

## שיחה ראשונה פדגוגיה של ערעור

**הרפז:** אמרת באחת מהרצאותיך שמורה טוב נכנס לכיתה עם משפט פתיחה בלבד, ולאחר מכן מגלגל את השיעור לפי העניין שהתעורר. אנסה ליישם את הגישה הזו בשיחות בינינו. אבוא אליהן עם שאלת פתיחה או הערת פתיחה, ונראה לאן הן יובילו אותנו.

**לם:** למורה כזה, אגב, צריך שיהיו ביטחון עצמי וידיעה רחבה שיאפשרו לו לתמרן בחופשיות בין הנושאים שיועלו בכיתה. כמו כן, צריך שיהיה משוחרר מאילוצים שונים כמו למשל החובה "לכסות את החומר".

**הרפז:** אני, לכל הפחות, משוחרר מן האילוץ הזה. הרשה לי לסכם בקצרה את עיקרו של המאמר שאנו עומדים לצאת ממנו בשיחותנו. ובכן, במאמר "הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך" טענת שהחינוך מעורר התנגדות בקרב המתחנכים מאחר שהוא סותר את המהלך הספונטני של התפתחותם, מהלך שהם מבקשים להתמיד בו. ההתפתחות הספונטנית -- התפתחות שהחינוך מתערב בה במידה מזערית -- מביאה להבניה מוקדמת של ההתנהגות. במסגרת התאוריות החינוכיות השונות פותחו אסטרטגיות להתגברות על ההתנגדות לחינוך ועל ההבניה המוקדמת. אסטרטגיות אלה מהוות לעתים את עיקרון של התאוריות. אפשר לסווגן לשלושה טיפוסים: הראשון תופס את ההתנגדות לחינוך כמפגע שיש **לדכאו**; השני תופס אותה כמפגע שיש **לעוקפו**; השלישי תופס אותה כ**אמצעי** (לא כמפגע) של חינוך, כ"חומר" שיש **לעבוד** איתו.

האסטרטגיות מן הטיפוס השני והשלישי מבקשות לדחות את ההבניה המוקדמת הנגרמת על-ידי ההתפתחות הספונטנית, כדי להבטיח הבניה בהתאם לדגם אפריורי של "אדם מחונך". הן מחזיקות ב**פדגוגיה של עיצוב**; הטיפוס השלישי אינו חותר להבניה של החניך, שכן אין לו דגם מסוג זה. הוא מחזיק ב**פדגוגיה של ערעור** -- שיטת הוראה החותרת לערעור מתמיד של מבנים מנטליים כדי להבטיח התפתחות מתמדת. הלחץ החינוכי מן הסוג הראשון כולא את התפתחותו של היחיד במבנה כללי ונתון מראש, בעוד שהלחץ החינוכי מן הסוג השני מערער את המבנים המנטליים כדי להציל את ההתפתחות מידי עצמה -- מן הנטייה הדיאלקטית שלה להתגבש במבנים המקפאים אותה.

**לם:** הצגת היטב את עיקר המאמר.

**הרפז:** במאמר יש קפיצה לוגית שאינה מנומקת לגמרי, בין האסטרטגיה של "לעבוד עם ההתנגדות" לבין האסטרטגיה של "ערעור". הזיקה בין היכולת להכיל את ההתנגדות ולעבוד איתה לבין הערעור של אמונות והנחות אינה ברורה כל צורכה.

**לם:** ייתכן בהחלט שיש כאן "קפיצה לוגית" כזאת. אנסה לגשר עליה. עיקר הפדגוגיה שאני ממליץ עליה מצוי בערעור על הבניה מוקדמת מדי של האישיות; בלחץ חינוכי אשר בלעדיו האישיות מתגבשת לפני שזכתה להתפתחות מכוונת למניעת התבגרות מוקדמת מדי. האישיות נוטה ספונטנית להבניה; על החינוך לפעול קודם כול נגד נטייה זאת. הטעות היסודית ברבות מתאוריות "החינוך החופשי" כרוכה באמונה שללא לחץ, האישיות תמצה את מלוא יכולתה. אך האישיות ממצה את מלוא יכולתה רק כאשר נמנע ממנה להתאבן ולהתבגר טרם זמנה. התבגרות מוקדמת מתרחשת לרוב מכוח גורמים חברתיים, שבימינו העיקריים שבהם הם העוני ואידיאולוגיות מסוימות, דתיות ואחרות. ילדים הגדלים בתנאי מצוקה מתבגרים מהר. הלחצים המופעלים

עליהם להיות בוגרים מוקדם ככל האפשר סותרים את מטרת החינוך. גם אם הפוטנציאל הגלום בילדים אלה רב, אין הוא מושקע בהתפתחותם אלא בהסתגלותם לתנאים שבהם הם חיים. כל מה שכונה בעבר בשם "חינוך" לא היה אלא עיצוב אישיותם של בני אדם מוקדם ככל האפשר על פי תביעת התפקידים החברתיים השונים שהיו צפויים להם, תוך אינדוקטרינציה של דעות ואמונות שהחברה פעלה על פיהם. זאת, כדי לספק לחברה את ממלאי התפקידים הדרושים לה. בדורות האחרונים התאפשר למעשה לראשונה חינוך שמשמעותו שונה: תמיכה בהתפתחות המרבית של היחיד המבוססת על הנחה האומרת שהתפתחות כזאת עונה על הצרכים של החברות בימינו. הצלחתו של חינוך כזה מותנית בהפעלת לחץ חינוכי (וללחץ כזה אין כל זיקה לסמכות או להפעלת כוח מוסרי מכל סוג שהוא), שמטרתו היא מניעת היקבעות מוקדמת של האישיות. לחץ חינוכי אינו מפעיל עונשים או פרסים, שבחים או גינויים. הוא מערער את ההבניות ומותיר את החניך עם בעיות שעליו להתמודד אתן. אם בעיות אלה אינן מערערות אותו, שום דבר לא יעזור. ייתכן שזאת אשמת החינוך, אך ייתכן גם שזאת אשמת גורמים חזקים מחינוך שאין האחרון יכול לגבור עליהם.

**הרפז:** מעניין לראות כיצד מאמר זה מקדים את התאוריה המגובשת שלך בדבר "ההגיונות הסותרים בהוראה", שאותה פרסמת בספר בשם זה ארבע שנים לאחר מכן [לם, 1972]. נעסוק עוד רבות בתאוריה זו. מכל מקום, במאמר הזה הטיפולוגיה שלך שונה מעט מזו המופיעה בספרך. אילו היינו ממיינים את "האסטרטגיות" של מאמר זה בהתאם ל"הגיונות" של הספר, היינו אומרים שהאסטרטגיה של דיכוי ההתנגדות לחינוך שייכת להיגיון ההוראה שכינית "סוציאליזציה"; האסטרטגיה של עקיפת ההתנגדות לחינוך שייכת להיגיון שכינית "אקולטורציה"; והאסטרטגיה של העבודה עם ההתנגדות לחינוך שייכת להיגיון שכינית "אינדיבידואציה". במאמר שלפנינו ייחסת את אסטרטגיות הדיכוי והעקיפה ל"פדגוגיה של עיצוב". את האסטרטגיה של עקיפת ההתנגדות לחינוך ייחסת לחינוך הפרוגרסיבי ואת האסטרטגיה של העבודה עם ההתנגדות לחינוך ייחסת לחינוך הרדיקלי. את ההבחנה בין החינוך הפרוגרסיבי לחינוך הרדיקלי ביטלת בספרך, אותו כתבת כאמור ארבע שנים לאחר המאמר הזה, וייחסת את שניהם ל"אינדיבידואציה". האם אתה מסכים עם קביעות אלה?

**לם:** כן, אך עליי להסביר. את החינוך הפרוגרסיבי ייחסתי במאמר הנדון לגישת העיצוב משום שזרם זה "סבל" ממתחים פנימיים חזקים, שנבעו מהגותו של אביו מולידו ג'ון דיואי [ראו להלן, "התפיסה הרדיקלית של המשמעות החברתית של החינוך"]. החינוך הפרוגרסיבי רצה באמת לבטל את הסמכותיות בחינוך, אך התלבט כיצד לעשות זאת. אחת האסטרטגיות שפיתח הייתה המרת סמכותו של המחנך בלחץ קבוצתי. כלומר, המחנך יכול היה מעתה להיות חבר של החניך ולהשאיר את הפעלת הלחץ החינוכי לקבוצה. אך התברר שלחץ זה קשה פי כמה מלחצו של המחנך. שכן עם מחנך המוגדר כ"אויב" אפשר עוד איכשהו להתמודד, ולהתמודדות זו יש לעתים ערך חינוכי -- החניך מגדיר את עצמו באמצעותה, משחזר עליה את ציפורניו. לעומת זאת, רק מעטים מסוגלים לעמוד מול לחץ קבוצתי, לחץ אמורפי וטוטלי לקונפורמיות. זו אגב הייתה אחת החולשות העמוקות ביותר של החינוך הקיבוצי [השוו, לם, 1988]. כל הסביבה נדברה כאילו ללחץ על היחיד כדי להתאימו לדפוסים מסוימים של התנהגות ואמונה, ומי שמרד בהם דן עצמו לנידוי. בנוגע להקדמה שצינת, זה כנראה נכון. באמת מעניין לראות כיצד היסודות של שלושת "ההגיונות" נמצאים כבר במאמר זה, וכל "היגיון" מגולם באחת האסטרטגיות של טיפול בהתנגדות לחינוך. בשעת כתיבת המאמר לא חשבתי כלל על פיתוח תאוריה מקיפה יותר. במהלך פיתוחה של התאוריה לא עלה על דעתי לכלול בכל היגיון את האסטרטגיה האופיינית לו לטיפול בהתנגדות לחינוך, ולאחר פיתוחה לא שמתי לב לכך שיסודותיה נמצאים במאמר זה.

**הרפז:** הזרם הפרוגרסיבי, אם נחזור אליו לרגע, הוא אם כן פחות הומוגני ממה שנוטים לחשוב?

**לם:** נכון. הוא סבל ממתח המאפיין אל כל הגותו החינוכית של דיואי, מתח שאותו אפיינתי כמתח בין סוציאליזציה ואינדיבידואציה, בין מקומה של החברה ומקומו של היחיד בתהליך החינוכי. דיואי חש במתח זה וניסה ליישב אותו באמצעות הרמוניה מאולצת בין שני הקטבים, המבטלת לכאורה את הניגוד האימננטי בין היחיד לחברה. לעומת זאת, הזרם הרדיקלי בחינוך, אותו זרם שהיה לאחד הביטויים החיוביים של "תרבות הנגד" של "שנות השישים", התרכז בקוטב אחד -- ביחיד. הוא גרס שיש לתפוס כל דבר בשורשו, והשורש, "radix", של כל הדברים, כפי שאמר מרקס, הוא האדם עצמו. זהו היסוד ההומניסטי בהגותו של מרקס: מה שטוב לאדם הוא טוב, ומה שרע לאדם הוא רע. אושרו הממשי של היחיד הוא קנה המידה לכל הדברים.

**הרפז:** עם זאת, מאמרך מפרך דווקא את התקווה המהותית כל כך לחינוך הרדיקלי להפוך את התהליך החינוכי לתהליך מאושר, שבו מתבטלת ההתנגדות לחינוך. אתה טוען שההתנגדות לחינוך היא רכיב אינהרנטי של התהליך החינוכי: במקום שיש חינוך, שם יש התנגדות.

**לם:** את ההבחנה המהותית בין החינוך הרדיקלי לבין שיטות חינוך אחרות אפשר לעשות באמצעות המושגים "חינוך מבחוץ" (education from without) ו"חינוך מבפנים" (education from within). בחינוך הרדיקלי, השייך למשפחת האידאולוגיות החינוכיות שאותה כיניתי "אינדיבידואציה", המוקד של התהליך החינוכי מצוי בצרכיו ההתפתחותיים הפנימיים של היחיד. בשיטות החינוך האחרות, השייכות לשתי משפחות של אידאולוגיות חינוכיות שאותן כיניתי "סוציאליזציה" ו"אקולטורציה", המוקד של התהליך החינוכי מצוי בדפוסי התנהגות המקובלים בחברה נתונה או בעקרונות וערכים המכוננים תרבות, כלומר במוקדים חיצוניים ליחיד. חינוך הנובע ממקור חיצוני, חינוך המבקש לשבור דחפים (סוציאליזציה) או לעדן אותם (אקולטורציה), מעורר התנגדות.

**הרפז:** כן, אבל גם "חינוך מבפנים", לפחות בגרסה שבה הוא מופיע במאמר שאנו דנים בו, הוא למעשה "חינוך מבחוץ", שכן ההתפתחות הספונטנית חותרת להבנות עצמה בעוד ש"החינוך מבפנים", זה שטובת ההתפתחות לנגד עיניו, אינו מאפשר לה לעשות זאת; הוא חותר תחת כל מבנה שהתפתחות הספונטנית חותרת אליו. יוצא אפוא ש"החינוך מבפנים" מנוגד למגמה הפנימית של ההתפתחות בעוד ש"החינוך מבחוץ" דווקא תואם אותה ומציע לה מבנה, מבנה שהיא מבקשת להתבטל בו. בקיצור, יש משהו אכזרי בפדגוגיה המערערת: היא אינה מאפשרת למתחנכים לחמוק מההתפתחות הבלתי נלאית שלהם, לנוס מהחירות שלהם, אל דפוסים קבועים של התנהגות ואמונה.

**לם:** ייתכן, בהחלט ייתכן, שיש משהו אכזרי בהטלת מידה של חירות -- חירות מדפוסי התנהגות ואמונה -- על היחיד, שהוא מתקשה לשאת בה. לכן יש לתת אותה בהדרגה ולפי המידה שהיחיד יכול לשאת, אף כי הצירוף "לתת חירות" הוא בעייתי. המשפחה ומערכת החינוך הורסות באופן שיטתי את כושר הוויסות העצמי הטבעי של ילדים. ילדים שמרגע לידתם, ובכל רגע ורגע, נאמר להם מה לעשות, ומה ראוי ומה לא ראוי, מאבדים את יכולת הוויסות העצמי שלהם; הם הופכים ליצורים תלותיים בסמכויות חיצוניות, להטרונומים. יצורים כאלה מתקשים להסתגל לחברה פתוחה ודמוקרטית. החברה שלנו מאפשרת אכן ליחיד יותר חירות ממה שהוא מסוגל לשאת. אגב, ייתכן שהחירות קשה למי שמאפשר אותה לא פחות מזה שהיא מתאפשרת לו. הורים או

מורים המאפשרים, בכנות וללא מניפולציה, לילדיהם או לחניכיהם מידה רבה של חירות, מתנסים במבחנים קשים ביותר.

**הרפז:** בוא נתעכב קצת על המושג "ויסות עצמי", מושג מהותי כל כך לחינוך המעמיד את היחיד במרכז. המושג כבש את הרטוריקה החינוכית בת ימינו; היום כולם מדברים על "לומד עצמאי". האם אין כאן רומנטיקה מבית מדרשו של רוסו: האדם טוב מנעוריו, סקרן ולמדן מטבעו, ואם רק נניח לו לנפשו, לווסת את עצמו, הוא יעצב את חייו לתועלת עצמו ולתועלת החברה?

**לם:** איני חושב שצריך להפוך את התפיסה של רוסו לאוטופיה רומנטית; הוא גילה משהו ממשי. הוא גילה שחינוך שאינו מתחשב בהנעות הפנימיות של הילד מעוות את ההתפתחות השכלית והמוסרית שלו. חינוך כזה גם אינו יכול להקנות ידע באופן יעיל ולטפח את החשיבה. אם ילד מתעניין לדעת כיצד זה כלב דני גדול וכלב פודל קטן, שניהם "כלבים", אפשר לפתח את החשיבה שלו באמצעות המושג "כלב". אך אם במקום זאת נכפה עליו פרק בספר הלימוד, הוא לא ילמד דבר, להוציא שללמוד זה לשנן תכנים שאין לך עניין בהם. אני טוען כך: בכל מקום שבו יש תכנית לימודים, שם מתעלמים מהמוטיבציה של הלומדים; המוטיבציה היא הרכיב החשוב ביותר בתהליך החינוכי; ולכן החינוך הבית-ספרי, המוגדר על-ידי תכנית לימודים, מתעלם מן העיקר [השוו, לם, 1999]. בקיצור, כבוד לוויסות העצמי של הילד הוא תנאי לבריאות נפשית וללמידה אמתית.

**הרפז:** נדמה לי שדברים אלה בשבחי הוויסות העצמי סותרים את הפדגוגיה של הערעור שעליה אתה ממליץ במאמר שהוא העילה לשיחתנו, שכן גם אם נניח שהתפתחות המונחית "מבפנים" על-ידי אותו מנגנון של ויסות עצמי לא תווסת את הילד לחיים בלתי ראויים, היא, כפי שכתבת, נוטה להבנות את עצמה ולהתנוון; לכן יש צורך בערעור. כיצד אפוא מתיישב הוויסות העצמי עם הערעור מבחוץ?

**לם:** איני גורס ערעור עם פטיש. יש כאן רכיב חשוב שלא דיברנו עליו -- הטקט הפדגוגי של המחנך. ילדים, כאמור, נוטים לקיצורי דרך לקראת הבניה. מחנך רגיש מציע לחניך נקודת מבט אחרת, זווית חדשה. הוא עושה זאת ללא שיפוט של נקודת המבט של החניך או "חיסולה", אלא מתוך כבוד אליה. הוא מציע לו נקודת מבט חדשה, שהרי ריבוי של נקודות מבט פותח את החשיבה ומהווה תנאי יסוד לחשיבה ביקורתית. אני יכול לנסח את תמצית השקפתי החינוכית כך: נקודת מבט אחת משעבדת; שתי נקודות מבט משחררות.

**הרפז:** תן אולי דוגמה כיצד פועל מורה מערער בכיתה?

**לם:** בבקשה. אתן לך דוגמה הלקוחה ממה שאני עצמי נהגתי לעשות כאשר הייתי מורה בבית ספר. כאשר לימדתי שיר, נניח פואמה קנונית כגון "לביבות" של טשרניחובסקי, ניסיתי, מעבר לניתוח השיר בכל האמצעים המקובלים, לפתח בקרב התלמידים יראת כבוד בפני הרוממות והעומק של השיר. לאחר מספר שיעורים, כאשר יראת הכבוד בפני היצירה התבססה בתודעת התלמידים, הייתי שואל אותם: "השיר יפה בעיניכם?" והם, ברובם, היו עונים כצפוי: "כן, בוודאי", וכולי. אז הייתי חוזר על השאלה והם הבינו שאני מתכוון לכך באמת, שאני מבקש לעורר הערכה ביקורתית של השיר. ילד אחד אמר, ואני זוכר זאת בבירור: "בעיני השיר מלאכותי. היא עושה לביבות ואחר כך מפסיקה כדי לחשוב קצת על ההיסטוריה היהודית, ושוב לביבות, ושוב היסטוריה...". בכיתה התפתח ויכוח ערני מבלי שאני הבעתי את דעתי. השארתי אותם על הקרח.

לא הכנסתי את השיר אל הסל הרוחני והציוני שלהם, אלא ניסיתי לפתח בקרבם הערכה אותנטית כלפיו. כאשר לימדתי היסטוריה, את ימי בית שני למשל, לא הסתפקתי בטענה הלאומית השגורה שהבית השני חרב בגלל שנאת חנם. ביקשתי מהם להעריך גורמים אחרים כמו חמשת אלפי המובטלים שהיו בירושלים באותה תקופה, כפי שדיווח יוספוס פלביוס בספרו. כאשר לימדתי אזרחות לא הפלגתי כנהוג בשבחי הדמוקרטיה, אלא ביקשתי מהתלמידים לבחון גם את החסרונות המהותיים של שיטה זו. השתדלתי שלא לומר לתלמידים מה טוב ומה רע, מה נכון ומה לא נכון, אלא להותיר סוגיות רבות ככל האפשר לשיקול דעתם. כמובן, גישה מערערת כזו מתאימה לסוג מסוים של תלמידים, לא לכולם.

**הרפז:** נדמה לי שירינו לכל הכיוונים ללא הבחנה. ננסה לעשות קצת סדר במושגים ולהכניס אותם למכלול מתקבל על הדעת: האסטרטגיה החינוכית המומלצת על-ידיך במאמר זה -- המלצה שמאוחר יותר תתפרש על-ידיך כהעדפה אידאולוגית, שאין לה ולא יכול להיות לה צידוק אחרון (ראו להלן, "האידאולוגיות ומחשבת החינוך") -- היא זו שעובדת עם ההתנגדות לחינוך. כלומר, אתה רואה בהתנגדות לחינוך גילוי שיש לכבד אותו, רכיב חשוב בתהליך הלמידה של התלמידים ובשיקול הדעת הפדגוגי של המורים. אסטרטגיה זו מכבדת את האוטונומיה של הלומדים שההתנגדות לחינוך היא אחד הגילויים שלה. יתר על כן, היא מפעילה אמצעי דידקטי לפיתוח האוטונומיה שלהם -- דידיקטיקה של ערעור. הדידיקטיקה של הערעור מזעזעת -- בטקט ומתוך רגישות למצבו של כל תלמיד -- סברות של השכל הישר, הנחות מובנות מאליהן וערכים מקובלים, כדי לעודד את הלומד להפעיל שיקול דעת עצמאי וחשיבה ביקורתית. היא מפעילה לחץ חינוכי שתכליתו לשחרר את התלמידים מן האחיזה של אמונות מוסכמות, ולפתח בהם כושר ויסות עצמי -- כושר להנחות בעצמם את עצמם בסבך של דעות רווחות. האם סיכום זה של דברינו עד כה נראה לך?

**לם:** כן, הוא נשמע לי מדויק למדי.

**הרפז:** פיתחת את השקפת עולמך בסביבה אידאולוגית מאוד. כנגד הדוגמטיות האידאולוגית והאינדוקטרינציה שהיא הכתיבה לחינוך, פיתחת רעיונות על ערעור, ויסות עצמי, ריבוי של נקודות מבט לצורך ריכוך האחיזה בנקודת מבט אחת וכדומה. העולם המה אידאולוגיות, ואתה שקדת על פיתוח נוגדנים למנטליות האידאולוגית. הצבת שלושה "הגיונות" חינוכיים (מטה-אידאולוגיות) והצעת לתמרן ביניהם בהתאם לנסיבות החינוכיות כדי למנוע השתלטות של "ההגיון" (מטה-אידאולוגיה) חינוכי אחד. ייתכן שכל זה היה נכון ונחוץ בהקשר ההיסטורי ההוא, אך כיום, בעולם של "קץ האידאולוגיות", עולם פוסט-מודרני לפני ולפנים, עולם שבו "הכול הולך", שבו הכול מעורער, אולי יש צורך לחזור לאידאולוגיות, למתן את הערעור, לרסן את הוויסות העצמי?

**לם:** איני מצדד בשום אופן ב"הכול הולך"; זהו רלטיוויזם גס ששום דבר טוב לא יצמח ממנו. עמדה כזו אינה הניגוד הרצוי לדוגמטיות האידאולוגית. היא גם עלולה להחזיר בני אדם לדוגמטיות אידאולוגית, שכן אדם שעולמו מעורער לחלוטין מפתח כמיהה להשקפת עולם מוחלטת. 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", שכן הסכנה הגדולה ביותר צפויה לאדם מהאמונות העמוקות שלו ומהערכים היקרים ללבו השולטים בו ללא מיצרים. מידה של ניכור, של מרחק ביקורתי, מהאמונות והערכים שלנו, מהאידאולוגיה שלנו, חיונית כיום כמו גם אתמול ומחר.

מתוך: צבי לם, **לחץ והתנגדות בחינוך, מאמרים ושיחות**, עורך: יורם הרפז. ספריית פועלים, 2000.