

מאמר העורך

זה הזמן לפדגוגיה אקטיביסטית

נמרוד אלוני

מי שלא עומד ברשות עצמו,
אחרים מעמידים אותו ברשות עצמם
(הנרי ג'ירו)

"הזמנים משתנים" ו"מי שלא מוליד את חייו, מוליד את מותו" שר בשנות השישים זמר המחאה בוב דילן, והטעין את הדורות הצעירים בתחושת שליחות ייעודית של תיקון עולם.¹ מסר דומה, המתמקד ספציפית בחינוך, העמידו ג'ון דיואי בספרו *Democracy and education* (Dewey, 1966, p. 326) ומקסין גרין בספרה *Teacher as stranger: educational philosophy for the modern age* (Greene, 1973, p. 21) בכותבם שעל המחנכים לפתח מודעות ערנית וקשובה למרחשת החיים ולהיות נכונים לפעול במציאות ולשנות דברים לאורך של התוכנות החדשות.

ואכן הימים אינם כתיקונם. משברים גלובליים מאתגרים את האנושות בתחום האקולוגי של שינויי האקלים וקיימות הסביבה הטבעית, בתחום הפוליטי של הידרדרות הדמוקרטיה הליברליות לדמוקרטיה פופוליסטיות וסמכותניות, בתחום החברתי שבו גדל הריחוק הבין-אישי ומתרחבים הפערים בין עשירים לבין כל השאר, ובתחום התרבותי שבמסגרתו התרבות המורשתית והרצינית ניגפת מפני תעשיית הבידור, המסחור הניאו-ליברלי של כל תחומי החיים וההתמסרות חסרת הגבולות לטכנולוגיה הדיגיטלית.

מבקרי תרבות רבים טוענים כי תהליכים אלה קשורים הדדית אלה באלה, וכי תוצאתם המשותפת היא הרס משאבי הטבע והכחדת המגוון הביולוגי, גימוד

1 'The Time they are A-changin'; "מי שלא מוליד את חייו, מוליד את מותו", במקור מתוך שירו של דילן (It's Alright, Ma (I'm Only Bleedin) – תרגום שלי (נ"א)).

האדם כסובייקט רוחני ואוטונומי, פגיעה בקשרים החברתיים ובקהילתיות וכן החרבת המרחב הפוליטי-תרבותי המאפשר שיח רציני – מושכל, רפלקטיבי, ערכי וביקורתי – בדבר הטוב המשותף. במונחים השאולים מספרו של פאולו פריירה "פדגוגיה של מדוכאים" (1981), לפנינו תהליכים ומנגנונים חדשים ומשתרגים של דה-הומניזציה, ובמונחי ספרו של צבי לם "מלחמה וחינוך" (1976), מדובר בהקצנה במנגנונים חברתיים של אלימות והרס עצמי. לדעת שניהם, ובעצם לדעת כלל החינוכאים ההומניסטים והביקורתיים, מגמות הרסניות אלה מחייבות את המעשה החינוכי להתמקד ברה-הומניזציה ולהתייזב כשומר סף וכמוביל בתהליכי החיסון וההעצמה של הדורות הצעירים כדי לאפשר להם התמודדות מוצלחת עם גורמי סיכון אלה. במילותיו של לם, מתוך "מלחמה וחינוך":

לחינוך נועד תפקיד קורקטיבי... מוטל עליו לא רק לחבוש פצעים אלא גם למנוע, ככל שניתן, מצבים המסכנים את קיומה של החברה ואת הווייתו התקינה של היחיד. מצבים כאלה נוצרים מכוח גורמים המצויים בתוך החברה ובתוך תרבותה. תפקידו של החינוך בתורת מנגנון לתיקונה העצמי של החברה יכול להתמלא רק על ידי יצירת תנאים להתפתחותם של בני-אדם לקראת בגרות אינטלקטואלית, מוסרית וחברתית, שמכוחה יהיו מסוגלים לפקח על גורמי ההרס העצמי שבתוכם ובחברתם.

(לם, 1976, עמ' 5)

על רקע דברים אלה יש להבין את צמיחתה של הפדגוגיה האקטיביסטית, כמעין גרסה עדכנית ופרגמטיסטית לאסכולת הפדגוגיה הביקורתית: פחות דוקטרינרית מבחינת פתיחותה לאסכולות שונות בחינוך ההומניסטי, פחות שבויה בניתוחים תיאורטיים מורכבים, ומכאן גם נגישותה הגוברת לציבורים רחבים וליישומים מגוונים. חרף העובדה שיותר ויותר מדברים בשנים האחרונות על הצורך בפדגוגיה אקטיביסטית, הרי שפדגוגיה זו עדיין לא מוסדה לכלל אסכולה חינוכית מוסדרת.

כמי שקשוב למגוון הקולות המזהים את עצמם עם הפדגוגיה האקטיביסטית ושותף פעיל בדיבור ובמעשה הקשורים בה, אבקש להציג כאן את שבעיניי הוא המהותי והרחוף ביותר בהתגבשותה של גישה זו. אעשה זאת באמצעות הצגת שלושה עיקרי יסוד לפדגוגיה האקטיביסטית ושלושה מרחבי פעולה בדרכי היישום שלה. נתחיל בשלושת עיקרי היסוד:

העיקר הראשון עניינו שפדגוגיה אקטיביסטית אינה ניטרלית מבחינה ערכית ופוליטית: היא הומניסטית בנאמנותה לכבוד האדם ולשוויון ערך האדם, לתרבות דמוקרטית ולצדק חברתי; היא ביקורתית בקריאת יחסי הכוח והשליטה החברתיים והשפעתם על גורל בני האדם לאומללות או לשגשוג; והיא פרגמטית בתביעתה למעורבות פעילה חברתית ופוליטית למען שיפור ממשי באיכות החיים של הציבור הרחב. כאג'נדה חינוכית היא חותרת לזמן לכל ילד וילדה תנאים ופעילויות שיקדמו אותם לקראת חיים אוטונומיים ומלאים של רווחה, הגשמה עצמית ושותפות פורייה והוגנת במעגלי החברה, האזרחות והתרבות. וברוח עמדותיהם של רוסו, קאנט, ניטשה, בוכר, פריירה, גרין, בריגהאוס, נודינגס והוגי חינוך רבים אחרים בעת החדשה, העמדה החינוכית מחייבת את ראיית התלמידים לא כאמצעים אלא כתכליות. דהיינו, להעניק קדימות לפיתוח אנושיותם ואישיותם על פני פונקציונליות אידאולוגית וכלכלית, ולהעצים אותם במיטב הרגישויות, התובנות והיכולות שמכוחן יוכלו להגות במצוי לאורו של הראוי, להבחין בין כוחות בונים לכוחות הרסניים ולהתמודד בהצלחה עם האתגרים ועם הסיכונים שמזמנים להם החיים.

העיקר השני קורא להרחבת מרחב העשייה החינוכית מזירה אחת לשניים, כך שלצד מרחב הפעילות במוסד החינוכי, אנשי חינוך נדרשים למעורבות פעילה במרחב הציבורי – החברתי-פוליטי – או בניסוח ידוע של הנרי ג'ירו: "לעשות את הפוליטי ליותר חינוכי ואת החינוכי ליותר פוליטי" (Giroux 1988, p. 63–64). מדובר בעמדה שמעוגנת בקודים האתיים של הפרופסיות – רפואה, פסיכולוגיה, משפט, עבודה סוציאלית, עיתונות וחינוך – וזוכה להגשמה מרשימה בפעילותם של "רופאים ללא גבולות", בקליניקות משפטיות בשירותן של אוכלוסיות מוחלשות, ובעשייה החינוכית למען ילדים חסרי מעמד ומבקשי מקלט. נקודת המוצא של עמדה זו תמונה בהכרה שגורלם של הבריות מוכרע בסופו של חשבון בזירה החברתית-פוליטית הרבה יותר מאשר בזירה המוסדית. תובנה זו מתבררת לאלתר כשחושבים על הפער בין המוסד החינוכי החומל והאוהב של קורצ'אק לבין הרוע המוסרי והאכזריות של הפוליטיקה הנאצית שהכריעו את גורלם של קורצ'אק ותלמידיו למוות. דוגמאות אחרות קשורות בגורלן של נשים שבאזורים רבים בעולם נשללת מהן הזכות לחינוך ולהתפתחות עקב תפיסתן כנחותות מעצם מגדרן. כך גם בכל המקרים האחרים שבהם ציבורים שונים מודרים, נרמסים ומוחלשים על בסיס גזע, לאום, דת, עדה, דעה, מגדר, הערפה מינית ומעמד כלכלי. במילים אחרות, במרחשת הכוחות הבוחשים במציאות ומעצבים

אותה על פי שלל האינטרסים – אידאולוגיים, סקטוריאליים וכלכליים – מן ההכרח הוא שיישמעו הקולות הפרופסיונליים הברורים והנוקבים נגד אלה המשגשים על חשבון האחרים ולמען המאבק התמידי לאפשר קיום בכבוד לכול.

העיקר השלישי, הנובע מאימוץ שני העיקרים הקודמים, תובע מן המורים לשנות את הדימוי העצמי הפרופסיונלי שלהם, כך שלא יראו עוד את עצמם רק כסוכני סוציאליזציה, אלא גם ובמידה רבה כסוכנים אוטונומיים של טרנספורמציה: לא עוד צינורות פסיביים להעברת מסריו של הממסד הפוליטי, ולא עוד סוכני שעתוק של פערים חברתיים ושל הוויה מנוכרת, אלא מעצבים אקטיביים של מסרים חינוכיים המזוהים במדעי החינוך כמקדמי צמיחה אישית, צדק חברתי, תרבות דמוקרטית ועושר תרבותי. מנקודת מבט זו, המודגשת שוב ושוב אצל הוגי חינוך ביקורתיים, אל לנו לחטוא באוזלת יד המפקירה את ילדינו בידי ממשלות – שלעתים קרובות מובילות מגמות רצחניות והרסניות של לאומנות, פונדמנטליזם, ניצול כלכלי, אפליה, הדרה והרס איכות הסביבה – כי ילדים נועדו לפרוח בחייהם, והוריהם לא נועדו להניח זרי פרחים על קברם. הצעד הראשון בתהליך זה יהיה הצבת האתיקה החינוכית כערכאה העליונה בתודעתם של מורים: לא עוד נאמנות עיוורת לממסד הדתי, לשלטון הפוליטי, לסנטימנט הלאומני או לתחרות הכלכלית, אלא מתן קדימות עליונה לקידום התפתחותם, כבודם ורווחתם של הצעירים – להשאיר את רוחם לעולם חופשייה ואוטונומית לחקרנות, לפרשנות, לביקורת, ליצירה, להגדרה עצמית וליצירת מציאות חלופית הומנית, הוגנת, דמוקרטית, סולידרית ומקימת יותר.

ועתה נעבור לשלושת המישורים או המרחבים שעשייתה של הפדגוגיה האקטיביסטית ניכרת בהם. המפתח להבנת טיבה או אופייה של העשייה החינוכית במרחבים אלה הוא הפועל activate, ובזיקה אליו משמש המונח פדגוגיה אקטיביסטית. המרחבים האלה הם:

1. המרחב הפנימי-אישי

העשייה החינוכית במרחב הפנימי-אישי מתמקדת בהפעלת מכלול כישוריו של הפרט והעצמת יכולותיו כדי לחוות תהליכי הומניזציה ולסייע לו ולה להגשים אנושיות מלאה יותר – בזיקה הן לפוטנציאל האנושי והאישי שלהם והן להישגי התרבות האנושית במגוון תחומי החיים (activating personal agency). עמדה זו

מושתתת על ההכרה בדבר הפערים העצומים המתקיימים בקרב המין האנושי בין התנהלותם של בני אדם כפי שהם לבין התנהלותם האפשרית כפי שהייתה יכולה להיות אילו זכו להזדמנות הוגנת לחינוך, ולו השכילו לממש את הפוטנציאל האנושי והאישי שלהם. בשפה נקייה מתקינות פוליטית הכוונה היא להפעלת שרירי הגוף והנפש כדי לפתח ולרומם את אישיות התלמידים ולשכלל את היכולות הרגשיות, השכליות, הפוליטיות, המוסריות והיצירתיות שלהם – במגמה לטפחם כמעצבים פעילים של דמותם וחייהם המגשימים את המידות הטובות של תבונות, אוטונומיות, אותנטיות, רפלקטיביות, רגישות אמפתית, דמיון יוצר, דיאלוגיות, דמוקרטיה ושיפוט מוסרי ואסתטי. השקפה זו בדבר מימוש מלא ונכון יותר של הפוטנציאל האנושי זכתה לניסוחים רבים, ודי לנו אם נזכיר כאן מורשות חשיבה קלאסיות ממין זה, דוגמת ההגות הקונפוציאנית והבודהיסטית, היהודית והאתונאית לצד הגותם של שפינוזה, מונטיין, רוסו, קאנט, ג'ון סטיוארט מיל וניטשה.

במאה העשרים דומה שנוכל להסתייע רבות בשלושה דגמים מרכזיים אלה: (1) דגם הפירמידה של מאסלו בדרך להתפתחות מלאה של האנושי והאישי; (2) דגם האינטליגנציות המרובות של גארדנר; (3) דגם ההתפתחות שמציגה מרתה נוסבאום בספרה "טיפוח האנושיות" (Nussbaum, 1998), הכולל את היכולת לבחינה ביקורתית של עצמך ומורשות תרבותך, את ההיכרות הטובה עם תרבויות העבר וההווה ואת הדמיון האמפתי והחברתי המאפשר את הבנת הנרטיב הקיומי של אחרים.

2. המרחב החברתי-פוליטי

העשייה החינוכית במרחב זה מתמקדת בהפעלה והעצמה של האוריינות, הכשירות והמעורבות החברתית-פוליטית. המעורבות הפעילה במרחב זה, כפי שהוסבר בעיקר 2 שלעיל, נובעת מהעובדה שבחיים הפוליטיים אין ואקום, ואם יש המרשים לעצמם "לשבת על הגדר", כביטוי לריק – להיות רדומים מוסרית, אדישים חברתית ושאננים פוליטית – אזי הם יגלו במהרה שאחרים עיצבו את המרחב הציבורי לתועלתם הם, ובמקרים רבים על חשבון זולתם. לפיכך, הפעילות במרחב הציבורי חיונית ביותר ויכולה להיעשות במגוון מישורים והיבטים בשגרת בית הספר, דוגמת תוכניות הלימודים. בהיבט זה חשוב לגבש אוריינטציה הוראתית שאינה משועבדת לידע הדיסציפלינרי, אלא מסורה לפיתוח כישורי חיים ותבונה

מעשית – קרי התמודדות מוצלחת עם אתגרי החיים הממשיים – וחותרת לזימון תוכני לימוד המשלבים באחת את עץ הדעת עם עץ החיים, ובכלל זה התמודדות עם מצוקות המין האנושי דוגמת עוני ובערות, מלחמות ועריצויות, ניצול כלכלי, גזענות ואפליה מגדרית, וכן הסכנות האורבות ממלחמה גרעינית ומהחרבת הקיימות הסביבתית. היבט אחר הוא הדוגמה האישית, דרכי ההוראה והאישיות הנוכחת במלואה של המורה-המחנך. בהיבט זה של ההוראה, יש מורים שמנכיחים את עצמם בכיתה במלוא אישיותם, כפי שכותבת מקסין גרין:

שוב אינם משלימים עם תפקודי ההוראה והסוציאליזציה כמשהו טכני או פונקציונלי – כברגים במערכת וכפקידים אנונימיים, חסרי עמדה וזהות... [הם] לא חוששים לשבור מוסכמות, וניצבים בפני תלמידיהם כדוגמה ומופת להתמודדות אוטונומית, ביקורתית, אותנטית ואחראית עם חומרי החיים שלהם... [עבורם] תקשורת ההמונים ותרבות הרייטינג, פערים חברתיים והשכלתיים בין עדות ומעמדות, אופי המשטר ודרכי הבירוקרטיה, תנאי הבריאות, הדיור והתזונה של התלמידים – כל אלה ועוד הם מענייניו של המחנך, עניינים שבהם הוא חייב להיות מעורה ושמחייבים אותו להתייחסות ולעמדה.

(גרין, 2005, עמ' 89-90)

3. המרחב הפדגוגי-דידקטי

העשייה החינוכית במרחב זה מתמקדת בהפעלת כלל חיישני הלמידה וכישוריה – החושיים, התחושתיים, הרגשיים, התבוניים, החברתיים, והיצירתיים – שמכוננים התנסויות הוראה-למידה חווייתיות ומשמעותיות עבור המורים ועבור התלמידים. ההתכוונות היא לפריצת גבולות "משחקי התפקיד" והזהויות הסגורות של המורים והתלמידים, סירוב ללמידה "מהצוואר ומעלה", חריגה מאחודות המקום והזמן, שבירת דיכוטומיות של רגש ושכל ושל המדעי והרוחני, ועוד מגוון דרכי למידה שמוזהות עם גישת הפרויקטים, חינוך יער, גישה יזמית, עשייה קהילתית, חינוך מבוסס מקום וכן הלמידה השיתופית והקונסטרוקטיביסטית. כל זאת כדי לאפשר למידה משמעותית ופורייה שמשכילה לשדך את הסגוליי-אישיותי עם המעולה התרבותי וניכרת בהרחבת דעת, בפיתוח יכולות, בבניית מוטיבציות, בהגשמה עצמית ובגיבוש זהות.

ככלות הכול, לנוכח המשברים והסיכונים הגלובליים נחוצה לנו בדחיפות פדגוגיה אקטיביסטית, כזו שאינה מסתפקת בידע פורמלי, ואפילו לא בהשכלה רחבה ובכישורי חשיבה – כי אין בהם כשלעצמם כדי לטפח בני אדם להיות טובים באנושיותם, ואף לא כדי להכשירם להיות לוחמים ערניים ויעילים להגנת התרבות הדמוקרטית, הצדק החברתי, הקיימות הסביבתית ושאר ההיבטים הקשורים באיכות חיים טובה בחברה האנושית ובסביבה הטבעית. בלשונו של הנרי דויד תורו, מחבר המאמר הקלאסי "מרי אזרחי": "החוק לא עשה מעולם את האדם ישר יותר כחוט השערה", ואזרחים קונפורמיים נעדרי רגישות מוסרית, אישיות אוטונומית וחשיבה ביקורתית מוצאים את עצמם פעמים רבות "משרתים את השטן, בעודם משוכנעים שהם משרתים את האלוהים" (תורו, 1962, עמ' 334–335). ובאותה רוח, בעת הזאת כותבים מחברי המניפסט הדמוקרטי של האיחוד האירופי (Council of Europe, 2016), כי כדי לבנות תרבות דמוקרטית והוגנת אין די בהיכרות פורמלית ומושכלת עם מוסדות ועם ההליכים של הדמוקרטיה, אלא יש לטפח בני אנוש מגיל צעיר בלמידה חווייתית, הוליסטית ומשמעותית שמכוננת "דפוס התייחסות ראויים, רגשיים ואינטלקטואליים, כלפי אדם וטבע" (Dewey, 1966, p. 328). אין קיצורי דרך: התחנכות משמעותית ואפקטיבית מחייבת התנסויות למידה פעילה של האורגניזם כולו – האדם בשלמותו.

מקורות

גריין, מ' (2005). עשייה פילוסופית ובניית עולם: על מהותה וייעודה של הפילוסופיה החינוכית. בתוך: נמרוד אלוני (עורך), כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית. תל אביב: מכון מופ"ת והוצאת הקיבוץ המאוחד.

לם, צ' (1976). מלחמה וחינוך. תל אביב: עם עובד.

פריירה, פ' (1981). פדגוגיה של מדוכאים (תרגום: כרמית גיא). ירושלים: מפרש.

תורו, ה"ד (1962). וולדן; מרי אזרחי. ירושלים: מוסד ביאליק.

Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture*.

[<https://rm.coe.int/16806ccc07>]

Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Macmillan Co.

Giroux, H. A. (1988). Literacy and the pedagogy of voice and political empowerment. *Educational Theory*, 38(1), 61–75.

Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: educational philosophy for the modern age*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Nussbaum, M. (1988). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.