



מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי

"חינוך עם אופקים חדשים"

אסופת מאמרים מן "הכינוס הארצי הראשון לחינוך מתקדם"

במכללת סמינר הקיבוצים

ל"ג בעומר, י"ח אייר תשס"ו, 16 במאי 2006

כרך מס' 2, אייר תשס"ז - מאי 2007

ISSN 1565-8376

כתב־העת **מחשבה רב־תחומית בחינוך ההומניסטי** מופק על ידי "קתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי - המכון למחשבה חינוכית", מכללת סמינר הקיבוצים.
כרך זה הופק בתמיכת "הוועד הישראלי לאונסקו" ו"המחלקה לקשרי תרבות של שגרירות ארה"ב בתל אביב".

Interdisciplinary Thought In Humanistic Education is Published by the UNESCO Chair in Humanistic Education, the Institute for Educational Thought, Kibbutzim College of Education.

Funding for this volume – **Education with New Horizons: Lectures from the 1st National Conference on Progressive Education** – was received from the "Israel National Commission for UNESCO" and The Department for Public Affairs of the American Embassy in Tel Aviv".

עורך: **נמרוד אלוני**

עורך משנה: **דור הררי**

עריכה לשונית: **עדה סער**

עיצוב העטיפה: **רוני טמקין**

מכללת סמינר הקיבוצים, דרך נמיר 149 תל אביב 62507

טלפון: 036901224, פקס: 036990269

© כל הזכויות שמורות למכללת סמינר הקיבוצים

מאי 2007

תוכן העניינים

דברי מבוא

- 1 נמרוד אלוני, חינוך עם אופקים חדשים: דברי פתיחה

הרצאת פתיחה

- 3 אבי רביצקי, אתגרי החינוך בישראל

מושב 1 – חינוך לשלום בחברה רב־תרבותית ומרובת קונפליקטים

- 7 גבי סלומון, חינוך לשלום
11 אמל גימאל, חינוך לשלום ולרב־תרבותיות בחברה מרובת קונפליקטים

מושב 2 – הוראה דיאלוגית־משמעותית והדרך השלישית בחינוך

- 17 אייל נווה, הוראה ולמידה דיאלוגית: יעדים וגורמי חסימה
25 יורם הרפז, המודל השלישי בחינוך

מושב 3 – שינוי חברתי ופדגוגיה ביקורתית: האתגר הישראלי

- 51 יוסי יונה, פדגוגיה ביקורתית לשינוי חברתי
57 חגית גור, שינוי חברתי ופדגוגיה ביקורתית: ההקשר הישראלי

מושב 4 – שיהיו נבונים והגונים: על מטרות־העל של חינוך ראוי לשמו

- 63 אליה ליבוביץ, מהו פרי עץ הדעת?
71 אביעד קליינברג, "מצב הרוח – מצב החינוך"

מושב 5 – אתגרי החינוך לערכים הומניסטיים ואזרחות דמוקרטית

- 77 יולי תמיר, החינוך לערכים הומניסטיים ואזרחות דמוקרטית
יאיר אורון, על חובת הוראת השואה והגיטו ועל חובת התמודדות
81 חינוכית כנגד גזענות

מושב 6 – החינוך לתרבות יהודית עשירה ופלורליסטית

- 93 עליזה שנהר, מאפיינים של חינוך לתרבות יהודית פלורליסטית
99 יאיר צבן, סוגיות ועקרונות בחינוך לתרבות יהודית פלורליסטית

מושב סיום

- 103 יצחק קשתי, לקראת חינוך רב־תרבותי
109 מישאל חשין, מידותיה של אזרחות טובה בחברה הוגנת ומתוקנת



נמרוד אלוני

חינוך עם אופקים חדשים: דברי פתיחה

עם "הכינוס הארצי הראשון לחינוך מתקדם", כך לפחות אנו מקווים, נפתח דף חדש בחינוך הישראלי. התקווה החדשה גלומה קודם כל בכך, שלראשונה בישראל חוברים יחד בברית אידיאליסטית ויישומית כל המעורבים בחינוך: מנהיגות חינוכית מבתי ספר וגני ילדים, פעילים של עמותות חינוכיות וארגונים חברתיים, נציגויות של הורים מעורבים, אנשי חינוך ואקדמיה ממוסדות להכשרת מורים, חתני פרס ישראל ובכירים מתחומי הרוח, המדע והתרבות, ארגוני המורים ושרת החינוך – כולם בשותפות של כבוד הדדי לקראת השבת האמון בחינוך וקידום איכותו לטובת ילדי ישראל.

לא רק כוונות טובות וכבוד הדדי יש בשותפות הזו. יש בה גם סדר יום חדש לחינוך: משותפת לכולנו ההכרה שהחינוך לא יכול לפעול ולהצליח במנותק מן המצב החברתי והתרבותי. מכאן ברור לכולנו שחובה על החברה הישראלית לפעול לצמצום המצוקה החברתית ולסיום המצב הבלתי-נסבל של מאות אלפי ילדים שחיים מתחת לקו העוני ובמצבי סיכון.

משותפת לכולנו המחויבות להתוות חלופה למגמות ההפרטה והסטנדרטיזציה, לשפה הכלכלית ולגישה העסקית. אנו קוראים למדיניות של אחריות כוללת של המדינה לחינוך. זו האחריות לאפשר לכל ילדי ישראל חינוך איכותי ושוויוני והזדמנות לחיים מכובדים של הגשמה עצמית, עושר תרבותי והגיונות חברתית.

משותפת לכולנו הידיעה שהחינוך קם ונופל על איכות המורים. דרושה לנו בדחיפות מדיניות של קידום מעמדם ואיכותם של מורי ישראל: מורים שזוכים לשכר ומעמד נאות, ומורים שניכרים בעושר השכלתי ותרבותי ובהתנהגות רגישה והוגנת. זהו הסיכוי היחידי שלנו להצמיח מורים שיוכלו לשמש לילדים שלנו מקור להעשרה, להשראה ולהצמחת אישיותם.

ומשותפת לנו העמדה החינוכית שאת התרבות הבית ספרית – את שגרת יומם של ילדינו – יש להשתית לא על כוחנות, שרירות וסמכותנות, אלא על ערכים הומניסטיים של היגיון, הגיונות, והרמוניה. אנו מבקשים עבור ילדינו בגני הילדים ובבתי הספר, תרבות חינוכית שבה כבוד האדם וחירויות הפרט אינם מתכון לבורות ולהפקרות, אלא איתגור גם להישגים לימודיים אך בראש ובראשונה לאיכות ב"בנאדמיות", בתרבותיות ובאזרחות.

לגבי הרעיון הבא איני יודע אם ישנה שותפות דעים, אך לבטח כאן המקום והזמן להציעו: ברוח הכינוס של היום ועל יסוד ההסכמות המשותפות, אני קורא בזאת להקמתה של רשות עצמאית לחינוך – גוף ריבוני, שחבריו בכירי אנשי החינוך, הרוח, המדע והתרבות – אשר יעמיד לחברה הישראלית תוכניות חומש לחינוך איכותי ושוויוני. לא עוד פוליטיזציה של החינוך ושינויים במדיניות חדשות לבקרים, אלא הקמת גוף אקדמי ופרופסיונאלי שיגבש מדיניות מושכלת, עקבית ואחראית בתחומי מטרות החינוך, האתיקה המקצועית, הליבה הלימודית, השוויון בהזדמנויות, דרכי החינוך וההוראה, מעמד המורה וכדומה. כמקובל, רצוי שהכנסת תמסד עניין זה חקיקתית ושהמשלה תטיל על אישיות חינוכית מן המדרגה הראשונה (חתן או כלת פרס ישראל) או על שופט בית המשפט העליון, להרכיב את חבריה וחברותיה של רשות עצמאית שכזו.

* ד"ר נמרוד אלוני הוא ראש "המכון למחשבה חינוכית" במכללת סמינר הקיבוצים ושימש כיו"ר הכינוס הארצי הראשון לחינוך מתקדם.

שני עניינים נוספים אציין כאן, שהם מהותיים לחינוך ומסבירים את חשיבותו של כינוס ארצי לחינוך מתקדם. הראשון נוגע למוטיבציה. למה כל המאמץ הזה ומה הדחיפות? לצורך זה הרשו לי להסתמך על המשורר דוד אבידן שבשירו "דיון דחוף", שואל כך: "אז למה לנו כל העניין הזה, אז למה לנו כל העניין הזה?" והוא עונה מייד: "מוטב כבר שנלך בגדולות, מוטב כבר שנלך בגדולות". והוא ממשיך רעיון זה בשירו "תפילת הדרך" ואומר: "ואם עולמי אינו מקומי, אני מקומו של עולמי". במילים אחרות, הססנות, ישיבה על הגדר, קטנות רוח, או ציפייה שאחרים יפתרו עבורנו את מצוקותינו היא בריחה מאחריות ומרשם לבינוניות. כפי שנכתב בהזמנה לכינוס זה, זה הזמן, ואין טוב ממנו, לקחת אחריות, להעמיד מנהיגות, ולעצב יחד חינוך איכותי לכלל ילדי ישראל. והעניין השני, גם בו אסתמך על אמן תל אביבי שכבר לא נמצא איתנו. בעניין זה לא מדובר במוטיבציה כי אם בתוכן ובתכלית. לא עבר זמן רב מאז שנפרדנו מיוסי בנאי, אבל כל הקורא ביסודיות את מילות ההוקרה והאהבה שנקשרו בו ילמד המון על יופיו של האדם שעזב אותנו ועל דמותו של האדם המחונן שעלינו לגדל במקומותינו. אהבת אדם וחוכמת חיים, שאר־רוח ופשטות, אשף של מילים ואומן של רגשות, פורה ויצירתי, חבר טוב ונעים הליכות, אנושיות ישירה, כנות אמנותית, כישרון אדיר, צניעות רבה, אדם נפלא – והכול, הכול, בטוב טעם. חברים וחברות, הנה בדיוק המילים שחסרות לנו. הנה בדיוק המידות הטובות שנעשו כל כך נדירות במקומותינו. הנה קווי המתאר של ישראלי יפה, הנה תכנים של חינוך שנוכל להתברך בו. ראו חברים וחברות מה שאיבדנו, וזאת לא כדי להתרפק על העבר, ובטח שלא כדי לסגוד לגיבורי התרבות שלנו. פשוט כדי לאתגר עצמנו אל משימות חינוכיות חדשות; כדי להעניק לעצמנו סוף סוף מדיניות סבירה של חינוך ראוי לשמו.

★ ★ ★

את הכיוונים והדרכים של חינוך אחר, חינוך מתקדם עם יסודות רחבים ואופקים חדשים, תוכלו למצוא במאמרים שנאספו בחוברת זו, מאמרים שהם כולם פרי עיבוד ועריכה של ההרצאות שנשא ב"כינוס הארצי הראשון לחינוך מתקדם". מן המאמר הפותח של פרופ' אבי רביצקי ועד למאמר הסוגר של שופט בית המשפט העליון בדימוס מישאל חשין, בכל המאמרים עוברות כחות השני מטרות־העל של החינוך המתקדם: טיפוח השכלתי ברוח התבונה הביקורתית, פתיחות הדעת ורוחב האופקים; הכשרה פוליטית לאזרחות דמוקרטית פלורליסטית, הוגנת, מעורבת וסובלנית; ופיתוח מוסריות הומניסטית ואוניברסאלית המחויבת לכבוד האדם, צדק חברתי וסולידריות אנושית.

להעמיק ולהרחיב את השיח החינוכי בדבר משמעותם והשלכותיהם של אידיאלים תרבותיים אלה ולהעמיד מסגרות ודרכים להגשמתם – לכך אנו נדרשים עתה.

אתגרי החינוך בישראל

כאשר למדתי בבית הספר התיכון 'מעלה' בירושלים, פנה יום אחד המחנך שלנו, מר גרינשפן, אל התלמידים, שהיו כמעט כולם מדריכים בצופים הדתיים, ושאל: "מה עשיתם בפעולה אתמול?" ענו לו: "לימדנו אותם קשרים צופיים".

– "ומה עשיתם בשבוע שלפני כן, במה עסקתם איתם?"
– "לימדנו לקשור סנאדות".

אני זוכר עד היום את המחנך כשהוא עומד, מסתכל ואומר: "תגידו לי, כמה מהתלמידים שלכם יהיו ציידים? כמה יהיו בני אדם? וכמה יהיו יהודים?"

אני זוכר את השאלה הזו כשאלה מכוונת מבחינתי באשר לחינוכו של אדם למיומנות מסוימת. מצד אחד, כמה מתלמידינו יהיו היסטוריונים, כמה יהיו מהנדסים, כמה יהיו פקידים, כמה יהיו נגרים, כמה יהיו פיסיקאים; ומן הצד האחר, כמה יהיו בני אדם אוהבים, שמחים, עצובים, בודדים, מתאבלים? בהעמדת שאלה זו, אני מבטא את תפיסותי הערכיות באשר לגישה הבסיסית של החינוך כהענקת המסד. הייתי רוצה קודם כל להטות את הדגש, להטות את נקודת הכובד, מן ההכנה למיומנויות (כולל ההייטק הפופולרי) אל התחום של הקיום כאדם, אל ההכנה של נערים ונערות כבעלי מבנה נפש מוצק, של משמעות ושל זהות.

המחשבה הזאת, של הכנה למיומנויות ספציפיות, יש בה לדעתי יוהרה עצומה, כאילו שאנחנו, בני דורנו, יודעים בדיוק, כמעט בדיוק נמרץ, מה יהיו הדברים שיגרמו לו או לה להצלחה בעוד שלושים שנה. אני זוכר שיחה עם חבר לאותה כיתה, אמנון דנקנר, בה התלוננתי על כך שבני בן ה-13 יושב כל היום וקורא ספרי פנטזיה. אמרתי לו אז שאילו במקום לקרוא כמה מאות ספרי פנטזיה היה בני יודע כך וכך מסכתות בתלמוד, או כך וכך ספרי היסטוריה, הוא כבר מזמן היה תלמיד חכם. השיב לי אמנון: "הם מכינים את עצמם לא לחיים שאנו חיים, אלא לחיים שאותם הם יצטרכו לחיות, ויתכן שספרי פנטזיה יועילו יותר". כאשר הוא אמר זאת, נזכרתי בימיי שלי בבית הספר, כאשר למדתי במגמה הריאליסטית (כי זה מה שנחשב ליוקרתי וחשוב) ופתרתי איך ספור סינוסים וקוסינוסים וטנגנסים. ולמרות שאז חשבו שידעתי טנגנס וקוסינוס זו פסגת ההצלחה, התחוור לי, ואולי גם לכם, שלמידת הדברים האלה הייתה למידה של אחד הדברים הכי פחות שימושיים בחיינו.

עוד דוגמה לעניין זה היא חמותי, האמא של אשתי, שהיא ניצולת השואה. בכל פעם שהייתה חופשת לימודים, היא שלחה את בתה (לימים אשתי) לקורס סריגה, לקורס מלאכה, לקורס לתיקון חורים בגרביים, כי זה מה שהציל אותה בעולם בו חייתה.

ודוגמה אחרונה, כדי להראות את הנמנעות שבתכנון מיומנויות מדויקות, קשורה באבי ז"ל, שנהג לספר את הבדיחה, ש"אנשים אופטימיים לומדים רוסית, ואנשים פסימיים לומדים סינית" – פשוט משום שזו הייתה תמונת העולם בתקופה שבה נוצרה בדיחה זו.

למעשה, אינני יודע מה יהיו המחשבים לגבי הנכדים והנכדות שלי. אבל דבר אחד אני כן יודע, הם יהיו גבר, אישה, והם יצטרכו את כל הרבדים של האישיות – רגש, דמיון, זיכרון, אמונה, יחסים עם זולת, יחסים רומנטיים, פיתוח לשוני, פיתוח של הרצון – את אלה אני יודע שהם

* פרופ' אבי רביצקי הוא חתן פרס ישראל בתחום מחשבת ישראל ומרצה באוניברסיטה העברית בירושלים.

יצטרכו. כמה ציידים, אינני יודע. כמה בני אדם, כמה יהודים, אינני יודע. אני יודע שהם יצטרכו להיות. ואני יודע שהם יחיו בעולם משתנה וקופצני שאליו עלי להכין אותם.

לעניין זה חשוב להזכיר פרופסור אמריקני לפילוסופיה, פרופ' שלזינגר, שבאחד מספריו התייחס לאותם הדברים שאנחנו רואים כנעלים ביותר עבור עצמנו ועבור ילדינו. בואו נחשוב רגע, הוא כתב, האם הורים היו רוצים לחבר את ילדיהם לאלקטרוניות אשר יבטיחו להם שנים ארוכות של עונג והנאה, כך שיזכו במשך שנים רבות להתגלגל מצחוק והנאה. מאחר שסביר שמרבית ההורים יענו בשלילה להצעה זו, אנו מגיעים למסקנה שאנו מאחלים לילדינו לא אושר פשוטני במובן של עונג או הנאה, אלא חיים של משמעות – גם אם חיים אלה יכלו בתוכם מידה של צער וסבל. דבר זה מתקשר לברכה שאומרים בשבעה אצל דתיים "שלא תוסיפו לדאבה", ושמופיעה בקלקול הלשוני של התל־אביבים: "שלא תדעו עוד צער". עניין זה שגוי בעיקרו והוא שקר מוחלט. לומר לאדם צעיר "שלא תוסיף לדאבה עוד" או "שלא תדע עוד צער", זה בעצם לומר לו, "הלוואי שתמות לפני הורייך". חיים של משמעות הם בהכרח חיים שיש בהם גם צער, ובכל זאת שווה לחיותם, כי הם חיים אנושיים מלאים. לסיכום נקודה זו, אני אומר שלא צריך לחנך לאיזה שהן מיומנויות, אבל מבחינת נקודת הדגש, לגדל אדם ולגדל אדם עם משמעות, זה בסופו של דבר מה שרובנו באמת רוצים. ולכן צריך לשאול, האם מערכת החינוך בכל המקומות, ברוב המקומות, בחלק מהמקומות, אכן עושה כך? ואם לא כן, זו הקריאה הראשונה שלי.

הקריאה השנייה שלי היא לנסות ולחשוב ברצינות על אמות המידה של התקבלות לאוניברסיטה – על תנאי הקבלה לאותם מקצועות יוקרתיים, שאני אישית אינני מבין למה הם יוקרתיים. אני רוצה שניתן לעצמנו דין וחשבון על כך שהבחינות שבמידה רבה קובעות את עתידנו, הבחינות הפסיכומטריות, מבוססות לא על תכנים, לא על הדעת, לא עושר הרוח, לא על תורה, אלא על שלוש השפות: העברית, האנגלית והמתמטיקה, אבל רק כאמצעי קומוניקציה ולא כתוכן של תקשורת. אם תעשו חשבון, תגלו שאמות המידה להתקבלות לאוניברסיטה מעניקות יותר מ-70 אחוז לשליטה בשפות אלה ופחות מ-30 אחוז לתוכני הרוח, התרבות והמדע שרכשו הצעירים בחייהם. משתמע מכך, שאנחנו מפרידים יותר מדי שפה מתוכן, ושפה כשהיא נטולת תוכן, עלולה להפוך להיות ריקה. אם העברית – כשעברית כוללת את רבי יהודה הלוי, אם הערבית – כשערבית כוללת את איבן חלדון, אם האנגלית – כשהיא אנגלית שכוללת גם את שקספיר – אם כזה הוא המצב עם שפות אלה, כפי שהיה כשאני למדתי בתיכון, אז דברי הביקורת שלי אינם תופסים. אבל אם כפי שאני התרשמתי מבחינות הבגרות של ילדי, בעצם אפשר לעבור את בחינת הבגרות באנגלית ללא ידיעת טקסט ספרותי אחד באנגלית, אזי עולה שאלת הקשר בין שפה לתרבות. רעיון זה מתבטא בציטטה שאיני זוכר את מקורה, אשר מתריסה כנגד הלומדים רק מיומנויות תקשורת: *they will know how to communicate, but they will have nothing to communicate*. כאשר אתה מתחיל כך, ואני חושש שהמיומנות הדומיננטית בתיכון של היום היא *to communicate*, אזי יש מקום לדאגה רבה ויש לשנות את הדבר הזה בצורה דרסטית. ההערה השלישית שלי: בשעתנו היו שתי ועדות ששתיהן היו מאוד מאוד חשובות ומאוד מאוד מכובדות בעיני. האחת הייתה 'ועדת שנהר' להעמקת החינוך היהודי בבית הספר הכללי, וכמובן שהיה צריך להשתית גם את המקבילה להעמקת החינוך של תרבויות אחרות, בראש ובראשונה התרבות הערבית לבני הנוער הערבים. ובצד זה 'ועדת קרמניצר' להעמקת החינוך הדמוקרטי. עוד בימי זבולון המר כשר החינוך, הוקם 'המינהל לחינוך ערכי', ועד היום יש תפיסה שחינוך ערכי זה יהדות ודמוקרטיה (ולאזרחים הערבים, תרבות ערבית ודמוקרטיה). אני חולק על תפיסה זו. כאשר אומרים שאני יהודי, או שאני ערבי, או שאני מוסלמי או שאני נוצרי, אומרים משהו על מכלול הזהות שלי, על מכלול האנושיות שלי, עלי, אבי רביצקי, כ"חיד", וכ"חברתי", כ"חיה פוליטית", ועלי כאינדיבידואל שבוכה ואוהב ושר ומתפלל. כאשר אומרים עלי "דמוקרטי", מדברים על רובד אחד מוגדר מאוד, חשוב מאוד, אך מוגבל מאוד של אישיותי – אני "כחיה

פוליטית" או "כאזרח", ונוצרת כאן אי־סימטריה משוועת. הסימטריה היא: יהודי זה אדם, ערבי זה אנושי, נוצרי זה הומאני. במילים אחרות, היסוד הפרטיקולרי של אישיותי מקיף את מכלול גווניו וצדדיה, כי כשאני אומר "יהודי", זה כולל שירה וזה כולל אבל, וזה כולל שמחה, אצלי זה גם כולל תפילה, זה כולל זולת, זה כולל גם את החיים במדינה הזאת שהיא מדינה יהודית ודמוקרטית; אבל כשאני אומר "דמוקרטי", זהו רק רובד אחד. הנכון יותר הוא לא לדבר רק על דמוקרטיה אלא על חינוך להומניזם, שכולל בתוכו את עולמות הדעת והרגש והמוסר והאמנות והתרבות וגם את הממד של אזרחות דמוקרטית, ולפיכך חינוך ערכי, בחברה היהודית, צריך להיות יהודי והומניסטי ולא רק יהודי ודמוקרטי. לסיכום נקודה זו, כפי שהצעתי לא לעשות רדוקציה של התרבות לשפה, לקומוניקציה, כך אני מציע לא לעשות רדוקציה של האנושיות וההומניזם לדמוקרטיה.

דיברתי על שלושה היבטים בחינוכו של היחיד: אמרתי מבנה נפש מוצק משמעותי, ולא בראש ובראשונה מיומנויות; אמרתי תכנים יחד עם שפות; ואמרתי הומניזם, אנושיות כוללת ולא רק האדם כיצור פוליטי. אני רוצה לעבור עכשיו לעניין הקולקטיבי. בשעתו, בבית הספר למנהיגות חינוכית בירושלים, העמיתים שהם נשים וגברים שכבר עשו משהו בחייהם ורוצים שנתיים של לימוד והפוגה, התמודדו עם שאלת החזון החינוכי־קהילתי. מקובל שהקבוצה כולה עורכת פרויקט קבוצתי, והיא מציגה אותו בסוף השנה הראשונה ובסוף השנתיים של ההכשרה, לפני הסגל ולפני אורחים. באחת השנים הפרויקט הקבוצתי בבית הספר למנהיגות חינוכית היה לתכנן את מערכת החינוך של העיר מודיעין, ש"אוטוטו" תקום. כלומר, זה מצב "נקי" לגמרי: אין למתכננים שום מחויבויות לעבר של המקום, אין ראש עיר, אין לחצים פוליטיים, התכנון נעשה באמת לפי התפיסה העקרונית של קבוצת המתכננים. כאשר הם הגישו את הדו"ח המלומד, והגיע תורי לשאול שאלה, הצבתי בפניהם את התמיהה הבאה: "אם הייתם צריכים להציע את זה לא לעיר מודיעין, אלא לעיר ליד לוס אנג'לס או ליד טוקיו, מה היה משתנה בהצעתכם?" הייתה שתיקה מוחלטת, כי מילה לא הייתה משתנה – אפילו לא מילה אחת של תוכן או מהות אלא רק שוני בשפה.

וזה מחזיר אותנו שוב לעניין הקומוניקציה הריקה מתוכן תרבותי. שוב קומוניקציה, כלומר, לא העניין שזה נעשה בארץ הזאת, לא העניין הישראלי, לא העניין היהודי, לא העניין הערבי, שום דבר שקשור לעניין המקומי ולתרבות. במקרה זה מדובר על הפקרת הממד הפרטיקולרי של חיינו כקולקטיב. במילים אחרות, חסרה ההתייחסות להזדהות במרחב הישראלי. לצורך זה צריכה להתפתח איזושהי שפה אחת, שפה אחת המשותפת לנו כקולקטיב תרבותי, שפה שהיא לא יכולה להיות רק השפה האוניברסלית. היא לא יכולה להיות מעין שפת אספרנטו על הבסיס של המכנה המשותף הנמוך ביותר של בני האדם. כי אספרנטו זה המכנה המשותף הנמוך או השטוח או הפונקציונלי ביותר, פשוט משום שהוא משותף לכל בני האדם. את שאני מתכוון בשפה אחת שהיא שלנו, אנסה להמחיש בסיפור הבא: לפני כ-11 שנים, שר החוץ של מדינת ישראל, שמעון פרס, נאם נאום פוליטי רגיל בכנסת. היה זה אחרי הסכמי אוסלו, ובין השאר הזכיר את שמו של דוד המלך. דבריו על דוד עוררו סערה גדולה בקרב חברי הכנסת החרדים, וראיתי את השר פרס עומד ובתום לב איננו מבין על מה הזעקה. מבחינתו, דוד היה גיבור היסטורי, ריאלי, על פי פשוטו של מקרא, עם יתרונות גדולים ועם חסרונות משמעותיים, כולל אישיותיים, וזה מה שהוא הציג. אז על מה הכעס? הוא לא ידע שמבחינת חברי הכנסת הדתיים, בעיקר חרדים, דוד המלך של המסורת כבר מזמן חדל להיות דוד המלך של הפשט. הוא אותו דוד המיסטי, האושפיז המיסטי שמבקר אותנו בסוכה, הוא הסבא של הסבא של מלך המשיח, הוא נעים זמירות ישראל מחבר תהילים, וכששתי הדמויות האלה של דוד נפגשו מעל הבימה של כנסת ישראל, הם לא הכירו כלל, הם לא הכירו איש את רעהו. כלומר, גם כשאנו משתמשים באותן מילים עצמן, מורשות התרבות האחרות וההקשרים השונים יוצרים פרשנויות ומובנים שהם זרים לאחד, ואז שוב איננו מדברים האחד עם משנהו באותה שפה.

כך גם קרה לי, לדוגמה, כשקראתי בעיתון 'הארץ' (שאותו אני קורא בנאמנות, בוקר־בוקר, וכמעט מתפרנס מלהיות דתי־ליברל), והנה פתאום אני קורא ידיעה על הרייטינג של הטלוויזיה, שבה מצוין שהתוכנית בעלת הרייטינג הכי גבוה היא החדשות של שבת. אז מה אני מניח? ומה אני מבין ב"חדשות של שבת"? אצלי שבת מתחילה ביום שישי אחר הצהריים, בשעה חמש־שש, והיא נגמרת במוצאי שבת, בשבע־שמונה. לפיכך הנחתי שמדובר בחדשות שאולי אתם קוראים להן ליל שישי – אלה שאני כשומר שבת לא צופה בהן. אבל מתברר שלא, שתעיתי בהבנתי. ה"חדשות של שבת" הן החדשות שאצלי הן "מוצאי שבת". על כך אני אומר: יש בעיה וניתן להתמודד אתה באמצעות החינוך. הרי אפשר מיד לדעת, בדוגמה אחרת, אם הוא ירושלמי או תל אביבי, וזאת על פי הגייתו "מאאתיים" או "מתיים". בה במידה, יכולים אנו לשאול אדם "מה יש בין יום שישי ליום ראשון" – אם יגיד "יום שבת", תדע מאיזה זהות הוא, ואם הוא יגיד "שבת", תדע לאיזה זהות הוא (עד היום מבחן זה עוד לא נכשל).

מכאן ברור שכאשר אני מדבר על שפה, אני לא מדבר על מה שהתייחסתי אליו קודם כ"אמצעי קומוניקציה" בלבד, אלא שפה, לא שפה ריקה, אלא שפה שהיא אחוזת טקסטים, אחוזת איזה קאנון משותף. כדי שיהיו עשרה־עשרים ספרים שכולנו קראנו, שיהיו שלושים־ארבעים היגדים משמעותיים שמוכרים לכולנו, צריך ליצור בסיס משותף שמייצג את ההווה המשותפת לנו. יתכן שאני נוסטלגי, ולעולם לא תהיה תשובה אם אני אובייקטיבי או נוסטלגי, אך דומני שכאשר אני למדתי בבית הספר "מעלה" הדתי בירושלים, וליד ביתי למדו ב"גימנסיה העברית", בית הספר הכללי החילוני, דומני שהם החילוניים למדו יותר תנ"ך ויותר תלמוד, ואפילו היה להם מפגש עם סידור התפילה (לא כמתפללים בהכרח), ודומני שלנו הדתיים היה מפגש הרבה יותר מסיבי, גם עם שקספיר ואפילו עם טשרניחובסקי. ואותו מר גרינשפן, האבא של הרב שילת במעלה אדומים, אותו מר גרינשפן הוא זה שהכריח אותי לתלמוד בעל פה את שאני זוכר עד היום – "נוכח פסל אפולו". דומני שהילדים של היום כבר אינם לומדים את זה, משני הצדדים, בשני האגפים, ואולי צריך לומר בעשרת האגפים של החברה הישראלית.

הערה אחרונה: אני לא אומר מה צריך להיות המוקד בחינוך לזהות ערבית, או מוסלמית או נוצרית, אין לי הפטרוניזציה הזאת, אבל יש מוקד אחד שאני רוצה להרהר עליו, על מה שעומד כביכול במוקד של זהות יהודית, וזאת החובה היחידה והבלעדית, והיא תנ"ך. יש בעיה עם טקסט שאני מעריך אותו, שאולי הוא הטקסט הספרותי האדיר ביותר, אבל שאין בו מקום למחלוקת. לטקסט קנוני ונחרץ שכזה יש בעיה בתרבות שלנו, בחשיפתו לנערים ולנערות שגדלים בחברה הפלורליסטית פוסט־מודרנית. חשבתם פעם לנסות להתווכח עם נביא? הכלבים ילוקו את דמכם. כאשר יהדות זה רק תנ"ך, בהכרח זה יוצר דימוי של היהדות כדבר פונדמנטליסטי, חסר רוחב דעת; וזאת על רקע העובדה שכל התרבות היהודית למן המשנה והתרבות במדרש, היא כולה תרבות של מחלוקת, ובמובן מסוים היא תואמת בפלורליזם שלה למציאות פוסט־מודרנית הרבה יותר מאשר התרבות המודרנית האירופית. מובן שאיני מתכוון שנדלג על התנ"ך, חס ושלום, אבל לחשוב שחינוך יהודי יכול להיות תנ"ך וזהו – בכך יש טעות חינוכית גדולה. במילים אחרות, יש להראות את פניה של היהדות כתרבות של מחלוקת, כתרבות של ריבוי פנים, כתרבות שהיא גם אנטי־פאתוס. התנ"ך פאתוס, והתלמוד הוא אנטי־פאתוס, ושניהם יהדות, ורק עם המכלול הזה יחד אפשר יהיה לחנך לאותה זהות יהודית, כפי שאנו רוצים אותה.

ולסיום, אבי ז"ל היה נוהג לומר, שכאשר הקדוש ברוך חילק כסף בעולם, הוא חילק אותו בצורה הרבה פחות צודקת מאשר כאשר הוא חילק שכל. והראיה לכך שאת הכסף הוא חילק בצורה מאוד לא צודקת היא בכך, שכל מי שנפגוש חושב שחסר לו. לעומת זאת, שכל הוא חילק בצורה מאוד צודקת, והראיה שכולכם הבנתם את ששחתי – כל מי שאני מכיר, חושב שיש לו מספיק. אני חושב שגורלם של אנשי החינוך יישאר בדיוק זה: אני מקווה שיהיה שכל, אני יודע שלא יהיה כסף, אבל עם זה חובה עלינו להמשיך וללכת הלאה.

חינוך לשלום

לא אדבר כאן על רב תרבותיות, אלא על חינוך לשלום, אף על פי שהקשר ביניהם קיים, אך לא אכנס לזה. אדבר יותר על הקשר שבין חינוך לשלום לבין חינוך מתקדם. לא ברור מה זה חינוך לשלום. מספר ההגדרות והתפיסות בנושא הזה הוא גדול ורב. הן כוללות על פי רוב חינוך נגד אתנוצנטריות וחינוך לפירוז הנשק, חינוך להבנה הדדית ולשוויון זכויות, חינוך לפתרון קונפליקטים ועוד ועוד. שותף מאירלנד הצפונית ואנוכי עורכים בימים אלה ספר לחינוך לשלום וכמה מן המבקרים, אלה שעברו על תוכנית הספר, באו וטענו, שלא כללנו את כל מה שיש בחינוך לשלום. מבחינתם, זה כולל פתרון קונפליקטים בכיתה, מניעת אלימות בחצר בית הספר, רגישות, פיתוח רגשי, שימור הסביבה, אהבת הזולת, מה לא. קיימת הגדרה ישנה שאומרת, "אם הכול זה א', אז א' הוא כלום". ואם חינוך לשלום זה כל מה שטוב מתחת לשמי הרקיע, אז אנחנו עוסקים בדבר עמום מדי מכדי שנוכל באמת להתעסק בו.

אני רוצה להציע משהו יותר מוגדר לחינוך לשלום, ואני מדבר בעיקר על חינוך לשלום בתוך ההקשר שבו אנחנו חיים. היינו, חינוך לשלום, הינו קודם כל ללמוד לחיות בשלום עם יריב, לא אישי, לא מישו שלקח ממני את העיפרון, אלא עם יריב קולקטיבי, שמפחיד אותי, שמאיים עליי, שבין שנינו אין יחסי אמון, אך יש הרבה פחד. חינוך לשלום איננו יישוב מחלוקות בכיתה ג', עם כל החשיבות. חינוך לשלום, וזה החלק הקשה ביותר, הוא כאמור לחיות בשלום או ללמוד לחיות בשלום עם יריב אמיתי, אויב. לכן חינוך לשלום בשוודיה מעורר אצלי בכל פעם את השאלה, שלום עם מי? עם הלווייתנים? עם האמזונות? מה נכלל, אם כן, בחינוך לשלום כפי שאני מבין אותו? יש ניתוח מצוין של נדים אוחנה ודני ברטל מאוניברסיטת תל-אביב, של מהו בכלל קונפליקט עיקש בין מדינות או בין קבוצות אתניות, ומתוך זה משתמע עניין החינוך לשלום. הרעיון המרכזי העיקרי הוא, קודם כל, לתת לגיטימציה לצד השני במחלוקת. וזה לא עניין קל ערך. אין זה אומר הסכמה עם הצד השני, אלא רק מתן לגיטימציה לצד השני.

מתן לגיטימציה לצד השני, קבלת הנרטיב של הזולת כלגיטימי, נחלק לפחות שלושה עניינים: (א) הכרה בחלקנו-אנו בקונפליקט, שזה הדבר הקשה ביותר. לגלות שאין לנו מונופול על הקורבנות, שתורמנו את חלקנו הנדיב לקונפליקט, ואנחנו ממשיכים לתרום אותו – לא בהכרח מן הבחינה האישית ואולי גם לא מן הבחינה הדורית-עכשווית. קודמיי תרמו את תרומתם, שלא לדבר על זה שסביר שגם היום אנחנו תורמים את חלקנו. (ב) העניין השני, ואני מדלג על זה מהר, הוא טיפוח אמפתיה לסבלו ולמצבו של הזולת. (ג) והשלישי הוא טיפוח נטייה לפתרון קונפליקטים בדרכי שלום.

הנה דוגמה רעננה הבאה ממחקר שביצע ד"ר יגאל רוזן, שעשה את הדוקטורט אצלי. הוא מוצא שהיהודים מכבדים מאוד, נותנים לגיטימציה ומייחסים חשיבות גדולה לנרטיב היהודי. בכך אין פלא. אבל לנרטיב הערבי אין שום משמעות בעיניהם. נרטיב לערבים? מה פתאום? כלומר, אין מתן של לגיטימציה אלמנטרית לצד השני. העניין הזה קשור, בין השאר, בבורות המוחלטת בכל מה שקשור לעולם הערבי. אצלנו, בספרי הלימוד, הערבים לא מופיעים יותר. פעם הם הופיעו,

* פרופ' גבי סלומון הוא חתן פרס ישראל בתחום החינוך ועומד בראש המכון לחקר החינוך לשלום באוניברסיטת חיפה.

בתור האדם הפרימיטיבי, הגמל, האוהל, הפיתה, הבצל. זה כבר נעלם. אין לנו יותר סטריאוטיפים. אך בפועל, אין לנו יותר ערבים. בספר של נווה הם עדיין מופיעים, אבל פרט לזה, חלל ריק. זהו עניין של מתן לגיטימציה לנרטיב של הצד השני, עניין של הכרה אלמנטרית בזכותו שלו לקיום נרטיב משלו. אני רוצה להבחין פה בין שני דברים: בין היכרות עם הצד השני, שיכולה להיות גם היכרות שלילית, במובן של דע את האויב. היכרות של התרבות של הצד השני, של מאווייו, עוד לפני שאני נותן לו לגיטימציה, והשני הוא עניין של הכרה. הכרה במובן של acknowledgment או של recognition, כלומר, הנכונות שלי ללמוד, להיות נכון לתת לגיטימציה לצד השני.

מה לכל זה עכשיו ולחינוך מתקדם, כפי ששמענו היום מפי נמרוד אלוני ואחר כך מפי אבי רביצקי? אם נסתכל על חינוך לשלום במובנו הרחב ביותר, כמו שהצגתי קודם, אז בין חינוך לשלום לבין חינוך מתקדם כמעט אין שוני, שניהם כוללים את כל הדברים הטובים שבעולם. אבל אם מסתכלים על חינוך לשלום במובן היותר מצומצם, שאני מנסה להציג פה, אזי אפשר לראות שחינוך לשלום הינו גזרה מסוימת בתוך החינוך המתקדם. החינוך המתקדם כולל עוד כמה דברים, אבל גזרה מתוך זה נוגעת באמת לחינוך לשלום. יש מכנה משותף לשניים והוא, ששניהם נלחמים בנרטיב הדומיננטי. החינוך המתקדם יוצא כנגד הנרטיב של קפיטליזם ללא רחמים ושל הישגיות ללא מעצורים, נגד הנרטיב של הפרטה למען רווח, ונגד הנרטיב של כל פרט לעצמו. באופן דומה, החינוך לשלום, נלחם בנרטיב של "אנחנו צודקים". "אנחנו ואין בלתנו". "לצד השני אין שום דרישות צודקות" או משהו מן הסוג הזה. חינוך לשלום נלחם בנרטיב האומר שלכל דבר יש תשובה אחת ברורה, ואם אינך מסכים עם התשובה, אזי אינך פטריוט. חינוך מתקדם וחינוך לשלום נלחמים שניהם בנרטיבים (או באתוסים), של סמכותנות, חד משמעיות וכי"ב עניינים הדורשים קבלת מרות ונוסחה במקום מקום לערעור והרהור. הרעיון שלנו הוא ללמוד להסתכל על דברים מנקודות ראות שונות ומגוונות. סיפור קטן: אני הייתי פעם חניך השומר הצעיר, זה היה לפני המון שנים, נדמה לי שב-49' או 50' עזבתי. אחת הסיבות הייתה שלמדנו את השיר "אנו בני עם וארץ, לנו יש מחשבה אחידה". הלכתי למדריך ואמרתי, "סליחה, אני לא בעסק, לי אין מחשבה אחידה". ואז הוא אמר לי, "אתה יודע, אולי באמת מקומך לא בינינו". וחשבתי, "כן, זה נכון". גם חינוך לשלום וגם חינוך מתקדם חותרים לפלורליזם של דעות, לא "לדעה אחידה".

ישנה זיקה הדוקה בין חינוך לשלום וחינוך מתקדם, שניהם מעלים שאלות זהות. כאן ארצה לדון בקצרה על שתי שאלות כאלה, אחת עניינה רוחב, והשנייה אורך. שאלת רוחב היא, אם אני רוכש ערכים כלליים, הומניסטיים כלליים, האם אלה יתורגמו על ידי ליחס ספציפי לקבוצה מאוד מסוימת? היינו רוצים שהתשובה תהיה חיובית, אך אין זה פשוט. אני יכול לאחוז בערך הדוגל ביחס סובלני ואמפתי אל הזר, אבל האם זו סיבה שלא אעשוק פועלים זרים? שהרי יש עניינים של רווח, ואשר למלך – למלך, ואשר לפרנסה – לפרנסה. אכן, אנחנו מכירים את התופעה של אנשים הדוגלים באמונות הומאניות כלליות יפות, אבל כשה מגיע למימוש ספציפי, אזי האמונות האלה לא עומדות בפני המציאות. ואותה שאלה, רק בכיוון ההפוך, האם דבר ספציפי, כמו חברות שנוצרת בין יהודי לערבי בסדנה כלשהי, מוכלל ליחס שונה אל הקהילה האחרת? גם פה התשובה מאוד לא ברורה. חוט השני בכלל בחינוך הוא השגת מטרות מאוד ספציפיות ובדקים אם משיגים אותן. אבל האם יש אפקט אדווה? האם יש להשפעות האלה משהו מתפשט מעבר לכאן ולעכשיו? לרוב אין בודקים זאת.

זה היה לעניין ההשפעות לרוחב. מה בקשר לאורך? פה בא האתגר הגדול ביותר שלנו: איך משמרים לאורך זמן שינוי שהושג? אנחנו מומחים בגרימת שינויים, אך איך משמרים אותם כנגד כוחות חברתיים ופוליטיים המתכוונים להחזיר את גלגל השינויים אחורה? יש כאן שתי הבחנות שצריך לעשות. האחת היא בין עמדות מרכזיות, מעין אמונות צרופות, שאינן מועמדות לשינוי, ועמדות סתם, מעט שוליות יותר, שאותן ניתן לשנות. אנו מוצאים שאת העמדות הפחות מרכזיות מצליחים לשנות בחינוך לשלום. **אולם מה שסדנה של סוף שבוע יכולה לשנות, יכול להשתנות**

בחזרה בקלות על ידי כוחות חברתיים ופוליטיים המבקשים למנוע שינויים. וכאן נמצאת הבעיה של שימור השינויים לאורך זמן.

כאן מתבקשת הבחנה נוספת שלא מרבים לעשותה. הבחנה שאני חושב שהיא קריטית. אני מבקש להבחין בין, מה שאני קורא מצד אחד, "זריקה בזרוע" – התערבות חינוכית של "זבנג וגמרנו", התערבות מרוכזת, מהונדסת היטב, מבוססת על הפסיכולוגיה החינוכית המתבטאת בהוראת משהו במשך שעותיים בשבוע או בסדנה במשך סוף שבוע שלם, לבין הצד השני – מה שאפשר לקרוא לו "טפטוף המים על הסלע": סוציאליזציה של תהליכים נמשכים, חיים בתוך סביבה דמוקרטית, חיים בתוך בית ספר דו-לשוני, וכיו"ב. שלא נשלה את עצמנו, התערבויות מסוג "זבנג וגמרנו" לא מחזיקות מעמד הרבה זמן. אנחנו צריכים ליצור סביבה המשכית שמאפשרת סוציאליזציה. בזה אני רוצה לומר, היום האתגר שלנו כבר איננו איך לשנות עמדות, תפיסות, סטריאוטיפים וכו'. האתגר הגדול שלנו, הוא ליצור את הפיגומים שיתחזקו את השינויים וימנעו את שחיקתם. ואכן, זהו האתגר העומד גם בפני החינוך לשלום וגם בפני החינוך המתקדם.



חינוך לשלום ולרב-תרבותיות בחברה מרבית קונפליקטים

אינני איש חינוך במובן הקלאסי. לכן, אין בכוונתי לפרוס משנה חינוכית מפורטת ומחושבת. ברשימה זו אציג בעיקר את התנאים והמסגרת שבעיני יכולים לקדם חינוך לשלום בחברה מאופיינת בריבוי תרבויות אך איננה רב-תרבותית.

החברה הישראלית היא חברה מורכבת. היא בנויה מטלאים של קבוצות אתניות, תרבויות ולאומיות, שהשונויות ביניהן גדולה ועמוקה יותר מן המשותף. לכן, כאמרתו של ברוך קימרלינג, היא חברה מרבית תרבויות, אך איננה רב-תרבותית. זוהי חברה שהתהוותה עם פער כרוני בין המודל התרבותי המכונן שלה לבין הווייתה האוטונומית. לכן היא סובלת תמיד מדיסוננס קוגניטיבי. כור ההיתוך היווה מודל תרבותי ופוליטי שהאליטה הדומיננטית קידמה במלוא המרץ בעשורים הראשונים לקיומה של המדינה. אך מודל זה לא הצליח להמיס את הזיכרון ההיסטורי-תרבותי של הקבוצות האתניות השונות, בעיקר את החוויה הטראומטית של יהודים מזרחיים ושל יהודים חרדים. הוא מעולם לא שאף לכלול את האזרחים הערבים. מודל כור ההיתוך התגלה לקבוצות אלה במרוצת השנים כאמצעי שליטה יותר מאשר כלי למיזוג ולשיתוף כן ואמיתי. עובדה זו הביאה להתנגדות מתחזקת והולכת אליו ולמשמעויותיו.

המציאות החברתית והתרבותית בישראל של ימינו – ובעיקר התעצמות כוחן של הקבוצות האתנו-תרבותיות המרכיבות את החברה והתעקשותן על שימור וכיבוד זהותן ועל הכרה מלאה במורשתן – מהווה אתגר לא רק חינוכי אלא גם פוליטי מרכזי בישראל. אתגר זה חשוב משום שהלכידות והסולידריות החברתית שנשענו על מיתוס הזהות ההומוגנית נשחקו והלכו ולא צמחו במקומם מנגנוני יציבות חלופיים. במציאות של ניאוליברליזם קיצוני ותהליכי אינדיבידואליזציה ומסחור חזקים, היעדר מנגנוני ויסות של קונפליקטים, בעיקר סכסוכי עומק תרבותיים, לאומיים, דתיים ואתניים, הוא מצב מסוכן. מכאן נובעת חשיבותה של מסורת חינוכית לשלום וליישוב סכסוכים. מכאן גם נובעת נחיצות שרטוטם של קווי מתאר עיקריים לחינוך לשלום.

שלום דמוקרטי

אין זה המקום להיכנס להגדרות של שלום במובן הפילוסופי או הסוציולוגי. אסתפק במספר הבהרות התחלתיות. שלום הוא מצב חברתי המשתקף בהכרה הדדית, כבוד הדדי ונכונות לשיתוף פעולה בין קבוצות חברתיות שונות על אף ובעיקר בגלל ההבדלים ביניהן במאמץ למנוע פגיעה בזכויות היסוד שלהן. זהו מצב הטומן בחובו קשר אינהרנטי עמוק בין הפרוצדורות, התכנים והחזון החברתי המתהווה באמצעות תקשורת רציונאלית ואתית בין הקבוצות החברתיות השונות בחברה. שלום הוא מעצם אופיו שוויוני. הוא בנוי סביב קבלת האחר כשווה ולגיטימי. הוא יוצא מנקודת הנחה של הזכות השווה של האחר למימוש עצמי, תוך שמירה על כללי משחק הוגנים. לכן, שלום הוא סוג של שותפות שוויונית הכוללת ניסיונות לקביעת אורחות חיים מקובלים על כל שותפי החברה, גם אם אורחות חיים אלה אינם זהים או אחידים. בהקשר זה משמעות השוויון בשותפות היא מהותית ולא טקסית.

* ד"ר אמל ג'מאל הוא ראש החוג למדע המדינה וראש מכון ולטר ליבך לדו-קיום יהודי-ערבי באוניברסיטת תל אביב.

פילוסופים פוליטיים רבים טוענים שניתן לבנות שלום על בסיס תועלתני ואינטרסים הדדיים. טענה זו היא חלקית. תועלת היא אינטרס הכרחי לשלום אבל לא תנאי מספיק. תועלות משתנות והן יחסיות. הן לא מאפשרות יציבות לאורך זמן. לכן, שלום חייב לכלול ממד של צדק. לא מדובר בצדק אבסולוטי. מדובר בצדק טרנזאטורי ומתקן בעת ובעונה אחת. צדק כזה סוגר דיסוננסים תודעתיים חשובים בתהליכי שלום והתפייסות. הוא מאפשר הדדיות גם אם היא חלקית. לאור זאת, שלום מבוסס על פתיחות ונכונות לשינוי. כל מי שמתעקש על צדקת דרכו ביחסי קונפליקט, אינו מוכן לשלום. אחד מתפקידי המרכזיים של חינוך לשלום הוא להכין אנשים להיות מוכנים להניח בצד, ולו באופן פרגמטי וזמני, את תחושת הצדק שלהם כדי לקדם שיח עם יריבים. מאחר שצדק במובנו האבסולוטי לא יכול להתממש, יש צורך בהבנה הדדית של משמעות הצדק בעיני הצד השני בסכסוך.

בני אדם חרדים בדרך כלל משינוי, בעיקר כאשר שינוי זה כרוך או מתקשר לאובדן תחושת הצדק שלהם. חשוב להסיר חששות משינוי. במובן זה, חינוך לשלום משמעו העצמה אישית וקבוצתית. רק אנשים הבטוחים בעצמם ובעוצמתם מוכנים לוותר, ולשמוע את טענותיו ועמדותיו של הצד שכנגד. רק עוצמה פנימית מאפשרת סובלנות. מצד שני, חשוב לציין שלא מדובר בהעצמה עיוורת, כמאמר הפתגם העברי "כשמתמלאים בצדקתם מתרוקנים מתבונתם". לכן, יש צורך בהעצמה חינוכית מפוקחת כחלק חשוב בחינוך לשלום.

שונות כבסיס אונטולוגי ואפיסטמולוגי

במקרים רבים החינוך לשלום, כפי שהוא בא לידי ביטוי במסגרות חינוכיות שונות, יוצא מנקודת הנחה של הזהות הלאומית כנתון נורמטיבי מהותני המובן מאליו. הנחה זו רואה בקבוצות לאומיות או תרבותיות כקבוצות קוהרנטיות שעומדות האחת מול השנייה. הנחה כזאת היא בעייתית ומהווה מכשול בכל תהליך חינוכי לשלום. היא הופכת את הזהות כמעין מגן על ביטחון החברה. הזהות הופכת למאפיין מעין הומוגני קבוע שכל איתגור שלו מעורר בעיות ומציב מכשולות. ראייה כזו רואה את מערכת היחסים בין הצדדים בסכסוך מנקודת מבט צרה ומצומצמת, המבוססת על יחסי רווח והפסד טוטאליים.

תפיסה כזאת מאיצה בכל מי שמעורב בסכסוך להתחפר בעמדתו ולמצוא בה מקלט, בעיקר כאשר הוא מותקף על ידי מאן דהוא. כל אחד מהצדדים בסכסוך מתחיל לראות בעמדות שונות משלו כמנוגדות ומאיימות, ולכן כל רווח של הצד השני הוא באופן אוטומטי הפסד שלו. חשוב לקחת בחשבון שכאשר מדובר במערכת יחסים של שולט ונשלט הנמצאים במצב קונפליקט, הצד החזק נוטה לשמר את הסטאטוס קוו. לעומתו, הצד הנשלט מערער עליו. המאבק סביב הסטאטוס קוו הופך למנגנון המזין את הדיכוטומיה בין שני הצדדים התופסים את עצמם כהומוגניים. נוכח זאת, חשוב להזהיר ממספר סוגיות שראוי להפנות אליהן תשומת לב מיוחדת בכל תהליך חינוכי לשלום.

הסוגיה הראשונה בהקשר זה היא זהירות **ממהותנות זהותית**, התופסת את הזהות הקבוצתית כנתון קבוע מראש ואינה מאפשרת תפיסה דינאמית ותקשורתית של הזהות. תפיסת הזהות ההומוגנית מהווה מנגנון משמר קונפליקט על ידי כך שכל צד מבצע דמוניזציה של האחר כישות אחידה, קבועה, שלא יכולה להשתנות גם כשמגלים כלפיה כוונות טובות. סוגיה שנייה היא להיזהר מהפיכת השאיפה לשלום למשאת־נפש המנותקת מן המציאות. אסור ליפול לתוך הטעות שלפיה החינוך לשלום יהפוך לתהליך טקסי העוסק במעין כשפים חינוכיים שבמסגרתו "השלום" הוא מטפיסיקה.

על רקע דברים אלה חשוב לציין שלא כל השסעים בחברה הישראלית שווים במעמדם האונטולוגי והאפיסטמולוגי. אינני רואה את הסכסוך היהודי־ערבי בישראל כזהה באופיו או שניתן

להשוותו לסכסוכים פנימיים בחברה היהודית. הפיכת כל הקבוצות האתניות בחברה הישראלית לבעלות מעמד אונטולוגי ונורמטיבי זהה היא הטעייה שאיננה מתיישבת עם המציאות הפוליטית. זוהי הטעייה מסוכנת המוחבאת בנוסחים מסוימים של הרב-תרבותיות או החינוך לאזרחות. המאבק של חרדים או של מזרחים לשוויון איננו זהה למאבקם של הערבים לשוויון בחברה הישראלית. בעוד הראשונים נאבקים במסגרת הקונסנזוס היהודי, הערבים נמצאים מחוצה לו ומאבקם מאתגר את עקרונות היסוד שלו.

החברה הערבית היא **מיעוט לאומי יליד**. היא לא חלק מהלאומיות הדומיננטית והיא לא חלוקה איתה על בסיס תרבותי בלבד. החברה הערבית בישראל היא חברה של מיעוט לאומי שהפריקט הלאומי שלה נכשל בגלל הצלחת הפרויקט הלאומי של הלאומיות הדומיננטית במדינה. זהו מיעוט יליד שזכויותיו אינן מסתכמות במה שמאפשרת האזרחות הישראלית. זכויותיו מכות שורשים בקיום הטרנס-מדינתי, שמשמעותו אבחנה בין זכויות ילידות לזכויות אזרחיות. האזרחים הערבים הם בעלי זכויות הקשורות להיותם תושבי הארץ המקוריים. ולכן, כשבאים לדון במעמדם ובהשגת שלום איתם, יש צורך בהתחשבות במקוריותם ובעיקר בעובדה שהם שילמו מחיר כבד מאוד עבור מקוריות זו. היחס של עוינות כלפי הערבים נובע בעיקר מכך **שמעצם קיומם הם מהווים אתגר למיתוסים המרכזיים של החברה הישראלית**.

האתוס הפוליטי של החברה הישראלית לא רק שאיננו רב-תרבותי אלא אף אנטי רב-תרבותי. רב-תרבותיות נתפסת כאיום על האתוס הלאומי הציוני, הממקד את הקיום והרווחה של הפרט והציבור בקיום היהודי.

החברה היהודית שקועה בתהליך כינון הסובייקט המשתוקק לעצמו עד כדי הפיכתו למטאפיסי. התשוקה ומושאה הופכים לזהים. הסובייקט היהודי המודרני המובנה מבוסס על דיכוי עצמי ודיכוי האחר. התשוקה לעצמי מדכאת את הסובייקט עצמו בכך שהיא מכריחה אותו לאמץ את הדימוי המטאפיסי של עצמו. הסובייקט חייב ללכת בתלם ולהיות כמו כולם. בכך הוא קורס לתוך עצמו. קריסה זאת שנובעת מתהליך התשוקה לסובייקט המואדר מביאה לאיבוד יכולת שיפוט. הסובייקט שהוא מושא התשוקה של עצמו איננו בעל יכולת שיפוט מוסרי. מכאן נובע לא רק הדיכוי העצמי, אלא גם דיכוי האחר. התשוקה לעצמי מדכאת את האחר החיצוני כדי להאדיר את מושאה. כפי שטוענים דלז וגואטרי "אין בנמצא סובייקט קבוע שלא באמצעות דיכוי". ההעצמה העצמית היא בהכרח הכפפתו של האחר. במקרה שלנו, הישראלי המשתוקק לעצמו מדכא את הפלסטיני המהווה מתחרה אקסיסטנציאלי בשבילו.

במישור הפוליטי, זהו ההסבר להיעדרה של תרבות אזרחית המשותפת לכלל האזרחים בישראל. האחר הפלסטיני אינו יכול להשתוות לישראלי היהודי המכונן את הסובייקטיביות שלו באמצעות האובייקטיביזציה של הפלסטיני. על בסיס דברים אלה ניתן לראות שהאזרחות הישראלית היא דיפרנציאלית במובן השלילי. היא היררכית במישור המוסרי על בסיס השתייכות אתנו-לאומית ותרבותית.

כיצד ניתן לחנך לשלום בחברה שבה קבוצה/אליטה פוליטית ותרבותית שולטת באמצעי האלימות הסמליים ומנכסת לעצמה את ההון התרבותי "הבלעדי" ומשתמשת במדינה כדי לכפות את דמיונה העצמי על כל סביבתה? האליטיזם הניאו-ליברלי הטוען לניטראליות ערכית והבא לידי ביטוי בהתנגדות לרב-תרבותיות, הוא נוסחה מדינית ערמומית המסווה את ההטיות הערכיות הטמונות בלאומיות הרפובליקנית. נוסחה מדינית זו היא המחסום העיקרי לחינוך לשלום. לא משום שזהות לאומית לא חשובה, אלא בגלל הכפייה הטמונה בה. לכן ולאור דברים אלה, חינוך לשלום רב-תרבותי חייב להתחיל בבית: בפירוק המבנים המנטאליים והפוליטיים החוסמים כל אפשרות לדיאלוג קונסטרוקטיבי עם האחר. חינוך לשלום מתחיל בנכונות לטרנספורמציה עצמית.

רב-תרבותיות: בין צורה למהות

לאור דברים אלה, כשאני מדבר על חינוך רב-תרבותי אינני יכול להסתפק ברב-תרבותיות ליברלית דקה. **רב-תרבותיות דקה** היא הרב-תרבותיות הגוזרת את הזכות לתרבות מחופש הבחירה של הפרט והצורך שלו בתרבות חברתית. זוהי רב-תרבותיות שאיננה מייחסת חשיבות לתרבות מעצם היותה כזאת אלא בהיותה נחוצה לחירותו של הפרט והאוטונומיה שלו.

זוהי רב-תרבותיות שמתייחסת לצורך של הפרט לתרבות, אך איננה מוכנה להודות שלתרבות ישנה חשיבות לכשעצמה והיא לא אמורה להיעלם כשהפרט משתלב בתרבות הרוב הדומיננטית. במציאות הישראלית, רב-תרבותיות ליברלית משמעה השתלבות הערבים כפרטים במרחב הלאומי הישראלי שממאן לקבלם כפי שהם. זוהי דרך לשימור הסטאטוס-קוו, דבר שאיננו יכול להתממש, כפי שאנו יודעים, מהניסיונות שנעשו עד כה.

לאור דברים אלה, רב-תרבותיות חייבת להיות רב-רובדית ועבה. היא חייבת לכלול **ממד פוסט-קולוניאלי** שאיננו מתעלם ממצב ההגמוניה שאפיין את ישראל שנים רבות. מצד אחד היא מצליחה להתגבר על משקעי העבר, אך מצד אחר רב-תרבותיות כזאת מתייחסת לכל מישורי יחסי הכוח החומריים והסמליים. היא לוקחת בחשבון את ההיסטוריה של הסכסוך והעוולות שנעשו בעבר כחלק אינטגרלי של התהליך. הדבר נכון במיוחד כאשר מדובר בתהליך חינוך לשלום בין כובש לנכבש. **רב-תרבותיות פוסט-קולוניאלית** מתייחסת לקולוניזציה של החיים והמודעות כמרכיב חשוב בתהליך פירוק יחסי הכוח הקיימים בין שליט לנשלט. יש צורך בביסוס חירות שהיא מעבר לחירות המתאפשרת בדיאלקטיקה של האדון והעבד, כפי שהגה אותה הפילוסוף הגרמני פרידריך הגל ופיתחו אותה מייקל טיילור ואקסל הוניט'. רב-תרבותיות פוסט-קולוניאלית מתייחסת לחשיבות התרבות הלאומית בספירה הציבורית ובספירה הפרטית מצד אחד, אך היא פתוחה לשינוי תרבות זו מצד אחר.

יתר על כן, חשוב לציין שלכל אחת מהקבוצות המעורבות בסכסוך צריכה להיות נכונות להתאים את זהותה במידה מסוימת לנסיבות ותנאים חדשים ובעיקר לעצם הלגיטימיות שבקיומן של זהויות אחרות. נכונות זו להשתנות מהווה תנאי מקדים לשלום. לכן, תהליך ההכנה לקידום השלום מהווה חלק חשוב מאוד בהשגת הבנה הדדית במצב של קונפליקט. שלב הקדם-משא ומתן בין צדדים בקונפליקט צריך להכשיר את הצדדים המעורבים לפתיחות עצמית ולנכונות לקבל חלק מהאחריות על הקונפליקט עצמו. נכונות כזו טומנת בחובה את הפוטנציאל לשינוי וקידום הבנה הדדית.

מכאן נובעת חשיבות תהליך ביסוס ההכרה ההדדית בין הצדדים המעורבים בקונפליקט, שמהווה יסוד חשוב של החינוך לשלום. תהליך ביסוס ההכרה ההדדית איננו תהליך טקסי בלבד, למרות שיש בו טקסיות רבה. הכרה כזאת משמעה לא רק הודאה פורמאלית בקיומו של האחר. היא נשענת על הפתיחות ל"אחר", הנכונות לקבלו, לכבד את תרבותו ואת זכותו לשמר ולפתח תרבות זו. הכרה כזאת טומנת בחובה מושגים חשובים כמו הסליחה והיא מקדמת התפייסות. הסליחה שאני מתכוון אליה איננה הסליחה במסורת הנוצרית, אלא מבוססת על המשמעות שלה במסורת הערבית הבדווית, כפי שהיא באה לידי ביטוי בסולחה. היא כוללת ויתור אך דורשת מחיר. היא כוללת התגברות על העבר בלי שיכחה. היא גם כוללת ויתור בלי חולשה. אין משמעה של הכרה הדדית קבלה של יחסי הכוחות הדומיננטיים כפי שנהוג במפגשים לשלום במקרים רבים. הכרה הדדית חשובה כביטוי לנכונות של הקבוצות המעורבות בסכסוך לטראנספורמציה עצמית ומבנית במידה שתבטיח את הציפיות העצמיות של כל צד כפי שאפשר.

לכן חינוך לשלום מחייב נכונות לטראנספורמציה של המבנה הפוליטי המדכא על כל מה שמשתמע מכך. לא יתכן לדבר על חינוך לשלום במבנה פוליטי המדיר, משתיק, מסרס, מזיר קבוצה כזו או אחרת מהאוכלוסייה.

חינוך לשלום חייב לפעול לשינוי במישורים שונים. כפי שהבהרתי בראשית דבריי, הוא חייב לפעול לשינוי במישור האישיותי-אינדיבידואלי. שינוי זה צריך לכלול את העצמת האינדיבידואל מצד אחד ושינוי תודעתו מצד אחר. הוא צריך גם לכלול שינוי במישור הזהות הקבוצתית. שינוי זה צריך לכלול את הבלטת השונות הפנימית ומציאת קווי הדמיון בין שונות זו לבין השונות הקיימת אצל קבוצות אחרות. יתר על כן, חינוך לשלום חייב לפעול לשינוי במבנה הפוליטי החוסם ומדכא אפשרויות תקשורת והשלמה.

אם נתייחס למקרה הספציפי של מדינת ישראל, אומר שלא יתכן חינוך לשלום אמיתי ועמוק בין יהודים לערבים על בסיס הנוסחה הקיימת היום של מדינה יהודית ודמוקרטית. נוסחה זאת הוגדרה באופן חד-צדדי ואקסקלוסיבי ולכן היא חוסמת אפשרות של דיאלוג רציני ומהותי בין הצדדים. האם זה אומר שיש צורך בביטול הממד היהודי בזהותה של המדינה באופן טוטאלי? – תשובתי היא, לא. אני טוען שחייב להיות ניתוק בין זכות ההגדרה העצמית של העם היהודי לבין הגמוניה יהודית על המדינה וסמליה. אין משמעות הדבר שהיחס המספרי ועובדת היות היהודים רוב לא יתבטאו ביחסי הכוח או במרחב הציבורי. הרוב היהודי מעצם היותו רוב ימשיך להיות מי שקובע את מאפייניו של המרחב הציבורי. אך מדיניות זו לא תתבסס על בלעדיות ועל דחיקת האחר הערבי. יש צורך בקידום של מרחבים אזרחיים אוניברסאליים שכל האזרחים חשים בהם שווים ובטוחים. לכן תהליך השינוי המוצע חייב לכלול מתן לגיטימציה לציבור האזרחי על כל מרכיביו, כולל הערבים, ללא הבדל במידת ההשפעה על המדיניות וקבלת ההחלטות. השינוי חייב לכלול את העצמת אזרחותם של האזרחים הערבים. העצמה כזו איננה באה על חשבון הרוב היהודי בהכרח. העצמה כזו היא באופן אוטומטי **העצמת האזרחות הישראלית בכללותה**. זוהי טראנספורמציה של מערכת היחסים בין שני הצדדים מיחסי סך-אפס ליחסים של רווח לכל הצדדים.

תקשורת רציונאלית

חינוך לשלום חייב להתבסס על תקשורת רציונאלית בעלת תכלית התפייסותית. בפרפראזה לאמירתו המפורסמת של רינה דקארט "אני חושב משמע אני קיים", אומר מייקל באכטין "אני מתקשר משמע אני קיים". תקשורת היא עמוד תווך חשוב מאוד בהווה האנושית ובעיקר במצבי קונפליקט. היכרות, חילופי דעות ופתיחות מאפשרים פיתוח בסיס תודעתי משותף לקבוצות בני אדם שנמצאות בקונפליקט. יתר על כן, תקשורת והתדיינות הם בסיס עיקרי לקיום השונות כמאפיין קונסטרוקטיבי. במצב של תקשורת, השונות מפסיקה להיות מרכיב מפחיד או הרסני. היא הופכת להיות בעלת השלכות חיוביות ואף הכרחיות. מדובר בקיום משותף של קבוצות שונות על בסיס מה שכינה הפילוסוף הגרמני יורגן האברמס "הידברות רציונאלית". זוהי הידברות שלא באה לבטל או למנוע את המחלוקת או הנבדלות, אלא לאפשר קיום ואף ניצול קונסטרוקטיבי של השונות על בסיס **שילוב כל המושפעים מהמדיניות הציבורית בהכרעות ובקבלת ההחלטות**. לכן, התדיינות היא בסיס חשוב בכל תהליך של חינוך לשלום. מכאן נובעת חשיבות הדמוקרטיה הדילברטיבית שאיננה מסתפקת בייצוג כמותי של הקבוצות החבריות השונות, אלא מדגישה את חשיבות הדיאלוג. מכאן שדיאלוגיזם כפי שהוא בא לידי ביטוי אצל מייקל באכטין, מרטין בובר או אצל לוינס הוא יסוד חשוב לחינוך לשלום. בהקשר זה אומר הוגה הדעות האיטלקי ג'ובאני סרטורי, שדמוקרטיה היא ניהול השונות באמצעות הידברות ולא באמצעות מלחמה.

ז'ן ז'אק רוסו וג'ון סטיוארט מיל הבהירו זה מכבר, כל אחד בדרכו, את חשיבות הפלורליזם והשמעת הדעה האחרת לדמוקרטיה ולבריאות החברה האנושית. אמנם רוסו ומיל לא הכלילו את עקרונות חופש הביטוי לכלל החברות האנושיות, אך הם מבססים עקרונות חשובים לבריאות החברה. גם בשנים האחרונות אנו עדים למהפכת התקשורת וחשיבות חילופי הדעות כמרכיב

מרכזי של קידום הבנה הדדית. אתיקת התקשור מהווה מרכיב חשוב מאוד בביסוס הפתיחות ל"אחר" ולהשגת הסכמות פוליטיות המאפשרות קידום שלום חברתי ומדיני.

דיאלוגיזם קונסטרוקטיבי מחייב תנאים מיוחדים. הוא לא יכול להתנהל על בסיס מושגי הריאליזם הפוליטי או התקינות הפוליטית. הוא יכול להתקיים אך ורק אם יוצרים את התנאים המינימאליים המאפשרים הבעת דעה ועמדה אפקטיבית מבחינת שומעיה. כאשר דעה שונה נלקחת ברצינות ומכובדת כשווה לכל דעה אחרת, אז ורק אז ניתן לנהל דיאלוג אמיתי על אף השונות. זה אומר שחינוך לשלום חייב להתייחס לחשיבות שינוי המבנה הפוליטי הלא שוויוני. **הוא חייב לבסס לגיטימציה לכל הצדדים המעורבים בסכסוך.** לא ניתן ליצור נתק בין חינוך לשלום לתנאים החיצוניים במסגרת החינוכית שבה מתקיים התהליך. המאמץ החינוכי חייב לפעול בשתי הרמות ולהצביע על האופן שבו המבנה הפוליטי הדומיננטי חוסם מעצם מבנהו את תהליך השלום.

מכאן חשוב להתייחס לאחריות המוסרית לקידום השלום באמצעים חינוכיים. ברצוני להדגיש, שיחסי הכוח מהווים גורם רלוונטי בכל הקשור לאחריות. אין ולא תתכן השוואה בין הצדדים השונים לסכסוך על קידום החינוך לשלום. **בעלי הכוח אחראים יותר מאשר מחוסרי הכוח.** הם אלה שבידם השליטה במצב, והם אלה שביכולתם לשנותו. אין משמעות הדברים שהצד החלש בסכסוך איננו אחראי להמשכיות, אך יש צורך להבחין בין אחריות היסטורית לסכסוך לבין אחריות פוליטית לשינוי המצב. לצד הדומיננטי ישנה אחריות גדולה יותר לגבי העתיד גם אם לצד החלש ישנה אחריות על העבר.

חינוך לשלום חייב לקחת בחשבון שתחושת הקורבן מהווה במקרים רבים מחסום ומניפולציה. היא יכולה להפוך לסוג של בריחה מאחריות. חינוך לשלום משמעו בין היתר לקיחת אחריות על הסכסוך בהתאם ליחסי הכוח הקיימים במסגרתו. לקיחת אחריות מצריכה העצמה. לכן, חינוך לשלום הוא תהליך של העצמה אישית וקבוצתית. לקיחת אחריות מצריכה אומץ ותעוזה. מצרך זה, לצערי, נדיר במחוזותינו.

הוראה ולמידה דיאלוגית: יעדים וגורמי חסימה

הדיאלוג בחינוך הפך בשנים האחרונות ליעד מרכזי. מורים, מחנכים, מתווי תוכניות לימודים, חוקרים, מדריכים פדגוגים ומי לא – כולם משתמשים במושג הדיאלוג כדי להדגיש איזו שהיא חלופה ראויה ללמידה השגרתית. הוא מוצג לרוב כניגוד לשיטת הלמידה המסורתית הבנויה על שינון חומר, חזרה טכנית ובדיקה חסרת מעוף של ההבנה; שיטה האחראית במידה רבה על השעמום של התלמידים והשחיקה של המורים. הוראה ולמידה דיאלוגית מוצגים כחלופה לזירת הלמידה השגרתית המורכבת מתלמידים פאסיביים וחסרי מוטיבציה, שמאכלסים כיתות עמוסות וצפופות ורושמים חומר המועבר אליהם – לרוב בצורת הכתבה – על ידי מורים המקריאים מהמחברות הישנות שלהם. זאת כדי שהתלמידים יעברו את המבחנים, המורים ימלאו את תפקידם כמעבירי חומר, בית הספר ישודרג, ומעמד המדינה יעלה במבדקים בין-לאומיים.

הדיאלוג בין התלמידים אמור לפתח קהילת למידה אקטיבית, אחראית לתהליך הלמידה, סקרנית, הבנויה על יחסי גומלין מאתגרים בין מורים, חומר הלימוד והתלמידים. הדיאלוג מוצג כאופן לימוד משמעותי, מאתגר, מרענן ואפילו מהנה. ההוראה והלמידה הדיאלוגית אמורה לפרוץ את הדפוס השבלוני והטכני של הלמידה, לפתח מפגש מסוג אחר בין המורים, הלומדים וחומר הלימוד, ואפילו לשנות באופן מהותי את מדדי ההערכה והבדיקה. הדיאלוג אמור להפוך את הלמידה וההוראה לחוויה מתגמלת שממנה ייצאו המורים והתלמידים נשכרים.

אולם, בהיותה מפגש פנימי, לרוב מאחורי דלתים סגורות, קשה לא אחת לאפיין אותה ולבדוק מי הם השותפים לדיאלוג, מהם תנאי המינימום לקיום דיאלוג, ומהם התוצרים שהוראה ולמידה דיאלוגית מקדמת. בסקירה זו ברצוני לאזכר שאלות אלה, אך עיקרה יעסוק בשאלה מדוע יש כל כך הרבה חסמים הבולמים את הדיאלוג. מלכתחילה אומר שאני מאמין בדרך ההוראה והלמידה הדיאלוגית ומנסה ליישם אותה במסגרות ההוראה השונות שבהן אני מעורב. למרות זאת אני מתקשה לא פעם בהדגשת היעדים שדרך זו אמורה להגשים. לפיכך אשתדל לאתר ולהבין את הקשיים העומדים בפניה לא רק מן ההיבט החיצוני מוסדי, אלא בעיקר מההיבט הפנימי תוכני.

דיאלוג הוא קודם כל מפגש. בתהליך הלמידה מתרחש כאמור המפגש בין שלושה משתתפים: המורה, חומר הלימוד והתלמידים. ישנם תנאים חיצוניים הכרחיים לצורך קיומו של מפגש שכזה. למשל עצם קיומו של מורה בעל נוכחות, עצם קיומו של חומר לימוד בעל מסה כלשהי, ועצם קיומו של מספר תלמידים מוגדר שיכולים לשוחח זה עם זה, להגיב לדברי המורה או לדברי חבריהם ולא לחשוש להתבטא באופן אקטיבי. עד כמה שהדבר נראה הזוי, במערכת החינוך הממלכתית הנוכחית ברוב הכיתות אין אפילו תנאים חיצוניים לקיום למידה דיאלוגית. כיתה של מעל 25 תלמידים מונעת מהתלמידים אפשרות לשיחה ביניהם. מורים חסרי נוכחות שהגיעו למקצוע ההוראה כברירת מחדל לא יוכלו להניע את המפגש באופן דיאלוגי. חומר לימוד ארכאי ושבלוני ש"מועבר טוב" בדרך של שינון וללעיסה אינו מפתח שום חיבור לעולמם של התלמידים. ולמרות תנאים חיצוניים שכאלה, לעיתים יש אפשרות לפיתוח תהליך של למידה דיאלוגית

* פרופ' אייל נווה הוא מרצה להיסטוריה באוניברסיטת תל אביב ובמכללת סמינר הקיבוצים.

גם אם שניים מתוך שלושת התנאים מתקיימים. הדיאלוג מוגבל יותר כי הוא מתרחש במרחב מצומצם יותר, אך הוא בהחלט יכול להתרחש ובכך לפצות על היעדר אחד מהתנאים. נחשוב לדוגמה על כיתה בת למעלה מארבעים לומדים או אפילו על אולם הרצאות שבו מסתופפים כשלוש מאות מאזינים, כפי שקורה לא אחת במקומותינו. אנו קוראים לסיטואציה זו מצב של הוראה פרונטאלית או מצב של הרצאה. יש אפשרות ללמידה דיאלוגית במצב של הוראה פרונטאלית או הרצאה, אם המרצה הוא בעל נוכחות בולטת, ואם חומר הלימוד הוא חומר ברור, דינאמי, מעובה באינפורמציה מורכבת ומעודדת חשיבה, נתון לאופן עיבוד רפלקטיבי, ולהתייחסות שמעבר לעצם קיומו. המרצה יכול גם להבנות את ההרצאה, כך שתיתן לשומעים אפשרות מבנית לשאול שאלות ולהגיב על מה שהועבר בכיתה לאחר כל חלק מההרצאה או בסיום כל פרק משנה. כך יש מעין אשליה של השתתפות למרות שזה לא ממש דיאלוג. הדיאלוג במצב של הוראה פרונטאלית מתרחש בצורה הדומה לדגם שתבע בזמנו הקומיקאי המנוח שייקה אופיר:

What is the difference between monologue and dialogue? – Monologue is one person talking to himself and dialogue is two persons talking to themselves.

אכן, הרצאה טובה היא זו שמובילה הרבה אנשים מקרב הלומדים לשוחח עם עצמם במהלכה או בסיומה. התלמיד מהרהר עם עצמו על דברי המרצה ומפתח תובנות משמעותיות תוך כדי שאלות שהוא שואל את עצמו ותשובות שהוא נותן לעצמו. כל תהליך ההפנמה של הרצאה פרונטאלית מתרחש במוחו של הלומד. לעיתים מתרחש הדיאלוג הפנימי הזה תוך כדי השיעור כשהלומד "מתחבר" לאיזה שהיא תובנה שהמרצה הביע, מסכים עמה, מתנגד לה, או בוחן אותה בחטף. לעיתים הדיאלוג הפנימי מתרחש אחרי השיעור כשהלומד מגיב לדברים שזכר מההרצאה ואז עצם התגובה מפיחה בהם חיים, והם הופכים למשמעותיים. במקרים יוצאים מן הכלל קבוצה של לומדים נפגשת אחרי ההרצאה ומגיבה אליה תוך כדי ברור הדדי. אז הדיאלוג חורג מהמרחב הפנימי שבו הוא התרחש. בכל מקרה שבו הרבה מן השומעים המשיכו לברר לעצמם חלק מהסוגיות והדילמות שהמורה הביע בשיעור, הרי שנוצר כאן רגע דיאלוגי משמעותי גם בסיטואציה של שיעור פרונטאלי וגם בפני הרבה אנשים שאינם מסוגלים לנהל ביניהם דיאלוג בזמן השיעור עקב ריבוי מספרם.

לפיכך, מורה טוב לקבוצות לימוד גדולות הוא זה שמסוגל להעביר את החומר בצורה שתעורר רהור פנימי בקרב הלומדים. אפשר לעשות זאת על ידי שאלות רטוריות ומתן תשובות רבות; על ידי הדגשת העמדה של המורה כעמדה אחת מני רבות; על ידי הפיכת כל נתון לחומר גלם שבעזרתו אפשר לבנות ידע; על ידי הבניה בלתי פוסקת של הקשרים שונים הנובעים משילוב זה או אחר של נתוני ההרצאה. כדי לבצע זאת על המורה להיות בקיא בחומר, לדעת כי יש מחלוקות מעניינות ועמדות שונות כלפי הנתונים שהוא מביא, לבצע קשרים מורכבים בין נתונים אלה, ולחבר את משמעותם לעולם הנוכחי של הלומדים.

לדוגמה, בשיעור על מלחמת האזרחים בארה"ב, המורה יכול להבנות את הסיטואציה כפועל יוצא של סכסוך סביב העבדות שלא בא לידי פתרון. לאחר מכן הוא יכול להציע פרשנות אחרת, למשל שנושא העבדות היה שולי לחלוטין ומדובר כאן על מרד כנגד הלגיטימיות של השלטון המרכזי. כמובן אפשר גם לנתח זאת כנגזרת של קונפליקט בלתי נמנע בין שתי חברות שונות שהתפתחו באופן כלכלי במסלול התנגשות הדדית, שבו הצפון המתועש השתלט על הדרום האגררי. שזירת האירועים השונים יכולה גם להתבצע תוך רמז לחברות אחרות, יותר קרובות ללומד, המעלות שאלות לגבי פוטנציאל ההתנגשות האלים של חברה נתונה שאינה יכולה לגשר על סתירה פנימית בעצם הווייתה. יש שיאמרו כי לאחר עשרות שנים של היסטוריה משותפת, כשדור המייסדים הלך לעולמו והאליטה השלטונית התחלפה בדור בינוני ומטה, החלו מנגנוני ההסכמה להיפרם אט-אט עד לכדי מלחמה פנימית אלימה.

אפילו אם הלמידה מתרחשת במדינה אחרת ובזמן אחר, תובנה שכזו יכולה להיות פתח להרהור ולרפלקסיה החורגת מעצם החומר וכך הוא מופנם באמצעות הדיאלוג הפנימי של הלומד והופך לתובנה משמעותית. יעד הדיאלוג הוא לבצע שיחה מושכלת עם חומר הלימוד כדי להפוך אותו חומר גלם לידע מושכל, המשפר את עולמו האפיסטמולוגי של הלומד ומפתח אצלו תובנות חדשות כלפי החומר כאובייקט, שהן למעשה תובנות חדשות כלפיו כלומד – סובייקט פעיל וביקורתי המגיב לעולמו ולסביבתו.

במקרה של קבוצות גדולות, הצורך במורה נוכח ובחומר מעובה ומורכב, עשוי לפצות על החסך שביכולת הקבוצה לפתח דיאלוג גלוי. וכך המורה הכריזמטי והבקיא בחומר, הופך אותו למשהו שמעבר לעצם החומר. על ידי הופעה טובה, נוכחות בולטת, סגנון בהיר, ופתיחות לריבוי הנרטיבים שחומר הגלם מייצר, יכול המורה לגרום לכך שכל לומד ישוחח עם עצמו וייצא נשכר מעצם השיחה הזו. כך גם הרצאה פרונטאלית תעמוד בתנאי המינימום של למידה דיאלוגית. הדיאלוג המשמעותי אמור כמובן להתרחש במצב אופטימאלי שבו נפגש/ת מורה בעל/ת נוכחות, עם חומר לימוד בעל תכנים מובהקים ועם כיתת לומדים שבין 12 ל-25 תלמידים. ואולם גם במצב אופטימאלי שכזה הלמידה הדיאלוגית מתרחשת רק במקרים מועטים. נשאלת השאלה מה הם גורמי העיכוב? הטיעון שאנסה לפתח הוא שברוב הפעמים הדיאלוג נמנע כתוצאה מחוסר איזון שבין שלושת מרכיביו. אחד מן השלושה הופך לדומיננטי ואז במקום שהדיאלוג נמצא במרכז, הרי שהגורם הדומיננטי – המורה, או חומר הלימוד, או התלמיד – נמצא במרכז, ומן הסתם מסיט אליו את נקודת הכובד של הלמידה ההופכת ברוב המקרים ללמידה מוטת מורה, מוטת חומר, או מוטת תלמיד. הדיאלוג הוא הבניה, צורת מפגש, תרבות של שלושה יסודות. אין הוא מרכיב העומד בפני עצמו. לעומת זאת מחוללי הדיאלוג הם מרכיבים יסודיים העומדים בפני עצמם וככאלה הם יכולים בקלות להפר את המינן ושיווי המשקל הדרושים להבנית הדיאלוג. מודעות למקרים ולדוגמאות של הפרת שיווי המשקל מצד כל אחד מהמרכיבים המחוללים את הדיאלוג (חומר לימוד, מורה, תלמידים) יכולה לעזור בהחזרת נקודת המפגש הדיאלוגית ובתיקון הסטייה.

עומס יתר של חומר לימוד הוא גורם מרכזי להיעדר למידה דיאלוגית. התרכזות בחומר שברוב המקרים איננו אלא אוסף של טקסטים, עובדות, נתונים, ופרקי חובה לבחינת הבגרות, מונעת כל מפגש משמעותי בתהליך הלמידה. במקרים כאלה המורה הוא צינור העברה של החומר הרב, התלמיד הוא בית הקיבול של החומר הרב, והחומר עצמו נמצא כגורם שצריך לשנן ולהבין ללא רפלקציה וללא ביקורת. האינפורמציה היא המטרה ואין כל אפשרות לעבור משלב קליטת האינפורמציה לשלב עיבודה והפיכתה לידע. בתי החרושת לבגרות והמכונים האקסטרנים למיניהם מתמחים בדחיסת חומר לימוד בצורה היעילה ביותר בזמן קצר ובריכוז מאמץ למוחות התלמידים, ובפיתוח טכניקות של פליטת חומר זה חזרה ברגע נתון שבו נבחן התלמיד בבחינת הבגרות. **חומר הלימוד היה כלא היה מיד בתום הבחינה ולא נודע כי בא אל קרבם של הלומדים.**

בתי הספר הרגילים שלהלכה אמורים לחנך וללמד, מוצאים עצמם בנחיתות בולטת אל מול המכונים ובתי החרושת המכונים לבגרות שכן אין הם רואים בהכנה לבגרות חזות הכול. יחד עם זאת, חל עליהם מבחן התוצאה של מידת ההצלחה בבגרויות ואז הם למעשה מוותרים על למידה משמעותית למען הספקת חומר, קליטתו המהירה ופליטתו היעילה בשעת הבחינה. הלחץ הזה של חומר הלימוד לבגרות מונע למידה דיאלוגית של מקצוע בשלב שהוא נלמד כחומר לבחינת הבגרות. דיאלוג משמעותי מחייב **השתהות**, וחומר הבגרות שולל כל השתהות. תכניו מוכתבים מלמעלה ושיטות הלמידה מוכתבות לפי דגמי הבחינות הקודמות. כל המערכת הופכת לאמצעי הכפוף לרודנות של חומר הבגרות. ברוב המקרים, מספר חודשים לפני הבחינה מודיעים למורים מהו בדיוק חומר המיקוד לבחינה ואז כל המערכת נכנסת לתזזית הספקת החומר ללא כל בירור עם הספקת החומר פירושה גם למידה והפנמה.

רודנות החומר כחסם בפני למידה מתרחשת באופן שונה במקצועות שונים. קיימים מקצועות עתירי אינפורמציה כמו היסטוריה שפשוט בלתי אפשרי להעביר אותם בזמן נתון של שלוש שעות למידה. אז לקראת הבחינה קובע המפקח המרכזי מה יהיו מיקודי הלמידה לשנה הנוכחית והמורים נדרשים ללמד רק אותם. פירוש הדבר, להכתיב לתלמידים מהם האירועים, הגורמים והמאפיינים של תופעה מסוימת, מבלי להבינה, מבלי לראות אותה כמכלול, ללא כל כוונה להשוותה לניסיונם ולחווייתיהם של התלמידים. התוצאה היא שהמקצוע עתיר האינפורמציה הזה הופך למעיק ולשנוא על רוב הלומדים שעוברים את הבגרות היטב, שוכחים ביום למחרת ואכן לא יודעים היסטוריה, שכן לא התנסו בחוויה המרתקת של למידה משמעותית על הניסיון האנושי שהוא לב ליבו של לימוד ההיסטוריה.

במקרים של מקצועות דלילי אינפורמציה לבגרות כמו סוציולוגיה, תולדות האמנות או חינוך גופני, המצב אמור להיות פחות מעיק. אולם גם כאן אין שום ניסיון ללימוד משמעותי שכן מקצועות אלה נדחקים לשוליים, רובם מקצועות רשות "לא נחשבים", שאפשר לקלוט ולפלוט אותם בזמן קצר יחסית וכפיצוי־מה למקצועות המעיקים עתירי האינפורמציה ולמקצועות "הקשים" מקצועות השפה (עברית, מתמטיקה, אנגלית) שדורשים זמן קליטה רב. יוצא מכך שברגע שיש בחינות בגרות במתכונתן הנוכחית, הן המורים והן התלמידים מתבטלים בפני חומר הלימוד החוסם כל דיאלוג משמעותי בין השותפים לתהליך למידה.

דרך אחת להשתחרר מרודנות חומר לימוד היא על ידי ביטול בחינות הבגרות בבתי הספר והשארת הבחינות ככלי מיון בלבד בידי מכוני בחינות מקצועיים ציבוריים או פרטיים, בחינות כפי שמתבצעות למשל בארה"ב ובמקומות אחרים. דרך פחות רדיקלית היא על ידי שינוי מתכונת בחינות הבגרות, צמצום מקצועות הבחינה, גיוון אמצעי הבדיקה והמשוב, אימוץ דרכי הערכה חלופית, וריכוך ההיבט הסטנדרטי והמקטלג של הבגרות. שתי דרכים אלה מחייבות רפורמה מרחיקת לכת במערכת החינוך כולה ולמרות שאישית אני תומך בה, אין אני רואה שהיא מתבצעת בשנים הקרובות.

עד שרפורמה זו תתבצע, אפשר למזער את הנזק שעושות בחינות הבגרות על ידי אימוץ מושכל של הדגם שבמסגרתו פועלים המכונים האקסטרניים השונים. אם קורס הכנה לבגרות נמשך במכונים אלה בין שלושה לחמישה חודשים, הרי שזה בדיוק צריך להיות זמן הוויתור על הדיאלוג למען עריצות חומר הלימוד של הבגרות. אפשר להבנות זאת באופן דחוס למדי, להיעזר בלמידה מרחוק באמצעות אתרי אינטרנט שונים וכך להכין את הלומדים לבגרות. ביתר הזמן אפשר להשתחרר מעריצות החומר לבגרות וללמד באופן דיאלוגי. ברור לי שכל החומר בהיסטוריה לבגרות יכול להיות מועבר במשך ארבעה חודשים מתחילת חופשת פסח ועד ליום הבחינה בסוף יוני. כך אפשר ללמד היסטוריה באופן דיאלוגי במשך שש השנים שבהם ראוי ללמוד היסטוריה, על ידי בחירת חומר מדוד ומושכל, ללא עומס יתר ותוך השתהות נאותה. מקצוע ההיסטוריה יסתיים בפסח של שנת הבחינה ואז ילמדו היסטוריה לבגרות, שכמובן אין לכך כל קשר להיסטוריה. אבל לפחות עד אז התלמידים ילמדו היסטוריה ויראו כמה זה מאתגר, וחלק מהם ימשיכו ללמוד באופן שכזה אחרי טראומת הבגרות בבואם לאוניברסיטה או למכללות להשכלה גבוהה. מזעור הנזק מחייב גם התנגדות מודעת ל"אפקט ההקרנה", שלפיו המקצוע לבגרות מקרין על אופן הלמידה כבר מתחילת חטיבת הביניים או סוף בית הספר היסודי, הקרנה השוברת כל אפשרות למפגש דיאלוגי כבר בשלב המוקדם של הלימוד, והופכת את בית הספר למקום משמים, מעיק, וחוסם למידה כבר החל מהכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי.

גורם נוסף שחוסם דיאלוג בכיתות המשוחררות מבחינת הבגרות כגון כיתות בחינוך לא־פורמאלי, בחטיבת הביניים, במסגרות של החינוך ההתיישבותי, או אפילו במוסדות להשכלה גבוהה הוא המורה/מרצה. בהוראה, כמו בכול פעילות אנושית אחרת, יש מימד של כוח. לא מעט מורים לצערנו משתמשים לרעה בכוח זה. מורים ומרצים שמתנשאים, מעליבים, מטיפים, כאלה

שנכנסים לכיתה כאילו הם נכנסים לשדה קרב עם תלמידיהם, מלכתחילה מונעים כל אפשרות של חיבור עם הלומדים. הם יכולים ללמד תוך השלטת יראה ואפילו פחד וכך להשיג שקט מוחלט במהלך השיעור, ואפילו תוצאות טכניות טובות במבחנים הקונבנציונאליים, אך למידה משמעותית ודיאלוג אמיתי עם החומר והלומדים הם כמובן לא ירצו ולא יוכלו לפתח. מורים אלה מראש שוללים את אופציית המפגש הדיאלוגי ומתייחסים לתלמידיהם כחפצים פאסיביים שנועדו להכיל לקרבם את מה שהמורים מעבירים. מורים שכאלה חוסמים דיאלוג באופן מכוון, חלקם נהנים מהכוח שנתון בידם במהלך השיעור, חלקם יוצאים שחוקים מהשימוש הנרחב בכוח זה, רובם מתעבים את כל הרעיונות הפרוגרסיביים של למידה משמעותית והשתתפותית, ורואים בכך סיבה לבורות של תלמידיהם, ופגיעה בסמכות שלהם. מורים אלה שכה רבים מהם נמצאים במערכות למידה שונות, החל מבית הספר היסודי וכלה באוניברסיטה, חוסמים דיאלוג במודע ובכוונת מכוון.

הבעיה נעשית חמורה יותר במקרה של מורים חדורי מוטיבציה, כריזמטיים, מקצועיים מאוד, שדווקא מקבלים להלכה את אופציית הדיאלוג אך חוסמים אותו למעשה מבלי שהם מודעים לכך. הכוונה למורים ידעניים מאוד, חלקם נערכים על ידי התלמידים והמערכת בגלל ידענותם והופעתם הבולטת. מתוך כוונות טובות ורצון לרתק הם מפעילים כוח סמוי באמצעות הידע אותו הם מעבירים וכך מונעים השתתפות משמעותית מצד רוב הלומדים. הם נחשבים ל"אנציקלופדיה מהלכת" וכך נתפסים. יכולתם לזכור את החומר מרשימה מאוד, הם מפציצים אינפורמציה במהלך השיעורים, מרבים בציטוטים, נוטים לאזכר עובדות רבות, נהנים מזריקת שמות ומושגים לחלל הכיתה, ומרבים בניסוח שאלות רטוריות עליהן הם מיד משיבים את התשובה הנכונה. **מורים אלה מבצעים דיאלוג מבריק עם חומר הלימוד אותו הם מעבירים, אך הם משאירים את הלומדים מחוץ למפגש.**

אירוני הדבר שדווקא מורים מבריקים במערכת החינוך ופרופסורים באוניברסיטה בעלי שם ומקצועיות רבה, נוטים ליפול במלכוד חסימת הדיאלוג עם הסטודנטים ברוב הפגישות שלהם. תלמידיהם נכנסים למצב של הלם נוכח הידע שהם מפגינים, הם מעריצים אותם, שותים בצמא את דבריהם, אך נעשים פאסיביים נוכח המרחק הנבנה בינם לבין המורה או המרצה. אני זוכר היטב איך בתור תלמיד נעתקה לשוני נוכח יראת הכבוד כלפי מרצים שהירבו בציטוטי טקסטים בעל פה (רצוי בלטינית או בשפה אחרת לא מובנת). מרצים שנהגו להרבות באזכור ספרים או מאמרים, לרוב בצירוף המשפטים "כפי שידוע לנו כמובן מתוך קריאת הספר הזה", או "מי שקרא את הטקסט בשפת המקור", או "כפי שעולה מתוך המחלוקת הידועה בין מלומד זה ומלומד אחר", יצרו בקרב התלמידים תחושת של נחיתות, דווקא משום שהם צורפו בעל כורחם ובאופן וירטואלי לקהילת קוראים, ידעני שפות מקור, או שותפים למחלוקת אקדמית כזו או אחרת. ריבוי של names dropping מעשיר לא אחת את השיעור אך במקביל חוסם מפגש משמעותי עם רוב הלומדים. התגובות של התלמידים, אם הן מתרחשות בכלל, נעשות מול המרצה, לרוב על ידי שאלות, רק לעיתים על ידי הערות, וכמעט ללא כל הרהור וערעור ביקורתי שהוא חלק מרכזי בכל מפגש בין שווים. כמובן שדיאלוג פנימי ואוטונומי בין התלמידים לבין עצמם כמעט שלא מתרחש במצב כזה, שבו כל השיח הלימודי עובר דרך המרצה.

למען הגילוי הנאות אודה כי בתור מורה בתיכון בעבר ומרצה באוניברסיטה ובמכללה להכשרת מורים בהווה, אני נתקל לעיתים בחסימת דיאלוג מהסוג הנ"ל, כנראה באשמת. בניתוח התופעה אני מנסה להיכנס לראש התלמיד הממוצע ואז מתברר לי שהוא חושש להתבטא במחיצתי, וחשש זה כמובן פוגע ביכולת הלמידה הדיאלוגית. במהלך הבקרה על השיעור אני מציע (קודם כל לעצמי) להגביר מודעות, להימנע עד כמה שאפשר מהצפת חומר, להיזהר מהפגנת ידענות יתר, לפתח כושר הקשבה ואמפטיה, ובעיקר לנסות ולוותר על שאלות רטוריות שהלומדים אמורים לענות עליה נכון. במקום זאת יש להשתדל ולהציע גירויים ראשונים כדי שהלומדים ישאלו

עליהם שאלות חשובות וכך לומדים אחרים ואף המרצה יוכלו לענות עליהם מתוך פרספקטיבות שונות. בכלל, רצוי שהתלמיד ישאל שאלות שעליהן הוא מצפה לתשובות מהמורה ומתלמידים אחרים, במקום שהמורה ישאל שאלות עליהן הוא יודע את התשובה, ויצפה מהתלמיד, שאינו יודע את התשובה, לענות עליהן.

זכירת שמות הלומדים בכיתות של עד 25 תלמידים, התעניינות כנה בדבריהם תוך אזכורם שנית במהלך הדיון, פיתוח אירוניה עצמית וחוש הומור, כל אלה יכולים לעזור בצמצום הפער בין המורה ללומדים. וכך גם מורה ידען, כריזמטי ונוכח יוכל להתגבר על חסמי הדיאלוג הנובעים מעצם נוכחותו, התנהגותו וידענותו. חוסר מודעות מצד המורה לנוכחותו המרכזית בכיתה תהפוך את השיעורים שלו לפני כיתות קטנות לשיעורים פרונטאליים. הוא ירצה בפני הכיתה ולא יממש את אופציית המפגש הדיאלוגי, שבמסגרת מצומצמת וקרובה יותר אפשרי ורצוי להגיע אליה וכך לטפח למידה אקטיבית ומשמעותית שמעבר לעצם ההרצאה הפרונטלית, תהיה מרתקת ככל שתהיה.

הטיפול בחסימת הדיאלוג מצד מורים בעלי נוכחות חייב כמובן להיעשות אחרת כלפי שני דגמי המורים שהוצגו. לגבי אלה שמשמשים לרעה בכוחם מול מודעות שאין ברצונם לפתח כל דיאלוג, אין ברירה אלא להרחיקם מכל מגע בלתי אמצעי עם כיתת לומדים. אפשר להשתמש בכישוריהם הרבים בפיתוח למידה מרחוק, דרך האינטרנט, באמצעות מתווכים, בכתיבת חומרי לימוד וכך להביע הערכה לתובנות שהם מפתחים בלי שמפגש אמיתי עם אישיותם ינטרל תובנות אלה. לגבי אלה החוסמים דיאלוג ללא מודעות יש לפתח סדנאות מודעות והשתלמויות, שבהן הם עצמם יוכלו לנתח לעצמם את גורמי החסימה ולשנות התנהגות כדי להגביר את יכולת התחברותם לכמה שיותר לומדים. כמובן שיש להבין, שלעולם לא יוכל המורה המעולה ביותר להגיע לכל אחד מקרב הלומדים כל הזמן. מפגש דיאלוגי עם כל הכיתה, בכל שיעור, ולאורך זמן הוא אשליה. אולם הגברת מפגשים אלה, וצירוף לומדים לתהליך הלמידה הדיאלוגי הם אפשרות במקרים שבו נעשית עבודה לטיפוח המודעות מצד המורה תוך קביעת מדדים לבדיקת שינוי התנהגותי. לדוגמה, אפשר למדוד מתי המורה דיבר כל השיעור, מתי הוא דיבר רוב השיעור, ומתי הוא דיבר בפחות ממחצית זמן השיעור ולהסיק מסקנות בהתאם.

בחלק ניכר מבתי הספר הפתוחים והדמוקרטיים הגורם לחסימת דיאלוג נעוץ במיקוד יתר על **התלמידים** עצמם. הגישה הפיידוצנטרית שבבסיס החינוך הפרוגרסיבי, הפתוח, הדמוקרטי, הביקורתי, והאלטרנטיבי לגווניו, אמורה ליצור תנאים אופטימאליים לדיאלוג על ידי העצמת התלמידים והעמדתם במרכז הלמידה. אלא שברוב המסגרות הללו **העמדת התלמיד במרכז באה על חשבון נוכחותו של המורה ובעיקר על חשבון תוכני הלימוד**. ישנם מקומות שבהם התהליך וההתנסות הם העיקר אך אין חומרי לימוד מובנים בתוך התהליך, ולכן קיים דיאלוג בתוך קבוצת הלמידה אך הוא בעיקר סביב זכויות, אופני הבעה, קבלת האחר, סובלנות – ערכים נאצלים כשלעצמם – אך ללא תכנים דיסציפלינאריים, ללא דרכי הערכה, וללא מורה כדמות מקצועית ומבוגרת הלוקחת אחריות כלשהי על תוצרי ותוכני התהליך. התמקדות בהתנסות, בחוויה, בתהליך, ובאוטונומיה של הלומדים מביאה לא אחת ליצירתיות אצל הלומדים, אך ברוב המקרים יצירתיות זו איננה תחומה בגבולות דיסציפלינאריים ולעיתים אף חפה מכל הפנמה של למידה ויכולה הייתה להתפתח גם ללא בית ספר, כיתה, או מורים.

ללא גבולות אפיסטמולוגיים ודיסציפלינאריים, הדיאלוג הלימודי למעשה נעלם. אם התלמידים אמורים לקבוע מה לומדים היום והמורה נחשב רק לסייען, אז ברוב המקרים הלומדים יחליטו לא ללמוד חומר לימוד ולרדד את הדיאלוג ביניהם לאינטראקציה חברתית בלבד. זה נחמד, זה אפילו מהנה, זה הופך את בית הספר ל"כף" אך זה בנוי על דיאלוג חף מאינפורמציה בסיסית ועל פיתוח ידע נזיל, ללא מסגרת, וללא עוגן בסיסי. התלמידים מפתחים את הצדדים שבהם הם טובים וחזקים, וקשה למצוא מכנה משותף תוכני או לימודי שסביבו מתפתחת למידה משמעותית

בכיתה. לא פעם מעדיפים בבתי הספר הדמוקרטיים את צורת הלמידה העצמית בליווי מורה הנמצא במרכז למידה וכך מרוקנים לחלוטין את הכיתה מתוכן כלשהו. לעיתים נשמרת המסגרת הכיתתית, אך המורה במפורש מסרב לקחת אחריות על תוכני הלימוד ומשאיר אותם ללומדים שנגישותם לחומר הלימוד ויכולתם להתמודד עימו פחותה מזה של המבוגר איש המקצוע.

למידת החקר מנטרלת למעשה את האתגר שבקשר הדדי בין לומדים סביב נושא הלימוד ובהנחיית מבוגר מקצועי. על כל שאלה של התלמידים המורה עונה בשאלות נוספות, הפתיחות והפלורליזם מאתגרים את הסקרנות, אך סקרנות זו לא פעם נמוגה כלא הייתה משום שאין היא מעובדת על ידי עיגון בחומר לימוד מובהק, ואין היא מנותבת לכדי תוצרים ותכנים ברורים על ידי איש מקצוע מבוגר בעל ידע בנושא. הוויתור על המומחיות וההתמקדות באופיו האינטרדיסציפלינארי של הידע, עוזר למעט לומדים בעלי כישורים יצירתיים במיוחד שאינם חוששים מהיעדר הכוונה על ידי מורה מבוגר ואינם הולכים לאיבוד בידע חסר גבולות אותו הם יכולים לרכוש מהאמצעים האלקטרוניים השונים. אך רוב הלומדים אינם מרגישים כה בטוחים לצאת למסע חקר שכזה שבו הם יוצרים את הידע לבדם. קשה להם לגבש אינפורמציה משמעותית מתוך ים הנתונים, קשה להם להבדיל בין עיקרי לשולי, קשה להם ללא משוב מצד מורה מקצועי, וקשה להם להעמיד למבחן את התובנות שלהם אל מול חבריהם לקהילת הלמידה ללא מכנה משותף שנבנה בכיתה בהנחיית המורה וסביב חומר לימוד מוגדר.

הכניסה לתהליך בלתי פוסק וחסר גבולות של הבניית ידע שבו ניתנת ללומד למעשה אוטונומיה מוחלטת לניסוי ותעייה, מתרחשת בשלבים הגבוהים של הלימוד הדיסציפלינארי, בתארים הגבוהים באוניברסיטה, ובמקרים מעטים בקרב לומדים בעלי כישורים קוגניטיביים ויצירתיים גבוהים במיוחד. ללומד הממוצע, חירות שכזו, ללא מורה מכוון, וללא גוף ידע מוגדר גורמת לאובדן כיוון, שמתועל במקרים מסוימים להתמקדות בדיאלוג פתוח, עוקף תכנים וחף מהתמודדויות, ובמקרים אחרים להיעדר כל דיאלוג עם המורים, התלמידים האחרים או חומר הלימוד. וכך מסגרת הלימוד הפתוחה ממוקדת התלמיד, משיגה אשליה של למידה משמעותית אצל תלמידים רבים. על ידי עקיפת הלמידה וההוראה הדיאלוגית שבה הלומד בוחן את יכולתו להפנמת הידע ולהצגתו מול לומדים אחרים ומול המורה, הלמידה נראית נינוחה יותר, סובלנית יותר, ו"דמוקרטית" יותר, אך לעיתים רבות המחיר של נינוחות שכזו הוא ויתור על כל אוריינות מקצועית ואפילו הסכמה שבשתיקה עם בורות.

לסיכום, נראה לי שאתגר הדיאלוג לא מתממש ברוב המקרים משום שהוא מורכב ממפגש מאוזן ובנוי על מינון זהיר בין שלושה גורמים: מורה, חומר לימוד ותלמידים. כמובן שבכיתות מרובות תלמידים אין אפשרות למפגש שכזה, ולכן אפשר לקיימו בעזרת מרצה מרתק וחומר לימוד מרתק רק ברמת הדיאלוג הפנימי של הלומד עם עצמו. ואולם במקרים שלהלכה יש תנאים אופטימאליים ללמידה דיאלוגית, שיווי המשקל הנחוץ לקיום דיאלוג משמעותי מופר על ידי נוכחות מופרזת של אחד משלושת המרכיבים: חומר לימוד, מורה, או תלמידים. קל מאוד לכל אחד משלושת מרכיבים אלה להגיע למפגש במצב של עומס יתר או נוכחות חוסמת, ואז שני המרכיבים האחרים משתתקים והדיאלוג נפגע. המערכת יכולה לצאת בקלות משווי משקל משום שכל אחד משלושת מרכיביה יכול בקלות רבה להפוך למרכיב הדומיננטי וכך להפוך ממחולל ומטפח המפגש הדיאלוגי, למעכב וחוסם המפגש הדיאלוגי. מודעות של העוסקים בלמידה, בהוראה ובחינוך לקלות הבלתי נסבלת שבה מופר שיווי המשקל בין שלושת מרכיבי הדיאלוג, יכולה לעזור בפיתוח כלים שיעכבו את סכנת דומיננטיות היתר של כל אחד מהם. כך אפשר לתרום לייצוב הדיאלוג שאיננו עומד איתן בפני עצמו ויכול להתקיים רק במצב שמרכיבי השונים מרוסנים מפני נטייתם להפוך להגמונים, ובעקבות זאת לחוסמי דיאלוג.



המודל השלישי בחינוך*

במהלך שלושת העשורים האחרונים הולך ומתהווה במחשבת החינוך ובעשייה החינוכית מודל חדש למחשבה ולעשייה בחינוך; נכנה אותו בעקבות הוגים אחרים "המודל השלישי". המודל השלישי מבדיל עצמו משני המודלים שקדמו לו – זה המכונה "חינוך ישן", שבו "תוכנית הלימודים במרכז" (לעתים הוא מכונה "מודל דרישה"), וזה המכונה "חינוך חדש" שבו "הילד במרכז" (לעתים הוא מכונה "מודל תמיכה"). המודל של הוראה ולמידה בקהילת חשיבה הוא ווריאציה אחת של המודל השלישי.

המודל הראשון והמודל השני

בסוף שנות השלושים של המאה הקודמת ערך ג'ון דיואי את חשבון נפשה של התנועה הפרוגרסיבית שקמה בהשראת רעיונותיו: התנועה הפרוגרסיבית "משכה" חזק מדי לכיוון פיידוצנטרי (פיידוס – ילד; צנטרי – במרכז) במהלך עימות חזיתי עם "החינוך הישן" הרווח; כנגד כל מושג והליך של "החינוך הישן", היא העמידה מושג והליך הפוכים. דיואי לא אהב את דפוס החשיבה הדיכוטומי הזה; הוא חתר לחשיבה מורכבת יותר, לסינתזה כלשהי בין "החינוך הישן" המסורתי ל"חינוך החדש" הפיידוצנטרי – למודל שלישי (השוו, Kohlberg & Mayer 1972). את חשבון הנפש עשה דיואי בספרו *Experience and Education* (1938). הוא ערך השוואה קצרה בין "החינוך הישן" ל"חינוך החדש" כדי לדחות את הניגוד הקוטבי ביניהם:

בכל הנוגע לצדדים המעשיים של בית הספר, העימות [בין "החינוך החדש" ל"חינוך הישן"] נוטה לקבל צורה של ניגוד בין חינוך מסורתי לחינוך פרוגרסיבי. אם לנסח באופן כללי את הרעיונות העומדים בבסיסו של החינוך מן הסוג הראשון, ללא סימוכין הנדרשים לניסוח מדויק, הרי שהם אלה: תכני החינוך מורכבים מגופי מידע ומיומנויות שעוצבו בעבר; לכן עניינו העיקרי של החינוך הוא להעבירם לדור החדש. בעבר פותחו גם אמות מידה וכללים של התנהגות; הכשרה מסורתית מורכבת מעיצוב הרגלי פעולה התואמים לכללים ולאמות מידה אלה. לבסוף, התבנית הכללית של ארגון בית הספר (בכך אני מתכוון ליחס של תלמידים לתלמידים אחרים ולמורים) מכוננת את בית הספר כמוסד הנבדל בחדות ממוסדות חברתיים אחרים.

התחזקותם של מה שמכונה חינוך חדש ובתי ספר פרוגרסיביים, היא תוצר של אי-שביעות רצון מהחינוך המסורתי. למעשה, היא מהווה ביקורת שלו. כאשר מנסים לנסח את הפילוסופיה המובלעת בעשייה של החינוך החדש, אפשר, כך אני סבור, לגלות עקרונות משותפים למגוון של בתי הספר הפרוגרסיביים הקיימים כיום: לעומת הכפייה מלמעלה, מעמידים את הביטוי והטיפול של היחיד; לעומת משמעת חיצונית, מעמידים פעילות חופשית; לעומת למידה מטקסטים ומורים, מעמידים

* ד"ר יורם הרפז הוא הוגה חינוכי ומפתח מודלים של "הדרך השלישית בחינוך". הרצאתו של ד"ר יורם הרפז ב"כינוס הארצי הראשון לחינוך מתקדם", במכללת סמינר הקיבוצים, התבססה על הפרק הראשון בספרו **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**. הספר טרם ראה אור. אנו מביאים את הפרק הראשון מתוכו.

למידה באמצעות הניסיון; לעומת רכישה של מיומנויות וטכניקות נפרדות באמצעות תרגול, מעמידים את רכישתן כאמצעי להשגת מטרות שיש להן כוח משיכה ישיר וחיוני; לעומת הכנה לעתיד רחוק, מעמידים את מיצוי המרב מההזדמנויות של החיים בהווה; לעומת חומרים ומטרות סטטיים, מעמידים היכרות עם עולם משתנה (Dewey, 1938/1997, pp. 17-20).

אלה הם אפוא ההבדלים העיקריים בין שני אופני החינוך, "הישן" ו"החדש", לפי דיואי (של הקטע הנ"ל):

לוח 1: ההבדלים בין "החינוך הישן" ל"חינוך החדש" לפי דיואי

מטרה	חינוך ישן	חינוך חדש
אופי המטרה	סטטית (עולם ובוגר קבועים)	דינמית (עולם ובוגר משתנים)
תרגילים (ידע), מיומנויות, ערכים	עוצבו בעבר ונכפים על הלומדים	מתגלים ומעוצבים על ידי הלומדים
ארגון התכנים	ידע ומיומנויות מבודדים	ידע ומיומנויות הקשורים למטרת הלומד
למידת תכנים	באמצעות תרגול	באמצעות התנסות
מקורות למידה	טקסטים ומורים	התנסות אישית
משמעת	חיצונית	מיצוי ההווה
יחסו של בית הספר לסביבה	מבודד מהסביבה	חלק מהסביבה

דיואי, כאמור, חתר לביטול הדואליזם הזה (כל מחשבתו של דיואי עומדת בסימן חתירה לביטול הדואליזמים השולטים בהגות המערבית בכלל ובהגות החינוכית בפרט. ראו, Scheffler 1974). הוא ראה בו גילוי של חשיבת או... או... פשטנית, הנובעת מכך ש"החינוך החדש" עוצב בידי חסידיו כניגודו המוחלט של "החינוך הישן".

אך דיואי לא היה צופה מן הצד; "החינוך החדש" או הפרוגרסיבי צמח מתוך הגותו שלו, מתוך "המהפכה הקופרניקנית" שחולל במחשבת החינוך. הוא הכריז על "המהפכה" במלים אלה:

השינוי המתרחש עתה בחינוך הוא מפנה של מרכז הכובד. זהו שינוי, זוהי מהפכה, בדומה לזו של קופרניקוס, כאשר המרכז האסטרונומי פנה מהארץ לשמש. במקרה זה הילד נעשה לשמש שהמערכת החינוכית סובבת סביבו; הוא המרכז שסביבו היא מתארגנת" (Dewey 1902/1990, 34).

דיואי אכן חולל את "המהפכה" אך ממשיכיו, בהנהגתו של וויליאם הרד קילפטרק, שניסה ליישם אותה ב"שיטת הפרויקטים", לקחו אותה רחוק מדי סלדעתו של דיואי לכל הפחות. למרות ניסיונו של דיואי לבטל את הדואליזם "חינוך ישן"/"חינוך חדש" וליצור סינתזה כלשהי בין שני "חינוכים" אלה, הוא הלך והעמיק בשיח החינוכי, וכל תיאוריה או גישה חינוכיות מודדות עצמן ביחס אליו: היכן היא נמצאת על סולם שבקצה אחד שלו מונח "החינוך הישן", ובקצה האחר – "החינוך החדש".

הדואליזם בין "החינוך הישן" ל"חדש" שוכלל עם הזמן על ידי הוגים שונים ושולש: הוגים שבאו אחרי דיואי פיצלו את "החינוך הישן" לשני אופני חינוך. צבי לם, לדוגמה, בספרו **ההגיונות הסותרים בהוראה** (1973) חילק את החינוך לשלושה "הגיונות": הגיון הסוציאליזציה, לפיו מטרת החינוך היא לסגל את הילד לחברה שבה הוא חי; הגיון האקולטורציה, לפיו מטרת החינוך היא לעצב את רוחו של הילד לאורם של ערכי תרבות; הגיון האינדיבדואציה, לפיו מטרת החינוך היא לאפשר לילד לממש את עצמו. ההגיון הראשון וההגיון השני ממצים את "החינוך הישן" (המודל הראשון), וההגיון השלישי ממצה את "החינוך החדש" (המודל השני).

באורח דומה חילקו גרי פנסטרמאכר וג'ונס סולטיס בספרם *Approaches to Teaching* (1986) את מחשבת החינוך לשלוש "גישות": "גישת המוציא אל הפועל" ["הביצועיסט" (The Executive Approach)], לפיה המורה הוא מנהל כיתה המקנה לתלמידיו ידע ומיומנויות שימושיים; "גישת המשחרר" (The Liberationist Approach), לפיה המורה משחרר את תלמידיו מדחפים בלתי-רציונליים, מאמונות מוטעות ומאי-הבנות באמצעות חשיפתם לרעיונות הומניסטיים הגלומים בתרבות; "גישת המטפל" (The Therapist Approach), לפיה המורה הוא תומך בהתפתחות הרגשית והשכלית הייחודית של כל תלמיד. הגישה הראשונה והגישה השנייה ממצות את "החינוך הישן", והגישה השלישית ממצה את "החינוך החדש".

קירן איגן – דוגמה שלישית ואחרונה לשילוש החלוקה הזוגית של דיואי – בספרו *The Educated Mind* (1997), חילק את מחשבת החינוך לשלוש "השקפות": השקפת הסוציאליזציה, ההשקפה האפלטונית, ההשקפה הרוסויאנית. ההשקפה הראשונה וההשקפה השנייה ממצות את "החינוך הישן", והשלישית – את "החינוך החדש". הטיפולוגיות של לם, פנסטרמאכר וסולטיס ואיגן שונות מבחינות שונות, אך מבחינה מהותית הן דומות למדי.

מעניין, אגב, לציין אילו לקחים שונים הפיקו אותם הוגים מן הטיפולוגיה הדומה שלהם. לם, כפי שמעידה הכותרת של ספרו, סבר שיש סתירה בין "ההגיונות" ברמת האמצעים – דפוס ההוראה – אך לא ברמת המטרה. ברמת המטרה, "האדם המחונוך" הוא מי שעבר תהליך תקין של סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואציה. כלומר, רכש מיומנויות וקודים שימושיים, הפנים אמיתות וערכים ומממש את עצמו במהלך חייו. אך ברמת האמצעים, דפוס ההוראה מנטרלים (סותרים) זה את זה, כלומר ההשפעה החינוכית של הגיון אחד מקזזת את ההשפעות החינוכיות של ההגיונות האחרים. על מוסד חינוכי להיצמד להגיון חינוכי או דפוס הוראה אחד אם הוא רוצה ליצור השפעה חינוכית ולהימנע מט. לטול התלמידים בין הגיונות סותרים (השוו, לם, 2000, עמ' 92; 261; 404). ממש בניגוד לכך, פנסטרמאכר וסולטיס טענו שיש סתירה בין ה"גישות" ברמת המטרה, שכן לכל גישה יש דימוי אחר של "האדם המחונוך", אך לא ברמת האמצעים. לדעתם, על ההוראה לנקוט בשלוש הגישות בהתאם לנסיבות (השוו, Fenstermacher & Soltis 1986, 58-61). איגן סבר שבין שלוש "ההשקפות" השולטות במחשבת החינוך יש סתירה בכל הרמות, וסתירה זו מהווה את שורש המשבר שבו שרוי החינוך במערב. הדרך הטובה ביותר להיחלץ ממנה היא להיחלץ מן ההשקפות שגורמות לה, ולאמץ – איך לא – את ההשקפה שלו. ההשקפה שלו מצדדת בעירור ובפיתוח חמישה "כלים תרבותיים-קוגניטיביים" – "סוגי הבנה" (הבנה סומטית, הבנה מיתולוגית, הבנה רומנטית, הבנה פילוסופית, הבנה אירונית) בהתאם לדרגת התפתחותם של התלמידים בגילים השונים (איגן, לדעתו, אינו מצליח להיחלץ מן ההשקפות/הגיונות/גישות של החינוך; ההשקפה שלו שייכת להגיון האקולטורציה או לגישה המשחררת או להשקפה האפלטונית).

לוח 2: שילוש הדואליזם של דיואי

דיואי	החינוך הישן	החינוך החדש
לם	היגיון הסוציאליזציה	היגיון האקולטורציה
פנסטרמאכר וסולטיס	גישת ההוצאה אל הפועל	גישת השיחרור
איגן	השקפת הסוציאליזציה	ההשקפה האפלטונית

האכזבה מן המודל הראשון והמודל השני

ג'ון דיואי, כאמור, לא רק מצא שיש "חינוך ישן" ו"חינוך חדש", הוא גם המציא אותם (עד שהוא לא ניסח "המודל החדש", החינוך לא ידע שהוא שבוי בידי "המודל הישן"). הוא ביצע, לפי עדותו שלו, את "המהפכה הקופרניקנית" בחינוך אשר הסיטה את מרכז הכובד מתוכנית הלימודים הכללית אל התלמיד היחיד. מאז ש"החינוך החדש" הגיח לפני כמאה שנים מתוך הגותו של דיואי (אשר הושפע מרוסו, מפרבל ומ"אבות" קודמים נוספים של "החינוך החדש"), החינוך מטלטל בין שני הקטבים ונע פעם לכאן ופעם לכאן בהתאם לאקלים הדעות השורר בעונה נתונה. נראה כי מה שמאפיין את "העונה" שלנו הוא אכזבה משני המודלים – מ"החינוך הישן" ומ"החינוך החדש". כמובן, לא כולם מאוכזבים. אכזבות כידוע הן תולדה של פרשנות. רבים סבורים שהחינוך במודל זה או אחר – בבתי הספר "הסגורים" של המודל הראשון או בבתי הספר "הפתוחים" של המודל השני – מתנהל היטב, ועם עוד קצת מאמץ הוא יתנהל טוב יותר. אך לצד שביעות רצון מסוימת זו, הביקורות היסודיות על שני המודלים של החינוך הן רבות ומשכנעות; הן נגזרות מטיעונים אידיאולוגיים, תיאורטיים ואמפיריים של הוגים וחוקרים, כמו גם מהתנסויות ישירות של הורים, מורים ותלמידים בבתי הספר. הביקורות הן יסודיות, כלומר חלות על עצם המבנה של בית הספר, לפי מודל זה או אחר, והן יוצרות גישה חשדנית אל בית הספר ומנמיכות את הציפיות ממנו (בית הספר "הסגור": "העיקר שהילד יקבל תעודת בגרות טובה!"; בית הספר הפתוח: "העיקר שהילד יהנה!")

את הביקורות על שני המודלים של החינוך אפשר לחלק לשתי נקודות מבט הפוכות: **בית הספר לא עובד / בית הספר עובד היטב.**

מבחינת "לא עובד", הביקורת העיקרית על המודל הראשון – בתי הספר שבהם "תוכנית הלימודים במרכז" – היא שרוב "החומר" (ידע ומיומנויות) שהתלמידים "לומדים" פשוט נשכח מהם (או נכון יותר, נמחק על ידם; שיכחה היא פעילות והבורות נרכשת) זמן קצר לאחר סיום הלימודים, לעתים שעות אחדות לאחר הבחינה. אם הקניית ידע ומיומנויות היא מטרתו העיקרית של בית הספר, ורובם נשכחים (האם אתה/את זוכר/זוכרת כיצד למצוא סינוס וקוסינוס, או מהו החוק השני של ניוטון, או מה הייתה מדיניות הבריאות שגרמה למלחמת העולם הראשונה?), משהו כאן פשוט לא עובד! נכון, לבית הספר יש (לכאורה) מטרות "חינוכיות" שהן יותר מאשר "סתם" זכירה של "חומר"; למשל הרחבת אופקים, טיפוח סקרנות, חיבוב הלמידה, עידון הטעם האמנותי, פיתוח רגישות מוסרית, חיזוק המעורבות החברתית ועוד, אך גם מטרות אלה אינן מושגות; לעתים קרובות מושגות מטרות הפוכות. בית הספר של המודל הראשון נכשל אפוא על פי הגדרת המטרות שלו עצמו.

מבחינת "עובד היטב", טוענים המבקרים שבית הספר הוא דווקא מוסד יעיל למדי; המטרות האמיתיות שלו, המובלעות בתוכנית הלימודים – בעיקר בתוכנית הלימודים הסמויה – מתממשות בהצלחה ניכרת. בית הספר "מטמטם" את תלמידיו (*Dumbing Us Down*, כשם ספרו המטלטל

של ג'ון גאטו; Gatto 2002) ומכין אותם לתפקידם כצרכני סחורות ותקשורת שטופי בידור וחסרי דעה. וכן, בית הספר מעצב את "השכל הישר" ואת "המובן מאליו" של תלמידיו, כך שיהפכו בבוא היום לנאמניו של הסדר החברתי-כלכלי שידכא אותם. וכן, בית הספר מכשיל את ילדיהם של בני השכבות החלשות ומקדם את ילדיהם של בני השכבות המבוססות, וכך משעתק את המבנה הריבוני של החברה לטובת המעמד ההגמוני (השוו, Giroux, Bowles & Gintis 1970; McLaren 1989; סבירסקי 1990). מבחינות אלה ואחרות בית הספר עובד היטב, מה שמסביר את עמידותו הרבה חרף הביקורות עליו ואת כישלונן של הרפורמות המבקשות לשנותו.

מבחינת "לא עובד", טוענים מבקרי המודל השני שבתי הספר החופשיים/הפתוחים/הדמוקרטיים (כפי שהם מכונים בכל עשור ועשור), שבהם "הילד במרכז", אינם מממשים את החזון המניע אותם; לא מתרחשת בהם אותה התפתחות שכלית, רגשית ומוסרית, הנובעת מ"ויסות עצמי" של למידה ומ"הנעות ראשוניות", שנביאי החינוך הפתוח מן המאה הקודמת (מניל של "סאמרהיל" עד אנשי החינוך "הרומנטיים" של "שנות הששים" – ג'ון הולט, הרברט קול, פול גודמן, ג'ורג' דניסון, ג'ב ליאונרד, ניל פוסטמן ואחרים) הבטיחו. ברבים מהם, כפי שמעידים תלמידיהם ובוגריהם, שוררת אווירה של החמצה ושיממון. הסיבה העיקרית לכישלונם של המודל השני, טוענים המבקרים, נעוצה באמונה היסודית ביותר שלו שיש "אדם" – יחידה נבדלת מחברה ותרבות שיש לה טבע מהותי – ושהוא "טוב מנעוריו". כלומר הילד, **מעצם טבעו**, הוא סקרן, חקרן, יצירתי, ביקורתי, ישר, מתחשב בזולתו וכדומה, ואם רק נניח לו לנפשו כל הטוב הזה יבוא לכלל ביטוי. אך לילד אין טבע טהור, ובשני המובנים: אין לו טבע טהור משום שהדחפים "הטבעיים" ביותר מעוצבים לפני ולפנים על ידי החברה והתרבות, ואין לו טבע טהור משום שהוא גם "רע" (עצלן, קמצן, אכזרי וכו') בדיוק כמו המבוגרים. בקיצור, המודל השני "הכניס" לילד את מה שהוא רצה "להוציא" ממנו, וכיוון שמה ש"הוכנס" לא נמצא, הוא ממילא לא "יצא".¹ ביקורת אחרת, שאף היא קולעת לעניין מהותי, טוענת שהמודל השני מבוסס בהכרח על מניפולציה, שכן "שינוי תוכנית הלימודים כך שתתאים לעניין ולצרכים של כל תלמיד מוגבלת על ידי העובדה הקשה שהתלמידים חייבים להיות בבית הספר בין אם הם רוצים בכך ובין אם לא" (Jackson 1968/1990, 110). המניפולציה היסודית הזו גוררת סדרה של מניפולציות שתכליתן לתת לתלמידים תחושה של חירות ובחירה במקום שהן אינן קיימות. כך או כך, עובדה היא שבתי הספר של המודל השני אינם מצליחים להיחלץ ממקומם השולי במערכת החינוך. מערכת החינוך אולי אינה מסייעת להם (הורים בעלי יכולת כן מסייעים), אך אילו חזון ההתפתחות שלהם היה מתקיים, ולו בחלקו, הוא היה מתפשט חרף התנגדותה של המערכת ומביס את בתי הספר של המודל הראשון.

מבחינת "עובד היטב", טוענים מבקרי המודל השני שבתי הספר "הפתוחים" משרתים את השכבות המבוססות המבקשות לחמוק מבתי הספר "הסגורים" אל "שמורות טבע" שבהן ילדיהן "מוגנים" מפני תלמידים "אינטגרטיביים" ומורים "רגילים". השכבות החברתיות המבוססות אינן מודאגות מכך שבתי הספר הללו אינם מכינים את ילדיהן לבחינות הבגרות, שכן עתיד ילדיהן מובטח. וכן, בתי הספר של "הילד במרכז" מעבירים לתלמידיהם את האידיאולוגיה

1. אדוארד דה-בונו סיפר בדיחה (הרצאה במכון ון ליר, דצמבר, 1996) המצביעה על החולשה הבסיסית של החינוך הפתוח: אדם ששבר את גפיו בתאונת דרכים והושם בגבס, ניגש אל הרופא ושואל: "דוקטור, לאחר שתוריד ממני את הגבס, אוכל לנגן על כינור?" הרופא משיב לו: "בוודאי!" והחולה אומר בסיפוק: "יופי! כי לפני זה לא ידעתי."

2. אחד מאבות החינוך הפתוח בארץ אמר לי פעם, שחינוך פתוח הוא כמו הריון – אין חצי הריון; והוסיף את המשל הבא: מורה בבית ספר פתוח קורא בתחילת שיעור את רשימת הנוכחים ואומר: "אני לא מבין מדוע דינה ויוסי אינם נמצאים בכיתה, הלוא אני אמרתי בפירוש שמי שרוצה יכול לא לבוא."

האינדיבידואליסטית והאגוצנטרית של הוריהם לפיה "היחיד במרכז" והחברה היא רק אמצעי או מכשול במסלול ההתקדמות שלו. מבחינות אלה ואחרות המודל השני עובד היטב וממלא את ייעודו.

סיכום תמציתי של הביקורות על בית הספר - "הסגור" או "הפתוח" - הוא אפוא שבית הספר הוא כישלון מבחינה פדגוגית, אך הצלחה (מנקודת המבט ההגמונית) סוציולוגית, מה שמסביר את קיומו העקשני חרף הביקורות הנוקבות.

לוח 3: הביקורות על בית הספר "הסגור" ו"הפתוח"

"פתוח"	"סגור"	
אין למידה מעמיקה ומאומצת; אין מיצוי של יכולות אינטלקטואליות ואחרות	רוב "החומר" נשכח; אין חוויה חיובית של למידה; אין חינוך לערכים	לא עובד
מהווה "מקלט" לשכבות החזקות; מעביר אידיאולוגיה אינדיבידואליסטית	מכין לצייתנות ולצרכנות; מכשיל את השכבות החלשות ומקדם את החזקות	עובד היטב

הופעתו של המודל השלישי

המודל השלישי התהווה על רקע האכזבה משני המודלים הוותיקים. מנקודת מבטו של מודל זה, שני המודלים אינם סותרים, כי אם דומים מבחינה מהותית - מבחינת תפישות הלמידה, ההוראה והידע שהם מגלמים.

לפי ברברה רוגוף ועמיתיה, שני המודלים הוותיקים מבוססים על הנחות יסוד משותפות בנוגע ללמידה. המודל שהיא ועמיתיה מציעים מבוסס על הנחות שונות ויכול לחלץ את החינוך מתנועת המטוטלת שלו בין שליטה וחופש; "בין שני המודלים החד־צדדיים של ההוראה":

שני מודלים אלה של הוראה, מודל הוראה מונהג־מבוגרים (adult-run) ["החינוך הישן"] ומודל הוראה מונהג־ילדים (children-run) ["החינוך החדש"] מוצגים לרוב כקטבים מנוגדים בקיצוניות של תנועת המטוטלת בין שליטה אנכית וחופש... אנו טוענים שבין המודל מונהג־מבוגרים והמודל מונהג־ילדים יש קירבה רבה במובן זה ששניהם כרוכים בהנחה התיאורטית לפיה למידה היא תולדה של פעולה של צד אחד (של מבוגרים או של ילדים, בהתאם לעמדה). מודל הוראה של קהילת לומדים מבטל את המטוטלת לחלוטין: הוא אינו מפשר או מאזן בין המודלים מונהג־מבוגרים ומונהג־ילדים. הרעיון התיאורטי המונח בבסיסו הוא שלמידה היא תהליך של שינוי של השתתפות (transformation of participation)³, שבו מבוגרים וילדים נותנים תמיכה וכיוון למאמץ משותף. לאנשים בעלי רקע של מודלים חד־צדדיים של למידה אמנם קשה שלא להטמיע את המודל קהילת לומדים בדיכוטומיה שבין מונהג־מבוגרים ומונהג־ילדים (Rogoff et al 1996, 389-390).

3. עקרון ההשתתפות של רוגוף שונה באופן מכונן מעקרון ההפנמה (ראו להלן) של ויגוצקי. בתהליך ההשתתפות "הווייתו הפנימית" של הסובייקט אינה משתנה; מה שמשתנה היא מידת ההשתתפות שלו בפעילות חברתית הנעה מהפריפריה אל המרכז (ראו, Rogoff 1990).

תלמידים לומדים בשלושת המודלים של ההוראה, אך הם לומדים דברים שונים בנוגע לעיקר. העיקר, לפי רוגוף ועמיתיה, הוא היחס לידע הנלמד ולקהילה שבמסגרתה הלמידה מתרחשת. במודל מונהג-מבוגרים ("המודל החרושי של הוראה ולמידה") תלמידים אינם צריכים להבין את הנושאים הנלמדים ואת תכליתם ואף לא לגלות בהם עניין. תפקידם הוא לקבל ידע ממורה פעיל המנהל את התהליך. "סדרי היום (agendas) של המורה נובעים מההנחות שלמידה היא תולדה של העברה חד-צדדית של ידע ומיומנויות מאלה המחזיקים בהם לאלה החסרים אותם" (שם, עמ' 394). התלמידים אינם שותפים בעיצוב סדרי היום. "במקום להשתתף במאמץ משותף, תפקידם הוא לבצע את הפעולות שהמורה תכנן עבורם. אף כי יש תיאום כלשהו בין פעולות המורה לפעולות התלמידים, הפעולות ממודרות, בניגוד למצב של שיתוף שבו רעיונות ואינטרסים של אנשים מתמזגים זה בזה" (שם).

בתגובת-נגד למודל מונהג-מבוגרים, הציעו אנשי חינוך "מתקדמים" מודל הוראה מונהג-ילדים, מודל שבו "הילדים הם יוצרים פעילים של ידע בעוד המעורבות של המבוגרים נתפשת כחסימה פוטנציאלית של הלמידה".⁴ במודל מונהג-ילדים האידיאל הוא ילדים המגלים את המציאות בכוחות עצמם או בעזרת יחסי גומלין עם בני גילם; הילדים נעשים סוכנים (agents) פעילים בלמידה, ועולם המבוגרים נתפש כמקור פסיבי לחומרים או כמקור השפעה שלילית העלול לחבל בפוטנציאל הצומח של הילדים" (שם).

על פי שני המודלים הוותיקים, בתהליך הלמידה יש צד אחד אקטיבי וצד אחד פסיבי; שניהם מכוננים "פילוסופיה חד-צדדית של הוראה" שבה מבוגרים וילדים מתחרים על שליטה; שניהם מהווים חלופה הדדית מוגבלת. "בהתאם לקריאתו של דיואי ללכת מעבר לדיכוטומיה, אנו טוענים שהמודל של קהילת לומדים לא נמצא על מסלול המטוטלת החד-צדדי; הוא מסלק את ההנחה שלומדים ומורים נמצאים משני עברי המתרס, ומעצב אותם מחדש כמעורבים הדדית בחתירה משותפת" (שם 396).

המודל קהילת לומדים אינו פשרה או "איזון אופטימלי" בין שני המודלים החד-צדדיים, אלא מודל הוראה מובחן המבוסס על פילוסופיה אחרת... בקהילת לומדים כל הצדדים פעילים; אף צד אינו מחזיק בכל האחריות ואף צד אינו פסיבי... בקהילת לומדים ילדים ומבוגרים ביחד פעילים בבניית החקירה, אף כי בתפקידים שונים בדרך כלל. ילדים ומבוגרים משתפים פעולה במפעל הלמידה; המבוגרים אחראים בדרך כלל להנחיית התהליך, והילדים לומדים אף הם להשתתף בניהול הלמידה שלהם עצמם... אנו טוענים שהמודל קהילת לומדים עשוי לאפשר למבוגרים בנסיבות מסוימות לספק הנהגה נמרצת או הסברים רחבים כדי לסייע לקבוצה, ולתלמידים בנסיבות מסוימות לקחת אחריות ראשונה (שם 396–397).

בכיוון דומה לזה של ברברה רוגוף ועמיתיה כתבו קרל ברייטר ומרלין סקרדמליה: "המטוטלת החינוכית נעה, אף כי לא באופן סדיר, בין ההוראה הדידקטית המקובלת ובין החינוך של הילד במרכז; חייבת להיות אפשרות שלישית, אך מה היא יכולה להיות? לא פשרה כלשהי בין שתי האפשרויות האחרות, שכן היא קיימת כבר ברוב בתי הספר" (Bereiter & Scardamalia 1993). ברייטר וסקרדמליה מציעים לצאת מתנועת המטוטלת על ידי "דרך שלישית לניהול החינוך" או "מודל שלישית": מודל של קבוצת מחקר (research group) או קהילה בונת-ידע (knowledge-building community).

4. בלשונו של מרטין בובר "דימוי המשפך התחלף בדימוי המשאבה" (בובר 1959, 245). הדימוי הרווח כיום בהשראת הקונסטרוקטיביזם הוא של הילד או התודעה כמיקסר, כמעבד מזון (מידע).

מדוע אפוא שקבוצת מחקר לא תהא מודל לבנייה מחדש של החינוך הבית־ספרי? האם בניית ידע הנעשית במתכונת הפרוגרסיבית של קבוצות מחקר מציעה את הדרך השלישית לניהול החינוך? ... בתקופה מוקדמת יותר ניתן היה לפטור רעיון זה כרומנטי: החוקרים מגלים או יוצרים ידע חדש; התלמידים לומדים רק את מה שכבר ידוע. אך כיום אנו יודעים שתלמידים בונים את הידע שלהם. הדבר נכון כאשר הם לומדים מספרים והרצאות, כשם שהוא נכון כאשר הם רוכשים ידע במהלך מחקר. אין זה עיקר אמונה (אף כי אנשי חינוך אחדים מתייחסים אליו ככזה); זו מסקנה ברורה מכל תיאוריה סבירה של רכישת ידע. מסקנה נוספת היא, שיצירת ידע חדש ולמידת ידע קיים אינן שונות כל כך זו מזו מבחינת התהליכים הפסיכולוגיים. כך שאין כל סיבה גלויה לעין מדוע לא ניתן לתת לחינוך הבית־ספרי את האופי הדינמי של בניית ידע מדעית. אם יש מחסומים כבירים, מקורם הוא בחברה ובגישה ולא בקוגניציה (שם 200).

המחברים ממליצים אפוא על מודל של קבוצת או קהילת מחקר לצורך בנייה מחדש של בתי הספר. "עיקרה של קבוצה־קהילה זו הוא חתירה משותפת למשמעות ולהבנה שבה הילדים משתתפים עד לגבול כשירותם" (שם 204). החזון של ילדים יוצרי ידע אינו בלתי־סביר או מרחיק לכת, שכן ההכרה האנושית על פי טבעה בונה ידע או "עושה משמעות". יש עדויות לכך שמודל כזה מתהווה והולך. כינויים כגון "קהילת לומדים", "קהילת חוקרים", "קהילת חושבים", "קהילה רפלקטיבית" ועוד, מרמזים עליו.⁵ "בכל הווריאציות האלה הרעיון העיקרי, המובע על ידי השם 'קהילה', הוא שעל החינוך הבית־ספרי להיעשות למאמץ משותף להבין את העולם" (שם 210). אלה הם, לפי ברייטר וסקרדמליה, המאפיינים של המודל החינוכי החדש: (1) מחקר מעמיק של נושא במקום כסוי שטחי של "החומר"; (2) דגש על בעיות ולא על קטגוריות של ידע (במקום "הלב" – "איך הלב פועל?"); (3) מחקר מונע על ידי שאלות של לומדים (המעובדות על ידי מורים); (4) מתן הסבר לתופעות הוא האתגר העיקרי; (5) התקדמות לקראת הבנה והערכה משותפת, ולא ביצוע אישי, הוא המוקד; (6) במקום עבודת בית ספר מקובלת, עבודה בקבוצות קטנות על היבטים של מטלה משותפת; (7) הדיון בשאלות שעל הפרק נלקח ברצינות רבה; (8) מורים תורמים את מה שהם יודעים לדיון, אך תרומתם אינה מכרעת, יש מקורות נוספים; (9) המורה נשאר המנהיג, אך תפקידו משתנה ממי שעומד מחוץ לתהליך הלמידה למי שמתתף בו (שם 210–211). ההנחות של "המודל השלישי" מקובלות כיום על רוב אנשי החינוך, טוענים ברייטר וסקרדמליה, הבעיה היא שהם מנסים לממש אותם במסגרת אחד משני המודלים החינוכיים המוכרים להם: "החלק הקשה הוא לתרגם את הרעיון של קהילה בונה ידע לפרקטיקה שאינה גולשת לאחת הצורות המקובלות של החינוך [הוראה דידיקטית או 'הילד במרכז']" (שם 219).

אף כי רוגוף ועמיתיה וברייטר וסקרדמליה באים מזרמים שונים בפסיכולוגיה קוגניטיבית (רוגוף היא מיוצרי הזרם של פסיכולוגיה בהקשר חברתי־תרבותי, וברייטר וסקרדמליה הם מיוצרי הזרם הפוסט־קונסטרוקטיביסטי), והם מסתכלים על תהליכים קוגניטיביים מזוויות שונות, שניהם מאפיינים את המודל השלישי באופן דומה, ומדברים עליו כעל מודל השונה באופן מהותי מן המודלים הוותיקים.

5. גרוסמן, ווינברג ווולוורס אומרים שהמושג "קהילה" איבד את משמעותו מרוב שימוש. "המושג קהילה הפך לתוספת חובה לכל חידוש בחינוך. מלבד המושג, אין זה ברור מהן התכונות המשותפות [לכל הניסיונות הנקראים "קהילה..."]. בלבול זה בטה במיוחד בקהילה הווירטואלית הנפוצה שבה על ידי תשלום עבור הקשת הסיסמה, כל אחד המתחבר לאתר נעשה באופן אוטומטי "חבר בקהילה" (Grossman, Wineburg & Woolworth 2001, 942-943).

כדי להמחיש את מאפייניו של המודל השלישי הבה נעיין בשלוש קהילות לומדים/חוקרים/בני ידע המגלמות אותו.

קהילת לומדים

הפסיכולוגים אן בראון וג'וזף קמפיון הם הורי המסגרת המכונה "קהילת לומדים" (Community of Learners). מסגרת זו צמחה מתוך מסגרת אחרת המכונה "הוראה הדדית" (Reciprocal Teaching), שאותה פיתחה בראון עם אנאמרי פלינקסר (Brown & Palincsar 1984) בשנות השמונים, במטרה לעודד הבנה של טקסטים באמצעות "קבוצת קוראים" או "קהילה פרשנית". הוראה הדדית מבוססת על ארבעה מהלכים המונחים לפי תור על ידי המשתתפים. המנחה פותח על ידי הצגת שאלה לצורך הכוונת העיון בטקסט וסוגר בסיכום הטיעון של פיסקה או של הטקסט כולו ובסיכום הפרשנויות שהוצעו על ידי המשתתפים. בין שני שלבים אלה הוא מנחה פעילות של הבהרה של מושגים או קטעים מוקשים וחזוי של מה שייאמר בהמשכו של הטקסט. מסגרת זו מקדמת הבנה של טקסטים ומכוונת קהילה על בסיס מטרה משותפת וכללים של שיחה ופרשנות. "הוראה הדדית" שולבה במסגרת רחבה יותר שצמחה מתוכה – קהילת לומדים.

לי שולמן תיאר (בהתלהבות בלתי-מסויגת) את מה שראה בכיתה בבית ספר יסודי באוקלנד קליפורניה, המתנהלת כקהילת לומדים בהדרכתם של בראון וקמפיון, ושאל האם אפשר להמיר כיתות בבתי ספר רגילים לקהילות לומדים (שולמן 1997). הכיתה שהומרה לקהילת לומדים, זו ששולמן צפה בה, למדה יחידה בביולוגיה שעסקה ב"מינים מוגנים" – מינים המצויים בסכנת הכחדה. היא עסקה ביחידה זו בהקשר הסביבתי של העיר אוקלנד.

המסגרת קהילת לומדים מבוססת על ארבעה חלקים: החלק הראשון כולל סדרת שיעורים המכונים "שיעורי מסד" – שיעורים שמטרתם היא (1) יצירת מסד משותף של ידע, תוך כדי חשיפת התפישות הנכונות והשגויות של הלומדים בנושא הנחקר, ו-(2) הצגת היעד של המחקר – היכן יעמדו הלומדים בעוד 15 שבועות. היעד בכיתה ששולמן צפה בה היה להציג בפני מועצת העיר אוקלנד סקירה והמלצות, בעל-פה ובכתב, בנוגע למצב המינים המוגנים בתחום שיפוטה (מועצת העיר שיריינה מועדים לפגישות עם הלומדים הצעירים). תוך כדי שיעורי המסד, הלומדים מגבשים שאלות שמעניינות אותם, ושאותן הם רוצים לחקור בקבוצות התמחות קטנות. החלק השני של קהילת לומדים מכונה "קבוצות מחקר". בשלב זה, הנמשך כחודשיים, הקהילה מתפצלת לקבוצות מחקר קטנות, וכל קבוצה מתמחה בתחום מסוים, במקרה זה – במין מסוים הנתון בסכנת הכחדה. תהליך זה כולל קריאה (בשיטת "הוראה הדדית") של טקסטים רלוונטיים, ריאיון מומחים בתחום, עריכת תצפיות, איסוף ועיבוד מידע ועוד. מדי פעם המורה מזמן את הקבוצות לצורך "שיחות מוצלבות" ובנייה נוספת של מסד הידע המשותף. בחלק השלישי, המכונה "תצרף" (ג'יגסו), מומחים מקבוצה נתונה מתפזרים בין הקבוצות האחרות ומציגים בפניהן את הידע שאספו ופיתחו. הידע שנאסף ופותח בכל קבוצות המחקר מגויס לפתרון של בעיות מהותיות. הבעיות והפתרונות מוצגים על ידי הלומדים במסגרת החלק הרביעי – "תערוכה מסכמת". במקרה הזה התערוכה המסכמת הייתה הצגה למועצת העיר אוקלנד. "מה שמרשים במיוחד כאשר מסתכלים על כיתות של קהילת לומדים", סיכם שולמן, "הוא קודם כל, עד כמה התלמידים לומדים" (שם 14).

כדי להבין את המסגרת כראוי, באמצעות התנסות ישירה, ארגן שולמן את הסמינר השנתי שלו בסטנפורד, העוסק בחקר הכשרת מורים, על פי עקרונותיה. לאחר שקיבל תוצאות מרשימות – למידה בעלת איכות אחרת – הוא שאל את "שאלת המפתח": "מהם התנאים הדרושים למורים כדי לנקוט סוג זה של הוראה? באילו נסיבות יוכלו מורים לנקוט פרקטיקות כאלה לאורך זמן?" (שם, עמ' 9). התשובה היא פסימית: בית הספר המצוי אינו יכול לאמץ את המסגרת של

קהילת לומדים משום שהעיקרון המהותי שהוא מבוסס עליו מנוגד לזה שעליו מבוססת קהילת לומדים: בית הספר המצוי מבוסס על עקרון הוודאות; על חיזוי מוקדם של תהליכי ותוצרי הלמידה. "עדיין לא יצרנו תנאים בדמות בתי ספר, מוסדות או מסגרות לחינוך מורים, שלא רק יגלו סובלנות ליצירת אי־ודאות ואי־יכולת לחיזוי מוקדם, אלא יפתחו בפועל ערכים שיתמכו במורים ובלומדים באותן קהילות לעסוק בפעילויות כאלה" (שם 27). עם זאת, בהחלט אפשרי ורצוי, לדעת שולמן, לפתח מוסדות חינוכיים חדשים – בתי ספר, מכללות, אוניברסיטאות – אשר יספקו את התנאים הדרושים לקהילת לומדים.⁶

ג'ואן הלר ואן גורדון חקרו את כיתות הניסוי של בראון וקמפיון וסיכמו את מחקרן בתיאור שיטתי ובשתי טבלאות. טבלה אחת מתייחסת להבדלים בפילוסופיית ההוראה של כיתה רגילה ("דידקטית") וקהילת לומדים; טבלה שנייה מתייחסת להבדלים בגישה לתהליך המחקר: תהליך אמפריציסטי־דוקטיבי הנהוג (לעתים) בכיתות רגילות לעומת תהליך קונסטרוטקטיביסטי־מודרך הנהוג בקהילת לומדים (הלר וגורדון, 1996). שני התהליכים משקפים גישות פדגוגיות ופילוסופיות מדע שונות.

לוח 4: כיתה דידקטית לעומת קהילת לומדים

תלמידים	כיתה דידקטית	קהילת לומדים
קולטים פסיביים של מידע שהמורים וספרי הלימוד מספקים להם	חוקרים ומלמדים	
מורים	ספקי מידע ומנהלי כיתות	מודלים של למידה וחשיבה; מנחים
מיומנויות	מיומנויות בסיסיות	מיומנויות גבוהות של למידה וחשיבה
תוכן	כיסוי "חומר"	העמקה בתחום
תפקיד המחשב	תרגול ועבודה אישיים	כלי לצורך רפלקסיה ויצירת קהילת לומדים
הערכה	בחינה מסורתית הבודקת זכירה של עובדות	פרויקט מחקרי והכנת תיק עבודות; גילוי ויישום של ידע; שימוש בתהליכי חשיבה וחקירה

6. אמנון כרמון, שרית סגל, דוד קורן ואני, הצענו להקים מכללה למורים המבוססת על המודל השלישי ועל ארגון ידע המיועד לפיתוח חשיבה. ראו, כרמון, סגל, קורן והרפז, הגישה השלישית וארגון הידע: מתווה להכשרת מורים מטפחת חשיבה, מכון מופ"ת, תל אביב, 2006.

לוח 5: מחקר אמפיריציסטי לעומת מחקר קונסטרוקטיביסטי

גישה אמפיריציסטית-דדוקטיבית למחקר כיתה רגילה	גישה קונסטרוקטיבית-מודרכת למחקר קהילת לומדים
המחקר מתנהל מתצפית להכללה	המחקר נובע מהיפותזה המועמדת לבדיקה
התיאוריה מיוחסת באופן דדוקטיבי לתצפיות	לאירוע עשויים להיות הסברים תיאורטיים רבים
רצף ליניארי בהתאם לשיטה המדעית	רצף בלתי-ליניארי הכרוך בחזרות תכופות וחשיבה מחדש על השלבים הקודמים
הדגמות של מורה וספרי לימוד מספקות תמיכה בלתי-תלויה לעקרונות יסוד	הסברים אינם עולים באופן חד-משמעי מנתונים – תלמידים אינם מסוגלים בהכרח להפיק הכללות ועקרונות מדעיים מקובלים
אפשר ללמד ילדים להיות תצפיתנים אובייקטיביים וקפדניים כאשר הם מדווחים על אירוע; "לצפות ב..." אנלוגי להעתקה פסיבית של דבר, כמו צילום.	תצפית היא תהליך פעיל שבו הצופה בוחן תפישות לעומת ציפיות. ילדים אינם יודעים לאיזה היבטים יש לשים לב, והם יכולים לתעד ללא הקפדה את מה שהם רואים.
"אני עושה ולכן אני מבין" – זה הרציונל של עבודת המעבדה. אם תלמידים אינם מבינים עקרונות מתוך הדגמות וניסויים פירוש הדבר שנקטו בתצפית בלתי-מדויקת או בחשיבה בלתי-לוגית על מערך התוצאות.	ביצוע ניסויים אינו מוביל בהכרח להבנה. לעתים קרובות הכלל הוא: "אני עושה ולכן אני יותר מבולבל". מעבר מהניסוי עצמו לחשיבה עליו מצריך הדרכה.
הבעיה, ההשערות והליכי המחקר מוגדרים לתלמיד על ידי המורה וספר הלימוד	התלמידים עצמם מעלים ויוצרים בעיות, תיאוריות ושיטות עבודה – בעזרת מנחה
התלמידים מבצעים ניסוי, אוספים נתונים ומדווחים על תוצאות מבלי להקדיש זמן רב לרפלקסיה	התלמידים עוסקים ברפלקסיה באופן אינטנסיבי בכל שלב של עבודת המחקר
המורה מגדיר את הניסוי	המורה מנחה את החשיבה

מהם עקרונותיה של אותה למידה איכותית שקהילת לומדים מבוססת עליהם? אן בראון סיכמה אותם כך (Brown 1994, 9-10): (1) למידה פעילה, אסטרטגית, מודעת, מונעת באופן עצמי ומכוונת לתכלית: לומדים אפקטיביים הם לומדים מטא-קוגניטיביים – מודעים לנקודות החזקות והחלשות שלהם ומגייסים אסטרטגיות מתאימות של למידה. למידה ביהיוריסטית, "למרות הלומד", אינה יעילה; למידה יעילה נובעת מתכליות של הלומד עצמו (a purpose in mind), ולא מתכליות שנקבעו על ידי סמכויות שמעליו. (2) הכיתה כמערך של "אזורי התפתחות קרובה" רבים: לומדים מתפתחים בקצב שלהם. הם בשלים להתפתחות נוספת בפרקי זמן שונים. ברוח

7. "אזורי ההתפתחות הקרובה": תחום של פונקציות מנטליות בלתי מעוצבות היכולות להתעצב על ידי תמיכה מתאימה מצד מנחה מיומן וסביבה חינוכית הולמת. ראו ויגצקי, 2003, עמ' 113-120; 284-300.

מושגו של ויגוצקי, החקירה המתבצעת על ידי יחידים וקבוצות בהנחיית מנחה מיומן מכוונת את ההתפתחות אל השלב הבא, אל "אזור ההתפתחות הקרובה". (3) לגיטימציה של הבדלים: הבדלים אישיים מזוהים, מוערכים ומועצמים. הסביבה החינוכית מעודדת התמחות בתחומים מיוחדים ומגוון ההתמחויות מעשיר כל התמחות נפרדת. (4) קהילה של שיח: חשיבה מסדר גבוה יותר היא תולדה של דיאלוג שהופנם. מיסוד אופני השיחה והמחלוקת מניח תשתית לחשיבה האינדיבידואלית. (5) קהילת עשייה: הלמידה תלויה בקיומה של קהילת למידה וחקירה. כל חבר בקהילת לומדים תלוי בחברים אחרים. תלות חיובית זו מעודדת שיתוף פעולה, כבוד הדדי ותחושה של אחריות וזהות קבוצתית. "חמשת העקרונות ארוגים זה בזה. מערך של אזורי התפתחות קרובה רבים מניח מומחיות מבוזרת; מומחיות מבוזרת מניחה לגיטימציה של הבדלים אישיים וכדומה" (שם, עמ' 10). בראון מוסיפה עוד "צמד עקרונות" כדי ליצור "מערך שיטתי" של עקרונות ללמידה טובה: (6) תוכן מושגי עמוק המתאים למצב ההתפתחותי של הלומדים. (7) הערכה אותנטית, מוסכמת ותואמת לתוכנית הלימודים.

קהילת חקירה

מתי ליפמן, אבי התוכנית "פילוסופיה לילדים", הוא גם אבי "המתודה" המכונה "קהילת חקירה" (Community of Inquiry). על מטרת התוכנית הוא כתב כך:

מטרת "פילוסופיה לילדים" היא לפתח חשיבה מצוינת: חשיבה שהיא יצירתית כמו גם ביקורתית, עתירת דמיון כמו גם לוגית, ממציאנית כמו גם אנליטית. אך כדי לגרום לילדים לחשוב היטב, עלינו קודם כל לגרום להם לחשוב. הדבר כרוך בעירור אינטלקטואלי ובחזקת יכולתם להבחין ביחסים בין דברים – לעשות הבחנות ראויות וליצור קשרים (Lipman 1991a, 35).

הדרך הטובה ביותר לעשות זאת – לגרום לתלמידים לחשוב, להבחין ולקשר בין דברים – היא באמצעות עיסוק בפילוסופיה במסגרת של קהילת חקירה. כיוון שילדים בכיתות יסוד – שהתוכנית מיועדת להם – אינם מסוגלים לקרוא טקסטים פילוסופיים קנוניים, ליפמן חיבר עבורם "רומנים פילוסופיים". ה"רומנים" מתארים ילדים המנהלים שיחות פילוסופיות סביב עניינים "אמיתיים" – עניינים הלקוחים מחייהם של ילדים בגילם של הלומדים. כל "רומן" מוקדש לעיסוק בבעיות השייכות לאחד מתחומי הפילוסופיה – לוגיקה, אפיסטמולוגיה, אתיקה ופוליטיקה. אף כי ליפמן כתב הרבה בזכות היתרון שיש לתכנים פילוסופיים מבחינת פיתוח החשיבה, אין הוא סבור שהם הכרחיים; אפשר לפתח את החשיבה גם בעזרת תכנים אחרים. מה שהכרחי היא "הפדגוגיה" או "המתודולוגיה": "על הפדגוגיה של 'קהילת חקירה' להיות המתודולוגיה של הוראת החשיבה, אם בגרסתה הפילוסופית, אם בגרסה אחרת" (Lipman 1991, 3). מה טיבה של קהילת חקירה? מהן התכונות (הרצויות) של תלמידים המשתתפים בה?

אנו יכולים לדבר על "המרתה של כיתה לקהילת חקירה" כאשר התלמידים מקשיבים זה לזה מתוך כבוד, בונים זה על דעתו של זה, מאתגרים זה את זה להביא נימוקים לדעות בלתי מבוססות, מסייעים זה לזה להסיק מסקנות מתוך מה שנאמר וחותרים לזהות את הנחות היסוד של חבריהם. קהילת חקירה מנסה ללכת לאן שהחקירה מובילה ולא להיכלא בגבולותיהן של הדיסציפלינות הקיימות... כאשר תהליך זה מוטמע ומופנם על ידי המשתתפים, הם מתחילים לחשוב בצעדים הדומים להליכים של קהילת חקירה; הם מתחילים לחשוב כמו שהתהליך חושב (שם, עמ' 15–16).

המושג הפנמה – הטמעה של התהליך החברתי בחשיבה של היחיד (גם כאן השפעתו של ויגוצקי מכרעת⁸) – הוא הנימוק המכריע לטובתה של קהילת חקירה. אלה הם חלק מהתהליכים החברתיים של קהילת חקירה המופנמים בחשיבתו של משתתף בקהילת חקירה (Lipman 1991, 52).

לוח 6: תהליכים חברתיים המופנמים בתודעתו של היחיד

תהליכי חשיבה מופנמים	תהליכים חברתיים
התנהגויות מופנמות על ידי יחידים	התנהגויות של משתתפים בקהילת חקירה
יחידים שואלים את עצמם	משתתפים שואלים זה את זה
יחידים חושבים על נימוקים לחשיבתם	ימשתתפים דורשים זה מזה נימוקים
יחידים בונים על הרעיונות שלהם עצמם	משתתפים בונים זה על רעיונותיו של זה
יחידים שוקלים בדעתם שלהם	משתתפים מנהלים שיקול דעת משותף
יחידים חוזים דוגמאות נגדיות להשערות שלהם עצמם	משתתפים מעלים דוגמה נגדית להשערות של אחרים
יחידים חוזים תוצאות אפשריות מרעיונותיהם שלהם עצמם	משתתפים מצביעים על תוצאות אפשריות מדבריהם של אחרים
יחידים משתמשים בקריטריונים מסוימים כאשר הם חורצים שיפטים	משתתפים מנסחים קריטריונים מסוימים כאשר הם חורצים שיפטים
יחידים עוקבים אחר הליכים רציונליים כאשר הם עוסקים בבעיות שלהם עצמם	משתתפים משתפים פעולה בפיתוח טכניקות לפתרון רציונלי של בעיות

ולפמן מסכם:

כך קורה עם אינספור תהליכים ופעולות קוגניטיביים אחרים: הם צומחים בכל אחד מאתנו כהסתגלות להתנהגות חברתית. ומאחר שחשיבה היא חיקוי אישי של נורמות חברתיות והתנהגות חברתית, ככל שההתנהגות המוסדית או החברתית רציונלית יותר, ההפנמה הרפלקטיבית תהיה רציונלית יותר. קהילה בעלת דפוסים ממוסדים של ביקורת הדדית, מכינה את הדרך עבור חברה להיעשות לבעלי ביקורת עצמית, שליטה עצמית ואוטונומיים (שם).

8. "אנו קוראים להתכנסות זו של הפעולה פנימה, לשחזור של הפונקציות המנטליות הגבוהות אשר קשור לשינוי המבני שלהן, בשם תהליך ההפנמה. כוונתו בכל היא בעיקר זו: העובדה שהפונקציות המנטליות הגבוהות נבנות תחילה כדפוסי התנהגות חיצוניים הנשענים על הסימן החיצוני אינה מקרית. נהפוך הוא, עובדה זו נקבעת מעצם טבעה הפסיכולוגי של הפונקציה הגבוהה, פונקציה שאינה מופיעה כהמשך ישיר של תהליכים אלמנטריים אלא היא דפוס של התנהגות חברתית שהאדם משתמש בו בעצמו ומפנה כלפי עצמו (ויגוצקי 2003, 16).

מרגרט שארפ, שותפתו של ליפמן בפיתוח ובהפצה של התוכנית "פילוסופיה לילדים",⁹ הרחיבה את מעגל ה"נכסים" המופנמים במהלך השתתפות בקהילת חקירה מיכולות חשיבה למאפיינים כוללים או אישיותיים יותר, שאותם היא מכנה "מידות קוגניטיביות" (cognitive virtues) או "תכונות אינטלקטואליות" (intellectual traits). "כיצד נדע שלפנינו קהילת חשיבה?" היא שואלת ומשיבה:

כאשר המשתתפים בה...
מקבלים ברצון תיקונים מצד חבריהם;
מסוגלים להקשיב לאחרים בתשומת לב;
מסוגלים לשנות את דעותיהם לאור נימוקים מצד אחרים;
מסוגלים לקחת ברצינות רעיונות של אחרים;
מסוגלים לבנות על רעיונות אחרים;
מסוגלים לפתח את רעיונותיהם ללא חשש מפני גערה או לעג של עמיתים;
פתוחים לרעיונות חדשים;
מגלים דאגה לזכותם של אחרים לבטא את דעותיהם;
מסוגלים לחשוף הנחות יסוד;
מגלים דאגה לעקיבות בניסוח נקודת מבט;
שואלים שאלות רלוונטיות;
מנסחים יחסים בין אמצעים למטרות;
מראים רגישות להקשר כאשר הם דנים בהתנהגות מוסרית;
מבקשים מחבריהם להביא נימוקים;
דנים בסוגיות באופן הוגן;
מבקשים קריטריונים (Sharp 1988, 209).

במקום אחר (Sharp 1993) תיארה שארפ כיצד הדיאלוג בקהילת חקירה חושף ומעצב תכונות חיוניות לעצם קיומו: דאגה (care) של כל משתתף לצמיחתם של משתתפים אחרים ולהגינה של השיחה, מה שמניח פתיחות ונכונות לשנות עמדות ולהשתנות; אמון (trust) ביחס לאחרים ולעולם – בנכונותם לקבל את החשיבה ואת הפעולות של כל משתתף; אוטונומיה והערכה עצמית (self-esteem) הנובעות מן האמון של כל משתתף באחרים ובעולם. תכונות אלה ואחרות צומחות מתוך העקרונות המכוונים את אופי הדיאלוג בקהילת חקירה: סובלנות, עקביות, מבט כולל, פתיחות, תיקון עצמי, שימוש מודע בקריטריונים, רגישות להקשר וכבוד לכל המשתתפים כמקורות אפשריים לתובנות חדשות.

9. מרגרט שארפ היא שותפתו הנאמנה של ליפמן ביצירת התוכנית "פילוסופיה לילדים" ובכתיבת ספרים ומאמרים התומכים בה. אן בראון וגיוסף קמפיון היו זוג נשוי (בראון נפטרה לפני שנים אחדות). קרל ברייטר ומרלין סקרדמליה הם זוג נשוי. האם יש קשר בין עולם הזוגיות ליצירת קהילות לומדים המבוססים על דיאלוג, שיתוף ואינטימיות? האם זוגות יוצרים החצנות של "זוגיות אידיאלית" במסגרות החינוכיות שהם יוצרים? קירן איגן כתב שכל תוכנית חינוכית היא במקורה אוטוביוגרפית אידיאלית, כלומר נובעת מדימוי עצמי אידיאלי – אני ללא הפגמים שלי – המגלם את דמות "האדם המוחנך" (Egan 1999, 79-80).

מתיו ליפמן (Lipman 1991, 241-243) סיכם את השלבים העיקריים בחייה של קהילת חקירה הסובבים על דיון ועיון בטקסט פילוסופי באופן הבא:

1. **הצעת הטקסט:** הטקסט – "רומן פילוסופי" – מדגים באופן סיפורי קהילת חקירה של דמויות בדיוניות; הטקסט מציג ערכים והישגים של דורות קודמים; הטקסט מתווך בין היחיד לתרבות; הטקסט הוא אובייקט המשקף תהליכי חשיבה המתרחשים בסובייקט; הטקסט מתאר יחסים אנושיים הניתנים לניתוח במושגים לוגיים; הטקסט נקרא בסבב על ידי כל המשתתפים; התנהגויות החשיבה של הגיבורים הבדיוניים מופנמים בהדרגה בחשיבתם של המשתתפים; המשתתפים מגלים שהטקסט משמעותי ונוגע להם.
 2. **בניית סדר יום (agenda):** העלאת שאלות ותגובות ראשונות של קהילת החקירה על הטקסט; המורה מתייחס לכל תורם לדיון; בניית סדר יום כעבודה משותפת של הקהילה; סדר יום כמפת אזורי העניין של המשתתפים; סדר יום כמפתח הדברים החשובים בטקסט בעיני התלמידים וכמפתח לצרכים האינטלקטואליים שלהם; שיתוף פעולה בין המורה לתלמידים בנוגע לנקודת המוצא של הדיון.
 3. **גיבוש הקהילה:** יצירת סולידריות קבוצתית באמצעות החקירה הדיאלוגית; הקדימות של פעילות על פני חשיבה; ניסוח המחלוקות והעניינים המצריכים הבנה; טיפוח מיומנויות חשיבה בהקשר הדיאלוגי; למידה כיצד ליישם כלי חשיבה; הצטרפות לחשיבה משותפת; הפנמה של ההתנהגויות הקהילתיות הגלויות; פיתוח רגישות גוברת לדקויות משמעותיות להבדלים תלויי-הקשר; הקבוצה מגששת יחדיו את דרכה בעקבות הטיעון.
 4. **שימוש בתרגילים ותוכניות דיון:** עיבוד שאלות מתוך המסורת האקדמית; יישום המתודולוגיה הדיסציפלינרית על ידי המשתתפים; הפניית התלמידים לאפשרויות פילוסופיות אחרות; התרכזות בבעיות ספציפיות כדי לאלץ חריצת שיפוט; הכוונת החקירה לבחינת רעיונות כוללים כגון אמת, יופי, צדק, קהילתיות, אישיות וכדומה.
 5. **עידוד תגובה מתמשכת:** עידוד תגובות נוספות באמצעות צורות הבעה מגוונות; הכרה בסיתתה שבין חשיבה ביקורתית ויצירתית לבין הקהילה וכל יחיד בה; חגיגת העמקה של משמעות באמצעות חיזוק השיפוט.
- "העניין העיקרי של החינוך", כתב ליפמן, "היה העברה של ידע מדור לדור. מה שהדור המבוגר ידע, הועבר לדור הצעיר ונלמד על ידו. בתהליך זה הידע המועבר נשאר למעשה ללא שינוי. וכל עוד החינוך נתפש כחניכה (initiation) של הדור הצעיר לתפישות העולם של הדור המבוגר, מוקד החינוך היה למידה של מה שדור זה ידע או טען שידע. המפנה הפרדיגמטי הגדול בהיסטוריה של החינוך היה הגדרת החשיבה כמטרת החינוך במקום למידה של ידע מוגדר" (Lipman 1988, 141). כאשר פיתוח החשיבה נתפש כמטרת החינוך, כל ההגדרות של ממדי החינוך המסורתי, וכל המטפורות הכרוכות בהן, "נפלו כמו לבני דומינו", ופינו מקום להגדרות ולמטפורות חדשות. השאלה של החינוך המסורתי – כיצד נגרום לתלמידים לשנן ולהטמיע ידע נתון – התחלפה בשאלה חדשה: "כיצד נערב תלמידים בתהליך החקירה, כיצד נציג להם את ההיבטים הבעייתיים של הנושא הנלמד באותה המידה שבה אנו מציגים להם את ההיבטים המיושבים שלו?" (שם 142). התשובה של ליפמן על שאלה זו היא: באמצעות הפיכת הכיתה לקהילת חקירה.

קהילה בונת ידע

קרל ברייטר ומרלין סקרדמליה הם הורי המסגרת המכונה "קהילה בונת ידע" (Community of Knowledge Building). המושג **בניית ידע** בא להחליף את המושג למידה כמוקד של העשייה

החינוכית. שני המונחים מציינים פעילויות אחרות המכוונות למטרות אחרות. ברייטר מבחין בין בניית ידע ללמידה באמצעות מושגיו של קרל פופר. פופר חילק את העולם לשלוש: עולם 1 – עולם העצמים (העולם ה"אובייקטיבי"); עולם 2 – עולם התודעה (העולם ה"סובייקטיבי"); עולם 3 – עולם הרעיונות (העולם ה"בין-סובייקטיבי" החותר להבין את שני העולמות האחרים) (Popper 1972). "למידה היא פעילות המכוונת לעולם 2; היא עשיית משהו כדי לשנות את תודעתך למטרת הישג בתחום הידע או הכשירות האישית. בניית ידע היא פעילות המכוונת לעולם 3; היא עשיית מוצר מושגי (conceptual artifact) (Bereiter 2002, 255). עשיית מוצר מושגי פירושה יצירה של רעיונות בתהליך של עבודה על רעיונות – להמציא להם חלופות, לבקר אותם, להפיק מהם רעיונות נוספים וכו'. בעולם 2 תהליכי תודעה – חשיבה, למידה, הפנמה וכו' – נמצאים במוקד; בעולם 3 המוקד הוא "בחוג" – ברעיונות, בתיאוריות ובמוצרים מושגיים אחרים. בעולם 3 חוקרים עובדים על מוצרים מושגיים כמו שנגר עובד על שולחן הנמצא בעולם 1. שתי הפעילויות הללו – למידה ובניית ידע – מצריכות סביבות חינוכיות אחרות. בית הספר הוא סביבה חינוכית הממוקדת בלמידה, בעולם 2. עניינה של ההוראה הוא בתכנים הנמצאים בתודעה. באופן עקרוני בית הספר עשוי להיות ממוקד במוצרים מושגיים, בעולם 3. אף כי הדבר יחייב שינוי יסודי בהוראה, בהערכה, בתוכנית הלימודים וכו' – אך החינוך הבית-ספרי מכוון ללמידה ומונחה על ידי **מטפורת התודעה כמכל** (mind-as-container). את התודעה כמכל יש למלא באמצעות הוראה בתכנים "מובחרים". גם שיטות הוראה מתקדמות – קונסטרוקטיבסטיות – ממוקדות בלמידה ולא בבניית ידע ומונחות על ידי מטפורת התודעה כמכל. לעומת זאת, סימנה של בניית ידע הוא **שיח מתקדם** (progressive discourse), שפירושו עיסוק ברעיונות כדי לשפרם. שיפור הידע הוא עניינו של המדע. "התקדמות מדעית אינה עניין של התקרבות לאמת; היא עניין של שיפור הידע הקיים" (Bereiter at al. 1997, 331). השיח המתקדם הוא על פי טיבו שיח קבוצתי. "הוא אינו נמצא בעבודותיהם של חוקרים יחידים אלא באופן שבו המדענים מנהלים את עצמם כקהילה" (שם 333).

המאפיין המהותי של העבודה המדעית הוא **מחויבות** – למעשה, ארבע מחויבויות – לשיח קהילתי מתקדם: 1. מחויבות להתקדמות הדדית בהבנה: מחויבות להתקדמות בהבנה המקובלת על כל המשתתפים. האידיאל הוא שכל המשתתפים מסכימים לכך שניכר שיפור בהבנתם ביחס להבנה קודמת. 2. מחויבות למבחן אמפירי: מחויבות לניסוח שאלות והשערות באופן המאפשר את בחינתן באמצעות ראיות אמפיריות. זוהי נכונות להעמיד עמדה למבחן, לעשותה לפגיעה. 3. מחויבות להרחבת בסיס המחלוקת: מחויבות להרחבת רשת העובדות והרעיונות המקובלים כבר על המשתתפים – מה שמגדיל את האפשרות לויכוח בונה על מה שהמשתתפים אינם מסכימים. 4. מחויבות לפתיחות: מחויבות לחשיבה ביקורתית, לאי-הסכמה, לאתגר, לרעיונות חדשים.

המחויבויות האלה אינן מיוחדות רק לקהילה המדעית; הן מאפיינות גם קהילות אחרות שעניינן אינו מדע אלא אמנות, ספרות וכל נושא אחר שקהילות לומדים וחוקרים מבקשות להשיג בו התקדמות תיאורטית.

תפיסת המדע כמחויבות של קהילה לשיפור ההבנה ולקידום הידע היא בעלת פוטנציאל פדגוגי עשיר, שכן היא מתאימה לניסיונם של ילדים להבין את העולם, ומאפשרת להפוך את הכיתה לקהילה בונת ידע. "אם התלמידים יכולים לנהל שיח מתקדם המכוון להסבר תופעות טבעיות, הרי שהם עושים מדע – ללא קשר לידע שלהם או לשליטתם בהליכים מדעיים" (שם, עמ' 334). הנה דוגמה לכיתה שהפכה לקהילה בונת ידע.

השיח המתקדם שיתואר להלן התקיים במשך שלושה חודשים בכיתה ו' בבית ספר ציבורי. השיח נישא על גבי CSILE (Computer-Supported Intensional Learning Environment),

תוכנה ורשת שעוצבו לתמיכה בשיח של בניית ידע. הכניסות של המשתתפים מכונות בהתאם לסוג החשיבה שהם מבקשים להוסיף לשיח הקבוצתי: P – בעיה; MT – התיאוריה שלי; INTU – אני צריך להבין; NI – מידע חדש; C – הערה; WWHL – מה למדנו. כל כניסה של "אני צריך להבין" עשויה לפתוח שיח משני המתפצל מהשיח המרכזי עקב עניין מיוחד שהוא מעורר. הדוגמה שלהלן היא חלק משיח משני כזה, שכותרתו היא "על אודות גדילה" (About Growing); הוא כלל 179 כניסות.

השיח החל בעניין האישי שמשתתפים הביעו בנושא. באופן טבעי, הגדילה המואצת בגיל ההתבגרות הייתה הנושא העיקרי. אחדים שאלו מתי היא תתחיל אצלם, ואחרים – מתי היא תסתיים אצלם. כך למשל כתב תלמיד אחד: "כפי שאתם יודעים אני אחד הילדים הנמוכים ביותר בכיתה... בקושי גדלתי השנה... אני מרגיש שאני ממש מתכווץ כשכולם סביבי גדלים...". ותלמידה כתבה: אני יודעת שאני הולכת להיות ילדה גבוהה, אבל אני לא רוצה להיות כזאת...". שיח מסוג זה אינו שיח מדעי, שכן הוא מתחלק בחוויה של היות בתהליך שאין עליו שליטה. אך העניין בתהליך הגדילה כשלעצמו, כתופעה בעולם, התעורר לאחר זמן קצר וקיבל צורה של השערות מדעיות. תלמיד אחד שאל אם שיעור הגדילה הוא תורשתי. אחד תהה אם גם לעצים יש גדילה מואצת. אחר העלה השערה שהגדילה המואצת מסתיימת לאחר שהחומר שממנו היא עשויה נגמר. תלמיד נוסף שיער שיש בגוף שעון כלשהו שמנהל את התהליך. בהדרגה נוצרה ציפייה למציאת פתרון משותף לשאלות שונות של "אני צריך להבין" סביב תופעת הגדילה המואצת. כך נוצרה המחויבות הראשונה – לחתור להבנה משותפת של התופעה. התלמידים פנו למקורות ידע שונים ויצרו תוך כדי כך את המחויבות השלישית – להרחיב את בסיס הידע המוסכם. בסיס הידע המוסכם צמח במהירות ועמו עלו תהיות חדשות (כיצד הציפורניים והשיער ממשיכים לגדול גם כשהגדילה נעצרת? מה טיבה של גדילת הידע במוחנו? האם הגדילה המואצת של עצים ופרחים דומה לזו של בעלי חיים?), אשר העלו תהיה בסיסית בנוגע למה יחשב לידע. כך נוצרה המחויבות השנייה – הינתנות לבחינה אמפירית של ידע.

נושא התורשה הפך למרכזי – האם הצמיחה מסתיימת כאשר הצאצאים מגיעים לגודל של ההורים? הילדים החליטו לערוך סקר שהישווה את גודלם של צאצאים להוריהם. הסקר כלל גם סבים וסבתות כדי לבחון השערה שבשלב הזיקנה מתחיל תהליך של התכווצות. בחלק הזה של השיח נוצרה המחויבות הרביעית – פתיחות – כאשר התלמידים בחנו רעיונות בלתי מקובלים. השלב האחרון של השיח עסק בסוגיית "מה למדנו?". התלמידים העידו על למידה רבה של מושגים ועובדות. העדויות מצידן העידו על שינוי מושגי בנוגע לטבעה של הגדילה שהתרחש בתודעתם של רוב התלמידים. יתר על כן, על פי תגובות התלמידים, רובם רצו להמשיך בשיח על הגדילה כדי לגבש את התיאוריה שלהם בנושא, ואף הציעו דרכים שונות להמשיך בו.

מורים ומנחים מטעם CSILE התערבו מדי פעם בשיח ותרמו הערות שקידמו אותו. הטכנולוגיה של CSILE אפשרה את הדיון הקהילתי. בניגוד לדוא"ל התקשורת כאן אינה אחד לאחד, אלא אחד לקהילה בהתאם לנוהל מוסכם.

הניסוי מדגים תהליך אמיתי של שיח מתקדם של בניית ידע. אם אכן זוהי מהותה של הפעילות המדעית – המתודה המדעית (ב"ה" הידיעה) – אזי התלמידים התנסו בה באופן אמיתי. התנסות זו שונה מלמידה בשיטת החקר או הגילוי מכמה בחינות חשובות: 1. המוקד אינו בעשייה (חקר) אלא בהבנה. 2. המוקד אינו בוויכוח אלא בשיתוף פעולה. התלמידים אינם מעודדים לעצב עמדה ולהגן עליה, אלא לחתור ליצירת בסיסים להבנה משותפת. 3. המוקד אינו ב"פרויקט", עבודת חקר או תוצר מוחשי אחר שנועד להצגה; המוקד הוא בתוספת והעמקה של ידיעה והבנה. 4. המסגרת אינה של לימודי מדע אלא של עניין אישי שצמח בהדרגה לפעילות מדעית. המטרה אפוא אינה "מדע", אלא יכולת להשתתף בשיח מתקדם של בניית ידע. "הנקודה העיקרית היא

עבודה בעולם 3. אם התלמידים עבדו בו, הם בנו ידע, ללא קשר למידת מעורבותם של המורים בעבודה זו" (Bereiter 2002, 266). פיתוח היכולת להשתתף בבניית ידע משמעו חינוך צעירים לכלכלת ולחברת הידע, כלכלה וחברה שבהן עבודה עם ידע – יצירה, הערכה, ארגון, איתור, יישום, עיבוד של ידע – היא היכולת החיונית ביותר.

לפי מרלין סקרדמליה (Scardamalia 2002, 78-82) המסגרת של קהילה בונת ידע מבוססת על שתי "דינאמיקות" – דינאמיקה סוציו־קוגניטיבית ודינאמיקה טכנולוגית. הראשונה כוללת את אופני העבודה המנטלית, והשנייה את אופני העבודה עם המחשב, או עם "פונקציות ידע" (Knowledge Forum), התוכנה של המסגרת קהילה בונת ידע (שנקראה לפני כן CSILE), המאפשרת ומעודדת את הדינאמיקה הראשונה. המחשב במקרה זה משולב בפדגוגיה חדשה ומאפשר אותה, בהבדל ממקרים רווחים שבהם המחשב נוסף לפדגוגיה המסורתית (המודל הראשון) שאינה מפיקה ממנו תועלת רבה ואינה ממצה את אפשרויותיו. בעקבות סקרדמליה אפשר לסכם את שתי הדינאמיקות, הסוציו־קוגניטיבית והטכנולוגית, באופן הבא:

לוח 7: הדינאמיקות של קהילה בונת ידע

דינאמיקה סוציו־קוגניטיבית	דינאמיקה טכנולוגית
רעיונות אמיתיים, בעיות אותנטיות	
בעיות בידע צומחות ממאמץ להבין את העולם. רעיונות הם ממשיים כמו דברים מוחשיים. בעיות שמעסיקות באמת את הלומדים שונות בדרך כלל מאלה שמופיעות בספרי הלימוד.	"פורום ידע" יוצר תרבות של עבודה יצירתית עם רעיונות.
רעיונות ניתנים לשיפור	
כל הרעיונות נתפשים כניתנים לשיפור. המשתתפים פועלים במטרה לשפר את האיות, הלכידות והשימושיות של הרעיונות. תרבות העבודה מספקת ביטחון פסיכולוגי המאפשר לקחת סיכונים, לחשוף בורות, להציג מחשבות אפואיות למחצה ולקבל ולתת ביקורת.	"פורום ידע" מאפשר נידות בכל היבט – תמיד אפשר לשכלל, לעדן ולתקן רעיונות.
גיוון רעיוני	
גיוון רעיוני חיוני לקידום ידע. להבין רעיון פירושו להבין את הרעיונות הסובבים אותו, כולל אלה המנוגדים לו. רעיונות מגוונים יוצרים סביבה המעודדת רעיונות ללבוש צורות שונות ומורכבות יותר.	"פורום ידע" מאפשר יצירת זיקות שונות ומשונות בין רעיונות ויצירת שימושים פוריים במגוון רעיונות.

לעלות רמה	
בנייה יצירתית של ידע כרוכה בחתירה לעקרונות כוללים יותר ולניסוח בעיות ברמה גבוהה יותר. כלומר, ללמוד לעבוד עם גיוון, מורכבות ועמימות, וליצור מהם סינתזות חדשות. בעלייה לרמות הבנה גבוהות יותר, בוני הידע חורגים מידע פשטני ומפרקטיות שגורה.	בסביבה של צוותי מומחים בוני ידע התנאים משתנים בהתאם להישגים של מומחים בסביבה. "פורום ידע" מאפשר ומעודד את המשתתפים להעלות את הרף, להסתגל בגמישות, לארגן מחדש את הידע ולהציב מטרות חדשות למחקר.
פעילות אפיסטמית של יחידים	
יחידים משלחים את רעיונותיהם ומתאמים אותם עם אלה של אחרים במטרה לקדם את הידע במהלך משא ומתן. הם עוסקים בתכנון, בהערכה ובתחומים אחרים שהמורים ממונים עליהם בדרך כלל.	"פורום ידע" תומך בבנייה ובשכלול של תיאוריות ובתפיסה של רעיונות בהקשרים חדשים. התוכנה מציעה פיגומים שונים לרמה גבוהה יותר של ידע.
בניית ידע מחלחלת	
בניית הידע אינה מוגבלת לאירוע או לנושא כלשהו, היא מחלחלת לחיים המנטאליים בבית הספר ומחוצה לו.	"פורום ידע" מעודד בניית ידע כפעילות מרכזית של הקהילה ולא כתוספת לפעילויות אחרות.
שימושיים קונסטרוקטיביים במקורות סמכותיים	
לדעת דיסציפלינה פירושה להיות במגע עם ידע עדכני בתחומה. הדבר מחייב הבנה של מקורות סמכותיים ועמדה ביקורתית כלפיהם.	"פורום ידע" מעודד את המשתתפים לפנות למקורות סמכותיים, להביא אותם לשיח, לבנות עליהם ולתרום להם רעיונות חדשים.
שיח בונה ידע	
השיח של קהילות בונות ידע מניב יותר מאשר השתתפות בידע; הידע עצמו משתכלל באמצעות הפרקטיות של השיח.	"פורום ידע" תומך בחילופי דעות ויצירת זיקות בין צוותים וטקסטים ובהעמקת ההבנה מעבר לזו של היחיד.
הערכה פנימית ומשנה	
הערכה היא חלק מהמאמץ לקדם ידע – היא משולבת בתהליך. הקהילה מבצעת הערכה פנימית שהיא מדויקת ומחמירה יותר מכל הערכה חיצונית.	סטנדרטים וידע הם נושאים לדיון ב"פורום ידע" – יש לפרשם, לבנות עליהם ולהתעלות עליהם

המודל השלישי כסינתזה של המודלים הראשון והשני

רוגוף ועמיתיה וקארל ברייטר ומרלין סקרדמליה מזהירים מפני המשגת המודל השלישי במונחים של המודל הראשון ו/או השני. כדי לבסס את המודל השלישי כדבר־מה חדש, הם טוענים, עלינו להתרחק מ"השדה המגנטי" של המודלים הישנים ולהמשיג אותו במונחים משלו. חרף הזהרה זו

– שיש להתייחס אליה ברצינות – ייתכן שהצגת המודל השלישי כסינתזה של המודלים הוותיקים עשויה להאיר את המודל השלישי מזווית מועילה. ובכן, המודל השלישי מהווה סינתזה של המודל הראשון (תזה) והמודל השני (אנטי־תזה). בסינתזה זו שני המודלים "מתעלים" לרמה אחרת ויוצרים מסגרת מושגית־מעשית חדשה.

כדי להמחיש את העיקרון הדיאלקטי הזה אפשר להשתמש ב"נוסחת ההוראה" של גרי פנסטרמאכר וג'ונס סולטיס (Fenstermacher & Soltis 1986). לאחר תיקון¹⁰ הנוסחה נראית כך: $T + I + C + S = P$. מורה (T) מלמד (I) תוכן (C) לתלמיד (S) כדי להשיג מטרה (P). בתהליך החינוכי ישנם חמישה "איברים": מורה, הוראה, ידע, תלמיד ומטרה, המתגבשת בדימוי של "האדם המחונן" או "הבוגר הרצוי". המטרה קובעת את תפקידם ואת אופיים של שאר ה"איברים" ב"נוסחה". למשל, כאשר המטרה (P) היא חשיבה ביקורתית (הבוגר הרצוי = חושב ביקורתי), אזי תפקידם ואופיים של המורה, ההוראה, הידע והתלמיד בתהליך ההוראה מתהווים בהתאם (כזכור, על פי הטיפולוגיות של לס, פנסטרמאכר וסולטיס ואינן יש שלוש מטרות־על לחינוך: $P =$ חברות; $P =$ תרבות; $P =$ ייחוד). כיצד נתפשים "איברים" אלה בשלושת המודלים של ההוראה, וכיצד הם נתפשים בסינתזה של המודל השלישי?

המורה. תזה: על פי המודל הראשון, תפקידו של המורה הוא להקנות לתלמידים גופי ידע ומיומנויות מועילים להצלחה חברתית ולמסלול מקצועי (היגיון הסוציאליזציה. לשם נוחות נשתמש רק במונחים של לס), או לעצב את רוחם לאור ערכים ואמיתות מכוונני תרבות (היגיון האקולטורציה). במקרה הראשון המורה הוא מנהל סמכותי של כיתה. במקרה השני הוא דמות מופתית מעוררת הזדהות; **אנטי־תזה:** על פי המודל השני, תפקידו של המורה הוא לאפשר לכל תלמיד להתפתח בהתאם לכשרונותיו, לנטייתיו ולקצב שלו (היגיון האינדיבידואליזציה). המורה כתומך רגיש החותר להיות בלתי מורגש ככל האפשר; **סינתזה:** על פי המודל השלישי, תפקידו של המורה הוא להניע ולהנחות את הלומדים לאתר, לעבד, לבקר ולייצר ידע, כלומר לחשוב ולהבין, במהלך התמודדות עם בעיות משמעותיות. המורה אינו "מעל" ללומדים ואינו אחד מהם. הוא יודע יותר אך לא הכל. הוא שותף בכיר בתהליך הלמידה.

ההוראה. תזה: על פי המודל הראשון, להוראה – מסירה סמכותית של ידע ומיומנויות (סוציאליזציה), או הנחלה של אמיתות וערכים (אקולטורציה) – יש תפקיד מרכזי משום שהיא גורמת ללמידה ודוחפת את התלמיד ממצבו הראשוני הכרוך בבורות או בא־רציונליות אל דרגה גבוהה יותר של "האדם המחונן"; **אנטי־תזה:** על פי המודל השני, יש לחתור למזעור ההוראה, עד כדי ביטולה, שכן היא משבשת את הלמידה, כלומר את וויסותה העצמי בידי הלומד (אינדיבידואליזציה); **סינתזה:** על פי המודל השלישי, יש להפוך את ההוראה להנחייה אינטלקטואלית מקצועית המאפשרת ומעודדת בשיטתיות עיסוק פעיל, ביקורתי ויצירתי בידע.

התלמיד. תזה: על פי המודל הראשון, התלמיד הוא מועמד לרכישה של התנהגויות, מיומנויות וידע אשר יועילו לו במיצובו החברתי (סוציאליזציה), או להפנמה של ערכים אשר ירסנו ויעדנו ככל האפשר את "עצמיותו הגולמית" – יצריו, דעותיו הקדומות, מושגיו המוטעים וכדומה (אקולטורציה). "האדם רע מנעוריו"; **אנטי־תזה:** על פי המודל השני, יש לטפח את "עצמיותו הגולמית" של התלמיד, את אישיותו האוטנטית, ולהגן עליה מפני רכישה והפנמה בלתי מבוקרת של התנהגויות ואמיתות מקובלות (אינדיבידואליזציה). "האדם טוב מנעוריו"; **סינתזה:** על פי המודל

10. הנוסחה של פנסטרמאכר וסולטיס נראית כך: $T\phi Sxy$ – מורה (T) מלמד (ϕ) תלמיד (S) תוכן מסוים (x) לשם מטרה מסוימת (y). הנוסחה מוטעית לדעתי שכן יש בה רק שני משתנים – התוכן והמטרה, אך למעשה כל אברי הנוסחה משתנים בהתאם לאופייה של המטרה. ועוד, הנוסחה חלה על ההתרחשויות בכיתה, אך זו אינה מנותקת מההתרחשויות בבית הספר, בקהילה ובחברה בכללה. נוסחה שלמה יותר צריכה לכלול גם את המרכיבים הללו.

השלישי, היחיד נבנה ביחסיו עם חברה ותרבות, כשם שהחברה והתרבות נבנות ביחסיהן עם יחידים. יש לדאוג למפגש בונה בין התלמיד לבין תרבות (הילד אינו טוב או רע מנעוריו; הילד "אינו קיים" מנעוריו; הוא מתהווה במגעיו עם תרבות).

התוכן. תזה: על פי המודל הראשון התוכן כולל ידע ומיומנויות שימושיים (היגיון הסוציאליזציה) או ערכי מוסר ואמיתות מכוונות תרבות (היגיון האקולטורציה) המאורגנים בתוכנית לימודים כללית ומחייבת; **אנטי-תזה:** על פי המודל השני הידע כולל רק את מה שהתלמיד נוטה אליו ומארגן לעצמו בתוכנית לימודים ייחודית ונזילה (היגיון האינדיבידואליזציה); **סינתזה:** על פי המודל השלישי הידע כולל "רעיונות גדולים" ו"בעיות מהותיות" המסייעים לתלמידים להבין את העולם ולחשוב עליו, ומאורגנים בתוכנית לימודים גמישה.

המטרה. תזה: על פי המודל הראשון "הבוגר הרצוי" הוא מי שרכש ידע מעשי, מיומנויות שימושיות והתנהגויות מקובלות (סוציאליזציה), או הפנים אמיתות וערכים מכווננים (אקולטורציה); **אנטי-תזה:** על פי המודל השני אין "בוגר רצוי" כללי; "הבוגר הרצוי" הוא מי שמממש את אישיותו הייחודית, לעתים "כנגד" התנהגויות מקובלות וערכים מכווננים (אינדיבידואליזציה); **סינתזה:** על פי המודל השלישי "האדם המחונו" הוא מי שמתפתח תוך דיאלוג מתמיד עם התנהגויות, אמיתות וערכים, מי שהחשיבה הביקורתית-יצירתית שלו נובעת מהתמצאות בתחומי הדעת ובעולם הרעיונות.

באופן כללי, ובלשון סיסמתית משהו, המודל הראשון מצדד במסגרת; המודל השני מצדד בחופש ממסגרת; המודל השלישי מצדד בחופש במסגרת. וכן, המודל הראשון מצדד בהפעלת לחץ חינוכי לשם עיצוב "מבחן" של התלמידים; המודל השני מצדד בחופש מלחץ חינוכי לשם עיצוב "מבפנים" של התלמידים את עצמם; המודל השלישי מצדד בלחץ חינוכי רגיש ודיאלוגי "מבחן" לשם עיצוב התלמיד "מבפנים" (המרכאות מלמדות על הסתייגות מהחלוקה בין פנים לחוץ); וכן, המודל הראשון גורס קודם רכישה של ידע (למידה), ורק אחר כך (אם יישאר זמן) – חשיבה על ידע. המודל השני גורס קודם חשיבה (ביקורתית, יצירתית, עצמאית), ורק אחר כך (אם יישאר זמן) – למידה. המודל השלישי גורס למידה תוך כדי חשיבה וחשיבה תוך כדי למידה. אין למידה משמעותית ללא חשיבה על הנושאים הנלמדים, כשם שאין חשיבה משמעותית ללא הבנה של הנושאים הנלמדים. ולבסוף, המודל הראשון אומר לילד "תשאר בחוץ!", כלומר וותר על מה שמעניין אותך ותסתגל לבית הספר¹¹. המודל השני אומר לילד "היכנס וצא כמו שהנך ממש!", כלומר הכל טמון בכך ובית הספר יסתגל אליך ויסייע לך לממש את עצמך; המודל השלישי אומר "היכנס ועשה את עצמך!", כלומר לא ביטול עצמי ולא מימוש עצמי אלא בניית עצמי תוך אינטראקציה מתוכננת, מאומצת ופורייה עם אנשים וידע.

מה נמצא ברקע הסינתזה הזו של שני המודלים הוותיקים לכלל מודל שלישי? מבחינה היסטורית, כפי שצוין, נמצאת האכזבה משני המודלים הוותיקים, שהליכה עם הגיונם לא הביאה לתוצאות המבוקשות על ידי כל אחד מן המודלים הללו עצמם. מבחינה פילוסופית, נראה כי ברקע הסינתזה הזו נמצא טשטוש ההבחנה בין היחיד לבין החברה והתרבות. שני המודלים הוותיקים מבוססים על גבול ברור ביניהם. מבחינת המודל הראשון, היחיד הוא היסוד "הרע" והחברה והתרבות הן היסוד "הטוב". יש לחברת ולתרבת את היחיד כדי שישתלב בחברה ובתרבות ולא יהרוס אותן (פרויד: "בכל שנה עומדת האנושות לפני פלישה חדשה של ברברים"). מבחינת המודל השני,

11. כדברי ברנרד שו: "בגיל שש נאלצתי לקטוע את לימודי וללכת לבית הספר."; או כדברי ג'ון ווייט: "אל תשאל מה בית הספר יכול לעשות למען הילד, אלא מה הילד יכול לעשות למען בית הספר."

החברה והתרבות הן היסוד "הרע" והיחיד הוא היסוד "הטוב". יש לבסס את היחודיות של היחיד, לאפשר לו לממש את עצמו, כדי שהחברה והתרבות לא ידכאו אותו ויהפכו אותו כלי לשירותן. המודל השלישי, כאמור, מטשטש את ההבחנה בין שני היסודות האלה ותופש אותם כרצף אחד. דיסציפלינות רבות חיזקו את המגמה הזו ותרמו לה פרשנות מן ההיבט המיוחד להן. נבחר ציטטה מדגימה מן ההיבט האנתרופולוגי:

כניסיון להנחת בסיס לאינטגרציה כזו [בין אדם לתרבות] מן ההיבט האנתרופולוגי, וליצירת דימוי הולם יותר של האדם באמצעותה, ברצוני להעלות כאן שני רעיונות. הרעיון הראשון הוא שהתרבות נתפשת בצורה הטובה ביותר לא כאשר רואים אותה כתשלובת של דפוסי התנהגות קונקרטיים – מנהגים, נוהג, מסורות, הרגלים – כפי שמקובל על פי רוב עד היום, אלא כקבוצה של מנגנוני בקרה – תוכניות, מתכונים, כללים הוראות – לשם שליטה בהתנהגות. הרעיון השני הוא שהאדם הוא בדיוק אותו בעל חיים הנזקק באופן הנואש ביותר לאמצעים אלה של מנגנוני בקרה בלתי גנטיים וחוש גופניים ושל "תכנות" תרבותי, שבלעדיהם אין הוא יכול להסדיר את התנהגותו... הטיעון שלנו: בלי הכוונה של דפוסי התרבות, היינו מערכות הסמלים המשמעותיים, לא הייתה ההתנהגות האנושית ניתנת לשליטה כלל ועיקר; היא הייתה הופכת לאנדרלמוסיה של פעולות חסרות טעם והתפוצצויות אמוצינוליות, וממש לא היה אפשר לשוות צורה לניסיון האנושי. התרבות, כלומר המכלול המצטבר של של דפוסים מסוג זה, אינה אפוא בבחינת קישוט גרידא של הקיום האנושי, אלא תנאי מהותי שלו, ובתור שכזאת היא הבסיס של ייחודו... המסקנה הנובעת מכאן היא שתרבות, יותר ממה שהיא בבחינת תוספת שנבנתה על בעל חיים שהתפתחותו הסתיימה, או עמדה להסתיים, הייתה מרכיב, ואף מרכיב מרכזי, בעצם יצירתו של בעל חיים זה... בקיצור נמרץ, משתמע מהן [מהנחות אלה] שמשוהו כמו טבע אנושי בלתי תלוי אינו קיים כלל (גירסא 1990, 53–57).¹²

הרעיון הזה של אדם כיצור חברתי־תרבותי לפני ולפנים, עובד בדרכים שונות על ידי אנשי חינוך לתיאוריה ולפרקטיקה של המודל השלישי.

סיכום

העיקרון המכונן את המודל השלישי אינו עיקרון של פשרה, דרך אמצע, מינון נכון של המודל הראשון והשני, כפי שהזירו רוגוף ועמיתיה וברייטר וסקרדמליה, אך – בניגוד לקביעתם של מחברים אלה – הוא גם אינו נפרד לגמרי משני המודלים הללו. העיקרון המכונן את המודל השלישי הוא עיקרון דיאלקטי ה"מסנתז" את שני המודלים הותיקים לאחדות חדשה, שבה הם

12. וכך כתבה רוגוף: "מנקודת מבט סוציו־היסטורית, היחידה הבסיסית אינה יותר התכונות של היחיד אלא התהליך של הפעילות החברתית-תרבותית, הכרוכה בהשתתפות פעילה של אנשים בעשייה חברתית ממוסדת" (Rogoff 1990 עמ' 14). וכן: "... מאמציו של היחיד והפעילות החברתית-תרבותית כרוכים יחדיו זה בזה, כמו היער והעצים, וחיוני להבין כיצד הם מכוננים זה את זה... במקום לראות ביחידים, בשותפים החברתיים שלהם ובהקשר החברתי-תרבותי 'השפעות' בלתי תלויות או גורמים של התפתחות, אני טוענת שהם מייצגים היבטים שונים של ניתוח של תהליך משולב." (שם, עמ' 25–26). וכן: "עמדתי היא שמאמצי היחיד וההסדרים והזיקות החברתיים הם בלתי נפרדים, מוקדים משולבים הדדית של עניין. במקום לבחון את ההקשר כהשפעה על ההתנהגות האנושית, אני מתייחסת להקשר כבלתי נפרד מפעולות אנושיות בחשיבה ובעשייה" (שם 27).

מקבלים משמעות שונה מזו שהיתה להם בצורתם המקורית.¹³ המודל השלישי הוא לכן "יצור" חדש. הראייה לכך היא שלא ניתן למקם אותו בטיפולוגיות ידועות של הוראה כגון אלה של לם, פנסטרמאכר וסולטיס ואיגן; ראוי להמציא לכבודו טיפוס חדש של חינוך והוראה. אין זו טענה פשוטה, שכן היא משבשת את הטיפולוגיות של ההוראה שהזכרנו, וטיפולוגיות אלה חותרות לכלול בתוכן לא רק את אופני ההוראה שהיו, אלא גם את אלה שיהיו. על פי הטיפולוגיה של לם, למשל, המודל השלישי הוא "בסך הכל" מודל "אקלקטי" (לם 2002, 110–170), כלומר שילוב של הגיונות הסוציאליזציה, האקולטורציה והאינדיבידואציה (בעיקר של ההגיון השני והשלישי); ותיאוריות ופרקטיקות אקלקטיות, לפי לם, מכילות סתירה. כך, שמנקודת מבטה של השיטה של לם, המודל השלישי לא רק שאינו "יצור" חדש, אלא גם "יצור" פגום. כדי להגן על זהותו הייחודית מפני טמיעה באחד המודלים הישנים או ב"אקלקטיקה" שלהם, על המודל השלישי לבסס וליישם אותה: עליו להעמיק את התיאוריה שלו וליצור סביבה חינוכית שבה צומחות קהילות לומדים/חוקרים/בוני ידע, השונות באורח מובהק מן הכיתות ה"סגורות" או ה"פתוחות" המוכרות לנו. המודל של הוראה ולמידה בקהילת חשיבה מבקש להעלות את תרומתו הצנועה למגמה זו – ביסוסו של המודל השלישי כמודל של הוראה ולמידה המאפשר למידה טובה ומתאים ביותר לצרכיה ולערכיה של חברת ידע ותרבות דמוקרטית ולהתפתחות אשיותית של תלמידים.

מקורות

- בובר, מרדכי מרטין, **בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה**, מוסד ביאליק, 1959.
- גירץ, קליפורד, **פרשנות של תרבויות**, ירושלים, כתר, 1990.
- הלר, ג'ואן ואן גורדון, "למידה לכל החיים", **חינוך החשיבה**, אוגדן עלונים 1996, מכון ברנקו וייס, ירושלים, עמ' 21–32.
- הרפז, יורם, "לקראת בית ספר חושב", בתוך איתן פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן**, רמות, אוניברסיטת תל-אביב, 1997, עמ' 76–85.
- , (עורך), **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב**, מכון ברנקו וייס, ירושלים, 2000.
- ויגוצקי, לב, **מחשבה ותרבות: אנתולוגיה**, מכון ברנקו וייס, ירושלים, 2002.
- לם, צבי, **ההגיונות הסותרים בהוראה**, ספרית פועלים, תל-אביב, 1973.
- , **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**, ספרית פועלים, תל-אביב, 2000.
- , **במערכת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**, מאגנס, ירושלים, 2002.
- סבירסקי, שלמה, חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים, ברירות הוצאה לאור, תל-אביב, 1990.
- סלומון גבריאלי ודיוויד פרקינס, "למידה בארץ הפלאות – מה מחשבים באמת מציעים לחינוך?", בתוך דיוויד פרקינס, **נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה**, מכון ברנקו וייס, ירושלים, 2000, עמ' 423–450.
- שולמן, לי, **קהילות לומדים וקהילות מורים**, סדרת המונוגרפיות של מכון מנדל, ירושלים, 1997.

13. ראוי לציין שלורנס קוהלברג ורושלה מאייר הציעו טיפולוגיה בעלת מגמה דיאלקטית דומה. במאמרם "Development as the Aim of Education" (Kohlberg & Mayer 1972) הם כתבו על שלוש אידאולוגיות חינוכיות: "אידאולוגיה רומנטית", אידאולוגיה שכונתה על ידי ההוגים שהוזכרו במאמר זה אינדיבידואציה/גישה טיפולית/השקפה רוסיאנית; "אידאולוגיה של העברה תרבותית", שכונתה על ידי ההוגים שהוזכרו כאן אקולטורציה/גישה משחררת/השקפה אפלטונית; ו"האידאולוגיה של הפרוגרסיביזם". האידאולוגיה הזו מאזנת את שתי האידאולוגיות האחרות.

- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia, **Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implication of Expertise**, Open Court, Chicago, 1993.
- Bowles, Samuel & Herbert Gintis, **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**, Basic Books, New York, 1976
- Brown, Ann & Joseph Campione, "Communities of Learning and Thinking, or A Context by any Other Name", in, Dianne Kuhn (ed.), **Developmental Perspectives on Teaching and Learning Skills**, Basel, Karger, 1990, pp. 108-126.
- , "The Advancement of Learning," in, **Educational Researcher**, Nov. 1994, pp. 4-12.
- Dewey, John, **The School and Society**, The University of Chicago Press, Chicago, 1902/1990.
- , **Experience and Education**, A Touchstone Book, Simon & Schuster, 1938/1997.
- Egan, Kieran, **The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding**, The University of Chicago Press, Chicago, 1997.
- , "Letting Our Presuppositions Think for Us", in, idem, **Children's Minds, Talking Rabbits and Clockwork Oranges**, Teachers College Press, New York, 1999, pp. 71-84.
- , **Getting it Wrong from the Beginning: Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget**, Yale University Press, New Haven & London 2002.
- Fenstermacher, Gary & Jonas Soltis, **Approaches to Teaching**, Teachers College Press, New York, 1986.
- Gatto, John Taylor, **Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling**, New Society Publishers, Canada, 2002.
- Giroux, Henry & Peter McLaren (eds.), **Critical Pedagogy, The State, and Cultural Struggle**, State University of New York Press, New York, 1989
- Grossman Pamela, Wineburg Samuel & Woolworth, "Toward a Theory of Teacher Community," in **Teachers College Record**, Vol. 103, Num. 6, December, 2001, pp. 943-1012.
- Harpaz, Yoram & Adam Lefstein, "Communities of Thinking", **Educational Leadership**, vol. 58, No. 3. November 2000, pp. 54-57.
- , "Teaching and Learning in a Community of Thinking", **Journal of Curriculum & Supervision**, 2005, in press.
- Kohlberg, Lawrence & Rochelle Mayer, "Development as the Aim of Education", **Harvard Educational Review**, Vol. 42, No. 4, November 1972, pp. 449-496.
- Lave, Jean & Etienne Wenger, **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**, New York, Cambridge University Press, 1995.
- Lipman, Matthew, **Philosophy Goes to School**, Temple University Press, Philadelphia, 1988.
- , **Thinking in Education**, Cambridge University Press, New York, 1991.

- ____, "Philosophy for Children", in A. Costa (ed.), **Developing Minds: Programs for Teaching Thinking**, Vol. 2, Alexandria, Virginia, 1991a, pp. 35-38.
- Pope, Denise Clark, **"Doing School": How We Are Creating a generation of Stressed out, Materialistic, and Miseducated Students**, Yale University Press, New Haven & London, 2001
- Rogoff, Barbara, **Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context**, New York, Oxford Press, 1990.
- ____, Eugene Matusov and Cynthia White, "Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners", in, David Olson & Nancy Torrance (eds.), **The Handbook of Education and Human Development**, Blackwell, 1996, pp. 388-414.
- ____, **The Cultural Nature of Human Development**, New York, Oxford University Press, 2003.
- Sarason, Seymour, **The Culture of School and the Problem of Change**, Boston, Allyn & Bacon Inc., 1982.
- Scheffler, Israel, **Four Pragmatists: A Critical Introduction to Pierce, James, Mead, and Dewey**, Routledge & Kegan Paul, London, 1974.
- Sharp, Margaret, "What is a Community of Inquiry", in, J. Portelli & W. Hare (eds.), **Philosophy and Education**, Detselig Enterprise, Calgary, 1988, pp. 207-225.
- ____, "The Community of Inquiry: Education for Democracy", in, M. Lipman (ed.), **Thinking Children and Education**, Kendall/Hunt Publishing Company, Iowa, 1993, pp. 337-345.
- Wiggins, Grant & Jay McTighe, **Understanding by Design**, ASCD, Alexandria, Virginia, 1998.



פדגוגיה ביקורתית לשינוי חברתי

למען האמת, האופן שבו הנושא הוגדר והוצב לפתחנו, הוא מאוד מורכב, רב-פנים ולכן גם לא נוכל לעסוק בכל היבטיו. לפיכך מה שאנסה לעשות זה לגעת במספר נקודות מרכזיות ובעיקר הקשר בין פדגוגיה ביקורתית לבין שינוי חברתי. זו למעשה סוגיה די רחבה ודי מורכבת. אני אגע בגילויים שלה בהקשר הישראלי. הדיון אם כן יהיה בבחינת הצבת פרמטרים ראשוניים, והוא אינו מתיימר לספק בירור מעמיק וממצה של הנושא. לפיכך אבקש שתראו את דבריי כהערות פתיחה. תחילה מספר מילים על פדגוגיה ביקורתית והנחות העבודה שלה. כאשר אנחנו מדברים על פדגוגיה ביקורתית, הנחת העבודה היא שהמציאות שבתוכה פועלת מערכת החינוך מאופיינת בליקויים רבים: אי-שוויון מעמדי, אתני, מגדרי ולאומי. השאלה העולה לאור אי-שוויון זה היא האם החינוך, ובמיוחד הפדגוגיה הביקורתית, יכולים להפוך למכשיר משמעותי שבאמצעותו ניתן לאתגר את המציאות, בין אם המציאות הפנים בית ספרית או המציאות החוץ בית ספרית, וזאת מתוך רצון להביא לשינוי משמעותי בה? שאלה זו רלוונטית, אם לא לכל החברות בעולם, אזי בוודאי לרובן.

הנחת עבודה נוספת: נשות ואנשי חינוך, שאותם נבקש להגדיר כפרוגרסיביים או רדיקליים, רואים הן במציאות שבה פועלת מערכת החינוך והן באופן שבו פועלת מערכת החינוך עצמה, הלכה למעשה, גורמים המחבלים ביכולת של החינוך לספק הזדמנות לאמנציפציה של האינדיבידואל, לשחרור, לחופש, לפיתוח הפוטנציאל הגלום בו על היבטיו השונים, האינטלקטואליים, האסתטיים הרגשיים ועוד דברים מהסוג הזה. גם הנחת עבודה זו מעלה שאלה עד כמה יכולה הפדגוגיה הביקורתית לתת מענה לקיומם של גורמים אלה.

יתרה מכך, מציאות זו, על הגורמים המאפיינים אותה והמסכלים שוויון הזדמנויות ומימוש עצמי, מתקיימת במסגרתו של סדר פוליטי המאגד את רוב החברות בעולם כיום, אם לא את כולם. סדר זה הוא מדינת הלאום המודרנית, ולפיכך הפדגוגיה הביקורתית צריכה לכוון את חיציה כלפי סדר זה עצמו.

כאן יש להוסיף כי אין אנו יכולים להתכחש להישגיה של מדינת הלאום המודרנית, הכוללים, בין היתר את התפתחותו, בפעם הראשונה בהיסטוריה, של חינוך ציבורי המעניק הזדמנויות רבות לפיתוח אישי ולמוביליות חברתית. זאת אומרת, מדינת הלאום המודרנית, שהחליפה את הסדרים החברתיים המסורתיים, האגרריים, והפיאודליים, הפכה להסדר הפוליטי שבו עולה התביעה להעניק שוויון הזדמנויות למוביליות חברתית ולפיתוח אישי.

לדבריו של ג'ון דיואי, מדינת הלאום המודרנית הפקיעה מהנאורות את האידיאל הזה שרואה בחינוך כמדיום או מכשיר שנועד לפתח את היכולות של כל אחד ואחת. אך בעשותה זאת, היא רתמה אותו לצרכים שלה. כלומר, בעוד היא מדברת על שוויון הזדמנויות ללא הבדלי דת, גזע, מין ועוד, היא גם ראתה בחינוך מכשיר סוציאליזטורי (מחברת). תפקידו לעצב את דור העתיד בצלמו של דור ההווה. סוציאליזציה למה? כאן אין להתעלם מהעובדה שמדינת הלאום היא תוצר, כפי שרבים טוענים, של הקפיטליזם. במובן הזה, כאשר היא מעודדת מידה מסוימת של שוויון, ואי

* פרופ' יוסי יונה הוא מרצה בתחומי החינוך והחברה באוניברסיטת בן גוריון בנגב ועמית מחקר במכון ון ליר בירושלים.

אפשר להתכחש למידת השוויון שמדינת הלאום בכלל טומנת בחובה, היא גם משחזרת היררכיות חברתיות למיניהן, ובכלל זאת היררכיות מגדריות.

כלומר, מדינת הלאום לא המציאה את ההיררכיות האתניות והתרבותיות והיא לא הביאה לעולם את הסדר הפטריארכלי ואת הסקסיזם, אבל היא כן מעניקה משמעויות חדשות לעולות שהיררכיות והסדרים מסוג זה יוצרים. כלומר, היא משתתפת באופן פעיל בשחזור דיכוי של נשים, דיכוי של קבוצות תרבותיות ומיעוטים לאומיים. בהקשר הזה אני רוצה להציג את שאלתו של ג'ון דיואי – שכולנו, באופן כזה או אחר, אנשי או נשות חינוך, גדלנו על ברכיו, או קראנו לפחות חלקים מההגות הענפה והעשירה שלו – "כלום אפשר לה למערכת החינוך שתהיה מונהגת בידי מדינה לאומית, ובכל זאת לא יהיו מטרותיו החברתיות המלאות של התהליך החינוכי מוגבלות, כפיות, מסולפות?"

דיואי שואל אפוא האם אפשרי שהחינוך שעבר לידי מדינת הלאום, לאחר שהופקע מהנאורות, שדגלה ברעיון של שוויון רדיקלי בין בני האדם, שוויון ללא הבדלי גזע, דת, לאום ועוד ועוד, יוכל להבטיח שוויון מסוג זה? הרי למדינת הלאום יש אינטרסים משלה, מטרות משלה ואפילו משלה. כיצד היא תוכל להיכנס לנעליה של הנאורות? האינטרסים של מדינת הלאום לא עולים בקנה אחד עם פיתוחו המלא של האינדיבידואל על היבטיו האסתטיים, הקוגניטיביים, הרגשיים, האינטלקטואליים, ועוד. מול מציאות זו עולה אם כן האתגר של הפדגוגיה הביקורתית. כלומר, כאשר החינוך הוא חינוך ממלכתי, אנחנו לא נמצאים במצב שבו המדינה אומרת למורות ולמורים: "מורים יקרים, לכו וחנכו", אלא "אתם סוכנים של המדינה, של מדינת הלאום וחנכו על-פי דרכה". למדינה יש ערכים מאוד-מאוד מסוימים שאותם היא רוצה להנחיל לתלמידים. מהם טבעם של העיוותים המאפיינים מציאות זו? מה יש לפדגוגיה ביקורתית לומר עליהם? כיצד היא מבקשת להתמודד עמם? כיצד היא מציעה להתמודד עם המנגנונים המאוד ספציפיים של דיכוי – שאפשר לכנותם פרקטיקות מדינתיות של דיכוי, בין אם זה על מפתח אתני, מגדרי, לאומי, גזעי ועוד ועוד? זו המציאות שבה פועלת המורה – מול פרקטיקות אלו. יתרה מזאת, לפעמים היא מגלמת אותן בפעילות החינוכית. כי מה זו המדינה? כיצד היא באה לביטוי אם לא באמצעות סוכניה השונים הכוללים מורות, מורים, מנהלות מנהלים, יועצות ויועצים, מנהלות ומנהלים, ומפקחות ומפקחים. כלומר, סוכניה במערכת החינוך שממיינים, מסווגים, ומקביצים ומסלילים – על בסיס מערכת ציפיות כזו או אחרת. אנחנו מדברים אם כן על פרקטיקות מדינתיות, שללא ספק מקבלות פרשנויות מקומיות, אך אלו עדיין פרקטיקות מדיניות. שוב: למולם ניצב האתגר של הפדגוגיה הביקורתית.

כדי לסבר את האוזן אני מבקש להתייחס להתפתחויות המעניקות הזדמנויות לפעולה של פדגוגיה חינוכית אך יכולות גם להצר את אופן פעולה. אני מתכוון להתפתחויות שאינן מוגבלות לתחום החינוך אך מקבלות בכל זאת ביטוי מחודד בתחום זה. ובכן, ישראל, בדומה למדינות רבות בעולם, פועלת בעידן המכונה "העידן של הקפיטליזם הגלובלי". לעידן זה השתמעויות כלכליות תרבותיות עמוקות ויש האומרים שהוא מאיים על הריבונות של מדינת הלאום בתחומים רבים שנמצאו בעבר תחת אחריותה המלאה. אחד הביטויים לכך הוא הרפורמות בתחומי פעילות שונים הקוראים לביזורן של מערכות המעניקות שירותים חברתיים. המדינה מבקשת לכאורה לשחרר עצמה מפרקטיקות שכיניות "פרקטיקות מדינתיות" ולהפקידן בידי החברה האזרחית. במקום לרכז את המערכות היא מבקשת לבזר אותן; במקום להפעיל אותן היא מבקשת רק לפקח עליהן. מילות הקסם הן אוטונומיה, ביזור, העצמה ואחריותיות.

על פניו קיים פוטנציאל עצום לפדגוגיה הביקורתית בהינתן התפתחויות אלו. בו ברגע שהמדינה מעבירה סמכויות החוצה, לגורמים מקומיים, האפשרות למעורבות גדולה יותר של יוזמות מקומיות גדלה והולכת. האם אין כאן יצירת הזדמנות פז לפדגוגיה ביקורתית? על פניו, כן. המדינה מבזרת, המדינה מעניקה סמכויות והמדינה מצהירה כי "המנהלת היא בעצם עמוד השדרה של העשייה

החינוכית". זו רוח הדברים העולה מדו"ח דברת, שהוא אינו דו"ח שבא לעולם פתאום, משום מקום; הוא מהווה למעשה סיכום של המון סוגי רפורמות שהתגבשו, נוסחו ונוצרו בשני העשורים האחרונים. חלקן כבר מיושם הלכה למעשה בתוך מערכת החינוך.

אך הנה בעוד המדינה מבזרת ומפריטה את מערכת החינוך ומאצילה סמכויות לגורמים מקומיים, היא גם אחוזת פאניקה, היא אינה רוצה "להפריט עצמה לדעת". סוכניה מזהים את הסיכון, ואם תרצו אולי גם את הסיכוי, שבהפרטה. ולפיכך, בעודם כורכים את הצורך בביזור וברב-תרבותיות בחינוך, מתגבר החשש העמוק מפני דיס-אינטגרציה של החברה, מפני התפרקות לגורמים הנוטרים זה לזה והעוינים זה לזה. מה יהיה? כיצד ניתן להפריט מצד אחד ולהבטיח סולידריות מצד אחר? כיצד ניתן להאציל סמכויות מצד אחד ולהבטיח ערבות הדדית מצד אחר? תהליכים סותרים אלה יוצרים מצב מאד מעניין, שלאורו עולה השאלה אודות מקומה של הפדגוגיה הביקורתית במערכת החינוך. במובן מסוים, ותסלחו לי על הביטוי, המדינה איננה פראיירית. היא אינה מוכנה לכך שביזור מערכת החינוך והפרטתה יביאו לאובדן שליטתה בתכני החינוך וביעדיה. אבל בו ברגע שהיא יזמה צעדים אלה היא אינה יכולה להבטיח את המשך שליטתה.

במאמר שפרסמנו יוסי דהאן ואנוכי בגיליון 27 של **תיאוריה וביקורת** ושבו הצענו ניתוח ביקורתי של דו"ח דברת, עסקנו ביחסי גומלין בין מה שאנחנו מכנים "המדינה החזקה" לבין "המדינה החלשה". טענו שהיחלשותה של המדינה בתחום החינוך, שבאה בעקבות ביזור והפרטתה, מעודדת אינסטרומנטליזציה של החינוך. כלומר, תפיסתו כמסגרת שתפקידה העיקרי הבטחת האינטרסים הכלכליים/מעמדיים של היחיד. לאור התפתחות של החינוך כמסגרת מסוג זה, המדינה, החוששת מאבדן סולידריות חברתית ויציבות פוליטית, שואפת לפצות על חולשתה (מרצון) על ידי חיזוק מעורבותה בשדה החינוך. כאן אנו מגלים את המדינה החזקה, המדינה הקובעת את תכני החינוך ואת הסטנדרטים ואף מפקחת על יישומם. דו"ח דברת והדגש שהוא שם על תוכנית ליבה מחייב את כלל בתי הספר, קובע סטנדרטיזציה והישגים, ונותן ביטוי לתפיסה של מדינה חזקה בשדה החינוך. כלומר, בעוד המדינה מפריטה את שדה החינוך ומעבירה חלק מן האחריות למימון החינוך לרשויות מקומיות ולהורים, היא מאוד חוששת, ממה שהברמס מכנה "משבר הלגיטימציה של המדינה".

משבר זה צומח כאשר קבוצות רבות, שילדיהן אינם זוכים להזדמנות שווה בשדה החינוך עקב גידול הפערים בחברה ועקב גידול הפערים במערכת החינוך עצמה, שואלים: "איפה המדינה שאמורה להגן עלינו?" המדינה חוששת מקריאת תיגר מסוג זה והיא מבקשת להתמודד עמה בשתי דרכים שונות ומנוגדות. כאן הוא המקום שבו צריכה לבוא לביטוי, כפי שמיד נראה, **הפדגוגיה הביקורתית**. כלומר, בעמדה שלה מול הדרך בה מתמודדת המדינה עם משבר הלגיטימציה הפוקד אותה.

ובכן, אלו הן שתי הדרכים. ראשית היא שואפת להכניס לתוך מערכת החינוך מערכת ערכים שעולה בקנה אחד עם הביזור וההפרטה. במאמר הביקורת של דהאן ושלי אנו מכנים בשם "האני היזמי" את המאמץ, הערכים והמיומנויות המאפשרים לו להתנהל ביעילות בשוק העבודה הגלובלי. תפיסה זו, הזוכה להתייחסות ביקורתית בפדגוגיה הביקורתית, קובעת כי מיקומו החברתי של האדם, הישגיו, הצלחתו וגם כישלונו, הם ביטוי לחופש הבחירה המלא שלו, למוטיבציה שלו וליכולות שלו. הצלחת – כל הכבוד, נכשלת – זבש"ך! אין לאף אחד אחריות על הצלחתך או על כישלונך. ניתן לומר שהמדינה והאליטות שלה מצליחות להנחיל במידה רבה מערכת ערכים מסוג זה. יתרה מזאת, קיימים שיקולים פדגוגיים טהורים התומכים בהנחלתה של מערכת ערכים מסוג זה. הרי גם כאשר מערכת ערכים זו היא שקרית קשה שלא להנחילה. מה תאמר המורה לתלמידה: "תלמידים יקרים, אנו יכולים לקבוע את סיכויי ההצלחה שלכם בבית ספרנו לאור המעמד החברתי, העדה, המין והמיקום הגיאוגרפי שלכם". יש בעיה לומר דבר זה, לפחות במקרה של תלמידים השייכים לקבוצות החשופות לדיכוי כלכלי ותרבותי. אז מה עושה הפדגוגיה הביקורת עם הידיעה

שאלה הם פני הדברים? האם עליה להיות גלויה עם תלמידיה? או לעשות מה שעושות מורות, במקרה הטוב, כשהן אומרות לתלמידיהן "השמיים הם הגבול", אך יודעות שהן לא אומרות אמת. האם הן צריכות לומר, לחלופין, "השמיים אינם הגבול", אלא "תקרת בית הספר היא הגבול" עבורכם.

האם ניתן לומר, כי כאשר אין אנו אומרים את האמת אודות סיכויי הילדים להגיע להישגים, אנו מפנים עורף לפדגוגיה הביקורתית? האם כאשר בתי הספר ומוריו שוקדים על החדרת הערך הרואה ביחיד "אני יזמי" ישות אוטונומית, ביקורתית, ורציונאלית, הם פונים עורף לפדגוגיה הביקורתית?

ואולי יש סיכוי לפדגוגיה ביקורתית גם כאשר היא שוקדת על החדרתו של ערך זה אך מאמצת דרכים אחרות כדי לקדם את סיכויי החיים של תלמידים השייכים לקבוצות החשופות לדיכוי כלכלי ותרבותי? אני מהרהר, בזהירות, באפשרות שחלק מהזרמים הסקטוריאליים במערכת החינוך מציגים חלופיות מסוג זה. זרמים אלה באים לעולם לעיתים משום שקיימת תחושה בקרב קבוצות מסוימות שילדיהן אינן זוכים להזדמנויות שוות בחינוך הממלכתי ולכן הן שואפות להתבדל ממנו. כלומר, קבוצה החשה שהיא אינה מוכלת באופן שווה ומלא בתוך החברה, מבקשת לסלול לעצמה דרך עצמאית. בתי הספר של תנועת ש"ס מהווים דוגמה לכך וכן "שבח מופת" המשרת תלמידים יוצאי חבר העמים. ניתן להבין את התהוותן של התפתחויות אלו כהתרסה על היעדר שוויון הזדמנויות בחינוך. הן מהוות תגובה לחוסר יכולתה או לחוסר נכונותה של המדינה ליישם או לנסח רפורמות שאכן יבטיחו הכלה מלאה של כלל הקבוצות בחברה.

התגובה משקפת למעשה התנגדות להשקפת העולם המכונה "הליברליזם החדש", זו הקוראת לפירוקה של מדינת הרווחה ולצמצום מעורבותה של המדינה, בין היתר, במתן שירותים חברתיים. זו התנגדות למעשה למערכת הערכים שמתחזקת את אי־השוויון החברתי בישראל. כיצד מגיבה המדינה תחת הנהגתה של האליטה הכלכלית והתרבותית, להתפתחויות אלו, כלומר התפתחויות המביאות לחלוקתה של החברה לחברות־משנה העוינות זו את זו? ובכן, היא מנסה להחזיר ערכים קולקטיביים כגון אחדות הגורל היהודי שאמור לפתח אחדות ערכית ותרבותית וסולידאריות חברתית. אך ערכים אלה נושאים אופי וירטואלי, או אם תרצו הם מקדמים סולידאריות וירטואלית. כלומר, זו סולידאריות שאינה אמורה לסגור את הפערים הכלכליים אלא רק ליצור תחושה של אחדות גורל וערבות הדדית שמטרתה לסכל כל ניסיון לקרוא תיגר נגד הפערים החברתיים המאפיינים את החברה.

השתמעותה של סולידאריות וירטואלית בתחום החינוך ברורה. היא מדגישה את הצורך בליבה תרבותית ערכית הכוללת מורשת תרבותית משותפת ומדגישה את אחדות הגורל היהודית הכרוכה בפרעות ופוגרומים לרוב. זו למעשה הליבה שבכל מקרה מורות ומורים טורחים להנחיל במערכת החינוך.

כאן אני רוצה להדגיש שאין לי התנגדות עקרונית לתוכנית ליבה משותפת. אני נגד תוכנית כזו כאשר (א) היא אינה נותנת ביטוי למורשת של כלל הקבוצות המרכיבות את החברה בישראל. (ב) כאשר היא נועדה לתחזק פערים ואי־שוויון בחברה. במציאות מסוג זה הליבה אינה אלא מנגנון שנועד להעניק לגיטימציה לעוולות החברתיות המאפיינות את החברה הישראלית. היא נועדה למנוע התפתחותה של מודעות פוליטית אצל התלמידים.

כאן, בין היתר, צריך לבוא לידי ביטוי תפקידה של הפדגוגיה הביקורתית. היא צריכה להציע תוכניות לימוד ושיטות לימוד המביאות בחשבון את המציאות החברתית שבתוכה פועל בית הספר והמבטיחות שתפתח מודעות בקרב התלמידים אודות מציאות זו. אני לא יודע כיצד עושים זאת. הרי אין מדובר בתפיסה פשטנית הגורסת, כפי שצינתי קודם, שיש לבוא ולומר לתלמידים "ראו, בית הספר פועל בתוך סדר חברתי מעוות, בלתי צודק וכאני. דבר זה פוגע קשות בסיכויים ועלינו לפעול כדי לשנותו מן היסוד". כיצד עושים זאת מבלי לרפות את ידיהם

של התלמידים? כיצד עושים זאת מבלי לפגוע במוטיבציה שלהם ללמוד ולהצליח בלימודיהם? איני יכול להשיב על שאלה זו, אך שאלה זו מהווה את אחד האתגרים המרכזיים ביותר שעומדים בפני הפדגוגיה הביקורתית. כלומר, האתגר הוא כיצד מציגים בפני התלמידים את המציאות החברתית והפוליטית נכוחה ועדיין לא פוגעים במוטיבציה של התלמידים לפתח את הפוטנציאל שלהם עד תום.

אתגר זה קשה שבעתיים כאשר אנו מציבים אותו מול דו"ח ועדת דברת. כפי שציננתי, דו"ח דברת מניח השקפת עולם ערכית ברורה, והייתי מוסיף, שהוא מניח גם עקרונות-על פדגוגיים ברורים. לפיכך אני רוצה לומר בהערת ביניים, שאיני מסכים עם אלה הטוענים שדו"ח דברת מהווה רפורמה ללא פדגוגיה. דו"ח ועדת דברת רווי בפדגוגיה, רווי בערכים, אבל לא בערכים שאני רוצה בהם. ואני לא מדבר רק על הליבה התרבותית שעליה דו"ח דברת סומך את ידיו ללא עוררין. הכוונה להשקפת העולם הרואה ביחיד (בתלמיד) ישות יזמית הפועל בשוק הגלובלי. במובן זה המלצות הדו"ח דומות להפליא להמלצות המצויות בדו"חות שנכתבו בשני העשורים האחרונים ברבות ממדינות העולם.

בהקשר זה אני רוצה לומר מספר מילים אודות הקשר בין הפרופסיה של מקצוע ההוראה ובין הפדגוגיה הביקורתית. לעיתים המאמצים שנעשים בכיוון הפרופסיונאליזציה של מקצוע ההוראה, מתנגשים עם מטרות הפדגוגיה הביקורתית, משום שיש במאמצים אלה כדי לעשות דה-פוליטיזציה של ההוראה, בעוד שהפדגוגיה הביקורתית מחויבת לפוליטיזציה של החינוך. כלומר, הפרופסיונאליזציה של ההוראה שמטרתה לרומם את רוחם השפופה של המורים ולהעצימם, אינה עולה בקנה אחד עם תפיסה התובעת שהמורים יזהו את היסוד הפוליטי והערכי החודר לעשייה החינוכית. ההתמקצעות של ההוראה המדגישה את היותה של ההוראה מקצוע העונה לקריטריונים ברורים ולשיטות הכשרה מובחנות, מרחיקה את המשמעויות הפוליטיות הברורות שיש לעשייה החינוכית. ניגוד זה מתחזק שבעתיים כאשר אנו נותנים את דעתנו, שוב, לרפורמות החינוכיות הניאורליברליות המדגישות ערכים כגון סטנדרטים אחידים, הישגים מדידים ואחריותיות. קחו לדוגמה את העיקרון של אחריותיות. הספרות המקצועית מבחינה בין אחריותיות פנימית לחיצונית. בעוד הפנימית מדגישה אוטונומיה ושיקול דעת, השנייה פועלת כנגד ערכים אלה. המטרות של המורים מוכתבות על פי קריטריונים חיצוניים נוקשים והמורים נבחנים על בסיס יכולתם לפעול על פי קריטריונים אלה. בתפיסה זו של אחריותיות – אחריותיות חיצונית – נעלמת האוטונומיה, נעלם שיקול דעת ואף מצטמצמת הפרופסיונאליזציה של המורים, משום שפרופסיונאליזציה כרוכה באוטונומיה ושיקול דעת. אך חמור יותר – מצטמצמת האפשרות לקיים פדגוגיה ביקורתית בבית הספר כאשר המורים פועלים לאור העיקרון של אחריותיות חיצונית. כלומר, כאשר המורים פועלים לאור אחריותיות חיצונית הם אינם יכולים להחזיר מדדים להערכה בית ספריים ואין בידם החופש לגוון ולהעשיר את תוכנית הלימודים כך שהיא תבטא ולו היבטים מינימאליים של פדגוגיה ביקורתית. המורים פועלים אפוא תחת אילוצים שהופכים אותם לאנשי הוראה קונפורמיסטים המקבלים את מטרות ויעדי החינוך ללא עוררין. כאשר מוסיפים לאילוצים אלה לאילוצים האחרים עליהם דיברתי קודם, אנו רואים שהאפשרות לקיומה של פדגוגיה ביקורתית במערכת החינוך הישראלית מוגבלת ביותר. אני לא אומר שהיא אינה קיימת אך כדי שנוכל לנסח אותה עלינו להיות מודעים תמיד לאילוצים אלה.



שינוי חברתי ופדגוגיה ביקורתית: ההקשר הישראלי

מאבקים אקטיביסטים רבים זכו להצלחה והביאו לשינוי החינוך בארץ, לדוגמה: קבוצת הורים מירושלים הצליחה להביא לחקיקת חוק החינוך המיוחד; ארגון הילה הכריח את הרשויות להקפיד על הליך השמעת ילדים לחינוך המיוחד על פי החוק, כלומר באורח יותר מקצועי ופחות מפלה; ובג"צים של ארגון "בזכות" הביאו לשילוב ילדים בעלי מוגבלויות פיזיות ושכליות במערכת החינוך הרגילה. היו במערכת החינוך גם רפורמות רבות שרצו לצמצם את הפערים בחינוך, שכן מוסכם על כולם שיש אי שוויון בחברה, שקיימים פערים גדולים מאד בחינוך וחייבים לתת הזדמנות שווה בחינוך לילדים מכל קבוצות האוכלוסייה. מדיניות משרד החינוך בראשות שרים שונים הכירה בפערים הגדולים ובמוצהר תמיד שאפה לצמצם אותם. כך, לדוגמה, התיימרה הרפורמה הידועה של יצירת חטיבות ביניים אינטגרטיביות, הפרויקט של פרופ' באשי וכן פרויקט 30 הישויים.

אבל שינוי אמיתי לא מתרחש, הפערים גדלים והולכים. פרויקטים הולכים ופרויקטים באים, כסף בא וכסף הולך, בתי הספר ממשיכים לשעתק את המצב הקיים. מי זוכר היום את פרויקט באשי? את פרויקט 30 הישויים? או את מטרות הרפורמה? הסדר החברתי הקיים שבו ניתן לצפות את סיכויי של ילד להגיע לאוניברסיטה על פי המיקוד של מקום מגוריו עדיין נשמר. הוא עטוף במנגנונים שנותנים תחושה של כביכול קריטריונים אובייקטיביים, ציוני בגרות, מבחנים פסיכומטריים. בפועל, אלו רק מעטפות, כסות לקריטריון האמיתי של מוצא מעמדי, סוציו-אקונומי, לאומי ופיזי.

נטלי, סטודנטית שלומדת אצלנו בתוכנית לחינוך לצדק חברתי, סיפרה השבוע שבכיתה ההתנסות שלה בבית ספר בשכונה דרומית של העיר, המורה של כיתה ג' סימנה בטבלה על הלוח את התנהגות הילדים. לילד או ילדה שהתנהגו יפה היא רשמה V, לילד/ה שהפריעו היא רשמה X, ויש ילדים שהיו באמצע ולהם לא נרשם כלום. אורית שאלה, איך ילד יכול להיות X על הלוח? ונוגה אמרה שלדעתה הכי גרוע זה שילד הוא כלום, לא V ולא X. זו דוגמה קטנה של פרקטיקה לא חשובה של מיסלול. היא לא נעשית בכוונה רעה אלא אולי בחוסר מודעות למשמעות שלה לגבי הילדים. המיסלול של ילדים מתחיל עוד יותר מוקדם, בגן הילדים, כשהגננת יושבת עם ילדים בקבוצות הומוגניות עם דפי עבודה בזמן שהאחרים משחקים בחצר. המיסלול מתחיל בכיתה א' כשמחלקים את הילדים לקבוצות הומוגניות בחשבון וקריאה שבועיים לאחר תחילת הלימודים. כל זה נעשה בתוכניות מוכרות של משרד החינוך 'בלי סודות', 'ליטף', ונתפס כחינוך טוב ונכון.

מחנכים רבים ופעילי חינוך בארגונים לשינוי חברתי, שואלים את עצמם כיצד להביא לשינוי מהותי? מהו השינוי החשוב ביותר שעשוי להוביל לחינוך צודק יותר, שוויוני יותר? מה באמת אפשר לעשות כדי לשים קץ למיסלול של ילדים למיצוב החברתי שלתוכו הם נולדו, מיצוב שנקבע על פי צבע עור, ריבוד מעמדי, מגדרי? איך אפשר ליצור חינוך שבו לא שמים X על אף ילד. התשובה שלי ושל העמיתות שלי במרכז לפדגוגיה ביקורתית, גליה זלמנסון-לוי וגל הרמט, היא שללא התייחסות לתודעה החברתית של המורים לא יתחולל שינוי. הניסיונות להכתיב

* חגית גור היא ראש "המרכז לפדגוגיה ביקורתית וצדק חברתי" במכללת סמינר הקיבוצים.

תוכניות לימודים, פרויקטים להורדת האלימות, מבצעים למצטיינים, מבחני מיצב, הורדת הקריאה לגן, האנגלית לכיתה א', חיטוב, איחוד בתי ספר, פירוק בתי ספר, כל התוכניות עוקפות המורים לא יכולות להביא לשינוי.

שינוי מהותי של יצירת חינוך שוויוני, חינוך לא מפלה, שנותן באמת הזדמנות שווה לכל הילדים – גם לילדי מהגרים, גם לילדים כהי עור, גם לערבים, גם לבנות, גם לילדים חרשים ולילדים על כסאות גלגלים, שינוי מהותי מסוג זה יכול להתחולל רק יחד עם המורים, רק תוך כדי התייחסות לתודעה החברתית שלהם, תוך ניתוח ביקורתי של הקיים על אילוציו, יצירת ידע חדש לגבי האפשרי וההזדמנויות הגלומות בו. אנחנו חושבות לכן שכדאי להשקיע בהכשרת המורים, בדיאלוג איתם, באוטונומיה שלהם, בפיתוח שיקול הדעת. התוכניות עוקפות המורים מצמצמות את היצירתיות והאנושיות של המורים. תנאי העבודה, המשכורות, הצפיפות, המטלות הביורוקרטיות המוטלות על המורים, כל אלה הם אמצעי דיכוי של המורים במערכת, ומורים שחווים חוויה של דיכוי מעבירים לילדים חוויה דומה.

מעין, בוגרת שלי מהשנה שעברה, מלמדת בכיתה א' בבית ספר מבוסס בשכונה ברמה סוצי־אקונומית גבוהה. בתום הסמסטר הראשון עם חלוקת התעודות, היא יושבה והכינה כרטיס ברכה אישי לכל ילד בכיתה שלה, כרטיס מלא חום ואהבה שילווה את התעודה. היא קיבלה על הראש מהמנהלת שאמרה כי אין לה סמכות לקבל החלטה כזו לבד. לא יתכן, כך אמרה המנהלת, שמורה אחת תעשה ברכות אישיות ומורות אחרות לא.

הציר המרכזי שסביבו סובב החינוך הוא הקשר בין המורים והתלמידים. לא קשר אינטרנטי, לא קשר ממוחשב, קשר אנושי. חי, חם, קשר שמסתכל בעיניים. איך אפשר לפתח אותו תחת מגבלה שכולם חייבים לעשות בדיוק אותו הדבר? ומה הסיכוי של ילד בכיתה ג' שבמקום כרטיס ברכה אישי המלווה את תעודת ההערכה הוא מסומן כל יום ב-X או ב-V על הלוח או שאינו מסומן בכלל? אין תחליף לאמונה של מורה בילדה שהיא חכמה ומוכשרת גם אם אמא שלה פועלת ייצור במפעל, גם אם אבא שלה מובטל או צורך סמים. אין תחליף למבט של עידוד בעיניים, לליטוף, לעבודה עיקשת ואפורה של תמיכה מתמשכת בילד שעובר משבר. תפיסת עולמם של המורים היא קריטית. איך המורה מסתכלת על אמא ענייה, איך היא מסבירה לעצמה ולילדה שבכיתה שלה, במבט העיניים, את הריבוד המעמדי הזה? איך המורה מסתכל על ילד חרש? האם הוא מאמין שהחרשות ושכבדות הדיבור שמלווה אותו היא גם איטיות בחשיבה ולכן מחסום להישגים?

ההסבר שמורים נותנים קודם כל לעצמם לשאלות שקשורות לאי־שוויון בחינוך, ואחר כך גם לילדים בקשר היום־יומי איתם, קובע את גורלם של הילדים. לכן אם אנחנו רוצים שינוי מהותי של הפירמידה בחינוך כדאי להשקיע בהכשרת מורים, בתודעה של המורים, כדאי להשקיע במורים שרואים בחינוך לצדק חברתי את הייעוד העיקרי שלהם בהוראה.

אדסה חי בפנימייה במרכז הארץ, והוא חושב שכל האנשים נגעים מילדים אתיופים. הוא בא ממשפחה שהיגרה מאדיס אבבה, והתפרקה כתוצאה מקשיי ההגירה. הוא לא הסתגל למערכת והמערכת לא הסתגלה אליו. בגן הילדים קראו לו 'כושי'. הוא בכה. הגננת אמרה שזה לא יפה להגיד ככה, ושאדסה הוא ילד בצבע של שוקולדה וכולנו הרי אוהבים שוקולד. בבית הספר הוא נתן מכות לכל מי שקרא לו שוקולדה. הוא נחשב לילד אלים. המורה הושיבה אותו בשולחן נפרד בקצה הכיתה כדי שלא ירביץ לילדים. היא חשבה שלא ייצא ממנו כלום. היא הזמינה את אמא שלו כמה פעמים לבית ספר, אבל היא לא באה. היא עבדה ופחדה לסכן את מקום העבודה שלה. אבל המורה חשבה שלא אכפת לה מהילד שלה. בכיתה א' ו-ב' הוא היה בהקבצה נמוכה בקריאה ובחשבון. קריאה הוא למד בקושי רק בכיתה ב'. המורה האמינה שצריך להעביר אותו לחינוך המיוחד וגם כתבה עליו דו"ח לוועדת השמה. בכיתה ג' הוא בילה יותר זמן מחוץ לכיתה מאשר

בכיתה. הפער הלימודי הלך וגדל. הישעו אותו מספר פעמים. הוא הסתובב בשכונה. אמא הייתה בעבודה כל הזמן. בכיתה ד' הוא הועבר לבית ספר לילדים עם הפרעות התנהגות. בכיתה ה' הוא בקושי הגיע ללימודים. בכיתה ו' העבירו אותו לפנימייה במרכז הארץ. כשהמדריכה החדשה שלו בפנימייה התיישבה לידו בחדר האוכל ואכלה לידו הוא שאל אותה אם היא לא נגעלת לאכול לידו. מה צריך להיות בהכשרת מורים שיאפשר למורים של אדסה ושל ילדים כמותו ליצור איתם שיח שיוביל אותם למקום יותר טוב מהמקום שאליו הם ממוסלים היום? מה צריך להיות בהכשרת מורים שיאפשר להם אינטרקציה אחרת עם אדסה, אינטרקציה שלא תותיר אותו נעזב לנפשו, דחוי, מושעה, מחונך על ידי חבורות הרחוב שבשכונתו בגיל כל כך מוקדם?

הכשרת מורים על פי הפדגוגיה הביקורתית, מנסה להתמודד עם שאלות כאלו. בתוכנית החדשה לחינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום אותה פתחנו השנה במסלול בית הספר היסודי, מתקיים דיאלוג רב־תרבותי בתוך כיתת הלימוד. הסטודנטים עצמם מייצגים את כל רובדי החברה, כך שעבורם הפגישה עם סטודנט ממוצא אתיופי לא תתרחש בנסיבות בהן קל להלביש עליו דעות קדומות וסטריאוטיפים. בכיתה הזו יש סטודנטים אתיופים, סטודנטים ערבים, סטודנטים מהפריפריה ומהמרכז וגם סטודנט מקהילת מהגרי העבודה. הם נפגשים כעמיתים לכיתה ומבררים זה עם זה את התפיסות השגויות שלהם לגבי קבוצה זו או אחרת באוכלוסייה. בכיתה הזו נוצרים קשרים רגשיים חמים, קשרים חברתיים מחייבים, קשרים אינטלקטואליים מפרים שישמשו את הסטודנטים כמחנכים העתידיים גם אחרי הלימודים, להתלבטות ולחשיבה כשייתקלו בעבודה שלהם בדילמות ובקשיים. קשר בין נציגים של קבוצות שונות המייצגות את החברה הישראלית יוצר מחויבות חברתית לדאוג לילד כמו אדסה שלא יתגלגל ברחובות כי אמא שלו צריכה לעבוד שעות ארוכות לפרנסה.

פדגוגיה ביקורתית בהכשרת מורים מחנכת להשקפת עולם הבוחנת באופן ביקורתי את מבנה מערכת החינוך, וכיצד מערכת החינוך ממסללת ילדים על פי הרקע שלהם. זו תפיסה מאד שונה במהותה מהכשרת המורים הרווחת כיום. תוכניות רבות במכללות ועוד יותר באוניברסיטאות, עסוקות בהוראת מקצועות הלימוד. הגישה הרווחת של התמקצעות ומומחיות דוחקת את הגישות הרואות את תפקיד המורה כמחנכת ולא כמעבירת ידע. כשהמטרה העליונה היא שיפור ההישגים, פרקטיקות של הכוונת ילדים לקבוצות עבודה על פי רמות, תיוג לקוי למידה, חינוך מיוחד, כיתות למצטיינים, למסמ"ר ומסמ"מ ומסלולים מקצועיים, נראות טבעיות ומוכרות מאליהם. סטודנטים שנשלחים לעבודה מעשית בבתי ספר עדים לפרקטיקות ההוראה המקובלות שממסללות ילדים החל מהגן, מאבחנות ומתייגות אותם, פרקטיקות שלא מערערים עליהן ברוב תוכניות הכשרת המורים. הסטודנטים להוראה לומדים איך להשתלב במערכת, איך להתקיים בתוכה, הם לומדים להכיר את תוכניות הלימודים על פיהן. הם לומדים לאבחן את הילדים ותחת האיצטלה של "הילד במרכז" לצפות להישגים נמוכים מילדים מסוימים ולהישגים גבוהים מילדים אחרים. קבלת הסדר החברתי כפי שהוא ללא חשיבה ביקורתית על מנגנוני הריבוד המעמדי, מגדרי, לאומי וכד' הוא נתון שאיתו נכנסים סטודנטים רבים להוראה למכללות ולאוניברסיטאות ואיתו הם יוצאים מהמכללות והאוניברסיטאות. מעט תוכניות מערערות את הקבלה האוטומטית של אי השוויון כדבר נתון, "ככה זה מהבית", "מה אפשר לעשות?"

בתוכנית החדשה שלנו של חינוך לצדק חברתי, אנחנו שולחות את הסטודנטים להתנסות מעשית לא רק בבתי הספר אלא גם בארגונים לשינוי חברתי, כמו מקלטים לנשים מוכות, ארגוני חינוך של עובדים זרים, ארגונים הנותנים תמיכה לילדים הסובלים מהדרה חברתית ובעלי אידיאולוגיה של צדק חברתי כמו 'מהפך', כמו עמותת 'אלון'. הסטודנטים שלנו רוכשים נקודת מבט אחרת על הילדים מזו שהם נחשפים אליה במערכת הפורמלית. הם פוגשים פעילי חינוך לשינוי חברתי, ומקבלים כלים פרקטיים של עשייה חברתית לתיקון עולם.

בוריס בן 13 בוכה בשירותים כי הוא מתגעגע לאמא שלו. הוא מתרפק על המדריכה, אבל כשהם יוצאים החוצה הוא משחק אותה אדיש כדי שהחבר'ה לא ילעגו לו. באוקראינה הוא היה מסיים תיכון וקרוב לוודאי גם תואר ראשון באוניברסיטה. בישראל הוא לא יגמור בגרות. הוא ילד בסיכון גבוה. בוריס הוא ילד שמשתולל ומפריע. הוא לא אוהב ללמוד. הוא הרביץ לילדים ויום אחד זרק כיסא על המורה. הישעו אותו מבית הספר כי לא ידעו מה לעשות איתו. אמא עובדת שעות ארוכות במשמרות ב"קוסמוס". כשהישעו אותו מבית הספר הוא הסתובב בשכונה עם ילדים גדולים שהתחילו להשתמש בו, שלחו אותו להעביר חבילות. בכיתה ד' היה לו הרבה יותר מה לעשות בשכונה מאשר בבית הספר. כשהיה בכיתה ה' נכנס לתיגרה והמשטרה הייתה מעורבת. לאמא שלו כבר לא הייתה שום שליטה עליו. הוא הסתובב בחוץ בחבורה של נערים, אבנים גדולות היו כלי המשחק שלהם. בפנימייה שהוא נמצא יש חטיבת ביניים שאין בה מורה לאנגלית כי לא מצאו מורה והילדים לא לומדים אנגלית.

מדינת ישראל חתומה על האמנה לשמירת זכויות הילד, ביניהן הזכות לחינוך. איך הופרו זכויותיו של בוריס לחינוך? לו נתקל בוריס במורים בעלי מודעות חברתית אחרת, כיצד הם היו מטפלים באתגרים שהציב לפניהם? אני חושבת שמורות ומורים צריכים להכיר את אמנת זכויות האדם, את אמנת זכויות הילד. הם יכולים להיות המגינים של זכויות ילדים. אך אם הם לא לומדים בהכשרה שלהם את אמנת זכויות הילד וכיצד להתמודד עם דילמות של הפרת זכויות במערכת, איך הם יכולים לעמוד לצידם של הילדים? אני חושבת שמורות ומורים זקוקים לתנועות לא-אלימות שהביאו לשינוי חברתי כמו התנועה הפמיניסטית שהביאה אולי למהפכה המשמעותית ביותר במאה ה-20, מהפיכה שמשפיעה על החיים של כולנו, ועשתה את זה דרך חינוך. אם בהכשרה שלהם חסר המרכיב של פיתוח תודעה חברתית, איך הם יכולים להבין את המציאות שבה הם נתקלים, מלבד לקבל את הקביעה הפטאליסטית של "ככה זה", ש"הכל מהבית ואין מה לעשות", "בני אדם הם לא שווים, אף פעם לא היו ואף פעם לא יהיו". אם המורות לא יודעות את ההיסטוריה של הסיפור המופלא של הנשים שנאבקו על זכות הבחירה, על הזכות ללמוד, על הזכות להיות בעלות רכוש, בעלות דעה עצמאית, איך הן תגנה על זכויותיהן של בנות לשוויון בחינוך?

השאלה של איזו אידיאולוגיה מלווה את לימודי ההכשרה לתעודת הוראה היא שאלה קריטית בדיון על חינוך לצדק חברתי ובדיון על חינוך לקראת שוויון ושינוי לעומת שימור. כשסטודנטים מתנסים אך ורק בבתי ספר בעבודה המעשית שלהם, הם נחשפים רק לדרך שבה מתייחס בית הספר לילדים שאינם מצייתים לנורמות שנדרשות שם. הם לא לומדים להכיר אותם, את המשפחות שלהם, את המציאות בה הם חיים. אך כשהם פוגשים את אותם הילדים במסגרות של ארגונים לשינוי חברתי, במקלט לנשים מוכות, בניידת של "עלם" בשכונות, בארגונים שהאידיאולוגיה שלהם לשינוי חברתי ברורה, הם לומדים לחפש דרכים רכות, אנושיות וחמות להגיע אל הילדים ולהושיט להם יד. את הלמידה הזו הם מביאים אחר כך גם לתוך בית הספר.

הכשרת מורים על פי הפדגוגיה הביקורתית עוסקת בשאלות של צדק חברתי, בקשר שבין מדיניות הממשלה לחינוך. היא מאפשרת ללומדים לחוות תהליך של יצירת ידע, שמביא בחשבון את העולם שלהם יחד עם המפגש עם מקורות מידע שונים. תהליך שהתנסות בו מאפשר אחר כך יישום בהוראה. הם מתנסים בשינוי חברתי באמצעות החינוך עוד בזמן הכשרתם ולומדים לראות במרכזיות מטרה זו ייעוד של הבחירה המקצועית שלהם. הם חווים תהליכים מקבילים בהם הם לומדים כפי שילמדו, יוצרים דיאלוג שוויוני עם מוריהם כפי שייצרו עם הילדים, עובדים באופן חווייתי והתנסותי כפי שיעבדו עם הילדים. ההכשרה נעשית גם במודלינג.

גליה זלמנסון-לוי, מדריכה פדגוגית בתוכנית שלנו של חינוך לצדק חברתי, ביקרה בבית ספר בו מתנסה אחת התלמידות שלנו. היא ראתה שהילדים ממוצא אתיופי משחקים בנפרד משאר

הילדים בהפסקה. כשהיא נכנסה לכיתה עם הסטודנטית והמורה המאמנת היא שמה לב שהילדים ממוצא אתיופי יושבים בקבוצות נפרדות משאר הילדים. כששאלה את המורה למה זה כך, המורה ענתה: "זה באמת לא בסדר, אבל הילדים שלנו לא רוצים לשבת איתם". כשראתה את הבעת התימהון על פניה של גליה היא הוסיפה: "זה בגלל הריח".

הדוגמאות שהבאתי הם של ילדי שוליים, ילדים שהמערכת מסלילה לקצה הרחוק ביותר. אבל לא חייבים ללכת לשוליים כדי לחשוף את הבעייתיות שבחוסר השוויון. עדי, סטודנטית שגמרה תיכון לפני ארבע שנים, סיפרה השנה בכיתה ההדרכה שלי, שבבית הספר שבו היא למדה במרכז תל אביב היו כיתות נפרדות לבנות מזרחיות ולבנות אשכנזיות, ובעקבות מאבק שלה העבירו אותה לכיתה של האשכנזיות, כי היא הייתה תלמידה טובה. לירון סיפרה שאצלם ביסודי ישבו בטורים נפרדים הילדים האשכנזים והילדים המזרחים.

אני מתנצלת אם מהדברים שלי משתמעת ביקורת על מורים. אינני מאשימה את המורים באי השוויון בחינוך. בפרויקט "הילה" של קידום נוער מלמדים מורי בית הספר אחר הצהריים. אותם המורים שבבוקר ממסללים את הילדים שכתוצאה מכך נושרים מאוחר יותר מבתי הספר, אותם המורים יוצרים קשר אישי עם הילדים, מחפשים את הדרך בה הילד/ה יצליחו ללמוד, לא מצליחים בדרך אחת אז מנסים דרך אחרת, ואם גם זו לא טובה, ממציאים דרך נוספת. הם רודפים אחרי הילדים שיבואו ללמוד, מאמינים ביכולת שלהם להצליח ומביאים אותם להצלחה. ב"הילה" המשכורת כל כך נמוכה שזה מעליב, אין קביעות, אין חופשות, הלומדים הם בני נוער של 'קידום נוער', מונשרי המערכת, העבודה איתם אינה קלה. אבל ב"הילה" התוכנית היא עם אידיאה חברתית, תוכנית שנותנת מקום למורים, לשיקול דעתם, מאמינה ביכולתם. אין חוברות עבודה, יש מקום למחשבה של המורים, ליצירתיות ולאלתור, להתאמה לצרכים של הילדים ולעבודה על פי עקרונות ולא על פי רצפטים מוכנים מראש. ב"הילה" המורים הם סובייקט והילדים הם סובייקט. מערכת החינוך הרגילה עושה גם מהמורים וגם מהילדים אובייקטים. יש משהו במבניות של בית הספר שמקבע את התודעה ואת דרך העבודה. בבוקר המורים הם משהו אחד, ובערב משהו אחר.

תוכנית "זריחות", תוכנית להוראת הקריאה לבני נוער ערבים שהונשרו ממערכת החינוך ואינם יודעים קרוא וכתוב, עובדת כבר מספר שנים בהצלחה של כמעט 100%. זו תוכנית שעובדת על פי העקרונות של הפדגוגיה הביקורתית ומצליחה מאוד. יש עוד תוכניות הפועלות על פי עקרונות הפדגוגיה הביקורתית בארץ וקיים בית ספר הפועל על פי עקרונות אלו, בית ספר "קדמה". אנחנו יודעים היום איך לייצר הצלחה. אנחנו יודעים איך לקחת ילדים שהמערכת ויתרה עליהם ולהביא אותם להישגים. אז למה לא מאמצים את שיטות העבודה כך שכל הילדים יוכלו להגיע לאוניברסיטה?

אני למדתי בבאר שבע, בבית ספר צאליים בשכונה ד'. כשאני מסתכלת על תמונת המחזור שלי מכיתה ח' אני רואה ילדים כמו יוסף ויפה, ושרה, הם לא נפלו לשוליים הקיצוניים של החברה. יפה שבאמת הייתה הילדה הכי יפה בכיתה נהייתה ספרית, יוסף מורה לנהיגה, שרה פקידה במשרד עורכי דין. יש להם חיים טובים, אני חושבת. אני זוכרת אותם כילדים מבריקים, חכמים מוצלחים. מה קרה? למה שרה נהייתה פקידה ויפה ספרית? האם מבחירה? למה יוסף נהיה מורה לנהיגה? הוא היה הילד הכי חכם בשכונה. אין שום פסול בלהיות ספרית או מורה לנהיגה, אם זו בחירה אמיתית, אם זו לא הברירה היחידה שיש. אם אתם מסוגלים לבחור ולא בוחרים בשבילכם. אבל למי שגדל בשיכון ד' בבאר שבע בשנות ה-60 לא הייתה בחירה אמיתית, החיים בחרו בשבילו. מבחן הסקר קבע מי ילך לתיכון, ולאיזה מגמות. הייתה לו הטיה תרבותית ברורה כמו שיש למבחנים הפסיכומטריים היום, והוא עשה מיון בין ילדים אשכנזים ומזרחים. מבחן הסקר בוטל.

יופי. אסור כבר לעשות מבחני מיון לחטיבה ולתיכון, אבל ההקבצות נשארו, והמגמות המקצועיות ובתי הספר המקיפים נשארו. והיעצות עושות מיון לבתי ספר עיונים ומקצועיים, ואנחנו יודעים את החלוקות הסוציולוגיות של המיון הזה. ובבסיס, מי שגדל בשיכון ד' בבאר שבע עדיין החיים בוחרים בשבילו.

כדי ליצור שינוי מהותי, כדאי שבשיכון ד' בבאר שבע, יהיו מורים עם מודעות פוליטית חברתית, מורים שיש להם תודעה של שינוי חברתי, מורים חדורי שליחות. צריך שתהיה להם אמונה ביכולת שלהם ושל הילדים אותם הם מחנכים להגיע לכל מקום שירצו ושהיה להם הכלים המעשיים ליישום התובנות שלהם. כדאי שהם ייצאו מהמכללות מצוידים בידע של פדגוגיה ביקורתית, שיעזור להם להתגבר על הקשיים שמערימה המבניות של בית הספר המקבעת אי שוויון. לזה אנחנו שואפים בתוכנית שלנו להכשרת מורים לצדק חברתי. אנחנו מאמינות שהשינוי יכול להתחיל בבתי המדרש למורים. לימור לבנת החלה בתהליך קיצוץ וניגוח שלהם והצרת צעדיהם. אני מקווה שיולי תמיר תעצור את תהליך ההרס הזה ותכיר בחשיבות שלהם.

אני מאמינה שיש מקום לתוכניות רבות כגון התוכנית שפתחנו השנה לחינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום, במוסדות נוספים להכשרת מורים. אני מקווה שיולי תמיר שרת החינוך, תשקיע במורים, גם במשכורות שלהם, גם בתנאי העבודה שלהם, גם ביכולות שלהם ליצור קשרים אמיתיים עם ילדים. הדבר דורש צמצום מספר ילדים בכיתות, אבל בעיקר בטיפוח הכשרת המורים, בחיזוק התודעה והאמונה שלהם בחינוך לצדק חברתי, בשליחות שלהם להביא שינוי דרך החינוך.

בשבוע שעבר חזרתי מכנס בקובה. בקובה המשכורת השנתית הממוצעת היא 100 דולר לשנה. אבל למרות העוני בכל כיתה בקובה לומדים 20 ילדים. אצלנו הכיתות הן של 35–39 ילדים בכיתות של 7 מ"ר על 7 מ"ר, פחות ממטר וחצי לילד. בבתי הסוהר התקן הוא 3 מטר לאסיר. בכיתות שמורים רוצים להושיב ילדים בקבוצות ללמידה שיתופית אי אפשר לזוז בכיתה כי אין מקום לעבור בין השולחנות והכיסאות והילקוטים. בקובה למרות העוני החינוך הוא חינוך בכל הגילאים, כולל אוניברסיטה כולל לדוקטורט והמדינה משקיעה בחינוך משאבים רבים.

פאולו פריירה, מחנך ופילוסוף ברזילאי שנחשב לאב הרוחני של הפדגוגיה הביקורתית, הוא התיאורטיקן המוביל שלאורו מתחנכים המחנכים בקובה. בכנס של פדגוגיה ביקורתית בו השתתפתי, הצגתי את התוכנית שלנו של חינוך לצדק חברתי. מרים אנגלסיס לאון, סגנית הנשיא של האוניברסיטה בסינפוגוס שם התקיים הכנס, סיפרה על המהפכה בהשכלה הגבוהה שהנהיגו בקובה. האוניברסיטאות הכפילו פי 10 את מספר הסטודנטים שלהם על ידי פתיחת שלוחות בפריפריות ויצירת נגישות לכל מי שרוצה ללמוד במקום המגורים שלו או שלה. הם מינו אנשים בעלי תואר ראשון ללמד קורסים במקצועות שאותם הם למדו, תוך הדרכה של מורים מאוניברסיטאות האם. בדרך זו הם פתרו את בעיית בריחת המשכילים מהפריפריה והנגישו השכלה גבוהה לכל מי שרוצה ללמוד. כששמעתי את ההסבר על הרפורמה בהשכלה הגבוהה בקובה, מיד צצה לי השאלה, שאולי גם לכם עולה בראש, אם זה לא הוריד את הרמה האקדמית. אבל סגנית הנשיא של אוניברסיטת סנפוגוס הסבירה לי שתפקיד האוניברסיטה בראש ובראשונה להביא את ההשכלה לכמה שיותר אנשים, שזכותם ללמוד, והאוניברסיטה צריכה לדעתה להיענות לדרישה הזו.

אוניברסיטת באר שבע נבנתה על מגרש המשחקים של ילדותי מעבר לכביש של שכונה ד' בבאר שבע. היא הייתה חסומה בקורים לבתי נראים בפני רוב החברים שלי לכיתה. מרים אנגלסיס לאון מאוניברסיטת סיינפוגוס בקובה סיפרה על שינוי מבני מערכתי שהנגיש את האוניברסיטה לכל דורש בקובה. ואני מייחלת ליום שבו גם אנחנו ניקח חלק במהפכה חינוכית שכזו.

מהו פרי עץ הדעת?

1. "...מטרות על"

שם הכנס הינו "חינוך עם אופקים חדשים" והוא נערך תחת הסיסמה: "להציב סדר יום חינוכי חדש". הדיון הנוכחי נושא את הכותרת "שיהיו נבונים והגונים: על מטרות העל של חינוך ראוי לשמו". לשמות הללו ולסיסמה ייתכנו מובנים שונים. אני רוצה לדבר על מה שלדעתי צריך להיות כיום המובן העיקרי של מושגים כמו "אופקים חדשים" ו"סדר יום חדש" של החינוך, ומה ראויות להיות "מטרות העל של חינוך ראוי לשמו" במאה העשרים ואחת. השימוש בתואר "חדש" אולי מופרז במקצת משום שהמגמות שחינוך מודרני צריך לדעתי לאמץ לעצמו כיום אינן בהכרח כאלה שבעבר מעולם לא עמדו לנגד עיניהם של מחנכים. אף-על-פי-כן התואר חדש איננו רחוק כל כך מתיאור נכון שלהן, כיוון שאף פעם הן לא תפסו מקום כה מרכזי וחיוני במסכת החינוך כפי שנדרש היום. יש משום חידוש או מכל מקום שינוי עצום בדחיפות שבה יש לדון בהן וליישם אותן.

"מטרות העל של חינוך ראוי לשמו" הוא כמובן נושא נצחי, אשר בהרצאה של עשרים דקות אי אפשר אפילו לגרד אותו. אני החלטתי לנצל בימה זו בניסיון להציג עמדה כלשהי באופן שתהיה לפחות מובנת, מתוך וויתור מראש על ניסיון לשכנע ולהביא ראיות של ממש לאישושה ולתקפות ההנחות והתובנות העומדות בבסיסה. תקוותי היא שהצגת העמדה כשלעצמה יהיה בה די עניין כדי לעודד מישהו מהשומעים להמשיך לחשוב עליה ואולי אפילו לפתחה, ולו אף מתוך אופוזיציה כלפיה.

2. סיפור עץ הדעת

חינוך הוא תהליך הקשור למושגים "דעת", "ידע" או "דעה". המונח "דעת" הוא אחד ממאפייני המין האנושי והדבר מסומל היטב בפעולה השנייה שמיוחסת בספר בראשית לאדם הראשון, והראשונה של חוה אשתו, האכילה מפרי עץ הדעת. מכאן הכותרת שנתתי להרצאה זו: "מהו פרי עץ הדעת". ברור שסיפור האכילה מן הפרי האסור מסמל משהו שקשור ביסוד הדעת, או התבונה של האדם, ובדרך שבה תכונה זו נרכשת.

תחילה כדאי שנזכיר לעצמנו את הפסוקים המתייחסים לעץ הדעת בסיפור המופלא הזה (בראשית, פרקים ב' וג'):

"ויצמח יהוה אלוהים מן האדמה כל עץ נחמד למראה וטוב למאכל ועץ החיים בתוך הגן ועץ הדעת טוב ורע.... ויצו יהוה אלהים על האדם לאמר מכל עץ הגן אכל תאכל. ומעץ הדעת טוב ורע לא תאכל ממנו כי ביום אכלך ממנו מות תמות... ויאמר הנחש אל האשה לא מות תמות. כי יודע אלהים כי ביום אכלכם ממנו ונפקחו עיניכם והייתם כאלהים יודעי טוב ורע. ותרא האשה כי טוב העץ למאכל וכי תאוה הוא לעיניים ונחמד העץ להשכיל ותיקח מפריו ותאכל ותיתן גם לאישה עמה ויאכל".

ספר בראשית אינו מגלה לנו מה היה הפרי של אותו עץ דעת. שאלה זו העסיקה רבים. במסורת נוצרית, שבאה לידי ביטוי למשל בציורים של ענק הרנסאנס הוונציאני הצייר טיצ'אן,

* פרופ' אליה ליבוביץ הוא מרצה בחוג לאסטרופיסיקה באוניברסיטת תל אביב.

ובעקבותיו גם אצל אמן הברוק הפלמי רובנס, הפרי היה תפוח. במסורת היהודית יש דעות שונות, כגון במחלוקת של התנאים בעניין זה המובאת במסכת סנהדרין. אנו כמובן לא נוכל להתעמק כאן בסוגיה מעניינת זו, שעניינה לא בשאלה הבוטאנית דווקא.

3. תכונת ה"טוב ורע"

הכתוב איננו מציין את שמו של הפרי אולם בכל התייחסות ישירה שלו לעץ או לפרי הוא מציין תכונות בסיסיות שלו: "טוב ורע". גם האישה מבחינה בחלק מתכונות אלה: "ותרא... כי טוב העץ..."

יש אומרים ש"טוב ורע" מתייחס לממד המוסרי. "טוב" הוא החסד והצדק והיושר, לעומת ה"רע" שהוא ציונם של החטאים ושל הדברים המושחתים בעולם. אולם זהו איננו הפירוש היחיד האפשרי. פירוש אחר שאותו אני מציע כאן, ובכך מן הסתם אינני הראשון, הוא ש"טוב ורע" הם תכונות של משהו במישור המעשי והאינטלקטואלי. אין ספק שספר בראשית אמנם עושה שימוש כזה במלים טוב ורע כמו למשל בפסוק (א' 4): "וירא אלוהים את האור כי טוב". ברור שאין הכוונה לומר שהאור נראה לאלהים צדיק וחסיד אלא כמוצר מוצלח ומספק. או בפסוק (ב' 12): "וזהב הארץ ההיא טוב". הכוונה היא בוודאי לומר שארץ החווילה מצטיינת בזהב המשובח ולא בזהב הצדיק או החסיד שלה. כיוצא בזה, בספר ויקרא (כ"ז, 10) נאמר "[הנודר נדר להקריב קרבן בהמה] לא יחליפנו ולא ימיר טוב ברע או רע בטוב", שפירושו איסור להחליף את הקרבן המובא מבהמה משובחת לבהמה דלה ולא מוצלחת, וכן להיפך. כלומר, "טוב" משמש במובן של מועיל, בעל ערך אמיתי, בעל תוקף, לעומת "רע", שהוא שיקרי, חלש, מזיק ושלילי. גם כיום אנו משתמשים במלים אלה במובן דומה. אנו אומרים למשל "מכונית טובה", או "תירוץ טוב", וכן שאתמול היינו ב"סרט רע". לכן, פירוש אפשרי למושג "עץ הדעת טוב ורע" הוא שתכונות הפרי קשורות לאיכותה של "דעת", כמשהו מועיל, משובח ומספק, מול דבר שהוא שלילי, מזיק ושרי. אנו נחזור לקראת סיום לנקודה זו.

4. מותר האדם

סיפור עץ הדעת הוא אמירה על האדם, על "מותר האדם", שהרי רק אדם אכל מפרי עץ הדעת. גם קהלת בן דוד מדבר בספרו על מותר האדם (קהלת ג' 19): "ומותר האדם מן הבהמה אין", אבל נדמה לי שאפילו קהלת בעצמו לא התכוון לכך כפשוטו. מכל מקום, השאלה "מהו מותר האדם" היא שאלה שאולי מעסיקה את כולנו, ובוודאי שהיא צריכה להעסיק את מי שאמור לחנך בני אדם.

יש מובן אחד ל"מותר האדם", פרקטי מאוד, שאותו אני רוצה לציין כאן. מסתבר שהמין האנושי הוא כיום הזן הביולוגי בעל קצב ההתרבות הגדול ביותר בעולם החי, לפחות מבין היונקים החיים על פני כדור הארץ. יש מי שיגיד שזה איננו בהכרח יתרון, וכיום זה אולי אפילו חסרון. מכל מקום, בוודאי שבתכונה זו לפחות, המין האנושי שונה ממה שקהלת קורא "הבהמה", דהיינו מכל החברים האחרים בממלכת החי. חשוב לציין עוד שתכונה זו חדשה יחסית. במשך עשרות אלפי שנים קצב הגידול של המין האנושי היה כמעט אפסי. אוכלוסיית העולם עמדה במשך אלפי שנים על מספר קטן של עשרות מיליונים בלבד. השינוי הגדול בקצב הריבוי של המין האנושי התחיל לקרות בעיקר במאה השמונה עשרה. גם לנקודה זו נשוב לקראת סיום.

התייחסות נוספת לשאלת "מותר האדם", קשורה למובן הביולוגי הנ"ל, היא זו של פיטר מדוור, חתן פרס נובל לפיסיולוגיה משנת 1960. ואלו דבריו: "למין האנושי יש עליונות ביולוגית, הודות לצורה של תורשה שיש ברשותו, ששונה באופן מוחלט מהתורשה של חיות אחרות. ירושה חוץ-גופנית או חוץ-גנטית. בתורשה מסוג זה, מועבר מידע מדור אחד לדור הבא אחריו בערוצים

לא גנטיים, בעזרת דיבור, על ידי הדגמה ובצורות אחרות של הקנייה, כלומר באמצעות התרבות בכללותה".

5. ידיעה כתבנית מוחית

לדברי פיטר מדוור ברצוני להוסיף קצת פירוש רש"י, וכמה הרחבות משלי. וזאת אני רוצה לעשות בעזרת דוגמה קצרה. נניח שאני נותן הרצאה באסטרונומיה לקבוצה של סטודנטים. בהרצאה על השמש אני מספר להם שבאזור הפנימי המרכזי של כדור השמש המכונה "גרעין השמש", הטמפרטורה היא 14 מיליון מעלות. בין השומעים יושבת סטודנטית אחת שלא ידעה זאת קודם לכן. היא סומכת עלי ומאמינה לי, ועכשיו היא יודעת שהטמפרטורה במרכז השמש היא 14 מיליון מעלות. התוספת שחלה ברגע זה לידיעותיה של הסטודנטית מלווה בתהליך שמתחולל במוחה. משהו משתנה שם. על סמך הישגי מדעי המוח בשנים האחרונות אנו יכולים להגיד בוודאות די גבוהה, שבמוח של הסטודנטית השתנו קשרים נוירוניים כלשהם. תאי מוח מסוימים פלטו פולסים חשמליים ונוירונים אלה ו/או אחרים קלטו אותות חשמליים. במוח נבנה מערך קשרים מסוים, מעין רשת חדשה של נוירונים. נוצרה בו תבנית כלשהי שהיא הבסיס לחוויה הנפשית של הסטודנטית שהיא יודעת שטמפרטורת מרכז השמש היא 14 מיליון מעלות. כיום איננו יודעים לזהות או לפענח את התבנית הזאת, אך לא מן הנמנע שחקר המוח בעתיד כלשהו יתקרב לאפשרות לזהות במוח של בני אדם אפילו מרכיבים של תוכן ידיעותיהם. מכל מקום, אין מי שיחלוק על כך שמהו פיזיקאלי אמנם קרה במוח של הבחורה. אם היא תאריך ימים, ובערוב ימיה היא תגיע לתופעות שאנו מכירים אצל אנשים זקנים, היא עלולה לשכוח שהטמפרטורה במרכז השמש היא 14 מיליון מעלות. השיכחה תהיה הביטוי של העובדה, שמסיבות פיזיולוגיות, שהן חלק מתהליך ההזדקנות, התבנית המוחית שמייצגת את הידיעה הזאת תתפרק ותיעלם מתוך מוחה.

ואולם עתה, חודש לאחר ההרצאה, הסטודנטית נישאה לבחיר ליבה ושנה לאחר מכן נולדה בתה הבכורה. האם במוחה של התינוקת קיימת התבנית שמייצגת את הידיעה שהטמפרטורה במרכז השמש היא 14 מיליון מעלות? התשובה היא כמובן, לא. מוחה של התינוקת לא יכלול את התבנית המוחית הזאת שיש לאמא שלה כי המבנה המוחי הזה לא עובר בתורשה. ואולם, האם אמא זאת תוכל לבנות במוחה של בתה את "התבנית המוחית" המייצגת את הידיעה על טמפרטורת מרכז השמש? כאן התשובה היא בוודאי, כן. לקראת בת המצווה של הילדה, או בכל גיל אחר שבו היא תהיה מסוגלת להבין את המושגים הקשורים לעניין, האם תגיד לה: "הטמפרטורה במרכז השמש היא 14 מיליון מעלות". באופן זה האם תיצור במוחה של בתה את אותה תבנית מוחית. זוהי המשמעות של דברי פיטר מדוור. "מותר האדם" או לפחות מרכיב חשוב שלו, הוא היכולת המוקנית לו להעביר לצאצאיו או לכל אדם אחר, שלא בצינור הגנטיקה, תבניות מוחיות שמייצגות ידיעות. אפשר להוסיף על דברי מדוור ולומר שלבני האדם יש אמצעים לא רק להעביר תבניות מוחיות לבני אדם אחרים, אלא אף לייצר ולבנות תבניות מוחיות חדשות במוח שלהם עצמם, וגם במוח של בני אדם זולתם.

6. דרכים ליצירת תבניות מוחיות

מסתבר שישנן דרכים רבות ליצור תבניות מוחיות שביטוין הפסיכולוגי הוא חוויה של ידע. הצגת הדרכים האלה, תיאורן, וניסיון להסביר כיצד הן פועלות, גם הוא נושא שממדיו גדולים בהרבה סדרי גודל מן הפינה הצנועה של הרצאה זו. כאן נאלץ להסתפק רק במספר קטן מאד של דוגמאות. דרך אחת ליצירת תבנית במוח בני אדם היא על ידי רישום. זהו אמצעי עתיק-יומין בתולדות המין האנושי. ציורי המערות הפרה-היסטוריות המפורסמות בדרום צרפת, המתוארכות ל-15 אלף שנה לפני הספירה, ואולי אף ל-30 אלף שנה לפני הספירה, הן דוגמאות מוקדמות לשימוש

באמצעי זה. הצייר, מי שלא היה, רצה למסור משהו, בעל תוכן פולחני או תוכן אחר שאיננו יודעים מהו. מכל מקום, הוא צייר את הציורים המפורסמים על קירות המערה ויצר תבניות מוחיות במוחם של הצופים בתמונות האלה.

דרך אחרת ליצור תבנית מוחית היא באמצעות הצהרה. גם כאן נוכל לתת דוגמה אחת בלבד, שאלה נחזור שנית להלן. אריסטו, החוקר והפילוסוף היווני מהמאה הרביעית לפני הספירה, מדבר בספרו על הפיזיקה על השאלה מהו גוף קל ומה זה גוף כבד. וכך הוא מצהיר: "באומרו קל יותר, או קל יחסית, אנו מתכוונים לכך שאחד מבין שני גופים בעלי משקל, שיש להם נפח זהה, משיג את הגוף השני במהירות שבה הוא נופל באופן חופשי כלפי מטה". ובמקום אחר בספרו הוא מבטא קצת אחרת את ההצהרה שניסוחה במלים שלנו יהיה: בנפילה חופשית, גוף כבד נופל מהר יותר מגוף קל.

הצהרתו זו של אריסטו קיבעה במוחם של כל בני העולם המערבי תבנית מוחית שייצגה את הידיעה, שהייתה נחלת הכול, שכך הם אמנם פני הדברים. אם בבחינה בפיזיקה במנזר או באוניברסיטה כלשהי בימי הביניים סטודנט היה כותב משהו אחר, קרוב לוודאי שהיה נכשל בבחינה. התבנית המוחית של ידיעת הדבר (המוטעה!) הזה נוצרה בכוח ההצהרה, כזאת שניתנה על ידי אדם נערץ ונכתבה בספר שאף זכה להיות מקודש על ידי הכנסייה. דרך נוספת ליצירת תבניות מוחיות היא מתוך שיקול דעת. כמעט כל דף גמרא הוא דוגמה לתהליך של שיקול דעת שמביא ליצירת תבניות מוחיות מסוימות.

7. המהפכה הגלילאית

אנו לא נוכל לצערנו להאריך יותר בסקירה הנ"ל, ונתרכז עתה באמצעי אחד שהוא הצייר המרכזי של הרצאה זו. בהקשר שלו, לשנה 1610 יש משמעות סימבולית מיוחדת. זוהי השנה שבסמוך לה ביצע גלילאו גלילאי את ניסוייו החשובים בתנועתם של גופים. אחד הניסויים נערך בעיר פיזה מעל ובסמוך למגדל הנטוי המפורסם של עיר זאת. יש אמנם האומרים שסיפור הניסוי הזה איננו עובדה היסטורית מוכחת, אולם אין ספק שהוא מייצג נאמנה את רוח הניסויים שגלילאו בוודאי ערך. בשנת 1610 או בסמוך לה, גלילאו אסף את זקני העיר פיזה לרחבה ליד המגדל הנטוי, והוא עצמו עלה לראשו כשבידיו שתי לבנים, אחת כבדה ואחת קלה. ובעומדו בראש המגדל גלילאו הירפה בבת־אחת את אחיזתו בשתי הלבנים, ולעיניו הנדהמות של הקהל שנאסף למרגלות המגדל שתי הלבנים פגעו בקרקע בבת־אחת.

מעשה זה של גלילאו מחק בבת־אחת תבנית מוחית של ידיעה שהייתה נטועה עמוק במוחם של רבים במשך מאות שנים, ויצר תחתיה תבנית מוחית חדשה. זוהי התבנית המוחית של הידיעה, שהיא עתה נחלת כולנו, שתנועת נפילה חופשית של כל מסה בשדה כבידה הינה בתאוצה זהה. השינוי הזה בתבנית המוחית מסמל מהפכה אדירה שעבר המין האנושי באותם ימים, שתוצאותיה היו, ועדיין הינן, מרחיקות לכת ביותר לגבי גורלו. המהפכה היא לאו דווקא בתוכן הידיעה, החשוב כשלעצמו, אלא בתובנה החדשה שגלילאו הכניס באמצעות ניסוייו בנושא האמצעים ליצירת תבניות מוחיות של ידיעה. מי שהתייחס במפורש למשמעות הזאת של עבודתו של גלילאו ולעובדה שהתרומה העמוקה ביותר של גלילאו הייתה התובנה הזאת, הוא מדען ענק אחר שחי 300 שנה אחרי – אלברט איינשטיין. וכך אומר איינשטיין: "מחשבה לוגית טהורה אינה יכולה לספק מידע על העולם הפיסיקלי [בסוגריים אפשר להוסיף שקל וחומר שכל מחשבה אחרת שאינה לוגית, בוודאי שאינה יכולה לעשות זאת]. כל הידע על המציאות מתחיל ומסתיים בניסיון. משפטים שאותם ניתן להשיג באמצעים לוגיים טהורים, הינם ריקים לחלוטין מתוכן שנוגע למציאות. גלילאו ראה זאת, והוא זה שהנחיל את ההבנה הזאת לעולם המדע. לכן גלילאו הוא אבי הפיזיקה המודרנית, ובעצם הוא אבי המדע המודרני בכללותו".

אפשר להבין את דברי איינשטיין ולהסביר את דבריו על פשר תרומתו העצומה של גלילאו על ידי דוגמה. בהיותו תלמיד בבית ספר תיכון הייתי חובב שחמט. קראתי מוספי שחמט בעיתונים ושיחקתי את המשחק, לצערי בלי הישגים מרשימים. אדם אחר ששיחק, ומן הסתם ממשיך לשחק שחמט הוא גארי קספרוב. הוא היה במשך שנים אלוף העולם במשחק הזה, ויש אומרים שהוא בין גדולי שחקני השחמט בכל הדורות. דבר אחד ברור, קספרוב מן הסתם היה מנצח אותי תוך מהלכים ספורים בלבד של המשחק. אך למרות ההבדל הענק המצער הזה ביני לבין קספרוב, שנינו משחקים את אותו משחק. שנינו מכירים במידה שווה את חוקיו ומניעים את הכלים על הלוח לפי אותם כללים. ההבדל ביני ובין גארי קספרוב אינו בכללים על פיהם כל אחד מאיתנו משחק, אלא בכך שאני יכול לראות רק שניים או שלושה מהלכים קדימה, ואילו קספרוב מסתכל על הלוח ורואה 15 מהלכים מראש ולכן הוא מנצח אותי מיד.

8. המרשם ליצירת תבנית "ידע על המציאות"

התובנה שהנחיל גלילאו למין האנושי איננה תגלית של תכונה חדשה או איכות כלשהי ששייכת לאנשים מיוחדים בעולם. גלילאו הוא אבי המדע המודרני כיוון שחשף בעבודתו את **הכלי של ניסוי ותצפית בעולם, לצד הפעלת הגיון ומתמטיקה, כאמצעי ליצירת תבניות של ידיעה על המציאות במוחם של בני האדם**. כדאי לחזור ולהדגיש שגלילאו לא גילה שיטה חדשה ליצירת תבניות מוחיות של ידע על העולם. כל בני האדם הם בראש ובראשונה מדענים במובנם של גלילאו ואיינשטיין. מאז שהאדם התבונן החל מהלך על פני כדור הארץ לפני עשרות אלפי שנים, במוחו של כל אדם, כמעט מיום היוולדו, נוצרות תבניות מוחיות של ידיעה באמצעות השיטה המדעית-גלילאנית. למעשה ההיכרויות הבסיסיות ביותר והחשובות ביותר לקיומו נרכשות אצל האדם בגיל צעיר מאוד ודווקא באמצעי זה. כל אדם שמתיישב על כסא בדיעה שלא ייפול על הרצפה, קנה את התבנית המוחית הקשורה לידע זה בשיטה המדעית. התבנית המוחית בראשו של הילד הקטן בגן שיועד לזרוק את הכדור לזרועות הגננת העומדת במרחק שני מטר ממנו, נבנתה באמצעות אותו תהליך שבנה את התבנית המוחית במוחו של איינשטיין, זו שהביאה אותו לנסח את תורת היחסות. ההבדל בין השניים אינו בסוג הכללים שמאפיינים את תהליך בניית התבניות במוחותיהם אלא רק במידת המורכבות ובאורך שרשרת השלבים בהפעלת הכללים האלה.

תרומתו של גלילאו אינה המצאת התהליך. גלילאו הוא אבי המדע המודרני בכך שהבחין ונתן לראשונה ביטוי לכך, שדרך זו של יצירת תבניות מוחיות של ידע, דהיינו, צירוף של ניסוי, תצפית והגיון, היא האמצעי **היחיד** ליצירת תבניות מוחיות שלהן קורא איינשטיין "ידע על המציאות", דהיינו תבניות מוחיות של **ידע מועיל** על העולם.

התרומה של גלילאו ביחס ל"דעת" האנושית דומה לתרומתו של בלשן, מומחה לדקדוק, ביחס ליכולת אנושית מופלאה נוספת – כושר הדיבור. כל ילד נורמלי מתחיל לדבר בסוף שנת חייו הראשונה או בשנתו השנייה. תוך זמן קצר הילד מדבר ומפיק משפטים הבנויים לפי כללי דקדוק מובהקים. אלמלא היה כן, איש לא היה מבין מה הילד מדבר. אולם ילדים מדברים בשפה דקדוקית נכונה הרבה לפני שהם יודעים שבכלל קיים מושג של דקדוק, קל וחומר שאינם מכירים אף כלל דקדוקי אחד. הרבה בני אדם, אולי רובם, מוסיפים לחיות את כל שנותיהם בלי כל קושי לדבר או להבין שפה כתובה או מדוברת, מבלי שידעו מאומה על הדקדוק של שפתם. באופן דומה, כל בני האדם הנורמליים הם מדענים. הם מאמצים כידע על המציאות תבניות מוחיות שנבנו במוחם לפי הכללים הגלילאניים, ואולם רק מעטים מהם מודעים לאמצעים בהם נבנו תבניות אלה במוחם. רובם הגדול אינם מבחינים בכך שהכרותיהם הבסיסיות והנאמנות ביותר נבנו באמצעות השיטה המדעית ש"אביה" הוא גלילאו. נוסף לכך, רוב בני האדם מקבלים כידע על המציאות גם תחושות

או תגובות פסיכולוגיות שהן ביטויים לתבניות מוחיות שנבנו במוחם באמצעים אחרים. גלילאו, על פי איינשטיין, מסמל את המהפכה האנושית הגדולה שהתחוללה כשבני אדם זיהו לראשונה את ה"דקדוק" של תובנות מועילות על העולם. במאה ה-17 האדם המערבי החל לתפוש את הכללים על פיהם יש לבנות תבנית מוחית של ידע מועיל על העולם. אפשר לומר שבדומה לבלשן שחוקר ומגלה את כללי הדקדוק אך איננו יוצר אותם, כך גלילאו יכול להיחשב כחושף ומגלה של כללי הדקדוק של ידע מועיל על העולם אם כי לא הממציא שלהם.

מובן שהשאלה המתבקשת כעת היא מהו "ידע על המציאות", או מהו ידע מועיל על העולם. גם שאלה זו היא נושא לקורסים וספרים רבים בפילוסופיה ואנו כמובן מנועים מלנסות להשיב עליה בהרצאה זו. אנו נאלץ להסתפק כאן במובן האינטואיטיבי, היום-יומי של המושג "ידע מועיל".

התגלית של גלילאו על טיבו של האמצעי שבונה תבניות מוחיות של "ידע על המציאות" היווה נקודת מפנה משמעותית באבולוציה של המין האנושי. אחד הביטויים הבולטים לכך הוא בסטטיסטיקה הדמוגרפית של המין האנושי אותה הזכרנו לעיל. יש מתאם ברור בין כניסתה של התובנה הגליליאנית הזאת לתרבות האדם לבין השינוי הרדיקלי בגודלה של אוכלוסיית העולם שהחל כאמור במאה השמונה עשרה. השינוי הוא לא רק במספרם של תושבי כדור הארץ ובקצב התרבותם, אלא גם, ובצורה לא פחות רדיקלית, בעלייה הדרמטית ברמת החיים של הרוב המכריע של בני המין האנושי מאז אותה תקופה. נדמה לי שאין צורך להוסיף הסברים רבים לנקודה זו, בכנס שבו משתתפים אנשים שיצאו הבוקר מביתם במרחק 150 ק"מ ממקום הכנס ותוך שעותיים הגיעו הנה.

השיטה הגליליאנית ליצירת תבניות מוחיות לידע מועיל על העולם אינה מוגבלת לתחום מדעי הטבע בלבד. בהרחבה מסוימת של מושג הניסוי אפשר להכליל את תגליתו של גלילאו גם לתחומים אחרים של הידע האנושי, כולל בתחומים המכונים מדעי החברה והרוח. מובן שלא נוכל להרחיב בנושא זה כאן.

הטבלה מונה אופנים שונים שבהם, או באמצעות צירופים שונים של כמה מהם, תבניות מוחיות נוצרות במוחם של בני אדם. כל אלה שמופיעים בעמודה השמאלית ואחדים מבין אלה שבעמודה הימנית הם המרכיבים העיקריים של הדרך הגליליאנית ליצירת תבניות מוחיות של ידיעה, שרק אלה שנבנו באמצעותה מבטאות "ידע על המציאות". כל היסודות בטבלה כולה ואולי גם יסודות נוספים וצירופים שונים שלהם, משמשים כלים באמצעים אחרים ליצירת תבניות במוחם של בני אדם. ואולם, על פי גלילאו-איינשטיין, ה"דיעות" המתאימות לתבניות כאלה אינן "ידע על המציאות".

יסודות האמצעים ליצירת תבניות מוחיות של "ידיעה"	
מסורת	התבוננות
חיקוי	שיקול דעת
אמונה	ספקנות
יראת כבוד	חישוב
דמיון	ניסוי
הרגל	
התנייה	
פחד	

תבניות מוחיות נוצרות במוחו של אדם בלי הרף. יש מהן שהאדם יוצר מרצונו ויש כאלה שמושרות במוחו על ידי בני אדם אחרים, לעתים אף הן מרצונו, אך לעתים קרובות ללא רצונו או אף בניגוד לרצונו. במקרים רבים, אולי ברובם, באמצעות צירופים של מרכיבים מתוך הטבלה, תבניות מוחיות נבנות במוחם של בני אדם ללא ידיעתם כלל. יש תבניות שמושרות אצל בעל המוח הכרה של ידיעה על העולם. אם התבניות נוצרו בהליך לא גליליאני, הידיעה המתאימה להם איננה של ידע מועיל על העולם. ישנן גם תבניות רבות אחרות שמביאות את האדם לבצע פעולות בעולם, לאו דווקא מתוך תחושה של ידיעה.

9. מהפכת התעמולה

במאה האחרונה החלה מהפכה אחרת בתולדות האינטראקציה של המוח האנושי עם המציאות, שתוצאותיה על עתיד המין האנושי עלולות להיות מרחיקות לכת עוד יותר מאלו של המהפכה הגליליאנית. בגלל אילוצי הזמן והמקום, לא נוכל כאן אפילו לנסות לתאר אותה. אנו נאלץ להסתפק רק במתן שם לה: "מהפכת התעמולה". תעמולה היא אכן תהליך בניית תבניות במוחם של בני אדם על ידי שימוש בצירופים של מרכיבים מתוך הטבלה, ואולי גם אחרים, במינונים שונים. זהו תהליך שאיננו רק שונה תכלית השינוי מהמרשם הגליליאני ליצירת תבניות מוחיות של ידע, אלא שבמקרים רבים הוא עומד בניגוד מוחלט לו. במאה העשרים ואחת מנגנון התעמולה ליצירת תבניות במוחם של בני אדם הולך וכובש לו מקום מרכזי ושולט בחיי הפרט, בחיי המדינה, ובהיכרות ובהתנהלות של החברה האנושית בכללה.

10. מטרת העל של החינוך

במאה העשרים ואחת הציוויליזציה האנושית הגיעה לשלב שבו יש בידי קבוצות שונות של בני אדם אמצעים להשמדת המין האנושי כולו. זהו מצב חדש בתולדות המין האנושי שבו הסכנה בפעילות אנושית שמקורה בתבניות מוחיות שאינן "ידע על המציאות" מקבלת ממדים גלובליים. זו הסיבה שמהפכת התעמולה, ההשתלטות של מנגנוני בניית תבניות מוחיות שלא בדרך הגליליאנית, כאלה שאינן מייצרות במוח "ידע על המציאות", הינה איום של ממש על האבולוציה העתידית של המין האנושי על הפלנטה הזאת. כבר במאה הקודמת העולם חווה, בפרט העם היהודי ביבשת אירופה, תוצאות הרוות אסון של מהפכת התעמולה הזאת.

מכאן עולה ההכרה מה צריך להיות תפקידו העיקרי של החינוך במאה העשרים ואחת. התפקיד הזה אולי איננו חדש ומחנכים ופילוסופים שונים עמדו עליו בעבר הקרוב והרחוק. אולם במאה הנוכחית התפקיד הזה צריך לתפוס בדחיפות את המקום המרכזי בכל מערכת חינוך ראויה לשמה, כפי שאולי מעולם לא היה. גן הילדים, בית הספר והאוניברסיטה, וכן כל שאר המוסדות והמנגנונים בחברה העוסקים בחינוך, במישרין או בעקיפין, בוודאי צריכים להמשיך להרביץ תורה וללמד בני אדם כיצד להביט בעולם, כיצד לתפוש אותו וכיצד להתנהג בו. אולם תפקידם העיקרי בעולם שטוף המדיה שלנו צריך עתה להיות הנחלת "ידיעה" במובן של הפילוסוף והסופר הנרי דיוויד תורו (1817–1862), שאמר: "לדעת שאנחנו יודעים מה שאנחנו יודעים, ושאנחנו יודעים מה שאין לנו יודעים" – זוהי מהות הידיעה האמיתית.

מסתבר, שספר בראשית הקדים את תורו (ורבים אחרים כמובן) בהרבה מאות שנים. סיפור עץ הדעת הוא ביטוי לאותה הכרה עמוקה מהי "דעת", שבימינו יש לה השלכות גורליות ממש. זוהי המשמעות של התיאור שהכתוב נותן לעץ ופריו, בהטעמה, בהתמדה, ובעקשנות: "ועץ החיים בתוך הגן ועץ הדעת טוב ורע".



"מצב הרוח – מצב החינוך"

מצב הרוח לא טוב. החברה הישראלית שרויה בתחושה עמוקה של בלבול ואובדן דרך. הדבק המאחד של כור ההיתוך הציוני התמוסס, גרוע מזה – הוא הוכרז כמגונה מבחינה מוסרית ופוליטית. בכל פינה נשמעים דיבורים על שבטים, על מגזרים, על בלקניזציה של החברה הישראלית. רשות הרבים, אותו מקום שהוא של כל אחד ושל אף אחד, סובלת מהזנחה. חרדים וחילונים, עשירים ואנשי מעמדות הביניים, פלסטינים, ישראלים ומתנחלים – כל מגזר דואג לעצמו. כל מגזר מביט בעיניים צרות באחרים. כל קבוצה מושכת את השמיכה לצד שלה. אף צד אינו מכוסה באמת, אבל השמיכה מתחילה להיפרם.

מאז הקמתה של התנועה הציונית הייתה לחבריה תחושה ברורה של ייעוד, של פרויקט משותף שלמענו ושבשמו כדאי להקריב קורבנות – להשקיע עמל, יזע ולעתים גם דם. היה זה פרויקט מורכב – פוליטי, טריטוריאלי ותרבותי-חברתי. התנועה הציונית שמה לה למטרה להקים מדינה יהודית בארץ ישראל ולבנות חברה צודקת של יהודים מסוג אחר – דוברי עברית, אנטי-גלותיים, יצרנים, פטריוטים. מקץ 56??? שנה בת כמה עתה המדינה? אפשר לומר שהפרויקט הפוליטי הצליח הצלחה גדולה, מעל ומעבר לציפיותיהם של רבים. מדינת ישראל היא אומה בינונית בגודלה, בעלת מוסדות יציבים למדי ועוצמה צבאית וכלכלית ניכרת. הפרויקט החברתי, של הקמת חברה צודקת, נכשל לא רק ברמה המעשית – מדינת ישראל היא מדינה שהפערים בה הולכים ומתרחבים ושמדדי אי-השוויון בה גבוהים ביותר – אלא גם ברמה האידיאולוגית. עקרונות השוויון והצדק החברתי יצאו מן האופנה יחד עם הסוציאליזם ועם מפלגות הפועלים שהנהיגו את היישוב עד שנות ה-70. לא רק היחס לעניי עירנו, אלא גם היחס לעובדים זרים ולנשים זרות הוא שערורייתי. מדינת ישראל היא מדינה שהסולידריות החברתית בה מעורערת מאוד.

אשר לפרויקט התרבותי, כאן הייתה ההצלחה חלקית. מצד אחד קמה בארץ ישראל אומה ששפתה עברית, אומה "ככל האומות" שבניה יודעים להגן על עצמם וששורשיהם נטועים בקרקע. מצד אחר, האומה הזאת סובלת מבעיות זהות קשות. המודל הציוני המגייס של היישוב ושל שנותיה הראשונות של המדינה צימח מירכאות,?? כאשר עם הצלחת הפרויקט המדיני נחלשה ההצדקה להתגייסות מתמדת. לפתע נראו הקורבנות שתבעה ההתגייסות הזאת והעלבונות שהיו כרוכים בה מיותרים, כואבים, נטולי הצדקה. גרוע מזה, הקונסנזוס שהיא הצליחה תמיד לייצר סביב "הדרך" התמוטט ועם ההתמוטטות צצו ספקות גדולים. האומנם נחוץ היה לכפות על דורות המהגרים בתקיפות שכזאת את הזהות הארץ-ישראלית המלאכותית, שבמידה רבה הגו מנהיגי היישוב? האומנם לא ביטא הפרויקט הזה צרכים נישאים פחות מעיצובו מחדש של היהודי ומשחרור היהדות מן הגולה? האם לא הופקו ממנו, למשל, רווחים פוליטיים, מעמדיים, עדתיים? במילים אחרות, האם לא הייתה המהפכה הציונית מהפכה אשכנזית, שנוסף על יעדיה הלאומיים פעלה להנציח את שלטונה של אליטה פוליטית מסוימת? האם לא הייתה זו לאומנות מכוסה במעטה דק של סוציאליזם? האם לא מיהרה לכרות ברית עם ההון הגדול ולקדם את האינטרסים של מעצמות המערב באזור, גם כאשר הייתה רוממות האינטרנציונל בפינה? על השאלות הללו

* פרופ' אביעד קליינברג הוא מרצה להיסטוריה באוניברסיטת תל אביב.
גרסה קודמת של הדברים הופיעה בכתב עת 'כיוונים חדשים'.

ניתן להשיב בלאו נחרץ או בהן נחרץ. אפשר להשיב גם בדרכים פחות נחרצות. אולם עצם העובדה שהספקות הללו צפו ועלו אל פני השטח, ולא בשוליים בלבד, מעידה על התערערות המרכז, אשר בלשון שירו הידוע של וויליאם באטלר ייטס, *The Second Coming*, "אינו מצליח עוד להחזיק מעמד".

כאשר המרכז אינו מצליח להחזיק מעמד, פושה אי־ודאות במערכת כולה. לא תמיד אי־הוודאות הזאת היא ביטוי לקריסת מערכות ולניווט. לעתים היא סימפטום בריא של השתנות. מערכת אחת של ערכים ויעדים הגיעה לידי מיצוי, ובטרם תחליף אותה אחרת היא עוסקת בניסוי ובטעייה, בניסוי ובתהייה. אבל דומה שהתהליך הזה מתארך בצורה מסוכנת במדינת ישראל. שידוד המערכות מבושש לבוא, למרות שהמציאות תובעת אותו זה מכבר. העולם סביבנו השתנה שינוי עמוק, תרבותי ופוליטי, אבל בפלגות יעקב עדיין גדלים חקקי לב. מה הם הפרויקטים הלאומיים של מדינת ישראל? זה שנים רבות אין בחברה ההסכמה הנדרשת כדי להגדיר אותם בבהירות. שלום? באילו תנאים? מודרניזציה? הפרטה? לא לגמרי ברור.

מה הם היעדים החברתיים של מדינת ישראל? לא ברור. מה הם היעדים התרבותיים? מספר התשובות כמספר השואלים. ההנהגה נמנעת מהכרזה על היעדים המדיניים והחברתיים־תרבותיים החדשים, במקצת במכוון ובמקצת מהיותה חלק מן הערפול הכללי. כך או אחרת, קשה להגיע להסכמות עליהם.

אם המשימות הלאומיות אינן ברורות, אם אין הסכמה על היעדים הלאומיים, כיצד ניתן לחנך את הצעירים להתכונן אליהם? שהרי בית הספר במדינת הלאום איננו רק מקום שבו נערים ונערות רוכשים כישורים טכניים בסיסיים – לומדים קרוא וכתוב, מתמטיקה ושימושי מחשב. בית הספר, גם אם אין הדברים נאמרים במפורש, אינו רק מכינה מקצועית, הוא מכינה אידיאולוגית לחיים. הוא נועד להקנות לאדם מערכת ערכים מסוימת ולעצב את דמותו. בית הספר אמור להעניק לבאים בשערי כלים שיאפשרו להם בעתיד להשתלב בשוק העבודה ולהתפרנס, או כאלה שישמשו בסיס להכשרתם כאזרחים פעילים ועובדים. אבל בית הספר מעניק לתלמידים גם כלים תרבותיים; הוא מעניק להם מטען ידע בסיסי שיצור מעין שפה משותפת של ערכים אסתטיים ושל ידע בסביבה התרבותית שהם אמורים להשתלב בה, מטען ידע שבני הקהילה רואים בו בסיס לחוויה אנושית מורכבת ועשירה יותר. המטען התרבותי הזה הוא בחלקו אוניברסלי ומקל על קיום הדיאלוג עם קהילות אחרות, ובחלקו הוא ייחודי ומעניק לקהילה תחושה של זהות תרבותית המבדילה אותה מקבוצות אחרות. בחלק ממערכות החינוך בית הספר מתיימר לעצב אופי באמצעים שונים. לטעת בבני הדור הצעיר מקבץ של תכונות ושל ערכים מוסריים וחברתיים הרצויים לחברה שהם חיים בה.

התפיסה הזאת הייתה לב ליבה של מערכת החינוך בעולם היווני־רומי. בבתי הספר למדו, מלבד קרוא־כתוב וחישוב, את הקלאסיקנים – את הקאנון שהיכרות איתו הבחינה את בן התרבות מן הבור. כל בן תרבות הכיר היטב, איזו ליבה של יצירות שתקופתו ראתה בהן יצירות מופת. בהמשך הדרך נלמדו הכישורים הנדרשים מן האזרח הפעיל – אמנות השכנוע והוויכוח והמידה הטובה – מכלול התכונות ההופכות את האדם ממי שמתקיים ותו לא למי שמייצג את הפוטנציאל המוסרי שלו בהפכו את חייו לאמנות, לדבר־מה הראוי לשבח. המידה הטובה לא הייתה עניין אינדיבידואלי גרידא. אדרבה, היא הייתה קשורה בתפיסה של אחריות אזרחית, של מחויבות לכלל. רק במסגרת הקהילה יכול אדם להביא לידי מיצוי את המיטב שבו. מי שמטפח את עצמו תוך התעלמות מן החברה שהוא חי בה, מי שעושה רק לביתו, אינו ראוי לשבח, אלא לגנאי. הצעיר לומד לשרת את טובת הכלל ורואה בשירות הזה את פסגת ההישג האיש.

לחברה הישראלית היו בעבר הן קאנון תרבותי־יהודי־ציוני, והן מערכת ערכים שלבית הספר לא היו כל ספקות באשר לטיבם ולתוקפם. בתי הספר השתדלו להוציא מבין כותליהם בני נוער

שיש להם מחויבות עמוקה לטובת הכלל, שהייתה, לפחות לכאורה, ברורה לכול. גם אם לא פעלו כך בעצמם, ראו "בהגשמה" ובמגשימים מודל לחיקוי ולהערצה.

אם נרצה ואם לא נרצה, הרוח יצאה ממפרשי הפרויקט הציוני הקלאסי. בינתיים אנחנו ממשיכים לשוט ללא רוח, אבל המצב הזה אינו יכול להימשך עוד זמן רב. מדינת ישראל אינה שוויון ואפילו לא איטליה. היא ניצבת בפני אתגרים וסכנות חמורים כל כך, שאם לא תשכיל ליצור מחדש סולידריות חברתית, הסכמות אסטרטגיות, ומנהיגות משרתת הפועלת לטובת הכלל וזוכה בהערכה וביוקרה בזכות פעולה זו, היא עלולה למצוא את עצמה בפני שוקת שבורה. אלה לא ימצאו לה בשיעורי המתמטיקה, האנגלית והמחשבים – חשובים ככל שיהיו. דבק תרבותי וחברתי אינו נוצר במעבדות מדעי הטבע, אלא באותם מדעים רכים המכונים מדעי האדם או מדעי הרוח.

מצב הרוח לא טוב. מעמדם של מדעי הרוח בבית הספר מעורער. הם אינם מעניקים כרטיס כניסה למועדון בעלי ההכנסה הגבוהה, ושוב אין הם נתפסים כמעניקי כרטיס כניסה למועדון התרבות המקומי. אני נזכר במשפט חביב משל דן צלקה: "כשהייתי בן שלושים", הוא כותב, "הפסקתי לנסות לקרוא את הגל. כשהגעתי לגיל חמישים הפסקתי לטעון שקראתי אותו". כל זה נשמע כמעט אוטופי – עולם שבו אנשים מתיימרים לקרוא את הגל! היום איננו מתיימרים לקרוא דבר, מלבד אולי את רשימת רבי המכר. האם יש בחברה ישראלית ספר הגות, ספר היסטוריה, ספר של ביקורת ספרות, יצירת ספרות מן התקופה שלפני המאה ה-19, סרט בן יותר מ-30 שנים שאנשים מרגישים שעליהם לקרוא או לראות ולפחות לטעון שקראו או ראו? קשה לי לחשוב על יצירות כאלה. הקאנון התרבותי התפורר. אין בי געגועים לקאנון הישן. על אף שאני היסטוריון, מקצוע שהפך את הנוסטלגיה מנורוזה לפרנסה, אינני מלין על כך שלא קוראים את הגל או את ברנר או את אחד העם, או על שלא צופים בסרטיו של מארסל קארנה. הזמנים משתנים. אבל מה בא במקומם? הקאנון התרבותי במדינת ישראל הצטמצם במקרה הטוב ליצירות ספרותיות, ישראליות ברובן הגדול. זה לא מספיק. מדעי הרוח היו אמורים לספק לחברה בישראל עומק תרבותי שאינו רק סממן של סנוביות, אלא כלי חשוב לחשיבה מורכבת על העולם. הם אינם עושים זאת.

ומה בדבר "עיצוב האופי"? הפלמחניק והקיבוצניק נעלמו – שימו לב למילים הללו שהסיומות שלהן נשמעות ארכאיות פתאום. אולי אכן עבר זמנם. אבל איפה המנהיגות המשרתת האלטרנטיבית, המגשימים החדשים? המתנחלים המתיימרים להמשיך את המורשת ההתיישבותית-הלוחמת הזאת, מבטאים איזו התרפקות מוזרה על ערכים שנעלמו; אבל מה יש לישראל החילונית להציע במקומם? קשה להשיב. האנרגיות שעדיין מבעבעות מתחת לפני השטח, לא מצאו אפיק ראוי להתנקז אליו. שוב ושוב מנסים לייצר מנהיגים אינסטנט – מתוך הצבא בדרך כלל (זה בית הספר הישראלי היחיד שממשיך לתפקד). שוב ושוב הם נכשלים. בצר לנו שבנו אל שרון ופרס – שני מנהיגים מן הדור ההוא – לא משום שהם בעלי חזון מיוחד או כישורים יוצאי-דופן, אלא יותר משום שהם שריד מאותם זמנים שבהם, כך חשבנו, היה על מי לסמוך ושהם, שלא כבימנו, היו מנהיגים גזורים במידות לארג' ואקסטרה-לארג'.

למה איננו מצליחים לייצר חינוך הומניסטי רלוונטי ואפקטיבי? אפשר להאשים את המצב. המצב אכן אינו קל. מדינה השרויה במשבר ביטחוני כרוני, קולטת הגירה ללא קריטריונים "רציונליים", מדחיקה את בעיות המיעוטים שלה, מוקפת באויבים, מתקשה למצוא את שלווה הנפש הדרושה כדי לשפר את מערכת החינוך שלה, מתקשה לייצר את ההסכמות הנדרשות כדי להסכים על אותו קאנון תרבותי משותף ואותם סולמות ערכים הנחוצים לה. היא אינה מאפשרת למנהיגים בפוטנציה לצמוח בסביבה שיש בה מידה של קונסנזוס שבלעדי אנוגיות אדירות מושקעות בהתמודדות עם אי-הסכמות עמוקות מחד גיסא ועם ייאוש וציניות מאידך גיסא. אין

חזון, אין מנהיגות, אין מנהיגות, אין חזון. אין חינוך; אין מצע משותף וערכים משותפים. אין אפשרות להסכים על מערכת חינוך אפקטיבית. מעגל קסמים שאנחנו לכודים בתוכו.

טוב היה לו יכולנו להקפיא את מהלך ההיסטוריה, לסגור את כולנו לסמינר ארוך משולב בדינמיקה קבוצתית אינטנסיבית, עד שנחליט מה אנחנו רוצים ונניצר את הכלים והמנגנונים הדרושים כדי להשיג את יעדינו. עשן לבן, habemus papam (יש לנו אפיפיור), ורק אז חזרה להיסטוריה. אלא שבהיסטוריה אין כפתור pause. הכול נעשה בתנועה ומי שאינו מסוגל להתלבש בריצה, מועד ונותר מאחור – במקרה הטוב. אנחנו צריכים לייצר נרטיב היסטורי חדש שייתן מקום לאלה שנדחקו החוצה בנרטיב הקודם, לפתח אתיקה פוליטית וחברתית חדשה ולייצר מנהיגות מחויבת חברתית. את המשימות האלה ניתן להשיג רק מתוך מאמץ גדול של החברה כולה. בתי הספר צריכים להחזיר את מדעי הרוח למרכז הבמה. השאלות הקריטיות של זהות וערכים צריכות להפוך ללב לבו של התהליך הבית-ספרי.

ישנן ארבע דיסציפלינות מרכזיות במדעי האדם: הפילוסופיה, ההיסטוריה, הספרות והסוציולוגיה-אנתרופולוגיה. הראשונה מלמדת לעסוק בהפשטות ובעקרונות כלליים, השנייה מלמדת להבין תהליכים לאורך זמן, השלישית מלמדת להבין את התהליך היוצר והרביעית מלמדת לנתח התנהגות אנושית על סמך תצפית ודיאלוג. מבין הארבע, לפילוסופיה אין כמעט ייצוג בבתי-הספר; בהיסטוריה יש דחיקה בעייתית של ההיסטוריה הכללית אל השוליים, והסוציולוגיה-אנתרופולוגיה דחוקה אף היא לשוליים כמקצוע תיאורטי ולא כעבודת שדה. כדי לנער את בתי-הספר, יש להכניס את הפילוסופיה, ובעיקר את הפילוסופיה של המוסר, ולהפוך אותה לכלי מרכזי להבנה ולניתוח הן של שאלות אוניברסליות והן של הכאן והעכשיו. יש להמשיך ולשלב בין ההיסטוריה הכללית להיסטוריה של עם-ישראל, ללמד קריאה ביקורתית של תעודות היסטוריות – דבר שהתלמידים המגיעים לאוניברסיטה כמעט שלא התנסו בו – ולהדגיש הרבה יותר את ההיבטים הלא-פוליטיים של ההיסטוריה – היסטוריה של מנטאליות, היסטוריה של המשפחה, היסטוריה של נשים וילדים, היסטוריה של העוני. לבסוף יש להפוך את התצפית, את עבודת השדה, לחלק אינטגרלי מתכנית הלימודים. התלמידים צריכים ללמוד להתבונן בשיטתיות, לנהל דיאלוג חוקר עם סביבתם ועם סביבות אחרות, להקיש היקשים ולעשות שימוש בכלים ובגופי ידע מתחומים שונים, כדי להבין תופעה מורכבת ומסובכת כמו החברה שהם חיים בה. על בית הספר לשוב ולהיות מקום שנוצרות בו תובנות אקסיסטנציאליות, שהידע שבו אינו מנוכר ומנותק, אלא הוא חלק אינטימי מגיבושה של תפיסת עולם. את כל אלה צריך ללוות דגש שיטתי על שאלות של מוסר ואחריות מוסרית. מהו מחירן של החלטות חברתיות? מי משלם אותן? מה צריך לעשות כדי להפוך את העולם למקום טוב יותר? מה אנחנו יכולים וחייבים לעשות? בית הספר צריך ללמד לא רק מה הן זכויות התלמידים, מה מגיע להם; הוא צריך ללמד אותם גם על חובות, בעיקר אותן חובות שאינן נכפות בצו החוק, אלא בצו המצפון.

כדי שמדעי האדם יהפכו באמת ללב החי של בית-הספר, לאתר החינוכי המובהק שלו, צריכה להתגבש ליבה הומניסטי. במקום הקאנון הציוני הישן יש לגבש קאנון הומניסטי חדש, רשימה שתכלול היכרות עם מיטב החשיבה העולמית והישראלית, הן בתחומי הספרות והן בתחומי ההגות. זאת צריכה להיות רשימה גמישה שיש בה מקום של ממש לבחירה, עם זאת עליה לבטא שלושה דגשים: השותפות בקהילה העולמית וההיכרות עם תרבויות אחרות מתוך כבוד, הייחודיות של המורשת היהודית על כל גווניה ועדותיה כביטוי להיסטוריה מסוימת ולבחירות תרבותיות שהן אשר כוננו אותנו כתרבות, וההכרח המוסרי לנוע מהלכה למעשה. יש לתת בידי התלמידים את הכלים שבאמצעותם הם יהפכו ידע למעשים ותובנה לפעולה שתעשיר אותם ואת הקהילה שהם חיים בה. במילים אחרות, העשייה הנובעת מן הלימוד ומן הכלים החינוכיים צריכה להיות בצורה ברורה הרבה יותר מכפי שנעשה כעת, חלק בלתי נפרד מן הגרעין הקשה של בית הספר,

ולא תוספת אופציונאלית שלו.

כל זה דורש היערכות רצינית ועניין זה הוא מסובך ומורכב ביותר הן ברמה הפוליטית והן ברמה האינטלקטואלית. זה דורש יותר מאשר נייר עמדה שבו יפורטו שינויים מבניים, מערכי שיעור ומנגנונים. זה דורש התגייסות, אולי קודם כל שלנו, של אנשי מדעי האדם באוניברסיטאות. מדוע בעצם זה לא קורה? מדוע האנשים העוסקים בניתוח מגמות, המודעים לחומרת הסכנה שהחברה נמצאת בה אינם נחלצים לפעולה – לא כיחידים אלא כקבוצה? מדוע אין אנחנו נזעקים לתבוע את עלבונם של מדעי הרוח, את עלבונה של הרוח? מתי לאחרונה התארגנו האוניברסיטאות בארץ כגוף אחד להציע, מיוזמתן, פרויקט לאומי, פרויקט שיביא לידי ביטוי הן את מאגרי הידע האצורים בהן והן את מחויבותן לכלל? אני מתקשה לחשוב על פרויקט כזה. אני מתקשה לחשוב על פרויקט ראוי יותר מייזום תכנית לעדכון רדיקלי של מערכת החינוך, תכנית שהאוניברסיטאות תובלנה אותה, אבל ישתתפו גם הרבים שיש להם מה לתרום לה מחוץ להן. רק לתכנית שמאחוריה נוכל להתייצב בכל כובד משקלנו כבני הסמכא בתחום, וגם חלק של ממש ממשאבינו האינטלקטואליים והחומריים – יש סיכוי להצליח במצב רפה הידיים ונכה הרוח שאנו שרויים בו כעת.

מדוע איננו עושים זאת? משום שיש משהו מסרס במיקומם של אנשי מדעי הרוח באוניברסיטאות. ההסדר הלא־כתוב בינינו לבין שלטונות האוניברסיטה דורש מאתנו להסתגר באוהלה של תורה. אנחנו כותבים מחקרים אקדמיים למען עמיתינו מעבר לים הכותבים מחקרים אקדמיים למען עמיתיהם מעבר לים. אנחנו מתמקצעים יותר ויותר, מהלכים על ה-cutting edge האקדמי, ממציאים שפה משלנו ובעיות משלנו הנעשות פחות ופחות נגישות לאלה שאינם יודעי חינוך. במקום להוביל, ליזום ולהדריך, אנחנו מתקדמים במשעול המקצועי הצר שרק מעטים יכולים להלך בו לצדנו. מרוב דיבורים וויכוחים על מטה־ההיסטוריה, אנו מניחים להיסטוריה לחמוק מבין אצבעותינו; מרוב דיבורים על פרקסיס, שכחנו את המעשה. אלא שמדעי האדם אינם מתקיימים ללא מגע עם בני אדם. "ההיסטוריון", אמר ההיסטוריון הצרפתי הדגול מרק בלוק, "משול לאוגר, למפלצת אוכלת האדם מן הפולקלור הצרפתי. בכל מקום שבו הוא מריח בשר אדם, שם הוא יודע כי הוא עתיד לסעוד את לבו". במסדרונות הפקולטות למדעי הרוח יש יותר מדי ריח של נייר ופחות מדי ריח של בני אדם. אנשי מדעי הרוח הם אינטלקטואלים ולא חרשי מילים. האינטלקטואל ניזון מן המגע עם בני אדם, עם החברה שבה הוא חי ושאותה הוא משרת. הוא אמור לנוע בין הספרייה – שם מוקצים לו זמן ומשאבים על מנת לחקור ולחשוב – לבין כיכר העיר הסמלית, שם הוא אמור להשמיע את קולו, להשפיע, להתווכח, ללמוד וללמד. נדמה לי שרבים יותר ויותר מבינינו מבינים מה המחיר שאנו והחברה כולה משלמים בעבור ההסתגרות מאחורי חומות הקמפוס. מצב הדברים דורש חזון – משימה גדולה וריכוז כוחות ומשאבים. המשימה הזאת, אני מאמין בכל לבי, היא לפי כוחנו. היא אינה קלה.

מצב הרוח לא טוב, אבל הוא יכול להשתפר.



החינוך לערכים הומניסטיים ואזרחות דמוקרטית

אני מגיעה לכאן מאירוע שלא ישמח במיוחד את היושבים במקום זה, שלא במפתיע חרדים לגורל החינוך לאזרחות והחינוך לדמוקרטיה. היום התפרסמו תוצאות בחינות הבגרות, שלצערי מראות על ירידה בהישגי התלמידים. אבל חשוב עוד יותר לנושא שלפנינו, הנתון המדאיג של ירידה נוספת בהישגים באזרחות, דבר שלא צריך להפתיע לאור היחס למקצוע במערכת החינוך, עניין שמיד אתייחס אליו. נתון נוסף, ואומר זאת בזהירות – כי אין לי עדות חד־משמעית שיכולה לקשור בין הנתון הזה לבין ההסבר שברצוני להציע ושלדעתי אמור לפחות להיבדק – הוא צניחה בהישגים של התלמידים בחינוך הממלכתי־דתי, ירידה של 6.6%. לשם השוואה, במגזר היהודי הכללי הייתה ירידה של 1.2% במספר הזכאים, בעוד שבחינוך הדתי כאמור יש ירידה של 6.6%. דרך אגב, הציבור הממלכתי־דתי היה גבוה באחוזי הזכאות ועכשיו הוא ירד בצורה ניכרת, מתחת להישגים של המגזר הכללי.

חלק מההסבר, ואני אומרת את זה שוב מאוד בזהירות, כי אין לנו תמיכה מחקרית לכך, נעוץ ביחס של הציבור הממלכתי־דתי לעניין ההתנתקות ובעיקר לחוויה שעברה על הילדים במגזר הזה, בתקופה שהייתה חופפת לתקופת בחינות הבגרות. יכול להיות שהנתון אותו אנחנו רואים היום, נעוץ באותו תהליך, שלא חלף ועבר. אני חושבת, ומיד ארחיב על כך את הדיבור, שהמשבר של היהדות הציונית־דתית, של המגזר הממלכתי־דתי, המשבר הזה לא עבר, והוא עדיין נמשך בעוצמה, ואנחנו צריכים לתת עליו את הדעת כי יש לו השלכות.

אומר זאת בגלוי – בחינות הבגרות הן הדבר שפחות מדאיג אותי. הן רק אינדיקציה למשהו שהוא יותר עמוק ויותר מדאיג, והוא שחיקת ההזדהות האזרחית במדינת ישראל, והתחושה שלאט־לאט הולכת ונוצרת פה חברה מקוטבת. למעשה יש כאן הרבה מאוד קטבים שהולכים ומתרחקים באיזשהו תהליך מדאיג, מהמרכז, תהליך שאני חושבת שיהיה קשה מאוד לרפא אותו על ידי דברים סכמטיים, שאולי ניסו לעשות אותם בעבר, כמו דגל והימנון. המחשבה שאם יהיה דגל בכיתה, וכולם יגידו "I pledge my legion to the flag", כמו באמריקה, אז זה ישנה את המחויבות הרגשית של התלמידים למדינה, נראית לי קצף על פני המים. אני לא חושבת שזה המקום שבו עלינו להתחיל. שני נתונים האלה, הישגי הבגרות באזרחות והשחיקה הנמשכת בהזדהות האזרחית עם המדינה, מעידים בעצם על דבר שנראה לי שכולנו יודעים אותו זמן רב: מדינת ישראל לא מחנכת חינוך אזרחי, לא עושה את מה שבאמריקה קוראים לו civics, וגם לא מצליחה להקנות לתלמידים תחושה שהנושא הזה הוא אחד מיעדיה של המערכת.

השאלה הקשה היא מהי הדרך הפדגוגית הנכונה להקנות את הערכים האלה, ואני כבר אומרת לכם מראש: אני יודעת איפה הדגשים שלי ואיפה הערכים שלי – אבל תשובה לשאלה זו אין לי.

* פרופ' יולי תמיר, מכהנת כשרת החינוך ובעבר שמשה כמרצה לפילוסופיה ולחינוך באוניברסיטת תל אביב.

אני חושבת שאחד הדברים, או אולי אחת המכשלות שעומדות בפניי, כמי שלא באמת יודעת כמה זמן אחזיק מעמד למרות שאנסה, הוא לא ללכת לפתרונות פופוליסטיים. הקורלציה בין חלק גדול מהרפורמות שמציעים לי במשרד לבין התוצר הסופי היא מאד חלשה לדעתי. בתוצר הסופי הכוונה לתלמיד משכיל עם עולם ערכים עשיר, עם מחויבות אזרחית והומניטרית רחבה, עם תפיסת ידע מודרנית. וזה אחד הדברים שאומרים לי כל הזמן באוצר: "תעשי רפורמה". אתם יודעים איך החיים שלי נראים? בבוקר אומרים לי: "את רוצה כסף? תעשי רפורמה". אני אומרת להם: "מה?", והם אומרים לי: "ארבעה ימים, חמישה ימים, שבע שעות, שמונה שעות". אז מה? מה זה יעשה? אני שואלת, ועונים לי: "לא". תעשי רפורמה. אם זה לא רפורמה, אנחנו לא מממנים". ודעו לכם – זה לא מאבק קל, כי בסופו של דבר, שאלת המשאבים היא שאלה מאוד משמעותית. אבל נושא זה מחייב שיחה בהזדמנות אחרת.

אנסה להתמקד עכשיו בנושא שלשמו התכנסנו, והוא החינוך לדמוקרטיה והחינוך לאזרחות, וחינוך לערכים דמוקרטיים ואזרחיים. הפתרונות, בעיני, מצויים על רצף של תהליכים. כל שינוי בחינוך הוא תהליך, החל מההיבט הפורמלי שאולי הוא הקל ביותר, והוא לתת ללימודים באזרחות את המקום הראוי להם במסגרת הלימודים. הכוונה היא לא רק בתיכון אלא החל בגיל הרך. אני חושבת שזה מאוחר מדי להתחיל ללמד אזרחות בכיתה י"א, פתאום ככה לצנוח על התלמידים לשנה ולסגת. אני לא צריכה להגיד לכם שזה לא עובד, כי הנתונים מראים שזה לא עובד.

עלינו לנסות לבנות רצף חינוכי מתמשך, שעובר לתלמידים, ושבמהלכו ניתן להפנים את הערכים הדמוקרטיים שאנחנו מדברים עליהם. אנשים לא נולדים אזרחים. הם מתחנכים להיות אזרחים, והם מתחנכים לכך מגיל מאוד צעיר. קיימות במערכת תוכניות, חלקן באות מחוץ למערכת, חלקן באות מתוך הליבה של המערכת עצמה. צר לי שעלי לחזור שוב לעניין היומיומי, אבל עד שלא יושג התקציב אני לא אעשה שום דבר רציני חוץ מזה מלנסות ולהשיגו, אבל אני בהחלט נחושה לפעול בנדון: אני מתכוונת לקיים דיון רציני במשרד על איך אנו מעבים את לימודי האזרחות והדמוקרטיה מהגיל הצעיר ביותר ועד התיכון, ואני גם מזמינה את כל מי שיש לו רעיונות או הצעות או רצון לתרום לעניין הזה להצטרף אלינו. זה כולל את העלאת מעמדה של הבחינה באזרחות, ובואו נודה בינינו לבין עצמנו: כל אחד מהתלמידים חושב על עצמו במונחים מטריאליים. בחינת הבגרות באזרחות לא נחשבת כי היא לא משתנה, לא מתייחסים ברצינות לתוצאותיה, לא משקללים אותה ולא כל כך איכפת ממנה. לא פלא שתלמידים אומרים לי לעיתים קרובות, ואני אומרת את זה גם מהניסיון האישי שלי עם בנותיי: "טוב, אמא, זו לא בחינה חשובה". לא מקבלים על זה בונוס, זה לא נראה להם חשוב, וצריך, אם רוצים שהמערכת תיקח את עצמה ברצינות, לאפשר לה את התנאים לעבוד בצורה הנכונה והרצינית ביותר.

אני חושבת שהשלב הראשון, מעבר לגיבוש התכנית, הוא לעבוד תחילה עם הסגלים הבית ספריים. אני חושבת שאחת הבעיות של רבות מהתוכניות להוראת הדמוקרטיה בשנים האחרונות, אשר חלקן טובות ומוצלחות, הייתה שלא תמיד סגל בית הספר היה שותף מלא לרציונל שלהן ולאופני ההעברה שלהן, ולא תמיד הפנים אותן. בסופו של דבר, הערכים שאנחנו מדברים עליהם לא נגמרים בשיעור באזרחות. הם הרבה יותר מקיפים, ואם אתה מלמד באזרחות דבר אחד, וההתנהלות הבית ספרית וההתנהלות של המורים שונה ולעיתים מנוגדת לכך, הרי שהמתח הזה לא מסייע להפנמת התפיסה הדמוקרטית, השוויונית, הפתוחה, הסובלנית – כל אותו עולם ערכים שאנחנו מדברים עליו. אחד הדברים הכי חשובים בעיניי הוא לעבוד עם המורים. דרך אגב, המורים לאזרחות מאוד רוצים להצליח וחלקם מצוינים, אבל לא תמיד יש להם את ההזדמנות.

במקביל לעבוד גם עם המורים שלא מלמדים אזרחות. אני לא חושבת שנוכל לעשות שינוי אמיתי במערכת רק על ידי זה שניקח ונבודד את המורים לאזרחות וניתן להם תמריצים ונעצים את כוחם. מדובר באווירה בית ספרית, זו התנהלות בית ספרית. זו מערכת שלמה של התנהלות וערכים, וככל שאנחנו נרחיב את היריעה, ייעשה יותר קשה לשנות אותה. אני ריאלית ויודעת שלשנות תפיסת עולם של מערכת שלמה, איך היא מתייחסת לעצמה, לתלמידיה, איך המורים מתייחסים אחד לשני – זה לא דבר פשוט. בוודאי לא בחברה שערכים אלה לא עומדים על סדר יומה כל הזמן, ולא בדיוק מעלים אותם על נס. אבל אין מנוס!

בחלק גדול מהמאמצים החינוכיים שנעשה בשנים הקרובות, נצטרך להימנע ממלאכת טלאים. אם נמצא עצמנו עושים מלאכת טלאים, זה נובע מכך שאין לנו הרבה אופציות. כלומר, אנחנו לא יכולים להתחיל לברוא את העולם מחדש, אבל אנחנו צריכים לחשוב כל הזמן איך אנחנו עושים מהלכים שהם כמה שיותר מקיפים ורחבים, הן מבחינת ההשפעה שלהם, והן מבחינת ההטמעה של הערכים עליהם אנחנו מדברים. שאלת התכנים היא ללא ספק מורכבת, כי המערכת, כפי שצינתי, מאוד מגוונת. בחלק מהמערכות יש היום מתחים שמובנים בתוך המציאות הישראלית ומערכת החינוך לדעתי לא יכולה להתעלם מהם. דרך ההתעלמות בעיני לא עובדת. אבל כשננסתי היום למגזר הערבי, התבררו הדברים מאוד לא פשוטים. השאלות שהתלמידים מעלים מאוד קשות ונוקבות ובחלקן הגדול מוצדקות. אי אפשר לחנך במציאות פסטורלית לכאורה שאינה הולמת את החוויה האישית של התלמידים.

במערכת החינוך הממלכתית-דתית כנראה שהמצב גרוע הרבה יותר ממה שחשבנו, והאינדיקציות לכך רבות: הישגי בחינות הבגרות מחד, ומה שאנחנו רואים בטלוויזיה מאידך, מקרב השוליים היותר פרושים של המחנה הזה. מדובר במשבר אמון עמוק ביניהם לבין המדינה וערכיה. אם אתה רוצה לבוא ולחנך אנשים למחויבות למדינה, למחויבות לערכים דמוקרטיים, למחויבות לקבלת החלטות של רוב, למחויבות לתהליכים שלפעמים להם עצמם קשים ביותר, זהו מאמץ קשה ומורכב. יתרה מזאת, בחינוך החרדי, על כל גווניו, צריך לפעול בעדינות רבה אף יותר, כי חלק מהרעיונות והמושגים יכולים לעבור וחלק גדול מהם לא יכולים לעבור. זו שאלה קשה, מה עושים במגזרים אלו. אני אעשה מאמץ לעמוד בפיתוי לפוצץ מציאות מורכבת זו. הכי קל לבוא – והיו לא מעט שרים לפני שנפלו למילכוד הזה – ולומר: "אם הם לא עושים ככה וככה, אז אנחנו לא נותנים להם". שלוש דקות, משבר קואליציוני, מחליפים את השר, כולם הולכים הביתה, כל אחד מרגיש שמצפונו נקי, והכול טוב ויפה. אני לא ראיתי שזה הביא לתוצאות מרחיקות לכת. אני חושבת שבעניין הזה צריך לעבוד בצורה מאוד עדינה. אגב, חלק מהאנשים הן במגזר הממלכתי-דתי והן במגזר החרדי, אפילו חלק גדול מהם, חרדים מאוד למצב הזה שאני מתארת. במילים אחרות, זו אינה רק חרדה של החוץ כלפי פנים, אלא גם בתוך קבוצות אלה יש לא מעט חרדה. חובה עלינו להפכם לשותפים. בדומה לכך במגזר הערבי. אין לנו את הפריבילגיה להתעלם מהם. אולי זה המקום לציין שהיום לאף אחד כבר אין פריבילגיה זו. אירופה חשבה פעם שהיא יכולה ללמד אזרחות כאילו אין קונפליקט. הצרפתים אחרי המהומות האחרונות והבריטים כמותם, אחרי הסיפור של הפקיסטנים שהטמינו את תרמילי הנפץ ברכבת, למדו שזה לא זורם כל כך פשוט וקל כמו שהם חשבו.

עלינו להיות מאוד זהירים. מדובר בדילמה מוסרית ואזרחית, מאוד מאוד עמוקה. אנחנו יכולים להיות במצב, שהרצון שלנו ליצור אזרחות משותפת, יפוצץ את האזרחות המשותפת. ועל הנקודה הזאת בדיוק יהיה פה פיצוץ. השאלה היא – והיא נשאלת מכיוון שאף אחד לא הולך

להיעלם כתוצאה מהפיצוץ הזה – איך אנחנו עושים את התהליכים האלה בשלבים. הרי אף אוכלוסיה לא תחליט שאם לא מקבלים את תפיסת עולמה היא מסתלקת מפה. כולם נשארים כאן, וזו נקודת המוצא. צריך להכיר בזה ומכאן שמה שנעשה דורש לא מעט התפשרויות. זאת אומרת, שבין הטקסט הנקי שאני יכולה להציג בפניכם מהקתדרה, לבין המציאות הפוליטית איתה אצטרך להתמודד, יש פער עצום. אבל הפער הזה אינו מנותק מהמחויבות שלי לערכים הדמוקרטיים, לערכים של סובלנות, לערכים של הקשבה, לערכים של אוטונומיה קהילתית.

העולם הדמוקרטי, בואו נודה, ייצר בשנים האחרונות קונפליקט פנימי עמוק, שגם התיאוריה מתקשה לפתור. תהליך ההעצמה לקבוצות מסוימות על דרך חשיבתם, תוך מתן כבוד לאורחות חייהם ולתפיסת עולמם, ייצר בה בעת גם מערכת של התנגשויות, לעיתים בלתי נמנעת, בין הקבוצה הייחודית לבין הכלל הדמוקרטי. ולדוגמה, רבים מחבריי הערבים שאומרים: זה ייפתר אם תעשו פה "מדינת כל אזרחיה", מתעלמים מהעובדה שבתוך המגזר הערבי למשל, יהיו רבים שהויתור על הזכויות הקולקטיביות שלהם, למען המודל של "מדינת כל אזרחיה", יהיה מאוד קשה עבורם, אם לא בלתי אפשרי. וכמובן, שהעולם החרדי והדתי לא מעוניין בזה כלל. אז איך אנחנו מנתבים את דרכנו בין הרצון להיות נאמנים לפלורליזם ולפתיחות, להקשבה, לשו"נות ולקהילתיות, לבין הרצון ליצור משהו משותף? כמו שאמרתי, אפילו בתיאוריה זה כמעט בלתי אפשרי, הרי שבעולם המציאות הרגיש שלנו זה דבר קשה מאוד.

לכן, אנחנו נצטרך במשרד החינוך לפלס את דרכנו בזהירות רבה, אבל בהתמדה. קודם כל להעלות את הנושא לסדר היום, כי זה נושא בעל חשיבות לאומית. אני אומרת בכוונה חשיבות לאומית ולא חשיבות חינוכית. משרד החינוך משקף לדעתי את הבעיה אבל הוא לא נשוא הבעיה. החברה הישראלית היא הבעיה ואנחנו צריכים להתמודד עם זה. שוב, ציון הברגות הוא בעיה קשה לכולנו, אולם הקושי האמיתי הוא שאנחנו כחברה על סף התרחקות, שלא נאמר התחלה של תהליכי התפוררות. אני מקווה שאני, ביחד עם הכוחות האקדמיים במשרד, ביחד עם האנשים פה, נעבור את שאלת התקציב, נדון וננסה לעצב מודל כלשהו לפעילות, כדי שנוכל ללכת ולעשות שינוי. השינוי הזה, כמו כל שינוי בחינוך הוא איטי וארוך.

נשאלתי היום בסוף מסיבת העיתונאים על בחינות הבגרות: "אז בשנה הבאה כבר יהיה יותר טוב?". הבשורות הרעות הן שלא. זה לא יקרה בשנה אחת, זה לא יקרה אפילו בשנתיים. מבחינתי, החובה שלנו היא להתחיל לשנות כיוון, ולהתחיל להתוות דרך. אני מקווה שאם נעשה את זה כולנו בהקשבה, בפתיחות ובהרבה סבלנות, ועם קצת עזרה מאגף התקציבים, נצליח להתחיל להראות, לפחות לילדים, שמה שאנחנו אומרים שחשוב לנו – באמת חשוב לנו, והוא משתקף בבית הספר. כי אולי יותר מכל דבר אחר, הדאיג אותי הנתון של הבחירות הקודמות, שהצביע על כך שהילדים פשוט לא מאמינים! לא רק לפוליטיקאים, בואו נודה בכך, הם לא מאמינים לעולם המבוגרים. הם חשים זילות, ציניות, חוסר אמון, וכל עוד יש פער כל כך גדול בין הדברים שאנחנו מדברים עליהם לדברים שאנחנו עושים, אין פלא שהרבה מאוד אנשים צעירים מסתכלים על זה ואומרים "בשבילי אלו רק מילים". אז איך אנחנו עוברים את הגשר הזה? אני עוד לא בדיוק יודעת, אבל אנחנו נרצה להשקיע בכך חשיבה רבה, ובעקבותיה עשייה שאני מקווה שתביא בעתיד גם לתוצאות טובות יותר. תודה.

על חובת הוראת השואה והג'נוסייד ועל חובת התמודדות חינוכית כנגד גזענות

הדיון בכפיפה אחת על הוראת השואה והוראת הג'נוסייד ועל חובת המאבק נגד גזענות, יכול להיראות תמוה ואולי אף לקומם ולהרגיז. אבל, הוראת השואה, תוך הבלטת הקשריה ומשמעויותיה האוניברסאליים – הקשר שאינו מובלט כמעט בהוראת השואה בישראל – יכולה להוות גורם משמעותי במאבק נגד גזענות, שאנו פשוט נמנעים ממנו כמעט לחלוטין, במערכת החינוך הישראלית. הפרויקט "להתעמת עם ההיסטוריה ועם עצמנו" שיוצג בקצרה להלן, הוא דוגמה ראויה מאוד בהקשר זה.

גזענות אינה כמובן ג'נוסייד ואינה כמובן שואה, אולם גזענות היא תופעה הרסנית ומסוכנת דיה כשלעצמה. חקר הג'נוסייד מלמד אותנו ששיח גזעני וגזענות (ולעיתים אף תורת גזע) קיימים בכל מקרי הג'נוסייד. הגזענות היא תנאי הכרחי – היא כשלעצמה אינה תנאי מספיק – להתרחשות ג'נוסייד, והיא אחד המרכיבים הבסיסיים בתהליך המוביל אל ג'נוסייד. כשמצטרפים לגזענות מרכיבים נוספים, התרחשות הג'נוסייד הופכת לאפשרית ולעתים אף לממשית.

מבוא

פגיעה בזכויות האדם ואדישות לסבלו של האחר מסכנות את עצם קיומה של החברה האנושית. השואה היא קרוב לוודאי שיאה של פגיעה מעין זו, אם לא הכשל המוסרי הגדול ביותר שידע המין האנושי מעודו. התמודדות עם נושא זה – על הקשריו הכלליים והיהודיים הספציפיים – עשויה לתרום להבנת חשיבותם של ערכים הומניסטיים ודמוקרטיים, ואולי אף לעזור בבניית כלים לשיפוט מוסרי ואחריות אזרחית. אפשר ללמוד מכך, בין השאר, כי פגיעה בזכויות האדם ואדישות לסבלו של האחר מסכנות את עצם קיומה של החברה האנושית.

עמים, זרמים ותנועות אידיאולוגיות מנסים לשמר בזיכרונם הקולקטיבי מאורעות היסטוריים, ובעיקר את המשמעותיים שבהם, ולהפיק מהם לקחים. אנו מבקשים לשאול על הדרכים להעברת המסרים הקשורים בשואה לדורות שלאחריה, לאלה החיים בעולם שבו התרחשו (עוד לפני) ומתרחשים (גם אחריה) מעשי זוועה של רצח עם.

לחינוך יש תפקיד חשוב ביותר בהנצחת אירועים היסטוריים בזיכרון הקיבוצי של קבוצות ספציפיות ואף בזיכרון הקיבוצי של העולם כולו. אחת ממטרותיו המשמעותיות ביותר היא העברת הזיכרון הלאומי-הקיבוצי לדור הבא, ויש לכך השפעה רבה על השאלה המכרעת אם מאורע היסטורי ייזכר בעתיד ובאיזו מידה. אנחנו נושאים באחריות קיבוצית למה שיקרה לשואה ולמקרי ג'נוסייד של עמים אחרים בזיכרון ההיסטורי ובתודעה ההיסטורית שלנו, ובמידה מסוימת אף בתודעה ההיסטורית העולמית.

למאבק על הכרת מקרי רצח-עם שאירעו לעמים אחרים ועל זכירתם יש חשיבות מיוחדת למדינת ישראל – מדינתו של עם שהיה קורבן של השואה. מכיוון שלשואה יש תפקיד כה חשוב בזהות היהודית, בחינוך ובזיכרון בישראל, הדרך שבה מלמדים בישראל את השואה ומעשי ג'נוסייד

* פרופ' יאיר אורון הוא מרצה להיסטוריה באוניברסיטה הפתוחה ובמכללת סמינר הקיבוצים.

אחרים מושפעת כמובן מן התפיסה שמטפחים בישראל בדבר ייחודיותה של השואה בהיסטוריה העולמית.¹

מתודולוגיה ומינוח

בין החוקרים יש מחלוקת טרמינולוגית מתמדת, לעתים חריפה ביותר, בעלת משמעויות עקרוניות רבות בשאלת ההבדל בין "שואה" ובין "ג'נוסייד". יש המבדילים לחלוטין בין שני המונחים ומבקשים להבחין בין כל "השמדת עם" שהיא ובין "השואה", שהיא התרחשות ייחודית ויוצאת דופן בהיסטוריה האנושית כולה. על פי גישה זו, מעשה של ג'נוסייד הוא מעין רכיב של השואה, אך השואה היא סוג של פשע בפני עצמו, מקיף, טוטאלי ורחב יותר מג'נוסייד. לעומת אלה הנוטים להדגיש ולהבליט את הייחודיות והבלעדיות של השואה, יש לא מעט חוקרים – ובכללם יהודים, רובם מחוץ לישראל, אך כמה מהם גם בארץ – שמייחסים את השואה לקטגוריה הכללית של מעשי ג'נוסייד, אם מתוך הדגשת ייחודה ואם לאו. חוקרים אלה טוענים כי כך או אחרת כל אירוע של רצח עם הוא בעל ייחודיות משלו.

בקרב היסטוריונים, פוליטיקאים ואנשי משפט שוררת מחלוקת באשר להחלתו בפועל של המונח ג'נוסייד על כמה ממעשי הרצח ההמוני שהתרחשו, ומתרחשים, במאה העשרים ובתחילת המאה ה-21, כולל מקרי רצח פנים-מדינתיים על רקע פוליטי, מן הסוג שביצע סטאלין בברית המועצות. מתנהל, לדוגמה, ויכוח סביב השאלה אם את ההתרחשויות שהתחוללו ביוגוסלביה לשעבר במרוצת שנות התשעים יש להגדיר כ"ג'נוסייד" או "רק" כ"מעשים בעלי אופי של רצח עם" (genocidal acts). דוגמה אחרת: במשך כמה חודשים במהלך קיץ 1994 סירבה מועצת הביטחון, בלחץ ארצות הברית, להגדיר את מה שקרה ברואנדה באותה שנה כג'נוסייד, אף שבאותם ימים עצמם, שבהם הושמדו שם מאות אלפי בני אדם, צפו מיליונים רבים ברחבי העולם במעשי הזוועה הללו, בזמן אמת, במכשירי הטלוויזיה שבחדרי המגורים שבבתיהם. האו"ם הכיר בכך כג'נוסייד רק לאחר שרוב מעשי ההשמדה כבר בוצעו. במשך 100 ימים נרצחו ברואנדה כמיליון בני אדם, במעשה ג'נוסייד שאפשר היה למנוע אותו, אפילו בקלות יחסית.

מחלוקות מעין אלה הולידו, בין השאר, את ההצעה לשימוש במונח "פוליטיסייד" (politicide) כשמדובר ברצח עם בהקשר פוליטי. על פי הגדרה זו, "פוליטיסייד" הוא הרג של אנשים שהממשלה במדינה שהם חיים בה מחשיבה אותם במכוון, מסיבות פוליטיות-אידיאולוגיות, כיריבים או כאויבים. חשוב להבהיר שאין להתייחס אוטומטית ל"ג'נוסייד" ול"פוליטיסייד" כאל מונחים אקסקלוסיבים אהדדי; לעתים מדובר בהתרחשות הכוללת מעשי "פוליטיסייד" ומעשי "ג'נוסייד" בעת ובעונה אחת. המשטרים של סטאלין בברית המועצות, של מאו בסין ושל פוט בקמבודיה, למשל, ביצעו גם רצח עם של קבוצות על רקע פוליטי (פוליטיסייד) וגם רצח עם של קבוצות על רקע אתני מתוך כוונה לחסלן (ג'נוסייד). ההבחנה בין שני סוגי הפשעים אינה תמיד קלה או חד משמעית.

יש גם המציעים להשתמש במקרים מסוימים במונח "אתנוסייד" (ethnocide), המתורגם בהכללה ל"רצח עם על רקע תרבותי". הכוונה למקרים של הרס מכוון של תרבות של קבוצה אתנית, לאומית, דתית או אחרת, שאינו כולל בהכרח השמדה פיזית. בשל ריבוי הסוגים של פשעים המוניים אלה הוצע להשתמש בכל המקרים במונח הרחב "דמוסייד" (democide) (דמוס ביוונית: אוכלוסייה, עם), הכולל בהוראתו גם "ג'נוסייד", גם "פוליטיסייד" וגם "אתנוסייד".

מקרים של השמדת המונים התרחשו לכל אורך תולדות האנושות. עם זאת, יש הגורסים כי במאה העשרים בוצעו יותר מעשי ג'נוסייד מאשר בכל מאה אחרת בהיסטוריה האנושית, ובשל כך הם מגדירים אותה "מאת הג'נוסייד" או "מאת האלימות".

האומדנים וההערכות של מספר הקורבנות שהושמדו במאה העשרים במעשי "דמוסייד", אם

נשתמש במונח מכליל זה, מגיעים למימדים בלתי נתפסים על הדעת. על פי הערכתו של החוקר האמריקני ר.ג. רומל (R.J. Rummel), בשנים 1987–1900 נרצחו בעולם במסגרת התרחשויות שהוא מתייג כמעשי דמוסייד 169,198,000 (מאה שישים ותשעה מיליון ומאה תשעים ושמנה אלף) בני אדם. מספר זה אינו כולל, יש להדגיש, חיילים ואזרחים שנהרגו במלחמה ולא נרצחו במכוון.² רומל מעריך שהמספר הכולל של קורבנות הדמוסייד במאה העשרים מגיע ל-174,000,000 (מאה שבעים וארבעה מיליון!) נפש.

מעבר לכל ההגדרות והמחלוקות הסמנטיות, ברור שכל השמדת עם היא מעשה פשע מרחיק לכת שבו בני אדם רוצחים בני אדם אחרים רק בשל שייכותם לקבוצה לאומית, אתנית, גזעית או דתית מסוימת, ללא קשר לאשמה אינדיבידואלית.

הג'נוסייד על פי אמנת האו"ם (1948)

ב-9 בדצמבר 1948 נתקבלה בעצרת הכללית של ארגון האומות המאוחדות, על רקע פשעי הנאצים, ובכללם, בראש ובראשונה, השמדת היהודים, "אמנה למניעת פשעי ג'נוסייד ולענישת מבצעיו". וכך מוגדר מעשה הג'נוסייד באמנה זו:

אחד המעשים המפורטים להלן, שנעשה בכוונה להשמיד השמדה גמורה או חלקית קבוצה לאומית, אתנית, גזעית או דתית, באשר היא קבוצה כזו.

על פי סעיף 2 באמנה, המעשים שבהם מדובר הם:

- ❖ הריגת בני אדם הנמנים עם הקבוצה.
- ❖ גרימת נזק חמור, בגוף או בנפש, לאנשים הנמנים עם הקבוצה.
- ❖ העמדת הקבוצה בכוונה תחילה בתנאי חיים שיש בהם כדי להביא לידי השמדה פיזית של הקבוצה כולה או של חלקה.
- ❖ קביעת אמצעים שכוונתם למנוע את הילודה בקבוצה.
- ❖ העברת ילדי הקבוצה לקבוצה אחרת בדרך של כפייה.

ממשלת ישראל חתמה על "האמנה למניעתו של פשע הג'נוסייד וענישתו", ועל עקרונותיה היא חקקה בשנת 1950 את "חוק הכנסת בדבר מניעתו וענישתו של הפשע השמדת עם (תש"ו 1950)". בניסוחו של חוק זה חוזר המחוקק הישראלי על הגדרת הפשע כפי שהיא מופיעה באמנת האו"ם, אולם באשר לענישה עמדתו היא חד-משמעית ונחרצת הרבה יותר: העונש שנקבע באמנת האו"ם לאנשים המבצעים פשע של השמדת עם אינו מוגדר, וכמוהו גם תהליך העמדתם של הנאשמים לדין; בדרך זו השאירה האמנה פתח לפרצות, שגרמו שרוב מבצעי מעשי הג'נוסייד בשנים שלאחר אשרורה לא באו על עונשם. חוק הכנסת, לעומת זאת, קובע כי "האשם בהשמדת עם, דינו מיתה" (להוציא נסיבות מסוימות, שהחוק אינו מפרט אותן). המחוקק הישראלי התבסס על הגדרה זו גם בניסוח "החוק לעשיית דין בנאצים ובעוזריהם", שנאכף בארץ לראשונה במשפט אייכמן.

יישומה של אמנת האו"ם

חוץ מעצם ניסוחה של האמנה ואשרורה, חשיבותה העיקרית טמונה בשאלה מה עושים האו"ם והקהילה הבינלאומית למען מניעת מעשי ג'נוסייד, שהרי ידוע שגם לאחר קבלתה בוצעו מעשי רצח עם רבים בעולם. נראה בעליל שהפעולות הנגזרות מן האמנה קשורות יותר בהושטת עזרה לנפגעים לאחר מעשה ופחות במניעת המעשה עצמו, אף על פי שהאמנה קובעת במפורש שהמעשים הללו נחשבים על פי המשפט הבינלאומי לפשעים. יש הדורשים לתקן את האמנה באופן רשמי, כך שהיא תציע כלים ספציפיים למניעת מעשי ג'נוסייד ולא רק כעזרה לקורבנות בדיעבד. יש לקוות

שהחלטה משנת 1998 על הקמת בית הדין הפלילי הבינלאומי הקבוע (ICC - International Criminal Court) היא אכן בבחינת צעד משמעותי בכיוון זה. בית הדין האמור הוקם בפועל ביולי 2002, לאחר שאת ההחלטה אשררו יותר משישים מדינות (שישראל אינה בכללן).

הוראת הג'נוסייד בעולם – תמונת מצב

המחלוקות בסוגיה התיאורטית של המינוח, כמו בסוגיה המעשית של האמצעים העומדים לרשות הקהילייה הבינלאומית למניעת פשעים המוניים למיניהם, מוצאת את ביטויה גם בשאלות הקשורות בהוראת הנושא. נקודת מוצא מעניינת לדיון היא ההבחנה בשוני הברור בין אופיים של קורסים המוצעים במדינות שונות בעולם בנושא השואה ובין קורסים המוצעים באותן מדינות בנושא הג'נוסייד. כל הוויכוחים והדיונים בשאלות הסמנטיות, ובייחוד בשאלת ההגדרה המקיפה או המצומצמת של המונח ג'נוסייד, לרבות – ואולי בעיקר – ההבדל בין השואה ובין מקרי ג'נוסייד, הם לעתים חלק חשוב מתוכניות הקורסים בנושאים אלה, בעיקר במסגרות אקדמיות מתקדמות. בשעה שהוראת השואה כבר קנתה לה מעמד יציב במסגרות לימודיות וחינוכיות בארצות רבות בעולם, הרי שהתחום הכללי של הוראת הג'נוסייד, כנושא בפני עצמו, עדיין נתון בראשית התפתחותו. מבין כל מדינות העולם נהוגים לימודי הג'נוסייד בבתי ספר תיכוניים ובאוניברסיטאות בעיקר בארצות הברית ובקנדה, ובמידה פחותה גם באוסטרליה. בשאר המדינות, ככל הידוע לנו, נלמד נושא הג'נוסייד על קצה המזלג או שאינו נלמד כלל.

על מידת האפקטיביות של אותן תוכניות לימודים בתחום הג'נוסייד והשואה לא ידוע לנו הרבה, משום שכמעט אין על כך מחקרים. יש גם בעיה למדוד את הידע שיש למורים ולתלמידים בנושא, שכן קשה להגדיר במדויק מה פירוש "לדעת על השואה", או "לדעת על מעשה ג'נוסייד כלשהו". מכל מקום, אפשר לקבוע בוודאות שבאופן כללי הידע על השואה ברוב המדינות בעולם רב יותר – כנראה הרבה יותר – מהידע על מקרי רצח עם אחרים שהתרחשו במאה העשרים. יש אפילו הטוענים שבמובנים רבים אפשר לראות במעשי הג'נוסייד הללו (חוץ מן השואה), לא כל שכן אלה שהתרחשו בעבר הרחוק יותר, "מעשי ג'נוסייד נשכחים", או אף "מעשי ג'נוסייד מוסתרים".

את השאלה הנוקבת שהעלה אלי ויזל בנוגע להוראת השואה אפשר לשאול, כמות שהיא, גם על הוראת הג'נוסייד:

"איך נלמד על מאורעות המנוגדים לידע, על התנסויות המרחיקות אל מעבר להיגיון? איך נספר לילדים, קטנים וגדולים, שחברה יכולה לאבד את שפיות דעתה ולהתחיל לרצוח את נשמתה ואת עתידה? איך נחשוף את הזוועות בלי להציע, בה בעת, מידה מסוימת של תקווה? תקווה במה? במי? בקידמה, במדע, בספרות, באלוהים?"³

מהות ויעדים

על מורים ותלמידים ברמות הלימוד למיניהן לשאול את עצמם לפחות שתי שאלות מפתח, הנראות אולי מובנות מאליהן, בטרם יתחילו לעסוק בתופעת הג'נוסייד:

מדוע אנחנו מלמדים/לומדים את הנושא?

מה צריכים להיות היעדים הלימודיים העיקריים שלנו כאשר אנו מלמדים או לומדים את הנושא? רבים מהעוסקים בהוראת הג'נוסייד מדגישים את המאפיינים הייחודיים המקשים על הוראת הנושא, בין השאר משום ששאלות ערכיות קשורות בו אולי יותר מאשר בכל נושא אחר. לפיכך חשובה בהקשר זה במיוחד מעורבותו של הלומד בתהליך החינוכי, מתוך הבלטת ההבדלים שבין לימוד, הוראה וחינוך.

התקדמות המחקר בתחום הג'נוסייד והגברת ההכרה בחשיבותו מבטיחות, יש לקוות, שחלק

ניכר מן הקשיים והבעיות הכרוכים בהוראתו גם הם ימצאו פתרון. מכל מקום, אין כל ספק שיש ללמד את הנושא בדרכים שונות, בהתאם למדינות השונות, לרמות הלימוד השונות ולמסגרות ההוראה השונות. בהקשר זה ברור כי הוראת הנושא ולימודו שונה לחלוטין – לפחות בחלק מן הסוגיות – כאשר מדובר באלה שנמנים עם קבוצת הקורבנות וצאצאיהם, באלה שנמנים עם קבוצת הרוצחים ומשפחותיהם, או באלה שנמנים עם העומדים מנגד והקשורים בהם. אין ספק שבעשרים-שלושים השנים האחרונות חלה התקדמות ניכרת במודעות של מדינות רבות בעולם לתופעת הג'נוסייד, והתקדמות מסוימת, אם כי עדיין מצומצמת, בהוראת הנושא (מעבר להוראת השואה כנושא בפני עצמו). מבט מקרוב אחר התפתחות הוראת הג'נוסייד במדינות שונות מלמד שבמקרים לא מעטים מניעים אותה יוזמה ומאבקים של "משוגעים לדבר", שאינם מרפים מן הנושא. אין זה מקרי שמאחורי רבים מהמאבקים והיוזמות בתחום עומדים יהודים המבקשים לפתח את חקר הג'נוסייד והוראתו – בצד חקר השואה והוראתה – מתוך הזדהותם המיוחדת, כקורבנות, עם סבלם של עמים אחרים.

קשיים בהוראת הג'נוסייד בישראל – תמונת מצב

חרף הנאמר לעיל, ולמרבה התמיהה, בתוכניות הלימוד בארץ, ובכלל זה במסגרות אקדמיות, לא הייתה עד כה כמעט כל התייחסות לתופעת הג'נוסייד. תוכנית הלימודים "רגישות לסבל בעולם: השמדת עם במאה העשרים" שהוכנה למשרד החינוך בשנת 1994 לא אושרה על ידי⁴ למצער, היא נלמדת בשנים האחרונות בכמה בתי ספר תיכוניים, בחלקה או בשלמותה, ביוזמתם הפרטית של מורים ומנהלים שחשבו שמן הראוי לעשות זאת.

בהוראת הג'נוסייד אפשר להבחין בארץ בשתי גישות עיקריות: הראשונה גורסת כי אין ללמד נושא זה כלל, ויש להתרכז בהוראת השואה בלבד; השנייה – כי אמנם יש ללמוד את הנושא, אך מתוך הפרדה מוחלטת בינו ובין השואה.

אין תמה אפוא שמידת הברורות בארץ לגבי מקרי ג'נוסייד שאירעו לעמים אחרים גבוהה להחריד. לדוגמה, בסקר שנעשה בשנת 1996 בקרב יותר מ-800 סטודנטים תלמידי תואר ראשון בשבע אוניברסיטאות ומכללות, שבו התבקשו הנשאלים להגדיר את מידת הידע שלהם על מקרי הג'נוסייד בארמנים ובצוענים, נמצא שהם אינם יודעים כמעט דבר על התרחשויות אלה.⁵ בנוגע לג'נוסייד הארמני, העידו על עצמם 86 אחוז מהנשאלים (רוב מוחלט) שאין להם על כך ידע (42 אחוז אינם יודעים דבר; 44 יודעים מעט מאוד). 13 אחוז מהנשאלים הגדירו את מידת הידע שלהם כבינונית; אחוז אחד מהנשאלים טענו שיש להם על כך ידע רב. חשוב לציין שציבור הסטודנטים בישראל שלל את הטענה בדבר חוסר הרלוונטיות של הוראת הג'נוסייד הארמני שלילה חד-משמעית הרבה יותר מאשר שללה האוכלוסייה הבוגרת בארצות שונות את הטענה ברבר חוסר הרלוונטיות של הוראת השואה. באשר לרלוונטיות של הוראת השואה "שלנו" בעולם, סברו 56 אחוז מהסטודנטים הישראלים (רוב מוחלט) כי חיוני שאומות העולם ידעו עליה ו"יבינו" אותה; 37 אחוז מהם סברו שהדבר חשוב מאוד.

חשוב, בין השאר, לנסות ולהבין מדוע סבורים רוב הסטודנטים הישראליים באופן חד-משמעי ומובהק (מבחינה סטטיסטית) שהידע על הג'נוסייד הארמני רלוונטי עכשיו אף על פי שהוא התרחש לפני יותר מתשעים שנה; כי חשוב שנלמד גם על מקרי ג'נוסייד אחרים (וכן כי אומות העולם צריכות לדעת על השואה שלנו) – וכל זאת בשעה שהם עצמם אינם טורחים לדעת על מקרי הג'נוסייד האמורים הללו כמעט דבר!

בנוגע לג'נוסייד הצועני, שהתרחש, כידוע, בימי השואה, באותם מקומות שבהם נרצחו היהודים, על ידי אותם אנשים ובשם אותה אידיאולוגיה גזענית, אף כי לא זהה בהתייחסותה לשתי הקבוצות, השיבו בסקר המצוטט לעיל 85 אחוז שאין להם על כך ידע (מהם 36 אחוז אינם יודעים דבר,

ו-49 אחוז יודעים מעט מאוד).

בשנים 1996–2006 חילקתי שאלון זה בשיעור הראשון של כל קורס שלימדתי על ג'נוסייד (קורס בחירה לתלמידי תואר ראשון), שבו השתתפו במרוצת השנים יותר מ-550 סטודנטים. בכל השנים הללו נקבו הסטודנטים בהערכות דומות בעת שנשאלו על מידת בקיאותם בחומר: 85–90 אחוז אמרו שאינם יודעים דבר על הג'נוסייד הארמני או שידועים עליו מעט מאוד. אחוז זה של סטודנטים אף אמרו שאינם יודעים דבר על הג'נוסייד שבוצע בצוענים או שידועים עליו מעט מאוד.

כאשר סטודנטים נוכחים לדעת שלמעשה הם לא ידעו דבר על רצח העם הארמני, הם מזדעזעים. זהו אחד מהישגי התוכנית. בדרך כלל הם מזועזעים אף יותר כשהם מתחילים להבין, ולו חלקית, מדוע לא ידעו על כך. כאשר הם שומעים על יחסה של מדינת ישראל לעניין הם נרעשים אף יותר. בספרי הלימוד בישראל על תולדות העמים בזמן החדש או על ההיסטוריה של המאה העשרים, וכן כמעט בכל הספרים העוסקים בהרחבה בהוראת השואה, יש אזכור מזערי בלבד של הג'נוסייד הצועני, אם בכלל. לאמיתו של דבר, כל הקורבנות הלא יהודים של המשטר הנאצי – הצוענים, ההומוסקסואלים, האסירים הפוליטיים, חולי הנפש, המוגבלים פיזית, "עדי יהווה", הפולנים ושבווי המלחמה הרוסים – כל אלה המכונים לעתים גם "הקורבנות האחרים" (הגדרה בעייתית כמובן: "אחר" ביחס למי? לגבי מי?) מוזכרים בחטף, ולעתים לא מוזכרים כלל (!). על כן אל לנו להיות מופתעים מן הממצאים, אבל שומה עלינו להקדיש לכך מחשבה רבה. חשוב גם לציין שתשובות הסטודנטים העידו, ככלל, על תמיכתם (המסויגת אמנם) בשינוי פני המציאות הנוכחית בתחום; רובם הגדול של המשיבים סבור כי ידע על הג'נוסייד של הצוענים לא יפגע בייחודיותה של השואה (ציון ממוצע 1.25, בסולם מ-1 עד 4).

בשלוש השנים האחרונות אני מעביר סדנה על הג'נוסייד במסגרת סמינר שמקיימת המכללה לתלמידה "ללמוד את השואה". הסדנה מעוררת עניין רב בקרב הסטודנטים, אבל חושפת, שוב, מציאות עגומה. רוב מוחלט מקרב הסטודנטים לא שמעו את המושג ג'נוסייד; הם אינם יודעים לומר, ולו מידע שטחי וכללי, על מקרי ג'נוסייד שקרו לעמים אחרים, כולל אלו שהתרחשו בשנות התשעים של המאה העשרים או הג'נוסייד שמתרחש בדארפור מאז 2003; הם אינם יודעים שהיו קבוצות קורבנות חוץ מיהודים שנצטוו על ידי הנאצים לענוד טלאי ועוד מידע ראשוני כיוצא בזה. מותר לנו אולי להעז לשאול אם אין בקרבנו אנשים וחוגים הרוצים שבני הנוער שלנו – תלמידי תיכון, מכללות ואוניברסיטאות – לא יידעו על מקרי ג'נוסייד אחרים. האם זהו מצב רצוי בעיני מערכת החינוך הישראלית? מה אנחנו, במסגרת האפשרויות המצויות בידנו – בין השאר במכללה שלנו – עושים כדי לשנות את פני הדברים?

רוב התלמידים בבתי הספר התיכוניים ורוב הסטודנטים באוניברסיטאות חושבים שהשואה היא תופעה ייחודית – גישה שאפשר בהחלט להבינה, אם כי ייחודיות איננה תכונה חד-משמעית כי אם מורכבת ויחסית. מה שמזעזע הוא שהם בעצם אינם יודעים דבר על מקרי ג'נוסייד אחרים. הם אומרים שהשואה היא ייחודית בלי לחשוב כלל שמסקנה זו היא אפשרית רק לאחר שמשווים את השואה למקרים אחרים. רבים בישראל אף דוחים את עצם רעיון ההשוואה.

המשמעות של ממצאים אלה ברורה: אם סטודנט ישראלי איננו לומד דבר על הג'נוסייד הארמני או הצועני או הרואנדי, במהלך לימודיו לתואר הראשון, אין שום סיכוי שהוא ילמד על כך בהמשך, בלימודי התואר השני והשלישי, ואחת היא מה יהיה תחום לימודיו. ייתכן שמישהו יזכיר זאת במקרה, אך עד כה אין שום קורס באקדמיה הישראלית העוסק בכך באופן שיטתי. אותם סטודנטים שאינם יודעים על כך דבר – או שכמעט אינם יודעים – הם בעצם בסיס האליטה העתידית של החברה הישראלית – השופטים, האמנים, הסופרים, הפוליטיקאים, האינטלקטואלים, המחנכים...

בין שואה לג'נוסייד בהקשר של הזהות היהודית

עלינו לדרוש מעצמנו תשובות לשאלות קשות, כגון כיצד אנו מתייחסים לדרישתם הצודקת של קורבנות אחרים, שהרוצחים או יורשיהם יכירו במעשי הפשע שביצעו? כיצד מתייחסים אנו לדרישתם שהעולם יכיר גם במעשי הג'נוסייד שנעשו להם? כיצד אנו מתייחסים לדרישתם, שאנו עצמנו (מדינת ישראל) נכיר במעשי הפשע שנעשו להם? דוגמה אקטואלית לכך היא התשובה שעלינו לספק לטענה – שאינה חסרת בסיס – שמדינת ישראל מסייעת לטורקים, בין בעקיפין ובין במישרין, במאמציהם להכחיש את עובדת התרחשותו של הג'נוסייד שהם ביצעו בארמנים. ברור לחלוטין שמידת הידע על השואה של צעיר ישראלי אמורה להיות רבה יותר ממידת הידע שלו על אסונות שקרו לעמים אחרים; השואה קרתה לנו. אבל האם מאחר שאנו עם של ניצולי השמדה, שהשואה תופסת מקום מרכזי כל כך בזוהרתו הלאומית, איננו אמורים להיות רגישים יותר לאסונותיהם של עמים אחרים?

יש המתנגדים לחשיפתו של הצעיר הישראלי לידע על מעשי ג'נוסייד אחרים, מכיוון שחשיפה זו עלולה לפגוע, לכאורה, בייחודיות השואה בתודעתו ולפתח אצלו תפיסה של "יחסיות" לגביה; כלומר לראות אותה כהתרחשות אחת מני רבות ובכך "להמעיט" מערכה בהיסטוריה האנושית. לעומתם, טוענים אחרים שבמערכת החינוך הישראלית יש התמקדות קיצונית כמעט מוחלטת, מופרזת ולא מדויקת, ביהודים כקורבן, בצד התעלמות – מדעת או שלא מדעת, מכוונת או לא מכוונת – ממעשי רצח עם (כולל הבולטים שבהם) שאירעו במהלך ההיסטוריה האנושית בכלל, ובמאה העשרים בפרט.

כדי להתגבר על הבעייתיות העולה משתי גישות אלה, יש המציעים להדגיש את ייחודיותה של השואה דווקא מתוך השוואתה להתרחשויות אחרות של רצח עם, וכך לדאוג שהתלמיד יעמיק את הבנתו בשואה, בה בשעה שתודעתו ההיסטורית תידרש גם למעשי ג'נוסייד שאירעו בעמים אחרים. דווקא מרכיב חסר זה יעזור לנו, כך טוענים המחזיקים בגישה זו, לבחון את השואה "שלנו" מפרספקטיבה רחבה יותר, מקיפה יותר ואולי נכונה יותר, גם מבחינתו של הניסיון היהודי וגם מבחינת הניסיון האנושי הכללי.

אחד הגורמים המעצבים את תודעתה ההיסטורית של חברה הוא השאלה מה יכולה החברה לדעת ומה היא רוצה לדעת על האמת ההיסטורית? נראה שדווקא התייחסות להיעדרם הבולט כל כך של מקרי ג'נוסייד שאירעו בעמים אחרים בתודעתנו הקולקטיבית חשובה לנו כיהודים וכישראלים. בין מה שאירע לנו ובין מה שקרה לאחרים אין ניגוד, אלא השלמה. לימוד שני הנושאים הללו גם יחד ייצור את הסינתזה המתבקשת בין הייחודי לכללי. שילוב זה יוסיף משמעות מוסרית ועוצמה אוניברסאלית לזכר השואה ולתביעה הצודקת שלנו מן העולם – לא לשכוח! אל לנו לחשוש ששילוב כזה יביא להמעטת "ערכה" של השואה ולהחלשת הפן היהודי הייחודי שלה. להפך, הוא יחזק את ההכרה האוניברסאלית במשמעותה.

כיווני פעולה

אני מאמין שיש לפתח בצעירים הישראלים רגישות רבה יותר לסבלם של אחרים ושיש לחזק ערכים הומניסטיים אוניברסאליים הנעוצים עמוק, להערכתו, במיטב המסורת היהודית. השואה, כאמור, היא מרכיב חשוב ומרכזי בזהות היהודית. עם זאת, אני סבור שישיראל צריכה לנסות ולשאוף למציאת איזון הולם יותר בין הלקחים הציוניים, היהודיים והאוניברסאליים של השואה. גם בעת הוראת השואה והנחלת זכרה לדורות הבאים, הגישה הבסיסית צריכה להיות שערך חיי אדם – אחד הוא לכל בני האדם – יהודים, צוענים, ארמנים ופלסטינים. הדרך להגיע אל מטרה זו היא לשלב עקרונות בסיסיים שעל פני השטח נראים סותרים זה את זה: מצד אחד הדגשת המאפיינים ההיסטוריים הייחודיים של השואה והדגשת ייחודה לנו כיהודים; ומן הצד

האחר הזדהות עם אסונות של אחרים ועם מעשי ג'נוסייד אחרים בהיסטוריה. אין סתירה בין שתי הגישות האלה; להפך, יש ביניהן התאמה, ושתיהן עולות בקנה אחד. אנו נאבקים על אינטגרציה זו בין הייחודי ובין האוניברסאלי.

לדעתי, הדרך הטובה ביותר לעשות כן היא באמצעות חינוך ודיאלוג. עם זאת, אני יודע היטב שמדובר בתהליך מורכב וסיזיפי. אני אף יודע שהאנשים המחזיקים ברסן השלטון מנסים במודע או שלא במודע למנוע תהליך זה. חינוך הוא תחום שהמאבק על העברת הזיכרון הקולקטיבי לדור הבא תופס בו מקום מרכזי. יש לנו אחריות קיבוצית כלפי מה שהשואה ורצח העם הארמני ומעשי ג'נוסייד אחרים יהפכו להיות בזיכרון ההיסטורי של אנשים צעירים ובמודעותם ההיסטורית. כפי שצינתי לעיל, הדבר היה יכול להיות פשוט – להיאבק נגד כל מקרה של רצח עם בעתיד כדי שהדבר לא יישנה. "לא עוד" – משמע ללמד את הנושא, אף שלא די כמובן בהוראה.

ואולם המציאות, כאמור, שונה ומורכבת הרבה יותר. סטודנטים ישראלים אינם יודעים דבר על רצח העם הארמני או על רצח העם הצועני. גם על מה שקרה ברואנדה רק לפני עשר שנים הם לא יודעים, וגם לא על מה שקורה עכשיו בסודן, לנגד עינינו, בעצם הימים הללו. עלינו להיות מודאגים מכך, משום שכפי שטענתי קודם, מקרב סטודנטים אלה, שאינם יודעים דבר או שכמעט אינם יודעים דבר, תצמח בעתיד האליטה של החברה הישראלית – השופטים, האמנים, הסופרים, הפוליטיקאים, האינטלקטואלים והמחנכים. בנסיבות אלה אנו תוהים אם ובאיזו דרך יתמודד הדור הבא של מחנכים ושל אינטלקטואלים עם סוגיית הג'נוסייד.

יש צורך לשנות שינוי מהותי את הדרך שבה החברה הישראלית מטפלת בסוגיות אלה. כדי להתמודד איתן חסר לנו כיום כוח הוראה – לא רק מבחינת הכמות, אלא גם מבחינת האיכות. אי אפשר לעשות קיצורי דרך בנושא זה. לפיכך, אם ברצוננו לחולל שינוי, נקודת ההתחלה צריכה להיות אותם מוסדות המעצבים באופן ישיר את פני הדור הצעיר, ומערכת החינוך בפרט. אלה הם סוכני המוסר, סוכני השינוי, אשר ייזמו דיון ומחקר שיחדור לכל המגזרים בחברה, ובעיקר למערכת החינוך על כל שלביה, כולל ההשכלה הגבוהה.

ניסיוני בחינוך לימד אותי שהוראת הנושא מרחיבה מאוד את הדעת. יתרה מזאת, הלימוד מחולל שינוי ברמת המעורבות, המודעות והיחס לנושא. תלמידים המומים לגלות שלא ידעו דבר על רצח העם הארמני או על מעשי רצח אחרים, ונדהמים מהפנמת משמעותה של עובדה זו. בדרך כלל הם נדהמים אף יותר כאשר הם מתחילים להבין מדוע לא ידעו על כך עד כה, וזעזועם גובר כאשר הם לומדים על יחסה של מדינת ישראל לנושא.

שוויון ערך חיי אדם

אחד הדברים המשפיעים על עיצוב הזיכרון ההיסטורי והמודעות ההיסטורית של חברה הוא ההתמודדות עם השאלות מה חברה יכולה ורוצה לדעת על אירועים היסטוריים, מה חברה רוצה לזכור ומה היא בוחרת לזכור. רבים בחברה הישראלית ימחו על כל רצח עם באשר הוא, אך יבכרו שלא לדעת דבר על הג'נוסייד הארמני והצועני.

ישנם אנשים בממסד הישראלי שאינם רוצים שצעירים ישראלים יעסקו בכל רצח עם שהוא, פרט לשואת היהודים, אף שרבים מהם לא יודו בכך. הם מספקים לכך הסברים מהסברים שונים, נימוקים ונימוקים כביכול. ממסד מעוניין למנוע שאלות; לפעמים נציגו אפילו מעוניינים למנוע חשיבה ועיון אמיתיים בנושאים "קשים וסבוכים".

כפי שטענתי קודם בדבר כיווני הפעולה הרצויים, כישראלים עלינו לפעול למציאת איזון הולם בין הלקחים הציוניים, היהודיים והאוניברסאליים של השואה, וזאת תוך אימוץ הגישה הבסיסית של שוויון ערך האדם. חשוב להדגיש שוב: התייחסות למאפיינים הייחודיים של הטרגדיה של היהודים בשואה, מצד אחד, והתייחסות מושכלת ואמפטית לטרגדיות שעברו עמים אחרים

כקורבנות של ג'נוסייד, מצד אחר. שתי התייחסויות אלה אינן סותרות אלא משלימות האחת את השנייה ומעצימות הן את זיכרון השואה והן את הרגישות לסבל של עם, כל עם, שהיה קורבן לג'נוסייד.

העולם הכיר בצורה נרחבת בשואת היהודים כטרגדיה יהודית וכטרגדיה אנושית כללית אשר הותירה את רישומה על האנושות כולה. זהו הכישלון המוסרי הגדול ביותר שידעה האנושות אי פעם. עם זאת, עלינו להמשיך ולהיאבק בהכחשת השואה. אלא שמדינת ישראל אמנם ממשיכה להיאבק בהכחשת השואה, אבל היא משתתפת בהכחשת רצח של עם אחר. סביר מאוד להניח שהדבר יפגע בעתיד במאבק בהכחשת השואה. אפשר לראות בגישה זו כישלון מוסרי. יש לזכור שטענות מוסריות הן בעלות השפעה רק אם הן עקביות.

הגזענות – התמודדות חינוכית

משך מאות בשנים הביאו הגזענות, שנאת הזרים והאנטישמיות למלחמות עקובות מדם, לרדיפות, ולמעשי טבח נוראיים. אחרי האסונות הנוראיים של המאה העשרים אפשר היה לקוות שאזרחים ועמים שהזדעזעו עמוקות מתופעות הנאציזם והפאשיזם, ימצאו את עצמם תוך הבנה הדדית, פתיחות ושלום. אולם חוסר הסובלנות, רדיפת הזרים והמיעוטים, והגזענות ממשיכים להיות נפוצים.

כותב אלבר ממי:

יש משהו מפתיע ופרדוקסאלי בסיפור הזה, נוסף על הטראגי שבו. איש אינו רואה את עצמו גזען – או כמעט שום איש אינו רואה את עצמו גזען – ועם זאת שיח הגזענות עודנו עיקש ועכשווי. כשנחקר הגזען, מיד הוא מכחיש את היותו כזה ומזדעזע: הוא גזען? בשום פנים ואופן לא! תעליב אותו אם תעמוד על כך. ובכל זאת, גם אם אין גזענים בעולם, הרי הגישות וצורות ההתנהגות הגזעניות קיימות גם קיימות. כל אחד יכול להצביע עליהן... אצל מישהו אחר. שיח הגזענות היה עלול להישמע משעמם, שיח שאבד עליו כלח. אלף פעמים הפריכוהו חוזר והפרך מומחים מכל סוג ומין. התיק כבר היה צריך להיסגר, ואף הגזען כבר היה צריך להשתכנע. ובכל זאת הוא חוזר על עצמו, כמו אין טיעון שיוכל לנגוע לו. במה מדובר בדיוק? ובמי? בהמשך יהיה עלינו לשים לב היטב לסתירות הללו, וגם לאטימות⁶.

תופעות גזעניות קיימות ואף נפוצות, בעולם ואצלנו. התמודדות חינוכית עם תופעת הגזענות אינה בהכרח מבטיחה הצלחה. היא גם אינה תנאי מספיק להעלמות התופעה ואף לא לצמצומה. יחד עם זאת התמודדות חינוכית יכולה להשפיע על יצירת מודעות וצמצום מימדי התופעה. אפשר לטעון, לדעתי, שהתמודדות חינוכית היא בכל מקרה תנאי הכרחי במאבק הסיזיפי נגד התופעה.

הגזענות היא תופעה אוניברסאלית, אולם יש לה ביטויים שונים בזמן ובמקום נתונים. אף כי האקדמיה הישראלית נמנעה מלעסוק בתופעות הגזענות בחברה הישראלית באופן אמפירי במידה המתבקשת, הסקרים והמחקרים השונים מצביעים על תמונה עגומה. המחקרים השונים שבחנו את עמדותיהם של בני נוער יהודים וערבים בנושאי דמוקרטיה ודו־קיום בין יהודים וערבים במדינת ישראל, שנערכו במהלך שנות השמונים והתשעים, ובשנים הראשונות של המאה ה-21 מגלים תמונת מצב ברורה ומדאיגה, של חוסר סובלנות, עמדות סטריאוטיפיות, אי קבלה של האחר והשונה, ולעתים עמדות גזעניות במלוא מובן המילה. הגזענות המתחזקת בישראל אינה מקרה קלאסי של חברה בעלת עמדות גזעניות, אלא חברה שהעמדות הגזעניות התפשטו והתחזקו

בה בהקשר של קונפליקט לאומי אלים ומתמשך ועמדות גזעניות בצד השני. התעצמותו של הסכסוך מעצימה את התופעה ואת פוטנציאל הארס וההרס שבגזענות ואת סכנותיה ליסודות קיומה של מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית.

בדיקת עמדות בני הנוער בשנות השמונים ובשנות התשעים, על רצף הזמן, גילתה תמונת מצב סטטית: ניתן לומר שלא נמצאה החמרה בעמדות כלפי הערבים, אבל גם לא התמתנות בעמדות כלפיהם. מבחינה זו תהליך השלום שהתרחש באותן שנים כאילו לא התרחש, או לפחות לא חולל שינוי משמעותי בעמדות כלפי הערבים בכלל, וכלפי ערביי מדינת ישראל בפרט. לעומת זאת, תופעות גזעניות כלפי יהודים קיימות גם בקרב הציבור הערבי-ישראלי, הציבור הפלשטיני בכללו והציבור הערבי בארצות שונות, כמו לדוגמה הדעה הרווחת ברבות ממדינות ערב, שהשואה היא המצאה של היהודים והציונים.

אינדיקציות שונות מצביעות על כך שמאז תחילת האינתיפאדה השנייה (ספטמבר 2000) חלה הקצנה משמעותית בעמדות היהודים והערבים לגבי תפיסת הנאמנות למדינה, הענקת שוויון זכויות לערבים, ביטויי שנאה כלפי "הצד השני" ומרחק חברתי.

בקרב בני נוער בחברה היהודית-ישראלית נפוצים בצורה בולטת ביטויים גזעניים פנים-קבוצתיים (כמו לדוגמה: מזרחיים-אשכנזים, חילוניים-דתיים וכו'), תופעות גזעניות ואנטי-דמוקרטיות כלפי האוכלוסייה הערבית-ישראלית ותופעות גזעניות של האוכלוסייה הערבית-ישראלית כלפי החברה היהודית ישראלית.

דוגמה אחת מיני דוגמאות רבות מדי המראות אותן עמדות היא סקר שתוצאותיו פורסמו במארכס 2006 (הארץ, 22.3.2006, "68% מהיהודים יסרבו לגור עם ערבי באותו בניין, 40% בעד הפרדה במקומות בילוי"). על-פי הסקר רק 26% מסכימים לגור בבניין אחד עם אזרח ערבי, 46% מהיהודים לא מוכנים שערבי ישראלי יבקר בביתם ו-50% מוכנים. 63% מהיהודים מסכימים עם המשפט כי "הערבים הם איום ביטחוני ודמוגרפי למדינה", 31% אינם מסכימים. 40% סבורים כי "המדינה צריכה לעודד את האזרחים הערבים להגר מהמדינה", ורק 52% לא מסכימים לכך. 34% מסכימים עם האמירה כי "התרבות הערבית נחותה יותר ביחס לתרבות הישראלית", 57% אינם סבורים כך.

אין לנו שום ברירה אחרת אלא להתחיל בהתמודדות אמיתית וכואבת עם תופעת הגזענות תוך התמקדות במרכיב החינוכי. חוקרים שונים מצביעים על קשיי המאבק האנטי גזעני ועל אי-הצלחתו, לפחות היחסית. כאמור, בלי מודעות לקיום התופעה ובלי חינוך נגד גזענות אין סיכוי שהמאבק נגדה יצליח, או לפחות יביא לצמצומה.

דוגמה למפעל חינוכי המשלב בין הוראת השואה למאבק בגזענות הוא הפרויקט "להתעמת עם ההיסטוריה ועם עצמנו" שפותח בארצות הברית. הוא עוסק בהרחבה בשואה כמאורע היסטורי. אבל הוא עוסק בעקבות הוראת השואה בביטויי שנאה, אפליה וגזענות המתרחשים בימינו בארצות הברית ובארצות אחרות בהן נלמדת התוכנית.

את הפרויקט, או התוכנית ששמה Facing History and Ourselves – "להתעמת עם ההיסטוריה ועם עצמנו" יזמו, בשנת 1976, אנשי חינוך ואקדמיה (לא יהודיים ויהודים כאחד), שלא למטרות רווח; מטרתו לספק לבתי-הספר התיכוניים, לחטיבות הביניים ולסמינרים להכשרת מורים תשתית לתוכניות לימודים, ספרי-לימוד, ועזרי למידה כגון סרטי וידאו וריכוזי מידע, בעיקר על נושא השואה, אך גם על מקרי ג'נוסייד אחרים. בשנים האחרונות משתמשים כל שנה למעלה מ-450,000 תלמידים בחומרי הלימוד ובעזרים שמספקת התוכנית. התוכנית, שנלמדת ברחבי ארצות-הברית, ובשנים האחרונות גם באירופה, מבקשת להציב בפני התלמידים, באמצעות הוראת השואה, שאלות על תפקידו ועל אחריותו של הפרט בחברה, לעודד אותם להתמודד עם סוגיות מורכבות בתחום יחסי האנוש והחברה ולהזהיר אותם מפני מתן תשובות פשטניות עליהן.

נקודת המוצא של התוכנית היא, כי לימוד העבר מכוון להביא למחשבה על ההווה והעתיד בחברה האמריקנית, כגון, אפליה, שנאה, גזענות, יישום הערכים הדמוקרטיים ועוד. היא מעלה גם שאלות אישיות, כגון "מה הייתי אני עושה במצב דומה?". על אף ההסכמה הכללית לגבי חשיבות הפרויקט והצלחתו, יש גם המבקרים את גישתו החינוכית, את מטרותיו ואת המגמתיות המאפיינת אותו.⁷ מרגרט סטורם, העומדת בראש הפרויקט, טוענת במבוא ובהקדמה למהדורת 1994 של התוכנית, כי כל אמריקני חש בחיי היום-יום שלו את השלכות הפיצול האתני והגזעי, הבא לידי ביטוי בדברים קטנים וגדולים כאחד. המאבק על שינוי פני הדברים הוא מאבק על מצפונה ועתידה של האומה, ובשל כך יש לרכזו בחינוך הילדים. לדעתה, שנאה וגזענות הן השורשים של חלק ניכר מהאלימות שלה אנו עדים בחברה של ימינו. וכיצד רוכשים ילדים – לעתים רכים בשנים – את שפת השנאה? הם "חונכו" לכך, טוענת סטורם, ורבים מאוד הפנימו את שלמדו. על כן, כדי לנצח במאבק על העתיד, יש להעניק להם חינוך שכנגד המעווד הבנה והתעניינות בגורל הזולת. יש לסייע לתלמידים להציב שאלות הבוחנות את יכולתנו להגיב באדישות על סבלות האחר, אך גם על יכולתנו להגיב לכך באופן פעיל כדי למנוע זאת; יש ללמדם את ערך זכויות האזרח ולהכשירם להיות מסוגלים לקבל על עצמם את האחריות למעשיהם; מעבר לכול, יש ללמדם את הפרקים הקשים והטרגיים בהיסטוריה האנושית ולא רק את אלה העוסקים בניצחונות. הרציונל החינוכי של הפרויקט הוא שלימוד ההיסטוריה מפתח את יכולת התלמידים לנתח באופן ביקורתי את התרחשויות העבר, לבחון את הדברים בפרספקטיבה של זמן, ולתפוס מה פירושה של קבלת החלטות מוסרית. על כל תלמיד להיות מודע לכך שהעולם שבו הוא חי הוא תוצאה של החלטות שונות, שנתקבלו על-ידי פרטים וקבוצות – כל החלטה, ולו הקטנה ביותר, עלולה להיות בעלת השפעה מכרעת הן לגבי הטוב והן לגבי הרוע. ואכן בתוכנית "להתעמת עם ההיסטוריה ועם עצמנו" לומד התלמיד להכיר את מאות ההחלטות הקטנות והגדולות, שיוצרות את ההיסטוריה. כך הוא גם מבין, כי ההיסטוריה אינה בלתי נמנעת. הוא לומד כי אין תשובות פשוטות לנושאים מורכבים, כגון גזענות, אנטישמיות, שנאה ואלימות, וכי אין פתרון קל ומהיר לאי-צדק חברתי או לעוולות מוסריות. בהדרכת מורי הקורס, לומדים התלמידים כיצד לבחון את שורשי השנאה הגזעית, הדתית והאתנית ואת תוצאותיה. עם הזמן הם מגיעים להבנה, כי הדמויות הניבטות אליהם מתוך מראת ההיסטוריה המוכתמת בדם הן גם אלו שלהם עצמם.

יש לבחון האם וכיצד, ותוך כדי אלו התאמות, אפשר לנסות ליישם מפעל חינוכי כזה, או דומה לו בגישתו החינוכית ובתכניו, במציאות הישראלית. אפשר, כמובן, לא לקבל מרכיבים מסוימים של הפרויקט ולחלוק על חלק מהנחותיו, אולם ברור שהוא מציע דרך משמעותית ללמד את ההיסטוריה של השואה לא רק כאחד הנושאים מן העבר, השייכים כבר להיסטוריה, אלא כנושא בעל משמעות ורלוונטיות לחיינו העכשוויים, לא רק כיהודים אלא כבני אדם, באשר הם. אין ספק, כי הוראת השואה בישראל הייתה יכולה להפיק תועלת רבה מהתודעות של מורים ומחנכים לפרויקט, על הישגיו וכישלונותיו, ובמיוחד אם היו מנסים במחוזותינו ליישם במסגרת תוכנית הלימודים, מרכיבים מסוימים שלו במציאות של חיינו כאן ועכשיו. בייחוד, כך נראה, יכול היה רציונאל התוכנית לשמש כמסגרת מתאימה לפיתוח תוכניות להוראת השואה לתלמידים ישראלים-ערבים, דבר שכמעט אינו נעשה (שימוש בספרי הלימוד שמיועדים לתלמידים היהודים אינו נותן מענה לצורך להתייחס לרגישויות המיוחדות שמעלה הנושא בקרב ציבור זה). עלינו ללמד את השואה, עלינו ללמד גם את הג'נוסייד, ועלינו גם להתמודד התמודדות חינוכית עמוקה ויסודית עם תופעת הגזענות על ביטוייה הכלליים, האוניברסאליים, ועל ביטוייה הייחודיים, הפרטיקולריים, כפי שהם נפוצים בחברה הישראלית.

אין ניגוד בין הוראת השואה, להוראת הג'נוסייד, ולחינוך הקשור להתמודדות כנגד תופעת הגזענות. המתח, אם קיים בין הפרטיקולרי לאוניברסאלי, אינו אלא מתח מפרה ומעורר למחשבה ביקורתית ולבחינה עצמית.

הערות:

1. י' אורון. **מכאוב הדעת: סוגיות בהוראת השואה והג'נוסייד** (2003), האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב, עוסק בהרחבה בסוגיות אלו.
הספר הופיע גם במהדורות באנגלית, בגרמנית וברוסית.
 2. R.J. Rummel (1999). "The New Concept of Democide" In: I.W. Charny (ed.), **Encyclopedia of Genocide**, ABC-CLIO, Santa Barbara, pp. 18-34.
 3. E. Wiesel (1978). "Then and now: the experiences of a teacher", **Social Education**, 42, pp. 266-271.
 4. י' אורון (1994). **רגישות לסבל בעולם – השמדת עם במאה העשרים**, מכללת סמינר הקיבוצים, תל-אביב.
 5. י' אורון (לא פורסם).
 6. א' ממי, **הגזענות**, כרמל, ירושלים, 1998, עמ' 23.
 7. Margot Storm, William S. Parsons, **Facing History and Ourselves: Holocaust and Human Behavior**, Watertown, Mass: International Education, Inc, 1982, revised edition, 1994.
- סקירה נרחבת יותר על הפרויקט, כולל הצגת דעות המבקרים אותו, ראו: יאיר אורון, **מכאוב הדעת – סוגיות בהוראת השואה והג'נוסייד**, 2003, עמ' 148–158.

מאפיינים של חינוך לתרבות יהודית פלורליסטית

ב-1991 נבחרתי על ידי סנאט אוניברסיטת חיפה, לתפקיד רקטור האוניברסיטה. הייתי האישה הראשונה שנבחרה לתפקיד זה במדינת ישראל ולכן רואיינתי שוב ושוב באמצעי התקשורת השונים שהתעניינו בשאלה, כיצד אישה שהגיעה ממדעי הרוח היהודיים נבחרה לתפקיד רקטור אוניברסיטה ומהו חזונה האקדמי האינטלקטואלי.

באחד הראיונות הללו אמרתי, כי למען החוסן הלאומי של החברה והמדינה בישראל אני מוכנה לוותר על מטוס אחד של חיל האוויר, כדי להשקיע יותר בנושא החינוך בכלל ובתחום מדעי היהדות ובסוגיית הזהות היהודית בפרט.

אמרתי, בין השאר, כי משבר הזהות היהודית במרחב החילוני מעורר בצעירים ספקות בצדקת דרכה של הציונות ובצידקת דרכה של מדינת ישראל והוא פוגע פגיעה קשה בלכידות הקולקטיב הישראלי-היהודי.

זבולון המר ז"ל, שהיה באותה עת שר החינוך והתרבות, שמע את הראיון והזמין אותי לשיחה. שוחחנו על הניכור מן היהדות של חלקים גדולים של הציבור החילוני ועל הבורות מצד תלמידים ישראלים בנושאים יהודיים. כתוצאה מן השיחה הארוכה והמעניינת נתבקשתי על-ידי המר לעמוד בראש ועדה, שתבחן את מצב לימודי היהדות בחינוך הממלכתי – הכללי בישראל, תסיק מסקנות ותציע המלצות לשיפור המצב.

שלוש שנים פעלה הוועדה, שלימים כונתה בשם "ועדת שנהר" ומחלוקות רבות התעוררו בין חבריה. אך למרות המחלוקות הצליחו חברי הוועדה להסכים על נוסח המסמך שנקרא: "עם ועולם – תרבות יהודית בעולם משתנה".

המלצות הוועדה הוגשו לשר החינוך הפרופ' אמנון רובינשטיין ב-1994 והן מצביעות על האתגר שבהנחלת חינוך יהודי-הומניסטי בפני המשפחה והקהילה בישראל. אין לי ספק, כי פרסום המלצות הוועדה תאם את צורכי החברה הישראלית ואת הלך הרוח בקרב הציבור החופשי הקרוי "חילוני". אולם יישום המלצות הוועדה על-ידי משרד החינוך והתרבות על שריו הרבים והשונים מעורר תהיות רבות ואי-נחת.

וכך קבעה הוועדה:

הוועדה מודעת לכך, שהגורמים לירידה במעמד לימודי היהדות, כמו גם קשייה של מערכת החינוך בכלל, אינם צומחים מתוכה, אלא נובעים ממצב החינוך ההומניסטי בחברה הטכנולוגית ומן התמורות המפליגות וחילוקי הדעות המפלגים את החברה הישראלית.

לפיכך, סבורה הוועדה, כי על מערכת החינוך להיערך להתמודדות מקיפה עם גורמים אלו, התמודדות, שהשפעותיה עשויות לחרוג מעבר לתחומו של בית הספר ולהקרין על החברה הישראלית כולה. המפתח לשינוי המצב הקיים חייב להיות החזרת האחרייות לחינוך לחברה ולקהילה שמקרבן באים התלמידים.

* פרופ' עליזה שנהר היא חוקרת ספרות ותרבות ומכהנת כנשיאת מכללת יזרעאל.

בית הספר הכללי לא צריך להיכנע לקנאות וגם לא לחלל ריק. הוא צריך לעודד את הציבור החילוני לגווננו לבטא את ערכיו, לפתח את תרבותו, לבקר את הישגיו ולהיפגש עם הדור הצעיר שלו. הוועדה סבורה, שיש לנקוט במדיניות פעילה שתהפוך את תרבות עם ישראל ותולדותיו למרכיב בעל משמעות חיונית ולא מנכרת בבניית זהותו העצמית של הצעיר החילוני. (הדברים יפים, כמובן, גם היום כפי שהיו ב-1994).

בהשוואה לרפיסות הטיפול בנושא מצד משרד החינוך, מעוררות היוזמות החוץ-משרדיות של כ-50 ארגונים ועמותות, העוסקים בהנחלת היהדות כתרבות ובזהות היהודית במרחב החילוני, השתאות רבה. הללו יצרו רנסנס אמיתי בכל הקשור לחינוך וליהדות כתרבות. פעילויות אלו הפחיתו, במידה רבה, את האנטגוניזם בין מגזרים שונים בציבור החילוני לבין התרבות היהודית. נוצרה התקרבות למקורות מתוך תחושה שאין בכך איום ואפשר לינוק מהם ללא כל מחויבות הלכתית.

אולם, אין תחליף למערכת הפורמאלית, קרי: לפעילויות משרד החינוך. למען ההגינות ההיסטורית יש לומר, כי היו שרים שאכן ניסו, באומץ ובנחישות, ליישם את דו"ח הוועדה ואף עוררו עליהם את זעמם של הפוליטיקאים האורתודוקסים לסוגיהם. כך, למשל, השר אמנון רובינשטיין, אשר פעולותיו בכיוון זה גרמו ליהדות התורה לשקול הגשת אי אמון נגדו ונגד דו"ח "ועדת שנהר". חברי סיעת יהדות התורה ציינו, ואני מצטטת, "כי הדו"ח חמור ביותר ויש בו כדי לקעקע כל זיק של יהדות ממערכת החינוך הממלכתית במדינת ישראל". חילופי השרים המהירים במשרד החינוך לא איפשרו, כמובן, יישום הולם של הדו"ח על ידי שרים כגון רובינשטיין ויוסי שריד.

מסתבר, כי משרד החינוך לא הצליח, או אולי לא רצה, להיערך באופן רציני ואמיתי ליישום דו"ח "ועדת שנהר" והדבר בא לביטוי בעיקר באי הקצאת המשאבים שהיו דרושים לכך ובעת ובעונה אחת נתן משאבים כספיים נדיבים למגזר הממלכתי-הדתני לחיזוק החינוך היהודי. דווקא שם. לצערי, ההגמוניה הדתית על החינוך היהודי במגזר הממלכתי-הכללי הולכת ומתחזקת, מתוך פטרונות וניכור עמוק כלפי החברה החילונית ומתוך הגישה המתנשאת של "העגלה המלאה" כלפי "העגלה הריקה". כלום ניתן לראות בתרבות העברית הציונית העשירה, שמיזגה בהצלחה רבה תרבויות, שספגה השפעות ויצרה סיפורת ושירה עברית עשירה ומגוונת, וכן אמנויות שונות כמו התיאטרון, המחול, הציור והמוסיקה "עגלה ריקה"?

המפתח לשינוי המצב הקיים בתחום הוראת מקצועות היהדות בחינוך הכללי חייב לבוא לביטוי בעיקר בהכשרת עתודת מורים ובהכנת תוכניות לימודים וחומרי למידה ההולמים את השקפת עולמו ואת ערכיו של הציבור השולח את ילדיו ללמוד במערכת החינוך הממלכתית-הכללית. המחסור במורים מתאימים, הבולט בתחום הוראת מקצועות היהדות, גורם לכך שמנהלי בתי הספר נאלצים לגייס מורים דתיים ואף חרדים למערכת הכללית. חברה, המוסרת את חינוך בניה ובנותיה בקבלנות, למי שמוכן לעסוק בכך, אפילו אם כוונותיו סותרות בעליל את האמונות והדעות של חבריה, יוצרת מצב בלתי תקין אשר מביא להתנגשות או להתחמקות. באוניברסיטאות, ממשיכים החוגים למדעי היהדות להתרוקן מסטודנטים, הן משום שהללו רואים בהם מקצועות אנכרוניסטיים ולא רלוונטיים והן משום שהגישה למקצוע ושיטות הלימוד מיושנות ובלתי מתחדשות. "היהדות" כתחום דעת לא רק שאינו מושך סטודנטים, הוא אפילו דוחה אותם.

אני סבורה, כי האוניברסיטאות היו צריכות לאמץ את אחת ההמלצות החשובות בדו"ח שנהר וללמד את התרבות היהודית תוך השוואה והתייחסות מתמדת לתרבות האוניברסאלית, שאותה דווקא ששים הסטודנטים ללמוד. תמיד לימדו את התרבות היהודית במנותק מתרבויות אחרות

והרי היהדות לא הייתה מעולם תרבות מנותקת. מאז ומעולם היא חיה והשפיעה על סביבתה ואף הושפעה מתרבויות אחרות.

הגישה הישראלית ירשה, במידה רבה, את מדיניות ההסתגרות, החשש והחשד ("אנחנו קורבנות המערב והמזרח, האיסלאם והנצרות, העולם כולו נגדנו") והתפישה בלימודי היהדות הייתה לכל היותר של לימוד בינתחומי או השוואתי בתוך מכלול לימודי היהדות. כמו השוואה של טקסט מקראי עם טקסט מדרשי. לא נעשה ניסיון מספק ללימוד היהדות בהשוואה לתרבויות אחרות, תוך ראיית הקשרים ההיסטוריים התרבותיים הנרחבים. אמנם, ספרי הלימוד בהיסטוריה נכתבים היום על-פי הגישה ההוליסטית, ואין מפרידים עוד בין ספרי תולדות ישראל לבין "תולדות העמים". כך לומדים התלמידים על מלחמת העולם השנייה ועל השואה, על גירוש היהודים מספרד ועל גילוי אמריקה (שאירעו באותה שנה, 1492), כעל תופעות בעלות זיקה הדדית. אך תוכניות מסוג זה אינן רווחות עדיין וגם כאשר חושבים במשרד החינוך על אשכולות של מקצועות לימוד, תמיד יהיו אלה "אשכול יהדות" ו"אשכול היסטוריה ואזרחות". יו"ר מזכירות פדגוגית בעל הבנה וחזון ידאג לשילוב מקסימאלי בלימוד התרבות היהודית לתרבות האוניברסאלית, בכל המקצועות.

הבעיה היא אפוא ההסתגרות הקיימת עדיין בתפישת לימודי היהדות. הדברים מתקשרים גם לבעיה נוספת ועקרונית והיא: לימודי היהדות נתפשים בדרך כלל כמשהו שבא לשרת ולקיים את הזהות היהודית הנצחית; כביכול יש משהו עמוק, מהותי, קבוע ובלתי משתנה בזהותנו, כך, היהדות היא בלתי משתנה ומועברת מדור לדור, ורק השליחים משתנים. תפישה נצחית זו אף היא מוטעית ואינה מתאימה לימינו. דו"ח ועדת שנהר נקרא: "עם ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה". אין ספק, כי הדינאמיות התרבותית אינה מאפשרת להציג את היהדות כגורם קבוע, מונוליתי והגמוני בזהות שלנו. היהדות עברה תמורות ששינו אותה כמעט ללא הכר. המסורת אינה אלא תולדה של שינויים בלתי פוסקים, וכאשר אנו מנסים להציג משהו נצחי, בניגוד לתרבותנו המבוססת על חלופיות ועל שינוי בלתי פוסק, אנחנו יוצרים דיסוננס תרבותי שאינו מאפשר לתלמידים להתחבר ולהבין את משמעות הלימוד.

פרופ' נורה רש, שערכה מחקר הערכה מקיף על תקופת יישום דו"ח וועדת שנהר, הציגה את דעתם של המנהלים. לדבריהם, אם הם אמורים לעסוק בקהילה שלהם בתרבות הבית-ספרית ובחינוך, יש לאפשר להם להיות בעלי הבית ולא להכתיב להם כל הזמן. גיוסם לנושא מחייב חופש פעולה, שאינו ניתן להם על-ידי המפמ"רים. אלו, הבקאים בתוכני תחומי הדעת ובפדגוגיה שלהם, חסרים לרוב ראייה מערכתית ומוטיבציה אינטגרטיבית. גישתם של המפמ"רים, לדברי מנהלי בתי הספר, אינה מקדמת את בית-הספר ואינה מסייעת להם לגבש תפישה הוליסטית ואינטגרטיבית, כמתבקש מדו"ח וועדת שנהר. מובן, כי נציגי התחום הדיסציפלינארי הם המפמ"רים, אשר חיים בתחושה שהם האחרונים המחזיקים את אצבעם בחור שבסכר הידע והיחידים ששומרים על הרצינות והאחריות מפני מבול הבורות. מנהלים ומורים מצידם חשים, שאם לא יצרו משהו משלהם, לא יוכלו להזהות עם התכנית וזו לא תתאים לתלמידים.

חברי ועדת שנהר ציינו, כי "יש לעשות את הפלורליזם הכללי למנוף להעמקה תרבותית ולהעשרה והתנסות חינוכית משמעותית, תוך היענות לאתגרי התקופה. יש לעשות את בית הספר הכללי למוקד לפיתוח אופציות לקיום תרבותי יהודי-ישראלי, המשוחרר מתלות בסמכות ההלכה והמקיים זיקה לתולדות ישראל ויצירתו ממגוון היבטים תוך ביקורת וחידושים".

דו"ח שנהר מדגיש גם, אולי לראשונה, כי תלמידי החינוך הממלכתי הכללי חייבים להכיר גם את מגוון ההשקפות והדעות של יהודי התפוצות, ואת יצירתם התרבותית הענפה. האם נמנעה מערכת החינוך הישראלית לחשוף בפני תלמידיה את העולם התרבותי העשיר והפורח של יהודי ארה"ב, למשל, מחשש שמא יתרשמו משוויון הזרמים הרפורמי והקונסרבטיבי? האם איננו יוצרים כך שני עמים עם שתי שפות תרבותיות שונות?

עוד הודגש, כי הוראת תולדות עם ישראל, יצירתו ותרבותו היא מכשיר מרכזי לסוציאליזציה

לאומית ותרבותית של התלמידים. לכן, מן הראוי להפגיש את התלמידים עם כל מגוון היצירה היהודית של עדות, תנועות וזרמים הגותיים ותרבותיים, תוך הדגשת הזיקה והאחריות ההדדית המקשרת את ישראל והפזורה היהודית כמרכיב חשוב בזהותו היהודית של הציבור החילוני וכחלק מהכרתו הלאומית והציונית.

"הפלורליזם העקרוני של החינוך הכללי והצורך המתמיד להתמודד עם זרמי מחשבה והשקפות עולם מגוונות, טומנים בחובם מתח פנימי הבא לידי ביטוי במיוחד בהוראת מקצועות היהדות. יחד עם זאת, מתח זה, שהינו גורם מתסיס ומפרה, מביא לעיתים את המנווטים את בית הספר הכללי להעדרה להשתחרר מן המחלוקות הערכיות והחינוכיות הכרוכות בהוראת תולדות עם־ישראל ותרבותו על־ידי התעלמות וטשטוש. הוועדה הייתה סבורה, כי פתרון זה, המתפרש כעידוד להתחמקות ממחויבות וממעורבות, הינו הרסני וגורם לרדידות ולאדישות. לדעתה, התמודדות עם מחלוקות מעין אלו בכלים דמוקרטיים ומתוך כבוד וסובלנות לדעות השונות ומתוך נכונות לקבל את החדש והשונה, הינה מעצם מהותו של התהליך החינוכי בבית הספר הכללי. יתר על כן, לימודי היהדות הינם חלק מן הלימודים ההומניסטיים, שבמרכזם עומדים פיתוח היצירתיות מתוך דיאלוג חופשי עם מגוון גילוייה של הרוח האנושית תוך התמודדות מתמדת עם האתגרים שהיא מעמידה. יש לראות בריבוי הדעות הגלום בלימודי היהדות הזדמנות לא רק להרחבת הדעת, אלא גם לדיון מעמיק וכן בשאלות היחיד והציבור, המאפשר למורים ולתלמידים לתרום מניסיונם ומעולמם התרבותי והרעיוני".

יש תחומים רבים שצריך להשלים בדו"ח ועדת שנהר, בשל השנים שחלפו והניסיון שהצטבר, כמו חינוך העולים מבריה"מ לשעבר. אך במקום להתמודד עם הנושא בוחר משרד החינוך בדרך תמוהה: הוא ממלא, כביכול, אחר המלצות הוועדה לחבר בין התחומים היהודיים והכלליים. איחוד ההיסטוריות למשל בבתי הספר, נכון וראוי, כי בעבר כאמור, למדו בתיכון בנפרד על השואה ועל מלחמת העולם השנייה, כאילו מדובר בשתי תקופות שונות. הלימוד האינטגרטיבי מתבקש, אך הוא מנוצל לאחרונה במשרד החינוך כדי לצמצם בשעות הלימוד של המקצוע. כך בספריות ובתחומים נוספים.

התלמידים יקבלו אפוא פחות לימודי ספרות עברית וכללית, פחות לימודי היסטוריה של העולם ואזרחות. פחות מכל מה שמוגדר כ"מדעי הרוח": פחות השכלה כללית, פחות הקשרים תרבותיים, פחות עושר לשוני ופחות עיסוק בטיפוח הסקרנות האינטלקטואלית. מה יקבלו התלמידים במקום כל אלה? כפי הנראה יותר חשבון, יותר אנגלית, יותר כלכלה, יותר בסיס פרקטי וטכנולוגי ויותר כלים משוכללים שיאפשרו להם לרכוש מקצוע מכניס. מערכת החינוך – מהגן ועד לאוניברסיטה – החלה להגדיר את עצמה כספק שירותי מיומנות, שאין לו כל אחריות להשכלתם של "הצרכנים" שלו או לעיצובם הלא גשמי, בתמיכת מרבית ההורים הדואגים לעתידם של ילדיהם.

ניתן אמנם ללמוד אנגלית מוגברת ולא לדעת מיהו שיקספיר, לשנן נוסחאות מתמטיות בלי להיחשף לקסם המופלא של תולדות המחשבה המדעית, לדקלם מודלים כלכליים בלי להבין היסטוריה חברתית, ולשמוע שיעור מבריק של פרסומאי על מנהיגות בלי להכיר מנהיגים בהיסטוריה הכללית או היהודית. אפשר גם להצטיין במבחני הבגרות בלי לרדת לעומקם של ההקשרים המבדילים טכנוקרט נבער מבן־תרבות רחב אופקים.

אלא שמיומנויות מנותקות מהשכלה וממחשבה רחבה מטפחות אנשים צרי מוח, שיכולותיהם אינן ממריאות מעבר למה שאילפו אותם לעשות. אך רוב גאוני המדע וההיי־טק הישראליים צמחו במערכת החינוך הישנה, זו שאילצה אותם לשנן פרקי תנ"ך בעל־פה, לכתוב יומן קריאה וללמוד את שיקספיר באנגלית.

חמור מכל הוא הניסיון שנעשה בשנים האחרונות לרסק את מעמדו של המורה ולחסל את

הרוח והמחשבה ההומניסטית. שום טבלת הישגים לא תוכל לאמוד את הנזק שייגרם מכך לישראל, מדינתו של העם שהביא לעולם את הספר.

אני מבקשת לסיים את דבריי בציטוט האגדה הידועה מתוך התלמוד הבבלי, מסכת גיטין (דף נ"ה ע"ב ס דף נ"ו ע"א), שעניינה חורבן ירושלים (המקור בארמית) **על קמצא ובר קמצא נחרבה ירושלים:**

אדם אחד שאוהבו היה נקרא קמצא ושונוא היה נקרא בר קמצא עשה סעודה. אמר לו שמשו: לך הבא לי את קמצא. הלך והביא לו (בטעות) את בר קמצא. בא (בעה"ב) מצא אותו (את בר קמצא) שהוא יושב בסעודה. אמר לו: הרי אדם זה (כלומר אתה) שונא של אותו אדם (שלי). מה אתה רוצה כאן? צא! אמר לו (בר קמצא): הואיל ובאתי, הנח לי, ואתן לך דמי מה שאני אוכל ושותה. אמר לו: לא. אמר לו (בר קמצא): אתן לך דמי חצי סעודתך. אמר לו: לא. אמר לו: אתן לך דמי כל סעודתך. אמר לו: לא. אחזו בידו והעמידו והוציאו החוצה. אמר (בר קמצא): הואיל והיו יושבים שם חכמים ולא מחו בו, למד אתה מכאן שנוח להם. אלך ואלשין עליהם בבית המלך.

כזכור, חכמים קיבלו את עמדתו של רבי זכריה בן אבקולס שלא לעשות דבר כנגד בר קמצא וכיוון שכן, שלא עשו דבר, נתקבלה ההלשנה על ידי המלכות והתחילה המלחמה, ובעקבותיה החורבן. אמר ר' יוחנן: ענוותנותו של ר' זכריה בן אבקולס היא שהחריבה את ביתנו, ושרפה את היכלנו והגליתנו מארצנו.

נדמה, כי שתיקת החברה הישראלית בכל הקשור למשבר העובר על מדעי הרוח בכלל ומדעי היהדות בפרט, כמוה כהסכמה ואישור למצב הקיים ולא ניסיון להתמודד איתו. האם אין ענוותנותנו עלולה לגרום לחורבנו התרבותי?



סוגיות ועקרונות בחינוך לתרבות יהודית פלורליסטית

יישר-כוח על היוזמה החשובה וברכה חמה למכללת סמינר הקיבוצים על המטלה הכבדה שנטלה על עצמה בארגון "הכינוס הארצי לחינוך מתקדם". לי, אישית, טוב לשוב לכאן לאחר 53 שנים. בראשית שנות החמישים למדתי כאן במסגרת הקורס למורים תיכוניים. ואלו מורים היו לנו אז: משה סיסטר – במקרא; רפאל מאהלר – בהיסטוריה של עם ישראל; משולם גרול – בפילוסופיה; צבי יעבץ – בהיסטוריה של רומי; ישראל לוין – בספרות; יהושע אפרון – בתולדות בית שני; זכית-זכינו. היו זמנים...

שרת החינוך יולי תמיר, ניצבת בפני הר תלול של בעיות. אתגר אדיר. על צווארה – משקלות כבדות של ציפיות, כמעט משיחיות, מצד חלקים רלוונטיים של הציבור, ומשב רוח צונן של ייאוש וציניות, מצד חלקים אחרים, גם הם רלוונטיים. אך יש רבים שיעניקו לה רוח גבית תומכת. התשובה לשאלה הכלולה בנושא היא קצרה ופשוטה: המאפיינים של חינוך לתרבות יהודית פלורליסטית מצויים בפירוט רב למדי בדו"ח ועדת שנהר. היחס לדו"ח זה ולהמלצותיו הוא אחד מניירות הלקמס של תקופת-לבנת, השחורה-בעיניי; של תקופת אותו כהן-צדק, כ"ץ, שגישתו הייתה מעוללת, רחוקה מכל מושג של צדק; של תקופת-תירוש, שלא שימחה לבב אנוש. הרשו לי לפתוח בכמה דברים אישיים: אני בא לדיון הזה מעמדה של מי שמיימי נערותו הייתה לו זיקה עמוקה לתרבות היהודית; כך בלימודי בבית-הספר; כך בסמינר הקיבוצים; ואחר כך – בשנים של הוראה והדרכת נוער; כך בהליכתי לפני יותר משלושים שנים להשתלם במדעי היהדות בבר-אילן ובאוניברסיטת תל אביב; כך בפעילות הציבורית והפרלמנטרית; וכאשר פרשתי מהכנסת לפני כעשר שנים והייתי צריך לבחור תחום פעילות עיקרי לשנים-שלאחרי – בחרתי בתחום הזה.

במשך עשר שנים כיהנתי כיו"ר מית"ר (מכללה ליהדות כתורות), שפועלת ברוח ועדת-שנהר בקרב עשרות בתי-ספר ובקהילות של עולים חדשים. לפני מספר חודשים הוחלטתי לבקשתי, אך נשארתי חבר בוועד המנהל. ביקשתי להתחלף כי נקלעתי לעומס רב בגלל יוזמה בה התחלתי לפני מספר שנים והיא קורמת עור וגידים, של הפקת אנציקלופדיה: **זמן יהודי חדש – תרבות יהודית בעידן החילון – מבט אנציקלופדי**; אנציקלופדיה שתופיע בראשית 2007 בהוצאת "כתר" בארבעה כרכים, בהשתתפות כמאתיים וחמישים כותבים, מהארץ ומהתפוצות ובעריכת חוקרים והוגים מהטובים שבמקומותינו.

מדוע בחרתי בתחום הזה? התמסרתי לתחום הזה משום ששאלות הזהות היהודית והתרבות היהודית נמצאת, לדעתי, בשורש המשברים העמוקים של דורנו. היא לא השורש היחיד, אבל היא שורש מאוד מרכזי, מאוד עמוק. הדילמות סביבן פורצות אלינו ללא הרף, מהפולמוס סביב פסקי הדין האחרונים של בג"צ; מהפולמוס סביב דבריו של א.ב. יהושע בארצות הברית; מהדילמות המוסריות הנגזרות משלטוננו על הפלסטינים; ועוד.

אמחיש זאת בדוגמה אחת: כולם מרבים לאחרונה לדבר גבוהה-גבוהה על 'האג'נדה החברתית'. ובהקשר שלנו, מטרידה אותי שאלה באשר ל"שורש היהודי" של האג'נדה החברתית: כיצד קרה שדווקא בעם שבתשתית תרבותו מצוי טקסט חשוב מאין-כמותו, התנ"ך, שספק אם יש בעולם

* יאיר צבן כיהן בעבר כחבר כנסת וכשר הקליטה ומשמש כחבר הוועד המנהל של "המכללה ליהדות כתורות".

טקסט עתיק שעולה עליו במתן ביטויים מרשימים למחאה נגד עוול חברתי ובתביעה לצדק חברתי, ודווקא בעם הזה חלה בעשורים האחרונים ההידרדרות החברתית-מוסרית החמורה ביותר, יותר מכל ארץ דמוקרטית אחרת? מה הקשר בין תרבותנו היהודית לבין פרצופנו החברתי? הנה, לדוגמה, נושא מאתגר לדיון יסודי.

ועוד מניע, יותר ספציפי לבחירתי בתחום זה. לא רק בגלל זיקתי התרבותית והאינטלקטואלית אליו. בעשורים האחרונים התמלאתי בחרדה. היו לי שותפים לא מעטים לחרדה זו. נחרדתי נוכח מה שאני מכנה – המתקפה על משמעותה של הזהות היהודית שבאה עלינו, במיוחד בשלושים השנים האחרונות, משני כיוונים מנוגדים: מהכיוון הפונדמנטליסטי ומהכיוון הניהיליסטי.

המתקפה הפונדמנטליסטית הייתה כפולת־פנים: הפן הפונדמנטליסטי החרדי והפן הפונדמנטליסטי הלאומני, שלא פעם הידרדר לגזענות. המתקפה הניהיליסטית גם היא הייתה כפולת־פנים: הפן של ניכור וניתוק עד להתנתקות מהחיים בארץ, והפן הכנעני, הדוחה את הגדרת הזהות היהודית ומצמצם את ההגדרה העצמית לזהות הישראלית או העברית בלבד, ומציג את שתי הזהויות כדיכטומיות.

חשבתי שחיוני לתת מענה ראוי לשתי הסכנות האלה. בעיני – דו"ח שנהר משמש בסיס טוב למענה ערכי־חינוכי רב־חשיבות לאותן שתי הסכנות, שתי המתקפות, שהזכרתי – הפונדמנטליסטית, מכאן, והניהיליסטית, מכאן, לשתייהן גם יחד – בהציגו את האתגר של חינוך יהודי, הומניסטי, פלורליסטי, פתוח לביקורת, חופשי מכפיפות לסמכות על־אנושית. עצם הופעת הדו"ח היוותה לדעתי תמרור־דרך חשוב, בעל משמעות היסטורית, בהגדרת יעדים, תכנים ומגמות של החינוך היהודי בארצנו.

הדו"ח אינו טלית שכולה תכלת; הוא אינו כליל השלמות. אפשר ואפשר למצוא בו פגמים ובמיוחד חסרים מסוימים. ולכן, אם צריך להוסיף, למשל, פרק המתייחס לחינוכם של ילדי העולים, ודאי שצריך לעשות זאת. אותי ודאי שאין צורך לשכנע בכך, לא כמי שהוטרד בכך בעת כהונתי כשר הקליטה, ולא כמי שעמד בראש מית"ר, הפעילה מזה חמש שנים בבתי־ספר "רוויי־עולים", כמו בית הספר 'שבח־מופת'; ואשר הקימה קהילת עולים יפהפיה באשדוד.

אז מה שצריך להוסיף – יש להוסיף. מה שצריך לעדכן – יש לעדכן. אבל, אני מציע ל"חב"ק" את הדו"ח הזה, לאמץ אותו, להגן עליו, כי בטווח הנראה לעין איננו יכולים לצפות לדו"ח מקביל שעניינו בחינוך היהודי, שיהיה דומה בטיבו או טוב יותר מבחינה ערכית מדו"ח שנהר. אני אומר זאת, משום ששמענו לאחרונה, מכיוונים בלתי צפויים, כאילו הדו"ח הזה הוא "פאסה", עבר זמנו ובטל קורבנו. אם יצליח משהו לגנוז את דו"ח שנהר או להעמידו בצל (כפי שניסתה לעשות בפועל לימור לבנת על־ידי התעלמות מוחלטת ממנו ובאמצעים נוספים), הוא ייצור ואקום, והואקום הזה יתמלא עד מהרה בתוכניות ובמסמכים אחרים, שרובנו יצטער עליהם צער רב. אני מקווה ומאמין שמעמדו של דו"ח שנהר לא זו בלבד שיישמר ולא יעורער, אלא ייושם בעוצמה רבה יותר.

סיכום העשור דל למדי. הדו"ח נתן אמנם דחיפה ללימודי יהדות, אך לא תמיד ברוח הדו"ח עצמו. לבנת הכניסה לתקופה קצרה את התחליף של "מורשת" שהיא במידה רבה אנטי־תזה לדו"ח שנהר. לבנת־תירוש־כץ "ייבשו" את הארגונים החילוניים והפלורליסטיים, הפועלים ליישום הדו"ח.

אחד המבחנים הראשונים של שרת החינוך החדשה, יולי תמיר, הוא יישום מקיף ומעמיק של דו"חות קרמניצר ושנהר. מהלך כזה יחייב את חיזוק מטה קרמניצר־שנהר; הקצאת שעות ליישום הדו"ח; הפעלת הארגונים החינוכיים שלנו בהיקף הרבה יותר גדול. היא צריכה לטפחם, ולזכור כי על כל שקל שהם מקבלים מהמשרד הם מביאים לפחות שני שקלים נוספים למערכת. היא צריכה לדעת כי בארגונים שלנו צמחו במהלך השנים כוחות חינוכיים יקרי־ערך ונצבר ניסיון חינוכי־פדגוגי שאין ערוך לו. אני אומר זאת לא רק על סמך היכרותי את מית"ר. יש לי מושג כלשהו גם

על ארגונים אחרים. הצלחנו במית"ר להגיע בבית-הספר 'מטרור-וסט' ברעננה, תוך שיתוף-פעולה מבורך בין הסגל שלנו לסגל של בית-הספר, להכללת המקצוע 'יהדות כתורות' לבחינות הבגרות. השאלה עתה: איך מרחיבים את הניסיון הזה על-פני בתי-ספר רבים נוספים.

האתגר הזה, של הפנמת התפיסה של היהדות כתורות, הוא מורכב ונוגע בשורשי בעיית הזהות היהודית. לא בכדי הדגישה ועדת-שנהר את הצורך בגישה חדשה ללימודי היהדות, דווקא בהקשר של "בניית זהותו ועולמו הרוחני והערכי של הצעיר הישראלי". ציבור המהנכים עומד הרי בפני אתגרים מורכבים מאין כמותם: איך לסייע לצעירים לעצב את זהותם והשקפת-עולמם במערבולת של תהליכי גלובליזציה, מכאן, ולוקאליזציה, מכאן; של אינדיבידואליזציה שלוחת-רסן, של פולחן ההפרטה, של רמיסת הסולידריות; בעולם שהפך להיות "כפר גלובאלי" והאינטרנט, על אורותיו וצלליו, היה ל"מוכתר הכפר"; כאשר החברה הישראלית היא יותר ויותר רבת-פנים ועמוסת-שסעים ועושר-פניה שמור לה לא רק לטובתה, במיוחד כשהיא נתונה בסיר-לחץ של סכסוך רווי-דמים הנמשך כאילו עד אין קץ.

במערבולת כזאת, במיוחד במערבולת כזאת, בניית זהות היא מעשה הכרוך בבחירה. וכאשר אתה בוחר – אתה נוטל על עצמך אחריות לבחירתך. נטילת האחריות הזאת משליכה בחזקה על תחושת השייכות לעם ולחברה שאתה חלק מהם. לכן כל-כך חשוב לטפח את יכולת הבחירה, שתהיה ליכולת ממשית רק אם תישען על היכולת לבחון ולבקר את הערכים המוצעים לצעיר על מגשו של בית-הספר, או בכלי התקשורת, או בבית ההורים, או בתנועת הנוער.

אשר לתוכנה ולמגמתה של עבודתנו החינוכית בתחום החינוך היהודי, אני מבקש להזהיר מפני יצירת ארבע דיכוטומיות: **הדיכוטומיה הראשונה** – בין הישראלי ליהודי ובין שניהם – לאנושי. בקרב חוגים מסוימים גוברת הנטייה להנגיד את הזהות היהודית לזהות הישראלית ולהעדיף את האחרונה, כשם שבחוגים אחרים גוברת הנטייה להנגיד את הזהות הלאומית לזהות האנושית. אם לא נצליח ליצור אינטגרציה בין שלוש שכבות אלה של זהותנו, הבנויות זו על זו, יונקות זו מזו, מזינות זו את זו – זהותנו כבני-אדם, זהותנו כיהודים, זהותנו כישראלים – נטפח בכך, מה שאני מכנה תסמונת דיכוטומית, או אם תרצו – אינטואיציה דיכוטומית של אור-אין, ואז הבחירות של חלק ניכר של חניכינו תשביע אותנו מרורים.

הדיכוטומיה השנייה – בין הישן לחדש. בלימודי היהדות יש נטייה אצל גורמים מסוימים (לא רק דתיים) לשים דגש יתר על המקורות העתיקים ולהעמיד בצילם את התרבות העברית החדשה. אם לא נצליח ליצור אינטגרציה של ממש בין הישן לחדש, נטפח בכך אינטואיציה דיכוטומית של אור-אין ואז הבחירה של רוב החניכים שלנו תיפול על החדש ולא דווקא על המיטב שבחדש. דו"ח שנהר הצביע על הסכנה והיתווה דרך נכונה להתמודד עימה.

הדיכוטומיה השלישית – בין מה שהוא "שלנו" לבין מה שהוא "לא משלנו"; בין "היהודי" ל"אוניברסלי", בין הלאומי לכלל-אנושי. אם לא נצליח ליצור אינטגרציה של ממש בין המיטב שבתרבותנו למיטב שבתרבות האנושית הכללית, נטפח בכך תסמונת דיכוטומית של אור-אין ואז הבחירה של רוב החניכים הצעירים שלנו תיפול על "העולם הגדול" ולא דווקא על המיטב שבו. גם כאן דו"ח שנהר ראה את הסכנה והיתווה כיוון נכון.

הדיכוטומיה הרביעית – והיא בעיני המסוכנת ביותר – היא זו שגלומה בהגדרתה של הזהות היהודית החילונית. הרקע ליצירת הדיכוטומיה מובן: לרבים מבני הנוער לא ברורה כלל זהותם היהודית; אין הם יודעים מהי משמעות זהותם החילונית; והחיבור בין השניים מעצים את בלבולם ומבוכתם. כל עוד הטקסט והסב-טקסט של העוסקים בנושא זה במיסדים השונים משדר מסר של ניגוד בין יהודיות לבין חילוניות – לא תצלח מלאכתנו. אם צעיר המזהה עצמו כיהודי חילוני יקלוט מהסביבה שה"בון-טון" שלה הוא שבהיותו חילוני נפגמת הזהות היהודית שלו – הוא יקלוט בכך מסר הרסני. ההנגדה של הזהות היהודית לזהות החילונית – גם אם אינה נאמרת במפורש, אלא רק במשתמע – תציב את הצעירים שלנו בפני הכרעה דיכוטומית, של אור-אין; האם

לא ברור לכם במה יבחרו רובם?

אם הצעירים האלה לא יהיו שלמים עם זהותם כיהודים חילוניים, אל נתפלא אם ייקלעו למשבר של זהות. לכן, ראוי שצעירים אלה ילמדו יחד עם לימודי היהדות, ברוח שהתווה דו"ח־שנהר, גם על תהליך החילון והשלכותיו ההיסטוריות והתרבותיות, על הקשר בין עליית תהליך החילון בהיסטוריה והקשרו לעלייתן של השקפות תרבותיות־חברתיות רבות חשיבות, כמו – ההומניזם, הרציונליזם, הדמוקרטיה, הריבונות, ולא בשורה אחרונה – החירות האישית והלאומית. לימודי היהדות כתרבות מזמנים לנו קרקע פוריה לשילוב כזה. ואכן, יש כיום ניצנים חיוביים בכיוון זה באוניברסיטאות שונות גם בארץ וגם בארה"ב, שהחלו – בסיוע קרן פוזן – לפתח מסלולים מיוחדים ללימודי היהדות כתרבות, הכוללים גם קורסים המסייעים לסטודנטים להבין טוב יותר את תהליכי החילון בעולם בכלל ובעמנו במיוחד; אבל אין די בכך.

לסוגיה האחרונה, לצורך בהבניית זהות יהודית חילונית בקרב הציבור המבקש להגדיר עצמו ככזה, יש היום משמעות אקטואלית קריטית. אנו נתונים במשבר פוליטי־חברתי־תרבותי ההולך ומחריף. אחד מגילויי הבולטים הוא העמקת השסע הדתי־חילוני. ואיש אינו יודע מה יילד יום. במצב כזה יש חשיבות רבה בנטיית גשרים. היא כשלעצמה לא תפתור את הבעיות שאנו ניצבים נכון; אבל היא עשויה לרכך את חריפותם של הקרעים. גם זה חשוב.

כאשר בונים גשר – הכרחי להבטיח ששתי הירכות תעמודנה איתן. הצעיר הדתי חש בדרך־כלל, כי זהותו נשענת על קרקע איתנה. רבים בקרב הצעירים החילוניים חשים פיק־ברכיים בהתמודדות עם זהותם היהודית. מי שרוצה שהגשר יעמוד איתן, אינו יכול להסתפק בכך שהירכה הדתית היא איתנה; עליו לעשות את כל הנדרש כדי שגם הירכה החילונית תעמוד איתן. אחרת, נטיית הגשר לא תצלח, והוא יתמוטט לנגד עינינו.

יהודים חילוניים שאינם מנוכרים למורשת עמם ויהודים דתיים שאינם מנוכרים לערכיה של התרבות האנושית הכללית, ההומניסטית, ובתוכם – אלה המזהים עצמם כמסורתיים, והם מהווים כשליש מהחברה שלנו, יכולים להיות שותפים אמיתיים בנטיית הגשר ודו"ח־שנהר יכול לשמש כלי־עזר חשוב גם במאמץ זה.

לקראת חינוך רב-תרבותי

תחילתה של ישראל, כזכור, כ"מקום", עוד בטרם הובטח על ידי בלפור "בית לאומי" לעם היהודי. גם מרגע שהובטח הבית הלאומי, עיקרה של ישראל שלפני תש"ח הוא מאמץ עליון לסמן טריטוריה, לעצבה פיזית ואידיאולוגית ולהנחילה למצטרפים חדשים. המקום הזה חתר להפוך למדינה, ולכן נערך מאז שנות העשרים של המאה הקודמת במתכונת הקרובה ביותר לדגם המבוקש, מדינת הלאום.

כמדינת לאום בדרך, ובדומה לפועלן של מדינות לאום, בעיקר במאה ה-19, ה"חברה היישובית" הייתה עיוורת לאופציה של רבגוניות תרבותית או לשוניית ודבקה במודל אירופי של מונוליותיות לאומית-תרבותית. הלשונות ההיסטוריות של היהודים הושמו במצור, בעוד העברית המתחדשת הפכה לשפה הציבורית והפרטית. הלשון החדשה-עתיקה היא שנשאה, יותר מגורמים אחרים, במשא העיקש של עיצוב תרבות, חינוך וזהות חדשה. מי שלשון זו שירתה אותו מן השפה ולחוץ, מי שהפנים אך מעט, או בכלל לא, את המסר האידיאולוגי שלה כלשון המקום, נותר בשוליים. עם הפרישה הבלעדית של העברית כלשון בית הספר מראשית המאה ה-20, הפכו המורות והמורים למפיצי הלאומיות, תכניה וסמליה. החל בהוראת התנ"ך וכלה בזמרה. המסרים נותבו אל ההכרה, ההפנמה וההזדהות של התלמידים עם רעיון הלאום העברי; כמובן, תוך היבדלות מאחרים שנותרו בחוץ או מאחור. כך נולדה וצמחה אצל תלמידים רבים זהות חדשה ואקסקלוסיבית, הגזורה על-פי פסק של היסטוריה בפעולה. היא נשתלה בעבר מקראי, דיברה עברית, הייתה פטורה ממסורת, והעדיפה מבט ומעשים המכוונים אל הכלל על-פני בוננות ואינדיבידואליות. על סלע זהות מועדפת זו נופצו בבית הספר העברי זהויות של עולים ומהגרים לדורותיהם, אם מרצון ואם מאונס. בית הספר העברי הפריך את זהות העולים וניסה להבנות אותה מחדש לאורם של זרקורים לאומיים שהאירו את דמות החלוץ, הצנחן או המפקד איש הקבע. בכך הצטרף אל מהלכים חברתיים-כלכליים, בעיקר משנות החמישים ואילך, שכוונו ליצירת "מרכז", אך הפיקו "שוליים".

בשנות השישים הייתה הזהות המועדפת אמורה לזכות בעדכון מודרני תומך, ברוח מדינת הרווחה האירופית. ה"עזרה לחבר" נדרשה להתחלף בדגם אוניברסאלי ומשוכלל יותר, בדומה לשירותי הרווחה שנבנו במדינות אירופה באותה עת, שכללו בין השאר חינוך על-יסודי חינם וכללי, חינוך גבוה חינם וביטוח בריאות ותעסוקה. ואולם, מהלכי המודרניזציה החדשים בתחום החינוך והרווחה בישראל, שהיו דעתניים מצד אחד ועיוורים לצרכים ולביטויים תרבותיים חדשים מצד אחר, הפיקו תוצאות לטווח קצר בלבד.

הרפורמה בחינוך של 1968 היא דוגמה לכך. בעוד תוכניות שהוכנו בקפידה אמורות היו לסגור פערים בהישגים לימודיים, שהפכו לתהום בעשרים שנותיה הראשונות של המדינה, ביצוע הרפורמה "קודם" בקצב של 2%-4% שנתיים לאורך עשרים השנים הבאות. הפוליטיקה בישראל, שבאותם ימים הייתה "מעצמתית" בתחום הצבאי, מיאנה לגייס די עוצמה להתמודד עם פערים, עתה כבר של דור שני של עולים, בהישגים לימודיים.

* פרופ' יצחק קשתי הוא מרצה לסוציולוגיה של החינוך באוניברסיטת תל אביב ועומד בראש המועצה האקדמית של מכללת סמינר הקיבוצים.
נוסח מוקדם של מאמר זה ראה אור ב"פנים" מספר 20, אביב 2002, עמ' 100-106.

החלפת השלטון בשנת 1977 השעתה את הדומיננטיות הפוליטית של קבוצות המרכז ההיסטוריות. במקביל לכך, ולאז דווקא כתוצאה מכך, מדיניות החינוך והרווחה החלה מתקפחת והחלוקה מחדש של ההכנסות, בדומה לזהויות המעמדיות-תרבותיות, החליפה כיוון מצמצום פערים להגדלתם. שרי החינוך בתקופה זו הצהירו שוב ושוב אמונים לחזון הרפורמה ("אינטגרציה") בחינוך, אך זרעו במכשולים את מסלול הגשמתו.

30 השנים האחרונות מדגימות את קוצר-הראות הרה הגורל של הפוליטיקה בחינוך. כתוצאה מכך מערכת החינוך נכשלת במאבקים תרבותיים-פוליטיים וחברתיים-סקטוריאליים, שוב ושוב. תוך כדי כך החינוך הממלכתי-דתי מתעצם ומתפצל תוך שהוא מעמיד במבחן את הבכורה של הריבון בדמוקרטיה ואת עמדות היסוד כלפי קבוצות אזרחים בעלי תרבות ולאומיות אחרת; מעיין החינוך התורני מגייס לשורותיו את נידחי בתי הספר הממלכתיים והממלכתיים הדתיים ומתבצר במתכונות חינוך חרדיות-עצמאיות, בעוד החינוך הממלכתי ה"כללי", שהיקפו היחסי מצטמק משנה לשנה, נעזב לנפשו תוך שתנאי פעולתו – כמו מספר התלמידים בכיתה ומספר שעות ההוראה – צונחים לתחתית הנתונים ההשוואתיים. אם החינוך החרדי מפוצל על-פי "טבעו", הממלכתי-דתי על-פי קוד (מתחדש לבקרים) של קיום מצוות והכנסה לנפש, החינוך הממלכתי – המגשש בין גישה פסאודו-הומניסטית של "שימת הילד במרכז" לבין תיאוריות שירות (התלמידים כ"לקוחות") של מרכולים – הולך ונפרם בגלל אי נחת של הורי התלמידים, שהקיטוב החברתי-כלכלי מלבה ומאיץ אותו.

מכל אלה מתברר שהמכנים התרבותיים המשותפים, גם אם היו מאולצים, שליכדו לפני את רובה של מערכת החינוך, שוב אינם בנמצא. הזהות הקולקטיבית שהוטבעה בעבר ברוב בתי הספר נשחקה ונפרטה לזהויות מתחרות ומתעמתות. זהויות אלה הולכות ומועצמות משום שהן צומחות ממכונויות תרבותיות הזוכות להכרה מחודשת, ומשום פערים כלכליים חסרי תקדים. הפערים משתקפים בהישגי בחינות הבגרות. בפריפריה הכלכלית-חברתית חלקם של הזכאים לתעודת בגרות מבני ה-17 נמוך להדהים (2003): ברהט 27%, באופקים 35%, במעלות-תרשיחא 35% (לעומת 88% במכבים-רעות).

כך הופכת מערכת החינוך ל"קהילה מדומיינת". גם שאריות העוצמה של הבירוקרטיה של החינוך ייחשפו בעתיד במידה גוברת והולכת לציפיות ולכוחות צנטריפוגליים. ה"משרד" נשלט בידי הפוליטיקה, אך הפוליטיקה בלבד אין ביכולתה לדאוג, בוודאי לא באורח שוויוני ודמוקרטי, לצורכי החינוך של הציבור שנעשו מגוונים עד קונפליקטואליים. לכן, במקום שליטה פוליטית בלעדית במשרד החינוך נחוץ לכוון גוף פדרטיבי המשקף את מכונויות החינוך המרכזיות ואת הציבורים שמאחוריהן. בידו יש להפקיד את המשימה של עיצוב מדיניות חינוך חדשה, המעוגנת בחקיקה ומפוקחת על-ידי השר/ה ומשרדו/ה.

אכן, מצב הדברים המתואר כאן הוא סיבה מספקת לשינוי מרחיק-לכת של מבנה משרד החינוך. עדיף לבזר את מבנה המשרד ואת סמכויותיו בין זרמי חינוך אוטונומיים תוך חקיקה מחמירה, שתבטיח עוגן תרבותי משותף לזרמים השונים והקצאה שוויונית של משאבים, מאשר לחשוף את ציבור התלמידים, את הוריהם ואת המורים לתהפוכות אי-סופיות ומקפחות של השליטה הפוליטית המרכזית בחינוך.

מבחינות מסוימות, הציבור השלים עם קיומה של הסקטוריאליזם בחינוך. מה עוד, שה"תרבות הסקטוריאליזם" אינה חסומה בכל מקרה וההצטרפות אליה והפרישה ממנה אפשריות במקרים רבים ללא סנקציה מרחיקת לכת. מבחינות אחרות הסקטוריאליזם מעוררת קונפליקט עז בציבור. כך הדבר במישור ההקצאות התקציביות, בתוכניות הלימודים בבתי ספר עצמאיים, ומה שנראה כתולדה של השיטה – אי-גיוס לצה"ל והשתתפות חלקית בלבד בכוח העבודה. השאלה היא אם ניתן להוציא מן הקונפליקט העז הזה משהו מתוק, מעין ראשית הסכמה. האם ניתן לבנות בחברה

הישראלית השסועה טריטוריות, מנטאליות ואחרות, שניתן לנהלן מתוך הסכמה ושותפות. תחת להשיא עצה בדבר מבנהו ופועלו הרצויים של ארגון החינוך בארץ על-פי זרמים או "קבוצות חינוך", שכבר שורטטו בפרוטרוט ופורסמו במקום אחר (ראה "פנים" מספר 15, חורף 2000, "עשר הצעות ועוד אחת לשינוי פני החינוך בישראל", עמ' 3-9), אתמקד בהמשך בטעמים, בעיקר התרבותיים, החברתיים והפוליטיים, ההופכים את השינוי לא רק למבוקש אלא גם להכרחי. הכיוון הכללי של השינוי הוא פחות מרכז ויותר ביזור. אולם בביזור אין הכוונה לפיזור השליטה של היחידות הבירוקרטיות של משרד החינוך, אלא למתן לגיטימציה לפעולה חינוכית ב"מבנים" תרבותיים-חברתיים הקיימים היום בישראל. בקווים כלליים, מדובר בארבעה גושים גדולים העשויים לממש פעילות חינוכית עצמאית, אך תוך שמירת זיקה ביניהם. אלה הם (1) מה שמכונה ומארגן היום במסגרת החינוך הממלכתי הכללי, (2) החינוך הממלכתי-דתי, (3) החינוך החרדי על הסתעפויותיו האשכנזיות והמזרחיות, (4) החינוך הערבי, לרבות הדרוזי והצ'רקסי. לפחות שלושה רעיונות שיש להם דרישה היום עשויים לבוא לידי ביטוי במבנה החדש של החינוך. האחד הוא עיקרון הרב-תרבותיות. במקרה הנדון: הפקדת הזכות בידי קבוצת תרבות או קבוצה אתנית להעניק חינוך לבניה על-פי בחירתה והעדפותיה. הקבוצה מצידה תסכים ותתחייב מראש לשריין בתוכנית הלימודים שלה מקום למיני ידע ונכסי תרבות המשותפים ל"קבוצות החינוך" כולן, ולהימנע מעיסוק בנושאים השוללים את האחר, את זהותו או תרבותו. הרעיון השני, הנובע מהראשון או לפחות קשור בו, הוא שהמדינה מסירה מעליה את האחריות לקביעת היררכיה בתחומי הידע ושורטט הזהות הקולקטיבית והאישית של תלמידי בתי הספר. כאן מדובר יותר בפעולה סמלית מאשר ממשיית, כי הלא בשני המישורים האלה חלו כבר שינויים מופלגים בשניים-שלושה העשורים האחרונים.

הרעיון השלישי הוא שהמדינה, לרבות נציגיה הפוליטיים, ממירה את כוונותיה במישור החינוכי מיעדים של "שליטה במערכת החינוך" ליעד של שירות, והכוונה היא בראש ובראשונה לתלמידים. המרת יעדים זו אין פרושה וויתור על פיקוח על מעשי בתי הספר על קבוצותיהם. מגמות "שליטה" כלשהן יימצאו ב"קבוצת חינוך" זו או אחרת, לרוב על-פי מידת ההתמקדות שלהן בזהות חניכיהן, ובעיקר על-פי חתירתן לזהות קולקטיבית שחניכיהן נדרשים לדבוק בה. עניין זה, כמו גם הבנות חלקיות או היעדר הסכמה בין "קבוצות החינוך", ייבחן במועצה מוסמכת ומשותפת לכל "קבוצות החינוך" ולנציגות בכירה של המדינה, הכול על-פי אמות מידה של נוהל דמוקרטי ותוך גיבוש דפוסים ראויים של משא ומתן. הנה כי כן, תוך יישום השינויים המוצעים כאן עשוי להיפתח מסלול של שיתוף פעולה בין גורמים המתעלמים זה מזה היום, שיוביל לשותפות ולחלקית בתחום החינוך ואולי גם להסכמות במישורים אחרים.

המבנה החדש, היינו "פדרציית החינוך" המוצעת כאן, שבו "קבוצות החינוך" מונהגות על-ידי גופים נבחרים ואנשי מקצוע אמפתיים, משקף שלוש פרספקטיבות להן ניתן היום ביטוי רב והולך בצפון אמריקה, באירופה המתאחדת וכנראה גם בישראל.

פרספקטיבה ראשונה היא של קרבת מקבלי ההחלטות אל אלה שהחלטות חלות עליהם. "קבוצות החינוך", על אף היותן ארציות, ראוי שתתגלמנה במציאות ככוונות ומעשים שמקורותיהם גם מקומיים. כך "קבוצת החינוך" תוכל לעשות שימוש ביוזמות חינוכיות של בתי ספר מחדשים. במצב דברים מעין זה המרחק בין ה"פקידות" לבין השותפים לבית הספר, היינו תלמידים, מורים והורים, מתקצר. מרחק מתקצר, כשלעצמו, נוטה בתנאים דמוקרטיים להגביר את הפיקוח של ה"משתמשים".

הפרספקטיבה השנייה היא של הידע והדעת. בעולם הגלובלי המתהווה, מצב הצבירה של הידע והדעת נוטה להשתנות ממבנה היררכי למבנה אופקי של "מדף פתוח". מיני הידע נשלפים מפותחים ומושמים במקומם תוך חיפוש הולך ומתרחב באינוונטר חסר גבולות. מצב דברים

דומה עשוי להיווצר גם ב"קבוצת חינוך" זו או אחרת. האם מהלך מעין זה יביא ליחסיות גמורה של מיני הידע המשמשים בבתי הספר? לאו דווקא. כי הלא חלק מתוכנית הלימודים, בכל "קבוצות החינוך", יהיה מוסכם וקבוע במידה, תוך שהוא מייצג מיני ידע המשקפים את מהותו של ה"מקום" הישראלי.

הפרספקטיבה השלישית היא של "המדינה". ליתר דיוק: "צמצום" דמותה, האיטי אך העקבי. במבט לאחור, השינוי היה צפוי לאחר התמוטטותן של המדינות הטוטליטריות שעיצבו את המאה העשרים. מדינת הרווחה האירופית הייתה הסימן המשמעותי הראשון לתזוזה, תוך שהיא מעמידה את צורכי האזרח במוקד התעניינותה ושירותיה (בין השאר כתרופת נגד לשאפתנות סוציאליסטית מבית ומחוץ). ואולם תנודות עמוקות בכלכלה המערבית, וקריסתן של בריה"מ ושכנותיה, ששמה קץ לתחרות הבין-גושית, הביאו לארגון מחדש של מדינת הרווחה, הפעם על "בסיס כלכלי". עם זאת היא, המדינה מוחזקת גם היום כאחראית לשירותים בסיסיים ומגוונים שהאזרח זכאי להם, לרבות לשירותי חינוך.

בשלב "מהפכת הנגד" הניאו-ליברלית שכוונה אל ההישגים של מדינת הרווחה ועלותה, קודמה באנגליה של מרגרט תאצ'ר, ובארה"ב של רונלד רייגן, תוכנית של "בחירת הורים" בבית ספר כמסר ליברלי, המבוסס על אדני השוק התחרותי. "רק הורים יודעים איזה בית ספר טוב לילדם" (ולא הרשות המרכזית, שנותרה כבעבר קובעת את תוכנית הלימודים), אמר אחד מחסידי מהפכה זו, אמנון רובינשטיין, שר החינוך בממשלתו של יצחק רבין. ואולם מהפך נאו-ליברלי זה העמיק בכל מקום שנוסה את הפערים המעמדיים בחינוך. העשירים בחרו ושיפרו את בתי הספר הנבחרים, בעוד העניים נשארו בבתי ספר עניים. כך הופרכה ציפיית האזרחים לקבל שירות לא מקפח מן המדינה.

בשונה מ"בחירת הורים", "קבוצות החינוך" הנדונות כאן אמורות לאפשר בחירה נאותה בין שירותי חינוך שווינויים, המעוגנים בחוק מבחינת ההשקעה הציבורית, אך שונים זה מזה במכוונותם התרבותית. בחירה באחת מ"קבוצות החינוך" היא העדפה של חלופה אחת, ולכל הבוחרים כמה אפשרויות ריאליות. באחד מן הקצוות של רצף הבחירה מוצגת חלופה מסורתית במובהק, הדבקה בזהות דתית-תרבותית היסטורית. בקצה האחר של הרצף תימצא "קבוצת חינוך" שמוסדותיה יעניקו עדיפות למאמץ מצד הלומד להרכיב את תוכנית לימודיו בהתאמה עם זהותו או זהויותיו האישיות.

"קבוצות החינוך" משקפות, לא רק את רבגוניותו התרבותית-היסטורית והאתנית-לאומית של ציבור התלמידים וההורים בארץ, אלא גם מכוונות תרבות "גלובליות", המבוקשות ללא ספק גם בישראל. מסרי ה"גלובליזציה" אכן מגיעים היום כמעט לכל מקום. אף שהסימנים הבולטים מתגלים בתחום הכלכלי, ברור שהם מקרינים גם על תחומים אחרים. רעיונות, אמונות ועמדות חוצים גבולות ומתגבשים למצב תודעה חדש. יתר על כן: גבולות של העבר מאבדים את משמעותם או מוסרים בהסכמה.

האם ניתן להישאר "מחוץ" לתהליך הזה, תוך התעלמות מן המשתמע מכך? ספק רב, אף שזו לפעמים בחירה, ולרוב כורח הכרוך באומללות. בשני המקרים עלול שלא להיות "מקום". כדי להיות "מקום" נחוץ להיות חלק מן התנועה החדשה של ייצור וצריכה של מוצרים, שירותים ורעיונות, ובעיקר "להתחלף" בהם. ואולם מ"אחורי" הגלובליזציה הכלכלית והסמלית חייב להתגלות ולהתייצב הלוקאלי, בחיוניות ובעוצמה. זה אומר, בין השאר, שנוכח כלכלת השוק הגואה, שהיא חלק מן התהליך הגלובלי, יש הכרח במאמץ לחלק מחדש את ההכנסות באופן צודק, כך שהקיטוב הכלכלי והחברתי יצומצם ותובטח רווחתם של האזרחים באמצעות השקעה מרבית בכל השירותים, לרבות בהפקת ידע, בהפצתו ובשימוש בו, ובשאר מרכיביו של תהליך החינוך. ישראל, שהחלה את דרכה כ"מקום", נדרשת שוב "להשקיע" בעצמה. כנראה לכוון עצמה

מחדש, בראש וראשונה באמצעות חינוך ראוי, ההולם את מבניה התרבותי והאתני. מכיוון שמדובר במקום רב־תרבותי, בניגוד לציפיית המייסדים אך בהתאמה מלאה להעדפות הציבור, נחוץ להתאים את מעשה החינוך וארגונו למציאות החדשה. הקמתן של "קבוצות חינוך" הפועלות על בסיס פדרטיבי, כאשר בכל אחת מהן משתקף משהו מתרבות חברותיה, היא לא רק מענה לבעיות פוליטיות, תרבותיות ואתניות, אלא גם עולה בקנה אחד עם ציפיות התקופה.

גם אם הזהות הקולקטיבית עוברת עתה בישראל הפרטה לזהויות התלויות יותר בבחירותיו של הפרט מאשר בהחלטות הכלל, שמור עמנו, הודות לחזונו ועיקשותם של דורות קודמים, הנכס הקולקטיבי של לשון משותפת. היא לא רק משמרת בשבילנו את נכסי התרבות של העבר ומתווכת אותם אלינו באופן בלתי אמצעי, אלא היא, במידה רבה, "אנחנו". בשביל הנולדים לתוכה או המאמצים אותה, היא, הלשון, מהווה לא רק כלי ופרוזדור לעולם נושא משמעות, אלא היא השיטה שבאמצעותה המשמעות מעוצבת ומתפרשת, בזירה הציבורית וגם האישית. ממד מרכזי זה הוא חלק מן הלשון, כל לשון, ומהווה את המפתח להיותנו "מקום".



מידותיה של אזרחות טובה בחברה הוגנת ומתוקנת

נתבקשתי לשוחח עימכם על "מידותיה של אזרחות טובה בחברה הוגנת ומתוקנת". המשימה לשוחח ברצינות ובעמקות על נושא זה נדמית בעיניי לצליחת האוקיינוס ב-30 דקות. מי הוא זה ואיזה הוא שיעשה זאת? שהרי בתחילה עלינו להניח תשתית של חברה הוגנת ומתוקנת ורק לאחר נוכל מכן לבנות על אותה תשתית מידותיה של אזרחות טובה. אנסה בכל זאת כמיטבי. אזרחות טובה היא מידה של אזרח טוב. והתשובה לשאלה אם פלוני הוא אזרח טוב או אם אין הוא אזרח טוב נבנית, בראש ובראשונה, על התנהגותו של אדם, על יחסיו לזולת ולחברה בכללה, ובמקורה היא מעין בליל של גנטיקה ושל חינוך בשיעורים שניתן להתווכח עליהם בין גנטיקה לבין חינוך. והנה, אני, אין אני לא איש גנטיקה ולא איש חינוך. גם אינני איש מדע המדינה ואינני פילוסוף, לא פילוסוף של המשפט ולא בכלל. אני איש משפט – שופט – אדם שעל אפו רוכבים משקפי משפט ומבעד למשקפיים אלה אני משקיף על העולם. ואולם המשפט מהווה אך גזרה צרה, צרה מאוד, של מכלול חיי האדם. ובחינת העולם דרך משקפי המשפט בלבד תצייר לנו אך תמונה חלקית אולי אפילו תמונה מעוותת. למזלי רוכבים המשקפיים לא על שורש האף אלא על אמצעו של האף ואני יכול לבחון את העולם גם מעל למשקפיי. וכך אני בוחן את העולם, גם כאיש-משפט גם כאיש מן היישוב, כאדם החי בארץ הזו. כאדם הרואה את אשר סביבו כאן ועכשיו.

כאדם שאינו אופטימי על-פי אופיו וטבעו – והאדם הזה הוא אני – אני מתבונן סביבי וקשה לי. אולי אני טועה, אבל דומה עליי שהחברה בישראל הגיעה לדרגה שלא הייתה בה בעבר. הנה היא הממשלה היוצאת ושרים בה. הנה היא הכנסת היוצאת וחברי הכנסת בה. אלה מנהיגי ישראל אלה מורי הדרך. מקצתם נחקרים במשטרה, מקצתם עומדים לדין, מקצתם הורשעו בדין. ואני עומד ושואל: האלה כוהניך ישראל? האלה נביאיך ישראל? האלה מנהיגיך ישראל? האם על אלה ייאמר חברה הגונה ומתוקנת? האם על אלה ייאמר אזרחות טובה? בוקה ומבוקה ומבולקה. וכך בחברה בישראל בכללה. כל קורא עיתונים, כל שומע, כל רואה ידע ויבין. סכינאות שפשתה בנו. בעלים קנאים שרוצחים את נשותיהם. חברות פשיעה הלוחמות זו-בזו במקומות ציבוריים ומפילות חללים אנשים תמים. אנו שומעים וקוראים על התנהגות ישראלים כלפי עובדים זרים והבושה תכסה את פנינו. אנו קוראים על יחסה של החברה לאתיופים, על התנשאות ועל שחצנות ועל הפליה בוטה. אנו שומעים וקוראים על מאות אלפי אנשים שאינם יכולים להינשא בישראל. על מאות אלפים אנשים שחיים מתחת לקו העוני ובהם רבבות-רבבות של ילדים. אנו ערים לצעירים שמאסו ברבנות ומטעם זה בלבד חיים הם בלא להינשא או נישאים בטקסי נישואין פרטיים או בחו"ל. אנו שומעים על אכזריות של נוער ומבוגרים לחיות חסרות-ישע. לחמורים, לסוסים, לכלבים, לחתולים. על הימורים במלחמות כלבים אכזריות. על עינוי אווזים ועינוגו בכבד אווז. על אנשים שנוטשים כלבים וחתולים לרחוב בעת שהם נוסעים לחו"ל. על הלבנות הון מאסיביות. על מעשי אונס ברוטאליים של נשים, של קטינות, של ילדות. על סחר בנשים: סחר הקרוי סחר בבשר לבן. על סחר בסמים והתמכרויות של קטינים לסמים.

* השופט מישאל חשין שימש עד לא מכבר כמשנה לנשיא בית המשפט העליון.

על מחדלה של המשטרה לטפל בעבירות של שיגרה: בגניבות, בפריצות ובעוד כיוצא באלו עבירות קלות, כביכול. על סגירת תיקים מאסיבית מאין עניין לציבור, כביכול.

נוכח כל אלה, אין פלא שאנו עדים למשפטיזציה של חיינו. המשפט הפך להיותו ראי החברה. כמו המשפט בו עיקר, בו תחילה, בו המשך, בו סוף. כך בא המשפט תחת הערכים. וככל שהמשפט גובר והולך, כן מצטמצמים הערכים והולכים עוד ועוד. והתרבות, תרבות העם, מאבדת את מקומה הראוי לה כתוכן לחיים. נזכור שיש דברים גם מחוץ למשפט. יש תרבות שלטון ויש תרבות של עם. אלא שאם יש פריעת סדר נוצר חלל והמשפט ממלא את החלל. אם איש מדינה אינו יודע היכן לעצור בהתנהגותו, המשפט יתערב. אכן, דומה כי יש צידוק אובייקטיבי לתופעה לא בריאה זו של המשפטיזציה של חיינו. נוכח ההתפוררות המשפט הוא המחזיק את החברה. שכן אם עדים אנו למקרה בודד של עיוות יכולים היינו לומר רוח שטות נכנסה בו באדם ועשה מעשה רע שעשה. אלא שהמקרים חוזרים ונשנים, חוזרים ובאים, עד שהופכים הם לתופעה, שמה נאמר: לתופעות חולניות בכל מגזרי החיים. מעין צונאמי של מגפות העובר עלינו. ואני רוצה לזעוק: הצילו! אכן, אחת הסיבות העיקריות למשפטיזציה של החברה הוא בהיעדר תרבות של חברה ושל שלטון מעבר למשפט. ובהיווצר חלל ריק בתרבות השלטון יכול המשפט להיכנס או שלא להיכנס למלא את החלל. וטוב שנכנס – שכן החלופה – החלופה הרעה – היא: איש הישר בעיניו יעשה. איש לאהליך ישראל. אם תרצו: על כל גבעה גבוהה ותחת כל עץ רענן.

רצינו להיות ככל העמים, ככל הגויים. אבל בהיותנו יהודים אנו מצטיינים בכל מעשינו, גם באותן תופעות שליליות ומחליאות בחברה. וכך עומדים להם מאות ואלפים לפני חג הפסח, ובפנים מבוישות מבקשים הם מעט אורז, מעט תפוחי־אדמה לחג. ואתה עומד ושואל עצמך בתמיהה: לאן נעלמה ההגנות וההוגנות? לאן נעלמה הסולידריות? החמלה? האנושיות? לאן נעלמה המצווה של לא תעמוד על דם רעך? ותחת כל אלה חוגגת הצביעות בראש חוצות. נוכח כל אלה קשה לדבר על מידותיה של אזרחות טובה בחברה הוגנת ומתוקנת. הדיבור יהיה כרוח השורקת.

לא עת דברים היא העת הזו. עת לעשות היא העת הזו. ויש לבחון דברים מבראשית. לא כל התופעות השליליות בחברתנו – והן רבות, רבות מספור – נעשו אותו חומר. יש להבדיל ביניהן. יש תופעות שהמשפט יכול וחייב לטפל בהן. יש תופעות שהחברה כחברת תרבות צריכה לטפל בהן. ולא הרי אלו כהרי אלו. וכמאמר מיכה הנביא, מאמר מן הנפלאים שבכל הזמנים: "הגיד לך אדם מה־טוב ומה ה' דורש ממך כי אם עשות משפט ואהבת חסד והצנע לכת עם אלהיך" (מיכה, ו', ח').

בראש ובראשונה – **עשות משפט**. משפט הוא המינימום הנדרש לקיומה של חברה תקינה. משפט במובנו המצומצם של המושג. אותם סטנדרטים מינימליים לקיומה של חברה. ומהו משפט בהקשר זה? משפט הוא קובץ של איסורים. מצוות לא תעשה. לא תרצח. לא תגנוב. לא תענה ברעך עד שקר. לא תמעל. לא תבגוד באמון. לא תפר אמונים. כמובן שבאיסורים אלה נחבאים ערכים חיוביים: קדושת החיים, שמירת הקניין. יושר. יושרה. אבל אלה הם ערכי־היסוד שהמשפט מגן עליהם על דרך השלילה. יש אך מעט חובות חיוביות, חובות עשה: לשלם מיסים, לשרת בצבא, לחנך ילדים, לשמור על חוסים ועוד.

"עלך סני לחברך לא תעביד": כל ששנוא עליך לא תעשה לחברך. זו כל התורה כולה כדברו של הילל. דבר חכמים זה הוא כל התורה כולה וממילא כלול בו המשפט במובנו המצומצם. והנה, כהיום הזה, המשימה הראשונה המוטלת עלינו כחברה היא משימת הבלימה. בלימת הצונאמי האומר לשטוף ולגרוף את כולנו. כקרב הבלימה במלחמת יום הכיפורים. בראש ובראשונה יש לבלום את האויב. ונשק הבלימה הוא נשק המשפט. זה הערך הראשון במעלה. [שכן רק לאחר הבלימה ניתן לפתוח בהתקפה, בתיקון המידות, בבנינה של חברה ראויה]. שלא כאחרים, דעתי

היא שהמשפט אמור לשמש כמינימום ההכרחי לקיומה של חברה מתוקנת: משפט, סדר, משטר. גם בחבורת עלי בבא וארבעים השודדים היה משטר פנימי. לא ניתן לשאת מצב של איש הישר בעיניו יעשה.

נותני הטון הם פרנסי הקהל. זו הממשלה. אלה השרים, זו הכנסת. אלה המעסיקים הגדולים. הם האמורים לכוון את חיינו והם מקרינים מלמעלה ומעשיהם ודבריהם מחלחלים כלפי מטה, אל העם אל הבוחרים. מנהיגות טובה, ראווה, ישרה, בעלת יושרה ובעלת מידות טובות יוצרת גם חברה הוגנת ומתוקנת. אנחנו, העם, תולים מבטנו במבטה ובהתנהלותה של המנהיגות, וממנה נבקש ללמוד.

המנהיגים מחזיקים בשלטון ובמנהיגות בנאמנות עבור הקהל. נאמני הציבור הם. ומה נאמן אין לו משל עצמו ולא כלום, כן היא רשות הציבור שאין לה משל עצמה ולא כלום. כל שיש להם, למנהיגים, הוא משל העם. הם נבחרו להחזיק בנכסי הציבור, בכוח ובשררה, על ידי העם, בשם העם ועבור העם. והנה נתקלים אנו בתופעה הקשה של פרנסי ציבור העושים בסמכותם ובשררה שהם מחזיקים בה כמו הייתה זו אחוותם

הפרטית, כמו הייתה זו לטיפונדיה שקיבלו במתנה מהוריהם או ממפלגתם. כמו ניתן שלטון וכוח בידיהם כדי להמשיך ולהחזיק בשלטון ובכוח. במקורותינו נאמר כי "אין מעמידין פרנס על הציבור אלא אם כן קופה של שרצים תלויה לו מאחוריו", והטעם הניתן לכך: "שאם תזוז דעתו עליו – אומרין לו חזור לאחוריד" (בבלי יומא כב, ע"ב). והנה מקצת מן המחליטים החליטו לקיים מצווה זו במלואה ובחרו בפרנסי ציבור מעין-אלה. וכך יש להתחיל. אנו חייבים שיהיו לנו פרנסי ציבור ישרים ונקיי כפיים; וכנאמר: "מי יעלה בהר ה' ומי יקום במקום קודשו: נקי כפים ובר לבב". בהיעדר מנהיגים ישרים, מנהיגים המקנים והמשרים יושר ויושרה, מנהיגים היודעים כי שררה ושלטון שהם מחזיקים בהם, משל הציבור הם – אין תוחלת לה לחברה. זכרו את בן-גוריון. זכרו את שרת, את אשכול, את בגין את אנשי הדור ההוא. על כולם הייתה לנו ביקורת, אך מעולם לא האשימו אותם בהיעדר יושר או יושרה, בניצול מעמדם לטובתם האישית. וזאת חרף ה"לא תחסום שור בדישו" של אשכול. אכן, בהיעדר מנהיגים של יושר ויושרה ייפרע עם ותאבד ממלכה. וכפי שנאמר במקום אחד (בבג"ץ 103/96 עו"ד פנחס כהן נ' היועץ המשפטי לממשלה, פ"ד נ(4) 309, 326):

נבחר הציבור הינו שליח הציבור, וכאותו שליח ציבור האומר להיות פה לקהל ומציג עצמו כעני ממעש, נרעש ונפחד, כן הוא נבחר הציבור: משלו אין לו ולא כלום וכל אשר ברשותו ובהחזקתו – משל הקהל והקהילה הוא. הגינות, יושר לבב וטוהר המידות הינם סימני היכר מובהקים שניתן בנבחר ציבור ראוי-לשמו, ותכונות נפש אלו הן עמוד האש ועמוד הענן שיוליכו את נבחר הציבור הדרך. רק כך יוכל פרנס לנהג כראוי קהילה שבחרה בו לנהיגה, ורק כך יזכה נבחר הציבור באמון הקהל. וכולנו ידענו כי באין אמון של הקהילה במנהיגיה, ייפרע עם ותאבד ממלכה. וככל שנעלה במעלה המנהיגות נתבע ממנהיגי הקהילה ביתר כי יקרנו יושר ואמת.

עד כאן הקרב הראשון, קרב הבלומה. ואולם זו רק ההתחלה. בצד המשפט, ובחלקו נושק במשפט, ניצבת עומדת לה **תרבות ההתנהגות החברתית**. תרבות זו היא חלק מן התרבות הכללית. אין היא משפט. אבל בחלקה הקרוב למשפט היא מושפעת גם מרוחו של המשפט. כמקום שפך הנחל אל הים. מי הנחל נשפכים אל הים אבל מי הים – גם הם באים אל השפך. תרבות ההתנהגות החברתית היא התרבות של "לא ייעשה כן במקומנו". תרבות ה-"it isn't done". משנמצא לו ליעקב שלבן הונה אותו וכי נתן לו את לאה תחת רחל, זעם זעם רב "ויאמר אל-לבן מה זאת עשית לי הלא ברחל עמך ולמה דימיתני." (בראשית כט, כה). השיב

על כך לבן: "לא יעשה כן במקומו לתת הצעירה לפני הבכירה." (שם, כו). ה"לא יעשה כן במקומו" הוא חלק מן התרבות החברתית. אנשים נוהגים בדרך מסוימת כי כך מקובל, כי כך נהוג. כך בחברה בכללה וכך בהתנהגות השלטון. וכפי שנאמר בפסק־דין אחד (בג"ץ 993/03 התנועה למען איכות השלטון בישראל נ' ראש הממשלה, פ"ד נז(6) 817, 917–918):

...שלטון מנהג דרכיו – מכל מקום, אמור הוא לנהג דרכיו – בין השאר, בהישמעו לכלל המורה אותנו: it isn't done כך לא יעשה (או: לא יעשה כן במקומו) מושג ה-it isn't done מושג הוא השאוב מתחום תרבות השלטון, לא מתחום המשפט. פירושו הוא, כי יש מעשים ששלטון לא יעשה באשר מעשים הם אשר לא ייעשו כך מכתובות נורמות ההתנהגות הראויה בחברה, והעושה מעשה מאותם מעשים – מעשה אשר לא ייעשה – יגונה. וכך, ככל שתחום ה-it isn't done ירחב וילך, כן ייצר וילך תחום התערבותו של בית־המשפט; ולהיפך: אשריה חברה שתרבות ה-it isn't done מוטעמת באורחות השלטון שבה. אשריו בית משפט שלא הוטל עליו להכריע בנושאים שתרבות ה-it isn't done מכריעה בהם, ובעצם הכרעתה מרחיקה היא אותה מחצרו. וד"ל.

שלטון ממשלה, שרי ממשלה, אינם מנהלים עצמים – אינם אמורים לנהג עצמם – רק על־פי ספר החוקים. אמורים הם לנהג עצמם גם על־פי הכלל של "לא יעשה כן במקומו". וככל שהתרבות לבר־המשפט תתרחב ותלך – ולטוב כך – כן יסיג המשפט עצמו אחור כי לא יהיה צורך בו אלא כמורה דרך שבידו להט החרב המתהפכת. ואשריה חברה שתרבות ה"לא יעשה כן במקומו" מוטמעת באורחות השלטון שבה.

אכן, צורך מובנה הוא בחברה מתוקנת שממשלה וממשל ינהגו דרכיהם באורח מוסרי, הגון, מעורר כבוד. והרי מהם נראה וכן נעשה. והנה, שר שהממשלה פתחה נגדו בחקירה פלילית – על־פי הוראת המשפטי לממשלה – חקירה שעניינה מעשי שחיתות או מעשים הגובלים בשחיתות. היכול אותו שר להמשיך ולכהן כחבר בממשלה? כמורה דרך, כמחליט על גורל העם והמדינה? על־פי חוק חרות אין מניעה פורמלית ויכול אותו שר להמשיך ולכהן בתפקידו כשר מן המניין. האם זה מתקבל על הדעת? אומרים לנו: אבל החוק אינו מחייב אותו להתפטר או להשעות עצמו; החוק גם אינו אוסר על ראש הממשלה למנותו כשר או לפטרו מכהונת שר. נכון. אבל האם נקבל כי אדם כזה יהיה פרנס על הציבור? שר ומורה דרך לחברה? ולו שר במשרד זנוח? ולו שר בלא תיק? או סגן שר? או יו"ר ועדה מוועדות הכנסת? ואני אומר: לא יעשה כן במקומו. לצערי, כן יעשה כן במקומו. וזה היעדר תרבות שלטון ומשפט. וגם אם במדינות זרות אחרות זה כך. הנלמד מהן? על כך נאמר כי אבדה בושה מישראל. לפחות נדע שאנו ממשיכים מסורת קדמונים. וכדבר ירמיהו: "הבישו כי תועבה עשו גם בוש לא יבושו גם הכלים לא ידעו לכן יפלו בנפלים בעת פקדתיים־יכשלו אמר יהוה" (ירמיהו ו' ט"ו). אבדה בושה מישראל, אבדה. בימים שמכבר בישראל לא היה עולה על דעת איש כי כך יהיה. בימינו יעלה גם יעלה על הדעת.

עד כאן – תרבות של שלטון ומשפט, תרבות לבר־המשפט, תרבות שבצד המשפט, ומכאן לתרבות החברה בתחום הציבורי שלא במערכות השלטון. עדים אנו, כפי שראינו, לתופעות של כיעור בחברה בישראל. תופעות אלו, בחלקן, באות בתחום הפלילי ובחלקן תופעות הן שיש בהן כיעור אבל אין סנקציה פלילית בצידן. ואנו, ענייננו הוא עתה באותן תופעות שאין סנקציה פלילית בצידן. על אלו נאמר, כי עצם קיומן של התופעות מלמד על היעדר תרבות של שלטון, היעדר תרבות של עם. הנה היא תופעה שנתקלנו בה אך לאחרונה והיא בשכר מנהלי הבנקים. בקביעת השכר כפי שנקבעה לא נעברה כל עבירה. החוק הפלילי אין לו מה לומר, ומבחינתו הכל כשורה. האומנם הכל כשורה מבחינת התרבות? מבחינת האווירה הציבורית האופפת אותנו, את

כולנו? העיתונים מדווחים כי עלות שכרו של מנהל בנק פלוני לשנת 2005 היה 33.5 מיליון ש"ח; לחודש – 2,800,000 ש"ח; ליום – כ-110,000 ש"ח; לשעה – לפי 10 שעות עבודה ביום: כ-11,000 ש"ח; 11,000 ש"ח לשעה. העבודה דרשה שכר מינימום של \$1,000, ז"א כ-4,500 ש"ח משכורת חודשית. ז"א: אותו מנהל בנק משתכר בשעה, משכורת של כחודשיים וחצי שכר מינימום אופטימלי לחודש. וזה אינו בעל נכסים. זה שכיר. קראנו בעיתון כי מקצת מן המנהלים ויתרו על מקצת משכרם מפאת לחץ דעת הקהל. ואולם למותר לומר שאין די בכך.

תופעה זו מצביעה על חברה חולה. אנשים שליבם גס באשר סביבם. וזה כבר לא חוק ולא על יד חוק. זה it isn't done. "לא ייעשה כן במקומנו", במובן חברתי-ציבורי. מעשה של כיעור. באיזה שהוא מקום איבדו אנשים מצפן להתנהגות. אבדו בלמים. ויהיה קשה למנוע בחוק. ולו בשל סכנה של התערבות הממשלה במשק הפרטי. אבל מעשה זה חמור מחלק מן המעשים שהמשפט מטפל בהם. כי כאן אין קווים ברורים. ואם הפכנו תתננים – איבדנו חוש רוח – או חסרי חוש טעם ומישוש והרגשה ורגש, אנחנו בבעיה קשה.

בנושא זה של תרבות החברה בתחום הציבורי מצויים אנו בטבורו של התחום של כל ששנוא עליך. כך הוא, למשל, באשר ליחס לעובדים זרים. והרי התורה הורתה אותנו מפורשות: "וגר לא תונה ולא תלחצנו כי גרים הייתם בארץ מצרים." (שמות כב, כ). וכן: "וגר לא תלחץ ואתם ידעתם את נפש הגר כי גרים הייתם בארץ מצרים." (שמות כג, ט). "ואתם ידעתם את נפש הגר", כך מודיעה אותנו התורה. ופירש רש"י: "את נפש הגר – כמה קשה לו כשלוחצים אותו". האומנם ידענו את נפש הגר? וניתן דעתנו: התורה הורתה אותנו כך כי לא נהגנו כיאות שאחרת לא היו צריכים להורות אותנו. מצווה נצטוונו כי לא נהגנו כנדרש. כך גם ביחס לאתיופים במקומות מסוימים. (אם כי שאלה לעצמה היא אם נכון היה לשלוח את כולם למקום יישוב קטן אחד). ולהבדיל מכל אלה התאכזרות לבעלי חיים חסרי-ישע. פרה נפגעה בתאונת דרכים, נחבלה קשה מאוד ובגסיסתה גנחה מכאבים. באו אנשי מע"צ, כך מדווח העיתון, והשליכו בשופל אל מעבר לגדר, אל תעלה בצד הדרך, בעוד היא גונחת ומייללת בכאבים עד שבא וטרינר וגאלה מייסוריה. אלו אין הן עבירות פליליות. אין בהן שחיתות פלילית. אלה מעשי כיעור שהמשפט אינו מטפל בהם. אבל זו תרבות, שמא נאמר: תת-תרבות העם. החמלה, החמלה על הזולת, לאן נעלמה זו ואיננה?

עד כאן – איסורי דשניא מן הסוג הפלילי, מן הסוג המשיק לפלילי ומן הסוג של התרבות הכללית. ואולם גם אם ביערנו תופעות מכוערות אלו מחיינו, בחלק ניכר בהן אם לא בכלל – ותמיד תהיינה תופעות מכוערות, זעיר-שם זעיר-שם – גם-אז טרם הגענו לחברה בת-תרבות, חברה הוגנת ומתוקנת שנשאף אליה. אכן, דרגה נעלה על דשניא היא הדרגה של ואהבת לרעך כמוך. והיא המקבילה לחסד של מיכה: עשות משפט ואהבת חסד. להבדיל מאשר מצוות לא תעשה של דשניא, כאן זו כבר מיצוות עשה. ואהבת לרעך כמוך. ואהבת חסד. ומקביל ל"ואהבת את ה' אלוהיך בכל לבבך ובכל נפשך ובכל מאודך". ולמותר לומר שאהבת הזולת כאהבת החסד וכאהבת אלוהים אין היא אהבה על דרך הסתם אלא אהבה היא הבאה לכלל מעשה. ואהבת לרעך כמוך: תנהג ברעך בדרך ראויה כפי שאתה נוהג כלפי עצמך. ליתן לאהבה ביטוי שבמעשה. זו השאיפה והוא החסד.

ומאהבה זו לזולת, מאהבת החסד, מאהבת האלוהים שהיא אהבת האדם – איזה שפע היה לנו בשכבר הימים, לפני קום המדינה, כך גם בזמן מלחמות, מלחמת יום כיפור, מלחמת העצמאות, בסולידריות של איש לאחיו. בקיום האמרה כי כל ישראל ערבים זה-בזה. בחיוך לזולת. בחמלה על החלש והזקוק לעזרה. וכמה מעט מזעיר יש לנו כיום. אכן, גם בימינו יש. אגודות של מתנדבים. אירגוני צדקה. אנשים שמשפיעים אהבה וחסד על זולתם. אנשים המתנדבים לעזור למי שאין להם בית להסב בו אל שולחן הסדר. אנשים המקיימים בתי-מחוי המעניקים ארוחה חמה למי

שידם אינה משגת. בתי תבשיל לנצרכים. (אם כי שאלה לעצמה היא כיצד זה באנו לכך שיש כל־כך הרבה נצרכים). אבל אלה אינם אלא מעט מזעיר.

- ❖ כיצד נגיע לכל אלה? מה נעשה להיטיב לחברתנו?
- ❖ כיצד נעשה למניעת העבריינות הפלילית?
- ❖ כיצד נביא להכרה בכורח של לא ייעשה כן במקומנו, הן בתחומים הקרובים למשפט בין בתחומים שאינם קשורים למשפט?
- ❖ כיצד נביא אנשים שלא יעשו לזולת את מה ששנוא עליהם?
- ❖ וכיצד נביא אנשים לעשות מעשי חסד, ואם לא לאהבת הזולת למצער לעזרה לזולת החלש, לחמלה, לרחמים ומי שזקוק לרחמים?

כולנו ידענו כי לא ניתן להשיג מטרות אלו כולן – או אף מקצתן – לא ביום אחד, לא בשבוע אחד ואף לא בשנה אחת. המלאכה מרובה, הזמן קצר, והנזק מצטבר והולך. ראשית לכל נאמר, ששומה עלינו לפעול בכמה ראשים. בכמה ראשים נצא למלחמת־נגד, למלחמה על קיומנו כקהילת־איכות שראוי לחיות בתוכה. הראש הראשון הוא הראש הפלילי. אכיפת חוק העונשין בחריפות ובחומרה. כוונתי היא, בעיקר, לעבירות החמורות הפוגעות באדם, כתקיפות חמורות, מעשי אונס ועוד. כיוצא באלו עבירות נגד גוף האדם. ואולם כך גם בעבירות רכוש. אדם היוצא בבוקר לעבודתו, ממחר ומאחר כהרגלו, ונמצא לו שהמכונית שלו נגנבה, הייאוש עלול לתקוף אותו. כן גם בפריצות ובגניבות. יש צורך דחוף, דחוף ביותר, בחיזוק המשטרה, הפרקליטות ובתי־המשפט, ובאכיפה נמרצת של החוק.

שנית, בתחום השירות הציבורי יש לחזק את המשמעת המנהלית ואת הסנקציות המנהליות. בתחום זה הוקצה מקום של כבוד למבקר המדינה הפועל בנחרצות אך במתינות. כך גם יש לאשש את הביקורת על המינהל ואת החיוב בהצגתם של קריטריונים גלויים למתן הטבות. הטבות כספיות תינתנה רק על־פי חוק הכנסת ולא עוד נשמע כי שר פלוני קיבל כך־וכך עשרות מיליוני ש"ח לחלוקה כמו המדובר בחלוקה אישית לשרים. ממשלה אינה פדרציה של פאודלים המחלקים ביניהם את אוצר הממלכה שניתן להם בידי המלך. ממשלת ישראל שליטה במדינה דמוקרטית והטבות תינתנה על־פי המחוקק.

שלישית, ואפשר בכך עיקר. החינוך. חינוך, חינוך, ושוב פעם חינוך. בחינוך הראוי והנכון טמונות התשובות הנכונות והראויות לכל שאלות אלו כולן. אלא שכאן נדרשים אנו לאורך רוח : חינוך אינו מעלה פירות ביום אחד. תרבות אין בונים ביום אחד. בתקופה קצרה ניתן להרוס תרבות וחינוך, אבל לא לבנותה. ויש צורך בסבלנות אינ־קץ לבנות בחינוך. ואולם אנו חייבים להתחיל ולשקם את הרקמות החולות והפגועות. ומהלך הוא של 10 עד 20 שנים. יש בנו גרעין טוב שניתן לטפחו. אבל חייבים לטפחו. חינוך ראוי וטוב שהיה בזמנו ניתן להחיותו גם בימינו. משל למה הדבר דומה, לגוף שנשרף בחלקו וניתן להצמיח עליו עור חדש. תהליך זה נמשך זמן רב. הוא נעשה אט־אט. והכל בחינוך ראוי. חינוך מתחיל בבית. וחינוך ממשיך בבית־הספר. ובתנועת הנוער. ובצבא. ללמד יושר ויושרה והגינות ונימוס. לא להעתיק בבחינות. לא לזרוק ניירות ברחוב וקופסת סיגריות ממכונית. לא להדביק מסטיק מתחת לכסא או לספסל. כיצד להחזיק עיפרון בכתובה. כיצד נלמד כל אלה? בראש ובראשונה – בדוגמה. ממני תראו וכן תעשו. ראיתם מה עשיתי מהרו עשו כמוני. אבל מי ייתן את הדוגמה ומי ילמד כל אלה – בצד ההורים כמובן? המורה. רק המורה. שכן בידי המורה מפקידים אנו את חינוכו של הדור הבא, של הדורות הבאים.

ופני הדור יהיו כפי המורה.

וכאן מגיעים אנו למעמד המורה בימינו. מעמדו של אדם בחברה נמדד לפי יחס החברה אליו. ויחס החברה אליו נמדד, בין השאר, על-פי התמורה שהחברה נותנת לו. על פי התמורה שהיא נותנת לו כן מעריכה החברה אדם. וכיום מעמד המורה כשפל המדרגה. יש להעלותו. יש אפוא לבנות, אט-אט, סגל מורים. שיהא גא בתפקידו, ושנהיה אנו גאים בו. שמורה ילך בבוקר לעבודתו ובליבו שיר. וכדי שהטובים ילכו להוראה יש לתגמלם כראוי. להעלות את המשכורות. להכפיל את המשכורות. כך יבואו הטובים להוראה. רק כך. אכן, יש לקבל תמורה מלאה מהמורה. ומורה שאינו מיומן יתבקש למצוא לו מקצוע אחר. והשלב הבא – טיפול קולקטיבי ואינדיווידואלי של המורה בתלמיד. וזו עבודה קשה. וזו עבודה סייזיפית. אבל זה עתידנו. ויפה שעה אחת קודם.

