

הגיונות סותרים ב"הגיונות הסותרים" עיון ביקורתי במחשבת החינוך של צבי לם

יורם הרפז

תקציר

המאמר בוחן באופן ביקורתי את התאוריה החינוכית של צבי לם – בעיקר את זו שפותחה בספרו החשוב ביותר **ההגיונות הסותרים בהוראה** (1972) – וחושף "מתחים פנימיים" ו"מתחים חיצוניים". המתחים מן הסוג הראשון מתייחסים לסתירות הנוגעות לרעיון התאורטי-מעשי המרכזי של ההגיונות – ההוראה כפעילות דיאלקטית; והמתחים מן הסוג השני מתייחסים לאי-הלימה של התאוריה למציאות ולהגות הפוסטמודרניוּת. המאמר טוען שהמתחים משני הסוגים אינם שוללים את תוקפה של התאוריה, אך מאתגרים אותה ומזמינים שכלול מושגי שלה.

הגותו החינוכית של צבי לם, ככל הגות ראויה לשמה, טעונה במתחים פנימיים – תולדה של הגיונות סותרים המתרוצצים בקרבה; ושרויה במתחים חיצוניים – תולדה של אי-התאמות למציאות ולהגות של ימינו. מכיוון שהגותו של לם שיטתית ומעמיקה (לא נכתבה בעברית תאוריה חינוכית שיטתית ומעמיקה כמותה), ויש לה השפעה רבה על שיח החינוך בארץ (היא הגיעה למעמד המכובד שבו אין צורך לעיין בה, כולם מכירים אותה, היא "באוור", כדאי לחשוף את המתחים הפנימיים והחיצוניים שפועלים בה ועליה, ולברוק אם וכיצד היא מחזיקה מעמד בלחצו של עיון ביקורתי.

טיפולוגיות של החינוך וההוראה

לפני לם ואחריו

צבי לם לא היה הראשון ולא האחרון שאיתר בשיח החינוכי כמה שיחי חינוך נבדלים, תיאר וניתח אותם. כבר אפלטון (1955), למשל ב"פרוטגורס", הבחין בין

החינוך הסופיסטי, התועלתני, שמטרתו לצייד את צעירי אתונה השאפתנים בכלים טוריים לניהול קריירה פוליטית (סוציאליזציה בלשונו של לם) ובין החינוך שלו, ה"אפלטוני", שמטרתו היא חתירה לאמיתי, לטוב וליפה (אקולטורציה בלשונו של לם).

ג'ון דיואי (1959) היה הראשון שהבחין באופן שיטתי בין החינוך המסורתי, ה"ישן" (סוציאליזציה ואקולטורציה בלשונו של לם), לבין החינוך הפרוגרסיבי, ה"חדש" (אינדיווידואציה בלשונו של לם), כדי לשלול את שניהם כ"גישות דיכטומיות", ולהציע במקומם "אפשרות ביניים" – חינוך המתנה באופן הדדי את חירותו של היחיד ואת קיומה של חברה דמוקרטית. במושגיו של לם, הגותו של דיואי היא "אקלקטית" – צירוף של סוציאליזציה ואינדיווידואציה (הרפז, 2000, 2008א).

קרוב יותר אלינו, ושלושים שנה לפני שראה אור ספרו של לם **ההגיונות הסותרים בהוראה** (להלן: **ההגיונות**), התפרסם ספרו של צבי אדר, **החינוך מהו?** (1976[1942]) – שאלה שעליה ניתנו לדעתו של אדר ארבע תשובות מטעמן של ארבע "השקפות" המכסות את שיח החינוך: האינדיווידואליסטית (אינדיווידואציה), החברתית (סוציאליזציה), ההומניסטית (אקולטורציה) והדתית (סוציאליזציה ו/או אקולטורציה). אדר, כמו דיואי, לא רק ביקש לתאר ולנתח, אלא גם ביקש לקדם טענה: שתי ההשקפות הראשונות, האינדיווידואליסטית והחברתית, אינן יכולות להנחות את החינוך, משום שאינן יכולות, מבחינה לוגית, להפיק מתיאור של היחיד או מתיאור של החברה דימוי אידאלי של היחיד או של החברה – דימויים שבלעדיהם אי אפשר לחנך. דימוי אידאלי כזה גלום בהשקפה השלישית, ההומניסטית – דימוי רווי ערך של "להיות אדם" – ולכן היא מאפשרת חינוך. על הדימוי הזה להנחות גם את ההשקפה הרביעית, הדתית, כדי שלא תידרדר לאינדוקטרינציה.

בסוף אותו עשור פרסם רלף טיילר את ספרו רב ההשפעה בתחום תכנון הלימודים, *Basic principles of curriculum and instruction* (Tyler, 1949), הדין ב"מחלוקת הגדולה" בין שלושה מחנות סביב "מקור המידע" שממנו יש להפיק מטרות חינוך ותוכניות לימודים: הסוציולוגים (תומכי הסוציאליזציה), המהותנים (essentialists), תומכי האקולטורציה) והפרוגרסיבים (תומכי האינדיווידואציה). המחנה הראשון רואה בניתוח הבעיות הלוחצות של החברה הקיימת את מקור המידע שממנו יש להפיק את מטרות החינוך. המחנה השני מתרשם מגוף הידע הגדול שנאסף במשך אלפי שנים, מה שמכונה מורשת התרבות, וקובע שהוא המקור הראשוני להפקת

מטרות החינוך, והמחנה השלישי מדגיש את החשיבות של חקר הילד בדבר המניעים של הילד, הבעיות שהוא נתקל בהן ומטרותיו (מקור מידע להפקת מטרות החינוך ותוכניות לימודים). טיילר אינו מקנה עדיפות לאחד מ"מקורות המידע" הללו; בלשונו של לם, הוא "אקלקטי": "נקודת המבט המאומצת במהלך המחקר הזה היא שאף לא מקור מידע אחד ראוי לספק בסיס להחלטות נבונות וכוללות בנוגע למטרות בית הספר. לכל מקור מידע יש ערך מסוים. יש לשקול כל מקור במהלך תכנונה של תכנית לימודים מקיפה" (שם, עמ' 4-5).¹

באותה שנה שבה ראה אור ההגיונות, פרסמו לורנס קולברג ורושלה מאייר את מאמרם (*Kohlberg & Mayer, Development as the aim of education*, 1972), ובו תיארו וניתחו שלושה "זרמים" עיקריים בחינוך, המבוססים על שלוש תאוריות פסיכולוגיות-התפתחותיות: הזרם הרומנטי, החותר לגילוי העצמי הפנימי (אינדיווידואליזם); הזרם של הנחלה תרבותית, המופיע בשתי גרסאות – גרסה "מסורתית" של הנחלת ידע וערכים באמצעות הפנמה (אקולטורציה), וגרסה "חדשה" של הקניית ידע, מיומנויות וערכים הנחוצים לחיים בחברה הטכנולוגית בת-ימינו (סוציאליזציה); והזרם הפרוגרסיבי, שלפיו התפתחות אינה נובעת מבפנים כגרסת הזרם הרומנטי, ולא מבחוץ כגרסת הזרם של הנחלה תרבותית, אלא מתוך יחסי גומלין בין פנים לחוץ, בין היחיד לחברתו ולתרבותו (זרם אקלקטי). גם לקולברג ולמאייר הייתה "אג'נדה": הם ביקשו לקדם את הזרם השלישי, המבוסס על הגותם ומחקריהם של דיואי ושל ז'אן פיאז'ה, משום שרק הוא מציע "אידאולוגיה" פדגוגית מבוססת תאוריה ומונחת ערכים.

14 שנה אחרי ההגיונות יצא לאור ספרם של גרי פנסטמאכר וג'ונס סולטיס, *Approaches to teaching* (Fenstermacher & Soltis, 1986), ובו תיארו וניתחו שלוש "גישות" להוראה: הגישה הביצועית, שמטרתה לצייד את התלמידים במערך מיומנויות וידע שיסייע להם להסתגל לחברה ולהצליח בה (סוציאליזציה); הגישה התרפיסטית, שמטרתה לטפח מודעות עצמית ולסייע לכל תלמיד ותלמידה לממש את עצמם (אינדיווידואליזם), ו"הגישה המשחררת", שמטרתה לחנוך את התלמידים לתרבות כדי לשחררם מדעות ועמדות חסרות תבונה ולאמץ במקומן דעות ועמדות תבוניות (אקולטורציה). המחברים נוטים לגישה השלישית, הקרובה יותר לדעתם ל"חינוך", אך אינם לוחצים על הקוראים-מורים להכריע לטובת אחת הגישות,

1 כל התרגומים מאנגלית הם של כותב המאמר.

שלמרות הסתירות המושגיות ביניהן אין סתירות מעשיות ביניהן, ולכן יש להתור לשילוב של שלושתן בהוראה. כפי שנראה בהמשך, לם חשב בדיוק להפך: אין סתירות בין הגישות־הגיונות ברמה המושגית, ברמת המטרות, אך יש סתירות ביניהן ברמה המעשית, ברמת האמצעים.

כ־17 שנים לאחר פרסום ההגיונות פרסם ריצ'רד רורטי מאמר בשם "Education as socialization and as individualization" (Rorty, [1989]1999), ובו תיאר וניתח את שיח החינוך באמריקה כשיח מפוצל לשתי עמדות, ימין ושמאל. הימין מדבר על אמת – אמיתות מוסכמות שאותן יש לטעת בתודעתם של התלמידים (סוציאליזציה בלשונו של רורטי, אך במובן של סוציאליזציה תרבותית, כלומר אקולטורציה (רורטי משתמש גם במושג זה), והשמאל מדבר על חופש – שחרור מאמיתות מוסכמות "מובנות מאליהן" לצורך מימוש הפוטנציאל האנושי (אינדיווידואציה בלשונו של רורטי, אך גם במובן של אקולטורציה המטפחת גישה ביקורתית). באמריקה, כתב רורטי, נפתר המתח בין הגישות בפשרה מעשית, שבה הימין שולט על החינוך בכתי הספר והשמאל על החינוך באוניברסיטאות. רורטי סבור שאכן האינדיווידואציה צריכה לבוא לאחר הסוציאליזציה (התרבותית) – צריך קודם להפנים אמיתות מקובלות כדי להשתחרר מהן אחר כך – ונותן לאינדיווידואציה משמעות של "עיצוב עצמי" או "יצירה עצמית" ברוחם של דיואי וניטשה (בהבדל מגילוי עצמי ומימוש עצמי של האינדיווידואציה נוסח השמאל האמריקאי ונוסח לם).

25 שנים אחרי ההגיונות ראה אור ספרו של קירן איגן *The educated mind* (Egan, 1997). איגן מתאר ומנתח שלושה "רעיונות שאינם מתיישבים זה עם זה" החולשים על החינוך ומבלבלים אותו: רעיון הסוציאליזציה – הקניית ידע, מיומנויות וערכים הרווחים בקרב אזרחי החברה הבוגרים (סוציאליזציה); הרעיון האפלטוני – חינוך לצורות מופשטות של ידע (אידאות) המאפשרות תפיסה של המציאות האמיתית, ובימינו – חניכה לתרבות (אקולטורציה); הרעיון הרוסויאני – חינוך בהתאם להתפתחות הטבעית של הילד, ובימינו – חינוך למימוש עצמי (אינדיווידואציה). גם איגן כקודמיו לא רצה רק לתאר ולנתח, אך גם לא לקדם רעיון אחד מתוך השלושה. מכיוון שבין שלושת הרעיונות "קיימות שלוש סתירות נחרצות", ומשום שאף רעיון, לדעתו, אינו משכנע כיום, הוא הציע "רעיון רביעי חדש": חינוך להבנה בהתאם להתפתחות הטבעית של "סוגי הבנה" ("הרעיון הרביעי" של איגן שייך כמושגיו שלו לרעיון האפלטוני וכמושגיו של לם להגיון

האקולטורציה, כך שאיגן, לדעתי, אינו מציע רעיון חדש אלא רק גרסה חדשה – מרשימה מאוד – לרעיון ישן.²

אפשר להזכיר הוגי חינוך נוספים שחילקו את שיח החינוך באופן דומה לזה שעשה זאת לם, מי יותר ומי פחות, ובהם גם קודמים לו. ישראל שפּלר, למשל, חילק את ההוראה לשלושה "מודלים" (Scheffler, [1964]1989); מורטימר אדלר חילק אותה לשלושה "דפוסי הוראה" בעלי מטרות שונות (Adler, 1982); ויליאם שוברט כתב על שלוש "פרדיגמות" של תוכנית הלימודים (Schubert, 1986); גרט ביאסטה (Biesta, 2010, 2013) הציג שלושה "ממדי חינוך" או "תחומי חינוך"; ריצ'רד קוואנץ כתב על שלוש "פילוסופיות" של חינוך (Quantz, 2015) – אך העיקר כבר הובן: התאוריה הטיפולוגית של לם ממוקמת במסורת מחשבתית-חינוכית מבוססת; הוגי חינוך לפניו ואחריו תיארו וניתחו הגיונות – גישות, זרמים, אידאולוגיות, פרדיגמות, רעיונות, דפוסי, מודלים, ממדים, תחומים או פילוסופיות – סותרים או משלימים בחינוך.

אך גם אם תאוריית ההגיונות הסותרים לא "קפצה מראשו" של לם – היא מקורית ובעלת עוצמה תאורטית רבה. היא (1) בעלת כושר הסברי עצום – עושה סדר בסבך המושגים והמעשים של החינוך; (2) חסכונית – שלושה הגיונות הוראה בעלי תשעה ממדים המחולקים לשלוש קטגוריות; (3) בעלת יכולת ניבוי – כל דפוס הוראה שיופיע בעתיד ישתייך לאחד מהגיונות ההוראה, לשניים או לשלושה (כמובן, לטענת "המעגל ההרמנויטי" – דפוסי ההוראה השונים מפורשים בהתאם לתאוריית ההגיונות הסותרים ולכן הם "מאששים" אותה – יש "קייס" במקרה זה. ראו בהמשך).

ההגיונות של לם

ספרו של צבי לם **ההגיונות הסותרים בהוראה** ראה אור ב־1972, ב־1973 יצאה מהדורה נוספת שלו (ממנה ציטטנו במאמר זה), ומאז הוא הודפס שוב ושוב. הדבר מעורר תמיהה, שכן הספר אינו ידידותי לקורא – הרעיונות בו מופשטים ודחוסים,

2 אחרי שקראתי את ספרו כתבתי לקירן איגן, ששנות דור לפניו כתב צבי לם על אותם רעיונות ועל הסתירה ביניהם. איגן קרא את ספרו של לם *Conflicting theories of instruction* (Lamm, 1976), ואחרי שהעיר, "עבדתי קשה כדי להשיג אותו", השיב: "אני נבוך כשם שאני גאה בכך שכיוונתי לדעתו של הוגה מקורי ומעמיק". בספרו *The future of education* (Egan, 2008), הוא כתב שהתאוריה שלו מהדהדת את התוכנה של לם.

הרציפות בין הפרקים מקוטעת, הסגנון והדפוס מיושנים – ובכל זאת, הספר, ככל הנראה, הוא ספר החינוך הנלמד, הנקרא והמדובר ביותר בארץ בחמשת העשורים מאז פרסומו. הסיבה לכך כנראה פשוטה: הספר מציע תאוריה יעילה מאוד של חינוך והוראה, ולתאוריה כזאת יש ביקוש.

בפרק הראשון של ההגיונות, "הגיונו של בית הספר והגיונה של ההוראה", נטען "שהנעשה בבית הספר אינו נעשה בו על פי ההיגיון הנגזר מן ההוראה. אין אלה צורכי ההוראה המכתיבים את דפוסי פעולתו של בית הספר, אלא הצרכים שמקורם במבנהו" (לם, 1973, עמ' 12). מבנה בית הספר התאים לצורכי חברת המאה ה-19 שהקימה אותו, אך הוא מתמיד בקיומו, "למרות שצורכי החברה השתנו מאז כמה פעמים", משום שאין גורם חזק דיו להתאים את מבנה בית הספר לחברה הקיימת, וגורמים חזקים דיים מחוץ לחינוך משמרים ומנצלים את מבנה בית הספר לטובתם. מול הגיונו המבני של בית הספר נמצאים שלושה הגיונות הוראה – הגיון החיקוי, הגיון העיצוב והגיון הפיתוח. ההיגיון הראשון מתאים למבנה בית הספר ונקלט בו – למעשה, בית הספר נבנה על בסיסו כמוסד שמטרתו היא סוציאליזציה – בעוד השניים האחרים נדחים על ידו, וכל ניסיון להחדירם לתוכו נדון מראש לכישלון.

בפרק השני, "מהות ההוראה", מתוארים הניסיונות המאכזבים ליצור תאוריה משכנעת שבכוחה להסביר ולהנחות את ההוראה. הפרק, והספר כולו, מציעים תאוריה כזאת על בסיס הגדרת ההוראה כ"צירוף הגיונות סותרים המתרוצצים בקרבה". בחירה מושכלת ליישם הגיון הוראה אחד מתוך השלושה בנסיבות חינוכיות מסוימות היא הביטוי המובהק למקצועיותה של ההוראה: "המאפיין את מקצועיותה של ההוראה הוא שיקול הדעת על אודות העשייה [...] עיקרה של ההוראה הוא אופן ההכרעות על פעולות הצריכות להיעשות" (שם, עמ' 83). ההוראה אינה אפוא פעילות ליניארית הנצמדת להגיון הוראה אחד, אלא פעילות דיאלקטית הנעה בין חלופות – שלושה הגיונות הוראה. הנקודה הארכימדית שעליה יש להציב את מנוף ההוראה, על פי "הגישה הדיאלקטית", היא ההכרעה בין הגיונותיה הסותרים "בהתאם למצבם האקטואלי של הלומדים".³

3 כדי לאמן מורים בהכרעה דיאלקטית כזאת פרסם לם אסופה של חוברות דידקטיות ושמה הכרעות דידקטיות: תרגילים בשיקולי דעת פדגוגיים (1976). האסופה לא זכתה לתפוצה וליישום בקנה מידה משמעותי – עדות נוספת לבעייתיות של ההוראה הדיאלקטית, שעליה נכתב בהמשך.

בפרק השלישי, "הפיגומים המושגיים של תאוריות ההוראה", שהוא עיקר הספר (תופס יותר מחציו), מתוארים ומנותחים שלושת הגיונות ההוראה, ש"כל תאוריה של הוראה שייכת לאחד מהם או יותר", ושחיוני להכירם לצורך יישום ההוראה הדיאלקטית. כל הגיון הוראה הוא מערכת מושגית המקנה משמעויות לכידות מבחינה לוגית (לכן "הגיון") למושגי היסוד של ההוראה או לממדים שלה: מטרות ההוראה (מהות המטרות, ההישגים, המשמעות החברתית של ההוראה), נתוני ההוראה (לומד, תכנים, מורה) ואמצעי ההוראה (הנעה, פעילות, הנהגה). הזיקות הלוגיות בין המשמעויות של ממדי ההגיונות נובעות ממטרותיהם: לסגל את התלמידים לחברה (סוציאליזציה); לעצב את רוחם של התלמידים לאור האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת (אקולטורציה); לאפשר לכל תלמיד לממש את עצמו (אינדיווידואציה).

בפרק הרביעי, "המפה הקוגניטיבית של ההוראה", מוצגת מפה מושגית של התכנים שנדונו בפרק הקודם לצורך הבנת שדה ההוראה ובעיקר לשם התנהלות מקצועית בו: "השימוש העיקרי שלמענו [המפה הקוגניטיבית] הוצגה כאן, הוא לצורך הכרעות בדבר פעולות שעל המורה לנקוט בתהליכי ההוראה המתבצעים למעשה" (שם, עמ' 251), כלומר – לצורך הוראה דיאלקטית.

בפרק החמישי, "המורה וההוראה", נטען ששיקול דעת חינוכי על בסיס הכרת המפה הקוגניטיבית של ההוראה אינו מבטיח הוראה טובה; הוא תנאי הכרחי אך לא מספיק. המורה זקוק לעוד כמה עמדות, תכונות ומיומנויות כדי לבצע הוראה טובה.

מדוע קבע לם שלושה הגיונות הוראה – לא יותר ולא פחות? ומהו מעמדם האונטולוגי – האם הם עובדה מקרית (ממצא אמפירי) או הכרחית (מסקנה אנליטית)? באחת השיחות שקיימתי עם לם, שנות דור לאחר פרסום ההגיונות, הקשיתי עליו בנקודה זו:

הרפז: הרעיון המהותי ביותר שלך הוא שמחשבת החינוך נעה בשלושה אפיקים – "הגיונות". האם זהו ממצא אמפירי או הכרח לוגי? האם זו "אמת" אינדוקטיבית או דדוקטיבית? האם יכול, עקרונית, להופיע יום אחד חינוך שאינו שייך לאחד משלושת ההגיונות ויהיה צורך להמציא לכבודו

הגיון רביעי, באותו אופן שבו עשוי להופיע יום אחד עורב לבן ולשבש את ההכללה "כל העורבים שחורים"?
לם: קשה לי לענות על שאלה זו אך אנסה. בזמנו [1969] ערכתי מחקר אמפירי שממנו הפקתי את תאוריית שלושת ההגיונות. במובן זה ההגיונות הם ממצא אמפירי. אך המשך העיון בסוגיה זו לימד אותי שהגיונות אלה הם הכרח לוגי. כל מה שמצאתי בחינוך שאינו תואם את אחד ההגיונות האלה מהווה צירוף של יסודות הלקוחים משני ההגיונות או שלושתם. על יסוד זה אני משער כי אפשרות רביעית, השונה באופן עקרוני משלושת הגיונות אלה, אינה אפשרית (הרפז 2000, עמ' 407-408).

זהו אם כן "הקשר הצידוק" של לם: במחקרו האמפירי דימויים של הוראה (1973[1969]) הוא גילה תופעה מקרית: בשיח ובמעשה החינוך יש שלושה הגיונות הוראה. בהמשך, תוך כדי עיון אנליטי בספרות החינוך, התברר לו שתופעה זו אינה מקרית אלא הכרחית, משום שהיא מעוגנת בשלוש הישויות שהחינוך מנוהל על ידן ומתנהל ביניהן – החברה, התרבות והיחיד. אך נראה שלם לא גילה במחקרו את שלושת הגיונות ההוראה, אלא ניגש אליו כשהוא כבר מצויד בהבחנות אלו, ומיין את הממצאים בהתאם להן, כפי שמלמד המבוא למחקרו האמפירי. המחקר האמפירי של לם שבוי אפוא במעגל הרמנויטי מובהק: הממצאים מפורשים בעזרת מערך מושגי מסוים ואז שבים ו"מאששים" אותו.

כך או כך, נראה שהתוכנה האונטולוגית של לם ביחס לקיומם של שלושת הגיונות ההוראה היא שהקיום האנושי הוא תלת-ממדי: האדם חי בממד חברתי, בממד תרבותי ובממד אישי, וכל ממד כזה מפיק חינוך טיפוסי, הגיון הוראה, המכין את הצעירים לחיים בו.

מתחים פנימיים

תאוריית ההגיונות הסותרים של לם חושפת את הסתירה בין הגיונות ההוראה. ניסיון לכונן הרמוניה ביניהם, כך משתמע מדבריו, הוא סימן לחולשה אנושית טיפוסית

4 "הקשר הצידוק" – תיאור לאחר מעשה, מסודר ומנומק, של התהליך שבו התרחשה לכאורה תגלית מדעית; לעומת "הקשר הגילוי" – תהליך התגלית המדעית כפי שהתרחש בפועל, תהליך פחות שיטתי ומנומק.

המבקשת ליישב בין כל הערכים הטובים הסותרים – סוג של נחמה מטפיזית (ניטשה) או הונאה עצמית (סארטר). אך התאוריה של לם עצמה, ככל תאוריה, צריכה להיות נטולת סתירות, הרמונית, ובכך היא נכשלת חלקית. ההגות החינוכית של לם מכילה סתירות או מתחים פנימיים בעיקר סביב תכליתה המעשית – ההוראה הדיאלקטית.

בין הוראה דיאלקטית לסתירה בין ההגיונות

לם לא רק רצה להבין את ההוראה, אלא גם לשנות אותה (ברוח התזה הידועה של מרקס), כלומר לאפשר ולעודד הוראה טובה – דיאלקטית. הוראה דיאלקטית היא התכלית המעשית של הבנת ההוראה, של מציאת והמצאת שלושת ההגיונות הסותרים המתרוצצים בקרבה. אך הרעיון של הוראה דיאלקטית שרוי במתח עם רעיון מרכזי אחר של לם – הסתירה בין ההגיונות.

בפרק "מהות ההוראה" ניסח לם את עקרונותיה של הוראה "תכליתית" או "מקצועית": "1. לא ניתן להורות בו-זמנית על-פי כל הגיונותיה של ההוראה ואף לא ניתן להורות על-פיהם לסירוגין" (1973, עמ' 74. ההדגשות כולן במקור); "2. כל הכרעה לצד אחד הסגנונות של ההוראה כרוכה בסיכון אובדן היתרונות האפשריים של סגנון אחר" (שם, עמ' 75). העיקרון השני מסביר את קודמו – לא ניתן (ניתן, אך לא רצוי) להורות לסירוגין (באופן קפריזי) על פי הגיונות ההוראה משום שתוצאותיו של היגיון אחד מנטרלות את תוצאותיו של האחר. עתה מצטרף עיקרון שלישי ומעורר תמיהה: "3. ההכרעה לצד אחד הסגנונות של ההוראה אינה הכרעה חד-פעמית" (שם, עמ' 76). כלומר, אף על פי שהגיונות ההוראה סותרים, כלומר מנטרלים זה את השפעתו החינוכית של זה, ההכרעה לטובת אחד מהם היא תמיד זמנית ומועמדת לשינוי (על העיקרון הרביעי של ההוראה – ההוראה מבוססת על הבניה וערעור – אני מדלג משום שאינו רלוונטי לטיעון הנ"ל). התמיהה מתבססת בסוף הפרק הממליץ – כמסקנה המתבקשת לכאורה מהדברים שנאמרו עד כה – על הוראה דיאלקטית: "את ההוראה [הדיאלקטית] ניתן להגדיר כפעילות המתבצעת על-פי הכרעות בין מטרות סותרות ובין אמצעים סותרים, המוכרעות על-פי נתוני המצב שבו היא מתחוללת" (שם, עמ' 88). כלומר, הוראה טובה, הוראה מקצועית, הוראה דיאלקטית, מתמרנת באופן מושכל – "על פי נתוני המצב שבו היא מתחוללת" – בין הגיונות ההוראה.

מה שגורם לתמיהה הוא העובדה ששני עקרונותיה הראשונים של ההוראה המבוקשת אינם מתיישבים עם העיקרון השלישי ועם מסקנת הפרק כולו – הוראה טובה היא הוראה דיאלקטית. אם אכן כל הגיון הוראה מבטל את ההשפעה החינוכית של זה שקדם לו, מדוע להחליף הגיון הוראה אחד באחר? מדוע לבטל את תוצרי החינוך שהושגו בידי הגיון הוראה אחד, לא פעם לאחר זמן רב ובמאמץ גדול, על ידי תוצרים אחרים של הגיון הוראה אחר? לאורך הספר כולו חוזר לם בנוסחים שונים על עקרון הסתירה (סתירה מעשית, לא מושגית) בין הגיונות ההוראה. למשל:

כל אחד משלושת ההגיונות ההוראה – החיקוי, העיצוב והפיתוח – יוצר סגנון הוראה נבדל. מעשי הוראה הנשלטים על-ידי סגנון אחד מבטלים או למצער פוגעים בהשפעתם האפשרית של מעשים הנשלטים על-ידי סגנון אחר. כך, דרך משל, אינך יכול להקנות לתלמיד את דרך הפתרון של בעיה במתמטיקה על פי נוסחה שנתת בידיו כאקסיומה ובו בזמן לצפות שיתגלה בו הצורך לגלות את הנוסחה בכוחות עצמו. יתר על כן, אם לימדת אותו שבעיות נפתרות באמצעות נוסחאות שלומדים אותן בעל-פה, ספק אם תוכל עוד להביאו לכך, באחד משלבי ההוראה, שינסה להעמיד נוסחה בכוחות עצמו (שם, עמ' 74).

ובכן, אם תלמיד למד לפתור בעיות במתמטיקה באופן מכני באמצעות הגיון הוראה אחד, מדוע נחליף אותו באחר כדי ללמדו לפתור בעיות באופן יצירתי? ואם רצינו ללמדו לפתור בעיות באופן יצירתי, מדוע לימדנו אותו לפתור בעיות באופן מכני מלכתחילה?

שיטת ההוראה משפיעה על התלמידים, משום שבהוראה, "המדיום הוא המסר – שיטת ההוראה היא התוכן של ההוראה" (הרפז, 2000, עמ' 32). כלומר, השפעתו של המורה נובעת בעיקר מהאופן שבו הוא מלמד ופחות מהתוכן שהוא מלמד; ושיטת ההוראה נובעת ממטרת ההוראה וכרוכה בה ללא התר:

ההנחה האומרת שניתן להגיע לאותה מטרה עצמה בדרכים [שיטות] שונות בהוראה היא בדרך כלל מוטעית. האמצעים, הדרכים בהוראה, משפיעים על תוצריה. ההוראה אינה טכניקה ניטרלית. סגנון ההוראה קובע את טיב ההישג ולא כל מטרה ניתן להשיג באמצעות כל סגנון הוראה. מכאן נובע

ששיקולים בדבר ההתאמה של אמצעים לצרכיו של התלמיד הם לעולם שיקולים בדבר המטרות. כאשר מחליפים אמצעים מחליפים מטרות (לם, 1973, עמ' 77).

אם כן, (1) לשיטת ההוראה (המדיום) יש השפעה חינוכית רבה; (2) החלפתה של שיטת הוראה אחת באחרת מבטלת את ההישגים החינוכיים של השיטה שהוחלפה; (3) החלפתה של שיטת ההוראה כרוכה בהחלפת מטרת החינוך. מה מצדיק אפוא "טרטור" של התלמיד בין הגיונות הוראה סותרים, בין שיטות הוראה ומטרות הוראה המנטרלות זו את זו? איזה צידוק יש למהלך "דיאלקטי" כזה? (באחת השיחות שלנו הצקתי ללם בנקודה זו. שאלתי על "הטלטול חסר הפשר של התלמיד בין השקפות עולם סותרות". לם השיב באריכות, אך לא ענה על השאלה [הרפז, 2000, עמ' 95-96]).

לם כנראה חשב שיש מדרג בין ההגיונות: הגיון הפיתוח מתקדם יותר מהגיון העיצוב, המתקדם יותר מהגיון החיקוי – גם מבחינה חינוכית (התאמה לערכים נאורים) וגם מבחינת התפתחותית (הבשלתם הפסיכולוגית של התלמידים); ולכן, כשתלמיד נמצא כשיר למעבר להגיון הוראה מתקדם יותר, יש להכריע לטובת היגיון זה חרף המחיר הכרוך בכך (עוד אשוב לכך בהמשך). אבל גם כך, המהלך ה"דיאלקטי" נותר בעייתי, משום שיישום של הגיון הוראה הנמצא במקום נמוך במדרג ההגיונות רק "מנמיך" את התלמיד עוד יותר (הגיון החיקוי, למשל, מעמיק את למידת השינון ואת הציות לסמכות). הגיון ההוראה המתקדם יותר יצטרך אפוא לעסוק ב"חינוך מחדש": לעקור את השפעותיו החינוכיות ה"שליליות" של ההיגיון הקודם כדי להכין את התלמיד לחינוך המתקדם יותר שהוא מציע (ושאולי יימחק בידי היגיון מתקדם עוד יותר).

לנוכח הסתירה בין הגיונות ההוראה, ההוראה הדיאלקטית – התכלית המעשית של תאוריית ההגיונות הסותרים – נראית תמוהה ביותר; ומצבה מסתבך עוד יותר כאשר "לם המאוחר" (הרפז, 2010) הפך את ההגיונות לאידאולוגיות.

בין הכרעה דיאגנוסטית להכרעה אידאולוגית

14 שנה לאחר ההגיונות ביצע לם את "הסינתזה הגדולה": הוא מיזג את שני המוקדים של הגותו – טבעה של ההוראה וטבעה של האידאולוגיה:⁵ "מערכות טיעונים הממליצות על פעולות מסוימות בחינוך, או מצדיקות אותן ושוללות פעולות מסוג אחר, הן לעולם אידאולוגיות, גם כאשר הן מתחזות לפילוסופיה של החינוך או לתאוריה (מדעית) של חינוך [...] כל הכרעה בחינוך היא הכרעה אידאולוגית" (הרפז, עמ' 230).

מדוע כל הכרעה בחינוך היא הכרעה אידאולוגית? משום שלכל מערכת טיעונים פדגוגית יש מבנה של אידאולוגיה. המבנה של כל אידאולוגיה, יהיה תוכנה אשר יהיה, כולל ארבעה יסודות (שם; לם 2002; הרפז, 2008; 2014א): (1) אסכטולוגיה:⁶ דימוי של החברה הרצויה, ובמקרה של אידאולוגיה פדגוגית – דימוי של הבוגר הרצוי; (2) דיאגנוזה: אבחון של החברה המצויה, ובמקרה של אידאולוגיה פדגוגית – אבחון של התלמיד המצוי; (3) אסטרטגיה: תיאור האמצעים להפיכת החברה המצויה לחברה הרצויה, ובמקרה של אידאולוגיה פדגוגית – תיאור הגישות והשיטות הפדגוגיות והדידקטיות להפיכת התלמיד המצוי לתלמיד הרצוי; (4) קולקטיב: הגדרת הציבור שיעשה את השינוי ו/או שלמענו ייעשה השינוי, ובמקרה של אידאולוגיה פדגוגית – הגדרת הציבור שיעשה את השינוי החינוכי ו/או שלמענו ייעשה השינוי החינוכי.

הגיונות ההוראה הם "מערכות טיעונים" לטובת חינוך מסוים – חינוך כסוציאליזציה או חינוך כאקולטורציה או חינוך כאינדיווידואציה. במילים אחרות, הגיונות ההוראה הם אידאולוגיות, או "אידאולוגיות-על" – שלוש משפחות של "מגה-אידאולוגיות", שכל אידאולוגיה חינוכית ספציפית שייכת לאחת מהן או ליותר. הלוח שלהלן מדגים את המבנה האידאולוגי של הגיונות ההוראה:

5 לם התייחס להגיונות ההוראה כאל אידאולוגיות עוד לפני כן, למשל במחקרו דימויים של הוראה (1969|1973), אבל במאמרו "האידאולוגיות ומחשבת החינוך" (הרפז, 2000), ואחר כך בספרו במערכות האידאולוגיות (2002) הוא ניסח זאת באופן שיטתי.

6 אני מעדיף את המושג אוטופיה על פני אסכטולוגיה. האוטופיה ממריצה לפעולה בעולם הזה בעוד האסכטולוגיה מחוללת ציפייה פסיבית לגאולה בעולם הבא.

אינדיווידואציה	אקולטורציה	סוציאליזציה	אידיאולוגיות-על יסודות
הבוגר הרצוי: מוצא וממציא את עצמו, מממש את עצמו	הבוגר הרצוי: הפנים את האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת	הבוגר הרצוי: הסתגל לחברה, ממלא ביעילות תפקידים חברתיים ומקצועיים	אוטופיה
התלמיד המצוי: לא מוצא וממציא את עצמו, אינו מממש את עצמו	התלמיד המצוי: לא הפנים את האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת	התלמיד המצוי: לא הסתגל לחברה, אינו ממלא ביעילות תפקידים חברתיים ומקצועיים	דיאגנוזה
לדוגמה: תוכנית לימודים: ידע לפי בחירת התלמיד; דפוס הוראה: הנחיה; מושאי הערכה: פעילות מממשת; אקלים בית הספר: משתף	לדוגמה: תוכנית לימודים: ידע מעצב; דפוס הוראה: מופת ו"פיתוי"; מושאי הערכה: תכונות; אקלים בית הספר: סמכותי (מבוסס עקרונות תרבותיים)	לדוגמה: תוכנית לימודים: ידע מועיל; דפוס הוראה: הדגמה ותרגול; מושאי הערכה: ביצועים נראים לעין; אקלים בית הספר: סמכותני (מבוסס כוח מוסדי)	אסטרטגיה
מושאי השינוי: תלמידים; נושאי השינוי: מבוגרים ותלמידים	מושאי השינוי: תלמידים; נושאי השינוי: מבוגרים	מושאי השינוי: תלמידים; נושאי השינוי: מבוגרים	קולקטיב

האידיאולוגיזציה של ההגיונות נתנה להם איכות חדשה. ההגיונות כאידיאולוגיות אינם עוד טקטיקות דידקטיות הניתנות להחלפה "על פי נתוני המצב", אלא אידיאולוגיות – השקפות עולם פדגוגיות האחוות בהשקפות עולם כלליות. השקפות עולם פדגוגיות לא משנים לעיתים תכופות כמו טקטיקות דידקטיות

עקב "מצבם האקטואלי של הלומדים", אלא לעיתים נדירות, כהמרה כוללת של נקודת מבט עקב חוויות מעצבות. לכן, בעוד ש"לם המוקדם", של ההגיונות, גינה את עמדותיהם של מחנכים "הדומות לעמדותיהם של המאמינים, הם תופסים את המציאות החינוכית דרך המסננת של אמונתם. שיקוליהם אפוא מוכרעים עוד טרם החלו [לחנך]" (1973, עמ' 87), "לם המאוחר", של האידאולוגיות, דווקא עשוי היה לאשר עמדות "אמוניות" אפריוריות כאלה. המחנכים אכן בוחרים באידאולוגיה פדגוגית עוד לפני שהתחילו לחנך, או שתוך כדי חינוך האידאולוגיה הפדגוגית שלהם מתבהרת להם ("לא ידעתי שאני סוציאליסט", אמר מהפכן אחד, "עד שלא כתבתי על הקירות 'הלאה הפשיזם!'"), ומפעילים שיקולי דעת במסגרתה. במסגרתה של אידאולוגיה פדגוגית מסוימת יש כמובן צורך להפעיל שיקולי דעת טקטיים "על פי נתוני המצב" (אוי למורה החסר טקט פדגוגי), אך ההכרעה האידאולוגית, האסטרטגית, הפרדיגמטית, לטובת אידאולוגיה זו או אחרת נעשית מראש, ללא קשר למצבם של הלומדים. מפרספקטיבה זו, ההוראה אינה מעשה דיאלקטי אלא מעשה אידאולוגי. כמו כל מעשה מוכוון אידאולוגי, עליה להתאים עצמה ל"נתוני המצב", אך לא לשנות בגינם את הכרעת היסוד שלה.

אני סבור שלם, כהוגי חינוך אחרים, ביקש להפוך את ההוראה למקצוע (פרופסיה) ולבסס אותה על מודל דמוי-רפואי: המורה מבצע דיאגנוזה לתלמיד ומחליט על בסיסה איזה הגיון הוראה (טיפול) מתאים לו. אך המודל הרפואי אינו מתאים להוראה משתי סיבות: (1) אי אפשר לאבחן באופן מדעי את מצבו המנטלי של התלמיד, ובוודאי לא של כל התלמידים בכיתה; (2) ה"טיפול" הפדגוגי הוא אידאולוגי, נבחר לפני אבחון התלמיד ומכתיב את האבחון שלו. אי אפשר מבחינה לוגית להפיק הגיון הוראה מאבחון כשם שאי אפשר להפיק ראוי ממצוי, ערך מעובדה, מטרת הוראה ממצב התלמיד ("הכשל הנטורליסטי"). בחינוך, הדיאגנוזה נעשית מפרספקטיבה אידאולוגית – אידאולוגיות העל השונות מציעות דיאגנוזות שונות של התלמיד כתמונת תשליל של האוטופיה שלהן (ראו הלוח לעיל). מכאן שההכרעה לטובת הגיון הוראה זה או אחר או אידאולוגיה זו או אחרת, אינה דיאגנוסטית אלא "סנטימנטלית", כלומר נובעת מ"הסנטימנט הפדגוגי" של המחנך: אידאולוגיה פדגוגית מסוימת "מדברת" אליו, מהדהדת את מערך האמונות שלו, "פוגעת" בגרעין זהותו.

בין תאוריה לאידאולוגיה

הוגי חינוך שאיתרו הגיונות, רעיונות, מודלים וכיוצא באלו בחינוך ביקשו בדרך כלל לקדם היגיון, רעיון או מודל כלשהו ההולם לדעתם "חינוך טוב" (ראו הסקירה הפותחת את המאמר). לם עשה מאמץ מודע לא ליפול למלכודת הזאת – להימנע מהעדפת הגיון הוראה כלשהו, להציע תאוריה, לא אידאולוגיה – אך נפל אליה שוב ושוב לאורך ספר ההגיונות כולו. ה"נפילה" נבעה גם (לא רק) מן הנסיבות החיצוניות שבהן נהגה הספר. רוח הזמן שפעה אהדה להיגיון החדש יחסית והמתחדש של "שנות השישים" – הגיון הפיתוח של האינדיווידואליזם, היגיון רדיקלי וחתרני שמרד בשני ההגיונות הוותיקים. לחצתי על לם בנקודה זו:

הרפז: בספרך ההגיונות הסותרים בהוראה, שבו אתה מתאר את שלושת ההגיונות באורח הוגן כשלוש הכרעות אפשריות בחינוך, אתה נותן עדיפות ברורה להיגיון השלישי – לאינדיווידואליזם. התיאורים והניתוחים שלך את הגיונות ההוראה רוויים בהערכות שליליות של שני ההגיונות הוותיקים ובהערכות חיוביות של ההיגיון הצעיר יותר. אני חושב שבמהלך כתיבת הספר, נטיית לבך הנחתה את שיקול דעתך.

לם: ייתכן שאתה צודק. מכל מקום יש להבחין בין העדפה אידאולוגית לבין עמדה עקרונית [...]. כאשר כתבתי את המאמר [הספר] הייתה לי העדפה אידאולוגית לגישה השלישית [...], אך מאז שיניתי את דעתי. כיום אני מחזיק בדעה שכדי להכין את היחיד לעולם שאנו חיים בו יש "להקיף" אותו בשלושת ההגיונות החינוכיים (הרפז, 2000, עמ' 90-91).

ובשיחה אחרת:

הרפז: האם לפרדיגמה [היגיון הוראה, אידאולוגיית-על] אחת יש עדיפות כלשהי על פני פרדיגמות אחרות? האם היא נכונה או מתקדמת יותר במובן כלשהו, בכלל או בנסיבות מסוימות?

לם: כן, בעיני המאמין. אדם הדוגל בחינוך פתוח, למשל, משוכנע כי חינוך זה נכון יותר מכל חינוך אחר, מתקדם יותר, ובו טמונה תקוותה של האנושות. אולם לחוקר האידאולוגיות של החינוך, כחוקר, אין לשאלה זו תשובה; כל האידאולוגיות שוות, או צריכות להיות שוות, מלפניו. אך כאדם עשויה להיות לו, וקרוב לוודאי שיש לו, זיקה לאחת האידאולוגיות (הרפז, 2000, עמ' 262).

לם, במונחיו שלו, סטה מעמדתו כחוקר לעמדתו כאדם; ההגיונות נוטים באופן מובהק – בטקסט ובמוזיקה – לטובת היגיון האינדיווידואלי. לדוגמה, הפרק העיקרי של הספר, "הפיגומים המושגיים של תאוריות ההוראה", מציג את המשמעויות שנותן כל היגיון לממדי ההוראה: המשמעויות שנותנים להם הגיונות החיקוי והעיצוב מתוארות באופן ביקורתי, בעוד אלו שנותן להם הגיון הפיתוח מתוארות באופן אוהד. למשל, הממד השני, "מהותם של ההישגים המבוקשים": על פי הגיון הסוציאליזציה, ההישג המבוקש הוא "היכולת לשחזר התנהגות על פי דגם נלמד". להישג זה יש מחיר חינוכי: "הכרעה לצד הישגים מן הסוג הזה, מן הדין שתושפת על ההכרה שמחירו של ההישג הזה עלול להיות ביטול האפשרות של השגת הישגים שאינם רק בבחינת סיגול אלא שהם מפתחים את אישיות התלמיד (1973, עמ' 117). כלומר, סיגולו של התלמיד לחברה מחבל בהתפתחותו (התפתחות היא מטרת הגיון הפיתוח). על פי הגיון האקולטורציה, ההישג המבוקש הוא "היכולת לבחור בהתנהגויות על פי עיקרון נלמד". גם להישג זה יש מחיר – פגיעה באוטונומיה האישית: "שליטתו של היחיד על העקרונות האלה והמנחים את חשיבתו ומצפוננו היא מועטה. יותר משהוא שולט בהם הם שולטים בו" (שם, עמ' 118). על פי הגיון האינדיווידואליזציה, ההישג המבוקש הוא "היכולת לגלות עקרונות ולבחון את תוקפם" (שם, עמ' 120), כלומר – יצירתיות (שהפרק מלא בשבחה). הסעיף "מחיר" של הישג זה נותר ריק: אין מחיר להישג של האינדיווידואליזציה. יחס דומה מקבלות שאר המשמעויות שההגיונות מקנים לממדי ההוראה. הגיונות הסוציאליזציה והאקולטורציה מתוארים באופן מובלע ומפורש מנקודת המבט של הגיון האינדיווידואליזציה. מנקודת מבט זו, הסוציאליזציה "נקלעת לסתירה פנימית" משום שאינה מתאימה לחברה שבה היא פועלת, חברה המצפה ליוזמה ולחדשנות (שאותן מטפח דפוס הפיתוח. שם, עמ' 133); והאקולטורציה היא "עיוות שיטתי של הטבע האנושי", שכן היא מדכאת את התכונות הייחודיות לכל אדם (שם, עמ' 141). האינדיווידואליזציה, לעומת זאת, מחסנת את היחיד מפני השפעותיהן המעוותות של החברה והתרבות ומאפשרת לא רק את צמיחתם של יחידים בריאים, אלא גם את צמיחתן של חברה ותרבות בריאות, תולדה של יחידים בעלי פוטנציאל ממומש. לם התכוון לפתח תאוריה של הוראה שבה כל היגיון מוצג באופן ניטרלי, ללא גיבוי וללא שבח, ולהזמין את המורים לבחור באופן מושכל באחד מהם, אך למעשה הוא תיאר וניתח את ההגיונות באופן המוטה בכיורר לטובת היגיון אחד. מדוע, מה גרם לו לחרוג מן הניטרליות התאורטית המתבקשת מהגותו שלו?

כפי שצינתי לעיל, לם חשב שהגיונות ההוראה מונחים על ציר התפתחותי שנע מהטרונומיה (ציות "עיוור" לכלל, לנורמה, לחוק), להטרונומיה מופנמת (ציות על בסיס הבנה והזדהות לכלל, לנורמה, לחוק), לאוטונומיה (ציות סלקטיבי על בסיס חשיבה עצמאית לכלל, לנורמה, לחוק). הרמה הראשונה היא תכלית החינוך כסוציאליזציה; הרמה השנייה היא תכלית החינוך כאקולטורציה; הרמה השלישית היא תכלית החינוך כאינדיווידואציה (הרפז, 2000, עמ' 92-93). המדרג הזה אמור להצדיק את ההוראה הדיאלקטית – מעבר מהגיון אחד לאחר לאורך הרצף – ומסביר את האהדה של לם להגיון הפיתוח של האינדיווידואציה.

כיום, יותר מ־250 שנה אחרי אמיל של ז'אן ז'אק רוסו, כמאה שנה אחרי החינוך הפרוגרסיבי של דיואי וכחמישים שנה אחרי "החינוך הפתוח" של ההוגים הרדיקלים של "שנות השישים", ההתלהבות מהגיון הפיתוח של האינדיווידואציה נרגעה (גם משום שהגיון זה הצליח חלקית. לם: "זה דינן של תנועות אידאולוגיות שהצליחו – הצלחתן מחסלת אותן" (הרפז, 2000, עמ' 144)). גם לם עצמו צינן את יחסו אליו במהלך השנים (בעיקר בגלל הזלזול הנובע מהגיונו בידע ובפעילות אינטלקטואלית. המפנה של לם דומה מבחינה זו לזה של ניל פוסטמן (הרפז, 2014ב)). אילו לם היה כותב את ההגיונות עשור אחד או יותר מאוחר יותר, הוא היה לבטח מקפיד יותר על איזון תאורטי.

יתר על כן, איזון תאורטי מבטא את העמדה ה"אידאולוגית", או המטא-אידאולוגית, הבסיסית ביותר של לם: "העמדה שאני מציע היא עקרונית, 'אידאולוגית' אם תרצה, אך זו 'אידאולוגיה' השוללת היצמדות קנאית לאידאולוגיה מכל סוג. זו עמדה המצדדת ביחס ביקורתי לאידאולוגיות, וקודם כל לאידאולוגיה 'שלי עצמי'" (הרפז, 2000, עמ' 31). וכך: "אני יכול לנסח את תמצית השקפתי החינוכית כך: נקודת מבט אחת משעברת; שתי נקודות מבט משחררות" (שם, עמ' 29). לם ביקש אפוא להצמיח מורה ביקורתי, מורה שאינו נצמד באופן קנאי לאידאולוגיה הפדגוגית שלו, שאינו רואה את החינוך מנקודת מבט אחת, ומוכן להחליף אידאולוגיה ונקודת מבט בהתאם ל"נתוני המצב". אך, כאמור, הוא סטה מן העמדה המטא-אידאולוגית שלו והפגין אהדת-יתר לאידאולוגיה אחת; גם משום שאהד אותה באופן אותנטי וגם משום שהיא נתנה צידוק לתמרון ה"דיאלקטי" בין הגיונות ההוראה. אך, כפי שכבר טענתי, לתמרון הזה – גם כשיש מדרג בין ההגיונות, ועוד יותר כשאינן – אין הצדקה חינוכית. לם הסביר מדוע.

במקרה כזה, שבו להגיונות ההוראה או לאידאולוגיות של החינוך מעמד חינוכי שווה, ושבו "אסור" ליישם את שלושתם במסגרת חינוכית אחת, מתחזק הצורך לתת עדיפות להגיון אחד או לאידאולוגיה אחת ולטעון שהם משקפים את "מהות החינוך". אך אני סבור שהתאוריה של לם (אם נחסיר ממנה את נטייתה האידאולוגית) הותירה אותנו עם שלושה הגיונות או שלוש אידאולוגיות שוות ערך וללא תחשיב רציונלי שיאפשר לנו לתת קדימות לאחד או לאחת מהם. בגלל הסתירה בין ההגיונות או האידאולוגיות, ומאחר שאי אפשר לתמרן ביניהן "על-פי נתוני המצב", יש לבחור בהגיון אחד או באידאולוגיה אחת ולתת להם מעמד דומיננטי במעשה החינוך. בחירה כזאת יכולה להיעשות רק על בסיס "סנטימנט פדגוגי" ולא על סמך טיעון מנצח, תקף ומבוסס ראיות, המביס את הטענות לטובת הגיונות החינוך ה"יריבים" (הרפז, 2012). המחנך נידון אפוא לחיים בלתי מספקים ("אירוניים", בלשונו של קירן איגן): הוא מחזיק באידאולוגיה פדגוגית אחת ומיישם אותה, אך יודע שיש עוד שתי אידאולוגיות מוצדקות או בלתי מוצדקות באותה המידה.

באופן עקרוני, כך אני סבור, ניתן ליישם כמעט על כל אוכלוסיית תלמידים כל אידאולוגיה חינוכית, ואז לקבל הכרעות "על-פי נתוני המצב" כיצד ליישמה ביתר יעילות. בדרך כלל, ילדי השכבות החלשות ביותר בחברה מועדים להגיון החיקוי של הסוציאליזציה (בתי ספר מקצועיים ומסגרות ל"נוער בסיכון"). על ילדים אלה מופעל לכאורה היגיון רפואי: מתבצע אבחון ומוצע טיפול – דפוס החיקוי של אידאולוגיית הסוציאליזציה.⁷ אך הטיפול אינו נובע מן האבחון, שכן המאבחנים מצוידים מראש בטיפול ה"מתאים". לעומת זאת, ילדי השכבות המבוססות ביותר בחברה מועדים להגיון העיצוב של האקולטורציה (בתי הספר למדעים ולאמנויות ו"ישיבות קטנות") או להגיון הפיתוח של האינדיווידואליזציה (בתי הספר הדמוקרטיים). על ילדים אלה מופעל "היגיון אוטופי" ולא "היגיון דיאגנוסטי": החינוך הניתן להם יוצא מדימוי של הבוגר הרצוי ולא מדימוי של התלמיד (או "הנושר") המצוי. אך כאמור, אבחונם של התלמידים אינו יכול לחייב

7 אבחון, כתב מישל פוקו, הוא הכלי שבאמצעותו המעמד ההגמוני ממדר ומפלה את המעמדות החלשים (מילס, 2005, עמ' 95). ראו למשל את האסופה ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל (גרופר ורומי, 2014); השער השני מוקדש ל"מאפייני אוכלוסיות סיכון של ילדים ומתבגרים במצבי סיכון". לעומת זאת, יש מעט מאוד אבחון של ילדים ומתבגרים "נורמטיביים", ואין כמעט ניסיון להפיק מאבחון שלהם "טיפול" חינוכי מתאים.

בהגיון הוראה או באידאולוגיית חינוך מסוימים. אפשר וצריך לתת לילדי השכבות החלשות חינוך שניתן לילדי השכבות המבוססות ביותר. מדוע "צריך"? כי זאת ההעדפה ה"סנטימנטלית" של כותב מאמר זה.

מתחים חיצוניים

גם ההקשר החיצוני – המציאות וההגות הפוסטמודרניות – מאתגר את ההגות החינוכית של לם ויוצר מתחים חיצוניים המכבידים על התקבלותה כפשוטה. שלוש "קריאות הקרב" של ה"פוסט" מאתגרות את הגיונות ההוראה ואת אידאולוגיות-העל של החינוך באופן ישיר: הקריאה "קץ החברה!" – מאתגרת את הגיון החיקוי של אידאולוגיית-העל סוציאליזציה; "קץ התרבות!" – את הגיון העיצוב של אידאולוגיית-העל אקולטורציה; ו"קץ היחיד!" (או "מות הסובייקט!") – את הגיון הפיתוח של אידאולוגיית-העל אינדיווידואציה. לם הכיר את ההגות הפוסטמודרנית ואת ה"קיצים" הללו, אך לא ראה בהם אתגר למחשבת החינוך שלו.

קץ החברה

זיגמונט באומן מאפיין את החברה הפוסטמודרנית שלנו (הוא מתנגד לכינוי זה. לדעתו החברה בת-ימינו היא מודרנית לעילא) בעזרת הקטגוריה המטפורית "נזילות". חברה נזילה היא חברה הממסה מבנים חברתיים מוצקים, אך לא כדי להחליפם במבנים מוצקים משופרים, כפי ש"המודרניות המוצקה" ביקשה לעשות, אלא כדי להשאירם בנזילותם. התוצאה היא שמבנים חברתיים כגון מעמד, עבודה, קהילה, משפחה, מגדר, הפכו ל"מבנים זומביים" שאיבדו את חיוניותם (באומן, 2007).

המסגרות החברתיות (מבנים המגבילים את הבחירות האישיות, מוסדות השומרים על חזרתיות ושגרות, דפוסים של התנהגות מקובלת) אינן יכולות יותר (ואף לא מצופות) לשמור על תבניתן לאורך זמן, משום שהן מתפרקות ומתמוססות מהר יותר מהזמן הנדרש להן להתגבש [...]. מסגרות קיימות, או רק מתוכננות, לא יזכו לדי זמן כדי להתמצק, והן אינן יכולות להוות מסגרות התייחסות לפעולות אנושיות ולתוכניות חיים ארוכות טווח בגלל תוחלת החיים הקצרה הצפויה שלהן; אכן קצרה יותר מהזמן הדרוש להן

לגבש אסטרטגיה מחייבת ועקבית, וקצרה אף יותר מהזמן הדרוש למימוש תוכנית חיים אישית (Bauman, 2007, p. 1).

הנזילות של המסגרות החברתיות יצרה מצב של אנומיה – "העדר נורמות חברתיות או בהירות בנוגע אליהן", ו"מצב של אנומיה יוצר ללא ספק הפרעה תפקודית". אפשר אפוא לדבר על "קץ הגדרת היצור האנושי כיצור חברתי המוגדר על פי מקומו בחברה, מקום המכתיב מחשבות ומעשים" (באומן, 2007, עמ' 18). מהו אפוא טיבה של הסוציאליזציה בכלל ובחינוך הבית ספרי בפרט בחברה שבה הנורמות, המוסכמות, הנהגים והמנהגים המכוננים את "הגוף המחוקקת", את ה"הביטוס" (בורדייה, 2005, עמ' 40), מתמוססים במהירות וצפויים לתוחלת חיים קצרה אף מזו של היחיד? כיצד מחברתים את הצעירים כאשר "אין עוד אמת מידה שכנגדה אדם יכול למדוד את רמת הקונפורמיות שלו?" (שם, עמ' 67)? ובתוך הנזילות החברתית הכללית יש להדגיש את נזילות העבודה – מוסד חברתי מרכזי ויסוד החינוך כסוציאליזציה. חברה, לפי צ'רלס טיילור, היא מארג של משמעויות משותפות: "אלו אינן משמעויות סובייקטיביות, המאפיין של אדם זה או אחר, כי אם משמעויות בין-סובייקטיביות המכוננות את המטריצה החברתית שבה הפרטים מוצאים את עצמם ונוקטים פעולות" (טיילור, 2014, עמ' 93). אחת המשמעויות הבין-סובייקטיביות המרכזיות של החברה המודרנית, זו "המכוננת את לכידותה", היא "חברת העבודה, החזון של החברה כמפעל יצרני בקנה מידה גדול, שבו תפקודים שונים מאוד משולבים במסגרת של תלות הדדית [...] המטריצה הגדולה של תלות הדדית בעבודה אינה רק מערכת של רעיונות במוחותיהם של אנשים, אלא היא ממד חשוב של המציאות שאותה אנחנו חיים בחברה המודרנית" (שם, עמ' 118-119). מה יהיה על הגיון הסוציאליזציה כאשר "המבנים של ציביליזציית העבודה [...] מתחילים לשנות את משמעותם עבור רבים, ורבים אינם רואים עוד את המבנים הללו כנורמליים וכמתאימים ביותר לאדם, אלא כשנואים וריקים?" (שם, עמ' 126); מה יהיה על ההיגיון החינוכי של הסוציאליזציה כאשר "המשמעויות הללו הן מה שאיננו מאחד אותנו יותר" (שם), כאשר החברה כמארג של משמעויות בין-סובייקטיביות נמצאת בתהליך של התפרקות? ובאופן קונקרטי יותר: מה יהיה על הגיונה החינוכי של הסוציאליזציה "כאשר העבודה אוזלת לחברת העבודה" (שטראסר, 2003) עקב מיקור חוץ ומיכון? ואם אכן "די בעשרים אחוזים בלבד מן האוכלוסייה המסוגלת לעבוד כדי לתפעל את גלגלי

הכלכלה העולמית במאה הקרובה", מה יהיה על בתי הספר מכווני הסוציאליזציה המכשירים את תלמידיהם באופן עקיף וישיר לחיי עבודה? ולא רק העבודה אוזלת, גם "דת העבודה" – האמונה שעבודה היא הבסיס לחיים אנושיים משמעותיים – אוזלת: "העבודה שוב אינה נתפסת כמרחב הבלעדי והראשוני המעניק לחיים משמעות" (שם, עמ' 64). יש מקום לחינוך כסוציאליזציה, משתמע מדבריו של שטראסר, גם בחברה שהעבודה אוזלת לה, אך חינוך מוכוון אתיקת עבודה חדשה ההולמת את כלכלת הידע של ימינו.

נניח אפוא שהמיעוט ("עשרים אחוזים") שמצא עבודה אכן קיבל חינוך מחברת ראוי, אך מה יהיה על אלה שלא מצאו עבודה? מה טיבו של החינוך המחברת בעולם שבו רוב התלמידים לא ימצאו (ואף לא יחפשו) עבודה? ג'ון וייט (2001) דווקא ראה ב"קץ עידן העבודה" הזדמנות לחינוך. כאשר "דוקטרינת העבודה משחררת אותנו מלפיתתה" עקב תפיסות חדשות של עבודה ונדירותה הגוברת, לחינוך נוצרת הזדמנות לממש את מטרתו: "לסייע לכל הפרטים להגיע למצב שבו יוכלו להגשים את יעדיהם כפרטים אוטונומיים ובעלי רגישות מוסרית" (שם, עמ' 109). בנסיבות החברתיות המתהוות, בית הספר יוכל לחברת את תלמידיו לחברה אחרת, "חברת הפעילות" – חברה המציעה מרחבים לפעילות אוטונומית ולביטוי עצמי הכרוכים בסיפוק פנימי, במקום לחברת העבודה שבה רוב העבודה היא הטרונומית (כפויה ומנוכרת). "למחנכים כיום יש סיבות טובות להמעיט במאמצים המסורתיים של חברות הילדים לחיי עבודה, כך שיוכלו לראות את העבודה בצורותיה השונות על רקע תפיסות רחבות יותר של הרווחה האנושית" (שם, עמ' 170).

"קץ החברה" ו"קץ העבודה" אכן מטלטלים את הגיון החיקוי של אידאולוגיית הסוציאליזציה, אך לא מבטלים אותו. גם ב"חברה נזילה" צריך סוציאליזציה – לחברה נזילה; וגם בחברה שבה "העבודה אוזלת" ו"מתפרקת ממשמעויותיה" (פרויד, כזכור, הגדיר "בריאות נפשית" כ"יכולת לאהוב ולעבוד") צריך חינוך המכשיר למקצועות החדשים ו"לחברת הפעילות". בית הספר – אולי המוסד המוצק המובהק ביותר⁸ – המבוסס על הגיון החיקוי של הסוציאליזציה אינו מסוגל

8 למרות הדיספונקציונליות שלו, בית הספר ה"מוצק" שורר. באופן פרדוקסלי למדי, ייתכן שבחברה שבה "כל מה שהיה מוצק הופך לנוזל", יש געגוע למוצקות כלשהי, שאותה בית הספר מספק, מה שמסביר את עמידותו חרף התחזית של לם: "לא הייתה, כנראה, תקופה בתולדותיו של בית הספר שלא נמצאו בה מבקרי דרכו. המייחד את תקופתנו הוא, כי אין בה עוד מי שיגן עליו. דומה שבית הספר המצוי הגיע לסוף דרכו" (לם, 1973, עמ' 5).

לספק חינוך כזה; צריך אפוא לתכנן סביבה חינוכית חדשה, שבה כל ממדיו של הגיון החיקוי של הסוציאליזציה, בעיקר למידת החיקוי עצמה, יקבלו משמעויות חדשות לגמרי, רחוקות מאוד מאלו שנתן להם לם.

קץ התרבות

החינוך כאקולטורציה מבוסס על הבחנה שמקורה בנאורות בין תרבות גבוהה לתרבות נמוכה – עממית או בידורית (ראו למשל, אלוני, 2013, פרק 2); מטרתו היא לתרבת את הלא-מתורבתים: "השם 'תרבות' ניתן למשימה מסיונרית שתוכננה ובוצעה כסדרה של ניסיונות לחנך את ההמונים ולעדרן את מנהגיהם, וכך לשפר את החברה ולקדם את 'העם'" (באומן, 2013, עמ' 12). אך מה קורה כאשר "לא ניתן עוד להבדיל בקלות בין מי ששייכים לאליטה התרבותית לבין מי שמדורגים נמוך יותר בהיררכיה התרבותית"? ומה קורה כאשר צרכני התרבות הפכו ל"אוכלי-כול" – אופרה, רוק, פופ, מוזיאונים מכל הסוגים, ספרות קלאסית ורבט-מכר, סרטי איכות ופעולה, תכניות טלוויזיה מכל הסוגות בכל הערוצים, "במילים אחרות, אף יצירת תרבות אינה זרה ליי" האם להגיון האקולטורציה כ-refinement (באנגלית), כ-Bildung (בגרמנית) וכעיצוב (בעברית) יש צידוק בעידן של "תרבות נזילה", שבו אין עוד קאנון תרבותי מוצק?

בתרבות הנזילה, טוען באומן, לא יכול להיות קאנון תרבותי שלאורו ניתן לחנך, משום ש"התרבות היום בנויה מהצעות, לא מאיסורים; מהמלצות, לא מנורמות [...]". התרבות היום עוסקת בהצבת פיתויים ואטרקציות, בפיתוי ושידול, ולא בהסדרה נורמטיבית" (שם, עמ' 17). וכן, "החברה שלנו היא חברת צרכנים, שבה התרבות, יחד עם שאר העולם שהצרכנים חווים, באה לידי ביטוי כמאגר של מוצרים שנועדו לצריכה, שכולם מתחרים על תשומת הלב הקצרה והמוסחת באופן בלתי נסבל של לקוחות פוטנציאליים, שכולם מנסים לתפוס אותה תשומת לב למשך יותר מהרף עין בלבד" (שם, עמ' 18). "לסיכום, לתרבות המודרנית הנזילה אין 'אספסוף' שצריך לחנך ולהאציל; אולם יש לה לקוחות שצריך לפתות. הפיתוי, בניגוד לחינוך ולהאצלה, אינו משימה חד-פעמית, אחת ולתמיד, אלא פעילות שאין לה סוף" (שם, עמ' 20).

וגם אם יש קאנון תרבותי מוצק, התאוריה הביקורתית לסוגיה ערערה את הלגיטימיות שלו. פייר בורדייה, התאורטיקן הביקורתי המוביל בעניין זה, הראה כיצד המדרג התרבותי משמש כאמצעי לריבוד מעמדי, וחשף את הדרכים שבהן

“תרבות שרירותית” או “אלימות סימבולית” מקבלות את הלגיטימציה שלהן באמצעות החינוך הבית ספרי. הנה לדוגמה שלושה משפטים ראשונים מספרו העוסק בכך:

0. כל כוח להפעיל אלימות סימבולית, כלומר כל כוח המצליח לכפות משמעויות ולכפות אותן כלגיטימיות באמצעות הסתרת יחסי הכוח שהם הבסיס לכוחו, מוסיף את כוחו הסמלי הספציפי שלו לאותם יחסי כוח.
1. כל פעולה חינוכית היא, באופן אובייקטיבי, אלימות סימבולית כל עוד היא כפייה של תרבות שרירותית על ידי כוח שרירותי.
- 1.1. פעולה חינוכית היא, באופן אובייקטיבי, אלימות סימבולית קודם כול וכל עוד יחסי הכוח בין קבוצות או מעמדות המעצבות את המבנה החברתי הם הבסיס לכוח השרירותי המהווה תנאי קודם לכינון יחסים של תקשורת חינוכית, כלומר, לכפייה ולהטמעה של תרבות שרירותית באמצעות דפוסים שרירותיים של כפייה והטמעה (חינוך) (Bourdieu & Passeron, 1990, pp. 4-6).

המשפטים והפרשנויות והמוצעות להם בידי מחברי הספר ממשיכים ומעמיקים במהלך הביקורתי הזה ומסירים את הקסם מעל הגיון החינוך המקסים ביותר (בעיקר את “אנשי החינוך” המובהקים) והמגובה ביותר מבחינה פילוסופית – הגיון האקולטורציה. הגיונו של היגיון חינוכי זה, לפי בורדייה, אינו תרבותי אלא חברתי: שעתוק הסדר החברתי באמצעות “דפוסים שרירותיים של כפייה והטמעה” של הסדר הסימבולי המקנה לגיטימציה לסדר החברתי. החינוך כאקולטורציה הוא אפוא עוד אמצעי בידיהם של המעמדות החזקים לבסס את ההגמוניה שלהם. הוגי חינוך המזוהים עם “הפדגוגיה הביקורתית” עוסקים אף הם במרץ רב בחשיפת יחסי הכוח המוצפנים בתוכנית הלימודים הגלויה והסמויה של החינוך האקולטוריסטי. הם שואלים שאלות ביקורתיות כגון “מדוע וכיצד היבטים מסוימים של התרבות המשותפת מוצגים בבתי הספר כידע עובדתי אובייקטיבי? כיצד, באופן קונקרטי, הידע הרשמי מייצג את התצורות האידאולוגיות של האינטרסים הדומיננטיים בחברה? כיצד בתי הספר נותנים לגיטימציה לסטנדרטים מוגבלים ומוטים של ידע כאמיתות שאין להטיל בהן ספק?” (Apple, 1985, p. 19). בתי הספר לדעת הפדגוגים הביקורתיים “מסייעים לתחזק פריבילגיות בדרכים

תרבותיות באמצעות נטילת הצורות והתכנים של התרבות והידע של הקבוצות החזקות ומגדירים אותם כידע לגיטימי הראוי לשמירה ולהנחלה [...]. בתי הספר הם לכן גם הסוכנים ביצירה וביצירה מחדש של התרבות הדומיננטית המשפיעה. הם מלמדים נורמות, ערכים, נטיות ותרבות שתורמים להגמוניה האידיאולוגית של הקבוצות השליטות" (שם, עמ' 41-42).

רוני אבירם ביקר את החינוך כאקולטורציה מנקודת מבטו השיטתית – כמצודה מודרנית מנותקת מהקשר ונטולת צידוק ביבשה שנכבשה (או שוחררה) כולה בידי הפוסטמודרניות:

במסגרת אחת [...] המכונה "אקולטורציה" [שמטרתה] הפגשת הצעירים עם עיקרי תרבותם, נתפס החינוך כתהליך המיועד להביא לידי העלאת התלמיד במדרגות הקיום האנושי למצב רצוי, השונה מן המצב הטבעי, או להעלאתו מן הרמה של סיפוק צרכים חומריים, הטבעית לאדם (במובן של "נובעת מהיצירים והצרכים הטבעיים"), לרמה רוחנית נשגבת שבמסגרתה האדם חי למען אידאל טרנסצנדנטי שמעבר לטבעי ולאגואיסטי [...]. במסגרתה של התפיסה הרליגיביסטית לא ניתן להצדיק את המטרות הטרנסצנדנטיות המסורתיות של החינוך [...]. אובדת ההצדקה למטרותיה המסורתיות [של מערכת החינוך] וכן גם לתכנית הלימודים השלטת בה [...]. בהקשר זה עולה השאלה: האם במציאות שבה נשחקה ההבחנה בין הטבעי והמצוי לנעלה ולרצוי דרוש תהליך חינוכי? למה הוא יכול לחתור? מה יכולות להיות מטרותיו?" (אבירם, 1999, עמ' 75-76. ההדגשה במקור).

מבקרים רבים כתבו על הרס האוטונומיה של התרבות בידי הקפיטליזם והפיכתה לתרבות מסחרית. למשל: "כעת עלינו לשאול את עצמנו האם לא הייתה זו דווקא אותה אוטונומיה למחצה של התחום התרבותי, שאותה הרס ההיגיון של הקפיטליזם המאוחר?" (גי'ימסון, 2008, עמ' 94); "בקפיטליזם המאוחר הכסף הוא שנותן את הטון, מעמיד למכירה את הזמן ואת המרחב. הצנזורה שהשוק מטיל על כל דבר קשה או חדשני, על מה שהוא תובעני מבחינה אינטלקטואלית או אסתטית [...]. יעילה לא פעם יותר מן הדיכוי או הצנזורה הפוליטית" (סטיינר, 2001, עמ' 128); "הריבונות החד תרבותית של הפופ" – תרבות ההמונים האמריקאית-גלובלית המיוצרת בידי "מק-עולם" ומחסלת תרבויות מקומיות ותרבויות גבוהות (בארבר, 2001, עמ' 136).

האם ביקורות אלה ואחרות הפכו את החינוך כאקולטורציה לבלתי אפשרי, ואם אפשרי – ל"בלתי חינוכי"? האם אפשר לקבל את ההגדרה של מטרת החינוך הידועה ("חניכה לתחומי תרבות בעלי ערך עצמי") של ריצ'רד סטנלי פיטרס (Peters, 1980) כפשוטה? האם אפשר לקרוא וללמד בפשטות ספר כגון ספרו של הווארד גרדנר (*The disciplined mind*, המבקש "לחנך לאמיתי, לטוב וליפה" (Gardner, 1999, p. 16), באמצעות דוגמאות של הוראת התאוריה של דרווין (חינוך לאמיתי), שואת יהודי אירופה (חינוך לטוב באמצעות היחשפות לרע) והמוזיקה של מוצרט (חינוך ליפה)? האם מטרת החינוך כאקולטורציה – "בני אדם המסגלים לעצמם טבע חדש, טבע של בני תרבות. הטבע החדש הזה מחליף את טבעם המקורי, זה של יצורים ביולוגיים" (לם, 2002, עמ' 95) – תקפה באקלים הספקני והעיון שיצרה סביבו התאוריה הביקורתית לסוגיה? האם עוד ניתן להתמסר לחינוך כתרכות? אני סבור שהביקורת המגוונת, המשכנעת לעיתים, על החינוך כאקולטורציה, אינה הורסת אותו. נכון, הרפלקסיה מרעילה את התשוקה, כדברי סארטר – מודעות ביקורתית לתכניו, לאמצעיו ולמטרתו הגלויים והסמויים של החינוך כאקולטורציה מחבלת בהתמסרות תמימה לחינוך לאמיתי, לטוב וליפה, אך זוהי חבלה שכדאי להכיל. אחרי ככלות הכול, ביקורת היא ערך מכונן בתרבות שאנחנו (או חלקנו) רוצים להשתייך אליה, והיא אף מקדמת בדרכה שלה את האמיתי, הטוב והיפה. הגיון העיצוב של אידאולוגיית האקולטורציה אינו צריך להיכנע לתאוריה הביקורתית לסוגיה, לסגת מהזירה החינוכית ולהניח לשני ההגיונות האחרים (המעוררים אף הם) למלא את מקומו. הוא צריך להתמודד עם "קץ התרבות", לשכלל ולעדכן את הנרטיב שלו (ראו למשל כיצד עושה זאת ראסל ג'ייקובי מפרספקטיבת "קץ האוטופיה" שלו [Jacoby, 1999]). הוא אינו יכול להישאר במקום הראשוני שבו לם הניח אותו. הוא חייב להיערך מחדש.

קץ היחיד

הניסיונות "להרוג" את "האדם", את "הטבע האנושי", את היחיד כסובייקט, הם אולי הפרויקט המובהק ביותר של ההגות הפוסטמודרנית. הפסקה האחרונה הידועה החותמת את הספר המילים והדברים של מישל פוקו, שהוביל את הניסיונות האלה, מתמצתת אותם: "האדם הוא המצאה שהארכיאולוגיה של מחשבתנו מראה בקלות את גילה הצעיר. ואולי את סופה הקרוב. והיה ותצורות אלה תיעלמנה כשם שהופיעו

[...], כי אז אפשר בהחלט להמר על כך שהאדם יימחק, כמו פנים ששורטטו בחול על שפת הים" (פוקו, 2011, עמ' 362). מה היה לפוקו נגד הסובייקט וההומניזם ש"המציא" אותו?

הסכנה שבהומניזם נעוצה ברעיון שלו שלפיו לאדם יש מהות, שהיא אמנם אידאלית – משום שהיא אינה ממומשת בחברה האקטואלית – אך ניתן להפוך אותה לממשית על ידי גילוי אמיתות אודותיה. הרעיון הזה, בצירוף התפיסה ההומניסטית שלפיה החירות פירושה מימוש האנושיות, על פי פוקו, יכול לשמש צידוק להפעלת כפייה על פרטים בחברה, כדי להביא אותם לממש את מה שהוא כביכול הטבע האמיתי שלהם (ארבל, 2006, עמ' 12).

הסובייקט, לפי פוקו, "מוגדר לחלוטין על ידי מערכת יחסי הכוח שבתוכה הוא פועל. כך למשל ה'סובייקט', כפי שהוא נתפס על ידי ההומניזם, איננו אלא תוצר של יחסי כוח-ידע כפי שהתקיימו בתקופה היסטורית מסוימת" (שם, עמ' 58). לסובייקט אין אפוא טבע אנושי אוניברסלי וא-היסטורי שתנאים חברתיים, תרבותיים וחינוכיים מסוימים מסייעים לו להתממש. יתר על כן, המצאתו של טבע אנושי כזה כרוכה בהימצאותם של "אחרים" – עבריינים, אסירים, חולים, וגם תלמידים – שאינם מצייתים ל"טבעם" ולפיכך יש לפקח עליהם ולהענישם. "ההנחות ההומניסטיות, שפוקו כופר בכולן, שלפיהן לאדם יש מהות, מהות זאת ניתנת לגילוי באמצעות חקירה מדעית, וחקירה זו היא תנאי לחירותו של האדם, שמשמעותה היא מימוש אנושיותו" (שם, עמ' 10), כרוכות אפוא בהדרה, בדיכוי, בהשמדה ובמעשים "לא הומניסטיים" אחרים.

אם אין טבע אנושי מהותי, כללי ו/או ייחודי, אין "חומר" למימוש העצמי – אין מה לממש. את רעיון המימוש העצמי מחליף פוקו ברעיון של "עבודת החירות" המתבטאת במאמץ 'לא להיות מי שאתה', או בניסיון של כל פרט לכוון את העצמיות שלו באופן חופשי" (שם, עמ' 106); ובנוסף אחר: "אין לאדם מהות קבועה והשחרור הוא מהלך מתמשך שכרוך בהרס קבוע ואין-סופי של כל מה שמוכר ויצירת זהות אנושית חדשה לחלוטין, שכל קיומה הוא רגעי בלבד" (שם, עמ' 112). עדי אופיר תמצת את עקרון "מות הסובייקט" – אחד מ"תשעה עקרונות של עמדה פוסטמודרניסטית" – כך:

הסובייקט איננו אחדות טרנסצנדנטלית: היחיד אינו קיים כלל כסובייקט – בעל מבנה תודעה קבוע שמתנה את אפשרות הניסיון ואף מבטיח את

היתכנותן של הכרה רציונלית ופעילות מוסרית. אחדותו וגבולותיו של היחיד אינם קבועים מראש, זהותו אינה שייכת לו כמהות, ואין מהות קבועה שמכתיבה את זהותו. זהותו ואחדותו של היחיד נתונות לו תמיד במיצוע מערכות התרבות השונות (בין השאר באמצעות סיפורי זהות פרטית וקולקטיבית המתיימרים למעמד של סיפורי־על), הן פתוחות תמיד לפירוש ועיצוב מחדש, זקוקות לאישור וניתנות לחריגה או פירוק במהלך הפעילות התרבותית לסוגיה [...]. הסובייקט מועתק כך מן הנקודה הפריבילגית שהמודרניזם העניק לו על קו הגבול של הניסיון וההכרה אל מעמד נגזר ומשני בתוך השדה התרבותי (אופיר, 1996, עמ' 154).

אם "היחיד אינו קיים כלל כסובייקט", ו"זהותו אינה שייכת לו כמהות", ומוצאו מ"מעמד נגזר ומשני בתוך השדה התרבותי", מה תוקפו של חינוך שמטרתו היא לסייע ליחיד לגלות את עצמיותו ולחיות בהתאם לה, להיות אוטונומי ואותנטי? "מות הסובייקט" אינו רק מכלול של טענות מטפיזיות, אלא גם התנסות ממשית של יחידים בחברה בת־ימינו (התנסות המניעה אולי את המטפיזיקה של "מות הסובייקט" כ"מבנה־על" שלה). בחברה הנזילה, הזהות האישית הפכה נזילה ונחווית כבעיה של היחיד. "ברגע שהזהות איבדה את העוגנים החברתיים שגרמו לה להיראות טבעית, נתונה מראש ובלתי ניתנת למשא ומתן, 'הזדהות' הפכה לחשובה יותר מאי־פעם ליחידים והם מחפשים באופן נואש 'אנחנו' כלשהו שאליו יזכו להתקבל" (Bauman, 2004, p. 24). בחברה הנזילה "הזהות נלכשת כבגד קל המוכן להסרה בכל רגע. מסגרות שתמכו בה – משפחה, מקום עבודה, שכונה, קהילה, אומה – אינם בהישג יד או בלתי אמינים" (שם, עמ' 30). הקהילות הווירטואליות אומנם מחליפות חלקית את הקהילות המסורתיות, אך "הן אינן יכולות לספק תוכן מוצק לזהות האישית – הסיבה הראשונית שכגינה אנשים מצטרפים אליהן" (שם, עמ' 25).

האם לאחר "מות הסובייקט" מסיבות פילוסופיות, סוציולוגיות ואחרות אפשר להתייחס ברצינות ל"חינוך על פי הטבע" של רוסו, אבי החינוך כאינדיווידואציה, למשל, להתייחס כך לשורות הידועות הפותחות את אמיל או על החינוך: "הכול יוצא טוב מתחת ידיו של בורא עולם, הכול מתנוון בין ידיו של האדם [...]. הוא [האדם] אינו רוצה שום דבר כפי שעשהו הטבע, גם לא את האדם (רוסו, 2009[1762], עמ' 111)? גם אמירות טיפוסיות אחרות של רוסו, שהניחו יסוד לאמונות המכוננות

של החינוך כאינדיווידואציה (ראו למשל, שם, עמ' 116, 120, 175, 343), מתקבלות בספקנות באקלים ה"פוסט-סובייקט" של ימינו. נקפוץ מאתיים שנים קדימה אל אייברהם מסלאו, אבי תאוריית המימוש העצמי, שהשפיעה באופן מכריע על הגיון הפיתוח של האינדיווידואציה והמהווה גרסה מודרנית של "חינוך על פי הטבע". הנה אמירה טיפוסית:

החברה והתרבות יכולות רק לטפח את הצמיחה או לעכב אותה. מקורות הצמיחה האנושיים נמצאים באופן בסיסי בתוך אישיותו של האדם ואינם מומצאים בידי החברה או התרבות. הן יכולות לעזור לה או להאט אותה, כפי שהגנן יכול לעזור לצמיחת שיח שושנים או להאט אותו, אך אינו יכול להחליט שמהשיח הזה יצמח עץ אלון [...] הדבר מאפשר תאורטית פיתוח של סוציולוגיה השוואתית החורגת מרלטיביזם תרבותי. תרבות "טובה" יותר מספקת את כל הצרכים האנושיים הבסיסיים ומאפשרת מימוש עצמי (Maslow, 1962, p. 211).

ועכשיו נדלג לימינו אלה, לרעיון "המקום הנכון" של הדובר הפופולרי ביותר כיום של החינוך כאינדיווידואציה, קן רובינסון; גם רעיון זה – גרסה רזה של רעיון המימוש העצמי של מסלאו – סובל ממשקל עודף של סובייקטיביות או "טבע האדם": "המקום הנכון הוא נקודת המפגש בין כישורנו הטבעי למושא תשוקתנו" (רובינסון, 2011, עמ' 36); המחנכים ממלאים את תפקידם "כאשר הם מסייעים לאנשים להגיע למקום הנכון שלהם" (שם, עמ' 203); ייעודו של החינוך הוא "לפעול במלוא הדחיפות לניצול מלא יותר של משאבינו הטבעיים" (שם, עמ' 267); "למען העתיד, החינוך צריך לכוון למציאת המקום הנכון" (שם, עמ' 270). "מות הסובייקט" על מכלול נוסחיו מערער את דוגמת טבע האדם שעליה מונח החינוך כאינדיווידואציה ואת המשוואה החינוכית המופקת ממנה: הגיון הפיתוח שווה טבע האדם פלוס חופש. כלומר, אם ניתן לבני אדם חופש, טבע האדם הטוב שלהם (האוניברסלי והאינדיווידואלי) יוכל להתממש. אם אין "טבע האדם", כפי שטוענים הוגים רבים בימינו מתוך הפרספקטיבות הדיסציפלינריות השונות שלהם, אין מה לממש; אם "החירות ריקה", כדברי פוקו, בתי הספר החופשיים/הפתוחים/הדמוקרטיים עובדים על ריק.

ג'יימס הרטפילד תיאר וניתח את הפרספקטיבות הפילוסופיות, הסוציולוגיות, הפסיכולוגיות, האנתרופולוגיות, הביולוגיות והאחרות המשתתפות ב"דקונסטרוקציה

של הסובייקט".⁹ הוא סיכם: "כמו במקרה מותו של מרק טווין, השמועות על 'מות הסובייקט' מוגזמות. הן חייבות להיות כאלה. נקודת המשען שעליה סובבת החברה האנושית היא סובייקט בעל רצון חופשי. חרף כל הניסיונות לדמיין עולם ללא סובייקטים, עולם של תהליכים וכוחות אובייקטיביים בלבד, אי אפשר לחשוב על חברה מפותחת ללא יחידים הבוחרים באופן רציונלי הנמצאים במרכזה. אך לסובייקטיביות יש הערכה מועטה. הסובייקט האנושי מתמיד, אך תוך כדי התכחשות לסובייקטיביות שלו עצמו" (Heartfield, 2006, pp. 238-239).

הגיון האינדיווידואליזם חייב להשתחרר מגרסתו המודרנית-רומנטית ולהתמודד אם האתגר של "מות הסובייקט" – עם ההתכחשות הפוסטמודרנית של הסובייקט לעצמו. כמו שני הגיונות ההוראה ושתי האידאולוגיות שקדמו לו, הוא חייב להיערך מחדש.

לסיכום

הרפז: השיטה שלך – "ההגיונות הסותרים בהוראה" – היא טוטלית, לוכדת את מה שיש ואת מה שיהיה. כל מטרה בחינוך וכל שיטת הוראה כלולות בה מראש [...]. כל תופעה חינוכית כלולה בשיטה שלך. לבר מתחושת המחנק, מעין קלסטרופוביה קוגניטיבית, שהשיטה עלולה לעורר [...], היא מעוררת תמיהה: בעידן הפוסטמודרני שלנו שבו אנשים נחרדים משיטות גדולות ועוסקים בדקונסטרוקציה שלהן, השיטה שלך ניצבת גאה – טוטלית, קוהרנטית, אלגנטית ובעלת פוטנציאל הסברי עצום. היא מעוררת השתאות

9 תרומה מקומית בולטת ל"מות הסובייקט" היא שני רבי-המכר של יובל נח הררי קיצור תולדות האנושות (2013) וההיסטוריה של מחר (2015). הראשון "מחסל" את הסובייקט באמצעות הפיכתו ל"מציאות מדומינת", והשני – באמצעות הפיכתו ל"אלגוריתם של עיבוד מידע". בספרו שקר האינדיווידואליזם (2013) מנתח עמוס הרפז (גילוי נאות: אחי) את "הדימוי הכוזב של האני' המודרני" מנקודת מבטם של שפינוזה ושל הגל. מנקודת מבט זו, "האינדיווידואליזם נעדר כל בסיס פילוסופי", שכן הוא ניתן לביטוי רק במושגים כלליים המכחידי את ייחודיותו. מכיוון שהיחיד הוא הוויה ריקה מבחינה מושגית וישותית, החברה משתלטת עליו בקלות ומבנה אותו: "תחושת האינדיווידואל כחופשי, כבעל זכויות, כאישיות ייחודית, אינה נובעת ממנו עצמו, מאיזו מציאות פנימית, אלא היא דימוי אשר נקלט ממערכת הכופה עצמה על האני', שלעולם לא יהיה ישות אינדיווידואלית ייחודית של ממש [...]. תוכן מחשבת הסובייקט מכונן את הסובייקט – כך עצם האמונה באינדיווידואליזם מכונן את הסובייקט כאינדיווידואל" (שם, עמ' 265-266. ההדגשה במקור).

כשם שהיא מעוררת עניין ("דקונסטרוקטיביסטי" יאמרו הפילוסופים) או דחף ("אדיפלי" יאמרו הפסיכולוגים) לפרק אותה. לם: כולם מוזמנים לפרק את התאוריה. איני אומר זאת ברוח של התגרות אלא ברוח של חשיבה ביקורתית ומחקר מדעי המקובלת בימינו. התקדמות בהבנת העולם ובהבנת עצמנו מחייבת פירוק של ההסברים המוצעים והחלפתם בהסברים טובים יותר. אני מאמין שההסבר שהצעתי, שלפיו מחשבת החינוך היא בעיקרה מחשבה אידאולוגית בעלת שלושה דפוסים חלופיים, הוא מהלך המקדם את הבנת החינוך. בייקון אמר שקל יותר להגיע לאמת כאשר יוצאים מטעות ולא מבלבול. גם אם יש טעות במסגרת המושגית שאני מציע, היא מוציאה את מחשבת החינוך מן הבלבול שהיא שרויה בו ומניחה יסוד למסגרת מושגית משוכללת יותר (הרפז, 2000, עמ' 409).

חלקו הראשון של המאמר ("מתחים פנימיים") חשף "טעות" במסגרת המושגית של לם, וחלקו השני ("מתחים חיצוניים") אָתגר אותה באמצעות תוכנות מרכזיות של ההגות בת־ימינו על החברה, התרבות והיחיד; אך הם בשום אופן לא פירקו אותה. אני סבור שהמסגרת המושגית של לם אכן "מוציאה את מחשבת החינוך מן הבלבול שהיא שרויה בו", אך כדי שתיטיב לעשות זאת, יש ליישב במידת האפשר את הסתירות הפנימיות הנובעות ממושגיה שלה, ואת המתחים החיצוניים הנובעים ממפגשה עם המציאות וההגות בנות ימינו. זוהי, אם כן, הצעה ל"מסגרת מושגית משוכללת יותר".

מקורות

- אבירם, רוני (1999). לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית. רמת גן: מסדה.
אדר, צבי (1976). החינוך מהו? ירושלים: מאגנס.
אופיר, עדי (1996). פוסטמודרניזם: עמדה פילוסופית. בתוך אילן גור־זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני (עמ' 135-164). ירושלים: מאגנס.
אלוני, נמרוד (2013). חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגיונות והגשמה עצמית. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומופ"ת.
אפלטון (1955). פרוטגורס. בתוך כתבי אפלטון (עמ' 11-71) (תרגום: יוסף ליבס). ירושלים: שוקן.
ארבל, אילנה (2006). פוקו וההומניזם. אור יהודה: דביר.

- באומן, זיגמונט (2007). מודרניות נזילה (תרגום: בן ציון הרמן). ירושלים: מאגנס.
- באומן, זיגמונט (2013). תרבות בעולם מודרני נזיל (תרגום: מיכל ספיר). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בארבר, בנג'מין (2001). ג'יהאד נגד מק-עולם (תרגום: דרורה בלישה). תל אביב: כבל.
- בורדייה, פייר (2005). שאלות בסוציולוגיה (תרגום: אבנר להב וניצה בן ארי). תל אביב: רסלינג.
- ג'יימסון, פרדריק (2008). פוסטמודרניזם: או ההיגיון התרבותי של הקפיטליזם המאוחר (תרגום: עדי גינצבורג-הירש). תל אביב: רסלינג.
- גרופר, עמנואל, ושלמה רומי (עורכים) (2014). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל. כרך א'. תל אביב: מכון מופ"ת.
- דיואי, ג'ון (1959). ניסיון וחינוך (תרגום: אהרון פריץ קליינברגר) ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
- הרפז, יורם (עורך) (2000). לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות. בני ברק: ספרית פועלים.
- הרפז, יורם (2008א). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. בני ברק: ספרית פועלים.
- הרפז, יורם (2008ב). הוראה טובה: הגיונות ברוח לם. הד החינוך, מב (7), 60-65.
- הרפז, יורם (2010). מורה טוב בין הגיונות לאידאולוגיות. מעוף ומעשה, 13, 1-16.
- הרפז, יורם (2012). מהות החינוך – מחשבות בעקבות הזמנת העורכים. בתוך ישעיהו תדמור ועמיר פריימן (עורכים), חינוך – מהות ורוח (עמ' 331-339). תל אביב: מכון מופ"ת.
- הרפז, יורם (2014א). הוראת החשיבה: ההיבט האידאולוגי. גילוי דעת, 5, 65-92.
- הרפז יורם (2014ב). ניל פוסטמן. הד החינוך, פח(6), 78-79.
- הרפז, עמוס (2013). שקר האינדיווידואליזם: שפינוזה, היגל והדימוי הכוזב של ה'אני' המודרני. תל אביב: רסלינג.
- הררי, יובל נח (2013). קיצור תולדות האנושות. אור יהודה: דביר.
- הררי, יובל נח (2015). ההיסטוריה של מחר. אור יהודה: דביר.
- וייט, ג'ון (2001). החינוך וקץ עידן העבודה (תרגום: נעמי שנקר). רמת גן: מסדה.
- טיילור, צ'רלס (2014). פרשנות מדעי האדם. תל אביב: רסלינג.
- לם, צבי (1969|1973). דימויים של הוראה: מחקר דעות, אידאולוגיות והשקפות של מורים ושל מועמדים להוראה. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.

- לם, צבי (1973). *ההגיונות הסותרים בהוראה* (הדפסה שנייה). מרחביה: ספרית פועלים.
- לם, צבי (1976). *הכרעות דידקטיות: תרגילים בשיקולי דעת פדגוגיים*. תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2002). *במערכולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים*. ירושלים: מאגנס.
- מילס, שרה (2005). *מישל פוקו*. תל אביב: רסלינג.
- סטיינר, ג'ורג' (2001). *אראטה: מאזן חיים* (תרגום: יוסי מילוא). תל אביב: עם עובד.
- פוקו, מישל (2011). *המילים והדברים: ארכיאולוגיה של מדעי האדם*. תל אביב: רסלינג.
- רובינסון, קן (2011). *המקום הנכון: למה חשוב לעשות את מה שאוהבים* (תרגום: שרון פרמינגר). ירושלים: כתר.
- רוסו, ז'אן-ז'אק (2009). *אמיל או על החינוך* (תרגום: ארזה טיר-אפלרויט). תל אביב וירושלים: דביר, מאגנס ומשרד החינוך.
- שטראסר, יוהנו (2003). *כאשר העבודה אוזלת לחברת העבודה* (תרגום: חנה שורץ-אייזלר). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

- Adler, Mortimer (1982). *The paideia proposal: An educational manifesto*. NY: Collier Books.
- Apple, Michael (1985). *Education and power*. Boston: Ark Paperbacks.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Identity*. Cambridge, UK: Polity. Bauman, Zygmunt (2007). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Cambridge, UK: Polity.
- Biesta, Gert (2010). *Good education in an age of measurement*. London: Paradigm.
- Biesta, Gert (2013). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm.
- Bourdieu, Pierre, & Jean-Claude Passeron (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Egan, Kieran (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egan, Kieran (2008). *The future of education: Reimagining our schools from the ground up*. New Haven: Yale University Press.
- Fenstermacher, Gary D., & Jonas Soltis F. (1986). *Approaches to teaching*. NY: Teachers College Press.

- Gardner, Howard (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. NY: Simon & Schuster.
- Heartfield, James (2006). *The "death of the subject" explained*. UK: Sheffield Hallam University.
- Jacoby, Russel (1999). *The end of utopia: Politics and culture in an age of apathy*. New York, NY: Basic Books.
- Kohlberg, Lawrence, & Rochelle mayer (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-492.
- Lamm, Zvi (1976). *Conflicting theories of instruction*. Berkeley: McCutchan.
- Maslow, Abraham (1962). *Toward psychology of being*. Princeton, NJ: D. Van Nostrand.
- Peters, Richard S. (1980). Aims of education – A conceptual inquiry. In *The philosophy of education* (pp. 11-57). Oxford University Press.
- Quantz, Richard (2015). *Sociocultural studies in education: Critical thinking for democracy*. London: Paradigm.
- Rorty, Richard (1999). Education as socialization and as individualization. In *Philosophy and social hope* (pp. 114-126). New York: Penguin Books.
- Schubert, William (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. NY: Macmillan.
- Scheffler, Israel (1989). Philosophical models of teaching. In Harvey Siegel (Ed.), *Reason and teaching* (pp. 67-81). London: Routledge & Kegan Paul.
- Tyler, Ralph (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.