

בין פירוש לשינוי: ביקורת על תפישת הפרקטיקה החינוכית של הפדגוגיה הביקורתית בגרסאותיה הפוסטמודרניות

בועז צבר

תקציר

המאמר דן בבעיותיה של תפישת הפרקטיקה החינוכית (רכיב האסטרטגיה) של הפדגוגיה הביקורתית בגרסאותיה הפוסטמודרניות. טענת המאמר היא כי פדגוגיה זו אמנם מנסחת את הגיונה במונחים רדיקליים של חופש ושל שחרור, אלא שמחויבותה הלא-דיאלקטית לפירוק ולשלילה גורמת להזנחת האידיאל של יישום הביקורת במציאות. המאמר טוען כי הזנחה זו מרוקנת מתוכן קונקרטי את יומרותיה האמנציפטוריות של הפדגוגיה הביקורתית בגרסאותיה הפוסטמודרניות ומותירה את המרחב החינוכי לפעולתם של גורמים מדכאים. באמצעות ביקורתו על תפישה זו המאמר מבקש להדגיש את חשיבותו של הקשר הדיאלקטי שבין אידיאל הפירוש לבין שינוי ברכיב האסטרטגיה ולתרום לניסוחה של פדגוגיה ביקורתית אשר תהיה רלוונטית ומעצימה.

הקדמה

מאמר זה נכתב כדי לבטא ולהמשיג את התסכול אשר חשתי לנוכח הפער שבין עיוני האקדמיים ברעיונותיה של הפדגוגיה הביקורתית לבין פועלי כמחנך וכמורה בבית ספר תיכון בירושלים. בבית הספר מצאתי פוטנציאל גדול של עשייה, של רצון טוב ושל מחויבות הדדית בין מורים לתלמידים; בתחומה של התיאוריה הביקורתית פגשתי ברעיונות רדיקליים מעניינים ובמודעות פוליטית חריפה אשר באותה העת סברתי כי הם בעלי עוצמה פדגוגית משחררת ומעצימה. דומה כי המפגש בין השניים אמור לייצר פרקסיס חינוכי מוצלח; אולם ככל שהתארכה הדרך, התאמתה של התיאוריה הביקורתית אל המציאות החינוכית אשר פעלתי בה הייתה למשימה קשה יותר ויותר. הגיונות תיאורטיים חדים הוקהו לנוכח המציאות הקשה, ורעיונות שחרור מבריקים נשחקו תחת לחץ משימות היום-יום והכורח המוסדי. ניסיונותי לקשר בין הגיונותיה החריפים של התיאוריה לבין עבודתי בשטח רק הדגישו את הפער שבין התיאוריה למעשה. "התנגדותה" של המציאות חדרה אל תוך עיוני בתיאוריה; הפער שהתגלע בין השתיים גרם לתחושת תסכול ועורר תביעה להבהרה ומענה.

חשוב לציין כי אותו התסכול אשר חשתי לא נבע בהכרח מן הכישלון הטכני ביישום הגיונותיה של התיאוריה הביקורתית בפרקסיס הפדגוגי, שכן הייתי מוכן לקבל שינויים והתאמות וללמוד מן הקשיים אשר נתקלתי בהם. חששי היה שמא יש בכישלון כזה כדי להעיד כי קיימת בעיה עקרונית ובלתי-ניתנת לפתרון הטבועה בתיאוריה הביקורתית עצמה. בהמשך לכך חששתי כי צפויה לי אכזבה מרה מאי-מילוי הבטחתה האופטימית והמכוננת של הפדגוגיה הביקורתית לייצר מעשה חינוכי משמעותי ומשנה מציאות.

על מנת להבהיר עד כמה חשובה הייתה הבטחה ראשונית זו יש לחזור אל התפכחותם הכואבת של מחנכים רבים (מתחילת שנות השבעים של המאה ה-20 ואילך) מהבטחותיה של הפדגוגיה הפרוגרסיבית לשוויון הזדמנויות, כמו גם לאכזבתם מאופיו הטכני של השיח האקדמי-חינוכי אשר התמקד בעדכון ובשכלולן של שיטות ההוראה. בארבעת העשורים שחלפו מאז הופעלו רפורמות חינוכיות מתקנות, אך כל הנתונים הסטטיסטיים מעידים על עובדה ברורה וחמורה: המוצא החברתי הוא שמהווה את המכשלה העיקרית העומדת בפני תלמידים ובוגרים בתחרות החינוכית והתעסוקתית על מעמד חברתי. מחקרים (גולן-עגנון, 2005) שבו והוכיחו כי מערכת החינוך לא הצליחה לנתק את הקשר שבין מעמד סוציו-אקונומי לבין הישגים אקדמיים. למעשה, לא חל שיפור משמעותי במעמדן של קבוצות המיעוט בחברה.

חידושה המרכזי של הפדגוגיה הביקורתית בהקשר זה היה הטענה כי התנאי לשינוי איכותי הוא הכרה ברורה ונחרצת בטבעו הפוליטי של הפרקסיס החינוכי. את החינוך, טענה הפדגוגיה הביקורתית, אי-אפשר לנתק מן ההקשרים התרבותיים, הכלכליים והחברתיים שהוא צומח ופועל בהם. "בית הספר", כתבה חוקרת החינוך ג'ין אניון (Anyon), "הוא מוסד שבעיותיו המרכזיות משקפות וחושפות משברים אחרים הרווחים בערים: עוני, אבטלה, עוולות ציבוריות, הפרדות גזעיות, מעמדיות ותרבותיות" (2005, p. 177). תרגום חופשי של המחבר). תוכנה רדיקלית זו הדגישה את חשיבותה של תנועת הביקורת כאמצעי לחשיפת טבעו הפוליטי של החינוך וכצעד ראשון לקראת התמודדות אמיתית עם העוולות אשר גורמות לכישלונה של המערכת החינוכית. במסגרת הביקורת הזו נותחו מחדש יחסי הסמכות בבית הספר, דרכי ההוראה, טיבו התרבותי של הידע, תפקידו הקהילתי של בית הספר, מעמדם המקצועי של המורים וכן הלאה.

אלא שהתברר כי הקשר בין ביקורת עיונית פרשנית לבין מחויבות לשינוי המתבטאת בפעולה הוא בעייתי. כבר מראשיתה מתחה הפדגוגיה הביקורתית ביקורת פנימית עזה על הפער אשר קיים בה בין מחשבה למעשה. היא גרסה כי את חולשתה ואת חוסר הצלחתה לרכוש אחיזה בקרב אנשי חינוך יש לתלות בפער הזה בין עוצמתה האינטלקטואלית וחדות טיעונה האקדמיים לבין דלות הצעותיה האופרטיביות והפדגוגיות (גובר, 1999; Simon, 1987). במאמר שלהלן אני מבקש לטעון כי פער זה בין "לשון הביקורת" לבין "לשון האפשרויות" התעצם עד מאוד במסגרת גרסאותיה הפוסטמודרניות של הפדגוגיה הביקורתית. גרסאות אלו ביקשו לחדר את עמדתה השוללת של הביקורת ולעשותה לעקרונית. את אומל הניתוח החד שלהן ואת מחויבותן

הביקורתית לא כיוונו עמדות רדיקליות אלו להיבט מדכא כזה או אחר של החינוך, אלא לכל יומרה לידיעה, לכלליות או לאובייקטיביות שנתפשה כביטוי מובהק של דיכוי. תנועת שלילה זו הסתגרה בתוך תחומי מושגיה התיאורטיים, והסתגרות זו הגדילה מאוד את המרחק שבין הביקורת לבין המחויבות לשינויה של המציאות. כתוצאה מכך התעצבה הפדגוגיה הביקורתית בדמותו הגרוטסקית של יצור בעל קודקוד עצום המונח על גוף חלוש ורופס. טענתי העיקרית היא כי עמדתן הביקורתית הרדיקלית, המפרקת והשוללת, של הפדגוגיות הפוסטמודרניות אינה מאפשרת את כינונו של מתאם חיובי בין ביקורת למעשה. העדרו של מתאם כזה גורם לא רק לאי-אונות פדגוגית, אלא גם לעוולות שאת טיבן אני מבקש לחשוף במאמר¹.

מאמר זה מנסה לאושש את מחויבותה המקורית של הפדגוגיה ביקורתית לפרקסיס, כפי שזו מתבטאת בהגותם של חוקרי חינוך ביקורתיים דוגמת פאולו פריירה (Freire), איירה שור (Shor) וג'ונתן קוזול (Kozol). טענתי היא כי תהליך הקצנתה התיאורטית של ההגות הפוסטמודרנית מוביל לדחייתה הגורפת של ביקורת כלשהי, לקטלוגה כחסרת פשר ומובן ולהדרתה המוחלטת מן המוסדות החינוכיים. בשל כך חשוב לא להותיר את השיח הביקורתי בחינוך בידיהם של פילוסופים פוסטמודרניים "קשים" אשר רואים בפדגוגיה הביקורתית כלי משחק אינטלקטואלי, כזה שנועד לצורך חידוד הגיונותיהם הרדיקליים. באמצעות הצבעה על כשליה של עמדת הביקורת הפוסטמודרנית בנושא השלכותיה הפרקטיות המאמר מנסה להדגיש את חשיבותו של הקשר הדיאלקטי שבין ביקורת למעשה. בדרך זו הוא תובע להכיר שוב בזכותם של מחנכים ומורים על תחומה של הפדגוגיה הביקורתית.

על הגיונו של "רכיב האסטרטגיה" בפדגוגיה הביקורתית

לפי הגדרתו הקלאסית של חוקר החינוך צבי לם את האידיאולוגיה, יסוד העשייה והפרקטיקה החינוכית נמצא בתחומו של "רכיב האסטרטגיה"². בלשונו של לם (2000, עמ' 223), רכיב האסטרטגיה מתגלם "במגוון ההיגדים האומרים לנו מה עלינו לעשות כדי להפוך את המצוי, כלומר את תוכנה של הדיאגנוזה, לרצוי, היינו לאסכטולוגיה". לכאורה רכיב האסטרטגיה הוא פשוט, רציונלי ואינסטרומנטלי, וכל עניינו מתמצה בהתאמת האמצעים למטרות. אלא שעמדה טכנית זו, ולפיה הפתרון לבעיית ישימותה של הפדגוגיה הוא שכלולן הנוסף של האסטרטגיות הפדגוגיות, מחטיאה את כוונתו העמוקה של לם ומחמיצה את מורכבותו האידיאולוגית והפוליטית של הפרקסיס החינוכי.

1 חשוב להדגיש כי מאמר זה איננו מתיימר לחקור ולסקור את שלל מופעיו העדכניים והמתוחכמים ביותר של היחס בין ביקורת לבין מעשה בפדגוגיה הביקורתית, אלא רק להציג את השלכותיו של הדיון הפוסטמודרני על עבודתם של אנשי חינוך בכתי הספר.

2 לפי לם (2000, עמ' 78), אידיאולוגיה כוללת ארבעה רכיבים יסודיים: (א) רכיב אסכטולוגי אשר מגדיר את דימוי העולם הרצוי; (ב) רכיב דיאגנוסטי אשר מתאר את המצב (הלקוי) של המציאות; (ג) רכיב אסטרטגי אשר מפרט את הצעדים הנדרשים לצורך מימושו של הרכיב האסכטולוגי; (ד) ורכיב הקולקטיב אשר מסמן את קהל היעד שהאידיאולוגיה פונה אליו ומבקשת לשכנעו לקבלה.

בכל גרסאותיה, המודרניות כמו גם הפוסטמודרניות, עוסקת העמדה הביקורתית בשחרורו ובהעצמתו של האדם ובמאבק על חירותו – חירות שהיא רואה בה את מהותו הנבדלת. המאפיין המובהק של חירות זו הוא **המרחק הדיאלקטי** אשר נשמר בין הסובייקט לאובייקט (צבר, 2011; רוטנשטרייך, תשכ"ג, עמ' 160-161). אחד מביטוייו החשובים של עיקרון זה הוא **הקשר הדיאלקטי** שמתקיים בפרקסיס בין תיאוריה לבין מעשה ובין פירוש לבין שינוי. בהיותו "האחראי" ליישומם ולתרגומם של ההגיונות הביקורתיים לשפת המציאות מגלם רכיב האסטרטגיה בפדגוגיה הביקורתית את הקשר הדיאלקטי שבין התיאוריה לבין המציאות. פוטנציאל החירות של הפדגוגיה הביקורתית מתגלם ביחסו הדיאלקטי של האדם אל העולם שהוא פועל בתוכו וביכולתו לשנות את מצבו בו. ביטויה המפורסם ביותר של עמדה דיאלקטית זו הוא "התזה ה-11 לפוירבאך" של מרקס, שם נטען כי "הפילוסופים אך פירשו את העולם בדרכים שונות, אולם העניין הוא לשנותו" (מצוטט אצל רוטנשטרייך, תשי"ב, עמ' 26).

בהתאם לכך הדגישו גרסאותיה המוקדמות של הפדגוגיה הביקורתית את חשיבותה של המודעות לאופיו הפוליטי של מעשה החינוך ואת המחויבות לשינויה של המציאות בפועל. הביקורת התיאורטית על המציאות נשזרה בהכרתה ובשינויה הפוליטי. חוקר החינוך הנרי ג'ירו (Giroux, 1992) בחן את החינוך הליברלי וציין כי רוב המשתתפים בדיון המסורתי בנושא שיפור הישגיהם של סטודנטים מקבוצות מיעוט רואים בחינוך סוגיה טכנית בעיקרה. כתוצאה מכך נתפש החינוך על ידי ההוגים הליברלים כפרקטיקה נייטרלית, מדעית כמעט, כזו שעל יישומה אמונים מורים הנתפשים כטכנאים מיומנים. גם אם תפישה ליברלית כזו אינה נעדרת מודעות חברתית, היא מניחה כי חולשתן של קבוצות מיעוט באוכלוסייה נובעת משלל גורמים אובייקטיביים כביכול (קוגניטיביים, תרבותיים, לשוניים) אשר קובעים את הפערים בין התלמידים בכיתות. בתפישה אפוליטית מעין זו האסטרטגיות הפדגוגיות מנוסחות במונחים טכניים ומוגדרות באמצעות שיטות וטכניקות "טיפוליות" ו"פסיכולוגיות", שיטות אשר מנותקות מן הסדר החברתי והתרבותי הקובע את הפערים מלכתחילה.

את מושגיהן החינוכיים של הפדגוגיות הליברליות תופשות הפדגוגיות הביקורתיות כקלישאות אינדיבידואליסטיות, כאלו הנעדרות אופק פוליטי ונטולות פוטנציאל ממשי להשפיע ולשנות. ביקורתן מקבלת משנה תוקף לנוכח ניסיונותיהן של פדגוגיות ליברליות-פרוגרסיביות לאמץ פרקטיקות נייטרליות פוליטית אשר למראית עין כוללות ביקורת ודיאלוג. תפישתן האפוליטית של פדגוגיות אלו מתבטאת בפרקטיקות נייטרליות דוגמת "האוריינות", "החינוך הדמוקרטי" ו"החינוך לחשיבה ביקורתית"; בסופו של דבר, הן פועלות לשילובו הפוזיטיבי של הפרט בתחומה של הנורמה. לעומת זאת לם (1996) טוען כי ביקורת איננה מתמצה בבחינתם הלוגית של רעיונות וטיעונים, ויש לנתח את הדברים בהתאם להקשרם, לתכליתם ולהשתמעויות הנובעות מהם. בהמשך לכך מציין חוקר החינוך דונלדו מאסדו (Macedo, 2000, p. 381) כי הוויכוח הנייטרלי והפרופסיונלי כביכול בנושא שיטות ההוראה מתעלם מעובדה פשוטה: התלמידים מהעשירונים הנמוכים שבים ונכשלים, בכל שיטה ובכל צורה. מכאן שהדיון

"האובייקטיבי" והאפוליטי בדרכי ההוראה איננו רלוונטי, וממילא הוא אינו מסוגל להוביל לשינויה של המציאות.

על הגיונו של רכיב האסטרטגיה בגרסאותיה הפוסטמודרניות של הפדגוגיה הביקורתית

ייחודיותו של רכיב האסטרטגיה בגרסאותיה הפוסטמודרניות של הפדגוגיה הביקורתית נובעת מהגיונה השולל והמפרק של עמדת הביקורת הפוסטמודרנית. המאפיין המרכזי של עמדה רדיקלית זו הוא הוקעתה של יומרת הידיעה המודרנית, על ערכיה ה"טרנסצנדנטיים" ושיטותיה ה"אובייקטיביות". אלה נתפשו כפיקציות המבטאות אמת חלקית ואינטרסים פרטיים. העמדה האפיסטמולוגית הזו השפיעה על הגיון של "פרקטיקות השחרור" של הפדגוגיה הביקורתית בגרסאותיה הפוסטמודרניות בשני אופנים עיקריים.

ההשפעה הראשונה הייתה הערעור הפוסטמודרני על אפשרות קיומה וכינונה של ביקורת טרנסצנדנטית. הטענה הפוסטמודרנית היא שכל השקפה תחומה בזמן, במקום ובתרבות אשר היא כוננה במסגרתם. לפיכך עצם הניסיון להבין את המציאות, לא כל שכן לשנותה, כרוך בהכרח בהתאמתה למסגרת הכרתו של התופש אותה.³ עמדה ביקורתית זו משליכה על הגיונו של רכיב האסטרטגיה: בהעדרו של מבנה טרנסצנדנטי המבטיח ידיעה וראית אין כל יסוד לאמונה באפשרות כינונה של אסטרטגיה אוניברסלית (או אפילו משותפת), וכל ניסיון לכונן מתודה כללית כזו צריך להיחשב כפיקציה המשרתת נקודת מבט פרטית כלשהי. בהתאם להיגיון ביקורתי זה הסתמך רכיב האסטרטגיה הפוסטמודרני על העצמתו של הקול האישי אשר אינו מתבסס על הכללות ועל אמיתות גורפות, אלא על הקשרים אקראיים ונקודתיים. באמצעותו של ניסיון נרטיבי זה, כתבה אליזבת אלסוורת (Ellsworth), "ניתן לחשוף את מה שלא נאמר ואת מה שאיננו נשמע בכיתות הלימוד" (Ellsworth, 1989, p. 109). תרגום חופשי של המחבר). השפעה מרכזית שנייה הייתה הדגשת מעמדו של הכוח בכינונה של כל פעולה משנת מציאות, ובפרט בעיצובה של התודעה. בהתאם לכך ולנוכח דחיית מעמדה "האובייקטיבי" של המציאות נתפש המרחב החינוכי כמרחב המתעצב בתחומם של יחסי כוח הפועלים ללא הרף וללא נקודת משען (מכאן טבעה הטקסטואלי, הדיסקורסיבי, של המציאות). במרחב הזה הכוח הוא אמת המידה להערכת טיבם ופעולתם של ערכים, מוסדות ופרקטיקות פדגוגיות. לפי ההיגיון הביקורתי הזה, ערכם של מושגים – הערך האתי, האסתטי, התפעולי – נקבע בהתאם ליכולתם להתממש ו"למצב" את עצמם בתודעה כטובים, יפים או אמיתיים. לפיכך נבחנו מוסדות החברה (בתי כלא, בתי חולים פסיכיאטריים, בתי ספר) כאתרים אשר מתקיימים בהם יחסי שליטה ומשטור. בעקבות הבחינה הזו נחשדו גם הפרקטיקות הפדגוגיות למיניהן (צלצולים,

3 'אמת' ומהימנות, כפי שכתב הפילוסוף וחוקר התרבות עדי אופיר (1996, עמ' 148), אינן מידת ההתאמה בין 'הדבר כשלעצמו' לבין תפישה נתונה, אלא מידת ההתאמה של תפישה נתונה לתפישות אחרות (אף האחרונות כוננו בשעתן בזיקה לתפישות אחרות). לפיכך "כל ניסיון להבין את המציאות הוא גם אופן של פעילות בתוכה."

מבחינים, סדרי ישיבה בכיתה, דרכי ניהול כיתה וכן הלאה) כפעולות כוחניות אשר מטרתן נרמול והדרה, ומושגים רבים הרווחים בשיח החינוכי (סמכות מחנכת, משכל, יצירתיות) הוקעו ככאלה המייצגים שליטה ודיכוי (Walkerdine, 1991, p. 117). להלן ייבחנו השלכותיהן הפוליטיות והפדגוגיות של מגמות ביקורתיות אלו.

על התמקדותה של פעולת השחרור בתחומה של התודעה

בהתאם לתפישתה הטקסטואלית של המציאות, "מעשה התיקון" הפוסטמודרני מתמקד בחשיפתם של ממדי הכוח ובבחינת תהליכי עיצובו ופעולתו בתודעה. התמקדות זו אמנם שכללה והעשירה את מושגיה הביקורתיים של הפדגוגיה (קרי את "לשון הביקורת" שלה), אלא שלעתים קרובות שכלול תיאורטי זה בא על חשבוננו של הדיון הפדגוגי הפרגמטי בתנאים הדרושים לשינויה של המציאות בפועל (קרי "לשון האפשרויות"). מגמה זו איימה לפגוע באיכותו של הקשר הדיאלקטי שבין עיון למעשה ובין תיאוריה למציאות, וממילא גם באיכותו של רכיב האסטרטגיה.

דוגמה למגמה זו היא עבודותיו של חוקר הספרות רוברט סקולס. הלה ביקש לפתח פדגוגיה ביקורתית המתבססת על "הכוח הטקסטואלי". סקולס (Scholes, 1985) טען כי באמצעות ביקורת הטקסט, פעולה שהוא ראה בה פיגום ("קונסטרוקט") היסטורי מכונן תודעה, אפשר לפעול לשחרור ולהעצמה. את הטקסטים הוא ביקש לפענח (שם, עמ' 80) בשלושה שלבים של קריאה: "בתוך", "על" ו"כנגד". קריאה "בתוך הטקסט" היא קריאה שמתמקדת בזיהויים של הקודים התרבותיים אשר מבנים את היצירה. קריאה "על הטקסט" היא קריאה שמתמקדת במגוון הפרשנויות הניתנות לטקסט, וזאת מתוך כוונה לספק תמונה רחבה ככל האפשר על אודות רשת היחסים וההקשרים אשר הטקסט מתעצב במסגרתם. קריאה "כנגד הטקסט" היא קריאה המכוונת לביקורת הטקסט ולחקירת הדברים שחסרים בו. תכליתה האמנציפטרית של פעולה כזו, טען סקולס, היא לשחרר את הסובייקט מן "האובייקט האמפירי – מוסד, מאורע או יצירה אינדיבידואלית – על ידי הסטת תשומת לבנו לאופן הבנייתה של ההיסטוריה ולבחינת יחסה למושאים אחרים" (שם, עמ' 84. תרגום חופשי של המחבר).

לכאורה ההתמקדות בתחומה של התודעה, בייצוגיה ובשיח שעניינו התרבות, העידה על חידודה של הביקורת. אלא שהחידוד התיאורטי "בא על חשבון" הזנחתה של המציאות המטריאלית. מהלך זה ערער את הקשר שבין התיאוריה העיונית לבין המציאות המטריאלית, כי עם הכתרת התודעה והתרבות כמושאה העיקרי של הביקורת השתנה הגיונו של "פרויקט השחרור". במרחב טקסטואלי אשר הייצוגים בו התנתקו מן המציאות המטריאלית לא נדרשת עוד הפדגוגיה לתיקון מטריאלי (פדגוגי, מדיני או כלכלי), אלא בעיקר לתיקון "טקסטואלי" תודעתי שישחרר את התלמידים מהמסגרת הדיסקורסיבית של המושגים הכוזבים. התמקדותו של רכיב האסטרטגיה בתחומה של התודעה, כמו גם הדגשת כוחו הפוליטי של הייצוג במנותק מן התנאים המטריאליים שהביאו להתהוותו, הובילו לתפישה בלתי-קונקרטית אשר גרסה כי

אפשר להשתחרר מדיכוי פוליטי באמצעות פעולה שתיעשה אך ורק בתחומה של התודעה ובתחומם של הייצוגים.

לפיכך נחלשה ואף נזנחה מחויבותה של הפדגוגיה הביקורתית לשינוי ולביטול תנאי הדיכוי בפרקסיס החינוכי. בשל רתיעתה מפני פוטנציאל הדיכוי הטמון ביישומו של השחרור במציאות, כמו גם בשל סירובה להתחייב לכינון של פרקטיקות פדגוגיות ברורות, העדיפה הפדגוגיה הפוסטמודרנית למקד את מאמציה בשכלול הגיונותיה התיאורטיים. במרחביו הטקסטואליים נעדרי הגבול של השיח הביקורתי התאפשר ביתר קלות ליישם את המחויבות לעיקרון השולל של הביקורת. כפי שכתב ההיסטוריון גדי טאוב (1997), מגמה זו אפשרה לאינטלקטואל הביקורתי להימנע מגילוי המציאות המטריאלית (בתחומי הפוליטיקה, הפדגוגיה הפורמלית, השיח הציבורי והכללי) ולשמור על "טוהר מצפוננו" הודות לריחוק ציני או פסימיסטי מצודד מן המציאות הזו. "הרעיון שהפרטי הוא הפוליטי, או שהעולם אינו אלא טקסט", כתב טאוב, "מאפשר לרדיקלים החדשים לעסוק בעצם רק בטקסטים, להישאר בעולם אקדמאי פרטי ולא ללכלך את ידיהם בפוליטיקה ממשית" (שם, עמ' 56). התרחקותה של הביקורת מן המציאות המטריאלית נשאה אופי פוליטי מובהק, משום שהכתרתה של התודעה כזירת הפעולה והשינוי הייתה כרוכה בהכרח בהזנחתה של מציאות הדיכוי המטריאלית. את נטייתה הבלתי-דיאלקטית של הפדגוגיה אל התודעה וייצוגיה דימה חוקר התרבות והספרות הנרי לואיס גייטס (Gates) ל"תיאטרון בובות פוליטי". אל התיאטרון הזה פדגוגים פוסטמודרנים מביאים את כל תשוקותיהם ואת כל מחויבויותיהם מן העולם האמיתי: "דווקא משום כך חובה עלינו להזכיר לעצמנו את המרחק שקיים בין כיתת הלימוד לבין הרחובות [שם מתנהלים החיים האמיתיים]. לעתים קרובות מדי דומה כי שחורים מצליחים בקוריקולום הנהוג בכיתות הלימוד במכללות יותר מאשר ברחובות שמחוץ להן" (Gates, 1992, p. 19). תרגום חופשי של המחבר).

מבחנה של פעולה ביקורתית קונקרטיה אינו מתמצה בשינוי תוויתם ונופכם של המושגים ושל הייצוגים. בסופו של דבר, נדרש שינויים של התנאים (הפוליטיים, הכלכליים והתרבותיים) אשר גרמו למצב הקיים. "בני אדם", הדגישו פריירה ומאסדו (Freire & Macedo, 1995, p. 382). תרגום חופשי של המחבר, "אינם יכולים לשנות מצב נתון רק באמצעות מודעות לקיומו. עליהם לעבור באופן דיאלקטי מפעולה בעולם לרפלקסיה, ומן הרפלקסיה על הפעולה לפעולה חדשה, משום שרק באופן זה נוכל לתפוס את המציאות כהווייתה ורק בצורה זו נוכל לפעול לשינויה". גם חוקר הספרות מוהנטי (Mohanty, 1989) טען כי ערכם הממשי של ערכים מילוליים (ורבליים) מתברר רק בהתאם ליחסי כוחות פוליטיים ולמצב היסטורי ומטריאלי נתון. לפיכך פדגוג המבקש לתקן את ייצוג המציאות חייב להידרש באופן דיאלקטי לתנאים המטריאליים לשינויה. פדגוגיה ביקורתית, הדגיש חוקר החינוך פיטר מקלארן (McLaren, 1998, p. 452), איננה יכולה להסתפק בהפשטות תיאורטיות ובחקירת טקסטים; עליה "לחיות ברחובות", לגלות מעורבות ממשית בחיי הקהילה ולהשקיע מחשבה ומאמץ בתרגום תובנותיה למעשה פדגוגי ממשי בכיתות הלימוד.

על הנטייה להפשטה מושגית

מאפיין בעייתי נוסף של רכיב האסטרטגיה בגרסאותיה הפוסטמודרניות של הפדגוגיה הביקורתית הוא אופיים המופשט, ולעתים הבלתי־ישים, של התהליכים הפדגוגיים שהוצעו. מחויבותה הרדיקלית של עמדת הביקורת הפוסטמודרנית פגעה באפשרות לנסח מתווה פדגוגי קוהרנטי וישים. למעשה, אין ביכולתה לכונן מתאם חיובי בין יסוד הביקורת (הנגטיבי) ליסוד הפעולה (הפוזיטיבי). מחד גיסא, הביקורת הפוסטמודרנית נמנעת מכל הגדרה פוזיטיבית וכללית (הגדרה כזו נתפשת כמדכאת); מאידך גיסא, היא מבקשת לשמור על זכותה לדרוש מן המורים לבצע את משימת החינוך שהופקדה בידיהם ולהיות סוכני העצמה.

דרישה פרדוקסלית זו השליכה על טיבו ועל איכותו של רכיב האסטרטגיה הפוסטמודרני, קרי על מושגיו ועל שיטותיו. בתחום נעדר הגבולות של "זירת השיח" (והתודעה) שגשגה והתפתחה לשון הביקורת ללא הפרעה, אלא שבהעדרו של מתאם ביקורת־פעולה חיובי התברר כי דרכי הפעולה אשר נגזרו מביקורת זו הן ערטילאיות ואינן יכולות להיתרגם לפעילויות ממשיות. כפי שציין חוקר החינוך מייקל אפל (Apple, 1986), הפער המתרחב הזה בין מחויבותה של הביקורת לעמדת השלילה האפיסטמולוגית לבין חוסר מחויבותה הפדגוגית למעשים יצר פרדוקס פדגוגי והניב פרקטיקה מופשטת (אבסטרקטית) בעיקרה. הפדגוגיה הפוסטמודרנית אינה עורכת שום דיון קונקרטי – פסיכולוגי, משמעותי, התפתחותי, דידקטי וארגוני – שעניינו דרך פעולתן "המעשית" של כיתות לימוד או עבודתם של מחנכים הפועלים בכיתות אלו. כך למשל טען חוקר החינוך אילן גור־זאב (1997, עמ' 48), אחד הפדגוגים הפוסטמודרנים המובילים, כי חינוך משחרר ורפלקטיבי מותנה "באפשרות לשכלל את יכולתם של בני אדם לפענח את הצפנים, לשחזר באופן ביקורתי את מנגנוני התפעול, המסורות והכוחות הנוכחים בשדות השונים במרחב שבו הם כלואים". אלא שלמרבית הצער אי־אפשר לאתר במאמריו של גור־זאב שום אסטרטגיות או קריטריונים ליישומה של היכולת הזו. בהעדרה של אוריינטציה ביצועית קריאתו נותרת "תלויה באוויר" ואינה מיתרגמת לפעולה פדגוגית הניתנת ליישום. רתיעתה הספונטנית של הפדגוגיה הביקורתית מכל דיון פוזיטיבי וטכני הביאה לנתק גמור בינה לבין השדה הפדגוגי והמוסדי, שדה שפועלים בו מקבלי ההחלטות בפועל (משרדי הממשלה, העיריות וכן הלאה). מיותר כמעט לציין כי נטייה זו השפיעה רבות על הדרתה של הפדגוגיה הביקורתית ממרכזי הכוח וההשפעה הממשיים של השדה החינוכי.

הקצנת עמדת הביקורת גרמה לכך שמושגיה של לשון הפעולה הפכו מופשטים. לשון זו נתפשה אמנם כרדיקלית ואמיצה מן הבחינה התיאורטית, אולם היא התבררה כחסרת פשר מעשי, דידקטי וביצועי בכיתות הלימוד. לפיכך החלו להישמע ספקות בדבר טיבן המשחרר של האסטרטגיות הפוסטמודרניות. פדגוגים החלו לתהות על אודות כוונתו של ג'ירו בקריאתו "להשתחרר מהאובייקט האמפירי, יהיה זה מוסד, מאורע או יצירה אינדיבידואלית – על ידי הסטת תשומת לבנו לקונסטיטוציה של ההיסטוריה בבחינת אובייקט ויחסה למושאים מובנים אחרים" (1996, עמ' 52); או בבקשתו מן התלמידים "לפוצץ את הקודים התרבותיים של הטקסט

באמצעות הנכחה חיובית של הכוח הטקסטואלי שלהם, המסוגל לנתח את הטקסט במונחים של מה שנפקד ממנו, כך שיהיו מסוגלים לפתח עמדה מחוץ לסברותיו של הטקסט" (שם, עמ' 53). האם אפשר לגזור מאסטרטגיות כאלו שיטות פעולה והוראה ממשיות? האם ג'ירו אכן מניח כי הטקסט מסוגל "להקיף" לגמרי את מגוון ההגבלות אשר מוטלות בפרקסיס על הסובייקט המדוכא? האם באמת ובתמים הוא מאמין ביכולתה של פעולה חינוכית כזו להתגשם? וכפי ששואלת חוקרת החינוך אילנה סיגד (1998, עמ' 21), איזו משמעות דידקטית יש לדרישה מעין זו? כיצד מוציאים אותה אל הפועל? מהו הרווח שצומח ממנה ומה אמורים התלמידים לעשות עם השבבים אשר ייוותרו לאחר מהלך "הניתוח"? בהעדרן של תשובות מניחות את הדעת מתברר כי רכיב האסטרטגיה הפוסטמודרני "מנותק" וחסר תוכן אופרטיבי ממשי. "המעין בספרות הפוסטמודרנית", כותב חוקר התרבות ריצ'רד רורטי במידה לא מבוטלת של סרקוזם, "יכול לקבל מושג על כל נושא שבעולם, חוץ מעל מה שצריך להיעשות" (Rorty, 1997, p. 78. תרגום חופשי של המחבר).

בניגוד לנטייתן של האסטרטגיות הפוסטמודרניות להיות מופשטות הדגיש פיטר מקלארן (McLaren, 1998) כי פדגוגיה ביקורתית קונקרטית חייבת למזג באופן דיאלקטי בין לשון הביקורת ללשון האפשרויות. לטענתו, על אסטרטגיות פדגוגיות לעסוק בצרכים קונקרטיים של התלמידים. מבחנה של הפדגוגיה הביקורתית הוא לא רק בתקפותה ובנאמנותה התיאורטית, אלא גם בכוחה להתגשם ולהשפיע על המציאות. עמדה דומה הציגה חוקרת החינוך פטי לאתר (Lather, 1991); היא ראתה ביישומה של לשון הביקורת בפרקטיקה הביצועית את אחת מאמות המידה החשובות ביותר לבחינתה של התיאוריה. "מחקר חינוכי", היא כתבה, "לא יישפט רק על בסיס קריטריונים מדעיים ואובייקטיביים, אלא גם בהתאם ליכולתו להצית תודעה פוליטית ולהוביל לשינוי בפועל" (שם. תרגום חופשי של המחבר).

נטייתו של רכיב האסטרטגיה בפדגוגיות הפוסטמודרניות להיות מופשט גורמת לניכורו של השיח הביקורתי ולדחיקתו מארגו הכלים הפוטנציאלי של מורים ומחנכים המבקשים לפעול למען שינוי והעצמה במרחב החינוכי שהם פועלים בו.

על ערפולה של לשון הביקורת הפוסטמודרנית

מאפיין בעייתי נוסף של רכיב האסטרטגיה בגרסאותיה הפוסטמודרניות של הפדגוגיה הביקורתית הוא אי-נגישותה של שפת הביקורת. מושגיה המעורפלים של לשון הביקורת בגרסאותיה הפוסטמודרניות של הפדגוגיה הביקורתית הם מן המפורסמות; הוגים רבים (ראו למשל אצל סיגד, 1998; Shor, 1992; McLaren, 1988) ציינו כי תחכומו המוגזם ונטייתו האליטיסטית של "הז'רגון הפוסטמודרני" היו לשניים ממאפייניה המובהקים של הפדגוגיה הביקורתית. אני זוכר היטב את התסכול הרב שחשתי בראשית דרכי כמחנך בעת הקריאה בכתביהם הפדגוגיים של הוגים דוגמת גור־זאב או ג'ירו (המאוחר). הקריאה הייתה קשה ומקוטעת, ותחושת התסכול שלי נבעה מחוסר היכולת לתרגם את רסיסי ההגיונות שמצאתי בה למעשה חינוכי

ממשי. לקריאה בכתבים הפוסטמודרניים של הפדגוגיה הביקורתית התלוותה תחושה עמומה של חוסר בהירות, תחושה שחוקר השפה עידן לנדו (1997) דימה אותה ל"כישוף": "אתה קורא, מבין את המילים, עוקב אחר הקישורים", כותב לנדו, "אבל איכשהו תמיד נותר בסוף עם תחושת החמצה כלשהי: לא חדרת ללב הטקסט, לא ירדת לסוף דעתו. משהו חומק ממך בדרך, אתה מצליח לאחוז במלה אחת ומייד שתיים אחרות נוזלות לך מבין האצבעות. אתה מתעקש, קורא מחדש; [זה] כמו לרדוף אחרי זנבך" (שם, עמ' 21). חוקרת הפילוסופיה עדנה אולמן-מרגלית מתארת את תחושתה הדומה למקרא דבריו של גור־זאב: "כתיבתו", היא כותבת (2000), "היא בבחינת 'מיטב המסר – ערפול'. כתיבה כזאת מייצגת תופעה אקדמית-תרבותית החורגת מסגנון אישי בלבד. זוהי כתיבה האופפת אותך ועוטפת אותך בקורים של ערפול שיש המתמסרים לו וחווים באמצעותו שיכרון חושים מענג. אחרים לעומתם, ואני ביניהם, חשים אי-נחת, לפחות בשל אי-בהירות המחשבה שביסודו".

לדעתי, ערפולה של לשון הביקורת הפוסטמודרנית ותחושת התסכול שהיא מעוררת בקוראים נובעים מהעדר מתאם בין יסוד הביקורת (הנגטיבי) ליסוד המעשה (החיובי). בהעדרו של מתאם חיובי בין השניים, מתאם שעצם קיומו נתפש ומוקע על ידי הביקורת הפוסטמודרנית כבעל פוטנציאל מדכא, נשללת האפשרות "להבין" את המציאות – וממילא מוקהית גם היכולת לפעול בתוכה בניסיון לשנותה. הביקורת הפוסטמודרנית מוקיעה כל צורה של המשגה חיובית, שכן היא רואה בה ביטוי לגידור, לקיבוע ולהגבלה של משמעויות במרחב. חידודה המתמיד של לשון הביקורת וראייתה של המציאות כטקסט דינמי הנתון לחקירה ולפירוש נתפשים כאידיאל שחרור שמן הראוי כי יושג, ולו גם במחיר פגיעה בבהירותה ובנגישותה של לשון זו.⁴ לצורך נטרול פוטנציאל הדיכוי שבפעולת החיוב נוצר אפוא בלשון הביקורת מעין מנגנון אימננטי של דקונסטרוקציה, כזה שמבקש לפרק בעודו באבו כל ניסיון לכינונה של משמעות קוהרנטית (פוזיטיבית). כפי שמציין גדי טאוב (1997, עמ' 216), נבנה "קוריקולום המפרק את עצמו תוך כדי בניית עצמו, קוריקולום שמאוזן בנרטיבים נגדיים עד כדי ניטרליות מושלמת, נקי מכל מסר ערכי וחד משמעי". קוריקולום כזה אמור לייצר מתוכו ספֶרה ניטרלית בעלת משמעות אמנציפטורית, כזו שתהיה "חופשית מהגדרות" ונטולת פוטנציאל דיכוי. אלא שספֶרה נטולת הגבלה, נטולת הגדרה ונטולת גבול היא ספֶרה עקרה וחסרת משמעות. זהו מרחב שמושגיו ואפשרויות התנועה בו אינם ממשיים. בספֶרת שיח מעין זו מכוננים מושגים ערטילאיים ומופשטים אשר מבקשים להיות ולא להיות, להגדיר ולא להגדיר. מרחב שיח כזה אינו יכול להגדיר משמעות ממשית להבנה (לא כל שכן לפעולה). מרחב כזה הוא תיאורטי ומנותק מן הפרקסיס; לא יכולים לצמוח בו ערכים קונקרטיים ופוזיטיביים (סובלנות, יצירתיות, סקרנות, פתיחות וכן הלאה), אלא בעיקר תוצרים נגטיביים (ריקנות, ניהיליזם, ייאוש, ציניות) שהם

4 "הקריאה לבהירות", כתב ג'ירו, "מדכאת שונות ורבגוניות, מונעת מתיאורטיקנים חינוכיים וממחנכים את האפשרות לבצע דקונסטרוקציה ללשונם, והיא משכפלת עמדה פופוליסטית המבקשת לדכא את מיומנותם של מחנכים" (Giroux, 1992, p. 220). תרגום חופשי של המחבר.

פירות באושים של מהלך שלילה גורף ובלתי־דיאלקטי. ספֵרה מנותקת כזו יכולה להיות עשירה מבחינה תיאורטית ומבחינה אסתטית, אלא שעושר זה איננו קונקרטי ואיננו משליך על הפרקסיס. "להתקשטותה הסגנונית של ההתפלספות הפוסט מודרניסטית בתחום לשוני, בז'רגון אקדמאי כבד, ובדילוגים חמקניים בין 'מרחבי שיח' שונים", כתב בהקשר זה חוקר הפילוסופיה והחינוך נמרוד אלוני (1998, עמ' 62), "יש אולי ערך אסתטי ונפח תיאורטי, אך היא מחסלת אפשרות של דיון רציני, שקול ואחראי בשאלות יסוד אנושיות – מוסריות, פוליטיות ותרבותיות". אם מידת ההפשטה והרדיקליות התיאורטית הופכת מדד לאיכותו של פרויקט השחרור, אזי השיח הביקורתי מתרוקן מתוכן קונקרטי ואמנציפוטורי ממשי. "מחבריהם של ספרים חתרניים לכאורה", כתב ריצ'רד רורטי (Rorty, 1997, p. 93). תרגום חופשי של המחבר), "מאמינים באמת ובתמים שהם משרתים את אידיאל החירות האנושית. אולם אי־אפשר כמעט לטפס במעלה הגיונותיהם המפותלים ולהגיע לרמת הפשטה המאפשרת לדון בערכיו של חוק, של חוזה, של מועמד, או של אסטרטגיה פוליטית".⁵ לעתים המעיין בפדגוגיה הביקורתית בגרסאותיה הפוסטמודרניות סבור כי הוא קורא כתבי ספרות ושירה, לא כתבים פדגוגיים. ביטוי ל"מודוס פואטי" כזה נמצא ברטוריקה המאפיינת את כתיבתו הפדגוגית של אילן גור־זאב.⁶ במאמר קצר שלו בעיתון פופולרי (גור־זאב, 2000) הוא ביקש לנתח את המושג "שלום" בהתאם לתפישתה הרדיקלית של הפדגוגיה הביקורתית ("חינוך שכנגד", לפי הגדרתו):

עניינו של החינוך שכנגד איננו 'שלום'. אין לו חפץ בביצור נורמאליות אלטרנטיבית ואף לא לניצחון נשואות עיניו. חינוך־שכנגד מעין זה הוא ביטוי של עמידה אתית נגד החינוך המנטרל, המייצר את הקולקטיב, את המובן מאליו שלו, את המאבק עם הקולקטיב ה'אחר', ואת ה'שלום' או הנורמאליות כביטוי שיא לאלימות שצלחה.

לדעתי, מודוס פואטי מעין זה הוא תוצר לוואי של הנטייה הרטורית "לטעון ולא לטעון" ב־זמנית ושל הנטייה "לרפרף בין ומעל למושגים" בלי שהכותב יתחייב להסביר את משמעותם הפוזיטיבית של המושגים הללו.

חשוב לציין כי תחושות של "חוסר נחת" ושל זרות (מן הטקסט ומן המציאות) הן ביסודן תכונות מבורכות ורצויות בעבודתו של מחנך, כיוון שבדרך כלל הן מעידות על פעולתו של

5 דוגמה להתנהלות מושגית כזו היא תוכנתו של גור־זאב בנושא מובניו ורובדיו של המונח "ספורט". איש לא יכחיש כי למונח הזה יש השלכות תרבותיות, סוציולוגיות, פסיכולוגיות ואף פילוסופיות על הפדגוגיה. אלא שבשל ערגתו להפשטת המושג ולניתוקו ממשמעויותו המובנות מאליו, גור־זאב "מגזים" ומספק הסבר הגובל בניכור מכוון: "הספורט, כביטוי של היענות לזימונו של תאנטוס, דחף המוות, הקורא לנו להיבלע באימנציה, באמצעות התמזגות צוהלת בחייתיותו של הברבריום הפוסט מודרני, מתממש במציאות התרבותית בת ימינו כפעילות קתרזית מתוגמלת, או כצריכה אקסטטית של ייצוגי הפעילות הספורטיבית" (גור־זאב, 2004, עמ' 15).

6 מבחינה היסטורית שורשיה של מגמה רטורית זו (בגרסאותיה הרדיקליות של הפדגוגיה הביקורתית, ובפרט בכתיבתו של גור־זאב) נמצאים בערגתו הביקורתית־פסימית של חוקר התרבות תאודור אדורנו אל כוחן היוצר והמפרק של האמנות ושל התיאוריה, אלו שרק בתחומן ובאמצעות תכונותיהן האמנציפוטוריות יכולה להתגשם ההתנגדות למציאות. עוד על כך ראו אצל Wardekker & Miedema, 1997, p. 47.

ארוס השלילה וההתנגדות (לפעולתו המקהה של המוכן מאליו ולטבעיותו המדומה של הסטטוס קוו). אלא שאם חוסר נחת פוליטי וקונקרטי "ניצת" לנוכח עוולות ממשיים אשר המחנך מאתרם במציאות, התסכול הנגרם עקב הרטוריקה של הפדגוגיה הפוסט-ביקורתית מתגלה כבר בשלב של "פענוחה" והמשגתה הרטורית. תסכול מעין זה הוא שונה, משום שזהו תסכול עקר אשר אינו מופנה אל המציאות ואינו מאתגר אותה. תסכול כזה אינו מצית את הארוס הפדגוגי ואינו מוליד רצון לפעולה מתקנת, אלא בעיקר תחושות של ניכור, אין-אונות, בלבול ומבוכה. כפי שאטען בהמשך, ערפולה המושגי של לשון הביקורת הפוסטמודרנית מסייע דווקא להנצחתו של הסדר הקיים.

"התינוק והמים באמבט": על יסוד הכוח במושגי הביקורת והפעולה הפוסטמודרניים

עמדתה הרדיקלית של הביקורת הפוסטמודרנית חידדה מאוד את רגישותה של הפדגוגיה הביקורתית לטבעה הפוליטי של המציאות. מגמה חשדנית זו ביקשה להותיר על כנו רק אסטרטגיות אינטואיטיביות, הוליסטיות ורליטיביסטיות, כאלו אשר יהיו נטולות יומרה מודרנית ויתרחקו מכל צורה של שיטתיות מגבילה.

עמדה זו הבטיחה לכאורה את חידודן של האסטרטגיות הפדגוגיות ואת צמצומו של יסוד הדיכוי שבהן. אלא שביסודה של מודעות רדיקלית זו עמדה תפישה לא דיאלקטית אשר ביקשה להדגיש את ממדיו המגבילים והמגדירים של הכוח ולהתעלם מממדיו החיוביים, המעצימים ומכונני הפעולה. אשר לפרקסיס הפדגוגי התברר שמהלך זה הוא בבחינת "לשפוך את התינוק יחד עם המים שבאמבט", כי הוקעת ההיבט החיובי של הכוח החלישה גם את האפשרות לכונן לשון פעולה טרנספורמטיבית. תפישה בלתי-קונקרטית כזו של הכוח הקטינה את הסיכוי להסכמה ולפעולה משותפת וגרעה ממעורבותם של מחנכים ומחנכות אשר ביקשו להירתם למען פעולת שחרור חיובית במציאות הקיימת. להלן אבקש לברר את השלכותיה הפדגוגיות והפוליטיות של מגמה זו על תפישת הדעת ועל תפישת הסמכות החינוכית.

א. תפישה בלתי-קונקרטית של הדעת

כבר מראשיתה הייתה השותפות הבלתי-ניתנת לניתוק בין הכוח לבין הדעת בבחינת גילוי אמנציפטורי מכונן של הפדגוגיה הביקורתית. באספקלריה ביקורתית נבחנו מחדש נכסי צאן וברזל תרבותיים והועמדה במבחן העדפתה של התרבות המערבית. הפדגוגיה הביקורתית האירה את ממדיו הפוליטיים של החינוך וחשפה את מגוון ההדרות, התרבותיות והחברתיות, שהיו בו וביומרותיו הנורמטיביות. בהתאם לכך נבחנו היבטים של הכוח אשר קיימים ופועלים במגוון דרכים – התכנים שבספרי הלימוד, סוג השיח הנהוג בכיתה, צורות הידע והשפה הנתפשות כראויות וכן הלאה. מודעות פוליטית זו הלכה והתחדדה בתחומה של הפדגוגיה הפוסטמודרנית, והיא התבטאה בניסיונות לכונן קוריקולום בלתי-מחייב, קונטינגנטי, "פרטי", תלוי הקשר ומצב. קוריקולום כזה היה אמור לענות באופן מדויק יותר לצורכיהם הייחודיים של המתחנכים

ולחימנע מפותנציאל הריכוי שביומרה הפוזיטיבית ל"דעת משחררת".
 אין ספק כי המודעות הביקורתית הזו חידדה את רגישותה הפוליטית של הפדגוגיה הביקורתית – היא פתחה ללשון הביקורת אופקים חדשים של עיון ומחקר. אלא שההקצנה התיאורטית עשתה את הרגישות הפוליטית לעמדה עקרונית, וזו דחקה בביקורת לבחון כל דעת בהתאם ליכולתה של האחרונה להציג את עצמה ככונה ולהציב את עצמה בעמדת השפעה. לפי הגיונה של עמדה פוסט-ביקורתית זו, אין לבחון את הדעת על בסיס תוכנה הפוזיטיבי – קרי בהתאם לתוקף האמת (או השקר) של ערכיה – אלא על בסיס מיקומה ומעמדה הפוליטי בשיח, כלומר יכולתה להציג את עצמה כ"אמיתית" (ואת מתחרותיה כשקריות).⁷ תפישה רלטיביסטית מעין זו של הדעת שמה ללעג את יומרתן של פדגוגיות מודרניות להנחלת "דעת משחררת", והאחרונה נתפשה כלא יותר מאשר ביטוי לשררה שצלחה.
 מודעות רדיקלית זו הבטיחה לכאורה ביטחון מפני פוטנציאל הריכוי וההדרה שבדעת. אולם במבחן הפרקסיס הפדגוגי התברר כי תפישה זו בעייתית, משום שבמסגרתה איבדה הדעת את תוקפה האמנציפטורי. גרסאותיה הפוסטמודרניות של הפדגוגיה הביקורתית ביקשו להימנע מכל אבחנה או פעולה בעלת יומרת שחרור כללית. מגמה זו הובילה לדחייה של כל שיטה או מושג פדגוגי קוהרנטי (האחרון נתפש כהגבלה), להעלאה על נס של "הבורות האמנציפטורית" (ביטוי לטבעה חסר הסדר והכיוון של החירות) ולדרישה אבסורדית ל"גילוי" של כל ידע מבראשית.

אלא שבשל כך, כפי שציין חוקר התרבות טרי איגלטון (Eagleton, 1984, p. 98), נמנעה האפשרות להסתמך על תוקפם של מושגים פוזיטיביים וכלליים דוגמת זהות עצמית, אחריות, סמכות ומחויבות. הללו נתפשו תמיד באופן שלילי, והוצג רק צדם המגביל והמדכא. מגמה זו דלדלה את הממד הטורנספורמטיבי של הפדגוגיה הביקורתית משתי סיבות עיקריות. ראשית, על בסיסה של תפישה אפיסטמולוגית מעין זו אי-אפשר להכין תוכנית הוראה ולהציג ערכים משותפים, כאלה שידרבנו לפעולה ויהיו בבחינת יסודות מכוננים. שנית, דחייתן הגורפת של שיטות ההוראה (בשל היותן כלליות ושיטתיות) צמצמה את פוטנציאל הפעולה של הפדגוגיה. ההתעלמות מהיקף המחשבה והעשייה שהושקע בכינון של שיטות ההוראה ובדיסציפלינות הפדגוגיות (פסיכולוגיה וסוציולוגיה חינוכית, דיסקטיקה וכן הלאה) דנה את רכיב האסטרטגיה לדלות מושגית ומקצועית, וממילא גם להתמעטות הפעולה. במובן זה התברר כי "הפללתה" העקרונית של הדעת הייתה ביטוי נוסף לסינדרום "שפיכת התינוק יחד עם מי האמבט".
 לדעתי, את מובנה הקונקרטי והמתוקן של הדעת בפדגוגיה הביקורתית יש להבין מתוך חקירת טיבו הדיאלקטי של המושג "דיסציפלינה". "המושג דיסציפלינה", כתב לם (1999, עמ' 149), "אמור להעיד שהדעת יצאה מרחמו של הכוח טעונה בשתי משמעויות, שלכאורה ועל

7 "ככל שאני מוסיף לעסוק בזה [במבנה הדעת]", כתב הפילוסוף מישל פוקו (Foucault), "מתחזקת דעתי שהיווצרות שיח וגנאלוגיה של דעת צריכה להיבחן לא במושגים של תודעה, אופני תפישה וצורות אידיאלוגיות, אלא במושגים של טקטיקה ואסטרטגיה של כוח" (Foucault, 1980, p. 7).

פני השטח נדמה שהן רחוקות זו מזו, אך למעשה הן קרובות משפחה. לפי אחת מהן, דיסציפלינה היא תחום דעת, מקצוע לימוד [...] המשמעות האחרת של המילה הזאת היא משמעת [discipline]. ללמד פירושו להשליט משמעת". לם מציין אפוא כי על מנת שההוראה (בדומה לכל פעולה מורכבת) תהיה יעילה, יש צורך בסדר ובמשמעת. בהמשך לכך הדגיש לם כי אין לזהות את הצורך בסדר, רכיב המהווה חלק בלתי־נפרד מכל דעת ומכל הוראה, עם כוח דכאני. הוא גם מתנגד לטענה הרלטיביסטית כי בעלי הכוח רוכשים את עוצמתם באמצעות רכישת הדיסציפלינות ושליטה בהן. לם טוען כי תפישה זו חסרה, משום שהיא מזהה את עוצמתה של הדעת עם עצם הנחלתה – כאילו כל דעת שווה לכל דעת אחרת, והן נבדלות רק בממד הכוח שלהן (קרי ביכולת להציג את עצמן כ"נכונות"). לם מסכים (שם, עמ' 163) כי לימוד הדעת יוצר הבדלים בין אנשים, אולם הוא רואה הבדלים אמיתיים בין הדעות וטוען שיש עדיפות לדעת אשר הוכיחה את עליונותה בפרקסיס (כמו למשל הדעת המדעית, זו שהוכח כי היא עדיפה משמעותית על פני אמונה במיני קמעות).

טענתי היא כי מבחנה הממשי של הדעת המשחררת איננו יכולתה להנחילה ולקבעה, אלא מידת הקונקרטיזציה והרלוונטיות שלה במציאות. קונקרטיזציה כזו נוצרת רק במהלך הדיאלקטי שמקיימים ביניהם הכוח והדעת; דעת קונקרטיזציה היא דעת אשר הוכיחה את עצמה ומאפשרת למחזיקים בה לשנותה לנוכח תנאיה המשתנים של המציאות. הוקעתה הגורפת של הדעת כביטוי טהור של כוח מתבררת כתפישה בלתי־קונקרטיזציה וחסרה, ולכן אין פלא שנגזרים ממנה מושגי ביקורת ופעולה בעייתיים.

ב. תפישה בלתי־קונקרטיזציה של הסמכות החינוכית

בעיה נוספת הנובעת מהתפישה הבלתי־דיאלקטית של יסוד הכוח בגרסאותיה הפוסטמודרניות של הפדגוגיה הביקורתית התגלמה בהגיונה של "הסמכות החינוכית". כבר מימיה הראשונים של הפדגוגיה הביקורתית (לם, 2000, עמ' 110; hooks, 1989; Apple, 1990, p. 14) ראו חוקרים את הפוטנציאל הגלום בסוגיה זו, על שלל גילוייה, לביטוי פעולתם המדכאת של יחסי סובייקט-אובייקט כוחניים. בהתאם לכך הביקורת המסורתית חתרה לחשיפת היבטיה המדכאים של הסמכות ולכינון של אסטרטגיות פדגוגיות חדשות, כאלו שבמסגרתן יצומצם ככל האפשר פוטנציאל הדיכוי הטמון ביחסים בין מורים לתלמידים. כחלק מהאסטרטגיות האלו קודמו תהליכים לעידוד דיאלוג ודמוקרטיזציה בכיתות הלימוד, והודגש הנושא של העברת אחריות וחלוקת סמכות בין מורים לתלמידים בתהליך ההוראה. מהלכים אלה התגשמו במגוון דרכים: שיטות הוראה חלופיות, שינוי "ארכיטקטוני" של הכיתה, שיתוף תלמידים בתהליך ההוראה, למידה משותפת וכן הלאה. ביסודן של הפעולות הללו עמדה ההנחה כי בכפוף להגבלות מסוימות, ועל בסיסה של פלטפורמה אידיאולוגית רציונלית, יתאפשר להפריד בין ביטוייה של סמכות "משחררת" לבין ביטוייה של סמכות "מדכאת" (Freire, 1998, p. 60; Giroux, 1997).

(p. 98)

תיאוריות פוסטמודרניות פמיניסטיות (Ellsworth, 1989; Luke, 1992) היו הראשונות שיצאו נגד אפשרות כינונה של סמכות משחררת, אובייקטיבית ונטולת פניות מעין זו. עמדותיהן הרדיקליות דחו את יומרת השחרור המודרנית להבחין בין הביטויים לכוח "טוב" או לכוח "רע", ובין "סמכות" ל"סמכותנות"⁸. את השלילה, זו שבתחילה כוונה נגד צורות קונקרטיות של סמכותנות מדכאת, הפנתה הביקורת הפוסטמודרנית אל עיקרון הסמכות עצמו. בהתאם לכך היא ביקשה להמיר את תוקפה הפוזיטיבי של הסמכות בתוקף אקראי אשר יוביל לכינונה של סמכות נטולת מרכז.⁹ הדפוס הזה התבסס על שונות ופרטיות, והוא התנגד עקרונית למושגיה הפטריארכליים והמודרניסטיים של הסמכות.

אף שעמדה פוסט-ביקורתית זו העידה על קיומה של מודעות רפלקטיבית, הקצנתה הנגטיבית והמפרקת דלדלה את תוכנה הטרנספורמטיבי. תפישת סמכות אקראית, מבוזרת ומתנגדת הייתה אמורה לאפשר את קיומה של מערכת פדגוגית ויטאלית, רפלקטיבית, מרובת פנים ומוקדים – כזו שתפחית את פוטנציאל הדיכוי הטמון ביחסי ההוראה ותגביר את עצמאותם וחירותם של השותפים בתהליך. אלא שבבסיסו של מהלך זה עמדה תפישת כוח בלתי-קונקרטי, תפישה אשר ביקשה להעמיד את הסמכות באופן בלתי-דיאלקטי רק על יסודה המגביל והמדכא. בחתירתה לשחרור החניך מכל צורה של סמכות קראה תפישה זו לחופש ולחירות של הפרט, אך הצגתה את החופש כמנוגד לכל סמכות ביטאה שלילה ריקה בלבד. מיותר לציין כי על בסיס תפישת סמכות בלתי-קונקרטי כזו הפדגוגיה הביקורתית לא יכולה להמשיג את יחסי הכוחות שבין מורים לתלמידיהם באופן מורכב וממשי.

דחייתם החד-ממדית של מושגי הסמכות בשמם של עקרון השלילה והחופש הייתה כרוכה בדלדול הפרקסיס הפדגוגי מתוכן אמנציפטורי קונקרטי. מן הפרקסיס החינוכי "נשללו" כל צורותיה הפוזיטיביות של הסמכות: סמכות המורה, הדעת, פעולת ההוראה, הסדר והמשמעת בכיתת הלימוד וכן הלאה. החינוך היה לכאורה לממלכה של חירות בלתי-מוגבלת, אלא שעם הוקעתה העקרונית של הסמכות נותרו כיתות הלימוד ללא כוח ופוטנציאל לפעולה. בהעדרם של קריטריונים פוזיטיביים לכינונה של סמכות "בשטח" התברר כי השיח הפדגוגי הפוסטמודרני הוא בלתי-מאורגן ולא שיטתי – שיח נטול סדר ומבולבל אשר אינו ערוך כלל לפעולה טרנספורמטיבית בפרקסיס. שיח כזה איננו מתורגם ליצירת מרחב פדגוגי משחרר ומעצים,

8 דוגמה לתפישה כזו היא עמדתה הפוסט-ביקורתית של אלסוורת (Ellsworth, 1989). היא טענה כי היומרה ל"סמכות משחררת" רחוקה מלהבטיח את ביטולו של פוטנציאל הדיכוי, משום שהיא ממשיכה להניח את עליונותו של המורה "המשחרר" על התלמיד "המשוחרר". בקיאותו של המחנך בהגיונות התיאורטיים של הפדגוגיה, הדגישה אלסוורת (שם), אינה מספקת לו אסטרטגיות פדגוגיות לפעולה "משחררת" ואינה מייחדת או מכשירה את סמכותו החינוכית. לפיכך פדגוגיה ביקורתית אשר אינה ערה ליסודה הפוליטי בהכרח של הסמכות תהיה פדגוגיה של גברים אירופים לבנים המשתייכים למעמד הגבוה.

9 "את תוקפה של הסמכות", כתבה התיאורטיקנית ג'ודית באטלר, "לא ניתן להעניק לעצמי. היא אינה נובעת מן המעמד הריבוני שלי או מחקירות הרפלקסיוויות. היא מגיעה אלי מאי שם, לא קרואה, לא צפויה, לא מתוכננת" (באטלר, 2005, עמ' 88).

אלא למרחב כאוטי ומבולבל שאינו זוכה כלל לאהדת התלמידים.¹⁰ מגמה זו גם איימה לרוקן את כיתות הלימוד מכוחות הוראה משמעותיים. רתיעתה האינסטינקטיבית של הביקורת מכל גילוי של כוח ומנהיגות איימה לסלק מהמערכת כל צורה של הנהגה כריזמטית ומובילה.¹¹ אין ספק כי הפחד מפני הכוח והעוצמה שבסמכות עלול להוביל להדגשת הבינוניות, המנהיגות החיבורית, האופי המשעמם וחסר החיים. במרחב פדגוגי מדולדל מכוח לא תיתכן כלל פעולת שחרור, משום שפעולה ממשית תלויה תמיד ביכולת להובילה ולהוציאה אל הפועל (כריזמה היא ביטוי מובהק של סמכותיות). עם ריקונה של הפדגוגיה מיסודו הפוזיטיבי של הכוח נעלמת ממילא גם היכולת לכינות פעולה, ובתי הספר נותרים ללא אפשרות ממשית להעצמה.

מתברר אפוא כי אידיאל פירוקה של הסמכות מכוחה הפוזיטיבי עלול להוות אמצעי לשימור המצב הקיים ולטשטוש ההבחנה ביחסי הכוחות אשר פועלים בפרקסיס. ביטולה הגורף של הסמכות החינוכית ושלייתה העקרונית התבררו כהפקרת התלמידים ללאומנות, לתרבות הצריכה, לאמצעי התקשורת ולחברי קבוצת השווים הנמצאים ברחובות. ביטולה של הסמכות הפוזיטיבית יצר ריבוי אפשרויות בחירה ותנועה, אך הדבר העיד לא על קיומה של חירות קונקרטי, אלא על יעילותם של מנגנוני השימור, הפיקוח והבקרה. בנושא זה כתב מרקוזה כי "טווח הבחירה העומד לרשות הפרט איננו הגורם המכריע בקביעת שיעורה של החירות האנושית. הגורם המכריע הוא מה יכול הפרט לבחור ובמה הוא בוחר למעשה" (1970, עמ' 24). התברר שוב כי בפרקסיס הפדגוגי יש קשר הדוק בין סמכות לבין אחריות, ואי-אפשר לקיים את האחת ללא האחרת.

כמה מחשבות על האפשרות לכינות "פדגוגיה של פרקסיס"

בתחילת המאמר טענתי כי הדרישה לשילובם הדיאלקטי של העיוני והמעשי בפדגוגיה הביקורתית חורגת מן הקריאה המוכרת, הבנאלית משהו, לאחדות המעשה והמחשבה. אידיאל זה משקף אמונות יסוד חשובות שעניינן טבע ההווה (אוניטולוגיות), טבע הידיעה

10 דוגמה לביטוייה של הסמכות במרחב פעולה כזה מתארת חוקרת החינוך ליסה דלפיט (Delpit). החוקרת מביאה מתוך עדותה של תלמידה שחורה על התנסותה בכיתת לימוד "אמנציפטורית" ונטולת היררכיות. "למעשה", מספרת התלמידה, "לא הרגשתי שהיא לימדה אותנו דבר. היא רצתה שנתקן זה לזה את העבודות, אבל אנחנו היינו שם כדי ללמוד ממנה. היא לא לימדה אותנו שום דבר, פשוט כלום. חשבנו שאולי הם מבקשים ללמוד מה חבר'ה שחורים יודעים בכל זאת. הבנו שאנחנו צריכים לאלתר, שאנחנו צריכים לבטא את עצמנו באופן יצירתי – אבל כשאני בכיתה, אני לא מחפשת את זה. אני מחפשת שיהיה מבנה ושיהיה סדר, ובשפה יותר ברורה. עכשיו, חבר שלי למד בכיתה של מורה שחורה, והיא הייתה מצוינת. היא עברה אתם על הטקסט, הסבירה והגדירה כל חלק בטקסט ובמבנה השיעור. המורה שלנו [הלבנה] לא כל כך הסתדרה עם המורה השחורה, היא לא הסכימה עם השיטות שלה. אבל לדעתי, למורה שלנו בכלל לא היו שיטות..." (Delpit, 1988, p. 287). תרגום חופשי של המחבר.

11 בהתאם לכך טען אדיר כהן כי "ארגון כלשהו, המזהה מצוינות אמיתית, יעילות, סגנון חיים נועז עם סכנת עריצות או מניפולציה אוטוריטארית, יגרש לאט לאט את כל האנשים המעניינים, המבריקים והנועזים ויפתח נורמות של בינוניות עלובה" (1983, עמ' 157).

(אפיסטמולוגיות) וטבע הקיום האנושי (אקזיסטנציאליות). המשימה של עיצוב האדם כסובייקט עצמאי ובעל עוצמה כורכת את אידיאל פירושה הביקורת של המציאות באידיאל שינויה – מעשה במחשבה, עיון בפעולה, חיוב בשלילה. היגיון סותר זה מתגשם במרחק הדיאלקטי, מרחק אשר מבטיח כי תישמר האיכות הקונקרטית של הפדגוגיה הביקורתית: מעצימה, ישימה, רלוונטית וממשית.

במאמר זה ביקשתי לבחון את טיבו של רכיב האסטרטגיה בגרסאותיה הפוסטמודרניות של הפדגוגיה הביקורתית. טענתי העיקרית הייתה כי הגיונותיה האפיסטמולוגיים המקצינים של פדגוגיה זו, התנתקותה מן השטח החינוכי והתבצרותה בתוך מוסדות האקדמיה גרמו לכך שהמרחק בין התיאוריה למציאות היה לאמת מידה עיקרית להערכת למידה אמנציפטורית, למידה אשר יש להתהדר בעצם קיומה. התנתקותה של התיאוריה מן המעשה התבררה לא כחריגה או כתוצר לוואי, אלא כמהלך המתבקש מטבעו הרדיקלי, הנגטיבי והמפרק של ההיגיון הפוסטמודרני עצמו.

לעמדה זו יש השלכות חמורות על טבעה המשחרר של הפדגוגיה הביקורתית. היא מסיטה את עניינו של פרויקט השחרור מן הפרקסיס אל תחומה הבלעדי של התודעה, היא מעודדת הפשטה מושגית, היא מערפלת את לשון הביקורת ומפוררת את אפשרויות השחרור וההעצמה הפוזיטיבית הגלומות במושגי הסמכות והדעת. בתחומו הפוליטי כל כך של המרחב החינוכי מגמה זו היא בעייתית ביותר. ראשית, היא מנטרלת את יכולתה הטרנספורמטיבית של הפדגוגיה הביקורתית לחולל שינוי במציאות, ומכאן שהיא מפקירה את השדה החינוכי לפעולתם של כוחות מזיקים. שנית, בתחומה האינטלקטואלי והציני היא מרחיקה מעליה את מעט המחנכים והמחנכות, אנשי מחשבה ומעשה, אשר בכל זאת מגיעים אליה בחיפושם אחר תובנות ואפשרויות להתמודד עם אתגרי המציאות החינוכית.

דומה כי בשעה זו האתגר החשוב ביותר אשר עומד בפני הפדגוגיה הביקורתית אינו שכלול לשון הביקורת וחידוד החדשנות התיאורטית, אלא יכולתה לנסח מתאם עיון-פעולה חיובי. מתאם כזה צריך להיות ביקורתי ורפלקטיבי, ובד בבד עליו למנוע את ההיסחפות למערבולת השלילה והפירוק של עמדת הביקורת הפוסטמודרנית. על מנת להשיגו הפדגוגיה הביקורתית חייבת לשוב אל הפרקסיס ולהיות נגישה, רלוונטית ומשמעותית לפועלם של אנשי חינוך. עמדה מעודכנת כזו תצדד בערכו המשחרר של אידיאל הפירוק והשלילה, אלא שהדבר לא ייעשה עוד "על חשבון" המחויבות לשינויה הפוזיטיבי של המציאות. חשוב להדגיש כי אף שיומרה כפולת פנים זו נתפשת ומוקעת תכופות כפרדוקסלית,¹² היא היחידה שמקיימת את האפשרות לכינונו – המורכב, הביקורתי והמסויג – של מתאם חיובי בין ביקורת לבין פעולה. לדעתי, עמדתה הפרדוקסלית של הפדגוגיה הביקורתית מבטאת עמדה חינוכית-קיומית מובהקת: הפרקסיס קודם לתיאוריה והפדגוגיה קודמת לפילוסופיה.

12 את הביקורת הזו מטיחות בהן פרדיגמות מודרניות רציונליות (אבירם ודותן, 2009), הן גישות פוסטמודרניות רדיקליות (גור-זאב, 2004).

אשר לפרקסיס, והכוונה היא להתנסות ולמפגש בין העיון לבין המעשה, הרי שהאחריות והמחויבות ההדדית של כלל השותפים מתבטאות במעשה החינוכי. תוכנם האמנציפטורי ועוצמתם הטרונספורמטיבית של מושגי הביקורת והפעולה מוקנית להם רק על בסיס פועלם, מחויבותם והשתדלותם של מורים ומורות לשלומם ולטובתם של תלמידיהם. המושגים אינם מקבלים את ערכם הקונקרטי מתוקף עיקרון תיאורטי מופשט (פוזיטיבי או נגטיבי), אלא מתוך אופני התגשמותם ופועלם בפרקסיס. עמדה כזו איננה מחויבת בהכרח לעקיבותה התיאורטית של האידיאולוגיה (תהיה זו מודרנית או פוסטמודרנית); בתחומה הוויטאלי יכולות להתקיים זו לצד זו מגמות סותרות של חיוב ושלילה, של עיון ומעשה, של חופש ומשמעת, של שחרור והעצמה. בכל אופן, תוקפה של תיאוריה מעין זו אינו יכול להיבחן במנותק מסוגיית העצמתם בפועל של התלמידים.¹³

נשאלת השאלה הבאה: מה הם התנאים הנדרשים כדי לתמוך בהצלחתה של פרקטיקה פדגוגית מעין זו? תקצר היריעה מלדון בכך במאמר זה באופן מעמיק (למשימה חשובה זו אדרש בעתיד, כנראה), ולכן אסתפק בהצגת שני קווי פעולה עיקריים.

התנאי הראשון הוא **החזרת הפרקסיס החינוכי למרכז הפרדיגמה הביקורתית**. פדגוגיה ביקורתית חייבת להיות שוב נחלתם של מחנכים ביקורתיים אשר כתיבתם וחשיבתם מתבססת על הפרקסיס שהם פועלים בו. כתיבה פדגוגית "קורצ'קיאנית" כזו נכתבת בגוף ראשון (ראו את כתיבתם של פריירה ושור, קוזול, דניסון, פול גודמן [Goodman]). התכנים הקונקרטיים והנושאים שהיא עוסקת בהם לקוחים מתוך בעיות ודילמות ממשיות המתעוררות בחיי היומ-יום בבית הספר. כך למשל לפי לוגיקה זו, אי-אפשר לבטא את סוגיית הסמכות החינוכית רק באמצעות מונחים מופשטים של יחסי כוחות תיאורטיים, אלא נדרש לחשוב על אודותיהם בהקשר קונקרטי של בעיה ממשית (אלימות בחטיבת הביניים, כישלון מתמשך בבחינות הבגרות בבית הספר התיכון, קושי בגיוס מורים איכותיים לבית הספר, התנהגות בעייתית של תלמידים בטיולים שנתיים וכן הלאה).

פדגוגיה ביקורתית המבקשת להיות קונקרטית צריכה לשוב אל כיתות הלימוד ואל חצרות בתי הספר. עליה לעדכן את מושגי הביקורת והפעולה שלה בהתאם לטבעה המורכב, הדינמי והמאתגר של המציאות אשר היא מבקשת לפעול בתוכה. על מנת שהפדגוגיה הביקורתית

13 בפרקסיס כזה מתפרקים ומתערבלים היסודות הסותרים. בהקשר מסוים ההעצמה יכולה להתבטא במאפיינים של חופש, ובהקשר אחר היא יכולה ללבוש צורה של הפעלת סמכות ועוצמה. כך למשל הצלחה בבחינות הבגרות המוסדיות יכולה להיות ביטוי של דיכוי בהקשר אחר וביטוי של העצמה בהקשר אחר. העצמה נגטיבית ("שחרור מ...") והעצמה פוזיטיבית ("שחרור ל...") דרות בפרקסיס בכפיפה אחת, ללא יצירת תחושה של מבוכה. מחנכת אוהבת ואוהבת יכולה לכעוס ולהשליט מרות, ומרותה תתקבל באהבה. מורה קפדן ומסור יכול לדרוש מתלמידיו לעמוד במאמץ לימודי מתיש, ובכל זאת (ואולי אף בשל זאת) להיות מוערך על ידי תלמידיו ואהוב. ברוח זו כתב חוקר החינוך ג'ורג' דניסון (Dennison, 1969, p. 47). תרגום חופשי של המחבר) כי "לאמיתו של דבר, השאלה (הפדגוגית) האמיתית היא טיב יחסינו עם הצעיר. כיצד נעמיק אותם, נחיה אותם, נעשה אותם חופשיים יותר וידידותיים יותר – ובעת ובעונה אחת רציניים יותר?".

תהיה רלוונטית עליה להתמקד בפועלן הממשי של כיתות לימוד פורמליות, בעבודתם של מורים מקצועיים, מחנכי כיתה ומנהלי בתי ספר ובהבנתם של אנשי מפתח ברשויות המקומיות. פדגוגיה ביקורתית אשר תתעלם מתנאייה המטריאליים של המציאות החינוכית – חוסר בכיתות לימוד, הפיחות המתמיד במספר שעות ההוראה, מספרם הגדל של התלמידים בכיתות וכן הלאה – תהיה פדגוגיה ביקורתית מנותקת, בלתי-רלוונטית ונטולת השפעה מעשית. קיומם של בתי ספר, תלמידים, מורים ותוכניות לימוד הוא עובדה קיימת. בהימנעותה להציע תוכניות פעולה ושחרור, אם מתוך סירוב עקרוני להשתתף ב"משחק הכוח" ואם מתוך אנינות אפיסטמולוגית מצודדת, הפדגוגיה הביקורתית גוזרת על עצמה מצב של חוסר פעולה ואי-רלוונטיות. תפיסת כוח בלתי-קונקרטי מעין זו יוצרת מרחב שיח פדגוגי שאינו אפקטיבי ואף אינו מוסרי.

תנאי שני הוא **הטמעת הגיונות הביקורת במוסדות להכשרת המורים**. מהלך זה צריך להתבצע בשני ממדים, עיוני ומעשי. בהיבט העיוני תוצע תוכנית לימודים (סילבוס) נרחבת אשר תעסוק לא רק בתכנים ובלמוד של דיסציפלינות הוראה, אלא גם בפירוקן. במסגרת מהלך עיוני כזה יילמדו תורות פסיכולוגיות, סוציולוגיות ופילוסופיות מגוונות תוך כדי חשיפת הנחות היסוד שלהן, הארת המחלוקות שביניהן והצבעה על השלכותיהן הפדגוגיות. תוכניות חינוכיות ועמדות אידיאולוגיות פדגוגיות יילמדו תוך כדי התמקדות באופיין המשתנה, ההיסטורי וההקשרי. תוכנית לימודים ביקורתית כזו תקנה לסטודנטים רקע תיאורטי והלך מחשבה המאפשרים את חשיפת ממדיו הפוליטיים של השיח החינוכי – בתוכנית הלימודים (בחירה בתכנים מסוימים והדרתם של אחרים), בבחינות (ניתוח שיעורי ההצלחה בהן לפי פילוח סוציו-אקונומי, אתני, לאומי, מגדרי) וכן הלאה.

ההיבט השני הוא ערכונה של ההכשרה המעשית הנהוגה במוסדות להכשרת מורים ומנהלים (אוניברסיטאות ומכללות לחינוך). במסגרת זו תעודכן מתכונתם של "אימוני ההוראה" בבתי הספר בהתאם לרוחה האקטיבית של הפדגוגיה הביקורתית. עדכון כזה יכלול התנסות מעשית בפרקטיקות של עיון במציאות החינוכית ושינויה: הדרכה באיתור בעיות פדגוגיות (מיפוי של גורמים מעכבים ומדכאים), המשגתן התיאורטית, ניתוח האפשרויות ודרכי הפעולה לפתרון הבעיות, הטמעת דידקטיקות המבוססות על פרקטיקות של חקירה ודיאלוג, בחינת אפשרויות להתערבות קהילתית בשכונות, הדרכה בהקמתן ובארגונן של קבוצות חשיבה ופעולה משותפות של מורים בבית הספר ומחוצה לו (כמו למשל באמצעות קהילות אינטרנטיות שיחלקו וישתפו במידע) וכן הלאה. אני סבור כי הכשרה פדגוגית מסוג זה תחלחל במהרה לבתי הספר ותפעל לכינונה של תודעה פדגוגית ביקורתית ואקטיבית, תודעה שתחדד את רגישותם של מורים ותשמש אותם במהלך חייהם המקצועיים.

לסיום אבקש לציין כי במערכת שדולדל בה מעמדו של הפרקסיס החינוכי, נפגע גם מעמדם של מורים ומחנכים הפועלים בתחומם. במרחב אשר הופקעה בו סמכותם של פדגוגים לטובת גורמים "מקצועיים יותר" (חוקרי חינוך שכף רגלם לא דרכה בכיתת לימוד, כותבי תוכניות

לימודים, יועצים, פסיכולוגים, מנהלים ארגוניים, עמותות ומכונים מקצועיים העוסקים בתוך בתי הספר בחינוך ערכי או ב"הכנה" למגוון בחינות המעבר), הקריאה לעדכונה של הפדגוגיה הביקורתית הופכת תביעה נחרצת להעצמתם של המורים, להחזרת סמכותם ולהכרה באחריותם כדמויות מפתח בפרקסיס החינוכי.

רשימת מקורות

- אבירם, רוני ודוהן, יגאל (2009). על מצוקתו של פוסט-מודרניסט ישר או: על מופרכותה של המחשבה החינוכית הפוסט-מודרניסטית. **מגמות**, (3), 297-317.
- אולמן-מרגלית, עדנה (2000, 12 ביולי). מיטב המסר – ערפולו. **הארץ**, כ2. נדלה ב-31 במאי, 2011, מהאתר http://www.education.huji.ac.il/staffdocs/ednaum/Contra_Gurzeev-00.pdf
- אופיר, עדי (1996). פוסטמודרניזם: עמדה פילוסופית. בתוך: אילן גור-זאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי** (עמ' 135-163). ירושלים: מאגנס.
- אלוני, נמרוד (1998). **להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- באטלר, ג'ודית (2005). חיים פגיעים (תרגום: עורך ולקשטיין). **מטעם**, 2, 87-104. נדלה ב-31 במאי, 2011, מהאתר <http://www.mitaam.co.il/mit2butler.htm>
- גובר, נתן (1999). הרהורים ביקורתיים על הפדגוגיה הביקורתית. בתוך: אילן גור-זאב (עורך), **מודרניות פוסט-מודרניות וחינוך** (עמ' 121-142). תל-אביב: רמות.
- גולן-ענגון, דפנה (עורכת). (2005). **אי-שוויון בחינוך**. תל-אביב: ככל.
- גור-זאב, אילן (1997). בעיית היסוד של החינוך הביקורתי בימינו. **עיונים בחינוך**, (2), 9-51.
- גור-זאב, אילן (2000, 4 ביולי). נקודת המוצא: אין פתרון. **הארץ**, כ2.
- גור-זאב, אילן (2004). הפילוסופיה של החינוך-לספורט-שכנגד בעידן הפוסט-מודרני. בתוך: רוני לידור ונעמי פייגין (עורכים), **זה רק ספורט? ההקשר החינוכי של הספורט בבית הספר ובקהילה** (עמ' 239-266). תל-אביב: רמות.
- גירו, הנרי ארמנד (1996). פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם/פוסטמודרניזם. בתוך: אילן גור-זאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי** (עמ' 43-64). ירושלים: מאגנס.
- טאוב, גדי (1997א). **המרד השפוף: על תרבות צעירה בישראל**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- טאוב, גדי (1997ב). תרפיה לאינטלקטואלים. **סטודיו**, 87, 51-59.
- כהן, אדיר (1983). **מהפכה בחינוך**. תל-אביב: רשפים.
- לם, צבי (1996). חשיבה ביקורתית כמטרה בחינוך: מעין מבוא. בתוך: יורם הרפז (עורך), **חינוך לחשיבה ביקורתית** (עמ' 20-36). ירושלים: מאגנס; מכון ברנר וייס.
- לם, צבי (1999). כוח/דעת או תועלת/דעת, חשיבות/דעת, סקרנות/דעת. בתוך: אילן גור-זאב (עורך), **מודרניות, פוסטמודרניות וחינוך** (עמ' 143-164). תל-אביב: רמות.
- לם, צבי (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- לנדו, עידן (1997). משחקים מן השפה ולחוץ. **סטודיו**, 83, 19-38.
- מרקוזה, הרברט (1970). **האדם החד-ממדי** (תרגום: דליה טסלר). תל-אביב: ספרית פועלים.
- סיגר, אילנה (1998). פוסטמודרניזם וחינוך. **דפים**, 27, 7-26.

- צבר, בועז (2011). על טיבו הדיאלקטי של "המרחק הביקורתי": מחשבות על אודות אבחנותיה האידאולוגיות של הפדגוגיה הביקורתית. **דפים**, 51, 11-38.
- רוטנשטרייך, נתן (תשי"ב). **יסודות הפילוסופיה של מרכס: בעקבות ההנחות על פויארבך**. תל-אביב: מחברות לספרות.
- רוטנשטרייך, נתן (תשכ"ג). **עוצמה ודמות: מסה בפילוסופיה חברתית ומדינית**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- Anyon, Jean (2005). *Radical Possibilities: Public Policy, Urban Education, and a New Social Movement*. New York: Routledge.
- Apple, Michael W. (1986). Curriculum, Capitalism, and Democracy: A Response to Whitty's Critics. *British Journal of Sociology of Education*, 7(3), 319-327.
- Apple, Michael W. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge, 2nd Edition.
- Delpit, Lisa D. (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Dennison, George (1969). *The Lives of Children: The Story of the First Street School*. New York: Random House.
- Eagleton, Terry (1984). *The Function of Criticism*. London: Verso.
- Ellsworth, Elizabeth (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Though the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Foucault, Michel (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (Trans. Colin Gordon, Leo Marshal, John Mepham & Kate Soper). London: Harvester.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* (Trans. Patrick Clarke). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Freire, Paulo & Macedo, Donald P. (1995). A Dialogue: Culture, Language, and Race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-402
- Gates, Henry Louis (1992). *Loose Canons: Notes on the Culture Wars*. New York: Oxford University Press.
- Giroux, Henry Armand (1992). *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Giroux, Henry Armand (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hooks, bell. (1989). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston, MA: South End Press.
- Lather, Patricia Ann (1991). *Getting Smart: Feminist Resarch and Pedagogy with/in the Postmodern*. New York: Routledge.
- Luke, Carmen (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- Macedo, Donald P. (2000). Decolonizing English Only: The Democratic Power of Bilingualism. In: Zeyhep F. Beykont (Ed.), *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism* (pp. 21-42). Cambridge, MA: Harverd Education Publishing Group.

- McLaren, Peter (1988). Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment. *Journal of Education*, 170(3), 53-83.
- McLaren, Peter (1998). Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462.
- Mohanty, Satya P. (1989). Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism. *Yale Journal of Criticism*, 2(2), 1-31.
- Rorty, Richard (1997). *Achieving Our Country: Leftist Thought in Twentieth-Century America*. London and Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scholes, Robert E. (1985). *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. London and New Haven, CT: Yale University Press.
- Shor, Ira (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Simon, Roger I. (1987). Empowerment as a Pedagogy of Possibility. *Language Art*, 64(4), 370-382.
- Walkerdine, Valerie (1991). *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.
- Wardekker, Willem L. & Miedema, Siebren (1997). Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformulation. *Curriculum Inquiry*, 27(1), 45-61.