה המוזיקה שלו, שהתאפיינה כסוג של מערכת בעלת מקצבים וצבעים יוצאי דופן, מסתחררים כמי שאחזם טירוף, או נעים מחוץ לזמן המקובל כדי לשקף סביבה מוזיקלית המזכירה את החלל החיצון.

לדברי רה, "האפשרי נהיה. מה שנדרש הוא הבלתיאפשרי. מה שאינו הוא המניע את מה שישנו וממיר אותו לעצמו. מה שישנו הופך למה שאינו, ומה שאינו הופך למה שישנו ומה שאינו. העתיד נמצא תמיד כאן, בעבר". רה יצא למסע בין-פלנטרי. בסרט סון רה: החלל הוא מקום (1972) מתואר מסע אשר רה ניהל במשך שנים אחדות בספינת חלל המונעת על-ידי מוזיקה. הוא איתר פלנטה המתאימה לתחיית הגזע השחור.

הוא חזר לכדור הארץ כדי לבשר לבני עמו על כך, ונחת באוקלנד שבארצות הברית. הוא הציע לאלה שהיו מוכנים להתלוות אליו "גורל חלופי", חופש בפלנטה אחרת; אבל הרשויות האמריקניות ה"מפקחות" אילצו אותו בסופו של דבר לחזור תמידית לחלל החיצון.

103 סאן רה (Sun Ra, 1914–1993), קלידן, מלחין ג'אז ומשורר, שנודע בעקבות המוזיקה הניסויית שלו.

מקור השראה חיוני נוסף לדברים הבאים הוא "המרכז לאהבה ולצדק" (Center for Love and Justice), במסגרת בית הספר לחינוך לתואר שני של רשת HTH, סן-דייגו: המרכז מעצב במשותף בתי ספר על בסיס אהבה, צדק וחירות קולקטיבית. כל תלמיד נתפס כבעל כבוד מוטבע וערך פנימי. גזענות ואי-צדק נתפסים כמערפלים ומעוותים את הזוהר של התלמידים. התפיסה היא של בית ספר כמקום שבו צעירים חשים שהם נראים ונשמעים; פועלים ממניעים פנימיים, ומחוברים לקהילתם. המכון עושה שימוש בעיצוב מכוון לצדק, ומרוכז באהבה, כדי לאתגר באופן חופשי את חוסר השוויון, וליצור יחדיו חזונות של אהבה רדיקלית כחלק מהחוויה של התלמידים – תוך מתן קדימות לצדק תרבותי, כלכלי וסביבתי.

טקסט ומסכת פרשנית

הפנומנולוגיה¹⁰⁴ של הרוח החדשה

הרוח החדשה המוצעת כאן ממוזגת מעצם טיבה: היא מבקשת לשנות את צורת הצבירה של הפדגוגיה הנהוגה ולהפוך אותה לנזילה יותר, למגובשת ולמוצקה פחות (לסוג של "מוצקה נזילה" או "נזילה מוצקה"), ולהגביר את סתגלנותה; למנוע מצב שבו בתי ספר וכיתות לימוד יהפכו ל"חדרי שינה ציבוריים", שבהם מורים ותלמידים "מוצאים מנוחת עולם", ונתונים יחדיו תחת מכבש כוחות האוכל המכוונים לירידה, לשקיעה ולהתנוונות – לְדֶקְדָּנִס.

הרוח החדשה לא נועדה לקעקע את אושיות החברה והתרבות המוכרות, או "לשים אש תחת ארונות הספריות, להטביע את המוזיאונים ולהרוס את מבני החינוך המכובדים". "המגרפות, הגרזינים והפטישים" משמשים במסגרת המודל הזה לעשייה בונה, לאו דווקא להטלת הרס וחורבן לשמם. עם זאת, הרוח הזאת נועדה לוודא שלהט העשייה לא יכובה על־ידי מוסדות שמרניים ודכאנים – מתוך ההכרה ש"הג'אז הוא 'מוזיקה לשימוש', לא מוזיקה מוזיאלית או מוזיקה לשם מדידה והערכה של ביצועים" (אריק הובסבאום).

במקום לשלוח אש במוסדות החינוך שלנו, הבה נִלְבֶּה את האש בנפשם של תלמידנו; נצית את היצירתיות האינטואיטיבית והאינטלקטואלית שלהם, תוך שנתִיךְ אותן יחדיו לכלל שלמות מחושלת אחת; זאת בהנחה שיצירתיות אנושית מתגלה באופן האינטמי, הספונטני והאותנטי ביותר, ביצירה עצמית של אישיות כאן ועכשיו, באמצעות דיאלוג עם אחרים – המשלבת יסודות פנימיים לעצמי־יחיד עם כאלה חיצוניים לו המצויים בסביבתו. כך, כמקווה, "נחולל 'פרץ אלים של יצירה ופעילות': יש פשוט ליצור; זאת דווקא משום שיצירה [בדומה למשחק] אינה שימושית או בעלת ערך" (פיליפו טומאסו מארינטי).

הרוח החדשה המוצעת כאן היא אכן ממוזגת, אבל אינה בהכרח שקטה. הפדגוגיה שאנו מקדמים אינה חותרת להשגת "שקט תעשייתי", "קול דממה דקה" – אלא מצדדת ב"רעש" הנובע מהתלהבות, ממעורבות ומחדוות יצירה. לפיכך אנו קוראים לפתח "אומנות של שאון": אימוץ הרעש בבתי הספר ובכיתות הלימוד שלנו כ"התגלות הדינמית של הדברים".

104 פנומנולוגיה – מיוונית: "מה שמופיע" – משמשת היום לתיאור החוויה הסובייקטיבית כשלעצמה.

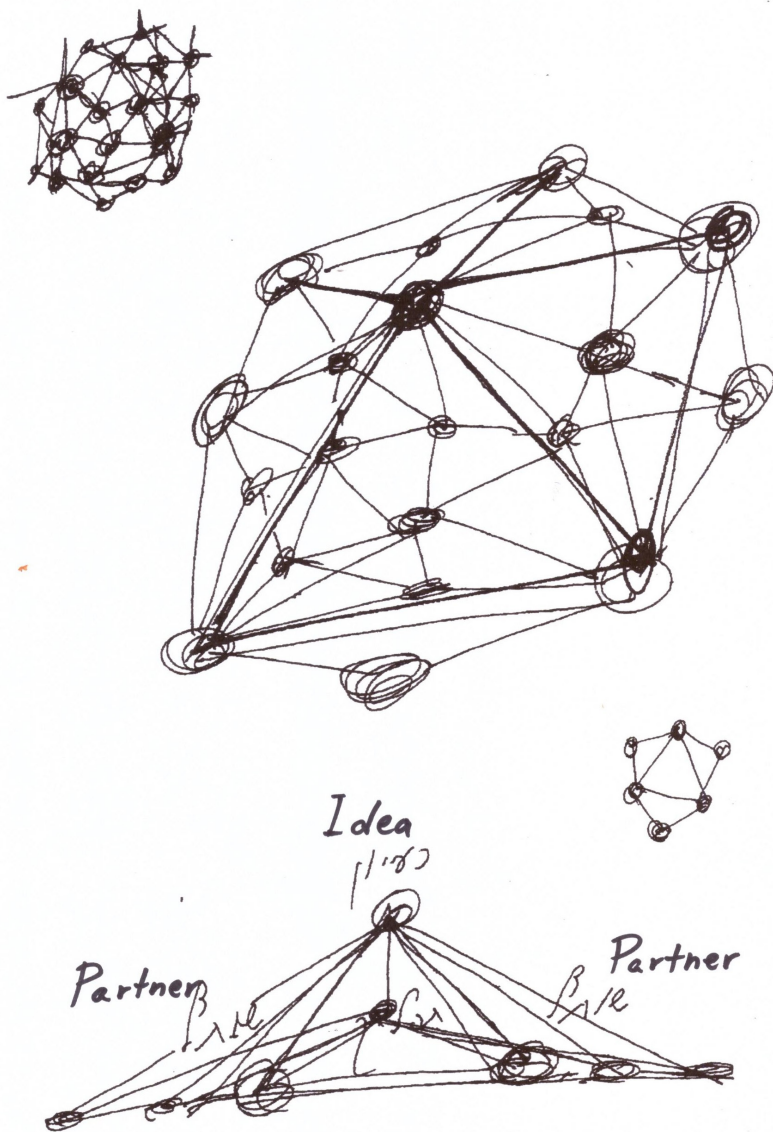
הדגש בדברים שלעיל, באופן מודע ומכוון, הוא על ה"רוח" (spirit) ולא על ה"חומר" (matter).¹⁰⁵ מוסכם על רבים שאידיאות או רעיונות הם בעלי השפעה עמוקה על חיינו.

התפיסה הדיאלוגית המוצעת כאן חורגת מזו שהציע פאולו פריירה, שלו שמור הקרדיט על ייזום התיאוריה של "הפדגוגיה הדיאלוגית". פריירה סבר כי "פדגוגיית השחרור" שלו מאפשרת לתלמידים להשתתף באורח פעיל בעיצוב מחדש של הבנותיהם לגבי המציאות, ומייצגת הלכה למעשה את האפשרות לאורח חלופי של עשייה תקשורתית בכיתות הלימוד. עם זאת, פריירה הבהיר כי היחסים בין תלמידים ומורים בכיתת הלימוד הדיאלוגית אינם שוויוניים.

ככלל, המורה הוא בעל ניסיון רב יותר מזה של התלמידים בפעילויות החינוך, ועשוי להיות בעל טווח רחב יותר של ידע – הן של העולם, הן של תוכני מקצועות הלימוד – שהוא יכול לשאוב ממנו. לידיו של פריירה, פירוש הדבר שהמורה הוא בעל אחריות מנהיגותית בתהליך ההוראה-הלמידה. המורה הוא זה המשתמש בסמכותו בהנהגת ההתפתחות של הלמידה הקולקטיבית. אחרי הכול, הסמכות של המורה הדיאלוגי היא בעלת אופי דמוקרטי. הכבוד כלפי האחרים הוא שנועד לגשר על הפער בין ההבדלים בעמדה החברתית.

בהתאם למודל המוצע כאן, ובהישרותן במידה רבה של המסגרות המסורתיות (תוכנית לימודים, מקצועות לימוד, שיעור, וכדומה; ובדגש הגובר על למידה על פני הוראה), אנו הולכים צעד נוסף לכיוון של דמוקרטיה ושוויון, שבו ידיו של המורה מצויות פחות על ההגה, והתלמידים מובילים – ברוח המתאימה – רבים מהתהליכים עצמם, תוך הימנעות מִרְפִּית מיצירת עמדות חברתיות מוגדרות ונוקשות.

105 מהבחינה הזאת אני נוטה לקבל את הגישה ה"אידיאליסטית" של מקס ובר. לגבי ובר (בניגוד לקארל מרקס), רעיונות יכולים ליצור שינוי חברתי. אני שותף להערכה שרעיונות או אידיאות חברתיים-פוליטיים אינם רק השתקפות של כוחות כלכליים, אינטרסים מוקנים או שאיפות כלכליות, וכי יש בכוחם לעורר ולהנחות את העשייה החברתית-הפוליטית עצמה, ולתרום לעיצוב המציאות החומרית.



איור 3: אביטל גבע – השפעת רעיונות

חילופי המשמרות של המטפורות

בעולם המצוי בתנועה מואצת המגבירה את תחושת חוסר ההמשכיות, הכרחי ליצור דינמיקה חדשה. כאשר אנו מחליקים על קרח דק, ישועתנו טמונה במהירות. בנסיבות מסוימות עלינו להכיר בכך שהזהות הנחוית בחיים האנושיים עשויה להחזיק מעמד רק מכוח דבקות בפנטזיה, ואולי אף חלימה בהקיץ. אנו מצווים לפרוץ את גבולות הפדגוגיה המושטת על "איטיות, זיכרון, מנוחה והרגל", ולאמץ במקומה את "זריזת החולץ, החמקמק והארעי"; לחגוג את הדינמיות, הגילוי והיצירה.

הפדגוגיה המבוססת על מטפורה של "תזמורת סימפונית"¹⁰⁶ פשטה זה מכבר את הרגל; "הגזע האנושי חווה כיום חוויות שלא חווה כמותן בעבר, סוג של תסכול חרדתי והתפתחות של רגשות נגד שהמוזיקה המסורתית אינה מסוגלת לספק או אפילו לבטא כלל" (סטן קנטון).¹⁰⁷ לפיכך אנו מזדהים – במידה מדודה – עם הצעקה: "ספרותכם לא תהיה יפה! לא תהיה לנו עוד סימפוניה של מילים עם תנועות הרמוניות וקדנצות מרגיעות". הותרת המטפורה של "התזמורת הסימפונית" על כנה כמזה כדיבור על מיצוק בדמות של "פצצת השהיה".

ראוי שנמיר גישה "פדגוגית מודרניסטית" – שקטה, נקייה, ועקרה במידה רבה – בגישה חיונית, נמרצת, ואולי אף גולמית, המאפשרת "להשתמש בכל הפונים הגסים, בכל הזעקות המביעות של החיים הנמרצים המקיפים אותנו": "אין בנמצא בג'אז דבר כמו צליל לגיטימי: צליל 'מלוכלך' לגיטימי ממש כמו צליל 'נקי'" (אריק הובסבאום).

אנו מבקשים להשתחרר מהפדגוגיה המסורתית מפני שאנו סבורים שערכיה חדלו לצמוח ולהתפתח בהתאם לקצב המסחר של הוויית חיינו; במקום זאת אנו מציעים דרכי הסתגלות ראויות שיאפשרו להתמודד איתה. דרכים כאלו חיוניות במיוחד בעידן שבו כל דבר מוצק מתמוסס במהרה, ואף לא אחד מדפוסי החיים החברתיים שנוצרים בזה אחר זה שומר על צורתו לאורך זמן.

106 קברוצה גדולה של (כמאה) נגנים, בראשות מנהיג מנצח הניצב מולה, המחולקת למחלקות של כלי מיתר, כלי נשיפה מעץ, כלי נשיפה ממתכת, כלי הקשה (נוסף לנבל ולפסנתר).

107 סטנלי (סטן) קנטון (Stanley Stan Kenton, 1911–1979) היה מוזיקאי ג'אז, פסנתרן ומוביל תזמורת ביג בנד.

המטפורה המוצעת יונקת במידה ידועה ממקורות אנרכיסטיים. עם זאת, יש לציין שהאנרכיסטים שוללים ארגון סמכותי, אבל לא ארגון בכלל. במקום נקיטת גישה ריאקציונית – המנסה למצק את המציאות הפדגוגית הנזילה תוך הצעת דפוסי חשיבה-פעולה קשיחים אחרים תחתה – אנו קוראים לאמץ מטפורה פרוגרסיבית מחוללת חדשה, המושתתת על דגם "הֶרֶב" ¹⁰⁸ של מבצעי ג'אז. קבוצת מבצעים זאת הולמת ביסודה את "קבוצות האחוה", ¹⁰⁹ שמקדשים האנרכיסטים.

ביישום המטפורה הזאת אנו שועים לאזהרה שיש להימנע מיציקתה ב"עופרת היגיון" כבדה, ומשתדלים להקל את משאה. אנו סבורים כי ככל שמטפורה המשליכה את יהבה על לשונות האש הלוחשות של הדמיון היוצר – אשר באמצעותו אנו תופסים אפשרויות וחלופות, ואשר מאפשר לנו לצעוד לעבר הלא-נודע – תהיה פתוחה, מורכבת, מקיפה ומכילה יותר – כמו במקרה המובהק של "מטפורת הג'אז" שאימצנו כאן – כך גם תשכיל לשמר את חיוניותה.

הרכבים כאלה – והשימוש בלשון רבים כאן מכוון ומהותי – יהיו כלולים בתוך מכלול של אשכולות (שלעיתים יהיה במעטפתו מבנה המזכיר יותר תזמורת סימפונית, שבה קיימים היררכיה וחלוקת תפקידים ברורה, אם כי גם שם עשויה לשרור רוח המתבססת על זו של הג'אז).

ההבחנה הזאת מושתתת, בממד העומק, על שתי מטפורות יסודיות הנוגעות למודרניות המערבית: "רציונליות ממוסדת" (institutional rationality) מצד אחד, ו"יכולת פעולה עצמאית יצירתית" (creative agency) מצד אחר.

¹⁰⁸ הרֶבֶב (ensemble) הוא קבוצה של מבצעים היוצרים יחד, "באותו זמן", ותורמים להשפעה אחת.

¹⁰⁹ קבוצות אחוה (affinity group) היא קבוצה קטנה ועצמאית של פעילים, בעלי היכרות קרובה, המתכננת ומנהלת את פעילויותיה בכוחות עצמה.

המטפורה הראשונה מתייחסת לרציונליות¹¹⁰ גוברת, ומקושרת בעיקר לתנועת הנאורות;¹¹¹ המטפורה השנייה – לרעיונות נורמטיביים של עצמאות יצירתית, ומקושרת בעיקר לתנועת הרומנטיקה; הראשונה מאמצת נקודת מבט של המודרניות כ"כלוב ברזל"¹¹² קר, רציונלי וטכני; השנייה – כפותחת אופקים חדשים של יצירתיות אנושית, שבה הרגשות ממלאים מקום מרכזי כמקור לפעולה.

התזמורת הסימפונית – בדומה למוסד המכונה "בית ספר" – היא ללא ספק אחד ההישגים התרבותיים הגדולים של הציביליזציה האירופית. התופעה, שהחלה במאה ה-17 כציורפים קטנים יחסית של מוזיקאים בחצרות המלוכה של מרכז אירופה, לא זאת בלבד שגדלה בהיקפה, אלא גם הגיעה לפריסה גיאוגרפית רחבה. סוף המאה ה-19 ציין את הולדת התזמורת הסימפונית כפי שאנו מכירים אותה כיום כתופעה כלל-עולמית. הטענה המקודמת כאן היא שהמטפורה המכנית-הביורוקרטית הזאת אינה תקפה עוד.

התזמורת הסימפונית היא גוף יעיל, מיוחד פילוסופיה תעשייתית, בנוי פירמידלית ומוכוון – כמו כל ארגון תעשייתי אחר – לקראת ייצור מוצר (בבית הספר – "בוגר רצוי"). ההליכים הארגוניים סטנדרטיים: הוראות הפעולה הכתובות (תוכנית הלימודים ומערכת הבחינות) שולטות בפעילויות המבצעים ואף מתווכות את יחסי הגומלין ביניהם. הארגון מדגיש שליטה ויכולת חיזוי מראש. כמו בכל ארגון תעשייתי אחר, האחראים (המבוגרים: המנהלים, הרכזים, המחנכים והמורים) אינם מתייעצים בדרך כלל עם העובדים מהשורה (הצעירים: התלמידים) לגבי טיב המוצר. העובדים נדרשים לבצע את הוראות הפעולה הכתובות המוצגות בפניהם (והמנוסחות בתקנונים למיניהם).

110 דרך חשיבה המבוססת על היגיון ותבונה, ולא על הרגש.

111 נאורות (Enlightenment) היא תפיסת עולם שנולדה במאה ה-18, וראתה בתבונה את מהות האדם ואת ייעודו.

112 כלוב הברזל (במקור הגרמני, stahlhartes Gehäuse) הוא רעיון סוציולוגי שהוצג לראשונה עלידי מקס ובר, ומתייחס לתהליך הרציונליזציה המתגבר בחיי האדם, תהליך אשר כולא את היחיד בגדרי חוקים שכליים.

התזמורת, כך נדמה, היא התגלמות המסתורין של התחברות יחידים לכלל שלם שהוא גדול מסכום חלקיו – התגלמות המתח בין השלם המאוחד לחלקיו הנפרדים. המוזיקה שהתזמורת מפיקה היא שלמות הצומחת דווקא מתוך הריבוי והגיוון של הצלילים.

ההעמדה המסודרת של התזמורת על הבמה ואחידות הלבוש (בבית הספר – הישיבה בטורים והתלבושת האחידה) נועדו כאילו להבליט את הפלא של אחידות בין שונים; את התיאום המוחלט בין כוחות מנוגדים. אין תִּמָּה שאנו מדברים על ארגון של פעולה מתואמת כ"תִּזְמוּר".¹¹³ התזמורת התקבלה בתרבות המערבית כמטפורה לארגון ולתיאום.

עם זאת, התזמורת הסימפונית אינה רק מטפורה לארגון באשר הוא; זוהי מטפורה ל"ארגון הביורוקרטי" המודרני. מקס ובר טען שהמוזיקה הקלאסית משקפת את תהליכי הרציונליזציה בחברה המודרנית; באותו האופן, גם המבנה הארגוני של התזמורת הסימפונית המערבית מגלם את המודל האידיאלי של הביורוקרטיה.¹¹⁴

ההשתאות לנוכח הפעולה המתואמת והמבוקרת של הנגנים בתזמורת הסימפונית דומה להשתאות וההיקסמות המערבית מהמכונה: התזמורת היא כמו מנגנון חשוף של שעון, שחלקיו השונים מובחנים זה מזה היטב ועם זאת מתקתקים ופועלים יחדיו בתיאום מופלא.

המטפורה של "ארגונים כמכונות" עומדת אם כן ביסוד התפתחותם של הארגונים הביורוקרטיים. היא מבוססת על ההנחה שארגונים הם מכונות המורכבות מחלקים שלובים זה בזה, שכל אחד מהם ממלא תפקיד מוגדר היטב בתפקוד הכולל, וכולם יחדיו מיועדים להשגת תוכנית מוגדרת. כפי שהציע גארט' מורגן,¹¹⁵ המטפורה הזאת עומדת בניגוד למטפורה של "ארגונים כאורגניזמים", וממקדת את תשומת הלב בהבנת צרכים ארגוניים ויחסים סביבתיים.

113 תזמור (Orchestration) הוא אומנות הקצאת התפקידים של המגנים בכל מחלקות הכלים.

114 מקס ובר (Max Weber, 1864–1920) היה היסטוריון, מדען מדינה, כלכלן פוליטי ופילוסוף גרמני, ממייסדי הסוציולוגיה המודרנית ותורת המינהל הציבורי. ובר הגדיר את "הטיפוס האידיאלי" של הביורוקרטיה על סמך שורה של עקרונות שקבע. הוא ראה ברציונליזציה תהליך של "הסרת הקסם" מהעולם – הסבר הפעולות שלנו באמצעות התבונה בלבד.

115 גארט' מורגן (Gareth Morgan, 1943–) הוא מומחה בריטי קנדי להתנהגות ארגונית, ופרופסור באוניברסיטת טורונטו.

ככל שחולף הזמן גוברת התחושה שהתזמורת הסימפונית הביורוקרטית היא מטפורה אנכרוניסטית למדי. מטפורה של תזמורת היא מוגבלת, בהתחשב בעמימות ובמבוכה הרבה שמנהלים רבים חווים בעולם המתאפיין בסביבה סוערת, בתהליכי שינוי מואצים וברמות גבוהות של נזילות ואי־ודאות.

ככלל, המודלים הארגוניים של מערכות שליטה ובקרה איבדו מזוהרם. אנו זקוקים כיום למודל של קבוצה או צוות מגוון, המתאים להתמודדות עם סביבה כאוטית וסוערת; שיהיו מסוגלים לקבל החלטות טרם התגבשה תוכנית ברורה; בלתי־תלויים במידה רבה זה בזה, כדי שיוכלו לפרש מידע חלקי; מחויבים לחדשנות וליצירתיות.

העולם שבו חיים הצעירים כיום, וזה שייכנסו אליו עם בגרותם, חדור בדור־משמעויות, באי־ודאויות, בצורך לשפוט בהיעדר כללים מתאימים, ובלחץ של רגשות כמקור מידע להכרעות קשות.

פיטר דרוקר¹¹⁶ הציע שמנהיגים של המאה ה־21 ינהגו כמו מנצחי תזמורת. מָקֶס דֶה־פְּרִי¹¹⁷ מסַפֵּר שהציע למורו להעדיף את מטפורת "הרכב הג'אז" על פני זו של "ניצוח על תזמורת סימפונית" – "כיוון שמבצעים בארגונים נקראים לעיתים תכופות להציע את הווריאציות שלהם למלודיה, לאלתר כחלק מצוות, לחדש בכוללנות־שיתופיות עם אחרים". הוא העיד: "פִּיטֵר אמר שישקול את נקודת השקפתי". ב־1996 דרוקר אכן טען שמודל הניהול הקיים אינו תקף עוד: "מה שאנחנו מדברים עליו יותר ויותר כיום הוא קבוצות מגוונות שנדרשות לכתוב את הפרטיטורה תוך כדי ביצוע. מה שאנו זקוקים לו עתה הוא הרכבי ג'אז טובים".

הג'אז מבהיר שיטתנו מיתולוגיות אחרות מעבר לאלה של התזמורת הסימפונית – חזונות משותפים אחרים, יחסים חברתיים אחרים, טקסים אחרים. הג'אז, לדעת פרשנים רבים, הוא החידוש הגדול ביותר של המוזיקה במאה ה־20. המוזיקה החיונית, האנרגטית ובעלת העוצמה הרגשית מבוצעת בהקשר זה בדרך כלל ללא הוראות פעולה כתובות וללא מנצח מתמחה המתאם את הביצוע.

116 פיטר דרוקר (Peter Drucker, 1909–2005) היה הוגה דעות יהודי־אמריקני, יליד אוסטריה, אבי תורת הניהול המודרנית.

117 מָקֶס דֶה־פְּרִי (Max De Pree, 1924–2017), איש עסקים וסופר אמריקני, שהגדיר עצמו כתלמידו של פיטר דרוקר.

הג'אז אינו רק מטפורה לארגון. הוא מציע ארגון מסוג חדש. האלתור, העומד בבסיסו, הופך אותו לסוג של "התארגנות עצמית" אורגנית, מתמדת ומתמשכת. היפרות עם הרכבי ג'אז ממשיים, ולא רק עם המטפורה המושתתת עליהן, עשויה לעורר השראה רבה בקרב מנהיגים, מנהלים וסגל המורים.

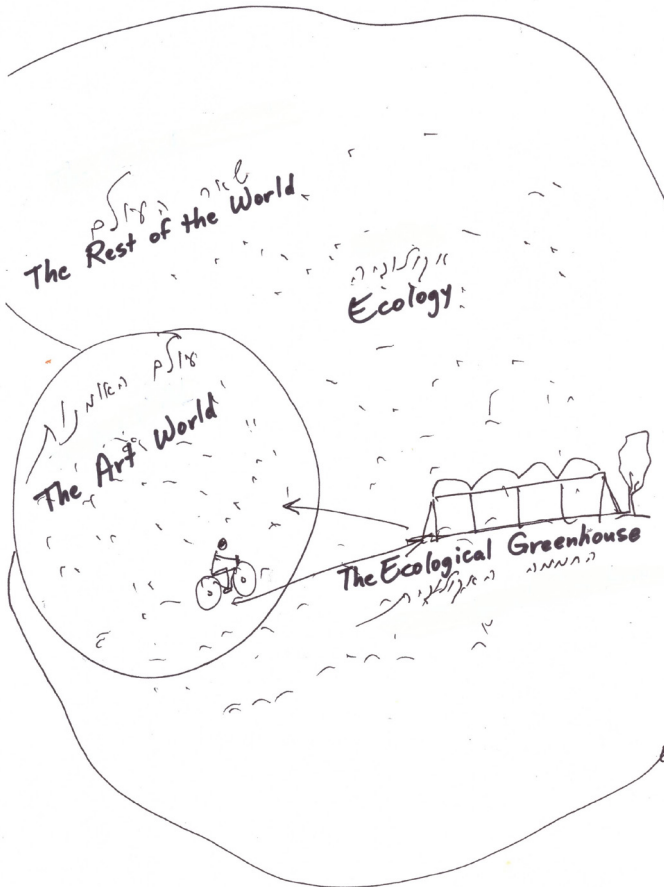
ג'אז כמבנה מינימלי בבית הספר

"אני מאמין שבית הספר, כמוסד, צריך לפשט את החיים החברתיים הקיימים; להפחית אותם לצורתם העוֹבְרִית" (ג'ון דיואי). אימוץ של "מבנה מינימלי" מוסכם ברוח "מטפורת הג'אז" כאוריינטציה פילוסופית חיה מאפשר הרפיה של השליטה, הפיקוח והבקרה, ומציע הסדרים ארגוניים ופדגוגיים גמישים וראויים יותר.

בזיקה לגישה האנרכיסטית, בית הספר יתנהל במידה רבה מתוך הסכמים התנדבותיים, ניהול עצמי ושליטה קהילתית באמצעות דמוקרטיה ישירה, שבה כולם שותפים בפועל, ויעילות הקבוצה נקבעת על־פי הרמה הארגונית הנמוכה ביותר, המורה־החונך והתלמידים עצמם. במקום בית ספר מקובל, המציע זהות בדויה המבטיחה נאמנות מזויפת, "המבנה המינימלי" יאפשר גיבוש קהילות סביב חזון משותף או משימה משותפת, שיחייבו שותפות של כל המעורבים והקשבה הדדית, תוך קיום אינטראקציה אותנטית.

בבית ספר ברוח הג'אז יתקיים בהכרח מִדרג מזערי, ותנשב בו רוח דמוקרטית רדיקלית – לא דווקא כצורת ממשל אלא כאורח חיים – שתאפשר מרחב התנסות חופשי ואנושי יותר לכל יחיד. עם זאת, היא תעודד את היחידים להגביל את החופש שלהם לטובת הזולת, כדי להביא למצב שבו הכול חולקים והכול תורמים.

אם ננישם את התפיסות שהוצעו לעיל, בית הספר יוכל לקיים מבנים ושגרות מוגבלים שיאפשרו הסתגלות המלווה בדינמיות ובזרימה מתמדת. כדי להשיג את המטרה הזאת יש להבין הן את הצרכים הארגוניים הן את היחסים הסביבתיים. בהתאם לכך, בית הספר וכיתות הלימוד צריכים להיות מעוצבים כך שיעניקו ערך לעמימות יותר מאשר לבהירות, ויעודדו ויטפחו מחויבות של כל השותפים לפיתוח תהליכי חדשנות ויצירתיות.



איור 4: אביטל גבע – בית הספר והעולם

מאפייני בית הספר ברוח הג'אז

התפקידים והכללים הנזילים ישרתו את התפתחות הרעיונות ואת האנשים שיצרו אותם. תהליכי קבלת ההחלטות יהיו מבוזרים מעצם טיבם ויעודדו הגברת שונות, אי-הסכמה ומחלוקת. השותפים יקיימו ביניהם תהליכי שיח, משא ומתן והידברות מתמידים תוך עידוד יחסי גומלין ספונטניים, וייצרו מרחבים משותפים לגיבוש הסכמות ארעיות המבוססות על חדשנות ויצירתיות.

אם נתבונן ברשימת המאפיינים המיוחדים לארגונים במאה ה-21, נמצא שכולם יכולים להיות מקושרים ל"הרכבי ג'אז". לפיכך, הרעיון של השוואת שני העולמות הללו – הארגון העכשווי והרכב הג'אז – נראה הגיוני בתכלית.

אחדים מהמאפיינים הבולטים של מטפורת "תזמורת סימפונית", ומולם אלה של "הרכבי ג'אז", שאותם אנו מציעים לאמץ בבתי הספר שלנו, מוצגים בלוח 1 להלן:

לוח 1

מאפייני תזמורת סימפונית לעומת הרכבי ג'אז

תזמורת סימפונית (בית ספר סטנדרטי)	הרכבי ג'אז
ביצוע מושתת על כללים ונהלים ערוכים מראש	ביצוע לא מושתת על כללים ונהלים
דגש על כללים	דגש על יוצאים מהכלל
יציבות	אייציות
אירוע	תהליך
תחרות	כוללנות-שיתופיות
מסמכים כתובים	הסכמות בעלפה
שיטתיות קרבית	שיטתיות מזערית
כוללנות קודמת ליחידנות – הכלל קודם ליחיד	יחידנות קודמת לכוליות – היחיד קודם לכלל
איוראות כנטל	איוראות כנכס
מכוון לעתיד	מכוון לרגע
התקדמות צעד-אחר-צעד	אפשרות לקפיצות
ארגון – הוויה (being)	התארגנות – התהווה (becoming)
מבנה מקסימלי	מבנה מינימלי
ארגון היררכי	ארגון שוויוני
חלוקת עבודה מוגדרת	היעדר חלוקת עבודה מוגדרת
קבלת החלטות ממורכזת	קבלת החלטות מבוזרת
חשיבה רציונלית ואנליטית	חשיבה ספונטנית ואינטואיטיבית
מודל אידיאלי: מדען	מודל אידיאלי: אומן
חשיבה לשם פעולה	פעולה לשם חשיבה
מנהיגות אוטוריטרית-עצמית-יחידנית (מנצח)	מנהיגות שוויונית-קבוצתית (מנהיג להקה)
ניהול מתוך הכתבה	ניהול מתוך השראה
סתגלנות נמוכה	סתגלנות גבוהה

מדובר בשתי "מתכונות" חשיבה-פעולה שונות, שיש להן השלכה חשובה על החשיבה ועל העשייה המתרחשות עם אימוצן.

בדומה לכך אפשר להצביע על היתרונות והחסרונות של כל אחד מ"עולמות התוכן" האלה (ראו לוח 2 להלן):

לוח 2

יתרונות וחסרונות אפשריים של כל אחת מ"המתכונות"

הרכבי ג'אז		תזמורת סימפונית (בית ספר סטנדרטי)	
יתרונות אפשריים	חסרונות אפשריים	חסרונות אפשריים	יתרונות אפשריים
תגובה בזמן אמת נטילת סיכונים	אובדן יכולת הצפייה מראש	תגובה איטית ומושהית חוסר נטילת סיכונים	צפייה מראש יציבות
ניצול הזדמנויות טיפוח היצירתיות	הגברת חוסר היציבות פגיעה במהימנות הביצוע	חוסר ניצול הזדמנויות הגבלת היצירתיות	ביצועים מהימנים תגובות סטנדרטיות
גמישות וסתגלנות מניעת שיתוק	תגובות לא אחידות חוסר אחידות בתפוקות	קשיחות ונוקשות	הבטחת אחידות התפוקות
ניצול משאבים זמינים	היעדר משמעת וריבוי טעויות ושגיאות	אפשרות לשיתוק אי-ניצול של משאבים זמינים	טיפוח משמעת ומניעת טעויות ושגיאות
הרחבת מרחב השיפוט של מקבלי החלטות	יישום החלטות מורכב מטרות לא מושגות	צמצום מרחב השיפוט של מקבלי החלטות	יישום החלטות פשוט לסדר
עידוד תרבות יזמית טיפוח דמיון וחדשנות	מדיניות בזבזנית	דיכוי תרבות יזמית קיפוח דמיון וחדשנות	מטרות מושגות מדיניות חסכנית

התנאים הנדרשים או הרצויים לאימוץ כל "מתכונת" כזאת גם הם שונים בתכלית (ראו לוח 3 להלן).

לוח 3

תנאים נדרשים או רצויים לאימוץ "המתכונות"

תזמורת סימפונית (בית ספר סטנדרטי)	הרכבי ג'אז
סביבת פעולה פשוטה ויציבה	סביבת פעולה מורפכת ומשתנה
שאיפה לסדר	נכונות לסבול אי־סדר
מסגרות גדולות	מסגרות קטנות
מוצקות ונוקשות	נדילות וגמישות
תחרותיות נמוכה	תחרותיות גבוהה
ודאות יחסית – נסיבות צפויים	אי־ודאות יחסית – נסיבות לא צפויים
סביבת פעולה יציבה התואמת את קצב מעגל התכנון	סביבת פעולה משתנה בקצב מהיר יותר
	מאשר מעגל התכנון
	מצבי חירום ומשברים
	צורך בפיתוח הליכים חדשים
	סבילות גבוהה לסיכון ולטעויות
	צורך לפעול ולפתור בעיות בטווח קצר או מיידי
	מידע וידע מוגבלים
	מחסור במשאבים חומריים
	תנאים ייחודיים:
	מאפיינים אישיים מתאימים ותרבות תומכת
	שותפים מומחים בעלי ידע, מיומנות וניסיון
	הכנה מוקדמת, הכשרה והתנסות באלתור
	הכרת כללי שיתוף הפעולה (collaboration)
	מתן אמון בשותפים האחרים

ברור שהתנאים הנדרשים לאימוץ מתכונת של "תזמורת סימפונית" לעומת מתכונת של "הרכבי ג'אז" שונים בתכלית. עם זאת, לא תמיד אפשר או רצוי לאמץ מתכונת מוגדרת אחת, ויש לתת את הדעת לתנאים השונים שבמסגרתם אנו חושבים-פועלים.

בכל מקרה, התנאים הסביבתיים העכשוויים – החברתיים, הכלכליים, הפוליטיים, הארגוניים – מגבירים ככלל את הנטייה להעדיף את מתכונת "הרכבי ג'אז" על פני מתכונת "תזמורת סימפונית". זאת ועוד – סביבות בית ספר וכיתות לימוד המדגישות יצירתיות וחדשנות מתאימות ללא ספק הרבה יותר לתנאים הנדרשים לאימוץ מתכונת של "הרכבי ג'אז" על פני זו של "תזמורת סימפונית". הדבר נכון במיוחד באשר למסגרות שפיתחו תרבות תומכת, רכשו ניסיון, עברו הכשרה מתאימה לאורך זמן וביססו אמון ויחסים הדדיים מִפְּרִים בין שותפיהן.

סביבות הוראה-למידה

הבה ניצור סביבות הוראה-למידה שבהן יתקיים שילוב של עצמים-יחידים אוטונומיים – נעדי שאיפות אגואיסטיות, חמדניות או תאוותניות, אשר אינם שואפים לבולטות עצמית-יחידנית, ומבקשים לבטא את תפיסת הטוב, הנכון והיפה הנראית להם – הכוּעִלים באחוּה, בתחושה של הוויה ב"מקום" (במובן האלתורי) לשם קידום יצירה כוללתית-שיתופית סינרגטית. בסופו של דבר, הסביבות האלו ייווצרו באמצעות ההוויה הנוכחת של כל השותפים ותרומתם, כפי שהם רואים לנכון ובהתאם לזהותם (האישית והחברתית-התרבותית), במסגרת תהליך הוליסטי של "חיפוש אחר בעיות", בגישה ניסיונית (experimental), בזמן אמיתי, שבו מתגלה בהדרגה באופן זורם העתיד שהנוכחות-הפעילות יוצרת ב"מרחב הלמידה".

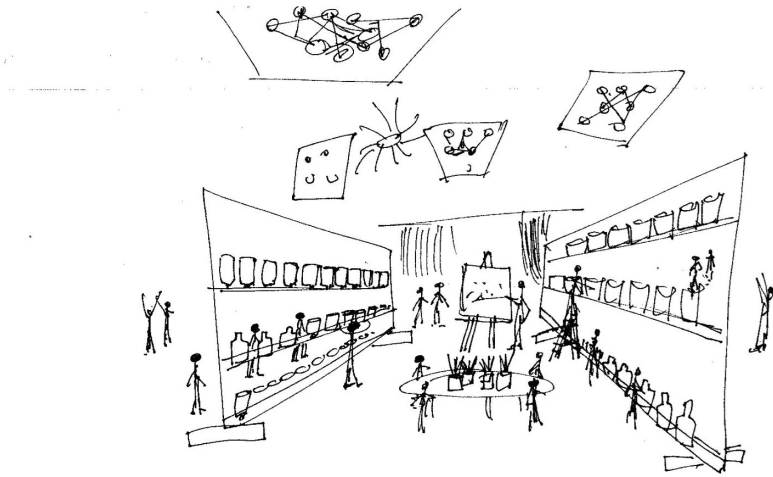
סביבת הלמידה המקובלת במערכת החינוך שלנו מעידה במידה רבה על קיפאון. רוב הסיכויים שמדובר במבנה מודרני, המותאם במיוחד לצורך הזה. ככל מבנה, הוא מעוצב כדי לייצג היבט מסוים של התנהגות ויחסים אנושיים, ועיצובו משקף את הנחות בוניו לגביהם. כאשר הוא נבנה, בכוחו לכפות הנחות אלו על המתרחש בתוכו. האדריכלים המעצבים את המבנים האלה יודעים כיצד אנשים אמורים להתנהג בהם, ומעצבים אותם בדרכים המעודדות את ההתנהגות הזאת, וברבזמן חוסמות את האפשרות להתנהגויות מסוג אחר.

סביבת הוראה-למידה ברוח הג'אז מכוונת ליצור איזון עדין, שנועד להביא אנשים לפעול יחדיו כדי ליצור מכלול חיים טוב יותר. הגשמתו תלויה ביצירת סביבה שבה מתקיימות לאורך זמן תחושות אמון והזדהות, תוך הבטחת ההתלהבות מעצם ההוויה-החווייה המשותפת, המאפשרות לכל עצמייחיד להתפתח, לצמוח ולפרוח, מתוך פתיחות לגילויי אחריות בין-אישית והפריה הדדית, הצגת תביעות והצבת אתגרים בפני אחרים הפועלים יחדיו. הלקח הנדרש הוא שמיצוי מלא של הפוטנציאל הגלום בעצמייחיד אינו צריך לבוא בהכרח על חשבון מיצוי מלא של זה הגלום בכוללני-השיתופי.

בהתאם לחזונו של פרנק בארט¹¹⁸, בסביבת הוראה-למידה כזאת, קבוצות מיזם לא ינבעו מתכנון מופשט מראש, אלא יתחוללו ככל שהמצב ידרוש זאת. קבוצות יתגבשו כדי להתמודד עם סוגיות מוגדרות ולשרת תפקודים מסוימים, ויתפוגגו עם השגתם של אלה. האסטרטגיה גם היא תנבע מתוך העשייה. שותפים בעלי מגוון מומחיות יתקשרו זה עם זה באופן קבוע, ויחלקו הדדית תובנות בהתאם. הארגון ייצור קווים מנחים מינימליים, שיאפשרו לשותפים לכוון עצמם למצבים ממשיים ולעקוב אחר תחושותיהם כדי לתרום ככל שיידרש. אנרגיה תעלה ותרד; תתקיים תחושה של גילוי משותף ככל שיחידים וקבוצות ילכו בעקבות שאיפותיהם או ייענו לאתגר הסתגלותי. הקבוצות מלמעלה יתקבלו בחשדנות אם יתעורר חשש שאלו ישבשו תהליכים של הענקת משמעות. השותפים יעבדו על מיזמים רבים בזמנית, ויהיו חברים בצוותים חופפים אחדים. שיח יתקיים מעבר לצוותים ולבעלי תפקידים מוגדרים, ויושתת על סקרנות. הסגת גבול תתקבל בהבנה, ולעיתים אף בברכה.

בראייה כוללת, מטפורת הג'אז עשויה להיות המכנה המשותף המאחד את מכלול הכוחות והאמצעים הפועלים בסביבת ההוראה-למידה, או בניסוחו של אביטל גבע, "ה'גשר' המחבר בין הקרקע לעננים, שיאפשר לחרוג מהפצצה המקומית ולעסוק בנושאים ברומו של עולם". ההזדקקות למטפורה הזאת עשויה, בניסוחו, "להזרים באופן מתמיד חמצן לתוך הפצצה, כדי לנקז את הרעלים וליצור חיים אקולוגיים חדשים ורעננים". ההתפתחות האבולוציונית – דוגמת זאת של החממה האקולוגית – פרוכה במעבר מטפורי מ"פצצה" ל"אגם", ל"ימה", ל"ים", ואולי גם ל"אוקיאנוס"; כל אלה מנוקזים עלידי "בירפילטרים" מתאימים.

118 פראנק בארט (Frank Barrett) הוא מומחה אמריקני להתנהגות ארגונית. משמש גם כפסנתרן פעיל וכמוביל הרכבי ג'אז.



החלטה והאקולוגיה של החדר. סביבה / אמירה / חקר / בקולות / חל
 להפוך את החדר לחקר קטן ומתנה ציורים... ושלם האמנות ופדגוגיה וסביבות

איור 5: אביטל גבע – סביבת למידה

מרחבי למידה

ההוראה-למידה תתקיים ב"מרחבי למידה", שיאפשרו לשותפים לצאת מחוץ לעצמם במידת מה כדי לסייע ביצירת המרחב הנדרש. ההקשר הכוללני-שיתופי מאפשר לכל עצמי-יחיד להביא לידי מימוש פוטנציאל שבתנאים אחרים לא היה בא לידי ביטוי. זהו המקום שהעצמי-יחיד שואף אליו, וכאשר הוא שם, הוא רוצה להישאר שם לאורך זמן רב ככל האפשר.

מושג מסוים אשר ל"מרחבי למידה" אידיאליים אפשר לקבל מרעיונותיו של קני ורנר,¹¹⁹ שהציע את התפיסה של ה"מרחב" (space). ורנר התייחס למרחב מנטלי; אני מחבר את תפיסתו למרחב פיזי, שמקבל ממד מטפיזי. ורנר דיבר בשבח התמקדות והשראה, שעשויים לאפשר חדווה וביטוי עצמי. החוויה המתבקשת היא חופש לבטא את העצמי ואת תחושותיו העמוקות. "מרחב הלמידה" יצטייר כמקום שבו אפשר להאט, ולחיות בצורה מלאה. מרחב כזה יאפשר לפתח את הסבלנות לחולל שינוי.

119 קני ורנר (Kenny Werner, 1951-), פסנתרן ג'אז, מלחין וסופר אמריקני.

בתי ספר לאומנות

הבה נהפוך את בתי הספר שלנו ל"בתי ספר לאומנות".

"בוב ורברטה סמית"

פטריק בריל (הנודע כבוב ורברטה סמית)¹²⁰ יצר כרזה מפורסמת שעליה נכתב באותיות בצבעים זוהרים: "כל בתי הספר צריכים להיות בתי ספר לאומנות" (All Schools Should Be Art Schools).

"בוב ורברטה סמית" הכריז ש"הערך החברתי של האומנות בבתי הספר נעוץ בכך שזאת מספקת דרך לעצב את עולמך ואת אורח חשיבתך". הוא סבור ששורש הבעיה של מערכת החינוך הרשמית נעוץ בגוף הידע הצר הנלמד בבתי הספר, אשר לאורך דורות קודד למערכת של כללים מסוגרים בגבולות מוגדרים. בניגוד לכך, האומנות – ובהרחבה, היצירתיות – עוסקת כל כולה בהפרת כללים ובגילוי דברים חדשים. לדברי "בוב ורברטה סמית", "בתי הספר שלנו צריכים להיות יותר כמו בתי ספר לאומנות", שבהם מורים פועלים כמאפשרים וכשותפים; תלמידים לומדים להיות סקרנים, עורכי ניסויים, נסמכים על עצמם, בעלי תושייה ויזמים. תוכנית הלימודים נתפרת בהתאם לתחומי העניין של התלמידים היחידים".



תמונה 18: "בוב ורברטה סמית"

120 אומן הבריטי עכשווי, המוכר בכינויו המשלב את שמו ואת שם אחותו, המצייר סיסמאות, אמרות או ציטוטים באותיות מעוצבות ובצבעים עזים על גבי כרזות ולוחות עץ גדולים שהושלכו, ומציג אותם בגלריות לאומנות עכשוויות ברחבי העולם.

בית ספר לאומנות הליטורל

הבה נהפוך את בתי הספר שלנו לא רק ל"בתי ספר לאומנות", אלא ל"בתי ספר לאומנות הליטורל". סגל בית הספר כולו יהיה חלק ממיזם של אומנות כזאת.

"אומני ליטורל מפירים במעמדם כסובייקטים פוליטיים, ומתנהגים בהתאם"; "פעילויות חברתיות עשויות ליצור או ליצור מחדש שיפוטם תרבותיים"; "התערבויות תרבותיות עשויות להוביל לקראת שינוי חברתי"; "אומנות ציבורית, מושתתת-קהילה, היא במהותה פוליטית"; "יש לעקוב אחרי העמדות הפוליטיות שאומנים מאמצים"; "במיזמי אומנות ליטורל, פעולות גומלין חברתיות צריכות להיות מתואמות תוך דגש מופחת על שיקולים מרוכזי-אגו של הצלחה לכל יחיד, ויותר על הישגים משותפים של הבנה בקרב השותפים"; "פעולות חברתיות ותרבותיות עשויות להיות אסטרטגיות מופתיות, אינסטרומנטליות או תקשורתיות. פעולות תקשורת מכוונות להפחתת הפרובוקציה ולעידוד דיאלוג. הן תוצאה של שילוב תיאוריה ופרקטיקה לכלל עשייה פוליטית"; "במיזמי אומנות ליטורל, אף לא אחד מהשותפים צריך להשיג שליטה מוחלטת על התהליך התקשורתי, שעליהם לבטוח בו; במקום זאת, התהליך צריך להיות – באופן המיטבי האפשרי – כוללני-שיתופי ודמוקרטי"; "פעולות הגומלין בין קבוצות שוליים, ושילובן במיזמים כאלה, עשויים להוביל לתוצאות יוצאות דופן שבהן אומנים יביאו לשילוב של יעדים אומנותיים, חברתיים וסביבתיים"; "אומנות ליטורל מסייעת לעורר דיאלוג ולהעלות את הסטנדרטים של שיח בין קהילות ובין תחומי דעת שונים, שבדרך כלל אינם נפגשים"; "אומן ליטורל עשוי להשתמש בכל צורה ובכל חומר, שיטה או הליך כדי להשיג את יעדיו"; "אומנות ליטורל מתייחסת יותר לנתינה מאשר ללקיחה"; "בפרקטיקה של ליטורל, אסטרטגיות אומנותיות של תרומה מרחיבות את השפה של הנתינה האלטרואיסטית לכלל חינוך פוליטי יעיל יותר באשר לטיב הנתינה וההדדיות"; "אומני ליטורל מפירים בחובם להיסטוריה, ומגיבים חיובית למודלים מוצלחים המוצגים על-ידי האוונגרד ההיסטורי והניאו-אוונגרד של העבר הקרוב יותר"; "מיזמי אומנות ליטורל עשויים לספק תמריצים רבי-עוצמה לשילוב חברתי, בניגוד לתחרות עצמית-יחידנית"; "אומנות ליטורל עשויה לספק חלופה לצבירת הון ועוצמה כמדד להצלחה"; "תקינות פוליטית אינה יכולה להציל רעיון רע.

קשה לחתור תחת עמדה פוליטית נכונה"; "מיזמי ליטורל עשויים להפוך לאומנות אם הם עוסקים ב'אומנות' ונכנסים לשדות השיח המשויכים לתיאוריה ולביקורת של האומנות"; "מיזמי ליטורל מוצלחים אחדים עשויים להתחיל מעמדה של תמימות"; "מעקב הוא סוג של שליטה. שיטות תצפית מייצגות שיטות של שליטה חברתית"; "אומני ליטורל צריכים לנסות להבין את ההשפעות של פעולותיהם והתערבויותיהם בתחום הציבורי, וללמוד משגיאותיהם"; "אומנים עשויים לתפוס את מיזמי הליטורל של אחרים כטובים יותר משלהם, אבל עליהם לשאוף להתקרב להצלחה בכל רמה של מעורבותם החברתית"; "מיזמי ליטורל עשויים לעסוק ישירות במוסד חברתי"; "ברגע שמייצבים את היעדים המידיים של המיזם, כיוון האירועים צריך להתפתח אורגנית. עשויות להיות תוצאות לוואי רבות שהאומן אינו יכול לדמיין אותן או לשלוט בהן. אלו יכולות לשמש לשם גירוי או לסיוע להתפתחות של עבודה חדשה"; "התהליך הוא חברתי, ואין להתערב בו. עליו לנוע במסלולו שלו"; "קיימים יסודות רבים המעורבים במיזם ליטורל. החשובים ביותר עשויים להיות אלה שאינם הברורים ביותר"; "אם האומן משתמש באותה מתודולוגיה בקבוצה של מיזמים, אבל משנה את הטכניקות והחומרים, יש להניח שעבודתו של האומן זכתה ליתרון של הטכניקה"; "אי-אפשר להציל רעיונות בנליים על-ידי העדפת הערך האסתטי שעשוי להשתכן ביצירה"; "קשה לקלקל מיזם ליטורל טוב. כאשר אומן מציג את אומנותו טוב מדי, התוצאה עשויה להיות אובדן החשיבות החברתית של העבודה" (ברוס בארבר).¹²¹

אומני ליטורל מתייחסים לאומנות לא כתחום אוטונומי של ייצור תרבותי, אלא בהקשר לתהליך החיים של החברה. התיאוריה או הייצוג, לעניין הזה, הם הכרח הכרוך במעורבות חברתית מעשית. אומן ליטורל מוביל הכריז: "האומנות אינה צריכה להיות עוד מוערצת במרחבים שיועדו מראש לכך; היא אינה צריכה ליצור עולם מקביל כביכול. האומנות אינה צריכה לפעול כאילו היא יכולה להתקיים מכוח עצמה ולשם עצמה. האומנות צריכה לעסוק במציאות, להיאבק בנסיבות פוליטיות, ולעצב הצעות השיפור הקיום האנושי".

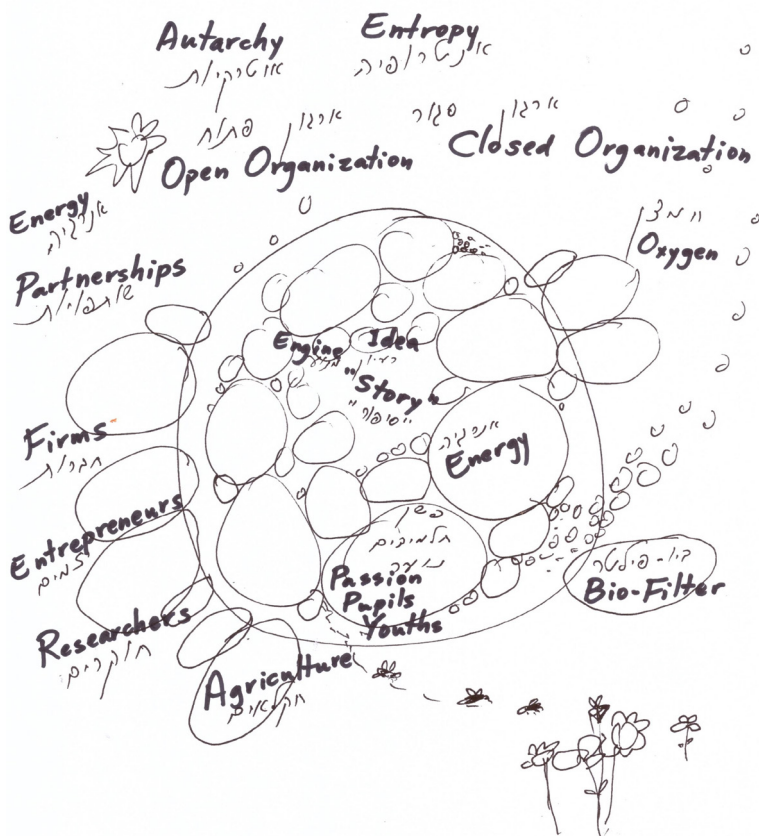
עמיתו של ברוס בארבר, יוזף בויס,¹²² אמר: "להיות מורה היא עבודת האומנות הגדולה ביותר שלי". בארבר הסביר ש"ליטורל" מתאר את אזור הביניים המתחלף

121 ברוס בארבר (Bruce Barber, 1950–), אומן, סופר ומחנך, יליד נירזילנד, המלמד אומנות באוניברסיטה קנדיה. ברוס בארבר הציע את המונח "ליטורל" לתיאור אומנות המתרחשת מחוץ למוסדות עולם האומנות.

122 יוזף בויס (Joseph Beuys, 1921–1986) היה אומן חזותי גרמני שפעל במערב אירופה ובאמריקה. נחשב לאומן ה"פלקסוס" הגרמני, המיצג וההפנינג. היה תיאורטיקן ומחנך של האומנות.

בין הים ליבשה, ומתייחס מטפורית למיזמים תרבותיים הממומשים בעיקר מחוץ להקשרים הסביבתיים של עולם האומנות הממוסד. המונח משמש מטפורית לעיון בעשייה וביזמות אומנותיות הננקטות בעיקר מחוץ להקשרים המקובלים של עולם האומנות הממוסד. המונח שימושי להתייחסות למעמד המתחלף והנתון למשא ומתן, ולניסוח תיאוריה של פרקטיקות תרבותיות המתקיימות בין הפנים לחוץ, מעבר ומסביב למוסדות ולסוכנויות של עולם האומנות. זוהי קטגוריה של תחום רב-משתמשים, שנועדה לתקף במציאות מקורות, אפשרויות ותהליך התהוות.

ליטורל היא "אומנות יעילה חברתית". האומנות הזאת – שאביטל גבע ציין אותה כגורם מרכזי המעניק השראה לעבודתו – היא מעל לכול נאמנות למחקר ולפיתוח אומנותי, המקדמים אסטרטגיות יצירתיות חדשות, התערבויות אומנותיות ושיתופי פעולה תרבותיים בתגובה לעניינים העוסקים בשינוי חברתי, תרבותי וסביבתי.



איור 7: אביטל גבע – תהליך התהוות

אומני ליטורל גילו גישה רעננה כלפי מעורבות קהילתית, אחריות חברתית ועשייה פוליטית. הם עסקו במאמצים כוללניים-שיתופיים, תוך-ממסדיים וחוץ-ממסדיים, מתקדמים חברתית, המיועדים לחולל שינוי חברתי ותרבותי. הם עסקו ב"חקיקה של המחאה"; שאפו לתרגם – באמצעות "פעולת תקשורת" – תיאוריה למעשה, לשנות דיאלקטית תיאוריה לפרקטיקה.

אומני ליטורל מעוניינים בעידוד תגובות יצירתיות חדשות להקשרי בעיות הנובעות מהעולם הממשי. הם שואפים לקדם ולטפח פעילויות אומנות ביקורתיות חלופיות, אסטרטגיות אסתטיות ויוזמות תרבותיות רגישות יותר לסוגיות חברתיות, תרבותיות וסביבתיות, ששורשיהן בשינוי מואץ באזורים כפריים ועירוניים. אומני ליטורל מעדיפים לעבוד על מיזמים המוכנים באמצעות שותפויות מחקר ארוכות-טווח ודיאלוג עם קבוצות קהילתיות, ארגוני עובדים, בתי ספר, ארגוני תרבות וקהילות חקלאיות וכפריות. אומנות ליטורל היא – במונחיו של יורגן האברמאס¹²³ – "מתקפת את עולם-החיים", בניגוד ל"משעתקת מערכות". מעורבות פוליטית (פרקסיס)¹²⁴ היא ההיבט החשוב ביותר של העבודה באומנות ליטורל. כאשר אומן מעורב בפוליטיקה, פירושו של דבר שכל התכנון וקבלת ההחלטות יכולים להתקיים מתוך תהליך ההתערבות או הדיאלוג עם האתר שבו הוא פועל – בין שמדובר בהקשר ממסדי, גיאופוליטי, אקולוגי או קהילתי. תנאי הדיאלוג ורמות המעורבות עם האתר יכולים לקבוע את צורת העבודה ואת משכה. אף שפרקטיקת האומנות הזאת יכולה להיות פילוסופית עמוקה, ולערב את יוצרה בעיסוקים אינטלקטואליים מגוונים, היא אינה בהכרח תיאורטית או מייצגת עמדות תיאורטיות.

אומנות ליטורל תלויה במיומנויות של "שחקנים" רבים בתוך היקף העבודה ומחוצה לו. אחד היעדים שלה הוא לעורר שותפים להיות מעורבים בתהליך העבודה. לא נודעת חשיבות מיוחדת לשאלה "כיצד נראית עבודת ליטורל?".

123 יורגן האברמאס (Jürgen Habermas, 1929–) הוא פילוסוף ותיאורטיקן חברתי גרמני, במסורת של התיאוריה הביקורתית (שנעשה בה שימוש על-ידי הוגי אסכולת פרנקפורט והחוגים המושפעים ממנה).

124 פרקסיס, מיוונית, הוא מונח פילוסופי מתחום תורת ההכרה, שמשמעותו מתבססת על הכרה במציאות הסובבת את האדם, ותפיסתו אותה.

העבודה או התהליך אינם צריכים להניח צורה פיזית, ויכולים למעשה להיות בלתי־נראים; אבל עבודת אומנות ליטורל צריכה להתחיל מהכרה של אפשרות (פוליטית) ואפילו של הכרח. האומן עוסק תחילה בתהליך של מעורבות חברתית. כאשר התהליך יוצא לדרך, העבודה פתוחה לחקירה של כל מי שמעוניין בכך, כולל האומן עצמו. עבודת אומנות ליטורל עשויה להיתפס כבלתי־מושלמת, כתהליך בהתהוות.

המיזמים הבולטים של אומנות ליטורל מעודדים הרהור ביקורתי על טיבה של קהילה, על כלכלת השוק, על כלכלת מחתרת או על הכלכלה הבלתי־פורמלית; מעמדה של עבודת האומנות כסחורה, נתינה, מחויבות והדדיות. ברוב המיזמים, העבודה מוצעת באופן חופשי ללא ציפייה לתמורה כלשהי. המיזמים מתמקדים במידות שונות בשירות־תרבות. בניסוח של עולם האומנות, מדובר על סוגות של "אומנות חיה" או "אומנות ביצוע"; אבל ראוי יותר אולי לתאר ולהעריך את המיזמים האלה כפרקטיקות תרבותיות של כוללנות־שיתופיות מעורבות ביוזמה של אומנים.

כל מיזם נתפס כחלק מתהליך כולל של חינוך חברתי או פעולה תקשורתית. המיזמים האלה של אומנות ליטורל יוצאי דופן באופן שבו הם מערבים יצירתית את הציבור שלהם, מעוררים מודעות חברתית ומספקים שירותים בעלי ערך חברתי ותרבותי כלשהו.

רוב מיזמי ליטורל המוצלחים הם דיאלוגיים ותקשורתיים. אומני ליטורל עשויים להיות מופתעים מהתוצאות הסופיות של התהליך שהניעו, כיוון שפעולה פוליטית מושגת לעיתים קרובות דיאלוגית. כאשר משיקים עבודת ליטורל, התהליך התקשורתי או הדיאלוגי פתוח להשתתפות של כל מי שמעוניין בכך, כולל האומן, שתפיסתו הביקורתית עשויה הייתה להיות המניע המקורי לעבודה.

התנועה המכונה "אומנות ליטורל" מצטיינת ביכולת לחרוג מקטגוריות קיימות של ידע. חיוני לראות את עשיית ליטורל כתהליך ולא רק תוצר. היא אינה רק "אובייקט" נתון, אלא גוף אורגני שמשתנה תמידית ושנדרש להסתגל לסביבתו על כל היבטיה.

אומנות ליטורל היא בין־תחומית. היא פועלת בין סוגי שיח שונים (לדוגמה, אומנות ואקטיביזם) ובין מוסדות שונים (לדוגמה, גלריה ומרכז קהילתי, רחוב או מבנה מגורים).

אומני ליטורל משתמשים לעיתים במונח "ממשק" (interface), המציין את המפגש בין המבצעים ליחידים או לקבוצות אחרים ובין תחומי ידע שונים. אומן ליטורל, המקיים ממשק עם אתרים נתונים של התנגדות פוליטית ותרבותית, עשוי לאתגר את שאננותה של האסתטיקה הליברלית. העשייה הממשקית משפיעה גם על הקשר השיח הרחב שבו העבודה פועלת – לדוגמה, מדיניות ציבורית; אידאולוגיות כוללניות-שיתופיות; דימויים ונרטיבים המוכרזים על-ידי התקשורת ההמונית, וכן אתרים רבים אחרים המבנים את המשמעות הפוליטית והתרבותית שעבודה מסוימת מסוגלת ליצור.

יצירה של אומנות ליטורל מספקת מגוון של רמות מידע בכל זמן ומרחב נתונים, כיוון שהיא מקיימת פעולות גומלין עם מערכות שיח אחרות רבות – מערכת אמונות קיימת, המבנה הפסיכולוגי של צופה מסוים, וכדומה. לפיכך לא קיימת "עבודה" אחת שאפשר לשפוט אותה ביקורתית.

בניגוד לתיאוריה, שהיא מופשטת ומרוחקת, האומנות היא מיידית וחוויתית. האומן – כדמות מופתית – הופך למוצב החוץ, המבצר האחרון של התנגדות סובייקטיבית נגד מכלול שלם של כוחות "אובייקטיביים" הכרתיים מופשטים. ההתקפה האומנותית על התיאוריה היא חלק מתגובה כללית יותר נגד מערכות חשיבה אנליטיות שמתרחשות בטווח רחב של אתרים תרבותיים. היא מבטאת שאיפה משותפת לעקוף מה שנראה כשיח חיצוני, מופשט ו"תיאורטי", כדי לחזור ולהשיג מגע עם הבסיס ה"אמפירי" של תחום ידע או פעילות מסוימים.

הגישה של הליטורל דוחקת בנו להתקרב יותר לאובייקט העניין שלנו או לפעילות שבה אנו מעורבים – להביא לקריסת המרחק הביקורתי, הפיזי או הרגשי בין האובייקט לבן-השיח. היא מבטאת תביעה לשיקום ה"מהות" של הפוליטיקה או של האומנות. זוהי צורה מעשית של ביקורת, העוסקת בהשפעות המוגדרות הנוצרות על-ידי פעולות גומלין אלו בהקשר נתון.

הבוגר הרצוי

השאִיפה היא שבוגרי מערכת החינוך ישקמו את האופטימיות, את התשוקה חסרת המורא להרפתקה, ויפתחו את האינסטינקט שלהם לִקְרָה ולגילוי, את האינטואיציה היצירתית ואת חופש ההשראה – זאת בניגוד ל"דטרמיניזם ספקני ופסימיסטי".

הבוגרים שיסיימו את מערכת החינוך יצטיינו כיחידים בעלי חשיבה עצמאית, סקרנות אינטלקטואלית, ביטחון עצמי, תושייה, ותחושה שהם מוכנים לקראת העתיד – להתמודד איתו ואף לעצבו; בני אדם שיחשבו ויתבטאו באופן מקורי, עוצמתי, חיוני, בהיר, פשוט ומדויק; בני אדם שינצרו את הרוח הדמוקרטית, שיהיו מסוגלים לחשוב בעצמם כאשר הם לבדם בעולם שבחוק, ואף לקדם את הערכים הליברליים של שוויון, חירות ואחוה.

בני אדם בעלי אופי טוב, שיקבלו החלטות שקולות לגבי חייהם; יתמודדו עם רגעי גאות ושפל בחיים מתוך תחושת ביטחון מהולה בחוש הומור בריא; יהיו לבביים ורחומים וחנונים בקשריהם עם בני אדם אחרים; יהיו אזרחים פעילים ואחראים, גמישים ופתוחים לאחרים ולעולם הסובב אותם.

בשל הדגש הבולט על "תהליך" ולא על "תוצר", התפיסה של "בוגר רצוי" תתעמעם במידה רבה. נוכל להגדיר בוגר כזה כמי שמפתח בהתמדה קול אישי מוגדר וזהות מובחנת. הבוגר יהיה מכוון להתפתחות ולצמיחה – המאפיין הבולט של החיים – ויגלה סקרנות ועניין בהתנסויות חדשות, ומוכנות להשתנות בהתאם להן; בוגר שמבחינתו שינוי הוא עובדת חיים. הוא יהיה צמא להבנה ולידע, ולפיכך גם נכון להיות מעורב בהתנסויות ובחוויות; מחויב ופתוח במידה שתאפשר למידה חדשה.

במונחים ניטשאניים, בוגר כזה יפרש את העולם מתוך רצון לאלתר ולחוות את מסע החיים כתכלית עצמה, ואת האדם כיוצר ומעצב את חייו. יצירת היום־יום בעזרת האלתור כמוה כיצירה מחדש של טקסט חיוני, המבקש כל העת להיכתב בידי מושאי ושותפיו.

לינדה דרלינגהמונד¹²⁵ מנתה כישורים ומיומנויות הנדרשים ל"בוגר הרצוי" כדי להתמודד עם החיים החברתיים והכלכליים במאה ה-21: עיצוב – הערכה וניהול של עבודה עצמית, כך שתשתפר תמידית; מסגור – חקך ופתרון בעיות, תוך שימוש בטווח רחב של כלים ומשאבים; כוללנות-שיתופיות אסטרטגית עם אחרים – תקשור יעיל בצורות רבות; מציאה של מידע, ניתוחו ושימוש בו לתכליות רבות; פיתוח תוצרים ורעיונות חדשים. נראה שאין דרך טובה מזו לתאר את היתרונות המפליגים הגלומים ב"תרבות הג'אז".

תוכנית הלימודים ברוח הג'אז

מוזיקה סימפונית מבוצעת בידי תזמורת בעלת ארגון היורכי ברור. המלחין (כותב תוכנית הלימודים – הממונה במשרד החינוך), כמו המייסד של התאגדות גדולה, נתפס כמקור הבלעדי של היצירות, כ"מוח" מאחורי הארגון. לתוכנית לימודים כזאת אין מקום בבית הספר המושתת על רוח הג'אז, שבו החשיבה והעשייה משותפות ומתהוות תדירות – על בסיס אלתורי.

ג'ון קייג' העיר ש"מה שעומד בין המוזיקאים למוזיקה הוא ה'תיווי'".¹²⁶ בתזמורת סימפונית, התווים (תוכנית הלימודים ומערכי השיעורים) כבר מצויים שם, והמוזיקאים מפירים את חלקם ביצירה. הם יודעים שהם נדרשים לא לסטות מהם כמלוא הנימה, אלא לפרשם בלבד. ההיררכיה ברורה, ומתחילה במלחין (הסמכות הכותבת את התווים – את תוכנית הלימודים), עוברת למנצח (מנהל בית הספר), דרך הסוליסטים (מחנכים) והנגנים מהשורה (המורים המקצועיים). למרבה הצער, התלמידים משמשים לא פעם קהל מגיב בלבד לביצועים הווירטואוזיים פחות או יותר של המורה.

125 לינדה דרלינגהמונד (Linda Darling Hammond, 1951–) היא פרופסורית (אמריטוס) לחינוך באוניברסיטת סטנפורד בקליפורניה. היא הייתה היועצת החינוכית במסע הבחירות של ברק אובמה (2008), ואחת המועמדות למשרת שרת החינוך בממשלתו.

126 תיווי (notation) הוא השיטה לכתיבת מוזיקה, שהחלה במאה ה-17, שבה מצוינים גובה הצלילים, משכם ועוד.

המוזיקה הקלסית מושתתת על האידאל של ה"אמיתי" – שמשמעת ממנו נאמנות ליצירה, ובאופן עקיף גם למלחין. במקרה של ההוראה-למידה, נאמנות כזאת מתבטאת בהיצמדות לתוכנית – לנושאים, לתכנים ולחומרי לימוד מוגדרים ולעיתים גם מוכתבים מראש – ובה במידה לעורך התוכנית או למורה ה"מעביר" אותה. בשל מרכזיות הפרטיטורה המוזיקלית, השיח של המוזיקה הקלסית מתמצה במידה רבה בתפיסה של נאמנות לתווים הכתובים, ובמקרה שלנו – לספר הלימוד המוסמך והמאושר עלידי הרשות המתאימה. כך, הנאמנות ליצירה משמעה לעיתים מזומנות גם נאמנות לטקסט. זוהי דרך מוגדרת להתייחסות למוזיקה או להוראה-למידה – כזאת שבה "היצירה-הטקסט" ממלאים מקום מרכזי. א.ת.א. הופמן¹²⁷ הרחיק לכת ותיאר זאת כך: "האומן האמיתי חי רק ביצירה שהוא תופס ואזי מבצע כפי שהמלחין התכוון שיבצע. הוא בז לכל גילוי של אישיותו שלו בכל דרך שהיא".

מוזיקת ג'אז, המושתתת על עיקרון אלתורי, שונה בתכלית מהתיאור הזה. היא מזכירה יותר את גישתו החינוכית של ג'ון דיואי. דיואי דחה גבולות אקדמיים מסורתיים, וביקר את תוכנית הלימודים המקובלת המרוכזת במורה ובספר הלימוד – שעלידי התעלמות מהזיקה שבין ידע לחוויה הופכת לעיתים קרובות למרוחקת ומנופרת מבחינת התלמידים.

מבחינת תוכנית הלימודים, דיואי שיווה בעיני רוחו מצב שבו נושא הלימודים המרכזי בבית הספר יהיה החיים האנושיים עצמם; המדע יהיה מתודה לגשת לחיים האנושיים ולטפל בהם; השפה והספרות, וכן ההיסטוריה, יהיו הן התיעוד של חיים אלה הן הכלים שלהם. תוכנית הלימודים שדיואי הציע שיקפה עמדת ביניים בין הקבוע למשתנה. הוא הדגיש את התהליך הדמוקרטי של החינוך, במקום להכתיב מראש תוכן מוגדר. כדברי וינטון מרסליס: "הג'אז מלמד אותנו לחיות בדמוקרטיה: משא ומתן המשלב בין זכויות העצמי-היחיד והאחריות לכלל-השותפים".

תוכנית לימודים הופכת לתוכן ולשיטה שנועדו להרחיב את ההתנסות העצמית-היחידנית כדי לשגשג בעולם. תוכנית הלימודים שהונהגה בבית הספר המעבדתי-הניסויי של דיואי לא הייתה מורפבת מ"נושאי לימוד" כפי שאנו מכירים אותם כיום; הוא קידם גישה בין-תחומית לפיתוח תוכנית לימודים. לפיכך, לא היה גוף ידע המוגדר כמקצוע לימודים כלשהו.

127 א.ת.א. הופמן (E.T.A. Hoffmann, 1776–1822) היה סופר ומלחין גרמני, מהבולטים בזרם הרומנטי.

במקום זאת, הנושאים נתפסו כאחדות אורגנית. בשל הרעיון שהאינטליגנציה האנושית מתפתחת בקשר לצרכים ולהזדמנויות של פעולה, המיומנויות הבסיסיות – כגון קריאה, כתיבה וחשבון – היו אמורות להתפתח מתוך צורך ממשי וכתוצאה מפעילויות הנושאות אופי של משלחי יד יותר מאשר של מקצועות לימוד.

דיואי שאף להעניק למוריו סמכות ליצור תנאי למידה נאותים, לעצב תוכניות אינטלקטואליות ולבחור חומר לימוד בהתאם לצרכים ולעניין של התלמידים. מורות בית הספר "נשמרו מפני הפיתוי לבחור את צורות הפעולה הישנות, הקלות והמורגלות, שלגביהן מצויים בהישג יד חומרים מוכנים מראש, במקום כאלו שחייבו חיפוש חומרים חדשים וחשיבה יצירתית".

ספרי לימוד שימשו לעיתים רחוקות בלבד בשיעורי ההיסטוריה בבית הספר של דיואי, כיוון שהתחושה הייתה שאלה אינם מצליחים לספק תובנות מספיקות לסוג הבעיות שהתלמידים נדרשים לבחון אותן. מבנה השיעור בהיסטוריה היה מאולתר במידה רבה. גישתו של דיואי עודדה שימוש במקורות ראשוניים, שנכללו לעיתים רחוקות בלבד בספרי הלימוד של אותה התקופה.

להבנתו של דיואי, תוכנית לימודים צריכה – בסופו של דבר – להיתפס כחקר אישי או כמסע של תלמיד בקהילה של לומדים; אלה מובילים לתוצאות בטווח המידי והרחוק – כגון ריגוש, הגשמה עצמית, הבנה ואזרחות רפלקטיבית יותר. במקום להכין תוכנית לימודים מפורטת, מורים יצירתיים מכינים קווי מתאר כלליים וגמישים, המאפשרים להם להגיב לדינמיקה המתחוללת בכיתה.

ארגון וניהול בית־ספריים

הבה נבנה מערכת פדגוגית רצויה שמנהיגיה ראויים לה, שבה מונהגים ומנהיגים מכל שדרות הארגון יפעלו יד אחת כדי לקדם את המטרות המשותפות ולהנהיג חינוך המעוגן בחיי המעשה. המנהיגים יעסקו בדיאלוג ובמשא ומתן מתמיד, וייצרו מרחבים משותפים לקבלת החלטות המבוססות על מומחיות, חדשנות ויצירתיות, ולא על מעמד במדרג הארגוני.

במשך מאתיים שנה, המטפורה השלטת בהתייחס לארגונים הייתה זו של "תזמורת סימפונית". המטפורה הזאת הדגישה את הצורך בסדר ובשליטה. אנו מורגלים לחשוב על ארגונים דוגמת בית ספר יעיל בהתאם למטפורה של "תזמורת" מתואמת היטב, הפועלת כמכונה משומנת תחת שרביטו של מנצח סמכותי – המנהל. מנהל בית הספר, כמו מנצח התזמורת, הוא הדמות הכריזמטית, הדמונית כמעט, מורשת הרומנטיקה של המאה ה-19. המנהל-המנצח הוא המרפז, הסמכות העצמית-היחידנית שפופה את האחדות על הריבוי.

בהקשר הזה, תפקיד הצוות נתפס כמי שמחויב לעקוב בדייקנות וללא סטייה – ללא אלתור – אחר הכללים הכתובים-המוכתבים של הארגון. המטפורה הזאת העניקה למנהלי הארגונים תחושה של שליטה ושל ודאות מוחלטות באשר לעתיד. התחושה הזאת אפשרה להם לתכנן לגבי העתיד בהתבסס על העבר, ולכפופים – ודאות לגבי תפקידם ולגבי רמות הביצוע הנדרשות מהם. תיאורי עיסוק קבועים ושיטות לניהול הביצוע סיפקו לחיי היום-יום קצב ושגרה יציבים. במשך הזמן הפכו מערכות כאלה ל"מבנים לא מודעים" או ל"פרטיטורות", שיצרו הליכה בתלם ורמת ביצוע מקובלת. הן העניקו לשותפים הארגוניים תחושה של כיוון, וביססו את האמון באסטרטגיה הניהולית. המטפורה של התזמורת עודדה מנהלים וכפופים לבצע את העבודה "באופן הנכון", ולעשות את הנדרש מהם.

הג'אז מערב פתרונות ייחודיים לבעיית הארגון והניהול, ומאפשר הצעת מודלים חדשים של יחסים חברתיים, כלכליים, פוליטיים ואחרים, בחתירתם תחת הארגון המסורתי. בניגוד לרוב הארגונים, הרכבי ג'אז הם בעלי היררכיה מזערית, תהליך קבלת החלטות מבוזר, וקיימת בו מכוונות קרבית לגמישות, להיענות, לחדשנות ולעיבוד מהיר של מידע וידע. בג'אז לא מתקיימת חלוקת עבודה ממשית – כיוון שיצירה וביצוע, תכנון וייצור, נעשים בידי אותו אדם עצמו. יתר על כן, המאלתר אינו פועל מתוך תוכנית ערוכה מראש, על אף שהוא מונחה – כפי שראינו – על-ידי היבטים מבניים מסוימים: הג'אז מתאפיין במבנה גמיש המעוצב כך שיכלול אילוצים מספיקים, מבנה ותיאום מספיקים, כדי להגביר את השונויות ולאו דווקא את האחידות.

ההיבטים האלה הם אולי הלקח החשוב ביותר של "מטפורת הג'אז" לגבי ארגון וניהול. המודל של "אלתור ג'אז" מחדד את השאלה האפופה מסתורין: כיצד נגני ג'אז, הנפגשים בפעם הראשונה באירוע מוזיקלי ומבצעים ללא מנצח שיתאם את פעולתם, יכולים להפיק יצירות אומנות כוללנות-שיתופיות בעלות אלגנטיות ועוצמה רגשית רבה?

מעבר לכישורים הנדרשים לארגון וניהול, התנאים במאה ה-21 מחייבים גם אלתור: אומנות של התאמה, הסתגלות גמישה, למידה באמצעות נסייה וטעייה, תגובות לעניין מסוים (ad hoc), וגילוי תוך כדי התקדמות. המעבר של תלמידים מבית הספר הסטנדרטי למסגרת חינוכית חדשה יכול להיות מנוסח מטפורית כמעבר מ"תזמורת סימפונית", כמתואר לעיל, ל"הרכבי ג'אז".

מי שסימן אולי יותר מכול את המעבר הזה בתורת הארגון היה קרל וויק. עבודתו מייצגת גשר אינטלקטואלי רחב-ממדים בין עולם ליניארי, היררכי ורציונלי במופגן לעולם מעגלי, כוללני-שיתופי, ובמידה רבה גם אלתורי. להבנתו של וויק, התארגנות היא אלתור מתמיד המתקיים בעולם שבו פעולותינו הן בעלות משמעויות רציניות, אבל חסרות יסודות מוצקים.

במערכת של שליטה מחולקת ומבוזרת, מנהיגים נדרשים לפעול לעיתים קרובות ללא מודעות מלאה לתוצאות פעולתם, ללא תוכנית מפורשת ומבלי להעריך באופן מלא את תוצאות פעולתם. מנהיגות כפעילות עיצוב משמעה יצירת מרחב, תמיכה מספקת והצבת אתגרים שיעוררו אנשים לצמוח בכוחות עצמם. בהקשר הזה, תפקידו של המנהיג – המשרה מרוחו, ולא מכתוב באופן ריכוזי, היררכי ושלטני – הוא בעל חשיבות ראשונה במעלה.

בניגוד למצב בתזמורת סימפונית, שבה יצירתיות ארגונית מתבטאת בעיקר על-ידי "האדם העומד בראש הפירמידה", בהרכב הג'אז יצירתיות היא איכות מתהווה בקרב המבצעים מהשורה. מידת שיקול הדעת המוענקת למבצע הבודד גדולה בהרבה מזו המוענקת למוזיקאי הקלסי.

בהתאם לכך, דגמי המנהיגות בתזמורת סימפונית ובהרכבי ג'אז שונים באופן מובהק. בניגוד למנצח (conductor, במשמעות של "מוביל יחדיו") כול-יכול, ולביצוע היצירה כסוג של תהלוכת ניצחון לכבוד גבורתו של המוביל (מלטינית, triumph) – בהרכבי ג'אז יש בדרך כלל בעל תפקיד המוגדר כ"מנהיג" (leader); אבל הוא משמש למעשה כמכוון תנועה.

המנהיגות בהרכבי ג'אז היא נזילה ושתפנית. היא מתחלפת תמידית עם נטילת קטעי הסולו על-ידי המבצעים השונים. לעיתים קרובות, הדבר הטוב ביותר שהמנהיג יכול לעשותו הוא לצעוד צעד אחד לאחור ולהותיר לשותפים האחרים לעשות מה שהם יודעים לעשות בדרך הטובה ביותר. הגאונות של מנהיגי ג'אז מסוימים – דוגמת מיילס דייוויס¹²⁸ – הייתה בדיוק בכך שהפירו היטב את המוזיקאים שלהם, ויצרו סביבה שבה הן העצמיים-היחידים הן הכוללניים-השיתופיים יוכלו להבריק.

מנהיגות ג'אז רצופה בפרדוקסים. המנהיגים נדרשים לשלוט ללא שליטה; לנהל ללא ניהול. מנהלים אינם יכולים לתבוע יצירתיות, בה במידה שהם אינם יכולים לצוות על פריחתו של פרח. על המנהלים לטפח סביבה שתעורר תשובות בכל הרמות, כיוון שרעיונות טובים באים מכל מקום.

הלקח החיוני מתרבות הג'אז הוא שהמוזיקה הטובה ביותר נובעת לא מהכתבה של המנהיג מה כל האחרים נדרשים לעשות, אלא מהקשבתו לשותפים האחרים והגבתו להם.

מָקֵס דֵּה פֶּרִי, בספרו מנהיגות ג'אז, כתב שזו מכוונת לפתח אנשים במקום להקווינם; להפיק מהם רעיונות ומיומנויות במקום לומר להם כיצד להשתמש במה שכבר יש להם. מנהיגות ג'אז היא האמצעי הטוב ביותר לפיתוח אישי; זאת כיוון שהיא מעניקה לאנשים הזדמנות יוצאת מהכלל ללמוד על-ידי עשייה, ליטול סיכונים ולחוש בנוח לגבי תוצאות ביצועיהם.

128 מיילס דייוויס (Miles Davis, 1926–1991) היה מוזיקאי ג'אז, חצוצרן, מעבד ומלחין אמריקני. בשנות פעילותו, שארכו למעלה מחמישה עשורים, המציא עצמו בכל פעם מחדש ודחף קדימה את גבולות התחום. היה מוזיקאי הג'אז המשפיע והחדשני ביותר במחצית השנייה של המאה ה-20, ונודע פשוט כ"צ'יף" (Chief) – הנהיג הרכבים שונים במגוון סגנונות, ויצר בעצמו תפניות חשובות בעולם הג'אז. הוא שינה את פני הג'אז לפחות ארבע פעמים. זאת ועוד, רוחו וגישתו למוזיקה הדהדו מעבר לתחום הג'אז.

הוראה-למידה מאולתרת ברוח הג'אז

אנו דוגלים, בעקבות דיואי, בפילוסופיה ניסיונית, שתקדם גישה עקיפה להנחיית תלמידים: תיאוריית למידה טבעית והשקפה פרוגרסיבית על ההוראה-למידה. הגישה תגלה כבוד לחופש ולעצמיות-יחידנות; תתאפיין ברמה נמוכה של רשמיות; תתבסס על חוויה; תעדיף פעילות על פני סבילות; תעודד תקשורת פתוחה וישירה, ותחולל רוח משותפת – כומבית ומוצהרת – שבה ילמדו התלמידים ליטול אחריות אישית וחברתית ולהאמין באופן נלהב ביכולת האנושית שלהם ושל אחרים.

אנו דוגלים בהשתתפות רוח הוראתית-למידתית של עצמאות, המכוונת לפתוח אופקים חדשים של יצירתיות אנושית תוך קיום תהליכים ומנגנונים של כוללות-שיתופיות בין-אישיים וקבוצתיים, ואווירה המאפשרת אלתור ו"התארגנות" מתמדת – מעל ומעבר למבנה ולארגון נתונים. ה"שיתופיות" אינה צריכה להיות נוקשה, אלא מידמה להתאמה-הדדית של תנועה בעת ריקוד מסונכרן ספונטני. בסביבת ההוראה-למידה כזאת יתפסו הרגשות – ולא רק השכל הקר – מקום מרכזי כמקור ללמידה: "אתה עושה מוזיקה כאדם שלם, עם השכל ועם הלב שלך" (מרילין קריספל).¹²⁹

התוצאה תהיה תפיסה פדגוגית-אומנותית המושתתת על אמת-מידה אקספרסיבית, ספונטנית ואינטואיטיבית; זאת במקום תפיסה פדגוגית-מדעית המושתתת על אמת-מידה אינטלקטואלית, פרגמטית, רציונלית ואנליטית. הרוח החדשה תשלב ביצוע בשיא האינטליגנציה עם אינסטינקט; תמנע היצמדות נוקשה ובלתי-מתפשרת לערכים מדכאים כגון הכרח, שימושיות, חובה ואמת [אבסולוטיות]; היא תצא נגד קודיפיקציה וקנוניזציה – חיקוק, תקנון והאצלת סמכות או קדושה.

אנו תופסים את ההוראה-הלמידה בראש ובראשונה כאומנות – במיוחד כ"אומנות-פעולה" – הפורצת דרך ומבשרת על אחדות בינה ובין החיים. האומנות החיה היחידה היא זאת שמוצאת את ביטוייה הייחודי בתוככי הסביבה המקיפה אותה. אנו סבורים שבכל מה שהאומנות מנסה לייצג, המושא שלה צריך להיות תמיד – האדם; האדם כתכלית, אם כי לא כתכלית הכול. "יש לתפוס את החיים כאומנות, וכל מה שמצוי בהם – כמורה" (ססיל טיילור).¹³⁰

129 מרילין קריספל (Marilyn Crispell, 1947–) היא פסנתרנית ג'אז אמריקנית ומלחינה.

130 ססיל טיילור (Cecil Taylor, 1929–2018) היה פסנתרן ומשורר.

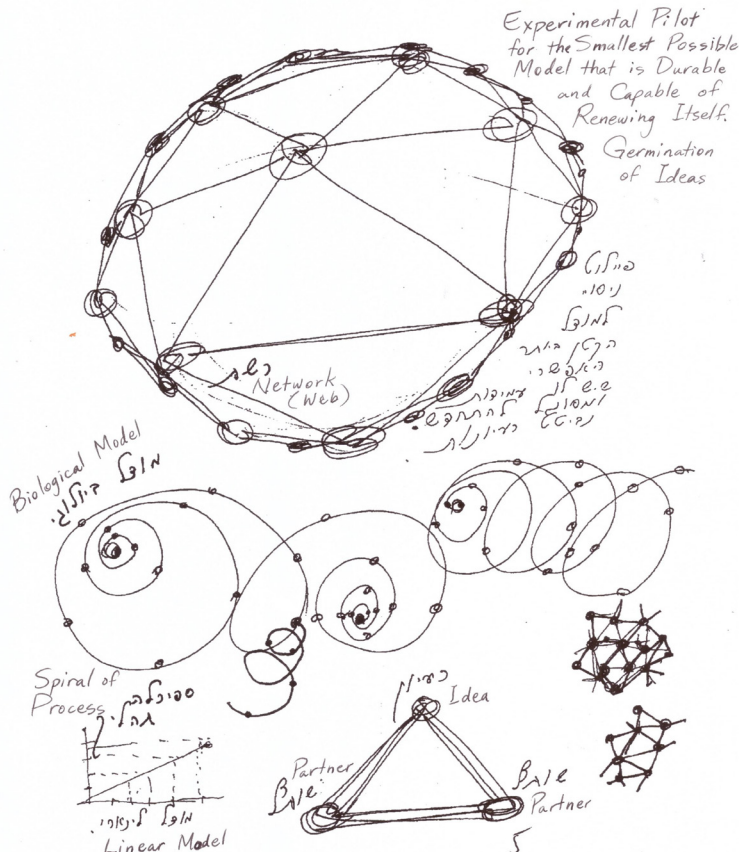
לכאורה ה"אלתור" נראה כמנוגד ל"הוראה למידה" מקובלת, המחייבת תכנון נאות וחשיבה מתקדמת, והנתפסת למראית עין כ"עניין רציני" העוסק בערכים ובידע. אלתור, לעומת זאת, מתבסס על גמישות ועל יחסים משני צורה ושווינויים בין השותפים (בעלי תפקידים פורמליים שונים).

דונלד שון, שהיה גם מוזיקאי, השתמש בידע הישיר שעמד לרשותו לניסוח עמדותיו הפילוסופיות. שון עסק תחילה במטפורה של "המוזיקה המולחנת". לטענתו, ביצוע מוזיקלי הוא סוג של עיצוב. המבצע כפוף להוראות פעולה כתובות, אבל עדיין נותרת לו מידה רבה של שיקול דעת. הוא חופשי להחליט על היבטים שונים של הביצוע הלכה למעשה. על המבצע לגלות את משמעות היצירה המוצעת לו בהוראות הפעולה, לעצבה על-פי ההחלטות שהוא מקבל ולהגשימה באמצעות כלי הנגינה שלו. שון מתאר את ביצוע הג'אז – שהוא חופשי הרבה יותר מאשר הפרשנות המוענקת למוזיקה מולחנת – באופן הבא: "כאשר נגני ג'אז מאלתרים יחדיו, הם מגלים 'הרהור-תוך-כדי-פעולה' מתמיד, הממחיש את הביצוע שלהם. הם מאזינים זה לזה, מאזינים לעצמם, חשים לאן המוזיקה הולכת ומסגלים את ביצועיהם בהתאם. רעיון שמציע מבצע כלשהו יילקח על-ידי אחר, שירחיבו ויהפכו לרעיון חדש. כל מבצע מציע חידושים באופן מידי, ומגיב להפתעות המתעוררות על-ידי הימצאותם של המבצעים האחרים. המאמץ המשותף של ההמצאה המוזיקלית מאורגן סביב מבנה יסודי המעניק ליצירה סדר צפוי מראש. נוסף לכך, לרשות כל מבצע עומד מכלול רעיונות מוזיקליים שסביבם הוא יכול ליצור שינויים כאשר מתעוררת הזדמנות לכך. אלתור כולל שינוי, שילוב ושילוב-מחדש של מערכת רעיונות, בתוך דפוס המעניק לכידות ליצירה כולה". יוער שדיואי דימה את הרעיונות לכלים או מכשירים, המשרתים תפקוד בונה בסייעם לנו לפתור בעיות של חיי היום-יום.

האלתור מחייב תנועה מתמדת לעבר טריטוריות לא נודעות, במקום לנסות לדבוק ברעיונות שהביאו להצלחה בעבר. מבחינה זאת, האלתור מתבטא בהתנסות מתמדת במרחבי איודאות; בתנועה מהירה, בלמידה תוך כדי עשייה וביצירת אפשרויות חדשות; בנכונות להיות ערני, קשוב ויצירתי, ליצור רעיונות בו במקום למה שמתרחש בו ברגע; בנכונות ליטול סיכונים ולבצע קפיצה נחשנית כאשר התנאים מאפשרים זאת.

בחינוך ברוח הג'אז, השאיפה היא להציע משימות שיציבו בעיות מורכבות או דילמות, שפתרוןן האפשרי מגוון ואינו חד-משמעי, ושיתבססו על היצירתיות והתובנות של התלמידים. על המשימה לכלול חשיבה מושגית, ולא רק אלגוריתם או שינון של מידע עובדתי.

לדוגמה, אפשר להטיל על השותפים משימה של הנבטת רעיון פשוט שיצית את הדמיון והיצירתיות – דימוי, קטע של טקסט, יצירת אומנות, סיפור, מקצב, תחושה, פעולה, וכדומה – בכוונה לעורר מעורבות אישית-כוללנית. רעיונות פשוטים מספקים חופש להגיב. ככל שתהליך האלתור מתקדם בהצלחה, הרעיונות האלה עשויים להשתכלל, ובכך למלא את תכליתם.



איור 8: אביטל גבע – הנבטת רעיונות

למידה טובה ברוח הג'אז כוללת יסודות מובנים רבים, וברבזמן מחייבת יסודות אלתוריים. האיזון בין מבנה ואלתור הוא תמצית אומנות ההוראה. ההוראה הטובה ביותר מתמצית ב"אלתור ממושמע" (disciplined improvisation). פירוש הדבר, הפעלת "דמיון ממושמע" (disciplined imagination) – כיוון שהיא מתרחשת תמיד בתוך מבנים ומסגרות רחבים. אלתור ממושמע כמיומנות הוראתית כללית מכוון להגבה לרצפים של ביטויים ומצבים בהקשר החינוכי, המצאתם ושליטה בהם. אשר לאיזון הרצוי, מחקרים מציינים שמורים מנוסים ומצליחים – בניגוד למורים מתחילים – עושים שני דברים הנראים לכאורה מנוגדים זה לזה: הם משתמשים במבנים רבים יותר, ועם זאת מאלתרים יותר. מורים מומחים מסוגלים לעורר מבנים אלה וליישם באופן יצירתי ואלתורי. האינטראקציה הכיתתית האפקטיבית ביותר מאזנת מבנה ותסריט עם גמישות ואלתוריות. בהתאם למטפורת האלתור, מורים הם אנשי מקצוע מומחים ובעלי ידע, שמוענקת להם אוטונומיה יצירתית כדי לאלתר בכיתתם.

מוטיבציה

הפעילות שמחוללים העצמי-היחיד והכלל-השותפים למעשה החינוכי ברוח הג'אז היא גם האמצעי וגם המטרה. המפתח הוא הבחירה של כל אחד מהשותפים לקחת חלק בתהליך, ולקבל אחריות על התפתחותו ועל תוצאותיו; זאת מתוך הבנה שהעצמי אינו יכול להתקיים ללא עצמיים אחרים. בפדגוגיה ברוח הג'אז, עצמי-יחיד אינו יכול להתעלם משותפיו ולפעול על דעת עצמו. כל שותף אחראי במידה שווה לתרום את חלקו לאופי המשתנה תדירות של העשייה החינוכית. כאשר העצמי-היחיד מחויב לתהליך הכוללני-השותפי ומסור לו, הוא עשוי למצוא לא רק את הזולת, אלא גם לגלות את עצמו. בסופו של דבר, לא מדובר בשאלות "מה אתה עושה?" או "איך אתה עושה זאת?", אלא בשאלה היסודית הרבה יותר: "מי אתה?". זאת ועוד, מדובר בשאלה: "מי אתה יכול להיות?"; זאת בהנחה שההווה-החוויה המתפתחת מאפשרת הרחבת אופקים, פיתוח וצמיחה אישית-אנושית. לשם כך, כל עצמי-יחיד נדרש להעמיד לרשות הכלל-השותפים את משאביו, להיות סלחני ולעיתים גם ותרני, לגלות כבוד אישי ואנושי; ולבסוף – להיות נכון להשתתף בתהליך הניסוי והגילוי, לאתגר את המוסכמות, לגלות התמדה, ללכת בעקבות האינסטינקטים והדמיון שלו, לברר מיהו כיצור ולמצוא את קולו, להיענות לספונטניות – בכך לשנות את דרך דיבורו כדי לשקף את אופן תחושתו (דיזי גילספי), ולהיות שותף בפיתוח רעיונות חדשים, באופן מיידי ואינטימי, במסע המשותף לבלתי-ידוע.

בפדגוגיה ברוח הג'אז, האחריות ללמידה עוברת במידה רבה מהמורה לתלמיד. האתגר של המורה הוא לאפשר את העברת האחריות הזאת לאורך כל תהליך ההוראה-הלמידה.

המורה כמנהיג ג'אז

כדי להשיג תרבות הוראה-למידה, התנהלות בית-ספרית וכיתתית ברוח הג'אז, על המורה, או – ראוי לומר – "מסייע הלמידה"¹³¹ להיות מאע בדאש ובדאשונה על-ידי "אחריות ללמד". המורה חייב להיות זמין ונוכח עבור הלומדים, להקשיב ולהגיב להם כאדם אמפתי, סקרן ורגיש. האתגר העומד בפני כל מורה וכל בית ספר – כמו בפני מבצעי הג'אז – הוא למצוא איזון מתאים בין יצירתיות ובין מבנה, שיביא לאופטימיזציה של ההוראה-הלמידה.

מסייע הלמידה יעניק קדימאות להפיכת הלומדים לשותפי למידה. הוא יספק להם הזדמנויות מאהנות לנקיטת יוזמה ובחירה, ויטפח בהתמדה את הנעתם ללמידה. הוא ייצר טווח רחב של הזדמנויות – ליחידים ולקבוצות – שיאפשר ללומדים להתנסות ולחוות, לפתח את עצמאותם ולקבל החלטות בכוחות עצמם: "ג'אז הוא מוזיקה של נגנים. כל מה שמצוי בה מכפיף עצמו לעצמיות-יחידנות של הנגנים... כל נגן הוא סוליסט" (אריק הובסבאום). לצורך זה הוא יעדיף לא פעם מזעור של "הוראה", ויצירת תהליך חי, דינמי ואורגני. לשם כך הוא יבכר שתיקה על פני דיבור; התנסות חופשית מלמטה על פני הכתבה כופה מלמעלה; טיפוח סביבה בין-אישית פתוחה ובלתי-צפויה על פני סביבה נשלטת ומבוקרת; חיבור אישי ישיר ומיידי על פני חיבור מתווך ופורמלי; הליכה צעד אחורה ויצירת חלל ליצירה על פני שליטה ובקרה על כל מרחב העשייה. הוראה, במובן הזה, צריכה להיות מושתתת תמיד על פעולות גומלין בין-אישיות התנסותיות; מכוונת ל"כאן ועכשיו", לאותם בני האדם המצויים בכיתה או בסביבת הלמידה שבה היא מתרחשת.

מסייע הלמידה מוזמן לקבוע את קצב התהליך ואת מסגרות הפעולה (הדיבור, המשחק, ההתנסות, וכדומה); להיות שותף ביצירת קהילה שוויונית, פתוחה, ערנית, ביקורתית ומקבלת בברכה מעורבות אזרחית. הוא יכול להטיל מגבלות מסוימות על תהליך ההוראה-הלמידה, בהבטיחו – לכל הפחות – "אלתור אסטרטגי": "אוטונומיה מונחית", שתאפשר הפעלת "דמיון ממושמע". מעל הכול, עליו להיות גם תלמיד – הצומח ומתפתח בעצמו – ולא רק מורה.

131 בלשון הטכנית הוא מכונה לעיתים אֶנְאָבְלֵר – enabler.

מסייע הלמידה יציע ללומדים – מתוך אמון עמוק בהם וביכולותיהם – מרחב שיאפשר להם להפעיל שליטה רבה על חייהם ועל למידתם. לפיכך עליו לספק להם תמיכה ולהציב בפניהם אתגרים שיעודדו אותם לצמוח ולהתפתח בכוחות עצמם. עליו להבטיח שהלומדים משתפים פעולה מתוך כבוד הדדי, שוויון וחופש יצירה, וליצור עבורם זמן ומרחב נאותים לחשיבה עשייה חווייתית או ל"דיעה בפעולה": "חופש מצוי במידה שבה אנו מרשים איש לדעהו להיות חופשיים, כך שלכל אחד תהיה זכות, אחריות, לבטא את קולו שלו" (לויד פיטרסון).¹³²

המורה (מסייע הלמידה) אָמון על בניית סביבת הוראה-למידה שתעודד את התלמידים להשתתף באופן שוויוני, לחקור ולהתנסות "כאן ועכשיו". הסביבה הזאת מסייעת לתלמידים להשיג ביטחון ביכולתם לחזות מה הם עשויים לעשות גם בעתיד בידע ובמיומנויות שרכשו; זאת בניגוד להיררכיה ברורה בין מורה לתלמיד במערכת החינוך הרגילה, המנוהלת בעיקר באופן חד-כיווני ואנכי – מהמורה לתלמיד.

בסיכומו של דבר, מסייע הלמידה נועד ליצור את התנאים לפעילות הלמידה במקום להכתיב את התוכן. הקוונה והישג מתקיימים מבחינתו מתוך רגישות להשתתפות יצירתית אוטונומית, שבאמצעותה מתקבלות ההחלטות על-ידי כל השותפים, המובילות את הפעילות. תפקידו המרכזי הוא לתמוך בתהליכי הלמידה היחידניים-הכוללניים האוטונומיים, מתוך כבוד לזהות ולשונות האישית, החברתית והתרבותית הנתונה בהקשר היחידני-הכוללני הנתון.

מטרותיו של המורה יכולות להיות רלוונטיות לקהילה הלומדת כמו מטרותיו של כל משתתף אחר. כחלק ממארג היחסים המורכב הנוצר בכיתה, המורה עשוי לפעול כמנחה וכקובע הקצב של התהליך. הדבר מחייב שהמורה יקבל את עובדת היותו חלק מהקהילה הפועלת להשגת מטרות משותפות. תפיסה זאת משחררת את המורה מהצורך לאחוז בכל החוטים. יצירת קהילה כוללנית-שיתופית כזאת מחייבת את המורה להתמקד בתהליך עצמו כפעילות תקשורתית, ולא רק בהעברת מידע או בניסיון לחולל ידע בכוחות עצמו בתחום כלשהו. הקהילה כולה מציבה את מטרותיה לשם קידום מטרות המקובלות על שותפיה.

132 לויד פיטרסון (Lloyd Peterson) הוא זמר מוביל, גיטריסט ומלחין אמריקני.

האצלת סמכויות מהמורה לתלמידים אינה אומרת בהכרח שתהליך ההוראה-הלמידה אינו נשלט כלל; המורה יכול לשמור על רמה מסוימת של שליטה ובקרה באמצעות הערכה של התהליך שבאמצעותו הגיעו התלמידים לתוצר המוגמר (ככל שיש כזה). המורה עשוי גם לדרוש הסברים באמצעות דו"ח קצר לאחר סיום המשימה או המטלה הקבוצתית.

במסגרת חיבורו *האני מאמין הפדגוגי שלי* הכריז ג'ון דיואי: "אני מאמין שבתנאים הקיימים, הרבה יותר מדי מהגירויים נובעים מהמורה... המורה לא נמצא בבית הספר כדי לכפות רעיונות מסוימים או לעצב הרגלים מסוימים..., אלא נמצא שם כחבר הקהילה כדי לבחור השפעות שיפעלו על הילד ולסייע לו להגיב כראוי להשפעות האלו". במקום אחר כתב: "המירב, המיטב, שאנו יכולים לעשות, אנו מאמינים... הוא להסתלק מהדרך, ולהותיר חלל מסביב למה או למי שיהיה. אבל אין חלל". דיואי ראה במורה מנחה ומנהל, שתפקידו "לנווט את הסירה". עם זאת, הוא הדגיש שהתלמידים חייבים להיות מקור האנרגיה שמניע את הלמידה. להבנתו, התוצאה היא מורה המנתב את הפעילות המועצמת הטבעית של התלמידים על-ידי הכוונה: "המורה לא נמצא בבית הספר כדי לכפות רעיונות מסוימים או ליצור בילד הרגלים מסוימים, אלא כחבר קהילה שתפקידו לבחור את ההשפעות שיחולו על הילד ולסייע לו להגיב כראוי להשפעות אלו". לפיכך על המורה לאפשר לתלמידים לבטא את דחפיהם הראשוניים; אבל אזי מטלתו היא – "באמצעות ביקורת, הצגת שאלות והצעות" – להביא כל תלמיד ל"מודעות של מה הוא עשה ומה הוא צריך לעשות". ככלל, למידה פעילה שהיא חינוכית ומשמעותית מתרחשת כאשר המורה מסייע לתלמיד "להפיר בדחפיו שלו על-ידי הפרת העובדות, החומרים והתנאים הכרוכים בכך, ואזי לווסת אותם באמצעות הפרה זאת". מנהלת מחלקת ההיסטוריה בבית הספר המעבדתי-ניסויי של דיואי הסבירה שתפקידו של המורה הוא לפעול כמנחה בתהליך החקר של התלמידים. הוא אמר לאפשר לתלמידים לגשת לנושא הנלמד מכל נקודת מבט שיבחרו בה.

קרל רוג'רס הגיע למסקנה שאין לו עניין להיות מורה. המסקנה הזאת עלתה לאחר שהוברר לו שהוא מעוניין להיות לומד בלבד, ואם אפשר – ללמוד דברים חשובים שיש להם השפעה מהותית על התנהגותו שלו. רוג'רס המיר את המושג "מורה" במושג "מסייע", ופירט את תכונותיו הרצויות של "מסייע למידה". מסייע למידה אמור למלא תפקיד בקביעת הלך הרוח או החוויה ההתחלתית הקבוצתית או הכיתתית. ראוי שגישתו תהיה מושתתת על אמון ביחידים ובקבוצה ככלל.

חובתו לעזור בהבהרת מטרותיהם של היחידים ושל הקבוצה; לסמוך על רצונו של כל תלמיד לממש אותן מטרות שיש להן משמעות עבורו. על מסייע למידה להשתדל ליצור מגוון רחב ככל האפשר של משאבי למידה, ולדאוג לכך שאלה יהיו בהישג יד; להיענות למבעי הקבוצה ולמבעי היחידים המרכיבים אותה – הן בהיבט האינטלקטואלי הן בהיבט הרגשי.

בהדרגה – עם השתתת התרבות המתאימה – ראוי שיהפוך לשותף בלמידה, לאחד מחברי הקבוצה. עליו לשתף אחרים במחשבותיו וברגשותיו האישיים, באופן פתוח ולא כפייטי; להיות ער במיוחד לרגשות עמוקים או עזים של יחידים ושל הקבוצה ככלל ולעזור בהעלאתם אל פני השטח, כדי שאפשר יהיה להבין אותם באופן בונה ולנצל אותם.

מומחי התנהגות ארגונית הציעו חמש תכונות התנהגותיות המעודדות אתור ג'אז, שראוי לכל מורה לאמצן: "תשוקה" – אמונה יוקדת בחזון תכליתי. אמירה המתייחסת לג'ון קולטריין: "לא הייתה כל הבחנה בין המוזיקה שלו לחייו". "הקשבה" – ביצועי הג'אז מתחילים תמיד בהקשבה פעילה. נדרשת יכולת לעבור ספונטנית הלוך ושוב בין התפקיד הכפול של "הובלה" או "ביצוע סולו" מצד אחד, ושל "תמיכה" או "ליווי" (comping, כקיצור של accompanying), מן הצד האחר: הצעת אפשרות לאחרים לחשוב בקול רם ולהיות במיטבם. כל השותפים מקבלים אחריות לביצועי סולו והזדמנות לפתח רעיונות מקוריים; אבל מעשה ה"תמיכה" או ה"ליווי" הוא שהופך את המיזם למיוחד כל כך. "ליווי" הוא סוג של הקשבה שיסודה בפעולת גומלין, או של "הקשבה אמפתית" (empathic listening), המחייבת את השותפים להזדהות עם רעיונותיו של הסוליסט ברמה עמוקה כדי לסייע בתהליכים שהוא מנהל. הקשבה אמפתית מאפשרת להימנע מקיבעון ומסדר קבוע מראש. היא משמשת כלי ליצירת דינמיקה של מנהיגים ותומכים, בניגוד למנהיגים ולחסידים ההולכים בעקבותיהם. כדי לעורר אנשים לחשוב-לפעול, מדי פעם מפר המנהיג את מרחב הנוחות של השותפים, בניסיון לעורר ולעודד פעילות חדשה, לא מוכרת וחקרנית. "אוטונומיה" – אוטונומיה היא תמיד פעולה של שותפות. בהוויה של הרכב הג'אז, אוטונומיה פירושה חופש לנקוט כל פעולה שעשויה להידרש באותו רגע כדי להשיג מטרה מסוימת, אבל ברזמנית נטילת אחריות תוך מודעות כדי להבטיח שאין מתפשרים על השלמות רעיונותיו של היחיד ורעיונותיהם של האחרים. מעל הכול, אוטונומיה נתפסת כפעולה של שותפות, בהקשר הרחב יותר של העצמה.

התנאים של "אוטונומיה מונחית" (guided autonomy) כוללים נקודות בחירה המונעות השתלטות של כללים עֶקְרִים, ובוזמנית מגבירות שונות ומעודדות חֶקֶר, התנסות, פתיחות, הזמנה לבחינת אפשרויות, חדשנות ויצירתיות – עיסוק ב"אלתור אסטרטגי" (strategic improvisation), מתוך תשוקה ומעורבות גבוהה.

"נטילת סיכונים" – האתגר הניצב בפני אלה המנסים לקיים כוללנות־שיתופיות חדשני הוא אלתורי; הטמעה מיידית ושילוב מהיר של רעיונות חדשים ושונים. כוללנות־שיתופיות כזו משמעה תנועה מהירה ולמידה תוך כדי פעולה, לשם יצירת אפשרויות חדשות. אלתור כוללני־שיתופי מוצלח קשור ישירות לרמת ההיתר שקבוצה מסוגלת להעניק לעצמה להתנסות ואף לטעות. אלתור אינו אפשרי בסביבה שבה קיים חשש מכישלון; כאשר מבצעים מגיעים מעבר לסף יכולתם, הם נוטים בהכרח לטעויות. מבצעי ג'אז לומדים לקבל טעויות כאילו הן אפיק אחר להתקדמות. ככל שנקבל טעויות כחלק מהזרימה הטבעית של פעילותנו, כך גם נהיה מסוגלים לשלב אותן, להשתמש בהן כדי לבנות מבנים חזקים ומעניינים יותר.

מיילס דיוויס

בדברים שלהלן אתבונן בעבודתו של דיוויס ממעוף הציפור, תוך הדגשה בקווים כלליים את האופן שבו פעל. מכאן יתברר כיצד יכול לנהוג "מורה" הפועל ברוח הג'אז.

להערכת וינטון מרסליס, דיוויס מתגלה בחדשנותו, אבל למעשה היה מתאם של רעיונות של אנשים אחרים. דיוויס שינה את הרעיונות האלה, ארגן אותם וארז אותם בדרכים שהפכו אותם למזוהים בבירור איתו עצמו. בהנהגתו, ומתוך יכולתו הייחודית לגרום לתפיסות לפעול, הרפכים שונים פיתחו דרכים חדשות לביצוע מוזיקת ג'אז.

לדברי שותפיו, דיוויס ידע כיצד להציב אנשים במצבים שיכריחו אותם להשתפר. הוא העדיף התנסות וכישלון על פני הישגיות באזור הבטוח. דיוויס קידם בברכה שינוי, וצפה קדימה. יכולת ייחודית נוספת שלו הייתה לאסוף הֶרֶכֶב של מוזיקאים שיוכלו להתחבר יחדיו. הוא נודע גם ביכולתו לתת לחברי ההרכב שלו להבריק. הוא עצמו לא ניגן דבר כדי להפגין את יכולתו, אלא רק מה שנדרש מוזיקלית. דיוויס היה מנגן את חלקו ונסוג כדי לתת לכולם הזדמנות. הוא נתן לכל מבצע מרחב דומה לזה שנתן לעצמו. הוא התאפיין בצניעות, בכנות וברוחב לב.

דיוויס עשה שימוש בסקיצות אטרקטיביות במקום בהתוויה מלאה יותר. בכך סיפק למבצעיו רעיון גרעיני, ואפשר להם מרחב לגמישות ולביטוי אישי ניכר. הוא הסביר כיצד הוא יוצר אווירה זאת: "אם אתה שם מוזיקאי במקום שבו עליו לעשות משהו שונה ממה שהוא עושה בדרך כלל...", עליו להשתמש בדמיונו, להיות יצירתי יותר, חדשני יותר..., כיוון שאז הכול יכול לקרות, וזהו השלב שבו אומנות ומוזיקה גדולות מתרחשות". דיוויס הרחיב: "אִי־אפשר היה לעולם לכתוב את מה שיצרנו לנגינת תזמורת. לכן גם לא כתבתי הכול – לא כיוון שלא ידעתי מה אני רוצה, אלא כיוון שידעתי שמה שאני רוצה יכול להתרחש רק מתוך תהליך ולא מתוך לחץ כתוב מראש".

אחד המבצעים שהיה שותף להרכב של דיוויס סיפר: "כאשר המוזיקה נוגנה, כאשר היא התפתחה, היו מתעוררים אצל דיוויס רעיונות חדשים. זה היה הדבר היפה. לאחר קטע קצר, הוא היה עוצר, ואז מעלה רעיון ביחס למה שאירע לפני כן ומרחיב אותו, או אומר לקלידן: "נגן צליל כזה". דבר אחד הזין דבר אחר. זה היה תהליך, מעין ספירלה." אחר הבהיר את תפקידו המנהיגותי של דיוויס: "כל מה שהוא אמר הוא 'נגן סי' או משהו, ואלו היו כל ההוראות. דיוויס הלך לאיטו לבמה והתחיל לנגן, וכולם היו אמורים להיכנס ולהתחיל – משהו שדייוויס תיאר כ'טבילת אש'".

כפי שהעיר הרבי הנקוק,¹³³ דיוויס בטח בהרכב, ובטח בעצמו, ותמיד עודד אותנו לעשות כמוהו. למרות דרגות החופש הגבוהות – כפי שהדבר מתבטא באמירה המפורסמת לחברי ההרכב שלו: "אני יכול רק לנגן בחצוצרה שלי; איני יכול לומר לכם כיצד למצוא את דרככם" – דיוויס לא נטש את תפקיד ההנהגה: באמצעות מחוות אחדות הוא קבע את הטון ושלט בהרכב במיומנות שאינה פחותה מזו של דיוק אלינגטון או של קאונט בייסי האגדיים. הוא העניק הכוונה לא מעטה. לא היה זה מצב שבו כל אחד עשה כראות עיניו. הוא ידע מה הוא רוצה וידע מתי המוזיקה הופכת קצת יותר מדי שבעת רצון עצמית ומתי יש להעניק לה צורה כלשהי. הוא היה חוזר לבמה [לאחר שירד ממנה כדי להעניק את מלוא תשומת הלב לסולן המבצע], ויוצק צורה כלשהי למוזיקה בכוונו את ההרכב באמצעות הנגינה בחצוצרה שלו.

133 הרברט ג'פרי "הרבי" הנקוק (Herbert Jeffrey "Herbie" Hancock, 1940–) הוא פסנתרן ג'אז ומלחין אמריקני. השתתף בחמישייה הגדולה השנייה של מיילס דייוויס

הערכת הלמידה

עלינו לגבש אמות־מידה מיוחדות להערכה המתבססת על אלתור; זאת בהכירנו בכך שומעֵבֶר לביצוע העצמי־יחידי (ה"סולו") חיוני להביא בחשבון את העשייה הכוללנית־השיתופית ואת האופן שבו העצמי־יחיד תורם לה. על ההערכה לכלול את התהליך המתמשך ולהפעיל צורות דיאלקטיות המשלבות הערכה עצמית והערכת עמיתים. חשוב להבטיח שעיצוב ההערכה יתמוך בתהליך ההתפתחות של האלתור, ולא יעכב אותו.

הערכה של תהליכים ברוח הג'אז אפשרית וישימה. מי שיסגל לעצמו את התרבות המתאימה יוכל גם למצוא פתרונות למשימה הזאת, שלכאורה נראית אתגר קשה לפיצוח.

כיתת לימוד ברוח הג'אז

"כיתת הלימוד" תבטא "צורה אמיתית של חיי קהילה פעילים, במקום מקום מובחן שבו נלמדים שיעורים". כיתת הלימוד תידמה לקהילה שבה מורים רוכשים הבנה עמוקה של האינטרסים, הצרכים והיכולות של תלמידיהם; שבה המורים יוצרים הזדמנויות למידה פעילות כדי לערב את התלמידים בפיתוח ידע טנטטיבי. המורים יהיו שותפים פעילים בכל שלב בדרך. הם יהיו אחראים לפתיחת חיי תלמידיהם לאפשרויות ולהתנסויות חדשות – שיאפשרו להם לגלות את העדכיותיהם, לבחון את נסיונותיהם, את עוצמותיהם ואת מגבלותיהם, ולהיות מעורבים במעגל מתמיד של התנסויות שבהן למידה עמוקה ומשמעותית מובילה ללמידה נוספת, שהיא המטרה הנעלה ביותר של החינוך (ג'ון דיואי).

השותפים יחליפו ביניהם רעיונות באופן חופשי ומשוחזר מאילוצים, כסוג של "משחק", ישהו שיפוטים וייקחו סיכונים תוך הצעת מרחב ניכר למעט ולכישלון; תוך פתיחות הדדית ונכונות להיות מאתגר ולא "לשחק את זה בטוח". שיתופיות כזאת משמעה פתיחות, ובהכרח גם פגיעות מסוימת. היא מתאפשרת עם יצירת יחסי אמן, קבלה, ולעיתים גם חמלה אנושית. אפשרות הכישלון ביחסי גומלין כאלו היא חלק אינטגרלי מהתהליך. היא לא רק מאפשרת יצירתיות, אלא גם עשויה להיות חלק מהמשיכה ומההתלהבות של התהליך עצמו.

המטרה תהיה לאפשר לשותפים לחקור אפשרויות באורח פעיל, מתוך ערנות, מודעות וקשביות (mindfulness) לשפה ולמעשה, לשלב מידע מצוי, ולחדש בזמן אמת למול אתגר בלתי־צפוי – בממשק שבין תכנון וביצוע. תגובתם לאתגר צריכה להיות כנה, זורמת תקשורתית (מבוססת על מעורבות פרודוקטיבית), ממוקדת ונוכחת – כחלק מההוויה־החוויה ברגע.

הג'אז משמעו היות ברגע, בכל רגע; אמוץ בעצמך שתגיב לרגע חולף. אם תתיר לעצמך לעשות כן, לא תפסיק לחקור ולהתנסות, ללמוד, במוזיקה בפרט, כמו בחיים בכלל (הרבי הנקוק).

הג'אז מלמד אותנו ללכת בעקבות הנתיב של גילוי במקום בזה של יכולת חיזוי או ניבוי. לפיכך, במקום הכנה מוקדמת ומדוקדקת, כל שיעור כשלעצמו יהיה סוג של "חזרה" או "סדנת למידה". צ'ארלס מינגוס¹³⁴ כינה את מופעי הג'ז שלו "סדנאות", באותו האופן שבו מתייחסים לסדנאות דרמה – ניסוי רגעי הנוצר תוך כדי תהליך התהוותו, במקום להיות תוצר מוגמר ומשוחזר.

שיעור ברוח הג'אז

שיעור ברוח הג'אז הוא "חופשי". הוא נתפס כ"תהליך", כ"מופע" או כ"חוויה"; כ"אירוע חי" – מתחולל, מתהווה – דינמי, גמיש, רענן, חמקמק, מערב וחינוי: "חופש הוא עבודה בהתהוותה, ומה שאנו עושים הוא עבודה בהתהוותה... התהליך מאפשר להיות 'צידתי' וליטול סיכונים" (רגינה קרטר).¹³⁵ ברור שאין דבר מסוכן יותר מאשר אלתור, אבל אין דבר הרסני יותר לעשייה-למידה 'צידתית' מאשר ההימנעות ממנו (דוברט לוין).¹³⁶

השיעור מכונן ליצירת "ידיעה בפעולה", ולהבטחת "הרהור-תוך-כדי-פעולה". הוא מושתת על חוויה – שהיא תמיד חווית-חיים ממשית של יחידים מסוימים השותפים לתהליך. לשם כך יש לתת תחושת תחושות עמוקות של סקרנות, מחויבות והשתתפות. השיעור מתנהל מתוך שיתוף בין-אישי, חופשי ורצוני, תוך גילוי רמה גבוהה של תלות-הדדית משימתית. הוא מתאפיין בגמישות וביחסים שוויוניים בין השותפים, שכולם ייטלו בו חלק מתוך חדות יצירה בעבודה-משחק חקרני והתנסותי.

השיעור יתנהל תוך הסתמכות מועטה על חומרי לימוד מוכתבים או קבועים מראש על-ידי הארגון או המערכת כולה. השיעור לא יתבצע על-ידי "אנשי הנייר" – כאלה שמבצעים את ההנחיות הכתובות כפשוטן – תוך ביצור תוכנית הלימודים, הקשחת פעולות המורים והגבלת יכולת היצירתיות שלהם.

134 צ'ארלס ("צ'ארלי") מינגוס (Charles Mingus, 1922–1979) היה נגן קונטרבס, מלחין ומוביל הרכבי ג'אז. הוא ניגן גם בפסנתר ובגיטרה בס, ושר.

135 רגינה קרטר (Regina Carter, 1966–) היא נגנית ויולה אמריקנית, המתמחה במוזיקת ג'אז.

136 רוברט לוין (Robert Levin, 1947–) הוא פסנתרן, מלחין ומוזיקולוג יהודי-אמריקני.

בבסיסו של השיעור תימצא ההכרה שמוֹרים חולקים עם תלמידיהם לא רק חומרים כתובים כלשהם, אלא גם השדאה. הכרה כזאת מחייבת מעבר מ"תוכנית לימודים כפי שתוכננה" (curriculum-as-planned) ל"תוכנית לימודים כפי שהיא נחית" (curriculum-as-lived).

דגש יושם על מקורות ראשוניים, עיוניים או בדיוניים (לדוגמה: ליונל טרילינג¹³⁷ ציין כי "בעידננו, הסוכן היעיל ביותר של הדמיון המוסרי הוא הרומן"). השאיפה תהיה להימנע מחומרים המנותקים ממציאות החיים של הלומדים. הגישה תהיה בין־תחומית במובהק; תחצה תחומי ידע ותמזג ביניהם באופן מברך.

עיקר המאמץ יוקדש ל"לימוד תהליך הלמידה", תוך פתיחות מתמשכת כלפי התנסות והטמעה – במקום דגש על למידה כ"תוצר"; על "התהוותם" של הלומדים במקום על "היותם". חוויית הלמידה תעניק רשות להתנסות ולטעות, ותגלה סובלנות כלפיהן. המורה ("מסייע הלמידה") יהיה חלק אינטגרלי מתהליך הלמידה, תוך נכונות לוותר על "שליטה" ולאפשר "זרימה" תהליכית: "למוזיקה יש זמן לעצמה. היא נעה: היא חופשייה וטבעית" (סידני בכט).

כריסטופר סמאל לימדנו כי בעולם הממשי, שבו אנשים מבצעים מוזיקה ומאזינים לה, המופע (performance) הוא הרכיב היסודי של החוויה המוזיקלית. לא תיתכן מוזיקה מחוץ למופע. לפיכך, מובן שהמקום שממנו ראוי להתחיל לחשוב על משמעות המוזיקה ותפקודה בחיים האנושיים אינו ביצירות מוזיקליות אלא במופע.

ה"מופע", בהגדרתו של סמול, הוא "מפגש בין בני אדם המתרחש באמצעות צלילים המאורגנים בדרכים מסוימות". הוא מערב את המבצעים, את קהל המאזינים, ואף את האחרים המעורבים באירוע. כמו כל מפגש אנושי, הוא מתרחש במצע חומרי וחברתי מוגדר, שיש לו חשיבות בפני עצמו. המופע המוזיקלי מעצב מערכת יחסים, ומשמעותו טמונה ביחסים האלה.

מערכת היחסים המתקיימת במסגרת המופע המוזיקלי מייצגת יחסים בעולם הרחב שמחוצה לו: בין יחיד ליחיד; בין יחיד לחברה, לאנושות, לסדר הטבעי ואפילו לזה העל־טבעי – כפי שאֵלה מדומיינים על־ידי מי שנוטל חלק במופע כזה. כל מופע צריך להישפט לפי מידת הצלחתו לתקף, לבחון ולחגוג את היחסים ודפוסי ההתנהגות שהנוטלים בו חלק רואים אותם כאדיאליים.

137 ליונל טרילינג (Lionel Trilling, 1905–1975) היה מבקר ספרות יהודי־אמריקני; אחד ממבקרי הספרות המובילים במאה ה־20.

בהקשר למופע ג'אז, תפיסת "ההוראה כאלתור" מדגישה את היצירתיות האינטראקטיבית של מורה הפועל במשותף עם קבוצה מוגדרת של תלמידים. בהקשר הזה, דיון כיתתי אפקטיבי הוא אלתורי, כיוון שזרימת השיעור אינה ניתנת לחיזוי, ומתהווה מתוך הפעילויות של השותפים כולם – מורה ותלמידים כאחד. עם זאת, מורה יכול לכוון את אופן שיתוף הפעולה בקבוצה על-ידי שימוש באסטרטגיות שיח מסוימות – כמו חיוב התלמידים לעקוב אחר רצף פעולות מוגדר, או ייעודם לתפקידים מוגדרים. המורה מעודד את התלמידים לקבוע במשותף את כיוון עבודתם, ובכך מאפשר להם להפעיל שליטה רבה יותר על חייהם ועל למידתם. סביבת ההוראה הלמידה מאפשרת לתלמידים זמן ומרחב ניכרים לחשיבה עשייה חווייתית.

כריסטופר סמול סבר שהדאגה העיקרית לגבי תהליך הלמידה היא השתתפות חופשית. החופש מביא איתו אפשרות לשקול אפיקי פעילות חלופיים, ומספק לכל לומד מרחב לקבל החלטות חדשות ולקבוע מטרות חדשות במסגרת קהילת הלומדים. חיפוש דרכים חלופיות לתהליך הלמידה עשוי להיתפס אפילו כמטרה המרכזית של החינוך בכלל.

על-פי דיואי, תופעה ייחודית זאת – המאפיינת חינוך במיטבו – מתרחשת כאשר מחנכים ומחונכים חווים משמעויות כדי לתמוך בצמיחה: התהליך המתמשך של הרחבת תחומי משמעות באמצעות השתתפות תרבותית, המביאה לחיבור בין מה שהלומדים למדו כבר ובין מה שמציע פוטנציאל ללמידה עתידית.

ספונטניות ואלתור בכיתת הלימוד עשויים להיות לא פחות ממריצים, וודאי שאינם מצריכים פחות מיומנויות מאשר אלתור ג'אז. בגישה כזאת התלמידים נוטלים חלק באלתור כוללני-שיתופי שמנחה המורה, ומפתחים יחדיו באופן דיאלקטי הבנות חדשות. כך אנו עוברים מתפיסה של מורה כמבצע סולו לתפיסה של כוללנות-שיתופיות ממשית וגמישה בין המורה לתלמידיו. מתברר כי לאחר שהתלמידים לומדים כיצד להיות מעורבים ביצירתיות קבוצתית, דוגמת זאת המתקיימת בג'אז, הם מפתחים לעיתים קרובות מיומנויות ייחודיות ועדיפות.

שיעור ברוח הג'אז הוא קודם כול וראשית לכול "מופע". בניגוד למצב ביצירה מולחנת, היצירתיות באלתור ג'אז היא מופעית; וההפך, המופע הוא יצירתי. התהליך היצירתי והתוצר היצירתי מתחוללים ברזמנית. מה שיבוצע אינו ידוע ולא ניתן לידיעה כיוון שיתקיים רק באמצעות מופע והודות לו; או מוטב לומר: זהו המופע. אפשר להגדיר אלתור כתהליך שבו ההמצאה מוצגת בעוד ההצגה מומצאת.

ג'ון דיואי התייחס לשיעור סטנדרטי כאל "תחליף עלוב למציאות הממשית". כריסטופר סמול טען ש"כל אומנות היא אומנות מופע". בהתאם לכך גרס שבעולם הממשי, שבו אנשים עושים מוזיקה ומאזינים לה, המופע – או, בהקשר שלנו, השיעור – הוא המרכזי לחוויה המוזיקלית. לא תיתכן חוויה מוזיקלית מחוץ למופע. לפיכך, מובן שהמקום שממנו ראוי להתחיל לחשוב על משמעות המוזיקה ותפקודה בחיים האנושיים אינו ביצירות מוזיקליות כלל, אלא במופע. ה"מופע", בהגדרתו של סמול, הוא מפגש בין בני אדם, המתרחש באמצעות צלילים המאורגנים בדרכים מסוימות. כמו כל מפגש אנושי, הוא מתקיים במצע פיזי וחברתי שיש לו חשיבות בפני עצמו.

כדי להבין מופע עלינו להתמקד בתהליך היצירתי ולא בתוצר היצירתי. הלחנה היא פעילות יצירתית המסתיימת בתוצר יצירתי, כגון פרטיטורה מוזיקלית או הקלטה באולפן; מופע – סוג של "הלחנה בזמן-אמת" (באופן מידי, ספונטני, אינטואיטיבי) – הוא ארעי, ומתקיים רק במשך נגינת ההרכב. תיאורטיקנים של רעיונות אינם יכולים להסביר יצירתיות מופע; אנו נזקקים לשם כך לתיאוריית פעולה, כיוון שכל היצירתיות מתרחשת ברגע חולף.

ג'ון קייג' קרא ליצירת "תהליכים במקום חפצים. ללא התחלה, אמצע או סוף". ההבחנה בין "תהליך יצירתי" ל"תוצר יצירתי" שימשה תמה מרכזית בפרגמטיזם האמריקני.

ג'ון דיואי שאב את השראתו במידה רבה מהתפיסה האבולוציונית (הוא נולד ב־1859, השנה שבה פרסם צ'ארלס דרווין¹³⁸ את ספרו מוצא המינים, והיה בראשונים להעריך את חשיבותו של חיבור זה לפילוסופיה). הוא ראה ב"צמיחה" מילה נרדפת ל"חינוך". הוא עמד על כך שצמיחה היא מטרה בפני עצמה, הנוטה לקראת צמיחה נוספת. בהוראה-למידה הוא ראה הצעה של עולם שאפשר ליישבו, לחקרו ולפתחו.

138 צ'ארלס דרווין (Charles Darwin, 1809–1882) היה חוקר טבע וגיאולוג אנגלי. הוא מופר כאבי תורת האבולוציה.

בספרו חוויה וחינוך (*Experience and Education*, 1938) הצהיר דייואי על העיקרון המוביל: "כדי שחינוך ישיג את יעדיו באשר ללומד יחיד ובאשר לחברה, עליו להתבסס על חוויה – שהיא תמיד חוויית-חיים ממשית של יחיד מסוים". הוא קבע ש"קיים קשר אורגני בין חינוך לחוויה אישית... אחריות עיקרית של המחנכים היא לא רק להיות ערים לעיקרון הכללי של עיצוב חוויה ממשית על-ידי תנאים סביבתיים, אלא גם להפיר באופן מוחשי מהי הסביבה התורמת ליצירת חוויה שתוביל לצמיחה. מעל הכול, על המחנכים לדעת כיצד להשתמש בסביבה הקיימת – הפיזית והחברתית – כדי להפיק ממנה את המירב לשם עיצוב חוויות ראויות".

דייואי ביסס את תיאוריית האסתטיקה שלו על ההבחנה בין "תוצר אומנות" (יצירה המוצגת במוזיאון) ל"עבודת אומנות". עבודת אומנות מעצם טבעה היא פעילה וניסיונית. חוויית אומנות כוללת את התהליך של המאמץ האומנותי – שתחילתו במושג הרעיוני המקורי וסופו בתוצר. אין להפריד בין תוצר האומנות לתהליך ההתפתחותי האחדותי שהוביל אליו.

ספרו של דייואי *חוויית האומנות* (*Art Experience*, 1987 [1934]) השפיע על התפתחות האומנות האמריקנית המודרנית בכלל, ועל סגנון "האקספרסיוניזם המופשט" בפרט. עבודותיו של ג'קסון פולוק גילמו את רוח החוויה, הפעולה והתחושה של דייואי. ה"חוויה" הפכה למרכזית גם בתפיסותיהם של אומני האקספרסיוניזם המופשט, כפי שהראה הרולד רוזנברג¹³⁹ במאמרו "ציירי הפעולה האמריקנים" (*The American Action Painters*, Rosenberg, 1952) (מה שנודע לימים כאקספרסיוניזם מופשט). רוזנברג הציע רעיון מהפכני: האומנות אינה "חפץ" (object) אלא "תהליך" (process). האומנים שאותם סקר במאמרו – בראש ובראשונה וילם דה קונינג¹⁴⁰ שאת עבודתו הפיר מקרוב, ג'קסון פולוק¹⁴¹ ופרנץ קליין¹⁴² – כונו על-ידו "ציירי פעולה" (action painters).

139 הרולד רוזנברג (Harold Rosenberg, 1906–1978) היה סופר, מחנך, פילוסוף, ואחד ממבקרי האומנות האמריקנים החשובים ביותר (שפעל בעיתון הנירירוק טיימס).

140 וילם דה קונינג (Willem de Kooning, 1904–1997) היה צייר אמריקני, אחד האומנים הבולטים באקספרסיוניזם המופשט.

141 ג'קסון פולוק (Jackson Pollock, 1912–1956) היה צייר מודרני אמריקני.

142 פרנץ קליין (Franz Kline, 1910–1962) היה צייר אמריקני, חלק מאסכולת נירירוק.

רוזנברג כתב: "ברגע מסוים הקנבס החל להיראות לאומן אמריקני אחד אחר השני כזירה שעליה אפשר לפעול – במקום כחלל שעליו יש לשעתק, לעצב מחדש או לנתח חפץ ממשי או דמיוני. מה ש'יתבטא' על הקנבס אינו ציור אלא אירוע. הצייר לא ניגש עוד לכך הציור כאשר בראשו דימוי; הוא ניגש אליו כשהוא אוחז בידו חומר כדי לעשות משהו לפיסת החומר האחרת הזאת הניצבת לפניו. הדימוי הוא תוצאת המפגש". רוזנברג הסיק: "מה שחשוב תמיד הוא הגילוי המוכל בפעולה (act)". עם יישום גישה כזאת, "הציור פרץ כל הבחנה בין אומנות לחיים". בהתאם לכך, "הצייר הפך לפועל (actor)".

בשלהי המאה ה-20 התלכדו תחומי דעת שונים סביב מגמה משותפת – מעבר מטקסט לביצוע, מתוצר לתהליך. בכל תחום דעת התעורר עניין בהבנת היצירות העצמית-היחידנית תוך כדי השתתפות באירוע חברתי.

מוזיקה נתפסת לעיתים מזומנות כ"חפץ" – דבר שיש לו רגע של יצירה, יציבות של מאפיינים לאורך זמן ומקום, ופוטנציאל שימוש והשפעה. כזו, היא נראית כ"דבר המשמש לצורכי חליפין" או כ"תוצר" (commodity). המתנגדים לתפיסת המוזיקה כחפץ טענו לא אחת שאפשר להבין מוזיקה באופן פורה יותר כ"תהליך" – כ"פעילות" (activity). המוזיקה מוגדרת בהקשר זה כמשהו המתהווה תמידית – שאינו מגיע לעולם למעמד של "חפץ" במלוא מובן המילה – משהו בלתי-מוגבל ופתוח.

השותפים לתהליך הזה נתפסים כלומדים "מתהווים" (becoming) ולא "הווים" (being). התהליך בכללותו מאפשר חקר וגילוי, אישור וחגיגה של היחסים המתהווים. המעורבות של התלמידים בפעילויות כאלו מפתחת צורות ייחודיות של סוכנות (agency) – בעלות על עוצמות ועל יכולות פנימיות להתערב במהלך האירועים – הן במישור העצמי-היחידני הן בזה החברתי.

רוג'רס טען: "הלמידה המועילה ביותר מבחינה חברתית היא לימוד תהליך הלמידה; פתיחות מתמשכת של הלומד להתנסות ולהטמעתה". התכלית היא "לעצב אנשים אשר עבורם שינוי הוא עובדת החיים המרכזית, ואשר מסוגלים לחיות בשלום עם עובדה מרכזית זאת". מטרת החינוך ככלל צריכה להיות "לפתח אנשים הנענים לשינוי...; לפתח חברה אשר בה נוח יותר לבני אדם לחיות עם שינוי מאשר עם נוקשות".

תכליתו של אלתור הג'ז – בהתאם למה שנאמר עד כה – אינה לחולל תוצר יצירתי שיוצג אחר כך או יוצע למכירה בהקשר אחר; לא קיימת תכלית מחוץ לאלתור. במקום זאת, הביצוע הוא תכלית כשלעצמה. ביצירותיות אלתורית התהליך הוא התוצר. ההנחה היא שביצירותיות קבוצתית בכלל, התהליך הוא המהות. לפיכך התהליך הוא שצריך לעמוד במוקד תשומת ליבנו.

ככלל, המוזיקה הניסיונית אינה עוסקת בהכתבת זמן-חפץ מוגדרים, שחומריו, מבניו ויחסיו מחושבים ומאורגנים מראש, אלא נלהבת יותר מהתוויית "מצב" שבו צלילים עשויים להופיע, מ"תהליך" של יצירת פעולה (קולית או אחרת). לדעת ג'ון קייג', מלחינים ניסויים פיתחו מספר גדול של תהליכים שחוללו "פעולות ותוצאות שאינן ידועות".

וסילי קנדינסקי¹⁴³ חיבר שפה אוניברסלית ואוטונומית של הציור בכלל ושל האומנות המופשטת בפרט. אני מזכיר כאן את הגותו כיוון שקנדינסקי ויתר למעשה על האובייקט – כפי שעשו במידה רבה אומני הג'אז – ובכך זנח לכאורה את כללי הציור המערבי כפי שהתגבשו במשך מאות שנים. במקום זאת, ובדומה לאומני הג'אז, הוא הציע מערכת כללים חדשה שהתאפיינה בכלליותה ובגמישותה. עם זאת, החידוש המהפכני שהציע קנדינסקי לא נועד להתנתק ממקורות מסורתיים; אדרבה, השפה שפיתח הטמיעה בתוכה את העקרונות ואת כללי העשייה האומנותית המסורתיים, ובמובן זה הפכה לחוליה נוספת בשרשרת ההיסטורית של האומנות. קנדינסקי יצר שפה לכידה, כוללנית-שיתופית, המבוססת על סימנים מופשטים. זוהי שפה "ריקה" מכל תוכן מוגדר, המעניקה חופש מירבי, ואפשרות לכל המשתמשים בה לצקת לתוכה את התכנים העצמיים-היחידניים שלהם.

143 וסילי קנדינסקי (Vassily Kandinsky, 1866–1944) היה צייר רוסי ותיאורטיקן של האומנות. נחשב לאחד הציירים המפורסמים של המאה ה-20 ומפורצי הדרך בציור המופשט.

ג'ון קייג'

קייג' לא האמין ביעילות החינוך. מבקר ציין שיעילות מאפיינת בעיקר את המטלות שאיננו אוהבים לבצע: מעטים מאיתנו מעוניינים לאכול ארוחה טובה ביעילות, להשתתף בשיחה נפלאה ביעילות, או – לעניין זה – לעשות אהבה ביעילות.

בדומה להוגים שאליהם התייחסתי לעיל – דוגמת דיואי או סמול – קייג' לא הבחין בין תהליך לביצוע, בין חיים לאומנות. הוא הדגיש את "החווייה", "התהליך", "האירוע" או "המופע", ולא את "התוצר". להבנתו, "אירוע" הוא פוטנציאל ללא יעדים קבועים מראש – הרכיבים היצרניים של העולם כמכלול פתוח. "מופע" הוא לא רק מטפורה למפגש עם העולם, אלא בעיקר עשייה המעידה על מפגש כזה; מקום להמציא דרכים חדשות להיפגש עם העולם. מופע הוא התהליך שהוא העולם.

בין השנים 1950–1960 לימד קייג' ב"בית הספר החדש למחקר חברתי" בניו-יורק; ב־1956 הפך לחבר סגל קבוע בבית הספר.¹⁴⁴

144 "בית הספר החדש למחקר חברתי" הוא מוסד יוצא דופן בנוף הלאומי האמריקני ובנוף הבין־לאומי. זוהי אוניברסיטה מחקרית פרטית שנוסדה ב־1919 בידי קבוצה של מחנכים מאוניברסיטת קולומביה, רובם פציפיסטים, שפוטרו בשל סירובם לתמוך בשבועת אמונים בתקופת המלחמה. הקבוצה כללה אינטלקטואלים ידועי שם כגון הכלכלן והסוציולוג תורסטן בולן והפילוסוף ואיש החינוך ג'ון דיואי. האוניברסיטה הזאת קושרה מראשיתה לפוליטיקה שמאלנית, לאקטיביזם פוליטי, למעורבות ולשינוי חברתיים. השותפים להקמתה חלמו על חופש אקדמי ועל קהילה דמוקרטית, המבוססים על רציונליזם, ליברליזם וקוסמופוליטניזם. בתקופתו של קייג' הוקדש בית הספר על כל חטיבותיו ל"יצירת חברה דמוקרטית מלאה, בעלת מחויבות מתמידה לפלורליזם ולקיום חקר חופשי. בית הספר מכשיר סטודנטים מכל הגילים להיות אזרחים מעורבים". כיום מציע בית הספר "חינוך המעוגן בהיסטוריה ומוזן עלידי חשיבה ביקורתית ומעורבות אזרחית". בית הספר מוקדש "לחופש אקדמי ולמחקר אינטלקטואלי, ומשמש בית להוגים פרוגרסיביים. תוכנית הלימודים מקדמת שלום ושוויון עולמיים הנתפסים כיותר מאשר רעיונות תיאורטיים גרידא". החל מהקמתו של בית הספר ב־1919 הוא שימש אתר שבו נוסתה עשייה פדגוגית חדשה, כדי להעמיד את החינוך לרשות השינוי החברתי והפוליטי. בניגוד לרוב האוניברסיטאות בארצות הברית, "בית הספר החדש" כולל תוכנית לימודים מכוונת עלידי הסטודנט, שאינה מחייבת תלמידים לתואר ראשון ללמוד קורסים בהשכלה כללית. במקום זאת מעודד הסגל את הסטודנטים להתנסות לפני שהם מתמקדים בתואר השני, ולבחור נושאים שמעניינים אותם. אף שכל הסטודנטים נדרשים להשלים הכשרה במיומנויות גרעין, מצפים מהם להיות המעצבים העיקריים של חינוכם, המבוסס על בחירה אישית. יחס סטודנטים-סגל הוא 1:9. כיתות קטנות אלה מאפשרות למידה של רוב השיעורים בסגנון של סמינר המבוסס במידה רבה על דיון כיתתי. שליש מתלמידי האוניברסיטה הם זרים המגיעים מלמעלה מ־110 מדינות שונות; כן לומדים בה תלמידים מרוב המדינות בארצות הברית.

קייג' טען שחש "אחריות ללמד", שהבין אותה "פשוט כאחריות להפוך עצמי לזמין". להבנת קייג', האחריות להיות זמין היא מקורו של ציווי ההוראה. הוא הסביר: "במשך השנים שבהן עבדתי בבית הספר החדש הסתייעתי בהיעדר הנוקשות האקדמית שם. לא התקיימו כל אמות-מידה שלפיהן נמדדתי. איש לא ביקר את שיטותי, או הציע לשנותן. הייתי חופשי ככל שמורה יכול להיות; לכן הייתי מסוגל, כאשר ההזדמנות התעוררה, ללמוד משהו בעצמי מהסטודנטים שלי".

הקורס הבולט ביותר שלימד קייג' בבית הספר החדש (1958–1960) היה "הלחנה ניסיונית" (Composition of Experimental Music) – קורס שהפך לשם דבר בעולם האומנות, בהיותו אחד המקורות המרכזיים של תנועת ה"פלקסוס" (Fluxus). בקורס השתתפו רבים מאלה שזוהו מאוחר יותר עם זרם אומנות זה שפעל בשנות ה-60. לפי המניפסט של פלקסוס, משמעות המילה "פלקס" היא "להשפיע, או להביא למצב מסוים על-ידי כניעה ל'פלקס' [זרימה]". חברי התנועה דחו כל סוג של הגדרה או שיטתיות. הם עבדו במגוון מדיה רחב, וניסו ליצור עבודות בין-תחומיות – אומנות פלסטית, הלחנה, כתיבה, עיצוב, ארכיטקטורה, וידאו, מיצג ועוד.

הכיתות בבית הספר החדש היו קטנות. כיתתו של קייג' כללה בין שלושה לשנים עשר סטודנטים. היו כאלה שחזרו שנה אחר שנה; אחרים הופיעו לשיעור אחד ואז נעלמו. כיוון שקייג' לא היה פורמליסט, הוא הזמין כל מי שגילה עניין להצטרף לשיעורים. הסטודנטים גם הם חשו חופשיים להזמין לשיעורים את ידידיהם, והכיתה שינתה מדי פעם את ממדיה. בלב הפדגוגיה של קייג' הייתה קריאה לעשייה (ראוי להביא בהקשר זה את דבריו של מלחין ופסנתרן הג'אז ביל אוואנס, שלפיהם אומנות מבוססת על העיקרון "עשייה ישירה היא הדרך המשמעותית ביותר לחשיבה ולהרהור").

קורס ההלחנה התאים במידה רבה למשימה הכוללת שנטל בית הספר על עצמו. גישתו הפדגוגית של קייג' הושתתה על אמונה עמוקה ביכולתו של היחיד לחדש ולחקור באופן משמעותי.

הוא עשה זאת בהתאם לרוחו המתקדמת של בית הספר, שהתבססה על מה שדיואי כינה "עושר וחופש של משמעות", ו"ערך פנימי של חקרנות". התרבות שהתקיימה בשיעורים הייתה פלורליסטית, מודרנית ודמוקרטית. קיום חקר חופשי – או מה שכינה קייג' "חדשנות" – היה תמצית הקורס.

בהתייחסו לקורס ההלחנה אמר קייג': "איני חושב שמרצה צריך ללמד משהו את הסטודנט. אני חושב שמרצה צריך לגלות מה הסטודנט יודע – ואין זה פשוט לעשות זאת – ואז, לעודד אותו להיות נועז ומעשי ביחס לידע שלו; להביא לכך שהידע שלו יישא פרי. בפגישה הראשונה, התכוונתי להסביר לסטודנטים במה אני עוסק ומדוע אני מעוניין בכך. בפגישה הבאה – לשמוע במה הם עוסקים. הסדנה נולדה מתוך תפיסה של מפגש בין-איש. בפגישות הבאות לא התכוונתי להורות עוד אלא לעשות עבודה: כל מי שעשה עבודה כלשהי יציג אותה בפני השותפים. אזי, כולנו נדון בה. הסברתי להם שהדבר היחיד שאעשה במתכונת של הוראה יהיה שאם יהיו שמרניים מדי, אציע שיהיו ניסויים ונועזים יותר".

קייג' פירט: "לא עסקתי במצב הוראה שהיה כרוך בגוף חומר שיש להעבירו אליהם. כשהיה צורך בכך, סקרתי עבודות מוקדמות יותר שלי ושל אחרים, במונחי ההלחנה, אבל בעיקר הדגשתי מה אני עושה באותו זמן והסברתי להם מדוע אני מעוניין בכך. אז הזהרתי אותם שאם הם אינם רוצים לשנות את הדרך שבה הם עושים דברים, אין טעם שישתתפו בסדנה; שתפקידי יהיה, אם יהיה לי כזה, לעורר ולעודד אותם להשתנות... אחרי הוראתי הכללית, השיעורים כללו בעיקר הצגה של מה שהסטודנטים עשו. אם היה לי מה לומר, הייתי אומר זאת. נתתי גם להם לומר דברים על עבודתם... הזכרתי להם שכיוון שיש לנו מעט כל כך [אביזרים בכיתה], עליהם לעשות דברים שבכל זאת יעבדו. לא רציתי שיציעו דברים שאי-אפשר לעשותם. מעשיות הייתה תמיד מבחינתי תמצית הדברים. אני שונא את הדימוי של אומן המציע דברים שאי-אפשר לעשות".

הסטודנטים תיארו את שהתרחש בקורס באופן הבא: המפגש התקיים בחדר קטן וחדגוני, שבו שולחנות וכיסאות אחדים, לוח שחור ושעון קיר; באחת הפינות ניצב פסנתר, ובארון צדדי היו דחוסים כלי הקשה אחדים. במשך הסמסטר נוספו לחדר גיטרות, מכשירי רדיו ומשרוקיות צעצוע; מהדקים, נורות, צלופן וחפצים אחרים שנעשו ביד. קייג' הפיר לתלמידים את האילויות השונות של הצליל – גובה, גוון, עוצמה, משך – וכיצד אפשר לשנותם. הוא הניח חפצים שונים על מיתרי הפסנתר, ובחן עם הסטודנטים את התוצאה הצלילית. לבסוף, הוא ביקש להכין שיעורי בית: לחנים הנכתבים כפתרון לבעיות שונות שהציב: כיצד לכתוב יצירה תוך שימוש בגיטרה ומהדק? כיצד ליצור מערכת של מספרים שתקבע כל היבט של הלחן? ניקולס קולנס העיד שגישתו של קייג' "משחררת את הצליל מתכתיבי הקונבנציות, המבנים וההיסטוריה של המוזיקה".

יש להעיר שקייג' הסתייג מסוגים מסוימים של אלתור – כמו זה הנהוג בג'אז – שבהם, כך טען, כל מבצע נסחף כך או אחרת לטעמו האישי, להרגל ואל הקונבנציות. קייג לא האמין בגישה של "איש הישר בעיניו יעשה". לדעתו יש "להתרכז בגילוי הדרך" ולא ללכת "סתם", וכך אפשר יהיה להגיע "בדיוק לשם". חופש אמיתי – כפי שהדגשתי שוב ושוב לעיל בהקשרים שונים – פירושו לדעת קייג' אי-ציות לקונבנציות ולצווים מבחוץ, אך אין פירושו היסחפות עם קונבנציות אישיות ועם דחפים אישיים. עצמיות-יחידנות ואנרכיזם, על-פי קייג', הם בחירה מושכלת ואחראית. ברור שסדר יום עצמייחידני הוא מכשול לתקשורת פתוחה, בעוד פרספקטיבה אישית היא העדשה הייחודית שדרכה כל אדם רואה מצב. לפיכך יש להלל את הפרספקטיבה העצמית-היחידנית ולרתום את סדר היום העצמייחידני כדי שישתתף תהליכים רחבים יותר.

כיתתו של קייג' התאפיינה בנטילת סיכונים, בהשהיית שיפוט, בהחלפה חופשית של רעיונות, בהפעלה משוחררת של הדמיון ובלמידה מטעויות. מבחינה זאת, ההתנסות הייתה דומה במידה רבה למודל של "ג'אמינג", המטפח גישה דמוקרטית שבמסגרתה כל משתתף נחשב שווה ערך כאשר הוא ניגש לביצוע, והציפייה היא שכל אחד יקשיב רוב קשב לאחרים כדי לפתח כיוון כוללני-שיתופי (המונח "ג'אמינג" שימש בעשורים האחרונים בהרחבה גם מחוץ לעולם הג'אז, כדי לתאר כל יחסי גומלין זורמים בחופשיות במסגרת פעילות כוללנית-שיתופית של קבוצה יצירתית כלשהי – ברמזו על רמה גבוהה של אלתור ושל היעדר רשמיות).

ההתנסות שהציע קייג' הייתה אולי קרובה יותר מכול לאיזון מפרה בין כאוס לקוסמוס. אחד הסטודנטים העיד שלמד בכיתתו של קייג' "להיות חופשי, משוחרר". אחר אמר: "הדבר הטוב ביותר שקרה לנו בכיתה של קייג' היה התחושה שהוא העביר לנו ש'הכול הולך', לפחות בפוטנציה. הדבר העיקרי היה הגשמת האפשרויות העומדות בפנינו". סטודנט נוסף ציין: "הוא העניק לנו רשות להתנסות".

מבחינת קייג', "המורה הטוב ביותר לומד עם תלמידיו. לכל אחד מהם יש דברים שונים ללמוד; הבה נקווה שהם לא לומדים אותם דברים. לפיכך, אנחנו יכולים לשוחח במקום להתחרות". הלקח העיקרי שקייג' ביקש להקנות בשיעוריו הוא משמעותו של "חופש": כיצד להשיגו, מה לעשות בו. כיתתו של קייג' הייתה דמוקרטית, עם נטייה לאנרכיה.

חוויות־שיא והאומנות הלא־מושלמת

התוצאה הסופית שאנו יכולים לקוות לה בהנהגת פדגוגיה ברוח הג'אז היא הוראה־למידה המובילה להבנה מושגית עמוקה, ידע אינטגרטיבי, מומחיות סתגלנית ומיומנויות שיתופיות.

עם זאת, עלינו לזכור תמיד שהוראה־למידה – כמו כל פעילות אנושית אחרת – היא בהכרח "אומנות לא מושלמת". הג'אז, כמו כל אומנות אחרת, מתייחס פחות למושגים ויותר לתהליך. אומנות גדולה מוגדרת לעיתים קרובות על־פי המסע, וכחות מכך על־פי היעד הסופי. מסייע הלמידה נדרש להכיר בכך, ולפיכך להיות משוחרר מהתחושה המעיקה, המעוררת מבח נפש, שלפיה כל למידה צריכה להתמצות בחוויות־שיא אקסטטיות. כל רגע ורגע של למידה הוא חלק מתהליך מתהווה שאין לו "תוצר" מוגדר. על מסייע הלמידה לזכור ש"רגע למידה" – "הרגע האסתטי של היצירה" – הוא שברירי, חמקמק ונדיר: "כאשר זה עובד ממש־ממש טוב, זוהי חוויה יוצאת מגדר הרגיל... לתשומת לב, המקרים שבהם זה עובד ממש־ממש טוב נדירים" (דרק ביילי).

השיעור יכאן להגיע בשיאו לרגעים משַׁנִּי־חיים שבהם "התהוות" גוברת על "היות", והשותפים מגיעים למצב של "התכה" או "מזיגה" עם אחרים ואולי גם עם ההווה כולה; לכלל "למידה משמעותית" או "למידה חווייתית", שבה התלמיד כולו – כמו המורה – על הכרתו וריגושו, שקוע בתהליך הלמידה: "ג'אז אינו נוצר באמצעות תווים או כלי נגינה, אלא באמצעות בני אדם... ג'אז הוא תוצאה של 'התכת עצמיות־יחידנות', הממלאת את מקומה של הארכיטקטורה" (אריק הובסבאום).

רגעי "פסגה" או "שיא" הם רגעים של החיים הממשיים, רגעים סינגולריים. כדי להגיע אליהם יש להקדיש מחשבה מעטה לכל דבר אחר מלבד לרגע עצמו – למוזיקה עצמה; זאת מתוך הכרה בכך שהרגע הגדול הוא הרגע הזה (פאט מרטינו)¹⁴⁵ ... "לפתע כתאום – המוזיקה מתרחשת" (ג'ף דייר)¹⁴⁶; אנו נסחפים איתה.

חוויות־שיא פורנספורמטיבית, ובדרך כלל גם בלתי־נשכחת, מביאה לאובדן תחושת הזמן והמרחב; למשקועות בפעילות עד כדי היעלמות הסביבה; לתחושה של אחדות עם הפעולה – שהכול מתרחש מעצמו, ללא יכולת לשחזר מאוחר יותר מה שאירע. התחושה של ה"התכה" מציינת את עוצמת הקשר בין השותפים. הגבולות ביניהם חדלים להתקיים. בחוויות־שיא או פסגה מתקיים שילוב בין היחיד לזולת, בין היחיד להווה כולה.

145 פאט מרטינו (Pat Martino, 1944–2021) היה מלחין וגיטריסט ג'אז אמריקני. צוין כאחד הגיטריסטים הגדולים של עולם הג'אז.

146 ג'ף דייר (Jeff Dyer) הוא אתנרמוזיקולוג אמריקני, המתמחה בג'אז.



איור 9: אביטל גבע – חווית שיא

בדברים הבאים אציג שלוש "חוויות שיא" של ביצוע ג'אז: "פסטיבל הג'אז בניופורט", "הפסגה הכחולה", ו"קונצרט קלן". הן נועדו – לפני הפענוח או הפרשנות הסופית של חוויה מעין זאת – להדגים ולהמחיש את הפוטנציאל הטמון בהגשמה של אלתור ג'אז בפרט, ושל יצירה ברוח הג'אז בכלל. אלה עשויים להוות השראה גם לעשייה הכיתתית הבית-ספרית.

בראש מצעד הפזמונים

"דימינואנדו בכחול" ו"קרשנדו בכחול"

פסטיבל הג'אז בניופורט, רוד איילנד (7 ביולי 1956)

הדברים הבאים מתארים חוויות מאירוע יוצא דופן, שמהדהד בעולם הג'אז עד ימינו אלה. מדובר בפסטיבל ג'אז שנערך מדי קיץ – החל מ-1954 – בעיר המחוז ניופורט, רוד איילנד. נתבונן על הופעה ייחודית שהתרחשה בשנה השלישית של פסטיבל הג'אז המקומי, הנפרס על פני שלושה ימים. ב-5 ביולי 1956 מופיעה התזמורת בהובלת קאונט בייסי;¹⁴⁷ ב-6 לחודש – ההרכב של לואי ארמסטרונג,¹⁴⁸ ובשבת, ה-7 ביולי, היום הסגרירי הסוגר של הפסטיבל – התזמורת של "דיוק" ("הדוכס") אלינגטון.¹⁴⁹ נתלווה מקרוב אחרי החוויה החיה, הסוערת והמטלטלת האחרונה הזאת.

במופע של "הדוכס" וה"ביג בנד"¹⁵⁰ שלו משתתפים מעל 7,000 צופים. לפני התחלת המופע, מוביל התזמורת, בשנות החמישים המאוחרות לחייו, מסתובב באי־נחת. הוא מודע לכך שתזמורתו הגיעה לשיאה לפני למעלה מעשור וחצי, ב-1940. מאז היא מצויה בתהליכי שקיעה ודעיכה. יש אף מי שהספידו אותה ואת מובילה. מארגן המופע המנוסה, ג'ורג' ויין,¹⁵¹ הכיר כמובן את חשיבותה ההיסטורית של התזמורת, אבל חש שמובילה נח כיום על זרי הדפנה. הוא דרש במפגיע שאליונגטון יכין תוכנית מתאימה ומרגשת.

147 ויליאם ג'יימס "קאונט" (הרוזן) בייסי (William James "Count" Basie, 1904–1984) היה פסנתרן ונגן אורגן חשמלי, מוביל הרכב ג'אז ומלחין אמריקני.

148 לואי ארמסטרונג (Louis Armstrong, 1901–1971), היה זמר וחצוצרן אמריקני, שניגן בעיקר ברוח הג'אז. נודע בתחילה בעיקר בזכות נגינתו בחצוצרה, אבל היה גם אחד מזמרי הג'אז המשפיעים ביותר.

149 אדוארד קנדי "דיוק" ("הדוכס") אלינגטון (Edward Kennedy "Duke" Ellington, 1899–1974) היה מלחין, פסנתרן ומוביל תזמורת אמריקני בתחום הג'אז. הוא כתב יצירות בסגנונות מגוונים.

150 הרכב גדול, שמנגן מוזיקת ג'אז, בעיקר סווינג (תת־סוגה של מוזיקת הג'אז, שהתפתחה בשנות ה-20 של המאה הקודמת, ומתאפיינת במקצב מיטלטל וקופצני).

151 ג'ורג' ויין (George Wein, 1925–2021) היה יזם ג'אז אמריקני, נגן ומפיק, שהיה בין המייסדים של פסטיבל הג'אז בניופורט.

בשעה 20:30 בדיוק, "הדוכס" מתיישב על-יד על הכיסא המסורג שלפני הפסנתר. איתו עולה התזמורת שלו. "הדוכס" השכיל במשך השנים למשוך לתזמורתו כמה ממוזיקאי הג'אז הבולטים בארצות הברית. באמצעות טכניקות העיבוד החדשני שפיתח, המשיך והפיק את המיטב מכל אחד ואחד מהם, ואלה שמרו לו אמונים. אלינגטון ניגן בפסנתר, אבל הכלי האמיתי שלו היה לא אחר מאשר התזמורת. כל נגן היה מבחינתו צבע טון ורגש מובחן, שהוא שילב כדי ליצור שלמות העולה על סכום חלקיה – מה שנודע כ"אפקט אלינגטון".

התזמורת כוללת 17 נגנים נוסף למוביל התזמורת: חטיבת הקצב (הכוללת שני נגני קונטרבס ומתופף); חטיבת כלי הנשיפה ממתכת (הכוללת ארבעה נגני חצוצרה וארבעה נגני טרומבון); חטיבת כלי הנשיפה מעץ (הכוללת ארבעה סקסופוניסטים ונגן קלרינט), וכן מבצע קולי. ראוי לציין כי לאורך שנות הפעילות הארוכות של אלינגטון עברו בתזמורת 900 נגנים.

המופע מתחיל ברגל שמאל: ארבעה מחברי התזמורת אינם מתייציבים, משום מה, לקטע הפתיחה. נגן הסקסופון,¹⁵² פול גונסלבס,¹⁵³ נראה שיכור מתמיד (במשך כל חייו היה מכור לאלכוהול ולתרופות נרקוטיות). התזמורת מנגנת את ההמנון הלאומי האמריקני, ולאחריה דברי פתיחה של האב נורמן אוקונור,¹⁵⁴ שהציג את "הדוכס", ושלו עצמו. התזמורת עוברת לשני קטעים נודעים נוספים; אבל במהרה גוברת תחושת ההחמצה. "הדוכס" נאלץ להכריז על הפסקה, שבה נוטלים את השרביט מבצעים אחרים. לאחר ההפסקה ואיסוף החברים הנעלמים מנוגנים שישה קטעים נודעים של דיוק, שנועדו לחבר את הקהל למופע, אך זה נותר קר למדי.

152 הסקסופון הומצא על-ידי אדולף סאקס הבלגי ב-1840. הסקסופון הוא כלי נשיפה ממתכת, המוגדר כלי נשיפה מעץ. זהו כלי שהוא הכלאה בין הפייה של כלי העץ, קנה חרוט כשל הכלים ממשפחת האבובים וגוף כשל כלי הנשיפה ממתכת. הסקסופון לא התקבל לתזמורות הקלאסיות, אבל מלחינים מסוימים – דוגמת קלוד דביסי (רפסודיה לסקסופון ותזמורת), ז'ורז' ביזה ("הנערה מארל"); ריכרד שטראוס ("סימפוניה דומסטיקה") ויליאמס בבלט ("איוב") – עשו בו שימוש. הוא אומץ באהבה על-ידי הרכבי ותזמורות הג'אז, והפך במהרה לאחד הכלים החשובים בסוגה הזאת. ארבעת הסקסופונים הנפוצים הם: סופרן, אלט, טנור וברייטון.

153 פול גונסלבס (Paul Gonsalves, 1920–1974) היה סקסופוניסט טנור ג'אז אמריקני.

154 האב נורמן אוקונור (Norman James O'Connor, CSP, 1921–2003) נודע כ"כהן הדת של הג'אז" בשל נגינתו וקידומו את מוזיקת הג'אז.

לאחר דקות ארוכות ומשמימות, המופע מגיע לפתע פתאום לשיא שקשה לתאר במילים. אלינגטון מכריז על הקטעים הבאים שהלחין לפני כשני עשורים: "דימינואנדו בכחול"¹⁵⁵ ו"קרשנדו בכחול"¹⁵⁶. הוא פוצח בסולו קצר, לפני כניסת נגן הקונטרבס והמתופף, ואחר כך הסקסופונים וכלי הנשיפה. לאחר סיום ה"דימינואנדו", גונסלבס מתחיל את סולו "האינטרוול הצווחני"¹⁵⁷ שלו: סקסופוניסט הטנור פול גונסלבס, בשנות השלושים המאוחרות לחייו – ש"הדוכס" כינה אותו "הכינורות המטיילים", כיוון שניגן את קטעי הסולו שלו תוך כדי שיטוט בקרב הקהל – נעמד לפני המיקרופון במרכז במת האוהל המאולתרת, שמשמאלה ובחזיתה מוצב פסנתר הכנף, ובעומקה יושבים בצפיפות, לפני סטנדים נמוכים, חברי התזמורת בחליפות לבנות. גונסלבס, רחב הכתפיים, ניצב שחוח, עוצם מדי פעם את עיניו, ורידי צווארו בולטים, שפתו העליונה המעוטרת בשפם קצוץ סוגרת על פיית הכלי הייחודי, עם פיסת הקנה מעץ. הוא רוקע ברגלו הימנית לקצב המוזיקה. גונסלבס ניגן "אינטרוול" סולו שנמשך – לתדהמת הכל – 6:21 דקות. הנגנים והקהל חווים תחושה של "זרימה", החודרת ומעמיקה והולכת אל תוך הזמן, עד שזה התפוצץ באחת.

נגינתו של גונסלבס משלבת בלוז, שמקורו בשדות הכותנה בדלתא של נהר המיסיסיפי, יחד עם ג'אז; זאת נוסף למוטיבים ממוזיקת גוספל, שמהדהדת את שירת העבדים האפרו-אמריקנים ואת מזמורי הדת הכנסייתיים. חבריו לתזמורת, שמהוסיס רובם ככולם על-ידי אלינגטון, מתמוגגים מנחת. חלקם פורצים במחאות כפיים קצובות.

גונסלבס – שניגן בעבר בהרכבים של "קאונט" בייסי ושל "דיזי" גילספי¹⁵⁸ – מלווה על ידי נגן הקונטרבס ג'ימי ווד,¹⁵⁹ והמתופף סם וודיארד¹⁶⁰ (שהצטרף ללהקה שנה קודם לכן). "הדוכס" בכבודו ובעצמו הולם בחוזקה על קלידי הפסנתר, ומעודד את גונסלבס להמשיך ו"לבשל". נגן ג'אז, שיושב בקדמת הבמה, דרבן אף הוא את גונסלבס, בקוראו: "קדימה פול – Dig it! Dig it!".

155 "דימינואנדו" – פוחת והולך, משתתק בהדרגה.

156 "קרשנדו" – בעוצמה גוברת והולכת.

157 "אינטרוול" – הפסקה, מרווח.

158 ג'ון בירקס "דיזי" גילספי (Dizzy Gillespie, 1917–1993) היה חצוצרן, מוביל הרכבים, זמר ומלחין ג'אז, שיצר יחד עם צ'ארלי פארקר את סגנון ה"בי בופ".

159 ג'ימי ווד (James Bryant Woode, 1926–2005) היה בסיסט ג'אז אמריקני.

160 סם וודיארד (Sam Woodyard, 1925–1988) היה מתופף ג'אז אמריקני.

בערך לאחר השמעת הכורוס¹⁶¹ השביעי של גונסלבס, אישה אנונימית בעלת רעמת שיער מתולתל בצבע פלטינה-בלונד – הלוכשת שמלת ערב אופנתית שחורה, מוצרת במותן ומשתפלת בקפלים עד לתחתיתה המתרחבת – שיושבת בשורות הראשונות של הוי־איי־פי [VIP], פורצת בריקוד פרובוקטיבי, ומושכת תשומת לב ניכרת.¹⁶² בעקבותיה, הקהל – שהיה רגוע עד כה – מתחיל במה שנודע כ"השתוללות קסומה": מאות מתרוממים וניצבים על כיסאותיהם.

אחרים קמים על רגליהם ורוקדים בפראות במעברים (ומהדהדים את העובדה שהתזמורות המכונות "ביג בנד" התחילו כהרכבים שהציעו מוזיקה לריקודים). צעקותיו של הקהל, הצר על הבמה, נשמעות למרחוק. נגן הקונטרבס והמתופף ממשיכים להניע את המקצב, באופן מעורר השתאות.¹⁶³ עוצמת המקצב של המלווים, והלהט המתגבר של הסולן, מוציאים את הקהל מאיזון.

המארגן חושש שמא יפלוש ההמון לבמה, ומפציר ב"דוכס" לעצור את המופע. אלינגטון המנוסה מודע לכך שאם תפסיק התזמורת לנגן תתעורר בקרב הקהל תגובה שקשה לצפותה ויהיה קשה עוד יותר לשלוט בה. הוא ממשיך בנגינה, אף שבקצב מואט, כדי להרגיע את הקהל שמגיע לשיאים אקסטטיים חריגים.

כאשר קטע הסולו מסתיים, גונסלבס מטה את מוט המיקרופון הצידה, ומצביע בהכרת תודה על חברי הלהקה. הוא חוזר למקומו, מחויך, מתמוטט מתשישות. "הדוכס" ממשיך בכוחות עצמו בנגנו שני כורוסים על הפסנתר. אז הוא מסמן לתזמורת לחזור לנגינה משותפת. "הדוכס" מוחה זיעה ממצחו, ואולי גם דמעה של אושר והתעלות מעינו.

161 "כורוס" – חלק משיר, החוזר כמה פעמים.

162 לימים מתברר שמדובר באליין אנדרסון, רקדנית חובבת, בעלת הכשרה נרחבת בסגנונות ריקוד שונים, שנודעה בהופעות סולו במסיבות פרטיות. היא סיפרה: "שתיתי כוסות אחת יותר מדי של מרטיני, והשתגעתי".

163 הקונטרבס, יש לומר, הוא הבסיס של הרכב או תזמורת הג'אז. הוא מחבר המקצב של המתופף והאקורדים של הפסנתרן, השומר על הידוקה של המוזיקה ועל חיוניותה.

לפני סיום הקטע, נגני הטרומבון מתרוממים ומפציצים. היצירה מסתיימת בפִּינְלָה מצווח היסטרי של נגן החצוצרה קאט אנדרסון.¹⁶⁴ מחיאות הכפיים וקריאות העידוד מרקיעות שחקים – מהדהדות יותר מכל אלה שנשמעו עד אז במופע ג'אז כלשהו. אלינגטון מתרומם מכיסאו, ונותן את סימן הסיום. הוא חוזר ומכריז, לקול צהלות הקהל, את שמו של הסולן שהתגלה במלוא זוהרו: "גבירותיי ורבותיי – פול גונסלבס! פול גונסלבס!". מייד אחר כך הציג "הדוכס" את ג'וני הודג'ס, הכוכב המיתי של התזמורת, שהצטרף אליה כבר ב־1928. הודג'ס עזב את התזמורת כדי להוביל הרכב משלו, בשנים 1951–1955. חזרתו לפני המופע בניוֹפורט הייתה אטרקציה מרכזית בפני עצמה.¹⁶⁵

נדרשו שני קטעים נוספים כדי להרגיע את הקהל. לאחר מכן הכריז אלינגטון: "אנחנו אוהבים אתכם בטירוף" – דברי הסיום הסטנדרטיים שלו. אז ירד מן הבמה בתחושת ניצחון. הוא הכיר בכך שהוא עצמו, סקסופוניסט הטנור שלו גונסלבס, ונגני חטיבת הקצב המלווים הנפלאים, הצילו את המופע, שעלול היה להסתיים בטונים צורמים. שנים לאחר מכן כתב אלינגטון בספרו הביוגרפי כי "פול גונסלבס, ג'ימי ווד וסם וודיארד העירו את הקהל הקר כאבן והובילו אותו למרומי שיא של להט, השתוללות מטורפת, צווחות [עוד! עוד!], וריקודים שלא יישכחו לעולם".

היה זה "הפנינג" חסר תקדים. השילוב בין ספונטניות, זמניות ומיידיות – הטבועים באלתור הג'אז – יחד עם היכולת החריגה של המבצעים לעורר מצבים נפשיים הגורמים לתגובות רגשיות עזות (כאשר הקהל חש שהם מתבטאים מעומק הלב והקרביים שלהם), יצרו רגעים מוזיקליים יוצאי דופן – שילוב סינגולרי בין "חדש" לבין "עכשווי", שכולם חשו שהוא מייצג היסטוריה בהתהוותה; חווית חיים שלא תישכח. הקהל התעורר לא רק להקשיב אמפתית, אלא גם לפעול בהתאם באופן אקסטטי־משולהב.

164 קאט אנדרסון (William Alonzo "Cat" Anderson, 1916–1981) היה נגן חצוצרה אמריקני, שנודע בתקופה הארוכה שבה ניגן בתזמורתו של "הדוכס" אלינגטון, ובעיקר ביכולת הנגינה שלו במשלב הגבוה ביותר.

165 קורנליוס "ג'וני" הודג'ס (Cornelius "Johnny" Hodges, 1907–1970), היה נגן סקסופון אלט אמריקני, שנודע בעיקר בזכות נגינת הסולו שלו עם חברי הביג בנד של דיוק אלינגטון.

המבצעים והקהל היו מתואמים כל כך, ונכונים ליטול סיכונים ולצאת מ"אזור הנוחות" שלהם, עד שהחווייה הפכה לקולקטיבית, המשקפת שיתוף ואחוזה על-זמניים; לאחדות טקסית, כמדינתית, שבה הקהל – המבטא אנרגיות מחשמלות – השפיע ישירות על היצירה המוזיקלית. כתוצאה מכך, גם המבצעים וגם הקהל "גילו" לראשונה את התהליך הזה תוך כדי התהוותו.

הרגעים האלה הצדיקו את אמירתו של "קאונט" בייסי: "הג'אז מביא בני אדם יחדיו, ושובר מחסומים. זוהי שפה אוניברסלית שמדברת אל כולם, ללא כל הבדל בין אדם לאדם". בשלב מסוים, הקהל במופע בניופורט הפך ל"אורגניזם חי עצום אחד", שהגיב למתרחש על הבמה ובסמיכות אליה בגלים מסונכרנים ובאדוות של אחדות אנושית בלב ובנפש.

חוויית מהסוג הזה הפכו לימים למקובלות יותר במוזיקת הרוק-אנד-רול,¹⁶⁶ אבל לא היו מופרות בתחום הג'אז. אלינגטון היה במצב של אופוריה. בראיונות מאוחרים, כאשר נשאל "הדוכס" לגילו, השיב כי נולד ב-1956, בפסטיבל הג'אז בניופורט. המופע הוכר כקונצרט הטוב ביותר של אלינגטון בכל הזמנים. הצלחתו – ובעקבותיה הצלחת האלבום (שהופק ברובו מההופעה החיה, ובחלקו מהקלטה בניו-יורק יומיים מאוחר יותר, וראה אור באוקטובר 1956) – הייתה פנומנלית. היא נחשבת אחת המפורסמות ביותר בהיסטוריה של הג'אז. המופע בניופורט היה יותר ממוזיקה. הוא ייצג את כל מה שהג'אז היה, ואת כל מה שיכול היה להיות.

מה עושות 14 דקות של תהילה – של רגעי "שיא" או "פסגה"? תוך שעה, כתבים ומבקרים נרגשים דיווחו על האירוע. ההתלהבות של הקהל לוותה בחשש מסוים. למוחרת היום הופיעה כתבה בעיתון חדשות היום של ניופורט, שבה הביע הכתב דאגה מ"תגובת הקהילה המקומית לקראת סיום המופע של אלינגטון, שדמתה ל'התפרעות משולחת רסן'". הועלתה אף השאלה "האם ראוי להמשיך ולקיים את הפסטיבל?".

166 "רוק אנד רול" (Rock & Roll – מילולית: להתנדנד ולהתגלגל) הוא סגנון מוזיקלי שנוצר בשנות ה-50 של המאה הקודמת בארצות הברית – מתוך סוגות מוזיקליות אפראמריקניות דוגמת בלוז וג'אז – והתפתח בשנות ה-60 מתוך המהפכה האלקטרונית בבלוז. החוויה המוזכרת הגיעה לשיאה בהופעות כמו אלו של "מלך הרוק אנד רול" אלביס פרסלי.

אחרי הכול, ההערכה והתרומה היו ניכרות לכול. ארווינג טאונסנד¹⁶⁷ הציע לתזמורת חוזה נרחב לשלוש שנים. שישה שבועות לאחר מכן הופיעה תמונתו של אלינגטון בשער גיליון כתב העת טיים, שם פורסמה כתבה נרחבת עליו ועל התזמורת. נכתב שם: "אוהדי הג'אז כולם שיוועו לשמוע את החדשות הגדולות: תזמורתו של אלינגטון הייתה שוב הדבר המלהיב ביותר בתעשייה. אלינגטון עצמו הגיח מתקופה ארוכה של שלווה אולימפית, היה שופע רעיונות והשראה, והוא ותזמורתו הרעישו עולמות". "הדוכס" עצמו הוכר לימים כאחד מגדולי המוזיקאים של המאה ה-20. הוא ניהל את תזמורתו, והופיע איתה ברחבי ארצות הברית וברוב מדינות העולם במשך חצי מאה.

"הפסגה הכחולה"

**הקלטת האלבום "Kind of Blue", בהנהגתו של מיילס דייוויס
(2 במרס ו-22 באפריל 1959)**

הדוגמה שלהלן נועדה להצביע על חוויית שיא המושגת במסגרת תרבות הג'אז. היא מחייבת כמובן שותפות של מבצעים מנוסים, מיומנים ומוכשרים. החוויה הזאת מתמצה בכך שהמבצעים אינם יוצרים רק שותפויות או חווים לכידות; הם חוקרים יחדיו יחסים אנושיים באופן עמוק ביותר. זוהי "פעילות שבאמצעותה אנו יוצרים מערכת של יחסים הממדלים את היחסים של עולמנו, לא כפי שהם, אלא כפי שאנו שואפים שיהיו... כך אנו לומדים על היחסים וחוקרים אותם". בשיא הזה המיזוק הופך לפעולה של יצירת-עולם, ודרך של ידיעת-עולם, כדי להביא לידי כך שהתלמידים "יחיו היטב בעולם". המוזיקה אינה רק דרך לתרגל את העולם, אלא גם ליצור את "הדימוי הציבורי של יחסינו הרצויים הפנימיים ביותר"; לא רק "להראות לנו אותם" כפי שהם עשויים להיות, אלא "ליצור אותם" הלכה למעשה, לפחות למשך המופע עצמו. ההנחה ביסודה של חוויה כזאת היא שהמוזיקה אינה נלמדת כ"הערכה של עבודות מוזיקליות" או כ"למידת נגינה בכלי" בלבד ואף לא כ"למידת נגינה בלהקה או בהרכב" – אלא זהו תהליך של חקר משותף של הלא-ידוע, המבוסס על מחויבות וסקרנות עמוקות.

¹⁶⁷ ארווינג טאונסנד (Irving Townsend, 1920–1981) היה מפקד תקליטים וסופר. הוא התפרסם ביותר בעקבות הפקת האלבום של מיילס דייוויס "King of Blue".

אחת הדוגמאות הטובות ביותר לתופעה של תרבות הג'אז כאירוע שיא היא אלבום הסטודיו של מיילס דייויס "Kind of Blue" (שראה אור בארצות הברית ב-1959). האלבום נחשב לאחד מרגעי השיא בעבודתו רבת-השנים והמסועפת של דייויס. זהו אלבום הג'אז הנמפר ביותר בכל הזמנים. השפעתו הרבה על המוזיקה – ובכלל זה על ג'אז, רוק ומוזיקה קלסית – גרמה למבקרים לראות בו אחד האלבומים המשפיעים ביותר בכל הזמנים. האלבום הצית את דמיונם של מאזינים רבים, והגביר את תשוקתם לג'אז. חובבי ג'אז ברחבי העולם מפירים בעל-פה כל צליל באלבום הזה.

דייויס אסף לאולפן שישה נגנים מהטובים ביותר בדורם: ביל אוונס (פסנתר),¹⁶⁸ ג'ון קולטריין (סקסופון טנור),¹⁶⁹ ג'וליאן "קנונבול" אדרלי (סקסופון אלט),¹⁷⁰ וינטון קלי (פסנתר),¹⁷¹ פול צ'יימברס (קונטרבס),¹⁷² וג'ימי קוב (תופים).¹⁷³ מבצעי ג'אז רבים מדגישים שאחד התפקידים החשובים ביותר של מנהיג הרכב הוא לבחור קבוצה של אנשים שישכילו להסתדר ביניהם. ואכן, במקרה זה, יכולתו הנפלאה של הצוות לפעול יחדיו הייתה אחת הסיבות לכך שדייויס יכול היה להעצים את חבריו באופן כה מרשים.

ההקלטה נערכה בשני מפגשים. ההיבט המפתיע: איש מהמבצעים לא ידע לפני שנכנס לאולפן ההקלטות מה הוא עומד לנגן. דייויס נתן לכל מבצע הנחיות פשוטות ומוגדרות של הרגע האחרון: "זה בספירת שלוש", "זה בניחוח לטיני" או "זה איך שאתה רוצה". הוא לא רצה לתת הנחיות נוספות; הוא האמין שספונטניות תושג רק אם כל מוזיקאי ימצא את דרכו שלו. כאשר מוזיקאי מנגן מוזיקה אישית באמת, הוא יכול לאלתר בתחושה ממשית של גילוי. אחד הנגנים שעבדו עם דייויס אמר: "איתו הגענו לנקודה שבה עקבנו אחר המוזיקה, במקום שהמוזיקה תעקוב אחרינו; פשוט עקבנו אחר המוזיקה לכל מקום שאליו היא ביקשה ללכת".

168 ביל אוונס (William John Evans, 1929–1980) היה מלחין ופסנתרן ג'אז אמריקני.

169 ג'ון קולטריין (John Coltrane, 1926–1967) היה מוזיקאי ג'אז אמריקני, שנמנה עם הגדולים והמשפיעים בקרב הסקסופוניסטים ועולם הג'אז בכלל.

170 ג'וליאן "קנונבול" אדרלי (Julian "Cannonball" Adderly, 1928–1975) היה נגן סקסופוניסט אלט, שהשפיע על דור שלם של נגנים בכלי הזה.

171 וינטון קלי (Wynton Kelly, 1931–1971) היה פסנתרן ומלחין אמריקני, ואחד המלווים הגדולים בתולדות הג'אז.

172 פול צ'יימברס (Paul Chambers, 1935–1969) היה מנגני הקונטרבס הבולטים ביותר בג'אז (1955–1965).

173 ג'ימי קוב (Jimmy Cobb, 1929–2020) היה מתופף ג'אז אמריקני, חלק מהשישייה הראשונה של מיילס דייויס.

הנגנים לא ידעו מה לצפות מהמוזיקה, אבל ניגנו יחד פרק זמן מספיק כדי לדעת מה לצפות זה מזה. בהקלטה אנו שומעים אותם מגיבים איש לרעהו בדרכים המגלות הקשבה קפדנית ביותר והמעניקות מרחב לכל יחיד לעשות את סוג הדברים שכולם יודעים שהוא מסוגל לעשותם. דייוויד פירט: "הכל נעשה ב"טייק" אחד, מה שמציין את הרמה הגבוהה שבה כולם ניגנו... אפילו לא קיימנו חזרות לאלבום זה – קיימנו אולי חמש או שש בשנתיים שלפני כן – כיוון שהיו לי מוזיקאים נהדרים בהרכב, וזוהי הדרך היחידה שיכולה לעבוד".

יש להעיר שמנהיגי הרכבי ג'אז מגבילים לעיתים במודע את מספר החזרות, כיוון שהם מעדיפים את הספונטניות הגולמית ואת חוסר יכולת החיזוי שעשויים להתחולל כאשר לא מְמסדים הרגלים המכוונים את פעולות הגומלין. כך לדוגמה, מיילס דייוויד אמר לחברי ההרכב שלו שהוא "משלם להם כדי להתאמן על הבמה", והאמין שכן המוזיקה הופכת ל"טרייה" ו"כנה" יותר.

"Kind of Blue" הוא הדוגמה המובהקת של התופעה שאני מתייחס אליה כאן – הן מבחינת התהליך, הן מבחינת התוצאה. הפסנתרן בִּיל אָוֶנס, בעלון המצורף לאלבום המקורי, הציע כמה הערות אשר מאוזכרות עד היום כאשר מתייחסים לנושא האלתור או המשמעת בג'אז המודרני, ואשר נותרו כמילים הידועות ביותר שנכתבו אי פעם על עטיפה של אלבום ג'אז: "קיימת אומנות חזותית יפנית שבה האומן מוכרח להיות ספונטני. עליו לצייר על נייר קלף מתוח דק באמצעות מברשת מיוחדת וצבע מים שחור, בדרך שבה כל מריחה לא טבעית או מעוכבת תהרוס את הקו או תקרע את הנייר. מחיקות או שינויים בלתי־אפשריים. אומנים אלה צריכים להתאמן בדיסציפלינה מוגדרת – לאפשר לרעיון לבטא עצמו בתקשורת באמצעות ידיהם בדרך ישירה כל כך ששיקול דעת לא יתערב [התיאור כאן מתייחס לציור הדיו היפני, שמקורו בסין עם הגעת נזירי הזן הבודהיסטים ליפן בסוף המאה ה־14]... כשם שהצייר נזקק למסגרת של נייר הקלף, הקבוצה המוזיקלית המאלתרת נזקקת למסגרת שלה בזמן. דייוויד מציג כאן מסגרות נפלאות בפשטותן [מבנה מינימלי], ועם זאת מכילות כל מה שנחוץ כדי לעורר ביצוע המתייחס בבירור לתפיסה הראשונית".

דייוויד בן ה־32 הכין מראש על פיסת נייר – בסיועו של ביל אוונס (שלגבי חלקו מסר דיוויד עדויות מנוגדות) – כמה סקיצות של סולמות מודליים (שהיו מהפכניים בפני עצמם כיוון שהג'אז היה מושתת באותה בתקופה על נגינת מלודיה, ואלתור על שינויי האקורדים שלה).

חמישה סולמות מודליים כאלה – שכללו סדרה של צלילים בסדר מסוים – שימשו כקווים המנחים ההרמוניים לאלתור, והסולנים עברו מסולם אחד לאחר על-פי רצונם. בשעה שנוצר הרושם שהקטעים מבוצעים מתוך חופש נרחב, הוצג לסולנים מבנה מוגדר שהם נדרשו להתחשב בו. המוזיקאים לא יכלו לנגן כל מה שעולה על רוחם; מטרתו של דייוויס, יחד עם קבוצת המוזיקאים שלו, הייתה להשיג "חופש במסגרת אילוצים". כך הובטחו הלכידות, ובמיוחד האווירה הכללית של האלבום. עם זאת, הדגש על ספונטניות הפחית מיכולתו של מנהיג הלהקה לקבוע פיון ואופן ביצוע מדויקים, מלוטשים ונטולי טעויות.

עבודת האלתור נבעה מכוחות יצירתיים רבי-עוצמה שהתמזגו ויצרו משהו גדול יותר – סינרגיה של ממש. כשסילי הרשמקול החלו להסתובב, התחולל קסם. אוונס אמר: "אלתור קבוצתי הוא אתגר. מלבד הבעיות הטכניות הנכבדות שקשורות לחשיבה משותפת עקיבה, קיים גם צורך אנושי מאוד – צורך חברתי אפילו – בנכונות של כל השותפים להתגמש למען התוצאה המשותפת. לדעתי, בהקלטה הזאת התמודדנו עם הבעיה הקשה הזאת ופתרנו אותה על הצד הטוב ביותר". האלבום הכיל סולו עצמי-יחידני מוגבל בלבד. העוצמה הרבה ביותר של האלתור הקבוצתי טמונה בשיתוף הפעולה בין המבצעים והלכידות של ההשראה.

"קונצרט קלן"

קית' ג'ארט (24 בינואר 1975)

קית' ג'ארט¹⁷⁴ עולה על כמת בית האופרה בקלן, העיר הרביעית בגודלה בגרמניה, השוכנת לגדות נהר הריין. הוא מתייצב למה שנודע לימים כ"קונצרט קלן" – הופעה חיה, שנמשכה מעל שעה, נוגנה על פסנתר ממדרגה שנייה, הוקלטה, והפכה לימים לאלבום הסולו ארוך הנגן הנמכר ביותר בתולדות הג'אז.

המוזיקה מאולתרת בחופשיות על-ידי ג'ארט באותו הלילה, ללא כל הכנה מוקדמת, כפי שנהג לעשות. בתחילת הפרק הראשון, הפסנתרן בן העשרים ותשע מצטט את פעמון בית האופרה, הקורא לקהל להיכנס אל האולם, ומשם ממשיך במלודיה מאולתרת, קסומה ועוצרת נשימה.

174 קית' ג'ארט (Keith Jarrett, 1945–), פסנתרן ומלחין ג'אז אמריקני.

במה כוחו של "קונצרט קלן" של ג'ארט? בריאיון שנתן מאוחר יותר הצר ג'ארט על כך שהאלבום הפך ללא יותר מאשר פסקול. לדבריו: "עלינו ללמוד גם לשכוח מוזיקה, אחרת נתמכר לעבר". אבל רבים אינם מוכנים לשכוח או ללמוד מחדש מה התרחש באירוע הסינגולרי הזה. ההשפעה ארוכת הטווח שלו נבעה בעיקר מכך שהיצירה נוצרה "יש מאין", מבלי להסתמך על נוסחאות או דגמים נתונים, ועמדה באופן מוצלח כל כך במבחן הזמן. ג'ארט הסביר כי כאשר הוא חושב על האלחור, הוא חושב על תנועה מאפס לאפס, מבלי לחבר דבר אחד לאחר. כל קונצרט היה מבחינתו "מרחב שקט, הממתין למילוי". המוזיקה המושמעת עצמה מציעה מרווח נשימה.

"קונצרט קלן" של ג'ארט היה רווי בחדשנות, אנרגיה ורגש. כיוון שלא התבסס על תבניות מוכנות כלשהן, הוא נשמע פתוח ומזמין, והצטיין בליריות ובמלודיות הסוחפות שלו. הביצוע פורץ הגבולות הציע טווח רחב של רגשות – שמחה ועליצות, התבוננות עצמית, תשוקה, גמישות ואלסטיות. הקונצרט נתפס כדוגמה לכוח הטנספורמטיבי של האלחור, והיכולת של ביצוע אחד ויחיד לחרוג מגבולות תרבותיים ואומנותיים.

השפעתו של "קונצרט קלן" התרחבה הרבה מעבר לעולם הג'אז. מוזיקאים, מלחינים, סופרים, ציירים, אנשי תיאטרון וקולנוע שאבו השראה מעבודתו של ג'ארט, בהכירם בחשיבות האלחור – על הספונטניות, המחויבות לאותנטיות, והביטוי האישי הרגשי הכרוכים בו.

"קונצרט קלן" נותר סמל של זוהר אומנותי, ואזכור ליכולות הבלתי־מוגבלות של הרוח האנושית. האלחור הוכר לא רק כטכניקה, אלא גם כדרך חשיבה, יצירה וחיים; כמעשה של גילוי, שבו היוצר פותח עצמו – באמצעות תהליך אישי עמוק של יתור על שליטה והכוונה – להתרחשות ברגע, ומאפשר ליצירה להתחולל ולהתגלות, ולזרום באופן טבעי.

חיבור שמלווה אותי שנים רבות, ואני חוזר ומעיין בו, הוא *On Becoming a Person* של קרל רוג'רס. רוג'רס התמקד בתהליך שבו מתרחשים שינויי אישיות והתנהגות. תהליך השינוי שהתווה רוג'רס מביא בסופו של דבר להרפיית המפות הקונגניטיביות של החוויה העצמית־היחידנית. אדם עובר מהבניית חוויה בדרכים נוקשות שנתפסות כעובדות חיצוניות, לפיתוח מבני משמעות והתנסות רפויים יותר, המשתנים על־ידי כל התנסות חדשה. ככלל, התהליך נע מנקודה של קביעות לרגע של שיא זרימה שבו הכול מותך יחדיו.

בהתנסות החדשה – על המיידיות המאפיינת רגעים כאלה – תחושה והכרה כרוכים זו בזו; העצמי נוכח סובייקטיבית בחוויה; רצון הוא לא יותר מאשר המעקב הסובייקטיבי אחר איזון הרמוני של הכיוון של האורגניזם. כאשר התהליך מגיע לנקודה הזאת, העצמי-היחידני נהפך לאחדות של זרימה, לתנועה. החוויה משתנה; אבל מה שנראה משמעותי ביותר – היא הופכת לתהליך ממוזג של השתנות.

במקום אחר תיאר רוג'רס חוויית תקשורת בין-אישית יעילה, שמתקיימת בעיקר בתחום החווייתי ומערבת את האדם כולו: תגובות מעיים ורגשות בצד מחשבות ומילים. חוויה כזאת נוצרת בעיקר בקבוצה קטנה – דוגמת כיתה בבית הספר – כאשר אדם מרגיש עצמו מקובל בכנות. היא מעוררת תחושת התרחבות, גדילה והתעשרות; הרגשה שעצם המגע האנושי מחיש את הצמיחה העצמית-היחידנית. יודגש כי כאשר מספר השותפים עולה על שני תריסרים, קשה הרבה יותר לקיים תחושה של אינטימיות ושביעות רצון, והתהליך הפדגוגי נפגע בהכרח. רוג'רס הציע את השקפתו לגבי "למידה משמעותית" או "למידה חווייתית": מדובר בלמידה המתאפיינת ב"מעורבות אישית", שבה "האדם כולו, על הפרתו וריגושו, שקוע בתהליך הלמידה". בשיאה של התנסות זאת, אמר רוג'רס, "הרגשתי היא כאילו אני שט עם זרם מורכב של התנסות... המשתנה ללא הרף".

להבנתו של דייואי, שיא פדגוגי משמעו "חוויה" (an experience). ברגע כזה, ישותנו משוקעת באופן מוחלט, ועיסוקים חיצוניים נדחקים לקרן זוית – אנו מצויים במצב של "זרימה" המאפיין "משחק" ברגעיו הנעלים ביותר. התלמידים הופכים ל"מותכים" (fused) ביניהם יחד עם תהליך הידיעה שלהם ועם אופקי העבר, ההווה והעתיד שלהם. הם הופכים חלק מחקר; ההקשר מתפוגג, ומושג רגע של שלמות. ב"התכה" מעין זאת של אופקים מתרחשת טרנספורמציה, כאשר היחידים משתלבים זה בזה, חווים מודעות, ידע ומשמעות, ומעוצבים מחדש לכלל "היות ממשי".

אברהם מאסלו, שהושפע מעבודתו של דייואי, התייחס ל"חוויות-שיא" (peak-experiences) כמתאפיינות בתחושת רגע של תיקוף עצמי, הצדקה עצמית. החוויה נתפסת כבעלת ערך גבוה ואפילו ייחודי. בחוויית שיא אנו נוטים לתנועה לקראת תפיסת אחדות עם העולם והשתלבות בו. האדם עצמו נוטה לנוע לקראת התכה, שילוב ואחדות – הרחק מהיבדלות, עימות והתנגדות.

המעורבים ביצירות קבוצתיות אומרים לעיתים קרובות כי כשהדינמיקה הקבוצתית "זורמת", הביצוע הנובע ממנה הוא סינרגטי – השלם גדול מסכום חלקיו. ביצירות קבוצתיות, הקבוצה מובילה כל יחיד לבצע ברמה גבוהה יותר משהיה מסוגל לבצע לבדו.

ג'ון קייג הכריז: "היינו שם כשזה קרה". "ההוראה האלתורית" רצופה סיכונים ואי-ודאויות; אבל בהגשמה נאותה, אתגרים אלה עשויים להביא לחוויית הוראה מרגשת ומענגת, מתגמלת יותר מהנוחות המובטחת של תוכנית הוראה מקיפה ומאורגנת מראש. כדי שמוזיקאים – או לעניין הזה, תלמידים ומורים – יגיעו לשיא ביצועי, עליהם להשעות מידה מסוימת של שליטה ולהכפיף עצמם לזרימה המוזיקלית.

היחסים המעורבים באירוע מוזיקלי חולקים מאפיינים משותפים המגבירים את חוויית האירוע; מה שנחוה הוא שדה משמעות מורחב. האירוע המוזיקלי משקף בשיאו חברה אידיאלית: דרך חלופית של חיים שאנו מייחלים לחיות. אידיאל רגעי וחמקמק זה מכונה בתרבות הג'אז בשם "ג'רוב". הגרוב מתקשר לזרימה, ומציין מצב שבו הכול מתלכד בהתאמה מושלמת. האיכויות של "הגרוב הקבוצתי", המושגות באמצעות המניפולציה המיומנת של היסודות המוזיקליים, חורגות בסופו של דבר מהמאפיינים הטכניים של הג'אז ומספקות למאלתרים חוויה עשירה ומגוונת, מענגת וחושנית במובהק.

במצב הזה אפשר להסתמך על כל אחד מהשותפים, ללא סמכותם של כללים, שיתרום באופן חופשי לטובת הכלל. כוללנות-שיתופיות, כבוד הדדי, שוויון וחופש יצירה מוערכים בהקשר זה יותר מכול.

חוויה כזאת של ביצוע-שיא – המתאפיינת ב"זרימה" (אשר מיהאי צ'יקסנטמיהאי¹⁷⁵ הגדירה כ"אופן שבו אנשים מתארים את מצבם הנפשי כשיש סדר הרמוני בתודעתם, ובפעילות שהם עוסקים בה יש סיפוק בפני עצמה") – עשויה להוביל לרגעים חריגים, שבהם המפגש מתעלה מתוך מומנטום ואנרגיה. התוצאה היא חוויית "סווינג" – חוויית התענגות והתעלות המתוארת על-ידי מבצעי ג'אז במונחים כגון אקסטזה, יופי, אורגזמה, שמיימי, מיסטי, עונג טרנסצנדנטלי או חסד רוחני.

175 מיהאי רוברט צ'יקסנטמיהאי (Mihály Csikszentmihályi) היה פסיכולוג אמריקני, שנודע בזכות מחקריו על אושר, יצירתיות וזרימה (flow).

יש לזכור כי כל מעמד יצירתי הוא ביצוע יחיד במינו. כל מעמד כזה הוא התנסות בפני עצמה, עם דינמיקה ייחודית משלה, המתקיימת בתנאים ובנסיבות משתנים ומציעה הזדמנויות חדשות. לפיכך ברור כי אין ערובה לכך שהוראה-למידה ברוח הג'אז תתרחש בצורתה האומנותית ביותר בכל פעם שמורה נפגש עם כיתה; אבל יש לכך סיכויים גבוהים יותר כאשר היא מושתתת על אמונה כנה באפשרות ההשגה האנושית. פסנתרן הג'אז ביל אוונס ניסח זאת כך: "אין דרך לנסות לעשות את זה, אלא אפשר לחזור על זה, כל שאפשר לעשות הוא להתמיד ולחפש את זה – ולעיתים זה קורה". דרך ביילי האיר את עינינו: "אם אתה יוצא לצוד את זה במודע, אתה בצרות. זה כמו לחשוב בעודך מנגן – זה לא עוזר כלל וכלל".

הג'אז פונה "האומנות הלא-מושלמת" (imperfect art) – תיאור בעל תוקף רב. ככלות הכול, כל צורת אומנות הנוצרת באורח ספונטני, ברגע, עשויה לכלול כמה איכויות נעלות – אבל שלמות בדרך כלל אינה אחת מהן. יתר על כן, השאיפה לשלמות עשויה להתנגש עם האסתטיקה המיוחדת של הג'אז. דיוויס גרס: "אם אינך טועה, הרי אתה עושה טעות". פרד הרש קבע כי "אין דבר כזה כמו טעות, רק הזדמנות שהוחמצה". בדומה לך, ת'לוניוס מונק¹⁷⁶ אמר: "עליך לעשות טעויות כדי לגלות דברים חדשים".

הגישה הזאת מהדהדת גם בקרב מבצעי ג'אז עכשוויים דוגמת אלן בארנס:¹⁷⁷ "אני שונא שאנשים עורכים דברים והופכים אותם למושלמים. אני חושב ששלמות מפריעה, שהיא האויב של הג'אז. זוהי תפיסה מטופשת – היא לא קיימת". הערכת הטעויות נובעת מכך שהן מכריחות את המבצע לחרוג מתבניות המוכתבות מראש. החשש מטעויות עלול להביא לאיפוק ולריסון, ולגרום למופע להיות מסעיר ויצירתי פחות.

בריאן אינו¹⁷⁸ אמר שיש "להעביר את הקול המוזיקלי מתחום המושלם לתחום הממשי". שלמות, יש לומר, מצויה רק במוות. החיים הרגילים אינם יכולים להיות חוויה אורגזמית מתמדת.

176 ת'לוניוס מונק (Thelonious Monk, 1917–1982) היה פסנתרן ומלחין ג'אז אמריקני.

177 אלן בארנס (Alan Barnes, 1959–) סקסופוניסט ג'אז ונגן קלרינט אנגלי.

178 בריאן אינו (Brian Eno, 1948–) הוא אומן ומפיק מוזיקה אלקטרונית בריטי.

לא לחינם הביטוי הצרפתי לאורגזמה הוא "מוות קטן" (La petite mort). אפילו "Kind of Blue" היא יצירה פגומה, ובכל זאת יצירת מופת. מיילס דייוויס טען שחברות התקליטים צריכות להוציא לאור אלבומי ג'אז הכוללים את כל הטעויות שהוקלטו, במקום לערוך אותם. באלבום זה הגשים את רצונו: האלבום, על חוסר השלמות שלו, ראה אור ללא עריכה קפדנית.

Processes of Creation and Cyclicity in Nature and Society and in Our Beehive



איור 10 : אביטל גבע – בית הספר העתידי

An abstract painting with a complex, layered composition. The background is a mix of light pink and white tones. Overlaid on this are various shapes and colors: a large, solid light blue shape in the top left; a large, textured orange-red shape in the middle right; a large, textured red shape in the bottom right; and a large, textured brown shape in the bottom left. There are also smaller, more delicate shapes in yellow, blue, and black scattered throughout. The overall effect is one of dynamic energy and visual complexity.

אחרית דבר

עם הגשמת החזון שנפרס לעיל נוכל להתקרב לפסגת שאיפותיו של פרידריך ניטשה, ממבשרי פילוסופיית החיים והאקזיסטנציאליזם: חיים יצירתיים ואופטימיים בעולם, ללא אמונות דוגמטיות, משחררים אצל האדם משאבי יצירה שהמוסר המדכא הדחיקם. כך נקרעים לפניו "שמיים פתוחים" לאמונות חדשות, אלא שהפעם אלו "פרספקטיבות" בלבד, המעצימות את החיים, ועם סיום תפקידן אפשר להחליפן על נקלה בפרספקטיבות אחרות. במקום דמיון שמביא את בני האדם "להתפלש בכעסם ולחרוק בשיניהם", נוכל להגיע ל"שעה אדירה", שבה נאמר: "אין זאת, כי אם אַל אתה".

כאשר נשאל פאולו פריירה מדוע לא הביא ביתר פירוט את הדרך המעשית ליישום הפילוסופיה שלו, השיב – כשם שאני משיב לקוראי המניפסט הזה – כי הפדגוגיה שהציע דורשת שכל אדם, המחויב לעניין, ימציא אותה מחדש. בהקשר הזה אני מצדד באמירה כי "הדרך הטובה ביותר לחזות את העתיד היא להמציא אותו".

במסע-המסה הזה ניסיתי לסמן את היעד ואף להתוות ראשונית את הדרך (ולא רק המשעול) להגיע אליו. חשיבות העניין מתבררת היטב מתוך השיחה הבאה, שהתקיימה בין אליס לבין החתול בספר הרפתקאות אליס בארץ הפלאות: "התואיל להגיד לי בבקשה באיזו דרך עליי ללכת מכאן?", היא שאלה את החתול, 'זה תלוי במידה רבה לאן את רוצה להגיע', אמר החתול, אליס ענתה שלא אֶכפת לה כל כך לאן תגיע, והחתול המחייך אמר לה בצורה שאינה משתמעת לשתי פנים: 'אם כך, לא משנה באיזו דרך תלכי'".

חפץ ולינסקי¹⁷⁹ ציינו כי "אין טעם להציע לאחרים ללכת אחריו באותה דרך שבה הם הלכו עד כה". אלברט איינשטיין ניסח זאת בדרכו המיוחדת: "אם הרעיון אינו אבסורדי מלכתחילה, הרי אין לו תקווה". אני תקווה שהשתכנעתם כי הדרך החדשה שהוצעה כאן היא אכן אבסורדית דייה.

179 רונלד חפץ (Ronald Heifetz, 1951–) הוא מומחה למנהיגות ציבורית, המנהל המייסד של "המרכז למנהיגות ציבורית" בבית הספר לממשל באוניברסיטת הרווארד בארצות הברית; מרטין לינסקי (Martin A. Linsky, 1940–) הוא פרופסור בבית הספר לממשל של אוניברסיטת הרווארד ומייסד שותף של "המרכז למדיניות ציבורית".

המודל ה"אבסורדי", שקווי המתאר שלו הוצגו כאן, כולל תהליך פדגוגי דינמי ושיטתי (אם כי, לכאורה, כאוטי במידה רבה), ולא רק רשימה של מאפיינים סטטיים ואקראיים. ברור כי אי־אפשר ליישמו ללא מחויבות לגשר בין תיאוריה לבין פרקטיקה בבתי הספר, בכיתות הלימוד ובשיעורים שלנו. דוגמה מובהקת לכך היא "החזון הדמיוני" שפיתח ג'ון דיואי, שיושם בהרחבה במערכות חינוך, בבתי ספר ובכיתות לימוד ברחבי העולם.

מודלים "אבסורדיים", אולי "אוטופיים", המציעים עיצוב של מצבים מנחים או מדומיינים של הוויה יחידנית וקולקטיבית, היו אחראיים לניסיונות חברתיים־חינוכיים מוצלחים, פחות או יותר. האוטופיה של אתמול הופכת לעיתים קרובות לפילוסופיה החברתית־החינוכית של היום. נושאים אוטופיים רבים שנבעו מן הדמיון הפורה של הוגם, מצאו את דרכם לעולם המציאות.

המודל מציע תקווה; זאת מתוך הבנה כי בהיעדר פעולה, זו תיוותר בגדר פנטזיה בלבד. תקווה היא שילוב בין אידיאה (רעיון) או אידיאל (משא נפש) לבין פרקטיקה (שימוש מעשי בתיאוריה, או הגשמת הרעיון או משאת הנפש). פריירה הדגיש את הקדימות של הפרקטיקה, שהיא להבנתו "שילוב בין הרהור לבין פעולה המכוונת לשינוי המבנים והתפקודים המתאימים". הרהור ללא פעולה הוא חסר ערך, כשם שפעולה ללא הרהור חסרת משמעות. רגעי פסגה או שיא חשובים כשלעצמם, אבל ודאי אינם מספיקים. רק באמצעות עשייה מתמדת ומחויבות בת־קיימה לתיעול האידאות שלנו לאפיקים של פעולה פרקטית, נוכל להביא לשינויים שאנו מעוניינים בהם ולהציע לתלמידינו אפשרות של למידה משמעותית. עלינו להבין כי לשם הגשמת האידאות הנשגבות אנו נדרשים לבטאן בבחירות שאנו מקיימים ובפעולות שאנו נוקטים על בסיס יומיומי; זאת לא פעם במציאות אפורה, משקימה ושוחקת.

לסיום אני פונה בזה לקוראות ולקוראים לסייע במסע הארוך הזה, בן אלף המילין, שהתחיל כמקובל בצעד קטן אחד. במילותיו של אפי נצר: "הי הופ – קדימה, רק קדימה! / הי הופ – רגלנו פה תרעים. / הי הופ – קדימה! / הי הופ – הידרד לצועדים!".

An abstract painting with a textured, layered appearance. The background is a light beige or tan color. Overlaid on this are various horizontal bands and strokes of color. On the left side, there are prominent vertical bands of bright yellow and dark green/black. In the center, there are horizontal strokes of light blue and white. On the right side, there are vertical bands of dark green/black and horizontal strokes of dark blue and black. The overall effect is one of depth and movement, with colors appearing to be applied in layers or with a brush that has been used to create a sense of texture.

נספח
על המאיירים

אביטל גבע – איורים



תמונה 19 : אביטל גבע בביתו בקיבוץ עין שמר | צילום: עידן ירון

אביטל גבע (1941 –), "אומן מושגי" בולט בשנות ה־60 ובתחילת שנות ה־70, שהפנה את מרצו – משלהי שנות ה־70 ואילך – להקמת מיזם החממה האקולוגית בעין שמר.

החממה האקולוגית היא תוצר – אולי הבשיל והרדיקלי ביותר – של תפיסה אומנותית המעוגנת בהוויה של מייסדה, האומן המושגי, איש החינוך והחקלאות והפֶּעִיל החברתי והסביבתי, אביטל גבע. התפיסה הזאת בעלת משמעות גם בהקשר הרחב יותר, של רשת HTH, סן־דייגו, של קהילת ידידי הייטק־היי ישראל, ושל הגופים המתאימים שהוקמו ברוח הזאת במקומותינו.

אביטל גבע הוא בעיניי "אוטופילוסוף". הוא מתאפיין בכך שהפילוסופיה שלו משמשת לו דרך חיים: הוא דבק בהגות־רפֶּעִילותו באופן בלתי־מסויג. במקרה הזה, כל ההבחנות בין הפילוסוף, יצירתו וחיו מתבטלות; כל הגורמים באים לידי ביטוי בְּהִתְנַסוּת, בחיים עצמם.

החממה האקולוגית נוצרה בדמותו ובצלמו של אביטל. בזמן התהליך, הפילוסוף חותם על חוזה שבו הוא מתחייב כלפי עצמו התחייבות בלתי־הפיכה לפעול בדרך שבחר.

הגילוי הפילוסופי משליך על החיים האינטלקטואליים והעצמיים-היחידניים שלו גם יחד: לא די בשינוי העמדה האינטלקטואלית; את הפילוסוף פוקדת טלטלה המשפיעה על אורח חייו בעולם. מתגלה למתנסה מצב חדש או דרך חדשה של הוויה בעולם. המהפך הזה הוא מעבר מצורת הסתכלות אחת לאחרת; לפיכך גם מערך החשיבה משתנה. ה"המרה" – המתבטאת בהבשלת ההבנות לכלל מימוש – היא תפנית שהשפעתה בלתי-הפיכה; זהו שינוי הניכר בדרך הוויית הפילוסוף בעולם. כאשר הוא מגיע לסופו, נשלמת הטרנספורמציה ומתחילה תקופה חדשה בחייו: נוצרת חפיפה בין מרחב הפילוסופיה למרחב החיים, עד כדי התלכדות – כשני צדדים של מטבע אחד: "אביטל הוא החממה; החממה היא אביטל". צורת הסתכלות חדשה מתקבעת. אוטופילוסוף שחוה "המרה" ומוסיף לצעוד בדרך החדשה מסגל בהתנהגותו מאפיינים דתיים: הוא פועל מתוך אדיקות שבאה לידי ביטוי בפנייה לעקרונות המנחים שלו בכל מצב; בנחישות ובהתמדה של מאמין. במובן הזה, אביטל הוא ללא ספק אדם מאמין.

קליין-הלי, עיתונאי חוקר שכתב ספר על אביטל ועל בני דורו שלחמו במלחמת ששת הימים, ציין: "גישתו של אביטל פוליטית, אבל אנטי-אידאולוגית. הוא בא ממקום אֶתי, רוחני ואומנותי. הוא מנסה לשחרר את הערכים מהאידאולוגיה. תפיסתו היא מיסטית מיסודה. אין לו שפה רוחנית, משום שהוא גדל במקום שאינו מאפשר זאת; אבל בנימי נפשו הוא מיסטיקן".

בשלהי 2013 הוענק לאביטל פרס מפעל חיים מטעם משרד התרבות והספורט, על "פעילות שהיא מופת של רדיקליות אומנותית, יושרה ומחויבות חברתית", ונקיטת "מהלך נועז ומקורי, שהקדים מגמות עכשוויות באומנות הבינלאומית". צוין ש"היכולת שלו לפרוץ מסגרות, לא לקבל את המוסכמות, ולראות באומנות שדה ניסויים ענק, ללא חששות ומורא ממה שיגידו, הם שהביאו לימים לייסוד החממה האקולוגית".

במאי 2023 זכה אביטל באות הנשיא להתנדבות. במאי 2024 זכה אביטל בפרס מפעל חיים על תרומתו הייחודית ויוצאת הדופן לחברה בישראל ובעולם, מטעם התנועה הקיבוצית.

האיורים המופיעים במניפסט המוצג בחתימת המסע-המסה הזה נוצרו על-ידי אביטל במשך השנים, בהקשרים שונים. כאשר חזיתי בהם לראשונה נזכרתי באמירה של האדריכל היהודי-האמריקני, יליד קנדה, פרנק גרי, שהתייחס לאיוריו שלו כ"דרך לחשוב בקול רם".

עתר גבע – תמונות צבע



תמונה 20 : עתר גבע בפעילות בחממה האקולוגית, עין שמר | צילום: עידן ירון 7.9.2024

עתר גבע הוא פעיל אקולוגי, פסל וצייר. משמש מנהל פרויקטים ואומנות בחממה האקולוגית בעין שמר. עתר ייסד את "מתחת לפנס" (2013) – פסטיבל אומנות רב-תחומי, המהווה כיום אחד מאירועי אומנות הרחוב הגדולים בישראל.

בגוף הטקסט מופיעים חלקים מיצירות "טריפטיון" של עתר – יצירת אומנות המורכבת משלושה לוחות שהיו מחוברים ביניהם בצירים והיוו עבודה אחת. זוהי צורת אומנות שהייתה נפוצה בעיקר בקרב ציירים ופסלים בתקופת הרנסנס, במיוחד אצל אלה שעסקו במוטיבים דתיים. לימים התרחב המושג "טריפטיון", ומשמש גם לתיאור שלוש יצירות אומנות שיש ביניהן קשר רעיוני או צורני, ולא רק כאלה המחוברות ביניהן באופן פיזי.

ממכלול יצירתו המגוונת של עתר בחרתי בסוגה הזאת, המתאימה יותר מכול לרוח הג'אז. לגבי כל אומני הג'אז המקצועיים, הבעיה האומנותית של האלתור הפכה ברורה במשך השנים: כיצד ליצור זרם לכיד של ביטויים אומנותיים שיהיו בהם חיים משל עצמם – צירופים שיתייחדו בזרימה ועוצמה רגשית?

מיזם העתיד של החממה האקולוגית בעין שמר – "חממות תקומה"



איור 11-12: "חממות התקומה" מבט לעתיד (בשיתוף התנועה הקיבוצית)

רשימת המקורות

- אסף, עודד, "ג'ון קייג' – סימני דרך, דרכים", בתוך: הולנדר, אורי (עורך), הצליל הפוליטי: על מוזיקה אמנותית עכשווית. תל אביב: רסלינג, 2016: 59–101.
- אריאל, ננה, מניפסטים: כתבים של אי-נחת על סף המאה העשרים ואחת. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, 2018.
- באומן, זיגמונט, מודרניות נזילה. ירושלים: מאגנס, 2007.
- בורחס, חורחה לואיס, מבוכי הזמן. ירושלים: כתר, 1986.
- בלומברג, הנס, אָנייה טרופה וצופָה. ירושלים: מרכז שלם, 2005.
- בלס, גילה, וסילי קנדינסקי: שפת הציור – על בעיות צבע וקומפוזיציה. תל אביב: דיונון, 2002.
- ג'אן, ירון, רעשי המודרניות: חוויות של שמיעה בגרמניה, 1919–1945. תל אביב: רסלינג, 2011.
- גרינברג, אלכס, הפונדמנטליזם האסלאמי: המקורות האידיאולוגיים. ירושלים: מינרווה, 2018.
- הדים: כתב עת ספרותי.
- הלפרין, שרה, על ה"פואטיקה" לאריסטו. תל אביב: אוניברסיטת בר-אילן, 1996.
- הרפז, יורם, "מעצבי השיח החינוכי – ניל פוסטמן", הד החינוך, אוגוסט 2014: 78–79.
- הרשב, בנימין (עורך), מאניפסטים של מודרניזם. ירושלים: כרמל, 2001.
- זך, נתן, אימג'יזם ווורטיציזם. תל אביב: דחק, 2010.
- ח"ץ – כתב עת.
- ירון, עידן (בשיתוף יורם הרפז), תמונות מחיי בית הספר. תל אביב: מכון מופת, 2015.
- , מסעות בני נוער לאתרי המוות בפולין. ראש העין: סטימצקי, 2019.

כהן, בנימין (עורך), המניפסט הקומוניסטי במבחן הזמן. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1999.

לם, צבי, לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עורך: יורם הרפז). תל אביב: ספרית פועלים, 2000.

מגזין מארב: כתב עת מקוון לאומנות ותרבות.

מכתר, איתן, ניטשה והאסתטי: מעשה היצירה ב"מדע העליון". תל אביב: רסלינג, 2017.

נודינגס, נל, פילוסופיה של החינוך. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, 2012.

פרוש, תמר, מטאפורות של ארגון, ארגון של מטאפורות: מבט אתנוגראפי על מטאפורות בתרבות הארגונית של תזמורת סימפונית. האוניברסיטה העברית: המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, המרכז ע"ש שיין למחקרים במדעי החברה, 2001.

צ'יקסנטמהיי, מיהי, זרימה: הפסיכולוגיה של החוויה המיטבית. תל אביב: אופוס, 2012.

צ'לאן, פאול, סורג-שפה: שירים וקטעי פרוזה (ליקט, תרגם והוסיף הערות: שמעון זנדבנק). תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1999.

קאנדינסקי, ואסילי, על הרוחני באמנות בייחוד בציור (תרגם מגרמנית: שמואל שיחור, דברי מבוא: משה ברש). ירושלים: מוסד ביאליק, 1977.

רובינסון, קן, המקום הנכון: למה חשוב לעשות את מה שאוהבים. ירושלים: כתר, 2011.

רוג'רס, קרל, "יסודות של תקשורת בין אישית יעילה", שדמות, תשי"ח: 55–65.

-----, חופש ללמוד (תרגם: יונה שטרנברג). תל אביב: ספרית פועלים, 1986.

רוס, אלכס, וכל השאר רעש: להאזין למאה העשרים. בן-שמן: מודן, 2011.

Argyris, Chris & Schön, Donald A., *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Pub., 1974.

Aristotle, "Giving the thing a name...", In: *The Rhetoric and the Poetics of Aristotle* (Introduction by Edward P. J. Corbett). New York: Modern Library, 1984.

—, *Poetics*. New York: Penguin, 1997.

Ashkenazi, Guy, "Metaphors in Science and Art: Enhancing Human Awareness and Perception", *Electronic Journal of Science Education* 11(1), 2006: 3–9.

Baake, Ken, *Metaphor and Knowledge: The Challenges of Writing Science*. New York: State University of New York Press, 2003.

Badley, Ken & Van Brummelen, Harro (Eds.), *Metaphors We Teach By: How Metaphors Shape What We Do in Classrooms*. Eugene, OR: Wipf and Stock, 2012.

Bakewell, Sarah, *How to Live*. London: Random House, 2010.

Bario, Gionmario & Carone, Angela (Eds.), *Musical Improvisation and Open Forms in the Age of Beethoven*. London: Routledge, 2018.

Barnes, Barry, *Understanding Agency: Social Theory and Responsible Action*. London: Sage, 2000.

Barrett, Frank J., "Creativity and Improvisation in Jazz and Organizations: Implications for Organizational Learning", *Organization Science* 9(5), September-October 1998: 605–622.

—, "Living in Organizations: Lessons from Jazz Improvisation", In: Hosking, Dian Marie & McNamee, Sheila (Eds.), *The Social Construction Organization*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, 2006.

—, *Yes to Mess: Surprising Leadership Lessons from Jazz*. Boston: Harvard Business Review Press, 2012.

— & Cooperride, David L., "Generative Metaphor Intervention: A New Approach for Working with Systems Divided by Conflict and Caught in Defensive Perception", *The Journal of Applied Behavioral Science* 26(2), 1990: 219–239.

Bastien, David T. & Hostager, Todd J., "Jazz as a Process of Organizational Innovation", *Communication Research* 15, 1988: 582–602.

Benson, Bruce Ellis, *The Improvisation of Musical Dialogue: A Phenomenology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Berkowitz, Aaron L., *The Improvising Mind: Cognition and Creativity in the Musical Moment*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

Berliner, David C., "Foreword", In: Sawyer, R. Keith, *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

—, *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

Bertinetto, Alessandro, "Improvisation and Artistic Creativity", *Proceedings of the European Society for Aesthetics* 3, 2011: 81–103.

Berube, Maurice R., "John Dewey and the Abstract Expressionists", *Educational Theory* 48(2), Spring 1998: 211–227.

Blackshaw, Tony, "Interview with Professor Zygmunt Bauman", *BSA Network: Newsletter of the British Sociological Association* 83, 2002: 1–3.

Bolman, Lee G. & Deal, Terrence E., *Reframing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

Borshuk, Michael (Ed.), *Jazz and American Culture*. New York: Cambridge University Press, 2024.

Boyles, Deron, *John Dewey's Imaginative Vision of Teaching: Combining Theory and Practice*. Gorham: Myers Education Press, 2020.

Breault, Donna Adair & Breault, Rick (Eds.), *Experiencing Dewey: Insights for Today's Classroom*. New York: Routledge, 2014.

Brighouse, Harry et al., *Educational Goods: Values, Evidence, and Decision Making*. Chicago: University of Chicago Press, 2018.

Brown, Leonard L., *John Coltrane and Black America's Quest for Freedom*. New York: Oxford University Press, 2010.

Brown, Richard H., *A Poetics for Sociology: Towards a Logic of Discovery for the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

Brötzmann, Peter, *Free Jazz: Revolution & the Politics of Improvisation*. London: Repeater Books, 2025.

Cage, John, *A Year from Monday: New Lectures and Writings*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1967.

—, *Composition in Retrospect*. Cambridge: Exact Change, 1993.

Caines, Rebecca & Ajar Heble, *The Improvisation Studies Reader: Spontaneous Acts*. London: Routledge, 2015.

Camp Mayhew, Kathrine & Edwards, Anna Camp, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896–1903*. London: Routledge, 1965.

Canetti, Elias, *Crowds and Power*. London: Gollancz, 1962.

Carroll, Lewis, *Alice in Wonderland* [1865].

Carter, Kathy, "Meaning and Metaphor: Case Knowledge in Teaching", *Theory into Practice* 29(2), Spring 1990: 109–115.

Carvell, Louis, *The Universal Mind of Bill Evans: The Creative Process and SelfTeaching*. Rapsody Films, 1991.

Cherry, David & Spiegel, Jeff, *Leadership, Myth and Metaphor*. Thousand Oaks, California: Crowin Press, 2006.

Cho, Adrian, *The Jazz Process: Collaboration, Innovation, and Agility*. Upper Saddle River: Addison-Wesley, 2010.

Clark, George, *Civic Jazz: American Music and Kenneth Burke on the Art of Getting Along*. Chicago: University of Chicago Press, 2015.

Cole, George, *The Last Miles: The Music of Miles Davis, 1980–1991*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2005.

Cook, Nicholas, *Beyond the Score: Music as Performance*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

Cook, Peter & Howitt, John, “The Music of Leadership”, *Industrial and Commercial Training* 44(7), 2012: 398–401.

Cornelissen, Joep P., “Making Sense of Theory Construction: Metaphor and Disciplined Imagination”, *Organization Studies* 27(11), 2006: 1579–1597.

Cremin, Teresa, Burnard, Pamela, & Craft, Anna, “Pedagogy and Possibility Thinking in the Early Years”, *Thinking Skills and Creativity* 1(2), 2006: 108–119.

Cunha, Miguel Pina, Cunha, J. Vieira, & Kamoche, Ken N., “Organizational Improvisation: What, How and Why”, *International Journal of Management Review* 1, 1999: 299–341.

Darling-Hammond, Linda, *The Flat World and Education: How America’s Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College, Columbia University, 2010.

Darwin, Charles, *The Origin of Species* [1859].

Davis, Miles (with Quincy Trope), *The Autobiography*. New York: Simon & Schuster, 1990.

50, — *Years of the Playboy Interview*. Playboy, 2012.

Deliège, Irène & Wiggins, Geraint A. (Eds.), *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. East Sussex: Psychology Press, 2006.

De Pree, Max, *Leadership Jazz: The Essential Elements of a Great Leader*. New York: Doubleday, 1992.

De Spain, *Landscape of the Now: A Topography of Movement Improvisation*. Oxford: University of Oxford, 2014.

Dewey, John, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: McMillan, 1916.

—, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath, 1933.

—, *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1938.

—, "The Child and the Curriculum", In: Boydston, Jo Ann (Ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899–1924, Vol. 2, 1902–1903*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976 [1902]: 271–292.

—, *The Later Works, 1925–1953: 1927–1928, Vol. 3*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.

—, *Art as Experience*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1987 [1934].

—, *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

—, "My Pedagogic Creed", In: Hickman, L. (Ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Early Works of John Dewey, 1882–1898, Vol. 5*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 1996 [1897]: 84–95.

—, *A Common Faith* (Introduction by Thomas M. Alexander). Yale: Yale University Press 2013 [1934].

Dodde, Sarah Drakopoulou, "Metaphors and Meaning: A Grounded Cultural Model of US Entrepreneurship", *Journal of Business* 17, 2002: 519–535.

Durkheim, Emile, *Sociology and Philosophy*. Glencoe, Il.: Free Press, 1953.

Durst, Anne, "'Venturing in Education': Teaching at the University of Chicago's Laboratory School, 1896–1904", *History of Education* 39(1), January 2010: 55–73.

Egan, Kieran, *The Future of Education: Reimagining Our Schools from the Ground*. New Haven: Yale University Press, 2010.

Eisenberg, Eric M., "Jamming: Transcendence through Organizing", *Communication Research* 17(2), April 1990: 139–164.

—, "Karl Weick and the Aesthetics of Contingency", *Organization Studies* 27(11), 2006: 1693–1707.

Eisner, Elliot W., *The Arts and the Creation of Mind*. Yale: Yale University Press, 2002.

Elsdon, Peter, *Kith Jarrett's: The Köln Concert*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Engel, Liba H., "Experiments in Democratic Education: Dewey's Lab School and Korczak's Children's Republic", *The Social Studies*, May/June 2008: 117–121,

Epstein, Mikail, *The Transformative Humanities: A Manifesto*. London: Bloomsbury Academic, 2012.

Fanon, Frantz, *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press, 2004.

Fischlin, Daniel, Heble, Ajay, & Lipsitz, George, *The Fierce Urgency of Now: Improvisation, Rights, and the Ethics of Cocreation*. Durham: Duke University Press, 2013.

Freire, Paulo, *Pedagogy of Solidarity*. London: Routledge, 2014.

—, *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic, 2018.

—, *Pedagogy of Hope*. New York: Bloomsbury Academic, 2021.

Fullan, Michael & Quinn, Joanne, *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, California: Corwin, 2016.

Gann, Kyle M., *No Such Thing as Silence: John Cage's 4'33*. New Haven: Yale University Press, 2010.

Gannon, Kevin M., *Radical Hope: A Teaching Manifesto*. Morgantown: West Virginia University Press, 2020.

Garrison, Jim, Neubert, Stefan, & Reich, Kersten, *John Dewey's Philosophy of Education: An Introduction and Recontextualization for Our Time*. New York: Palgrave MacMillan, 2012.

Gennari, John, "Jazz Criticism: Its Development and Ideologies", *Black American Literature Forum* 25(3), Autumn 1991: 449–523.

Gioia, Ted, *The Imperfect Art: Reflections on Jazz and Modern Culture*. New York: Oxford University Press, 1988.

—, *The History of Jazz*. New York: Oxford University Press, 2011.

—, *How to Listen to Jazz*. New York: Basic Books, 2016.

Giroux, Henry, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. New York: Routledge, 2018.

—, *Pedagogy of Resistance: Against Manufactured Ignorance*. London: Bloomsbury Academics, 2020.

Givens, Jarvis R., *Fugitive Pedagogy: Carter G. Woodson and the Art of Black Teaching*. Cambridge: Harvard University Press, 2021.

Gluck, Bob, *The Miles Davis Lost Quintet and Other Revolutionary Ensembles*. Chicago: The University of Chicago Press, 2016.

Gold, Michael & Hirshfeld, Steve, "The Behaviors of Jazz as a Catalyst for Strategic Renewal and Growth", *Journal of Business Strategy* 25(5), 2005: 40–47.

Goldman, Shelley & Kabayadondo, Zaza (Eds.), *Taking Design to School: How the Technology of Design Can Transform Teachers, Learners, and Classrooms*. New York: Routledge, 2017.

Grady, Nevil B., Fisher, Darrell L., & Fraser, Barry J., "Images of School through Metaphor Development and Validation of a Questionnaire", *Journal of Educational Administration* 34(2), 1996: 41–53.

Greenland, Thomas H., *Jazzing: New York City's Unseen Scene*. Urbana: University of Illinois Press, 2016.

Grella, George, *Bitches Brew*. New York: Bloomsbury Academic, 2015.

Gridley, Mark C., *Jazz Styles: History and Analysis*. New Jersey: Prentice Hall, 2009.

Griffin, Farah Jasmine & Washington, Salim, *Clawing at the Limits of the Cool: Miles Davis, John Coltraine, and the Greatest Jazz Collaboration Ever*. New York: Thomas Dunne Books, 2013.

Guido, Massimiliano (Ed.), *Studies in Historical Improvisation: From Cantare super Librum to Partimenti*. London: Routledge, 2017.

Hancock, Herbie (with Lisa Dickey), *Possibilities*. New York: Penguin Books, 2014.

Hagberg, Garry L., "On Representing Jazz: An Art Form in Need of Understanding", *Philosophy and Literature* 26, 2002: 188–198.

Hancock, Herbie, Ikeda, Daisaku, & Shorter, Wayne, *Reaching Beyond: Improvisations on Jazz, Buddhism, and Joyful Life*. Santa Monica: World Tribute Press, 2017.

Haskins, Rob, *John Cage*. London: Reaktion Books, 2012.

Hatch, Mary Jo, "Comments", In: Pasmore, William A., "Organizing for Jazz", *Organization Science* 9(5), September-October 1998: 565–568.

—, "Exploring the Empty Spaces of Organizing: How Improvisational Jazz Helps Redescribe Organizational Structure", *Organization Studies* 20(1), 1999: 75–100.

—, "The Jazz Metaphor for Organizing: Historical and Performative Aspects", *Paper Presented to the Critical Management Studies Conference Popular Culture and Critical Management Stream*, Manchester, 1999.

Hayes Edwards, Brendt, *Epistrophies: Jazz and the Literary Imagination*. Cambridge: Harvard University Press, 2017.

Heble, Ajar & Wallace, Rob (Eds.), *People Get Ready: The Future of Jazz Is Now!* Durham: Duke University Press, 2013.

Helguera, Paul, *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Teaching Handbook*. New York: Jorge Pinto, 2011.

Hentoff, Nat, *Jazz Is*. New York: Limelight, 1992.

Herzig, Monika & Baker, David, "Beyond Jamming: A Historical and Analytical Perspective on the Creative Process", *MEIEA Journal* 14(1), 2014: 183–217.

Hilsabeck, Geoffrey, "Dissonance Learning", *Chronicle of Higher Education* 62(35), May 2016.

Hobsbawm, Eric, *The Jazz Scene*. London: Faber and Faber, 2014.

Hoffmann, E. T. A., "Kreisleriana, The Poet and the Composer", In: Charlton, David (Ed.), *Music Criticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Horne, Gerald, *Jazz and Justice: Racism and the Political Economy of the Music*. New York: Monthly Review Press, 2019.

Hugo, Richard, *31 Letters and 13 Dreams Poems*. New York: Norton, 1977.

—, *The Triggering Town: Lectures and Essays on Poetry and Writing*. New York: Norton, 1979.

—, *The Real West Marginal Way: A Poet's Autobiography*. New York: Norton, 1992.

Humphreys, Michael, Ucbasaran, Deniz, & Lockett, Andy, "Sensemaking and Sensegiving Stories of Jazz Leadership", *Human Relations* 65(1), 2011: 41–62.

Huxley, Aldous, *Brave New World*. New York: Harper Perennial, 2006.

Hviid Jacobsen, Michael & Marshman, Sophia, "Bauman's Metaphors: The Poetic Imagination in Sociology", *Current Sociology* 56(5), Sep. 2008: 798–818.

—, & Marshman, Sophia, "Bauman on Metaphors – A Harbinger of Humanistic Hybrid Sociology", In: Hviid Jacobsen, Michael & Poder, Poul, *The Sociology of Zygmunt Bauman: Challenges and Critique*. Hampshire, England: Ashgate, 2008: 19–39.

Huizinga, Johan, *Homo Ludens*. Boston, Mass. Beacon Press, 1992.

Hytönen-Ng, Elina, *Experiencing 'Flow' in Jazz Performance*. London: Routledge, 2013.

Jarrett, Michael, *Drifting on a Read: Jazz as a Model for Writing*. New York: State University Press, 1999.

Joseph, Branden W., *Experimentation: John Cage in Music, Art, and Architecture*. New York: Bloomsbury Academic, 2016.

Juntunen, Marja-Leena, "Envisioning Imagery Spaces for Musicking: Equipping Students for Helping into the Unexplored", *Music Education Research* 16(3), 2014: 251–266.

Kahn, Ashley, *Kind of Blue: The Making of the Miles Davies Masterpiece*. Cambridge: Da Capo Press, 2007.

Kamoche, Ken & Cunha, Miguel Pina, "Minimal Structure: From Jazz to Product Innovation", *Organization Studies* 22(5), 2001: 733–764.

—, Pina, Miguel, & Vieira da Cunha, João (Eds.), *Organizational Improvisation*. London: Routledge, 2002.

—, Cunha, Miguel P., & Cunha, João, "Towards a Theory of Organizational Improvisation": Looking Beyond the Jazz Metaphor", *Journal of Management Studies* 40(8), 2003: 2023–2051.

Kao, John, *Jamming: The Art and Discipline of Business Creativity*. New York: Collins, 1996.

Kaplan, James, *Shades of Blue: Miles Davis, John Coltrane, Bill Evans, and the Lost Empire of Cool*. New York: Penguin Press, 2024.

Kay, Jackie, *Trumpet*. New York: Vintage Books, 1998.

Kirby, Michael & Schechner, Richard, "An Interview with John Cage", *The Tulane Drama Review* 10(2), Winter 1965: 50–72.

Klagge, Jay, "Approaches to the Iron Cage: Reconstructing the Bars of Weber's Metaphor", *Administrative Society* 29(1), 1997: 63–78.

Kozol, Jonathan, *An End to Inequality: Breaking Down the Walls of Apartheid Education in America*. New York: The New Press, 2024.

Kuh, Laura (Ed.), *The Selected Letters of John Cage*. Middletown, Connecticut: Westland University Press, 2016.

Kuhn, Laura (Ed.), *The Selected Letters of John Cage*. Middletown: Wesleyan University Press, 2016.

Kulham, Bob, *Getting to "Yes and": The Art of Business Impov.* Stanford: Stanford University Press, 2017.

Lakoff, George & Johnson, Mark, *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

- Larson, Kay, *Where the Heart Beats: John Cage, Zen Buddhism, and the Inner Life*. New York: Penguin, 2012.
- Lawson, Colin (Ed.), *The Cambridge Companion to the Orchestra*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Leary, David (Ed.), *Metaphors in the History of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Leopando, Irwin, *A Pedagogy of Faith: The Theological Vision of Paulo Freire*. London: Bloomsbury Academic, 2017.
- Lewis, George E. & Piekut, Benjamin (Eds.), *The Oxford Handbook of Critical Improvisation Studies*. New York: Oxford University Press, Vols. 1-2, 2016.
- Lock, Graham, *Blutopia*. Durham: Duke University Press, 1999.
- Maher, Paul (Ed.), *Miles on Miles: Interviews and Encounters with Miles Davis*. Chicago: Chicago Review Press, 2009.
- Marinetti, Filippo Tommaso, *Critical Writings* (Edited by Günter Berghaus; Translated by Doug Thompson). New York: Farrar, Straus and Giroux, 2006.
- Marsalis, Wynton (with Selwyn Seyfu Hinds), *To a Young Jazz Musician: Letters from the Road*. New York: Random House, 2004.
- , *Moving to Higher Ground: How Jazz Can Change Your Life*. New York: Random House, 2008.
- Marx, Karl & Friedrich Engels, *The Communist Manifesto* [1848].
- Maslow, Abraham H., *Religions, Values and Peak-Experience*. New York: The Viking Press, 1970.
- Mazzola, Guerino B. & Paul B. Cherlin, *Flow, Gesture, and Spaces in Free Jazz: Towards a Theory of Collaboration*. Berlin: Springer, 2009.

Mayhew, Katherine Camp & Edwards, Anna Camp, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896–1903*. New Brunswick: Aldine Transaction, 2007.

McGinley, Jo, *Going Long: The Art of Long-Form Improvisation for Stage and Screen*. Lanham: Globe Pequot, 2025.

Milojevic, Ivana, *Educational Futures: Dominant and Contesting Visions*. London: Routledge, 2005.

Malachowski, Alan, *The Cambridge Companion to Pragmatism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

Monson, Ingrid, "Oh Freedom: George Russell, John Coltrane, and Modal Jazz", In: Nettle, Bruno & Russell, Melinda (Eds.), *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1998: 149–168.

—, *Freedom Sounds: Civil Rights Call Out to Jazz and Africa*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

Montuori, Alfonso, "Reflections on Transformative Learning", *ReVision* 20(1), Summer 1997: 34–37.

—, "Transformative Leadership for the 21st Century: Reflections on the Design of a Graduate Leadership Curriculum", *ReVision* 30(3-4), Winter 2010: 4–14.

Moorman, Christine & Miner, Anne S., "Organizational Improvisation and Organizational Memory", *Academy of Management Review* 23(4), 1998: 698–723.

Morgan, Gareth, *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage, 1986.

Mosse, George L., "The Political Culture of Italian Futurism: A General Perspective", *Journal of Contemporary History* 25(2-3), May-June 1990: 253–268.

Muyumba, Walton M., *The Shadow and the Act: Black Intellectual Practice, Jazz Improvisation, and Philosophical Pragmatism*. Chicago: The University of Chicago Press, 2009.

Nachmanovitch, Stephen, *Free Play: Improvisation in Life and Art*. New York: Penguin, 1990.

Nisenson, Eric, *The Making of Kind of Blue: Miles Davis and His Masterpiece*. New York: St. Martin's Griffin, 2000.

Nitzsche, Friedrich, *The Portable Nitzsche* (Translated by Walter Kaufmann). New York: Viking Press, 1976.

—, *On Truth and Lies in the Extra-Moral Sense* [1873].

Nyman, Michael, *Experimental Music: Cage and Beyond*. London: Studio Vista, 1974.

Odendaal, Albi et al., "What's with K? Exploring the Implications of Christopher Small's 'Musicking' for General Music Education", *Music Education Research* 16(2), 2014: 162–175.

O'Malley, Lisa, Patterson, Maurice, & Kelly-Holmes, Helen, "Death of a Metaphor: Reviewing the 'Marketing Relationships' Frame", *Marketing Theory* 8(2), 2008: 167–187.

O'Neill, Susan A., "Becoming a Music Learner: Toward a Theory of Transformative Music Engagement", In: McPherson Gary & Welch, Graham F., (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol 1. Oxford: Oxford University Press, 2012: 163–186.

Ortnoy, Andrew, "Why Metaphors Are Necessary and Not Just Nice", *Educational Theory* 2, 1975: 45–53.

Orwell, George, 1984. New York: HarperCollins, 1977.

Panzner, Joe, *The Process That Is the World*. New York: Bloomsbury Academic, 2015.

Pasmore, William A., "Organizing for Jazz", *Organization Science* 9(5), September-October 1998: 562–568.

Peplowski, Ken, "The Process of Improvisation", *Organization Science* 9(5), September-October 1998: 560–561.

Peterson, Liloyd, *Music and the Creative Spirit*. Landham, Maryland: Scarecrow Press, 2006.

Pinker, Steven, *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*. New York: Viking, 2007.

Poiger, Uta G., *Jazz, Rock, and Rebels: Cold War Politics and American Culture in a Divided Germany*. Berkeley: University of California Press, 2000.

Prinzivalli, Bill & Farias, Gerald, *Improvisational Leaders: Integrating Business, Mindfulness, and Improvisation*. Singapore: Strategic Book Pub., 2022.

Prouty, Ken, *Knowing Jazz: Community, Pedagogy, and Canon in the Information Age*. Jackson: University Press of Mississippi, 2012.

Provenzo, Eugene E., "History and Experiment: The Role of the Laboratory School in the Development of John Dewey's Philosophy of History", *The History Teacher* 12(3), May 1979: 373–382.

Provenzo, Eugene E., *Du Bois on Education*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2002.

Purser, Ronald E. & Montuori, Alfonso, "Miles Davis in the Classroom: Using the Jazz Ensemble Metaphor for Enhancing Team Learning", *Journal of Management Education* 18, 1994: 21–31.

Ra, Sun, *This Planet Is Doomed*. New York: Kicks Books, 2011.

Rainey, Lawrence, Poggi, Christine, & Wittman, Laura (Eds.), *Futurism: An Anthology*. New Haven: Yale University Press, 2009.

- Ravitch, Diane, *The Death and Life of the American School System*. New York: Basic Books, 2010.
- Reese, Sam V. H., *Blue Notes: Jazz Literature, & Loneliness*. Baton Rouge: Louisiana State University, 2019.
- Retallack, Joan (Ed.), *Musicage*. New England: Wesleyan University Press, 1996.
- Revill, David, *The Roaring Silence: John Cage – A Life*. New York: Arcade Publishing, 2014.
- Robbins Dudeck, Theresa & Caitlin McClure (Eds.), *Applied Improvisation: Leading, Collaborating, and Creating Beyond the Theater*. London: Methuen, 2018.
- Rogers, Carl R., "A Process Conception of Psychotherapy", In: Weick, Carl R., *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961: 125–159.
- Rose, Simon, *The Lived Experience of Improvisation in Music, Learning and Life*. Bristol: Intellect, 2017.
- Rosenberg, Harold, "The American Action Painters", *Art News* 51(8), December 1952: 22.
- Roth, Moira, *Difference/Indifference: Musings on Postmodernism, Marcel Duchamp and John Cage*. Amsterdam: G+B Arts International, 1998.
- Roy, William G. & Dowd, Timothy J., "What Is Sociological about Music", *Annual Review of Sociology* 36, 2010: 183–203.
- Russolo, Luigi, *The Art of Noises* (Translated and introduced by Barclay Brown). New York: Pendragon Press, 1986.
- Rutkoff, Peter M. & Scott, William B., *New School: A History of the New School for Social Research*. New York: Free Press, 1986.

Santi, Maria & Zorzi, Eleonora (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2016.

Santoro, Gene, *Myself When I am Real: The Life and Music of Charles Mingus*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Sawyer, R. Keith, "The Interdisciplinary Study of Creativity in Performance", *Creativity Research Journal* 11(1), 1998: 11–19.

—, "Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity", *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 58(2), Spring 2000: 149–161.

—, "Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation", *Educational Researcher* 33, 2004: 12–20.

—, *Explaining Creativity*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

—, *Group Creativity: Music, Theater, Collaboration*. New York: Routledge, 2010.

—, *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Schmidt, Mary R., "You Know More Than You Can Say: In Memory of Donald A. Schön (1930–1997)", *Public Administration Review* 60, May/June 2000: 266–274.

Schön, Donald A., "Generative Metaphor: A Perspective on Problem Setting in Social Policy", In: Ortnoy, Andrew (Ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979: 254–283.

—, *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

—, "Education the Reflective Practitioner", *Presentation to the Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, DC, 1987.

—, "The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education", *Curriculum Inquiry* 22(2), 1992: 119–139.

Schroeder, David, *From the Minds of Jazz Musicians: Conversations with the Creative and Inspired*. New York: Routledge, 2018.

Schwartz, Peter & Kelly, Kevin, "The Relentless Contrarian", *Wired* 4(8), 1996: 116.

Shambu, Girish & Meyer, Gordon, "Applying Lessons from Jazz Improvisation in the Management Classroom", *Proceedings of the Academy of Educational Leadership* 12(1), 2007: 63–67.

Siddall, Gillian & Waterman, Ellen (Eds.), *Negotiated Moments: Improvisation, Sound, and Subjectivity*. Durham: Duke University Press.

Silverman, Kenneth, *Begin Again: A Biography of John Cage*. New York: Alfred A. Knopf, 2010.

Simpson, Douglas J. & Stack, Sam (Eds.), *Teachers, Leaders, and Schools: Essays by John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2010.

Sites, William, *Sun Ra's Chicago: Afrofuturism & the City*. Chicago: The University of Chicago Press, 2020.

Skidmore, David & Murakami, Kyoko, *Dialogic Pedagogy: The Importance of Dialogue in Teaching and Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2016.

Small, Christopher, "Performance as Ritual: Sketch for an Enquiry into the True Nature of a Symphony Concert", In: Levine White, Avron (Ed.), *Lost in Music: Culture, Style and the Musical Event*. London: Routledge & Kegan Paul, 1987: 6–32.

—, *Music, Society, Education*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, [1977] 1996.

—, *Music of the Common Tongue: Survival and Celebration in African American Music*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, [1987] 1998.

—, *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1998.

—, "Musicking – The Meaning of Performance and Listening. A Lecture", *Music Education Research* 1(1), 1999: 9–21.

—, "Afterword", In: Wright, Ruth (Ed.), *Sociology and Music Education*. Farnham: Ashgate, 2010: 283–290.

Spitzer, Michael, *Metaphor and Musical Thought*. Chicago: The University of Chicago, 2004.

St. André, James (Ed.), *Thinking Through Translation with Metaphors*. New York: Routledge, 2014.

Stoller, Aaron, *Foundations of Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

—, *Knowing and Learning as Creative Action: A Re-Examination of the Epistemological Foundations of Education*. New York: Palgrave MacMillan, 2014.

Stuckart, Daniel W., *Turning Pragmatism into Practice: A Vision for Social Studies Teachers*. Lanham: Bowman & Littlefield, 2018.

Sultanof, Jeff, *Experiencing Big Band Jazz*. Lanham: Bowman & Littlefield, 2017.

Svorinich, Victor, *Listen to This: Miles Davis and Bitches Brew*. Jackson: The University Press of Mississippi, 2015.

Tanner, Laurel N., *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*. New York: Teachers College, Columbia University, 1997.

Tilly, Christopher, *Metaphor and Material Culture*. Oxford: Blackwell, 1999.

Tye, Larry, *The Jazzmen: How Duke Ellington, Louis Armstrong, and Count Basie Transformed America*. New York: Mariner Books, 2024.

Tynan, Caroline, "Metaphors and Marketing: Some Uses and Abuses", In: Kitchen, Philip J. (Ed.), *Marketing Metaphors and Metamorphosis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008: 10–25.

Urry, John, *Sociology Beyond Societies*. London: Routledge, 2000.

Waks, Leonard J., "Donald Schön's Philosophy of Design and Design Education", *International Journal of Technology and Design Education* 11, 2001: 37–51.

Waters, Keith, *The Studio Recordings of the Miles Davis Quintet, 1965–68*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

Weber, Max, *The Rational and Social Foundations of Music*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1958.

Weick, Karl E., "Theory Construction as Disciplined Imagination", *Academy of Management* 4(4), 1989: 516–531.

—, "Managing as Improvisation: Lessons from the World of Jazz". *Aubrey Fisher Memorial Lecture, University of Utah*, October 1990.

—, "The Teaching Experience as Learning in Public", In: André. Rae & Frost, Peter J. (Eds.), *Researchers Hooked on Teaching: Noted Scholars Discuss the Synergies of Teaching and Researching*. Thousand Oaks: Sage, 1997: 283–300.

—, "Critical Resistance to the Jazz Metaphor", *Organization Science* 9(5), September-October 1998: 600–604.

—, "Improvisation as a Mindset for Organizational Analysis", *Organization Science* 9(5), September-October 1998: 543–555.

—, "The Teaching Experience as Learning in Public", In: André. Rae and Wilf, Eitan Y., *School for Cool*. Chicago: The University of Chicago Press, 2014.

Wilmer, Val, *As Serious as Your Life: Black Music and the Free Jazz Revolution, 1957–1977*. London: Serpent's Tail, 2018.

Woodson, Carter G., *The Mis-Education of the Negro*. Independently Published, 2022.

Wormeli, Rick, *Metaphors & Analogies: Power Tools for Teaching Any Subject*. Portland, Maine: Stenhouse, 2009.

Young, Dennis, "Organization and Orchestra: Lessons from the Pit", *Journal of Policy Analysis and Management* 1(2), Winter 1982: 264–267.

Youngquist, Paul, *A Pure Solar World: Sun Ra and the Birth of Afrofuturism*. Austin: University of Texas Press, 2016.

Yudkin, Jeremy, *Miles Davis, Miles Smiles, and the Invention of Post Bop*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.

Zwerin, Mike, *Swing under the Nazis: Jazz as a Metaphor for Freedom*. New York: Cooper Square Press, 2000.



ד"ר עידן ירון – חוקר תרבות, המתמחה בסוציולוגיה של החינוך ובאנתרופולוגיה של בתי ספר. בין פרסומיו, תמונות מחיי בית הספר (בשיתוף עם פרופסור יורם הרפז). תל אביב: מכון מופת, 2015.

הספר הוא פרי התנסות ייחודית של המחבר במסע לרשת HTH, סך-דייגו, ובהעמקה בקהילת ידידי הייטק-היי ישראל. בשיאו מנוסח "מניפסט פדגוגי ברוח הג'אז", העשוי לשמש השראה לבתי ספר בפרט ולמערכת החינוך בכלל, וכן לכל מי שמבקש להשתית תרבות ארגונית מקורית, חדשנית, יצירתית ופתוחה.