



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 8 ספטמבר 2019

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

שני ממדים הומניסטיים בקיומו של בית הספר הציבורי

בועז צבר

שני ממדים הומניסטיים בקיומו של בית הספר הציבורי

בוועז צבר

תקציר

המאמר מבקש להצביע על שני ממדים הומניסטיים מכוננים ברעיון קיומו של בית הספר הציבורי. הממד הראשון הוא הממד הדמוקרטי, המציג את בית הספר הציבורי כמוסד וכרעיון המגלם את זכותו של הפרט לממש את עצמו, בלי תלות כלשהי במעמד החברתי שאליו נולד. הממד השני הוא הממד הפדגוגי, המדגיש את קיומו של בית הספר כמרחב של זמן ומקום שבו מתאפשר לילד להתפתח ולגדול בהלימה עם צרכיו ומאוייו ובמנותק מלחציה ומתביעותיה של החברה. יסודות רדיקליים אלו, כך אבקש לטעון, נושאים מטען פוליטי בלתי מבוטל והם משמשים מושא למאבק חברתי ואנושי ראשון במעלה.

מבוא קצר

חוקרי חינוך מקצועיים באקדמיה נוטים לשפוט את בית הספר הציבורי לכף חובה. הם מבקרים ושוללים כמעט כל היבט אפשרי בדרך קיומו ובהתנהלותו: ארגונו האידאולוגי (לם, 2000), אופיו הפדגוגי (אברם, 1999), איכותו הפוליטית (בקרמן, 2002), איכותו האנושית (אבידן, למפרט ועמית 2005), ורמתו החברתית-תרבותית (הרפז ועידן, 2015). נטייתה הביקורתית-הטבעית של האקדמיה, בתור שכזו, היא לחשוף את גבולותיהם, מגבלותיהם וחסרונותיהם של מושאי מחקרה. אלא שבמקרה פדגוגי ייחודי זה, כך נדמה, נוספת גם איזושהי רתיעה אינסטינקטיבית-אליטיסטית ממה שמריח כ"פלבאי", המוני, ציבורי, עממי. ממרום מושב נישא במגדל השן האקדמאי נתפסת המציאות בבית הספר הציבורי ככרירת מחדל נפסדת, לא אנושית, בלתי יעילה ובלתי צודקת שנדרשת בה מהפכה גמורה.

לקראת תחילתה של כל שנת לימודים, מתמלאים מוספי העיתונים, כמו בריטואל קבוע, בקינותיהם הנרגשות של פרופסורים לחינוך המבקרים בחומרה את מצבו הרעוע כביכול של בית הספר הציבורי, ואף מפקפקים בעצם זכות קיומו בהוויתו הנוכחית. "כשאתם שולחים את הילדים לבית הספר", התנוססה כותרת על שערו של מוסף ה'ארץ' ערב פתיחת שנת הלימודים האחרונה (31 אוגוסט 2018), "אתם גוזלים מהם את הזכות לילדות מאושרת". בהדרכתם של מומחי חינוך מפרטת הכותבת, שני ליטמן, את מגוון הדרכים שבהן בית הספר הציבורי מזיק להתפתחותם של הילדים - למען ידעו ויכירו הורים משכילים לאן הם שולחים את ילדיהם המסכנים בכל שנה בראשון בספטמבר: בתי הספר הציבוריים מתפקדים כמכונני מיון והסללה, הם מחנכים לתרבות של ציות, של שקר ורמייה, מתייחסים לילדים הרכים כאל מטומטמים, פוגעים באופן חמור בפוטנציאל התפתחותם ומאוכלסים ברובם במורים שאינם מתאימים ושרמתם התרבותית והמקצועית נמוכה. תת-הכותרת בהמשך הכתבה מתפייטת משהו: "פרופסורים לחינוך חולמים על מהפכה". אלא שעיקרה של אותה "מהפכה", כך עולה מקריאת הכתבה, מתגלם בסופו של דבר בדמותם הפדגוגית המצודדת של בתי הספר הפרטיים (ניסויים, פתוחים, אנתרופוסופיים וכך הלאה) שבהם לומדים רק אותם הילדים שהוריהם יכולים להרשות לעצמם חינוך פרטי, ייחודי ו"מוצלח" לשיטתם.

במאמר הקצר שלהלן אבקש לטעון טענה שלטעמי חשוב להעלותה במסגרת המוסדות להכשרת מורים, והיא, כי דווקא הגיונו המוכר והכמעט מובן מאליו של בית הספר הציבורי מגלם מהפכה רדיקלית ממשית, לא רק בתולדות החינוך והפדגוגיה, אלא אף בתולדות התרבות האנושית בכלל (!) רעיון זה מנוסח כנגד הגיונו המשעתי והדטרמיניסטי של הסדר החברתי, שנתפס באופן מסורתי בתור "טבעי" ו"מובן מאליו". יסודותיו של בית הספר הציבורי, כך אטען, נטועים ברעיונות דמוקרטיים קלאסיים שמקורם בעת העתיקה, ויישומם במהפכה פוליטית ותודעתית שאינה בת יותר מ-200 שנה. מהפכה הרת-גורל זו - שביטויה הפדגוגי הוא בקיומו הלכה למעשה של מוסד בית הספר הציבורי - נוגעת בשורש תפיסת האדם, האזרח והחברה האנושית.

כשהגעתי, לאחר שנים של עבודה בתור מחנך בבתי ספר ציבוריים, ללמד ולהדריך במוסדות להכשרת מורים,

הופתעתי לגלות, כי גם בהם הייתה נוכחת נימה ביקורתית וצינית בולטת כלפי הבטחותיו ההומניסטיות של בית הספר הציבורי (בעיקר בקורסי המבוא התאורטיים בסוציולוגיה ובפילוסופיה של החינוך). היה מעניין בעיניי, כי הנימה הצינית הזאת נעדרה מן הקורסים הפדגוגיים, שבהם התנסו הסטודנטים בעבודה חינוכית מעשית בבתי הספר ובמפגשים המתווכים עם המחנכות והילדים בכיתות. במפגשים אלו נוסחו המשימות החינוכיות בלשון של אמון וביטחון בניצגיו של בית הספר ובפועלם החינוכי. כשקיבלתי על עצמי את ניהול החוג לחינוך במכללה ידעתי, כי לצד הדיון הביקורתי בגבולותיה ובמגבלותיה של מערכת החינוך הציבורית, מוטלת עלינו החובה להציג לפני הסטודנטים, המחנכים לעתיד, גם את יסודותיו וערכיו החיוביים – הפדגוגיים, הקיומיים, הדמוקרטיים וההומניסטיים – של בית הספר הציבורי. חשבת, שמוסד להכשרת מורים המכשיר את מרבית תלמידיו לקריירה חינוכית בתחומם של מוסדות החינוך הציבורי, צריך לעודד רב-שיח סביב רעיונותיו המכוננים והמשמעויות האתיות הגלומות בעצם קיומו. רב-שיח מעין זה, סבור הייתי, יוכל לסייע לאנשי חינוך בבתי הספר הציבוריים לנסח לעצמם מטרות פדגוגיות ראויות ולהפנים את חשיבותו ההומניסטית, הדמוקרטית והאנושית של המפעל הגדול שאליו הם מצטרפים. בהמשך לכך אבקש לדון במאמר קצר זה בהגיונו הפדגוגי של בית הספר הציבורי ובטיבו של האתוס הפוליטי המהפכני שרוחש ביסודו. לשם כך אציג שני ממדים רדיקליים ומהפכניים הקיימים בכוח, בהווייתו של בית הספר הציבורי. הממד הראשון הוא הממד הדמוקרטי, המציג את בית הספר הציבורי כמוסד וכרעיון המגלם את זכותו של הפרט לממש את עצמו, ללא תלות במעמד החברתי שאליו נולד. הממד האחר הוא הממד הפדגוגי, המדגיש את קיומו של בית הספר כמרחב של זמן ומקום שבו מתאפשר לילד להתפתח ולגדול בהתאם לצרכיו ומאוויו, במנותק מלחציה ומתביעותיה של החברה. יסודות רדיקליים אלו, כך אבקש לטעון, נושאים מטען פוליטי בלתי מבוטל והם משמשים מושא למאבק חברתי ואנושי ראשון במעלה. את המאמר שלהלן אני מבקש להקדיש לזכרה של חברתי הטובה ניטה שוחט, שדמותה שימשה לי כעדות לאפשרות שילובה של עמדה אקדמאית מושכלת, ביקורתית וחריפה, עם מחויבות פדגוגית אנושית וכנה.

רדיקליזם חברתי ותרבותי: היסוד הדמוקרטי – מחויבות לתיחוחו של הסדר הקיים

יסוד הומניסטי – רדיקלי ראשון המתגלם בבית הספר הציבורי בא לידי ביטוי במחויבותו של בית הספר לעיקרון הדמוקרטי המודרני הטוען לשוויון בסיסי בין כל בני האדם, ולזכותם הטבעית לממש את עצמם ואת אושרם. על פי היגיון זה, הגשימה הרחבתו של החינוך והחלתו על ציבורים הולכים וגדלים, זכות אנושית בסיסית ואוניברסלית שאינה ניתנת לערעור. זוהי זכות היסוד השמורה לכל אדם לרכוש לעצמו כלים שבאמצעותם יוכל לחיות חיים חופשיים ובעלי משמעות, והיא, הזכות להתנתק מן הסדר החברתי "הטבעי", החתום כביכול, שלתוכו נולד. זכות יסוד זו תורגמה לתביעה רדיקלית מן החברה לקיים את חובתה כלפי חירותם ואושרם של כל בניה, ללא הבדל של מעמד, מין או גזע, ולקבל אחריות על חינוכם.

מן המפורסמות היא, כי לאורך ההיסטוריה היה בית הספר נחלתם של מעטים, על פי רוב בני אליטה מצומצמת (גלעד 2010, עמ' 43). באופן מסורתי תפקד בית הספר בתור מוסד המשמש להכשרתם של ילדים לתפקיד המשוין למעמד החברתי שאליו הם נולדו. במובן זה שימש בית הספר שלווח טבעית ("אקסטנציה") של סדר חברתי קיים ועומד. בית הספר הכשיר את הילדים על פי ערכים, מיומנויות והתנהגויות שנדרשו מהם במסגרת המעמד שאליו הם השתייכו מיום לידתם (חינוך קלאסי לבני המעמדות הגבוהים, וחינוך בעל דגש מעשי לבני הסוחרים והפועלים). צורת החינוך המקובלת מחוץ לבתי הספר התממשה במתכונת חניכה של "שולֵי־אות" (apprenticeship). במסגרת זו היו הורים שולחים את ילדיהם ללמוד מקצוע אצל מומחה תמורת תשלום. עם התפתחות המנגנונים השונים של החברה והכלכלה במהלך ההיסטוריה (לעולם לא באופן קבוע ולינארי), הוקמו מוסדות חינוך עבור קבוצות נוספות באוכלוסייה. אלא שבכל המסגרות הללו תפיסת החינוך הייתה אינסטרומנטלית-סוציאליזטורית בעיקרה. החברה האנושית הושתתה, כאמור, על היררכיה של מעמדות ששיקפה את "הסדר הטבעי". לכל מעמד היה מנגנון חינוכי משלו: בן האיכר למד את מלאכות המשק; בנו של הסוחר למד כיצד לעמוד על המקח ובן האציל הרחיב את השכלתו ולמד גם אומנות ומוסיקה, כיאה ל'בן תרבות'. אופיין השונה של מערכות החינוך הכתיב, מן הסתם, גם

גישות פדגוגיות ודרכי הוראה וחינוך שונות עבור כל אחת מן הקבוצות: בקרב האיכרים והפועלים הודגשו משמעת קפדנית וציות לפקודות, ואילו אצל בני האליטה טיפחו מחשבה, יצירתיות ותכונות שנתפסו כהכרחיות לצורכי ממשל והנהגה - כל אחד בהלימה למקומו הנכון "בסדר הטבעי". במערכת סגורה זו לא התקיימה העשייה החינוכית כתחום אנושי מובחן ועצמאי, אלא כחלק אינטגרלי ממנגנון "אינסטיטוקטיבי" המדמה 'הורשה טבעית'. תפקידו של מנגנון זה היה לקיים את הסדר החברתי ולהכשיר את המתחנכים לקראת מימוש ייעוד מובן מאליו וקבוע מראש.

היגיון פדגוגי משמר ומשעתק זה, שרווח בתולדות ההיסטוריה האנושית מראשיתה, עורער באופן עמוק ורדיקלי בתקופה המודרנית. מחשבת הנאורות, שהלכה והתבססה במהלך המאה התשע עשרה, טרפה מחדש את סדריו והגיונותיו הטבעיים והמוכנים מאליהם של הסדר הישן. עקרונה הרדיקלי של המודרנה גרס, כי חירותו של הפרט וזכותו לאושר הן שצריכות לעמוד בליבו של הסדר האנושי - החברתי והתרבותי. רעיונותיה של תנועת ההשכלה ביטאו את היסוד הרדיקלי והמהפכני הטמון בתפיסת עולמה, שעל פיה זכאי כל אדם לכבוד עצמי ולחופש אישי, לרבות ילדים "שבוים בגורלם הטבעי", שהכתיב מעמדם. רעיונות פרוגרסיביים אלו, שהתגלמו בדמותו של בית הספר הציבורי מצאו את ביטויים במחשבה החינוכית כבר בראשית המאה השבע עשרה. בספרו "מחשבות אחדות אודות החינוך" כתב ג'ון לוק (Locke, 1693), מאבותיה של תנועת ההשכלה, כי יש להתאים את החינוך לתהליך התפתחותם של ילדים על פי גילם, ולא בזיקה לתפקידים החברתי המצופה ולמעמד שהם נולדו אליו. היגיון דמוקרטי-פדגוגי מהפכני זה ניסח מאוחר יותר ג'ון דיואי בפתח ספרו "בית הספר והחברה" (1899), שם כתב (תש"ך, עמ' 33): "מה שמבקש הטוב והנכון שבהורים בשביל ילדו שלו חייב הקיבוץ לבקש בשביל כל ילדיו". זהו מובנו הרדיקלי-דמוקרטי העמוק של בית הספר הציבורי, שבו מיומנויות וידע פוסקים מלהיות פרטיים ומזוהים עם מעמד כזה או אחר, ונעשים לנחלת הציבור (common good). בית הספר הציבורי משרת את טובת הכלל, ואת טובתו של כל פרט בנפרד - הוא נעשה לאחד המכשירים המובהקים שבאמצעותם מקיימת החברה, הלכה ולמעשה, את עקרונות הצדק המופשטים שבהם היא דוגלת, כפי שקבע ג'ון דיואי בפשטות בהמשך ספרו (שם, עמ' 34): "כל מה שהשיגה החברה למען עצמה מועמד, באמצעות בית הספר, לרשות בניה העתידים". מהפכה עקרונית זו קשרה, באמצעות בית הספר הציבורי, בין שגשוגו של הפרט ושגשוגה של החברה בכללה.

בית הספר הציבורי צפן בחובו את האפשרות העומדת בפני הילד להתנסות בכל תחומי הידע והמיומנויות האנושיים ולבחור בהתמחות המתאימה לו על פי כישוריו ועל פי רצונו. קיומו של בית הספר כמרחב "אקס-טריטוריאלי" המנותק מהגיונו האינסטרומנטלי של שעתוק הסדר החברתי, הפיח רוח בעקרונות כבוד האדם וחירותו וחיזק את האמונה בהם. על פי היגיון זה, העניק עקרון השוויון הדמוקרטי, שהתגלם בקיומו של בית הספר הציבורי, משמעות ופשר לפוטנציאל האינדיווידואלי הטמון בכל אחד מן הילדים הלומדים במסגרתו. שהרי כל עוד סווגו הבריות על פי מעמד, מוצא, או משלח יד, לא היה כלל מקום לשאיפות אישיות ולאפשרות כלשהי להגשימן. כשכונן בית הספר הציבורי כמרחב חופשי שאינו מכיר בסולמות יחסין ובמדרגים הקבועים לאדם מיום לידתו, הוא שיחרר מניה וביה, גם את אנושיותו של האדם, את דמיונו ואת אמונתו כי הוא יכול להיעשות "לכל מה שירצה להיות" (ככוח, אף אם לא תמיד בפועל). בכל קנה מידה, חומרי או רוחני, שיחרר עיקרון מהפכני זה עוצמה וחיות אדירות לחברה האנושית, משום שאפשר מיצוי יעיל יותר של היכולות האנושיות והחברתיות הפוטנציאליות. מהלך מסחרר זה הוא, לכל הפחות, אחד מן התנאים שאפשרו את פריצת הטכנולוגיה, המדעים והתרבות של המאות האחרונות (בעיקר באותן מדינות שאימצו אותו ואת רעיונותיו המכוננים).

אלא שהקריאה "להעריך את האדם כיצור תבוני, לפי הישגיו ולא לפי מוצאו", (גוטמן, 1978, עמ' 546) הייתה בעלת אופי פוליטי מובהק, משום שבסופו של דבר היא כוונה כנגד זכויות היתר של בעלי הכוח המסורתיים. ואומנם, מאז ומעולם הוקיעו האליטות המסורתיות - מימין ומשמאל - את בית הספר הציבורי בשלל טענות ומענות. מחד גיסא, התנגדו האליטות השמרניות מן הימין לקיומו של בית הספר הציבורי משום שראו ביסוד הדמוקרטי שעומד בבסיסו פוטנציאל מהפכני ומתסיס המאיים על שבריריותו של הסדר החברתי הקיים ("הטבעי", הנכון והמוכן מאליו); מאידך גיסא, טענו חוגים אינטלקטואליים מהפכניים מהשמאל נגד בית הספר הציבורי, כי הוא מוסד משמר ומדכא שלא נועד אלא לצורך ייעול שעתוקו של הסדר החברתי ולצורך הכשרתם ואספקתם של פועלים למפעלים, וחיללים צייתנים - לשוחות הקרב! עמדות ביקורתיות אלה, סותרות ככל שהיו, הלכו והשתכללו ככל שהופנם, התרחב והתחזק מעמדו של בית הספר הציבורי-הממלכתי בקרב ההמונים בדמוקרטיה המערבית, במהלך המחצית

1 ראה בעניין זה סקירה נרחבת אצל: Chisick, H. (1981).

השנייה של המאה העשרים. בכלל עמדות אלה אפשר למצוא מגוון של תאוריות רדיקליות, שהמשותף לכולן היה ההתנגדות והבוז שהן רחשו לבית הספר הציבורי ולתפקידו בתוך החברה והמסורת התרבותית. בין התאוריות והעמדות הללו, בולטות קריאותיהם המפורסמות של איוון איליץ' (1973) ל"ביטול בית הספר", של אלכסנדר ס. ניל (1973) ל"חינוך פתוח", של ג'ון הולט ל"חינוך ביתי" (1982); לצידם, קריאתם של הוגים פוסט-מרקסיסטים ופוסט-מודרניים לחינוך "דיאספורי" (גור זאב 1999); ובימינו, ברוח ערכיו של הניאו-ליברליזם - הקריאה להפרטתו של בית הספר הציבורי בשם ערכים של מצוינות, השגיות וחירות הפרט (מיכאלי, 2010).

רדיקליזם פדגוגי: בית הספר כמרחב "סכולסטי", חופשי ומשחקי

יסוד רדיקלי שני מתגלם בייחודיותו של המרחב הפדגוגי שקיים בבית הספר, וביתר דיוק, באיכותם המיוחדת של ממדי הזמן, המרחב והפעולה שבתחומו. בערים היווניות שבהן נוסד בית הספר בתקופה הקלאסית, ציין המושג (Scholē) את קיומם של מרחב וזמן "חופשיים" מעבודה (free time) המתייחדים ללמידה, לחוויה ולהתנסות. השקעת המשאבים החברתיים בקיומו של המרחב הסכולסטי ביטאה את ההכרה כי מיצוי הפוטנציאל האנושי של האדם כרוך בהתנתקות ממאבקי ההישרדות היום-יומיים, וכדחייתם, ככל האפשר, של האילוצים והתביעות החברתיות. כך הודגשה חשיבותו של היסוד "המשחקי" במרחב הסכולסטי, שבתחומו יכול האדם להתפנות למחשבה, למשחק, לשעשוע, לדיון, לעיון ואפילו לבטלה חסרת מעש.² הגיון הזמן והמקום של בית הספר נבדל אז מהגיונם הפונקציונלי והאינסטרומנטלי של המרחבים החברתיים שהתקיימו מחוצה לו. בית הספר במובן רדיקלי זה הוא מעין "שמורת טבע", מרחב של פנאי שבו ילדים יכולים להתנסות בעולם, על מגוון גילוייו, בדרך של משחק, שאינה פונקציונלית בהכרח. במרחב חופשי ומשחקי מעין זה יכולים הילדים להקדיש זמן להתפתחותם, שאינה תלויה בגורמים חיצוניים - הם יכולים להתנסות, לחוות וללמוד, בלי שיידרשו להתחייב להכרעות הוותיקים, ובלי הצורך לשאת באחריות הנתבעת מן המבוגרים הפועלים בעולם ה"אמיתי". ביטוייה הפדגוגי של תפיסה רדיקלית זו נוסח בעת המודרנית בידי ז'אן ז'אק רוסו כשכתב (2009, עמ' 57) "הרשו לי בהזדמנות זו לנסח את העיקרון הגדול, החשוב והמועיל ביותר של החינוך: אל נא תחסכו זמן, העזו להפסידו [...] לעכב פירושו להרוויח זמן. תנו לילדות להבשיל בילדכם. הימנעו מלתת להם היום כל דבר הדרוש להם אם אפשר להשהותו ללא סכנה עד מחר". ניסוחו הפרדוקסלי של הפסד הזמן ושל העיכוב במונחים של רווח ושל התקדמות ביטאו את איכותו הרדיקלית, "הסכולסטית", הבלתי אינסטרומנטלית והבלתי פונקציונלית, של מרחב המקום והזמן בבית הספר. במרחב הסכולסטי מתייחדות עיתותיו של הילד להתפתחות ולגדילה, ואין מאיצים בו למהר ולהתגשם בדמות המבוגר שנקבעה לו על פי מעמדו ועל פי שייכותו החברתית. ברוח זו הוסיף וכתב רוסו על תלמידו אמיל: "בסדר הטבעי, לפי שכל בני האדם שווים זה לזה, ייעודם המשותף הוא המצב האנושי. [...] בטרם יציבו לו הוריו את ייעודו, יועידו הטבעי לחיים אנושיים. לחיות הוא המקצוע שאני רוצה ללמדו. כשיצא מתחת ידי, לא יהיה, אני מודה, לא שופט, לא חייל, לא כומר. הוא יהיה בראש ובראשונה אדם. כל מה שעל אדם להיות הוא ייטיב להיות לכשיידרש" (2009, עמ' 120). זהו היסוד ההומניסטי העמוק של רכיבי החופש והמשחק בבית הספר, שעצם קיומו הוא בגדר הכרה בזכותה של הילדות להתקיים כשהיא לעצמה בלא תלות בעולם המבוגרים, ובחשיבותה המכוננת של זכות זו להתפתחות המיטבית של הפן האנושי שבאדם.

מנקודת מבט רדיקלית זו (וכנגד התפיסה האינסטרומנטלית המקובלת) מתברר ייחודו של בית הספר בבחינת מוסד ציבורי: בית הספר הוא מוסד שהחברה הקימה כדי להגן על עצמה מפני תביעתה האינסטינקטיבית שלה עצמה להכפיף את הילדות לצורכיה ולשימושיה. בית הספר מתנגד לתפיסה הרואה בילד משאב חברתי וכלכלי שיש לנצל ו"להשמיש" בדרך היעילה והמהירה ביותר. אופיו הסכולסטי (school), בלשון שטבעו היוונים הקדמונים, בא לידי ביטוי בהיותו "מרחב חיצוני" (אקס-טריטוריאלי) שאיננו כפוף לצורכיהם האינסטרומנטליים, ההישרדותיים, המידיים של העיר-מדינה (polis) ושל משק הבית הפרטי (oikos). במסגרת ייחודית זו אין רואים את החינוך כ"השקעה" והוא לא נועד להיות "יצרני" או "רווחי". בית הספר אינו ארגון החותר ל"יעילות" (במובן זה שהוא מעוניין להשיג מקסימום רווח במינימום השקעה וזמן), הוא אינו מפעל ואינו עסק. הוא מסגרת עצמאית ובלתי תלויה, שמאפשרת

2 בתרבות הרומאית נשאה אחת מן המילים הלטיניות לביה"ס - Ludus, מספר משמעויות הקשורות ל"משחק" (game ו play). ראה: Oxford Latin Dictionary (Oxford: Clarendon Press, 1982, 1985 reprint), pp. 1048-1049.

לבני אדם, בטווח גילים מסוים, לחיות שלא על פי הדרישות, הצרכים והתייגים החברתיים, ומחוץ לציפיות ולהרגלים הלווחים של הבית. לעמדה המשחקית, המדגישה דווקא את הכוח הגלום בהתכחשות לצורכיה האינסטרומנטליים של החברה וללחציה, כמה וכמה היבטים פדגוגיים מכריעים.

היבט ראשון, מתייחס אל מעמדה הייחודי של הדעת המונחלת בבית הספר. ההיגיון הפדגוגי של המרחב החופשי והמשחקי של בית הספר מורה, כי תכני הלימוד מיועדים לתמוך בהתפתחות אנושיותם של הילדים - לעורר בהם סקרנות, לתמוך בפיתוחם של כישורי הבנה ולמידה ולשמש כראש גשר למפגש בין חייו הסובייקטיביים של הילד ובין איכותה האובייקטיבית של התרבות. היגיון פדגוגי זה מתכתב עם רעיון "האומניות החופשיות" (Liberal Arts) שהיה מקובל באקדמיה היוונית בתקופה הקלאסית - תחומי הדעת שנחשבו נשגבים למרות (ואולי דווקא) בשל היותם בלתי פונקציונליים במובהק (רטוריקה, אסטרונומיה, מתמטיקה וכו') - אשר נועדו לאזרחים שהיו חופשיים מעבודה. בהתאם להיגיון זה, בבית הספר אין לומדים ספרות ומתמטיקה במטרה להיעשות סופרים או מתמטיקאים, אלא משום פוטנציאל העניין, האתגר, היופי וההתפתחות שגלומים בתחומי דעת אלו; הילדים מציירים ומפסלים בשיעורי האומנות לא כדי להפיק יצירות מוגמרות בעלות ערך "אומנותי", אלא כדי להתנסות ביצירה ובאסתטיקה; הם שותלים זרעי מלפפונים בגינה לא כדי להיעשות חקלאים, אלא כדי להבין את פריחת הניצנים ולחוש אותה. במובן זה מוגדרת פעילותם של הילדים בבית הספר כמשחק ולא כ"עבודה", משום שהיא נטולת תכלית אינסטרומנטלית, ומשום שהיא אינה נושאת ערך כלכלי או פונקציונלי, מלבד הערך הסגולי של ההתנסות עצמה (ההתפתחות, הגדילה, ההנאה והלמידה).

היבט שני, מתייחס אל תפקידו של בית הספר בבחינת מרחב פדגוגי חופשי, שגבולותיו הגמישים מאפשרים ואף מעודדים התנסויות חברתיות ואנושיות מגוונות. על פי ההיגיון זה, בית הספר הוא מרחב "משחקי" שבו הילדים יכולים להתנסות בגבולות עצמיותם המתפתחת, מחוץ להוראותיה ומסורותיה של החברה. במרחב זמן ומקום זה יכולים הילדים לשחק בדמויות ובהוויות שונות, למתוח גבולות חברתיים ולבחון את תוקפם והגיונם של איסורים וחוקים - בשיעור אחד הם יכולים להיות "ילדים טובים" וממושמים, ובאחר - חסרי עניין ו"סוררים". הוויית בית הספר מתגלה כמעין מגרש משחקים ענק ורב-פנים שבו מתפתחים הילדים אגב בחינת הגבולות של עצמיותם ההולכת ומתעצבת. בתחומו של בית הספר יכולים התלמידים להתנסות, ללא סיכון משמעותי (ממש כבמשחק), בגבולותיה ובמושגיה של המציאות: במפגש החברתי עם בני גילם הם נחשפים אל מורכבות המושגים "חברות", "קנאה" ו"יריבות"; בהתנהלותם בין חוקי המוסד ונציגיו המבוגרים הם מבררים את משמעות המושגים "סמכות", "היענות" ו"מרד"; במפגשם עם מקצועות הלימוד ותחומי הדעת הם יכולים לכטא את סקרנותם ולהתנסות בחדוות גילויי הפשר והמשמעות, או להפך, לחוש שעמום וחוסר תכלית - הם מתנסים במגוון מופעי החיים, בעושרה של החוויה האנושית ושל התרבות שהם חיים בה.

אופיו המשחקי של בית הספר משליך גם על יחסו של הילד אל תביעותיה של משפחתו, ציפיותיה והסדריה. הילד מביא איתו אל בית הספר זהות אישית שהתעצבה בו מרגע לידתו בכוח עז בידי המערכת המשפחתית - דעות, אמונות, התנהגויות, טעמים, העדפות אסתטיות, נימוסים ושיפוטיות מוסריים. מערכת נרכשת זו נתפסת בתודעתו ככורח טבעי, מוחלט ומובן מאליו, שאין לו שום שליטה עליו, וגם לא יכולת להעמידו בספק. בהגיעו עם אימו לבית הספר בבוקר היום הראשון, אחוזים שניהם ברגשות עזים ומצמיתים, הרגלים וציפיות, העדפות תרבותיות וחברתיות. שאלות רבות מתרוצצות בקרבם: מה חשוב לדעת וללמוד, עם מי ראוי לקשור קשרי חברות, מה יש בכריך של ארוחת העשר, מה אסור ומה מותר. כל המטען העצום הזה מונח על כתפיו הצרות של הילד ונישא עד למפתן דלת הכיתה. ואז בבת אחת הילד מוצא את עצמו לכמה שעות ברשות חדשה, במרחב חדש. בית הספר מקיים תנאים, שגרת חיים והסדרים עצמאיים, שבמסגרתם הילד יכול להתנתק מן הרקע שממנו הגיע, ולהיות יום-יום במשך כמה שעות ל"מישהו אחר" (גדול / קטן; צייתן / שובב; עצמאי / מפונק; נחבא אל הכלים / מוחצן). הוא חורג ונפרד לזמן מה ממקומו בסדר המוכר ונעשה "תלמיד" (קטגוריה גנרית של זהות), כשאר חבריו לכיתה. מתוקפה של החריגה ובתחומם של ההסדרים החדשים הוא יכול להתנסות בזהות חדשה - במיומנויות, בערכים ובחוויות שלא ידע על קיומם (החל בטעמים חדשים בכריכים שמביאים חבריו לכיתה, וכלה בגילוי המרעיש כי העולם לא מתמוטט אם שוכחים לרחוץ ידיים לפני האוכל). מובן שהחריגה וההתנתקות נושאות אופי "משחקי", משום שהן זמניות ואינן מאיימות באמת. בסוף יום הלימודים ישוב הילד אל מקומו המוכר והמובן מאליו בחיק המשפחה, ואל תפקידו המוגדר בה.

קיומו ה"אקס טריטוריאלי" וטבעו המשחקי של בית הספר מעוררים פוטנציאל אקזיסטנציאלי של התפתחות, חריגה ושינוי. בית הספר, על פי עמדה זו, הוא מרחב יקר ערך של מקום וזמן המקיים את זכותו של הילד לחרוג מן הסדר

החברתי והמשפחתי שאליו נולד, ולהתנסות, ללא חשש וללא עול אחריות, במגוון פניה של המציאות. חיובו ועידודו של היסוד ההתנסותי והחופשי במרחב החינוכי מעודד התפתחות וגדילה ומשמש כנסיוב נגד הנטייה להתקבע בזהות מוקדמת ובוסרית שנתפסת כמוכרת וכבטוחה. במרחב מעין זה מתקיים היגיון של מורטוריום, 'שמיטת חובות', המאפשר לילד להתנסות, לטעות ולשחק עד שיידרש להתייצב, בבוא הזמן, כבעל חובה בעולמם של המבוגרים (אריקסון, 1987). אלא שגם הפעם, מרגע שנחשף ערכו החברתי של היסוד הסכולסטי בבית הספר, התגלה ממילא גם טבעו הפוליטי. ואומנם, מאז ומעולם נדרשו כוחות דמוקרטיים להיאבק בגופים ריאקציונריים שתבעו בעלות על יסוד הזמן החופשי וביקשו להפקיעו ולייחדו לטובת המוסדות האליטיסטיים והמיוחסים. את חינוכם של ההמונים בכתי הספר הציבוריים ביקשו גופים אלה להכפיף לטובת צורכי השעה של המדינה, הכלכלה או הלאום; קיומו של יסוד הפנאי וההתנסות החופשית בבית הספר הציבורי נתפס בעיניהם כבזבוז משאבים משווע ואף כאיום על שלומה ותפקודה התקין של החברה. כאז כן עתה נתונים יסודות הפנאי, המשחק והזמן החופשי, הגלומים ברעיונו הרדיקלי של בית הספר, תחת התקפה מתמדת. בלחצם של צווי שעה וסיסמאות דוחקות, כגון: "רלוונטיות", "זהות", "ייעול" ו"התמקצעות" (תמיד בשם "אתגריה המצודדים" של המאה ה-21), מבקשים להצר ולצמצם את מאפייניו הסכולסטיים, המשחקיים והאקספרימנטליים של בית הספר הציבורי. מגמת ההצרה נעשית מובהקת בעיקר בתקופות שבהן החברה נמצאת במאבק לאומי או במצוקה כלכלית (שבמחוזותינו - הפכו מציאות של קבע). בשעות דחק אלו, בית הספר וחירות תלמידיו הם הראשונים העומדים למשפט החברה, והראשונים שמוקרבים על מזבח צורכיה האינסטרומנטליים. בזמנים כאלה נדרש בית הספר למלא את ייעודו ה"קדוש" ולהכפיף את כל מנגנוניו להפקתם היעילה של אזרחים פרודוקטיביים, חיילים או מומחים בתחומים נדרשים. גילוייה של מגמה זו ניכרים ברדישה המתמדת להתמקצעות והולכת וגוברת של החינוך, בתרבות הבחינות הבין-לאומיות, בתהליכי הפיקוח והמיון (שהולכים ומקודמים בימינו כבר אל כיתות היסודי והגן), ובביטולם המתפשט והולך של מרחבים פדגוגיים שנתפסים כ"בלתי רלוונטיים" (דוגמת שיעורי ספרות ופילוסופיה, מלאכה, כלכלת בית, טיולים, מוזיקה ואמנות).

אלא שמגמת דחיקתו של יסוד הפנאי מבית הספר אינה חלה באופן שווה על כל המוסדות. גם כאן הנפגעים העיקריים הם בני הקבוצות החלשות, שאין בידם ובכיסם כדי להתגונן מפני תהליכי מיכוננו של החינוך. קיומם של מרחב פדגוגי משחקי - עשיר בהתנסויות חווייתיות "בלתי רלוונטיות" במוצהר, ושל זמן מובחן המאפשר ניסוי וטעייה - נעשה נחלתן הבלעדית של קבוצות נבחרות שיכולות להרשות לעצמן את עלותן. בדומה לפריווילגיה המאפשרת לקבוצות מסוימות לשמור על מרחבים ירוקים, צחים ופתוחים בשכונות יוקרה ולהתנגד לפרויקטים שונים של אכלוס, עיור ובניית יתר, ניכרת "איכות חיים פדגוגית" דווקא ביכולת "לעמוד במקום", לעמוד בפרץ ולא להיסחף בתהליכי ה"קדמה" - המיכון, הניטור והייעול המתמיד של החינוך. ביטוי למגמה זו הוא הנטייה הרווחת בקרב האליטות הכלכליות בימינו להקים ולממן לעצמם מוסדות חינוך, גנים ובתי ספר "ייחודיים" מחוץ לזרם הממלכתי. במסגרות פרטיות אלה יכולות קבוצות מן האליטה - תחת אדרתן של שלל אידאולוגיות ופילוסופיות פדגוגיות "רמוקרטיות", "פרוגרסיביות", "טבעיות", "דו-לשוניות" ואחרות, או מגמות ייעודיות כמו "אומנויות" ו"מציאות" - להתגונן מפני תהליכי האינסטרומנטליזציה והפיקוח של החינוך, להסתגר בדל"ת אמותיהן ולממש את הפריווילגיה של הזמן והמרחב החופשי בעבור ילדיהן.

סיכום

בראשית המאמר הבעתי את דאגתי למעמדו הציבורי של בית הספר הממלכתי. הדגשת ממדיו ההומניסטיים-רדיקליים של בית הספר הציבורי נועדה להזכיר לכולנו, סטודנטים להוראה ומכשירי מורים, כמה מורכב, ועם זאת משמעותי, קיומו של המוסד שבו אנו פועלים, בחיי החברה והתרבות. נקודת מבט זו אינה מבקשת להתעלם מן הכשלים הרבים שמאפיינים את התנהלותם של מוסדות החינוך הציבורי שלנו, אלא מבקשת להזכיר ולהדגיש כי בית הספר הציבורי הוא מוסד אנושי המגלם ערכים דמוקרטיים והומניסטיים שראוי להילחם על קיומם. ברוח זו צריכים אנשי חינוך המחויבים לקיומו ולשיפורו של החינוך הציבורי להיאבק בגורמי תקשורת, אקדמיה ופוליטיקה המבקשים לבזות את החינוך הממלכתי ולהחלישו. מחנכים ומחנכות צריכים לשוב ולהזכיר לציבור ולנציגיו, כי בסופו של דבר, הראשונים להיפגע מהחלשתם של בתי הספר הציבוריים ומחפפתם הגמורה להגיונה האינסטרומנטלי של החברה, יהיו ילדי

מעמד הביניים והילדים המשתייכים לקבוצות החלשות באוכלוסייה, אותם ילדים שבעבורם נוסח עקרונות הרדיקלי והמהפכני של בית הספר הציבורי מלכתחילה.

במהלך עבודתי במוסדות להכשרת המורים נתקלתי לא אחת בסטודנטים, דווקא מבין בעלי היכולת ושאר הרוח, שטענו בלהט כי אין כוונתם להצטרף למערכת החינוך הציבורית, משום שזו נטולת אופק פדגוגי ואידאולוגי משמעותי עבורם. במרבית המקרים ביקשו סטודנטים אלה להגשים את חזונם החינוכי "מחוץ למערכת", בבתי ספר פרטיים ובמוסדות שמתגו כבעלי ייחוד פדגוגי אלטרנטיבי כלשהו (בתי ספר דמוקרטיים, בתי ספר המטפחים מצוינות, בתי ספר אנתרופוסופיים, ניסויים, אומנותיים וכך הלאה). בייחודם הפדגוגי-דידקטי של המוסדות האלטרנטיביים ראו סטודנטים אלו ביטוי למהפכנות פדגוגית וחברתית רדיקלית, בהתעלמות מעציבה מן היסוד השמרני, הסגורגטיבי והאליטיסטי שמבטאת גישה זו. בספרו המפורסם "קץ החינוך" (1998) כתב פוסטמן, כי מערכת החינוך איבדה מכוחה ומיוקרתה משעה שנעדר ממנה נרטיב חזק ורב השפעה שיוכל לאחד את העוסקים במלאכה ולנטוע משמעות והתלהבות בעבודתם. בהיעדרו של סיפור עתיר משמעות המספק "הנחיה מוסרית, תחושת המשכיות, הסברים לגבי העבר, בהירות באשר להווה ותקווה לעתיד", כתב פוסטמן (שם, עמ' 45), נידון החינוך לאובדן משמעות ודרך, וממילא גם לדלות השפעה בפועל. את מצבו המדולדל של החינוך הציבורי תלה פוסטמן, בין השאר, בהיעדרו של נרטיב מכונן שכזה. בספרו הציע פוסטמן מבחר נרטיביים אפשריים לכינונה של תחושת משמעות בעבודתם של מחנכים בבית הספר. לטעמי, מציעה נקודת המבט הנדונה במאמר קצר זה נרטיב פדגוגי-הומניסטי מן המעלה הראשונה - הוא המאבק על זכותם של ילדים באשר הם ילדים לילדות: להתנסות חופשית ולמימוש מיטבי של הפוטנציאל האנושי שבהם, ללא ממדים של כפייה וזירוז. כמובן שאין בכוונתי לטעון, כי בצורתם הנוכחית מקיימים בתי הספר הציבוריים שלנו את הבטחת הפוטנציאל הלכה למעשה, אלא שהיסודות הרדיקליים שגלומים בהם בכוח, מגלמים אתוס חיובי שראוי להיאבק על קיומו במציאות שאנו חיים בה. תרגומו של אתוס מעין זה לגישה מעשית וקונקרטית במציאות המורכבת של היום-יום בבתי הספר הציבוריים שלנו, הוא משימה רבת משמעות הראויה לעמלם של מחנכים ומחנכות המחויבים לייעודם.

ביבליוגרפיה

- אבידן, ג', למפרט, ח' ועמית, ג' (2005). הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית-הספר. הוצאת הקיבוץ המאוחד אבירם, ר' (1999). לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית. תל אביב: מסדה
- איליץ, א' (1973). ביטול בית הספר. רמת גן: מסדה
- אריקסון, א' (1987). זהות, נעורים ומשבר. תל אביב: ספריית פועלים
- בקרמן, צ' (2002). בית הספר בזיכרון העולם. בתוך אסנת בר אור (צלמת ועורכת), בית, ספר (עמ' 26-33). תל אביב: הקיבוץ המאוחד
- גוטמן, ע' (1978). רדיקליות. בתוך י. ליבוביץ (עורך): האנציקלופדיה העברית, כרך ל (עמ' 546 - 547). ירושלים
- גור זאב, א' (1999). פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל. אוניברסיטת חיפה: זמורה-ביתן
- גלעד, ט' (2010). קיצור תולדות בית-הספר, בתוך: הד החינוך, אפריל, 42-44.
- דיואי, ג' (תש"ך). הילד ותוכנית הלימודים, בית הספר והחברה, תל אביב: אוצר המורה
- הרפז, י' ועידן, י' (2015). תמונות מחיי בית הספר, תל אביב: ספריית פועלים
- לם, צ' (2000). לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות. בתוך י. הרפז (עורך), תל אביב: ספריית פועלים
- מיכאלי, נ' (2015). הפרטה במערכת החינוך. בתוך: י. גל נור, א. פז פוקס ונ. ציון (עורכים). מדיניות ההפרטה בישראל - אחריות המדינה והגבולות בין הציבורי לפרטי (עמ' 183 - 237). תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר.
- ניל, א"ס (1983). סאמרהיל: גישה רדיקלית לחינוך ילדים. תל אביב: יבנה
- פוסטמן, נ' (1998). קץ החינוך הגדרה מחודשת למטרות בית ספר. רעננה: ספריית פועלים
- רוסו, ז' (2009). אמיל, או, על החינוך. ירושלים: מאגנס - האוניברסיטה העברית
- Chisick, H. (1981), The limits of reform in the Enlightenment: Attitudes toward the education of the lower classes in eighteenth-century France. New Jersey: Princeton University Press.