

דבר העורכים

אנו שמחים וגאים להקדיש את גיליון 13 של גילוי דעת לדמותו של איש החינוך, פרופ' צבי לם. לם נולד בשנת 1921 ונפטר בשנת 2004, מעט לפני שהוענק לו פרס אמ"ת על "תרומתו יוצאת הדופן למחשבת החינוך ולמעשה החינוכי בישראל". בתחילה הייתה עבודתו החינוכית אקראית, כששימש מדריך ומורה לילדי פליטים יהודים באיטליה בימי מלחמת העולם השנייה. המשכה היה בעשייה חינוכית מגוונת ומרשימה כמורה בבתי ספר בארץ, כמרצה במכללת דוד ילין ובאוניברסיטה העברית, כמייסד-שותף של מכון חפ"ן לחינוך פתוח ניסויי, וכמחברם של ספרים ומאמרים רבים, שנעשו לנכסי צאן ברזל של הגות החינוך בישראל. כל אלה מתועדים בקורות החיים שלו וברשימת פרסומיו, אך לכך שרבים וטובים התגייסו להקדיש גיליון-נושא להגותו החינוכית יש סיבות מקיפות ועשירות בהרבה.

חותמו של צבי לם בתחום ההגות החינוכית בישראל חסר תקדים ונמשך גם בימינו. ספרו ההגיונות הסותרים בהוראה היה לקלסיקה לדורות רבים של סטודנטים לחינוך, וכתביו על החינוך הרדיקלי והפדגוגיה הביקורתית זימנו לציבור בישראל היכרות עם תנועת הנגד החינוכית של סוף שנות השישים ושנות השבעים של המאה הקודמת. נוכחותו המעשירה ורבת-ההשראה הייתה למזון מלכות ולפיגומי צמיחה לתלמידיו, ורבים מהם גדלו להיות חוקרים ומרצים בתחומי החינוך. עמדתו הברורה שהחינוך צריך לפתח בתלמידים כוח לצאת נגד גורמי המלחמה וההרס הפיחה ברבים אומץ לחנך נגד הזרם. לא פחות משמעותית מאלה הייתה מעורבותו התמידית ביוזמות חינוכיות בכל רחבי הארץ, שנועדו לשפר את בתי הספר ולהופכם למוסדות חינוך טובים וראויים יותר.

בראש הגיליון תמצאו הצצה לחוויותיו של לם הצעיר בסוף מלחמת העולם השנייה כחייל בצבא הבריטי. אהוד לם, בנו של צבי, תרם לגיליון קטעים אוטוביוגרפיים שכתב אביו בשנים האחרונות לחייו על תקופת שירותו הצבאי באיטליה ועל הדרך המרתקת והמקרית כמעט שבה הומר תפקידו הצבאי כנהג משאית בתפקיד מורה. בכנות ובכישרון מתאר לם כיצד נאלץ למצוא פעם אחר

פעם פתרונות יצירתיים בתנאי שטח קשים ומחסור כרוני באמצעים, וללא הכשרה מקצועית הולמת. הקשיים אילצו אותו לאלתר ולמצוא את הדרך המתאימה להשגת המטרה, ומתוך כך הפציעה דמותו של לם המחנך כמעט מבלי שהבחין בכך. לעבודתו הראשונה כמורה בכפר הילדים מאיר שפיה הוא הגיע אחרי סיום לימודיו בבית מדרש למורים – תזכורת לכך שחוקר החינוך הרגול לם החל את דרכו כמורה בפנימייה. מן השורות עולה דמות מעוררת השראה של מורה ומחנך אוהב אדם, שהיה לחוקר חינוך בעל שם.

במאמר הפותח בודק יורם הרפז את השאלה אם הגותו של לם, זו שכולם מכירים ושלכאורה אינה מצריכה עיון נוסף, מוסיפה להיות רלוונטית בעידן הפוסטמודרני. הרפז סוקר את מקומו של לם בשיח החינוכי ומראה שהוא לא היה הראשון או האחרון שאיתר בשיח החינוכי כמה שיחי חינוך נבדלים וניתח אותם. ובכל זאת, טוען הרפז, תאוריית ההגיונות הסותרים של לם היא מקורית ובעלת עוצמה רבה, ויש בה כוח רב לארגן את רעיונות המחבר ולהסבירם, משום שהיא חסכונית ומשום שניתן לשלב בה דפוסי הוראה עתידיים.

הרפז בוחן מחדש את ספרו המפורסם ביותר של לם, **ההגיונות הסותרים בהוראה**, ומראה שאף שאינו קל לקריאה ויש בו רעיונות מורכבים ודחוסים, הוא מציע תאוריה יעילה מאוד של חינוך והוראה. לפי לם, כל אחד משלושת הגיונות ההוראה – הגיון החיקוי, הגיון העיצוב והגיון הפיתוח – מבוסס על התובנה שהאדם חי בתוך ממד חברתי, תרבותי ואישי, ושכל ממד כזה תובע הגיון הוראה שונה המכין את הצעירים לחיים במסגרתו. מכאן נובע שההוראה אינה פעילות ליניארית הנצמדת להגיון הוראה אחד, אלא פעילות דיאלקטית הנעה בין חלופות – שלושת הגיונות ההוראה. להבנת מהות ההוראה תכלית מעשית אחת – הוראה דיאלקטית. עם זאת, טוען הרפז, קיים מתח בין רעיון ההוראה הדיאלקטית ורעיון מרכזי אחר של לם – הסתירה המעשית בין ההגיונות, הנובעת מכך שכל אחד משלושת הגיונות ההוראה מוליד סגנון הוראה נבדל, המנוגד לעיתים לזה הקודם לו. הרפז סבור שהגיונות ההוראה הם למעשה מערכות טיעונים לטובת חינוך מסוים – חינוך כסוציאליזציה (הסתגלות לחברה), כאקולטורציה (הפנמת ערכי התרבות המועדפת) וכאינדיווידואציה (מימוש עצמי). לם ביקש במוצהר להצמיח מורה ביקורתי, שאינו קנאי לאידאולוגיה הפדגוגית שלו, אינו רואה את החינוך מנקודת מבט אחת ומוכן להחליף אידאולוגיה ונקודת מבט בהתאם ל"נתוני המצב". אך בסופו של דבר, טוען הרפז, אהדתו של לם הייתה נתונה לחינוך לאינדיווידואציה.

שמעון אזולאי מצביע אף הוא על הסתירה המובנית בהגותו של לם, אך לדעתו מקורה במתח שבין תאוריה למעשה, בין הגות פילוסופית לפרקטיקה חינוכית. חינוך, טוען אזולאי, הוא הרגע שבו הפילוסופיה חייבת להכריע בין חלופות אידאולוגיות, שיתורגמו לפעולה קונקרטית בשדה החינוך. אנחנו נוהגים תמיד לפי היגיון אחד ומחנכים לפי היגיון אחד, ואותו היגיון מוליד תמיד היגיון אחר או מבטל אותו. שוב אנו רואים שעל אנשי חינוך נגזר לחיות תמיד באי-נחת בין עמדות שעשויות להוביל לתחושה של סתירה פנימית, אך אזולאי טוען שהסתירה הזאת אינה הכרחית ושיש מוצא ממנה.

אזולאי מציע לאמץ הסתכלות חדשה כדי לחשוף את התשתית המטפיזית המודעת או הלא-מודעת העומדת בבסיס התפיסה של לם. ראשית, להחליף את המושג הכללי והרחב "חברה" במונח "קהילה", שהוא מדויק יותר מבחינה ערכית. מטרת החינוך תהיה מעתה להיענות לדרישה להיות בן נאמן לקהילה ולערכיה. מאחר שבדרך כלל אנחנו שייכים לכמה וכמה קהילות (עם, מדינה, משפחה, קהילה מקצועית וכן הלאה), הדילמות וההתנגשויות החריפות נמצאות בעיקר כאן. שנית, להעביר את הדגש מ"תרבות" ל"אדם", דהיינו מערכים של חברה נתונה לערכים אנושיים-אוניברסליים, כאלה שעשויים להיות מגולמים בתרבות נתונה, אך מהותם אינה אחרת בחברות שונות. התשתית הנובעת מן השינויים שמציע אזולאי בתפיסה מציבה את האדם, הפרט והקהילה כשלושה קודקודי משולש, שלכל אחד מהם דרישות, יכולות וערכים משלו, וששלושתם נוכחים בעולמו של הפרט. הקושי שלנו לקבל הכרעה ברורה בנוגע לאחד מהם נובע מן העובדה הפשוטה שאנו "משחקים" תמיד בשלושה מגרשים: יש בנו רצון מתמיד למימוש עצמי-ייחודי, אנו שייכים לקהילות שמעצבות את זהותנו, ויש בנו יסוד אוניברסלי משותף לכל בני האדם, המאפשר לנו שיפוט מוסרי ויכולת תבונית על-אישית.

אך אזולאי אינו מסתפק בזיהוי הקונפליקטים ובהכרה בהם, אלא מציע את המושג "משמעות" כנתיב חיים המשרת את האדם, הפרט והקהילה גם יחד באופן המרבי. מושג זה מציע מענה תאורטי מניח את הדעת לסתירה או לניגוד בין השלושה, לצד האפשרות להכרעה מעשית, דהיינו מאפשר שיטה חינוכית שלמה וקוהרנטית. התוצאה היא חינוך למשמעות וטיפוח בתי הספר כקהילות משמעות. משמעות, טוען אזולאי, נוצרת כשמתקיימים שני תנאים: כשלפרט יש זיקה אל קהילה כלשהי, וכשאותו פרט מותיר בקהילה זו, ולעיתים אף מעבר לה, עקבות ייחודיים מהדהדים. בלב הגדרת המשמעות של אזולאי טמון רעיון החריגה, כלומר

ההכרה בכך שלדבר יש ערך מעבר לעצמו. הפרט עשוי להשתייך לקהילות רבות, אך החשובות ביותר לעניין החינוך הן המשפחה, הכיתה ובית הספר. אין ביכולתנו להיות משמעותיים תמיד בכל הקהילות בחיינו, אך כשתלמיד אינו חש שייכות, דחינו משמעות, בכיתתו או אף במשפחתו, התוצאה עלולה להיות הרסנית. על פי אזולאי, השאיפה שלנו לצאת אל מעגלים רחבים יותר ולחרוג מהאני הפרטי שלנו היא העומדת בבסיס רעיון המשמעות, והיא זו שיש בה פוטנציאל לסינתזה בין שלושת הקודקודים של חיינו – האדם, הפרט והקהילה. עם זאת, טוען אזולאי, המתח בין השלושה ממשיך להתקיים ואף צריך שיתקיים כדי לאפשר התפתחות עתידית. כהמשך לרעיון זה קורא אזולאי להבנות את בתי הספר ואת הבית כקהילת משמעות כדי להצליח במעשה החינוכי-פדגוגי וליצור זיקה של התלמיד למערכת החינוך. כך יימנעו ניכור ונשירה וייווצרו למידה משמעותית וקהילות חינוכיות בעלות משמעות.

ניר מיכאלי נעזר בשתי הבחנות מושגיות שסיפק לנו צבי לם כדי לדון בסוגיית החינוך הפוליטי בכלל ובשאלה של הכללת סוגיות מעוררות מחלוקת במסגרת בית הספר בפרט. מיכאלי טוען כי מנקודת המבט של מחויבות לערכי מהות דמוקרטיים אין די בגישתו של לם לחינוך פוליטי, ולכן יש לבנות עליה קומה נוספת, והיא גישה של חינוך פוליטי-דמוקרטי. הבעיה, לפי מיכאלי, היא שאומנם הגדרתו של לם עשויה לשמש את מתנגדי הצנזורה בחינוך, אך היא גם עלולה לשרת את התומכים בנקיטת צעדים להצבת גבולות לשיח הפוליטי בכתיב הספר, שכן כל אחד מהצדדים סבור שהוא נאמן לרעיונות של לם. הבעיה, לדעתו של מיכאלי, טמונה בהפרדה הקיימת בין זירת החינוך לדמוקרטיה לזירת החינוך לערכים בכלל ולזו של החינוך הפוליטי בפרט. החינוך הפוליטי של לם, או כפי שמכנה אותו מיכאלי "אוריינות פוליטית", מחייב לדעתו הנכחה ברורה יותר של סדר יום ערכי דמוקרטי. לשם כך מציע מיכאלי מודל אנליטי המאפשר למפות מודלים חינוכיים שונים מתוך בחינת עומק החינוך הפוליטי והדמוקרטי שלהם. מיכאלי מציג, אם כן, גישה שעיקרה עמדה התובעת מאנשי החינוך לפתח תהליכים חינוכיים והמבנה תהליכים כאלה, המקדמים במפורש העמקה ומחויבות ערכית לדמוקרטיה מהותית.

אדר כהן עוסק גם הוא במאמרו בהבחנה המפורסמת שעושה צבי לם בין חינוך שמטרתו מעורבות פוליטית לבין חינוך שמטרתו הכוונה אידאולוגית, ובבעיות שהיא עשויה לעורר. כהן בוחן את המושג "חינוך פוליטי", סוקר את הביקורות נגדו ומציע לראות בו כלי מעשי שנועד לשמש את אלה הפועלים בשדה החינוך הסכור

ורב־הסתירות. כהן רואה בחינוך פוליטי סוג של "פיקציה חינוכית" שנועדה לשרת את הצורך החברתי בחינוך אזרחי ודמוקרטי. פיקציה זו מאפשרת, לפי כהן, לעסוק בפוליטיקה מתוך נטרול של "הפוליטי", אותה סתירה אינהרנטית הגלומה בהבחנה של לם. באופן הזה יכולים אנשי חינוך להרגיש בנוח ולעסוק בפוליטיקה בלי שהם וסביבתם יצטרכו לתפוס את פעולתם כנובעת ממניעים רדיקליים או חתרניים. בהמשך מדגים כהן את ההשפעה המעשית שהייתה לגישת החינוך הפוליטי על מסמכי המדיניות של משרד החינוך בישראל בשני העשורים האחרונים, ומראה שהלשון הפורמלית של ההנחיות המערכתיות שניפקה מערכת החינוך למורים בשני העשורים האחרונים אימצה את גישת החינוך הפוליטי. כהן טוען שלהבחנה בין חינוך אידאולוגי לחינוך פוליטי העולה מחוזרי המנכ"ל היה אפקט משחרר על אנשי חינוך רבים שהיו שבוים בגישה הא־פוליטית של עידן ה"ממלכתיות", זו שהתיימרה להוציא את הפוליטיקה מבית הספר כליל. גישת החינוך הפוליטי, טוען כהן, אומנם מעניקה למורים הזדמנות לעסוק בכיתה בפלוגות אקטואליות, ואף ממריצה אותם לעשות כן, אך העובדה שמורים פועלים בסביבה חינוכית שגישת החינוך הפוליטי הפכה בה לגיטימית ואף רצויה, אין פירושה שהם יודעים כיצד ליישם אותו, או שהם מעוניינים ליישם אותו באותו סגנון בכל ההקשרים של עבודתם. לנוכח זאת, בחלקו האחרון של המאמר מציע כהן הרחבה המבוססת על ההבחנה בין דיון פוליטי, דיון מוסרי ודיון אידאולוגי להגדרת החינוך הפוליטי של לם, מנקודת המבט של מורים. הרחבה זו מבוססת על מחקר שדה אתנוגרפי שערך בשנים 2014–2016 בבית ספר תיכון במרכז הארץ.

מרים סמט בוחנת את תרומתו של לם לחקר ההיסטוריה של החינוך העברי וטוענת כי שימוש בכלים התאורטיים שלו יאפשר לתאר את האידאולוגיות החינוכיות מראשית החינוך העברי ועד ימינו. לפי סמט, ניתוח ההיסטוריה של החינוך העברי באמצעות השימוש בתאוריות של לם – ההגיונות הסותרים ואידאולוגיות־העל – מאפשרת פרשנות שונה להיסטוריה של החינוך העברי מזו שמציעה ההיסטוריוגרפיה הישראלית המקובלת. ניתוח רעיונותיו של לם בהקשר ההיסטורי שבו נוצרו – זרם העובדים בחינוך והחינוך הקיבוצי למשל – מסייע למיין את המגמות השונות, את המושגים המרכזיים ואת האידאולוגיות המשפיעות באופן שמתעלה מעל למונחי התקופה הנדונה ומעל לאמונות של הדמויות בנות הזמן.

בחלק הביקורות סוקר גיא פינקו את ספרם של ענת רימון אור ויוסי ארגמן,

מחשבה מתקתקת – ג'ון דיואי: עקרונות מרכזיים בתורתו ומחשבה מחודשת עליהם. לדעתו, הספר משמש מבוא בהיר, נגיש ומרתק להגותו החינוכית של דיואי, ובכך ממלא חסר בספרות הקיימת. אף שהדבר אינו מצוין במפורש בספר, טוען פינקו, חלק הארי שלו מוקדש לפדגוגיה ביקורתית. הדבר עולה מנושאי היסוד שבהם הוא עוסק – דגש על סרבנות מחשבתית וחינוך לביקורתיות בנוגע לנורמות ולערכים חברתיים מקובלים. המחברים טוענים שבצורתה העכשווית מערכת החינוך מעכבת למעשה את התפתחות החשיבה. תלמידים לומדים חומר המנותק מעולם ההתנסות שלהם, ומכיוון שאין להם עניין בכך, נמנעת התפתחות של חוסר נוחות ובעקבותיו חשיבה. בהמשך מקושרת בספר החשיבה לצמיחה של הפרט ולדמוקרטיה. בחלקו השני של הספר נשענים המחברים על רעיונותיו של דיואי בדיון העוסק בתחום החינוך המוסרי. ניתוחם מעלה שאחת המטרות של חינוך היא פיתוח אנשים בעלי רגישות מוסרית, דהיינו אנשים שמרגישים חוסר נחת מוסרי כשנגרם עוול.

שרון גבע סוקרת את ספרו של מרדכי נאור, **כאלה היינו: נעורים והתבגרות בישראל של העשור הראשון**, וסבורה שעל אף העניין הרב הטמון בו, הוא כתוב בנימה נוסטלגית מופרזת ונעדר ממד ביקורתי שניתן היה לצפות לו, שכן מחברו הוא חוקר ארץ ישראל והיסטוריון בהכשרתו. נאור מספר את סיפורם של בני הדור הראשון בישראל העצמאית, הדור שהוא עצמו משתייך אליו, ואולי קשר רגשי זה הוא הסיבה לנקודת המבט הסובייקטיבית הנאמנה לרוח מפא"י שהייתה הדומיננטית באותם ימים. קולו הביקורתי של נאור, טוענת גבע, בולט בהיעדרו, וכשהוא מופיע, הדבר נעשה במרומז, למשל בהתייחסות ל"דו-קיום", לזרמים פוליטיים וחברתיים נוספים בתקופה ההיא, או ליחסי הכוחות ששלטו אז באמצעי התקשורת. דעתו של נאור, טוענת גבע, חסרה במיוחד בנקודה אחרונה זו דווקא בשל היותו עיתונאי, חוקר תקשורת ומפקד גלי צה"ל לשעבר. גבע מציינת שהספר גדוש סיפורים מעניינים ודמויות ססגוניות, אך בסיכומו של דבר, היא טוענת, מה שעולה מבין דפיו הוא סיפורם של "צעירים תמימים ופוחזים אך מסורים ונאמנים, עם מורא ועם משוא פנים".

פרופ' נמרוד אלוני, עורך ראשי
ד"ר מעין מזור, עורך בפועל
ד"ר עתליה שרגאי, עורכת מדעית