

חינוך בין ייאוש לתקווה וידוי של רפורמטור מובס

יורם הרפז

אט אט נתחוויר לי מה הייתה עד כה כל פילוסופיה גדולה; התוודותו של מחוללה, איזה סוג של ממואר. ניטשה, מעבר לטוב ולרוע

בהקדמה לספרי המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה (2008), שבו הצעתי להחליף את הכיתה במסגרת אחרת (ראו בהמשך), נכתב:

במשך שנים אחדות בתחילת שנות ה־90 של המאה ה־20 התהווה אקלים נדיר בתולדות החינוך הישראלי; אקלים נוח במיוחד להמצאה וליישום רעיונות חדשים בחינוך. אמנון רובינשטיין, שכיהן כשר החינוך, ודוד גורדון, שכיהן כיו"ר המזכירות הפדגוגית, העבירו לשטח מסר ברוח "הבו לנו הוראה ולמידה חדשות הפורצות את הכבלים שבית הספר מניח עליהן!" מעבר לים, בעיקר מארצות הברית, הגיעו רעיונות חינוכיים מלהיבים – מכלול מושגים חדש על למידה, הוראה, חשיבה, תודעה וידע, שנקרא "קונסטרוקטיביזם". המסר של הקונסטרוקטיביזם לסוגיו היה "למדו את הצעירים לחשוב, לבנות ידע, 'לעשות משמעות', במקום לדחוס לראשיהם פרטי מידע חסרי משמעות!" ברוח מסרים אלה הוקם באותה עת בירושלים מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. המכון עיבד, תיווך והפיץ ברחבי הארץ מסרים של "חינוך מתקדם" (חינוך פרוגרסיבי טעון מושגים קונסטרוקטיביסטיים), באמצעות הוצאת ספרים, כתב עת, כנסים, שבהם השתתפו "גדולי עולם" בתחום החינוך, הקמת מסגרות חינוכיות שונות ואינספור סדנאות וקורסים. באותן שנים הגיעה תעשיית ההיי־טק לשיא יוקרתה, והאפילה על תעשיית הלוא־טק שבית הספר הרגיל, "החרושת",

קשור עמה מבחינה היסטורית ומבנית. התעשייה החדשה סיפקה לאנשי החינוך מודל לסביבות ארגוניות המעודדות חשיבה מקורית ונועזות. היא גם יצרה כלכלה חדשה שבה יכולתם של העובדים לעבד, לייצר וליישם ידע, כלומר לחשוב, מהווה תנאי ראשוני להצלחה. כלכלת הידע החדשה אתגרה את החינוך ופתחה בפניו אפשרויות חדשות. בשנים אלה התגבש "גף ניסויים ויוזמות" במשרד החינוך אשר שימש כתובת לפניות רבות של בתי ספר מונחי ייעוץ אקדמי לקבלת מעמד של "בית ספר ניסויי". ובעולם "מסך הברזל" קרס, ובישראל דיברו על "מזרח תיכון חדש" העומד להפציע מתוך הסכמי אוסלו, ומעל לכל אלה התרוננה רוחו המתגרה והמשחררת של הפוסט־מודרניזם. באוויר הייתה הבטחה לחינוך אחר... (שם: 8).

בשלושת העשורים שחלפו מאז, האקלים הפדגוגי, כמו גם הפוליטי – יש כמובן קשר הדוק בין שני אקלימים אלה – השתנה לגמרי. המסר שהעבירו לשטח כמה שרי חינוך שפקדו אותנו מאז שנכתבה הפסקה הנ"ל היה "עשו בבית־הספר הוראה ולמידה מקובלות. אל תעשו מהומות!", וכמה טרטרו אותו עם "רפורמות" אפויות למחצה... היבוא של רעיונות חדשים מעבר לים פסק כמעט משום שלא מייצרים אותם יותר. הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית, שהניבה תת־זרמים ורעיונות חדשים, מיצתה את עצמה, ופרדיגמה חדשה לא באה במקומה (פרדיגמה אחרת שהניבה רעיונות טובים בשנות התשעים, "הפדגוגיה הביקורתית", מיצתה אף היא את עצמה); מכון ברנקו וייס (שהייתי שותף בהקמתו) הפך לעוד רשת חינוך, ובאופן לא נראה מוסד חינוכי שיש לו בשורה חדשה (בתי הספר או החוגים לחינוך באוניברסיטאות ובמכללות להוראה עסוקים בפרסומים עתירי מראי מקומות ודלי השפעה); תעשיית ההיי־טק איבדה את הכריזמה שלה ואינה מספקת יותר השראה לבתי הספר, ודפוסי הארגון והפעולה של אלה נותרו לואו־טק; "גף ניסויים ויוזמות" שודרג ל"אגף", אך איבד כיוון והשפעה; בתי הספר אינם מייחלים עוד לזכות במעמד של "בית ספר ניסויי"; והעולם... הוא הופך שוב לדו־קוטבי – קוטביות נטולת סיפור כיסוי אידאולוגי המשתקפת בעימותים אזוריים ובהיערכות למלחמת עולם שלישית (תוך כדי משבר אקלים שמאיים להכחיד את כולם); הסכמי אוסלו קרסו לאינתיפאדה השנייה והמזרח התיכון הישן והאלים חזר לעצמו; הפוסט־מודרניזם הפך למצבור קלישאות ולמשטרה של תקינות פוליטית, ובאוויר אין הבטחה לחינוך חדש –

וכל זה עוד לפני מגפת הקורונה, ניסיונה של הממשלה לחולל הפיכה משטרית, וההפתעה הטראומטית של ה-7 באוקטובר והמלחמה שבאה בעקבותיה.¹ בתמצית, החינוך האנרגטי והאופטימי של שנות התשעים התחלף – ולא רק אצלנו – בחינוך תשוש ופסימי שאינו מאמין ביכולתו להציע חלופה משכנעת לחינוך הבית-ספרי ולהוביל את החברה למקום טוב יותר. כמה אנשי חינוך שמהפכנותם אומנותם עדיין מסתובבים ומפזרים הבטחות ל"חינוך אחר", ופה ושם מגיח בית ספר "פורץ דרך", ומדי פעם יוצא ספר הממחזר בהצלחה רעיון חינוכי "חדש", אך מסביב... עייפות ותבוסה. אפשר, כמובן, להמתין לזמן אחר, טוב יותר. החינוך הוא מחזורי וזמנים טובים יותר ופחות באים והולכים. אך הפעם הייאוש הפדגוגי, המתגבר על ידי הייאוש הפוליטי, מעוגן בעובדות קשות ונראה שהוא כאן כדי להישאר. כיצד מתייאשים וכיצד מקווים בזמן כזה?²

שיח הייאוש והתקווה הפוליטי

אנחנו, אנשי החינוך, איננו בודדים במערכה, וזו אינה חצי נחמה אלא סימן לכך שהבעיה יסודית ומצריכה התמודדות חדשה. מצב הרוח הכללי נעשה קודר.³

- 1 המאמר הזה לא היה נכתב כנראה אלמלא הייאוש שאופף רבים מאיתנו מאז ה-7 באוקטובר ומעורר סיבות נוספות לייאוש ובכללן ייאוש מהמפעל הציוני עצמו, שהתכוון למקם את מדינת היהודים במרחב ערבי ומוסלמי מסוכסך ועוין, ולאפשר ליהודים – שהרסו כבר שתי מסגרות מדיניות עצמאיות וחיו במשך אלפיים שנה במסגרות מדיניות אחרות – להקים לעצמם מסגרת מדינית נוספת... הימור חסר אחריות.
- 2 אנשים נוטים להיתקע בשלב האינטנסיבי של חייהם, ואנשי חינוך נוטים להתגעגע לחינוך שקדם לזמנם, שאף הוא מתגעגע לחינוך שקדם לזמנו. האם נפלתי למלכודת הזאת? האם נתקעתי בשנות התשעים האינטנסיביות של חיי בחינוך ואני מתגעגע אליהן (שנות התשעים התגעגעו לשנות השישים שהתגעגעו לעשורים הראשונים של תחילת המאה, העשורים היפים של החינוך הפרוגרסיבי)? אני חושב שלא. יש ראיות רבות – חלקן מוזכרות במאמר – לכך ששנות התשעים היו עתירות רעיונות, מעשים ותקווה.
- 3 מצב הרוח ה"דומרי" (Doomsday) של העשורים האחרונים מפתיע, שכן עד לא מכבר חגגנו יחד עם סטיבן פינקר (Pinker) והוגים אחרים את "המלאכים הטובים יותר של טבענו" ואת "נאורות עכשיו".

בשני ספרים מלומדים: *The Better Angels of Our Nature: A History of Violence and Humanity* (2011); *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress* (2018), הראה פינקר כיצד האנושות נעשתה הרבה פחות אלימה לאחר מלחמת העולם השנייה והתקדמה באופן דרמטי בכל הממדים של רמת החיים ואיכותם. הקדמה תמשך, הוא כתב – ובהדגשה יתרה בספרו האחרון לפי שעה: *Rationality: What it is, Why it Seems*

מיכל גבעוני מנתחת בספרה, עתיד לשעבר: מדריך תיאורטי לחיים במבוי סתום (2023), את שיח הייאוש והתקווה הפוליטי בימינו – שיח פורה ומדכדך למדי. היא מציגה את מופעיה השונים של "מחשבת ההתמעטות" – מחשבה הכרוכה בתחושות של ויתור והשלמה עם עתיד אסוני – ואת אופני ההתמודדות בעולם של "נסיגת התקווה" ו"דעיכת העתיד".

הזמן הזה, מעבר לכל הדברים שאפשר להגיד עליו, הוא זמן שעתידו השתבש. מגפת הקורונה, שינויים אקלימיים הרסניים, משברים כלכליים והעמקה של פערים חברתיים, עליית הפופוליזם, הכרסום ביסודות הדמוקרטיה והצטמקות האופק המהפכני – לנוכח כל אלה אי אפשר לחמוק עוד מהאבחנה שהעתיד הוא לא מה שהיה פעם. הרעיון שאי שם מצפה לנו עתיד שיהיה גרסה משופרת של ההווה נשמע כיום כמו שריד מיושן מהעבר. העתיד, שהיה במשך תקופה ארוכה כוח מניע, פרס מובטח, סיפוק שכדאי לחכות לו ומושא של ציפייה נלהבת, הפך בתקופה הנוכחית לגורם מתעתע, לעונש מושהה, לאיום שאינו ניתן לריסון ולמקור של חרדה עמומה (שם, 15).

נוכח "העתיד הנגזר" מתחולל מהפך פרדיגמטי בתפיסת העתיד – מעתיד כתכלית שמקדימה ומניעה את ההווה, לעתיד אפשרי, מתהווה, "מאיים ומחריד" שקשה לחזות ולעצב אותו. הפרדיגמות השונות של תפיסת העתיד מכוננות אתוסים ומבנים רגשיים שונים. תפיסת העתיד המודרנית על אמונתה בקדמה מחוללת אתוסים של ריבונות רגשית, מימוש עצמי, פעלתנות ויוזמה, בעוד שתפיסת העתיד הנוכחית מעוררת בעיקר מבוכה רגשית: לא ברור מה מרגישים ומה צריך להרגיש נוכח "העתיד שהשתבש"; לא ברור אם צריך להכיל רגשות סותרים או למצוא "נתיב של רגשות מובהקים"; לא ברור כיצד מתנהלים רגשית ב"זירה שמשתרעת בין ייאוש לתקווה".

ב"זירה שמשתרעת בין ייאוש לתקווה" זוכים שני מצבי הרוח האלה לבחינה מחודשת. ההנחה המקובלת שהייאוש הוא ניגודה של התקווה, "הלך רוח שמרעיל

Scarce, *Why it Matters* (2021) – אם האנושות תחשוב ותפעל ברציונליות. ברוח אופטימית זאת יצאו ספרים רבים, למשל: Rutger Bregman, *Utopia for Realists: How We Can Build* (2016); רוטגר ברחמן, *המין האנושי: היסטוריה של תקווה* (2019); מאט רידלי, *האופטימיסט הרציונלי: מדוע המאה ה-21 תהיה טובה יותר* (2013).

את החיים הפוליטיים ומעיב על החיים בכלל", נחשבת מחדש: הייאוש אינו מביא בהכרח להסתלקות מפעילות פוליטית; כאשר הוא מצטרף לכעס או לתחושה שאין עוד מה להפסיד, הוא עשוי להיות אפקטיבי יותר מתקווה פיקטיבית. גם ההנחה המקובלת שתקווה חיונית לאקטיביזם פוליטי, ולחיים בריאים בכלל, מעוררת ספקות: "תעשיית התקווה" הפכה את התקווה עצמה – "תשוקה לדבר מה המלווה בציפייה להתממשות", או "רגש המתעורר לנוכח מטרה משמעותית הנתפסת כבת השגה" – מאמצעי למטרה: "התקווה והתרוממות הרוח שמזוהה איתה הסתמנו כהישגים פוליטיים בזכות עצמם. התקווה שאבה את עיקר כוחה מהתחושה האמורפית של ההבטחה שבה היא חדורה ומנחשולי הריגוש וההתפעמות שהיא מעוררת, ללא כל קשר לערכה הברדוק".⁴

בעוד שהמקווה התמים או המאולץ מתמסר, או מתאמץ להתמסר, לתקווה, ה"מקווה נואשות" ניצב בפני דילמה: "לקוות או לא לקוות – זאת השאלה". עוצמתה של דילמה זו נעוצה בשלל הגורמים ל"התאיידות העתיד" אך בעיקר במשבר האקלים.

המסר העיקרי של "הסביבתנות הפסימית" כיום הוא "זיוף תקווה", אך אין זה המזור היחיד ואף לא היעיל ביותר לתחושות האפוקליפטיות. פירוק "המונופול של התקווה" על העמידות והחוסן מפנה מקום לתחושות אלטרנטיביות של שיהוי, רפיון וחוסר אונים הנובעות "מהתחושה המוצדקת שאין דבר מעשי שיחידים יכולים לעשות על מנת להיאבק בעוולות הסביבתיות".

אם לא רוצים ליפול לייאוש גמור, מהי התקווה ההולמת מצב של חוסר תקווה? יש שני טיפוסים של תקווה: תקווה פסיבית – "העניין יסתדר איכשהו..." ותקווה אקטיבית – דברים שעלינו לבצע, אך לא בהכרח להרגיש. "תחושות הקסם והריגוש שזוהו עם התקווה מוחלפות בהקשר זה בהתמדה של הפעולה והעמל". התקווה

4 מאז מגפת הקורונה, וביתר שאת במהלך המלחמה הנוכחית, מערכת החינוך שלנו התמסרה ל"תרדוק מלאכותי של משאבי התקווה" באמצעות תוכנית SEL (Social Emotional Learning) ותוכניות אחרות לטיפול "ההון הפסיכולוגי". ראו למשל, עמרם ועמיתים, "פיתוח הון פסיכולוגי בקרב יועצים חינוכיים במצב חירום מתמשך". בתוך הרפז (עורך), חינוך במלחמה: יומנים, מחקר, הגות, רסלינג 2024: 265-284. תקווה, כמו כל מצב תודעה, היא אינטנציונלית, כלומר מכוונת למושא כלשהו בעולם. תקווה ריקה, שאינה אחוזה במושא מובהק בעולם, היא הונאה עצמית הצפויה לקריסה.

האקטיבית היא ברירת מחדל קיומית, הגנה מפני טירוף הדעת. היא הופכת "למעין 'איכות קוסמית' שיכולה לייצב את חיי הרגש אך אינה חייבת לחלחל לתוכם". שיח הייאוש והתקווה כפי שהוא מתואר ומנותח על ידי גבעוני מנסה להתמקם רגשית, שכלית ומעשית בזמן הפוסט-אפוקליפטי שלנו – "זמן העומד בסימן המתנה לצורות הבלתי צפויות שבהן האסון שכבר קרה יתרחש". הוא אינו מציע "סוף טוב" – וכי איזה "סוף טוב" הוא יכול להציע לאנשים שאינם מאמינים ב"חבלי משיח" המבשרים על גאולה קרובה? – אלא התמודדות הנותנת לגיטימציה להרגשות חדשות בעלות מוניטין מפוקפק, כאלה ההולמות את הזמן הזה, בכללן הרגשות חדשות של ייאוש ותקווה. הזמן הפוסט-אפוקליפטי שלנו לא רק מחולל הרגשות חדשות, שפענוחן חיוני להבנתו, אלא גם מערער את האמונות הנאורות המכוננות את התרבות ואת החינוך שלנו – אמונות בסובייקט אוטונומי, בפעלנות אנושית (agency), במימוש עצמי, בקדמה היסטורית, בשבח התקווה ובגנות הייאוש.⁵

בעוד ששיח הייאוש והתקווה המתואר בעתיד לשעבר מתחולל בעיקר לנוכח תהליכים גלובליים, שיח הייאוש והתקווה של דוד שולמן בספרו להיות חופשי: רשימות מדרום הר חברון (2020) מתחולל לנוכח תהליך לוקלי – הכיבוש, וביתר דיוק – לנוכח שוד אדמות החקלאים והרועים הפלסטינים בדרום הר חברון על ידי מתנחלים.⁶ שולמן בוחן את הייאוש והתקווה ב"מעבדה של דרום הר חברון" – בעיקר בפרק הראשון, "על התועלת שבייאוש", ומגיע לממצאים מפתיעים. נוכח עוצמתו והתמדתו של הכיבוש, שולמן, פעיל ב"תעושה" ("חיים ביחד") – תנועה של יהודים וערבים הנלחמים ללא הצלחה ניכרת בעוולות הכיבוש – חווה "תחושה מטרידה של עקרות וייאוש" הצומחת להכרה מפוכחת שהכיבוש "מסוגל להכיל את פעולות הסולידריות והמאבק שלנו" וכי "ניצחונותינו, אם אפשר לקרוא לזה כך, הם זעירים, ותבוסתנו הסופית היא ודאית". לאחר פעולה נוספת שבה נעשה עוד ניסיון כושל להגן על פיסת אדמה גזולה,

5 הזמן ה"פוסט-אפוקליפטי" מערער את החינוך כ"פריקט" של הנאורות. החינוך עדיין לא התחיל להתמודד עם האתגר הזה.

6 הספר נקרא במקור *Freedom and Despair*. ספרו הקודם של שולמן בעניין זה נקרא תקווה מרה: מיומנו של פעיל תעאיוש (2007).

יש תחושה של עקרות. לבי נופל בקרבי: לא שוב... הייאוש גואה בבטני, תחושה חולנית המורכבת מיסודות שונים כמו זעם, שאט־נפש, עלבון, חוסר ישע וזיכרונות של טראומות מוכרות קדומות. אינני חש ייאוש ביחס לעצמי אלא ביחס לפלסטינים, שאת סבלם הפכתי לשלי [...]. בכל זאת, לא מסיבות מעשיות אני צועד, ואצעד שוב [...]. אני עושה זאת בלי לחשוב הרבה על התוצאות. אני עושה זאת – זה מה שאני אומר לעצמי ברגעים הללו, אם אני אומר בכלל משהו לעצמי – מפני שזהו הדבר הנכון לעשות, וגם הדבר היחיד שיש לאל ידי לעשות. אני עושה זאת מפני שזה הופך אותי מעט חופשי יותר, וגורם לי לחוש כבן אנוש. אני עושה זאת למען הדבר עצמו (שם: 14. ההדגשה במקור).

עשייה "למען הדבר עצמו" אינה ננקטת רק, אפילו לא בעיקר, מתוך שיקול דעת פוליטי־רציונלי – הפעולה צפויה להניב תוצאה מבוקשת – אלא מתוך צורך קיומי, או נכון יותר – הכרח קיומי. ההכרח לעשות את "הדבר הנכון" הוא מימוש החירות האנושית ("חירות חיובית" בלשונו של ישעיהו ברלין), חירות הניתנת למימוש תמציתי ומזוקק ביותר רק בתנאים של מאבק, מאבק חסר סיכוי. בעשיית "הדבר הנכון" חרף הסכנות, בגלל הסכנות, חישובי תועלת אינם רלוונטיים ולפיכך גם הייאוש אינו רלוונטי. "זה טבעה של הפעולה, של עשיית הדבר הנכון, שהייאוש נסוג לפחות לרגע, ואת מקומו תופס דבר אחר, למשל – תקווה חסרת שחר". תקווה מופרכת כזאת אינה מותנית במצב הדברים בעולם. "לעתים, ככל שהדברים נעשים גרועים יותר, יש יותר תקווה, מפני שתקווה היא פעולה של 'האני' העמוק ביותר, או החלק החופשי יותר של האדם". גם הייאוש הוא "פעולה של 'האני' העמוק ביותר, או החלק החופשי יותר של האדם", ולכן הוא "ייאוש טוב": "ייאוש טוב מניע אותי לקום מן המיטה בבוקר שבת ולצאת לדרום הר חברון. אתה עשוי להזדקק לייאוש, לייאוש הטוב, על מנת להניח את ההיסוס בצד".

הייאוש הוא טוב, "הוא ידיד", לא רק משום שהוא כרוך בחוויה תמציתית ומזוקקת של חירות, חירות נטולת אינטרסים, אלא גם משום שהוא מציע בסיס משותף לסולידריות אנושית: "הייאוש עצמו קושר אותי לקורבן, לידידי [...]. הייאוש עשוי גם לקשור אותי באופן פרדוקסלי ברגעים כאלה למה שנותר מן ההגינות הפוטנציאלית של מבצע הפשע, הבוגד במהותו העמוקה ביותר".

יתר על כן, הייאוש הוא טוב ו"מיטיב" לא רק משום שהוא מאפשר התנסות בחירות, בעצמיות, בסולידריות, באנושיות, אלא גם – כמה מפתיע! – משום שהוא מניע לפעולה: "ייתכן שאילולא התייאשתי, לא הייתי ממשיך לרדת לדרום הר חברון. הייתי מניח לאחרים לעשות זאת עבורי. הנקודה היא שהייאוש הוא שלי, עניין אישי; לפיכך, גם הפעולה חייבת להיות שלי".

בפרק "הרהור אחרון: על ההתנגדות" שולמן מסכם:

התחלתי בתועלת של הייאוש – ייאוש מן הסוג היכול לשמש זרז לפעולה, לא הסוג המאפשר לך לחמוק אל הפסיביות [...] אני חושב שהייאוש היה נקודת הפתיחה האישית שלי. הוא העמיק והחמיר במשך השנים, עד שנאלצתי מבפנים לעשות בו משהו מועיל. גיליתי גם את יופיו הבלתי צפוי, ברגע שיכולתי להשתמש בו – היופי המוזר של לחימה בקרב חסר תקווה [...]. בין הדברים הטובים הרבים שהחיים מציעים, ישנו הטוב שבמאבק מפרך כנגד כל הסיכויים [...]. יום אחד הכיבוש יסתיים, אך לא בגלל ניצחונותינו הקטנים" (שם: 132-133).

שולמן משנה את נקודת המבט על הייאוש והתקווה – מנקודת מבט רציונלית-פרקטית המצפה לתוצאות בשטח בעקבות פעולה, לנקודת מבט קונטמפלטיבית-אקזיסטנציאלית המתבוננת במצבו שלו ובמצבו של האדם בכלל, בייאוש ובתקוותו, נוכח רוע בלתי מנוצח. מנקודת מבט זו, הייאוש הופך לתקווה. אילו תובנות על ייאוש ותקווה אנו, אנשי החינוך, החווים ייאוש מהחינוך הבית-ספרי ומוכנים להודות בכך, יכולים להפיק מהדברים שצוטטו עד כה, לעבד בעזרתם את חוויותינו ולהמשיך לעבוד בתיקון החינוך?

שיח הייאוש והתקווה הפדגוגי

הייאוש הפדגוגי מושפע, כמובן, מהייאוש הפוליטי. אם "אין עתיד", מה הטעם לחנך?! אך לייאוש הפדגוגי יש מספיק סיבות משלו – סיבות שכל הניסיונות לסלקן כשלו. ביניהן: הלמידה המנוכרת והבלתי יעילה של תלמידים בבית הספר; כישלונם הצפוי של תלמידים משכבות סוציו-אקונומיות חלשות בבית הספר; תנאי העבודה הקשים של המורים ושחיקתם המהירה; מדיניות החינוך התזזיתית וקלת

הדעת של שרי החינוך, המונחית על ידי אינטרסים פוליטיים; יחס מתנכר ומבזה של החברה לחינוך ולאנשי החינוך, ועוד.

"טוב, נגיד שכך", יאמרו אנשים בעלי כוונות טובות, "אבל למה להתייאש?! צריך לאזור כוחות ולסלק את הסיבות לייאוש מהחינוך!" ואנשים מתוחכמים יותר אף יאמרו: "צריך לסלק את סיבת הסיבות לכל מיני הייאוש מהחינוך – את בית הספר. צריך לשנות את בית הספר!" כאן, בנקודה קריטית זאת, מגיח "הייאוש הגדול" מהחינוך, הייאוש מהניסיונות החוזרים ונשנים לשנות את בית הספר – שינוי יסודי, מבני – ולהציע לאנשים צעירים תנאים אחרים, אמיתיים, ללמידה ולהתפתחות, להבנה של העולם ושל עצמם.

מאז הקמתו לפני כמאתיים שנים, מביס בית הספר המודרני את כל הניסיונות לשנותו באמצעות רפורמות.⁷ גלי רפורמות באים והולכים, אך בית הספר אינו משתנה.⁸ לדידם של שוחרי הרפורמות, בית הספר שומר על עמידותו בדומה

7 בית הספר השתנה כמובן במהלך הזמן, אך המבנה היסודי שלו נותר יציב (ראו בהמשך). חיים אדלר למשל: "דומני שלא אטעה אם אקבע שבאופן מהותי תוכנית הלימודים הנלמדת כיום היא בעיקרה אותה תוכנית לימודים שאבי המנוח למד בשנים שלפני מלחמת העולם הראשונה (למעט יוונית ולטינית), ואף אותה תוכנית שאני נחשפתי אליה בבית הספר בשנות הארבעים של המאה הקודמת. יתר על כן, זוהי אותה התוכנית פחות או יותר שלמדו בנותי בשנות השבעים של המאה הקודמת; ולא ייאמן – זו אותה התוכנית שנכדיי נחשפו אליה בראשית המאה העשרים ואחת. בעידן שחוזה שינויים עמוקים בכל תחומי החיים, בכללם מהפכה טכנולוגית בעלת השלכות כבירות, אנו ממשיכים להעמיד פנים שהלמידה בבית הספר מכינה את התלמידים לאתגרי העתיד" ("פדגוגיה חדשה", בתוך יורם הרפז ואלי הורביץ [עורכים], **חינוך בצומת: סיעור מוחות על עתיד החינוך בישראל**, 2020:23).

8 על הרפורמות במערכת החינוך שלנו ראו בספרו של עוזי מלמד **חינוך הומני בעידן דיגיטלי פוסט-מודרני**. הוא כתב: "מזה כמה עשורים הפכה מערכת החינוך לזירת התגוששות בין תפיסות חינוכיות של שרי החינוך. זה הולך וזה בא, וכל אחד מהם מכריז על רפורמה שתקדם את מערכת החינוך למאה ה-21 [...]. אבל הרפורמות האלה היו ברובן רפורמות סרק שאינן מקדמות את המערכת, ולפעמים אף מסיגות אותה לאחור" (2020:99). פאסי סאלברג, האדריכל של מערכת החינוך הפינית, כתב על "תנועת הרפורמה העולמית בחינוך" (GERM – Global Educational Reform Movement) – "חיידיק" (germ) שהדביק את מערכות החינוך בעולם (לומדים מפילגנר: תוכניות ממערכת חינוכית מוצלחת, 2015), אך "החיידיק" הזה הדביק אותן במחלה קלה שלא פגעה במערכות הפנימיות של הגוף – במבנה המוסדי של בית הספר. עמי וולנסקי כתב על הרפורמות במערכות החינוך בעולם בספרו המקיף **תלמידי האתמול תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך** (2020). גלי הרפורמות הם החינוך הפרוגרסיבי, תנועת הסטנדרטים ומיומנויות הלמידה החדשות. אך גם כאן, המושג "רפורמה" גדול על השינויים השטחיים שעשו "גלי הרפורמות" בבתי הספר בארץ ובעולם.

למשבר האקלים, לכיבוש או לאסון בלתי־נמנע אחר המאיים על חייהם של בני אדם או על איכות חייהם.

הייאוש מהיכולת לשנות באופן מבני את בית הספר מוכחש בדרך כלל. בכל דור ודור, רפורמטורים, מכחישי כישלונות קודמים לשנות את בית הספר, מניפים את דגל הרפורמה העכשווי, מסתערים על מצודת בית הספר – וניגפים. דיאן רביץ' (Ravitch), היסטוריונית של החינוך האמריקאי, מיצתה את תולדות החינוך באמריקה במאה הקודמת בכותרת המשנה של ספרה: *A Century of Failed School Reforms* ("מאה של רפורמות בית ספר כושלות")⁹. לארי קיובן (Cuban), חוקר רפורמות בחינוך, כתב מאמר ידוע בשם *Reforming again, again, and again* ("משנים שוב, שוב ושוב"), על אותן רפורמות שחוזרות לבית הספר לאחר שזה הביס אותן פעם אחת או יותר.¹⁰ ומחברי ספרים ומאמרים רבים הדנים ברפורמות בחינוך מחבבים את הביטוי "ככל שהדברים משתנים, כך הם נשארים אותו הדבר" ("The more things change, the more they stay the same").¹¹

חוקרים רבים ניסו להסביר את המוצקות המרשימה של בית הספר, הבולטת במיוחד בחברה "הגזילה" (מטפורה פורייה של הסוציולוג זיגמונט באומן) של ימינו, שבה כל המוסדות החברתיים והנורמות – המשפחה, הדת, התקשורת, שוק העבודה, היחסים המגדריים, היחסים בין הורים וילדים, ועוד – נעשים נוזליים לנגד עינינו.

סימור סרסון (Sarason), חוקר המבנה המוסדי של בית הספר, העמיד בספרו *The Culture of School and the Problem of Change* (1971). "תרבות בית הספר

9 Ravitch, *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (2000). מי ש"נשאר מאחור" הם התלמידים ומערכת החינוך שהרפורמות לא שיפרו את מצבם, וגם החינוך הליברלי־אקדמי שהרפורמות ברוח החינוך הפרוגרסיבי החלישו.

10 Larry Cuban, *Reforming again, again, and again*. *Educational Researcher*, January, 1999, pp. 3-13.

11 האמירה, הצרפתית במקורה, מבקשת לומר בהקשר זה שהרפורמות הן "קוסמטיות" ואינן משנות באמת את בית הספר. היא מופיעה בין השאר בכותרת נייר עמדה ידוע של סוציולוג החינוך דייוויד כהן (Cohen): *Teaching Practice: Plus Que Ça Change...* (ed.). *Contributing to Educational Change: Perspectives on Research and Practice*. 1988: 27-84, המסביר מדוע הניסיונות לחולל רפורמה בהוראה ולהפוך אותה מ"הוראה דידקטית" (פרונטלית) ל"הוראה הרפתקנית" (פרוגרסיבית) כשלו: ההוראה הדידקטית מעוגנת במסורת היסטורית ארוכה ובטוחה, בעוד שההוראה ההרפתקנית היא חדשה וחושפת את המורה לסכנות רבות.

ובעיית השינוי" את בית הספר על "סדירויות ארגוניות" הבאות לאפשר "סדירויות התנהגותיות". ליבתו המוסדית של בית הספר היא "סדירויות ארגוניות מרכזיות": חלוקת התלמידים לפי גיל; חלוקת הידע למקצועות לימוד; הוראה ולמידה לקראת בחינה; דירוג התלמידים לפי הישגיהם בבחינות; הקצאת מורה אחד לכיתה אחת, ועוד. סדירות ארגונית מרכזית היא קשה לשינוי משום שבית הספר הוא מערכת ושינויה של סדירות מרכזית אחת גורר שינוי בכל הסדירויות הארגוניות האחרות, מרכזיות ומשניות, כלומר משנה את המבנה המוסדי של בית הספר.

חוקרי הרפורמות בחינוך, דייוויד טאייק (Tyack) ולארי קיובן, טענו בספרם *Tinkering Toward Utopia* (1995). "תיקונים קטנים לקראת אוטופיה" ששינוי יסודי של בית הספר, להבדיל מ"תיקונים קטנים", אינו רק קשה, הוא כמעט בלתי אפשרי. "הדקדוק של החינוך הבית ספרי" (the grammar of schooling) – "הסדירויות הארגוניות המרכזיות" בלשונו של סרסון – הוא חסין רפורמות; הוא דוחה אותן על הסף או מתאים אותן לרפואי הפעולה שלו ומנטרל בכך את הפוטנציאל ה"רפורמי" שלהן. "השאלה היא, אם כן, לא כיצד הרפורמות שינו את בית הספר, אלא כיצד בית הספר שינה את הרפורמות".¹²

מדוע שינוי מבני של בית הספר, שינוי "הסדירויות הארגוניות המרכזיות" או "הדקדוק" שלו, אינו אפשרי בהקשר החברתי-תרבותי העכשווי? טאייק וקיובן טוענים שהסיבה לכך היא "האמונה התרבותית הרווחת אודות מה מכונן 'בית ספר אמיתי'". בית הספר במתכונתו הקיימת הוא בית ספר "אמיתי", הוא "הנורמלי" וכל חריגה ממנו נחשבת ל"סטייה", שאינה יכולה לקבל לגיטימציה חברתית.¹³

12 טאייק וקיובן ציינו שיזמי ה"רפורמות" חשים בכך ואינם מעזים לשנות את "הדקדוק" של בית הספר. יזמית אחת העזה: הלן פארקהרסט (Parkhurst). היא הגתה ויישמה את "תוכנית דלטון" (Dalton Plan) בשנות העשרים של המאה הקודמת. לפי תוכנית זו, כל תלמיד מתקדם בקצב שלו – המוכשרים מתקדמים מהר והמתקשים מתקדמים לאט ונעזרים יותר במורים. כצפוי, התוכנית נתקלה בקירות העבים של בית הספר, וב-1949 נמצא רק בית ספר אחד קטן בניו יורק שיישם אותה. על בסיס הטכנולוגיה הדיגיטלית של ימינו, הציעו לא מכבר שני מחברים שיטה דומה: Reigeluth & Karnopp, *Reinventing Schools: It's Time to Break the Mold* (2013). "להמציא את בתי הספר מחדש: הגיע הזמן לשבור את התבנית". 13 שנים עברו מפרסום הספר המשכנע הזה, ולמרות הטכנולוגיה המאפשרת "למידה מותאמת", עוד לא הגיע הזמן: "התבנית" לא נשברה. בתי הספר הדמוקרטיים בארץ ניסו לשנות את התבנית, אך חזרו לגרסה קצת יותר רכה יותר שלה.

13 ישנן סיבות נוספות למוצקות היחסית של בית הספר. אחת מהן היא: משום ש"הכול נזיל" החברה רוצה להיאחז במשהו מוכר ומוצק. סיבת הסיבות היא: בית הספר ארוג באין-ספור

התובנה שבית הספר הוא "מוסד חסון" (robust institution), חסון יותר מכל הרפורמות המסתערות עליו, מתנחלת בהדרגה בתודעתם של אנשי החינוך. אם לשפוט לפי דממת הרפורמות בשנים האחרונות בארץ ובעולם, מתפשטת הרגשה של תבוסה; רפורמטורים בפועל ובכוח מאבדים תקווה.

"טוב, נגיד שכך", יאמרו אנשים החרדים מפני התיאשות מהחינוך, "אבל איך החינוך, ובכלל זה השאיפה לשנות את בתי הספר, יכול להתקיים ללא תקווה?! החינוך במהותו ובכל היבטיו הוא מפעל של תקווה!" כך אמנם סבורים אנשי החינוך.

פאולו פריירה (Freire), לדוגמה, כתב בספרו *Pedagogy of Hope* (1992). "פדגוגיה של תקווה"¹⁴ שהתקווה אינה רגש אלא "צורך אונטולוגי". הצורך הזה מתבטא באקטיביזם חינוכי-חברתי ומניע אותו.

איני מבין קיום אנושי, ומאבק הנדרש לשיפורו, בנפרד מתקווה וחלום. תקווה היא צורך אונטולוגי. חוסר תקווה (hopelessness) אינה אלא תקווה שאבדה כיוון והפכה לעיוות של הצורך האונטולוגי [...]. את התקווה יש לעגן בפרקטיקה כדי שתעשה לממשות היסטורית [...]. ללא מינימום של תקווה, איננו יכולים להתחיל במאבק. אבל ללא מאבק, התקווה כצורך אונטולוגי מתפוגגת, מאבדת כיוון והופכת לחוסר תקווה. וחוסר תקווה יכול להפוך לייאוש טראגי. מכאן הצורך בחינוך מתוך תקווה (שם: 8-9).

ודייוויד הלפין (Halpin) כתב בספרו *Hope and Education* (2003). "תקווה וחינוך" שהחינוך זקוק לתקווה וכי תקווה מיוצרת בדמיון האוטופי – ביכולת לדמיין חינוך טוב יותר ולבטא זאת באוטופיה, "אוצר המילים של התקווה". אוטופיות טובות אינן "אוטופיות" אלא ריאליות:

דרכים בחברה, בתרבות ובכלכלה. שינויים יסודיים בתחומים אלה ישנו את בית הספר. במאמרי "תוכנה חדשה, חומרה ישנה" (גילוי דעת, 21, 2023: 141-156) מניתי בקיצור כמה סיבות לחוסנו של בית הספר.

14 פריירה חוזר בספר זה לרעיונות שדן בהם 14 שנים לפני כן בפדגוגיה של מדוכאים. כותרת המשנה של הספר היא: Reliving Pedagogy of the Oppressed ("לחיות מחדש את פדגוגיה של מדוכאים"). הוא לא פיתח עיון מעמיק בזיקה שבין חינוך ותקווה. גם מקורותינו רואים בתקווה צורך קיומי ומענישים את הרשעים באוכרנה: "תוחלת צדיקים שמחה ותקוות רשעים תאבד" (משלי, י, כ"ח); "למינים ולמלשינים אל תהי תקווה" (תפילת שמונה עשרה).

הספר הזה הוא אודות אוטופיות טובות ועל יישומן בחינוך. באוטופיות "טובות" כוונתי לתפיסות מתקדמות רדיקלית (radically progressive) של עתיד החינוך, הנמנעות מחשיבה של משאלת לב (wishful thinking) המצדדת בחזון חיובי, בלתי רגיל, אך לא מעשי, של רפורמה כללית של בית הספר [...]. האוטופיזם שאני מצדד בו לא בא לעודד דיונים על מצבים אידאליים; הדגש הוא על זיהוי כוחות ומשאבים המצויים כבר בסדר החברתי הקיים, המסוגלים לשנות את המצב לקראת עתיד טוב יותר ולתת תנופה לפעולה כאן ועכשיו (שם: 59).

"ריאליזם אוטופי" מחולל "תקווה אחראית" – תקווה המבוססת על הפוטנציאל הממשי של מציאות נתונה להשתנות לטובה, ובמקרה של החינוך – לשנות את בית הספר כך שיאפשר לתלמידיו לחיות "חיים מלאים", חיים של למידה יצירתית ויצירה עצמית. בעיית החינוך כיום, לפי הלפין, היא שהמורים איבדו תקווה ואת האמון שלהם ב"הבטחת החינוך". צריך לחדש את התקווה של המורים ולשקם את האמון שלהם – לשתף אותם באוטופיה.¹⁵

החינוך, כמו האדם, זקוק לתקווה; תקווה מובנית (built-in) במעשה החינוכי. אבל מה יעשו אנשי חינוך שנואשו מהתקווה לשנות את בית הספר ולהציע לתלמידים תנאים חיוניים ללמידה והתפתחות ולכניסה נלהבת לעולמם של מדעי הטבע והאדם ולעולמן של האומנויות? האם, בלשונו של קאנט, הם רשאים בכלל לקוות?

כרוניקה של כישלון ידוע מראש: עדות אישית

ב-1997 הטיל עלי דן שרון, מנכ"ל מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה, לתכנן בית ספר על-יסודי חדש לעיר בית שמש. הוא ציפה שאתכנן בית ספר רגיל עם תוספת של "שיעורי חשיבה", שבהם התלמידים יתרגלו מיומנויות חשיבה למיניהן. אבל

15 האוטופיה ה"מציאותית" שהלפין מציע היא דמוקרטיה השתתפותית, שבה המדיניות בתחומים השונים, כולל בחינוך, מעוצבת במסגרות דליברטיביות של כל הגורמים המעורבים. על דמוקרטיה השתתפותית ראו, חגית קליבנסקי ורון גופר, "דמוקרטיה השתתפותית", בתוך, יורם הרפז ואמנון כרמון (עורכים), חזונות חינוך בשישה צעדים: הצעות סדורות לחינוך אחר, רסלינג, 2023: 442-427.

האתגר הצית את "דמיוני האוטופי" ותכננתי בית ספר חדש, מן המסד עד הטפחות – "בית ספר חושב" המבוסס על "קהילות חשיבה".

תוכנת המוצא שלי הייתה, שבניגוד לסיסמה הנפוצה "הכול חינוך!", השפעתו של בית הספר חלשה בהשוואה לגורמים מחנכים אחרים: המשפחה, הקהילה, קבוצת הגיל, המסכים, התקשורת, הקניונים, תנועת הנוער והחוגים. לכן, אם בית הספר רוצה להשפיע – וכי מה עוד הוא יכול לרצות?! – עליו להיות בית ספר "טוטלי" או "מגויס", בית ספר שכל אמצעיו – תוכנית הלימודים, דפוס ההוראה, שיטת ההערכה, המבנה הארגוני, האקלים החינוכי והתנאים הפיזיים – מגויסים לתמיכה במטרת החינוך המוסכמת. כאשר מטרת החינוך היא טיפוח החשיבה, יש לגייס את כל אמצעיו של בית הספר לקידומה של מטרה זו (תוכנית לימודים מטפחת חשיבה, דפוס הוראה מטפח חשיבה, וכיו"ב).

בעזרת ידידי אמנון כרמון ובהשראת "קהילות" למיניהן שהופיעו בעולם החינוך באותו זמן (שנות התשעים של המאה העשרים) – "קהילת לומדים" (Community of Learners) של אן בראון (Brown), "קהילת חקירה" (Community of Inquiry) של מתיו ליפמן (Lipman), "קהילה של בניית ידע" (Community of Knowledge) של קרל ברייטר (Bereiter) – פיתחתי רעיון של "קהילת חשיבה" (Building Community of Thinking), ו"בית ספר חושב" (באנגלית Intel-Lect School), לכבודה של חברת אינטל שסייעה לנו בתחילת הדרך. החברה שקלה אז להקים את המפעל החדש שלה בבית שמש).

קהילת חשיבה באה להחליף את הכיתה המסורתית על ההוראה הפרונטלית והלמידה הפסיבית שלה. בקהילת חשיבה, המורה מציג לתלמידים "שאלה פורייה" – התלמידים מחלצים ממנה "שאלות מחקר" בהתאם לעניינם, מתארגנים בצוותים סביב שאלת מחקר, מגישים תוכנית מחקר, חוקרים ומציגים את ממצאיהם ב"אירוע מסכם". בית ספר חושב מאורגן בשלושה "בתים" – כל בית כולל שתי שכבות גיל; תלמידי הבית ומוריו מנהלים אותו במשותף.

כחצי שנה לפני פתיחת בית הספר איתרתי מנהלת ומורים מתאימים, תרגלתי אותם בתכנון וביצוע של קהילת חשיבה ותיקנתי את המודל בהתאם להערותיהם; האדריכל, דב גלי, תכנן בית ספר בן שלושה בתים; מהנדסי חברת אינטל תרמו ידע רלוונטי מתחום ההייטק ולקחו על עצמם פרויקטים שונים; ברנקו וייס סבסד; דני וקנין, ראש העיר, האיץ (בחירות באופק); שר החינוך, אמנון רובינשטיין, ויו"ר

המזכירות הפדגוגית, דוד גורדון, גילו עניין; דן שרון, אף שהיה מודאג מהתוכנית "הרדיקלית", דחף ותיאם. הייתה תחושת התרוממות רוח.

כצפוי, התרוממות הרוח נחלשה במהלך השנים הראשונות שבהן הוקם בית הספר והחל לפעול, אך התחזקה מחדש בכל פעם שהתגלו קהילות חשיבה טובות, קהילות שבהן המורים מנחים במיומנות והתלמידים שואלים וחוקרים ברצינות, מציגים ביצועים מסכמים איכותיים ומתנסים בחוויה משמעותית של למידה. ברחבי הארץ כמה רשת של 21 בתי ספר חושבים, יסודיים ועל-יסודיים, שיישמו את הרעיון, כל אחד בדרכו. הרעיון התפשט גם לחו"ל, בעיקר לאוסטרליה (אדם לפסטיין, כיום מנהל בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ואני התרוצצנו שם במשך כמה חורפים והנחינו סדנאות של מנהלים ומורים. לאחר יום סדנאות מפרך חגגנו עם מארחינו טובי המזג וחובבי היין ב־Community of Drinking). פה ושם ומדי פעם, הפואמה הפדגוגית שלנו נראתה אפשרית.

עשר שנים לאחר הקמתו של בית ספר ברנקו וייס בבית שמש הספדתי את הרעיון בספר המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה (ב־2014 פרסמתי ספר שונה מעט על מסע זה באנגלית). מדוע נכשל הרעיון? מדוע לא נותר ממנו כמעט דבר בבית הספר – ואף לא באחד מבתי הספר של רשת "בתי ספר חושבים" – למרות ההנהלה וצוות המורים המעולים, המנחים המיומנים והמשאבים הנדיבים? סרסון, טאייק וקיובן הסבירו: הרעיון של קהילת חשיבה ובית ספר חושב תקף את "הסדירויות הארגוניות המרכזיות" או "הדקדוק" של בית הספר – והתרסק, או ליתר דיוק – "נהרג ברפות": בית הספר הטמיע את הרעיון במבנה שלו, התיש אותו וחזר בהדרגה למטרתו הטבעית – הכנה לבחינות בגרות.¹⁶ התבוננתי תוך כדי מעשה בחזרה ההדרגתית של בית הספר לעצמו והתנחמתי בכך שהנה, אני הקטן עומד להצטרף לשורה ארוכה ומכובדת של רפורמטורים מובסים: לב טולסטוי, ג'ון דיואי, ברטרנד ראסל, אלכסנדר ניל, ג'ון הולט, ניל פוסטמן, איוון איליץ', פאולו

16 עליזה בלוך, המנהלת השלישית של בית ספר ברנקו וייס (אחרי זהבה פרנקל ז"ל ומאיר שמעוני יבל"א) ולימים ראשת העיר בית שמש, כתבה ספר על בית הספר – לבנות את הגשר הזה. היא פתחה כמה שנראה לה כמפעל החינוכי החשוב ביותר שלה ובכלל – הכנה לבחינות הבגרות: "הזכאות לתעודת בגרות היא מרכיב מרכזי ביצירת מסלול של התקדמות וצמיחה בחברה הישראלית" (2017: 46). אין זו גחמה של בלוך; בחינות הבגרות הן החישוקים המחזיקים את בית הספר.

פריירה, טד סייזר, הווארד גרדנר, דייוויד פרקינס ורבים אחרים, וגם משה כספי, צבי לם ורבים אחרים "משלנו".¹⁷

האם הניסיון הכושל הזה, שבו השקעתי את כולי במשך כמה שנים, ייאש אותי? כנראה שלא. גם כיום אני מנסה לשנות את בית הספר ("אולי הפעם, הגרביטציה הכבירה של בית הספר לא תרסק אותי... תרסק בוודאי...").¹⁸

עדכון גרסה

נוכח חוסנו של בית הספר, אנו, שוחרי השינוי ("שונאי בית ספר" [school haters], כינה אותנו בחיבה דייוויד כהן בנייר עמדה שהוזכר לעיל) צריכים לעדכן את גרסאות הייאוש והתקווה שלנו. אם ניגש לשינוי בית הספר מצוידים בגרסאות ישנות של ייאוש ותקווה, גרסאות שאינן הולמות את המצב, ננטוש את שדה המערכה או נישאר בו כפוטפטי רפורמות.

תחילה צריך להודות: בית הספר אינו ניתן לשינוי, לא על ידי רפורמות. בעתיד הרחוק, אם יהיה עתיד כזה, בית הספר ישתנה, אך לא בגלל "גלי הרפורמות". תהליכים חברתיים, תרבותיים, כלכליים, פוליטיים וטכנולוגיים עמוקים ישנו אותו או יחליפו אותו במסגרת אחרת של הוראה ולמידה, והדבר יקרה מהר או לאט. בעתיד הנראה לעין, בית הספר ינוע קצת על הספקטרום שבין "תוכנית הלימודים במרכז" לבין "הילד במרכז", אך הליבה שלו – "הסדירות הארגונית המרכזית", "הדקדוק" – תישאר על כנה, והרפורמות רק יחסנו אותה. לא קל להודות בכך. רבים מאיתנו מתפרנסים נפשית וחומרית מגרסתה הישנה של התקווה לשנות את

17 "יש הרבה חוכמה בקירות של בית הספר", שח לי פעם צבי לם. "אלה שביקשו לשנות אותו לא העריכו כראוי את היריב שניצב מולם". הווארד גרדנר כתב: "יש לי סיוט אחד חוזר: יום אחד אחזור לבית ספר שעברתי בו ואשמע משהו אומר, 'הו, חינוך להבנה... פעם עשינו את זה'" (דרכי חשיבה, 2018: 225).

18 לפני שנים אחדות הקמתי את "המרכז לתכנון סביבות חינוך" שבו שותפיי ואני מנחים בתי ספר חדשים או מתחדשים כיצד לתכנן את עצמם – להמציא סיפור ייחודי וליישם אותו באמצעי החינוך (ראו, הרפז, כיצד לתכנן סביבה חינוכית בשישה צעדים: המדריך (2018). Harpaz, Educational Design in Six Steps: A Strategic and Practical Scaffold (2020).

בית הספר מן היסוד ולעשות חינוך "אחר", "חדשני", "פורץ דרך"... אנחנו צריכים להודות: "בית הספר גדול עלינו".¹⁹

אחרי שמודים בכך, צריך להפסיק לקוות, או נכון יותר, לקוות בגרסה חדשה – בעשייה שלא מתוך התרגשות: "תחושות הקסם והריגוש שזוהו עם התקווה מוחלפות בהקשר זה בהתמדה של הפעולה והעמל" (גבעוני, שם). תקווה נרגשת, בגרסה ישנה, צפויה לייאוש בגרסה ישנה – "הלך רוח שמרעיל את החיים הפוליטיים [והפדגוגיים] ומעיב על החיים בכלל" (גבעוני, שם). תקווה בגרסה מעודכנת, תקווה מעשית המגולמת בפעולה, צפויה להביא גרסה מעודכנת של ייאוש – "ייאוש טוב": "ייאוש מן הסוג היכול לשמש זרז לפעולה, לא הסוג המאפשר לך לחמוק אל הפסיביות" (שולמן, שם) – ייאוש הנובע מ"האני" הפנימי ביותר ומעשיית "הדבר הנכון", הדבר שחובה לעשותו, ללא שיקולי תשומות-תפוקות ועלות-תועלת. רפורמטורים המצוידים בגרסאות מעודכנות של ייאוש ותקווה – ב"תקווה מעשית" וב"ייאוש טוב" – ממשיכים לעבוד למען שינוי בית הספר – ולהיכשל... הם לא יכולים אחרת.²⁰

מקורות

גבעוני, מיכל (2023). עתיד לשעבר: מדריך תיאורטי לחיים במבוי סתום. חיפה: פרדס.
הרפז, יורם (2018). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. בני ברק: ספרית פועלים.
שולמן, דוד (2020). להיות חופשי: רשימות מדרום הר חברון (תרגום מאנגלית: עודד פלד). ירושלים: כרמל.

19 דניאל ליסטון פרסם בכתב העת *Educational Theory*, Winter 2000 מאמר מהדהד בשם Love and Despair in Teaching ("אהבה וייאוש בחינוך"), שבמהלכו הוא ציטט קטעים משלושה רומנים שנכתבו על ידי שלוש מורות לספרות לשעבר. הספרות תיארו בכישרון רב את ייאושן מההוראה. ליסטון הציע להתגבר על "ייאוש המורים" באמצעות "אהבה מורחבת" (enlarged love) ללמידה ולהוראה. אך מה שהותיר רושם לא היה "הפתרון" שהציע אלא הבעיה שחשף והתיאורים האפקטיביים שלה על ידי הספרות. הוא נגע בבעיה מוכחשת: "ההוראה על פי טבעה מועדת לייאוש"; גם הניסיון לעשות רפורמה...

20 לאור בקשות של קוראי הטיוטה של מאמר זה, צריך אולי להמתיק את הסוף "המייאש" הזה עם מעט תקווה מן הסוג הישן: כל הניסיונות הכושלים לשנות את יסודות בית הספר אינם לגמרי לשווא; הם מחלישים אותם. כאשר ייווצרו התנאים ההיסטוריים המתאימים, יסודות בית הספר יקרוסו ביתר "רכות" אל תוך החלופות שהרפורמטורים מציעים להם.

Freire, Paulo (1994). *Pedagogy of Hope: Reliving the Pedagogy of the Oppressed*. NY: Continuum.

Halpin, David (2003). *Hope and Education: The Role of Utopian Imagination*. London: Routledge Falmer.

Harpaz, Yoram (2014). *The Third Model: Teaching and Learning in a Community of Thinking*. Springer.

Sarason, Seymour (1971). *The Culture of the School and the Problem of Change*". N.Y: Teachers College.

Tyack, David & Cuban, Larry (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Boston: Harvard University Press