

## בזכות מאפייניו הבלתי מושלמים של בית הספר הממלכתי המוכר

### בועז צבר

#### תקציר

המאמר שלהלן מבקש להציע כי אופיו האנכרוניסטי והבלתי מושלם של בית הספר הממלכתי, הקלאסי והמוכר נושא בחובו פוטנציאל פדגוגי ואנושי הראוי לבחינה. לצורך כך יחקרו השתמעויותיהם הפדגוגיות של שלושה מוקדי אנכרוניזם המאפיינים את קיומו: הראשון מתגלם באיכותם הבלתי סדירה של מנגנוני הכוח והמשמעת הנהוגים בו; השני – בתפיסת הדעת והלמידה הלינארית-המסורתית המתקיימת בו; והשלישי – בדלותו המטריאלית היחסית. הטענה המוצגת אינה מבקשת להכשיר את פגמיה של מערכת החינוך הציבורית, אלא להעשיר את נקודת המבט על מציאות החיים שבה ולהוסיף רובד נוסף לשיח הביקורתי ביחס אליה. רובד זה מתייחס אל כוחן המתעצם של מגמות חברתיות, תרבותיות וכלכליות המבקשות לבטל את סתירותיו הפנימיות של בית הספר בשמם של ערכי יעילות רציונלית ניהולית, טכנולוגית ובירוקרטית.

#### מילות מפתח:

בית הספר הציבורי, פילוסופיה של החינוך, פדגוגיה ביקורתית.

#### מבוא

בית הספר הממלכתי המוכר הוא בעיני רבים מוסד אנכרוניסטי ובלתי מושלם בעליל – הגיונו האידיאולוגי מפוזר ובלתי עקיב, והוא נוטה להתאים את הצהרותיו ואת ערכיו לאופנתיה המשתנות של החברה ולאג'נדה קצרת הימים שמביאים שרי החינוך המתחלפים תדיר. בית הספר הסטנדרטי אומנם נוהג להתהדר בסיסמאות כגון 'חינוך למצוינות', 'למידה משמעותית' ו'טכנולוגיה בכיתות חכמות', אולם על פי רוב זהו ניסיון נקודתי ובעל גוון פרסומאי לשדר חדשנות ותחכום. בפועל, כפי שמעיר פרקינס (2011), ההוראה בבית הספר בישראל עדיין מבוססת ברובה על פרקטיקות מסורתיות של הוראה ולמידה, כפי שמעידים מחקרים עדכניים בתחום (ראמ"ה, 2018; OECD, 2019). בתי הספר אומנם עוסקים ב'חינוך לערכים' ומתיימרים להקנות לתלמידיהם מערכות הכרה אידיאולוגיות כאלו או אחרות, אולם ברוב המקרים מתבררות מערכות אלו כמיושנות וכבלתי רלוונטיות, והן מונחלות באופן לא יעיל ובלתי עקבי (ירון והרפז, תשע"ה). גם סגל המורים בבית הספר הציבורי רחוק מלהיות הומוגני, משום שבדרך כלל אין המורים בו נבחרים למשרתם על בסיס מחויבות אידיאולוגית-פדגוגית ייחודית, אלא בהתאם לצורכי ההעסקה המשתנים של המוסד. באופן זה מלמדים יחדיו בבית הספר מורים מבוגרים וצעירים, מסורים יותר או פחות, פרוגרסיביים ושמרנים, נלהבים ואדישים, ידענים מופלגים ו'מקריאי מיקודיות' מיומנים.

---

לציטוט (מדעי החברה) – צבר, ב' (תשפ"א). בזכות מאפייניו הבלתי מושלמים של בית הספר הממלכתי המוכר. חמדעת, יג.

#### פרטי המחבר:

ד"ר בועז צבר,

ראש התוכנית לתואר שני בהוראה ולמידה, מכללת דוד ילון, ומרכז תחום מדעי הרוח במחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה העברית.

דוא"ל: [boaz.tsabar@mail.huji.ac.il](mailto:boaz.tsabar@mail.huji.ac.il)

בעשורים האחרונים נעשתה ה'חדשנות החינוכית' לאחד ממטבעות הלשון הרווחים (buzzwords) במערכת החינוך, הנתפסת כאמת מידה מובהקת לאיכותה של המערכת.<sup>1</sup> אלא שעדיין, כפי שחוקרי חינוך מיטיבים לאבחן (בר-אור, 2002; הרפז, תשע"ט; Ravitch, 2000), במאה השנים האחרונות כמעט שלא השתנתה דמותו של בית הספר הממלכתי: לא מראה הכיתות, לא שיטות ההוראה, לא הייררכיות הכוח שמאפיינות את פעולתו ולא ההסדרים הברוקרטיים הנהוגים במסגרתו. בית הספר הממלכתי, כך נדמה לעיתים, פועל מחוץ לזמן ולמקום. הורים הנכנסים אל בית הספר של ילדיהם מזהים בקלות מפתיעה את המרחב שבו למדו הם עצמם לפני עשרים ושלושים שנה. גודלה העצום של המערכת, ריבוי אנשי המקצוע, המנגנונים והפונקציות המקיימים את בית הספר הממלכתי המוכר – כל אלו מקשים על השתנותו ומבטיחים את המשכיותו של הסתירות הפנימיות המתמידות בערכיו ואת הפער האימננטי שמתקיים בו בין אמירה למעשה. כפי שסיכמה דיאן רביץ (Ravitch, 2000, p. 268) בספרה החשוב 'מאה שנה של רפורמות בית ספריות כושלות': 'לאחר מאה שנה של רפורמות בית ספריות כושלות, מי שנותרו מאחור הן הרפורמות, ומה שנותר הוא בית הספר [...]'. כך, למרות מאמציו להיראות חדשני ועדכני, בית הספר אינו מצליח על פי רוב להתאים את עצמו אל רוח הזמן שמחוץ לו – עם קצב חילופי האופנות ועם השתכללותה המסחררת של הטכנולוגיה. וכך גם אם בשמה של מהפכה טכנולוגית-פדגוגית קצרת ימים זו או אחרת מחליפים לוח עץ וגיר בלוח פלסטיק וטוש מחיק – ואפילו בלוח חכם המופעל בעזרת מחשב (כשהמורים מצליחים להפעילו) – הרי על פי רוב אין חדש תחת אורן המרצד של הנורות הפלואורסצנטיות בכיתות בית הספר.

ואומנם רבות מן הביקורות על תפקודו של בית הספר הממלכתי המוכר מתייחסות אל חוסר הארגון האידיאולוגי והפדגוגי שמאפיין אותו (לם, תשס"ב), אל אופיו האנכרוניסטי והבלתי יעיל (אבירם, 1999) ואל פוטנציאל הדיכוי שמתגלם באופיו זה (בקרמן, 2002). ביקורות נפוצות ומוכרות אלו אומנם חשובות, אלא שבמאמר הקצר שלהלן אבקש לטעון כי באספקלריה קיומית-רדיקלית (אקזיסטנציאלית) אפשר שנגלה כי כשלו ומגבלותיו של בית הספר הממלכתי המוכר נושאים בחובם גם אי אלו אפשרויות פדגוגיות ואנושיות חיוביות הראויות לבחינה. חשוב שאדגיש כי טענה זו אינה מבקשת להכשיר את הכשלים הקיימים בבתי הספר, ומובן שמטרתה אינה לשדל מורים להתבטל מחובתם לפעול לשינויה ולשיפורה של המערכת שבה הם פועלים. לעומת זאת משתדלת עמדה בלתי שגרית זו לחשוף את מורכבותה של המציאות החינוכית והאנושית בבית הספר, ולהאיר את הסכנה הגלומה בניסיון לבטל את סתירותיו הפנימיות של בית הספר בשמם של ערכי יעילות רציונלית (ניהולית וברוקרטית). במובן זה מגלמת העמדה המוצגת במאמר נדבך של השיח הפדגוגי-הביקורתי.

במהלך הדיון אבקש לחקור את השתמעויותיהם הפדגוגיות של שלושה מוקדי אנכרוניזם המאפיינים את קיומו של בית הספר הממלכתי המוכר בשעה זו: הראשון מתגלם באיכותם הבלתי סדירה של מנגנוני הכוח והמשמעת הנהוגים בבית הספר; השני – בתפיסת הדעת והלמידה המסורתית הנהוגה בו; והשלישי – בדלותו המטריאלית. אני סבור שנקודת המבט הייחודית משהו שאציג במאמר מעלה תובנות מעניינות, לא רק בנוגע לסוגיית נהיית של המערכת החינוכית אחר חידושים, שכלולים ויעול מתמיד, אלא גם בנוגע למציאות חייהם היומיומית של מורים, מורות, תלמידים ותלמידות בבית הספר הממלכתי המוכר.

### אנכרוניזם פוליטי: הזכות להתנגד ולהרגיש לא שייך

בתחומה של התאוריה הביקורתית נהוג לציין כי מימושה של האנושיות ושל המודעות העצמית כרוך ביכולתו של הסובייקט לחרוג מן ה'חד-ממדיות' שבה הוא מתקיים באופן טבעי ולפתח עמדה ביקורתית – לזהות את טבעה הפוליטי של המציאות ולחוש בחוסר הנוחות הנובע ממעמדו המיוחד ביחס אליה (מרקוזה, תשל"ל, פרק א). על פי היגיון רדיקלי זה, האדם יכול לממש את אנושיותו, כסובייקט חופשי ובעל ערך, רק בהתרחקות ובהבדלת עצמו, במעשה ובמחשבה, מן המציאות שבתחומה הוא מתקיים (פריירה, 1981).<sup>2</sup> תובנה קיומית-

<sup>1</sup> ברוח זו כתב צבי לם בפתיחה לספרו 'זרמים חדשים בחינוך': 'השינוי (בחינוך – ב"צ) התמסד במידה כזאת עד שהיה לתכונה מבנית של החינוך ותכונה מוכרת בו, וכל מי שמבקש לשנות את החינוך בימינו אינו נחשב כלל למהפכן אלא למי שעושה את המובן מאליו' (לם, 1983, עמ' 8).

<sup>2</sup> 'בני האדם', כתב פריירה (1981, עמ' 88), 'הם יצורים בעלי תודעה – ולכן הם קיימים ביחס דיאלקטי בין קביעת הגבולות לבין חירותם'. כשאדם מבחין עצמו מן העולם, כלומר מתרחק ממנו התרחקות דיאלקטית, הוא עושה את העולם לאובייקט אשר יש להתגבר עליו, ואת עצמו (באופן דיאלקטי) – לסובייקט.

ביקורתית זו מהדהדת גם באבחנתו הפדגוגית החשובה של אילן גור-זאב (תש"ס, עמ' 13), שעל פיה 'ככל שהחינוך יעיל יותר (במונחי השפעה ונרמול – ב"צ), כן מבוצרת אי נראותו'. היגיון פוליטי זה גורס כי דווקא מרחבים פדגוגיים 'אוטופיים', שיחסי ההוראה בהם 'דיאלוגיים', 'סימטריים' ו'חופשיים', הם שנושאים את פוטנציאל האלימות והנרמול המסוכנים ביותר. הסיבה לכך היא שבמרחבים פדגוגיים כאלה לא ניתן לזהות את מוקדי הכוח, וכך נשללת במסגרתם זכותו של הילד למצוא את זהותו הייחודית ולעצב אותה מתוך ביקורת והבדלת עצמו מן המערכת. סביבה חינוכית המבקשת לתמוך בהתפתחות אנושיותו ומודעותו של האדם צריכה לאפשר לו להתנסות במנעד רחב של תחושות, מעמדים ורגשות, ובכללם גם כאלו הכוללים אי-נוחות ותסכול, שיעודדו אותו לפתח חוש התנגדות וביקורת. באספקלריה קיומית זאת נעשית נראותם של יחסי הכוח, והיכולת להתנסות בהם באופן פעיל ומשמעותי, לקריטריון קריטי בקביעת איכותו האנושית והאמנציפטורית של המרחב החינוכי (צבר, 2012). כדי שיתקיימו תנאי ההתנסות במיטבם צריכה המערכת הפדגוגית להיות כנה, גלויה ומפורשת ככל האפשר – היא צריכה לאפשר למתחנכים במסגרתה לזהות את מוקדי הכוח הפועלים בה ואת גבולותיהם; לאפשר להם לזהות עוול ולהתנגד לו.

הוגי חינוך רבים נוהגים לבקר את מנגנוני הכוח והשררה המסורתיים שפועלים בתחומי של בית הספר הממלכתי המוכר (ראו לדוגמה: בקרמן, 2002; למפרט, 2005; ג'רו, 2002, וכן רבים אחרים). במאמרי ביקורת חריפים מנותחים כמעט מכל כיוון אפשרי מופיעים הגלויים והסמויים של אמצעי הדיכוי, ההדרה וההסללה שפועלים במערכת החינוך. אלא שלמרות פוריותה המחקרית של הספרות האקדמית בתחום, נדמה כי למעט אי אלו שינויים קוסמטיים, לא חל שינוי רדיקלי בצורתם של מבני הכוח הקיימים בבתי הספר. למעשה, למרות השינויים הקוסמטיים הללו, למבקר ההדיוט נראים עדיין מרב ביטויי הכוח הנהוגים בהם דווקא כגלויים ופשוטים: סימונם של המעברים בין השיעורים (צלצולו הצורמני של הפעמון מוחלף לעיתים בקטע מוזיקלי משיר פופולרי); ניהול מערך המשמעת ואכיפת הסדר בשכבה (דמותו המאיימת של רכז המשמעת מימים עברו הוחלפה ב'תורנית סדר' מסבירת פנים); בחינות המתכונת וציוני המגן ממשיכים להדיר שינה מעיני התלמידים, ואותן הסיסמאות שהיו כתובות פעם בטוש שחור על בריסטול דוהה ('עם שאינו יודע את עברו...'), מודפסות עתה בפונט חדיש על פוסטר למינציה תעשייתית. בסופו של יום מתברר כי בית הספר הממלכתי המוכר אינו ארגון פוליטי מעודן במיוחד – ביטויי עוצמתו הפוליטית ארכאיים וכלליים בדרך כלל, ובכל אופן הם מחוורים בבושה לעומת מנגנוני המוטיבציה והמניפולציה המרהיבים והמתוחכמים של אמצעי המדיה האלקטרונית בעידן הקפיטליסטי, שאליהם חשופים הילדים דרך מסכי הטלפונים החכמים שלהם 24 שעות ביממה.<sup>3</sup> אנכרוניזם פוליטי זה, כך אבקש לטעון ברוח העמדה האקזיסטנציאלית-ביקורתית, נושא פוטנציאל התנסות בעל ערך פדגוגי בלתי מבוטל.

במרחב בלתי מושלם שבו יחסי הכוח גלויים או לפחות לא בלתי אפשריים לזיהוי מתנהל התלמיד דרך התנסות מגוונת בשלל מתחים, איסורים, אנומליות ודיסוננסים המתגלעים בינו (כסובייקט) ובין מגוון איבריה של המערכת החינוכית (כאובייקט). התנהלות מעין זאת יכולה להיות אומנם מתסכלת עבור הילד, אלא שבמונחים רדיקליים-קיומיים נושא התסכול שהיא מניבה ערך התפתחותי בלתי מבוטל. דינמיקה שכזאת, כפי שכותב עקיבא ארנסט סימון (תשמ"ג, עמ' 86), מאפשרת את קיומה של דיאלקטיקה מתמדת בין התמסרות והתפכחות: התקרבות והתרחקות, קבלה ודחייה.

תהליך מורכב זה מאפשר לתלמיד לפתח את כושר השיפוט שלו ואת תפיסתו העצמית. בשלב הראשון הוא מקבל ערכים מסוימים ומפנים אותם, ואילו לאחר מכן הוא מתנכר ומתנגד להם.<sup>4</sup> זהותו העצמית של הילד בגיל ההתבגרות מתעצבת במתח המתמיד שבין הזדהות להתרחקות, תהליך המלווה לעיתים קרובות בעימותים ובהתנגשויות עם עולם המבוגרים ועם ביטויי המגולמים בסביבתו של הנער המתבגר (מוס, תשמ"ט). באופן דומה הדגיש סמילנסקי (תשמ"ט) כי תהליך ביסוסם של זהות אוטונומית וקול אישי בגיל

<sup>3</sup> ברוח מבודחת משהו כותב הרפז (תשע"ט, עמ' 25): 'השוו אותם (את בתי הספר המסורתיים – ב"צ), למשל, לקניונים, הקתדרלות של חברת הצריכה שלנו, שם מוכרים ללקוחות סחורות שהם מעוניינים בהן. שם אין בעיית מוטיבציה. ההורים אינם שחים מודאגים: "הילדה הפסיקה ללכת לקניון וכשהיא כבר הולכת, היא לא רוצה לקנות שום דבר".'

<sup>4</sup> 'בגיל ההתבגרות', כותב סימון (שם), 'משווה הצעיר את האם ואת האב לדמויות אישים הנראים לו אידיאליים באמת, בראשונה לדמויות מורים ומדריכי נוער, ולאחר שגם אלו אינם עומדים במבחן – לדמויות מנהיגים פוליטיים או גיבורים היסטוריים. על ידי כך חורג הצעיר מן העולם הקרוב, הנתון להסתכלות ישירה ולביקורת חריפה, לעולם הרחוק, שאינו נתון להסתכלות ולביקורת כאלו.'

ההתבגרות כרוך ביכולתו של המתבגר לצאת כנגד הסדר הקיים שנתפס עד לאותו הרגע כמובן מאליו, וכי במידה רבה נועדות שנות ההתבגרות, שבהן נפרד הילד מעולם הילדות, להתנסות בצורות 'מרי' שכאלו. עמדה נגטיבית זו גורסת כי התפתחות עצמית כרוכה ביכולתו של התלמיד להתנגד למחנכיו ולתורתם ולחפש בהם פגמים – משום שרק בתהליך דיאלקטי של שלילה יוכל התלמיד לחזור ולתפוס את הערכים באופן עצמאי וממשי, אם בכלל יבחר לחזור אליהם.<sup>5</sup> עמדה פדגוגית מעין זו אינה מבקשת לטעון כי החניך חייב לדחות בהכרח את השפעת הסביבה המחנכת עליו, אלא כי כדי שתוכל אנושיותו להתפתח במיטבה, עליו לקחת חלק פעיל בתהליך התפתחותו ולשלוט בגורמים שמשפיעים על התעצבותו.

בהמשך לכך אטען כי אופיו הפוליטי הגלוי, האנכרוניסטי והלא מתוחכם של בית הספר הממלכתי המוכר תומך בתנאי ההתנסות הקיומית ומאפשר את קיומה של ההתנגדות, שהיא נשמת אפה של המודעות. יכולתה של התלמידה לזהות את הכוח (להרגיש לדוגמה כי המורה לתנ"ך 'רשע' או 'לא הוגן') והאפשרות הנתונה בפניה להתנגד לו (לרטון, להתלונן או סתם להיעלם מאחורי אחד השולחנות שבסוף הכיתה), מגלמות זכות אנושית שאינה רק בסיסית, אלא אף הכרחית להתפתחותה. נראותם ונגישותם של יחסי הכוח בבית הספר תומכים בקיומו של מרחב 'משחקי' שבתחומו יכלים הילדים להיודע לגילויין ולנציגו של הכוח, ולהתנסות בגבולותיו. בהמשך להיגיון זה יכולה מגושמותו ואי יעילותו הפוליטית של בית הספר הציבורי להתברר כיתרון מובהק. במרחב שבו יחסי הכוח גלויים, הילדים יכלים להתנסות במשחק עם גבולות ואיסורים חברתיים מבלי להסתכן באמת ומבלי שייטבעו לשלם מחיר מלא על חטאיהם. באופן זה לדוגמה אומנם אסור לעשן בבית הספר, אבל אפשר למצוא פינה נסתרת, ספק מותרת ספק אסורה ('מחששה'), ולקיים שם את דבר העברה; חשוב אומנם לשמור על כבודם של המורים, בייחוד בפניהם, אבל אפשר לצייר בסתר את פרצופו הכעוס של המורה לפיזיקה על שולחן הכיתה או אפילו להציג את דמותו בגיחוך מחויך בהצגת סוף השנה.

באופן זה תומכים מאפייניו האנכרוניסטיים של בית הספר, פגימותו המובנית וביטויי הכוח הגלויים והלא חמורים שבו בהתפתחותה של מודעות ביקורתית, לעיתים גם סרקסטית ואולי אף מלגלת מעט, כלפי אטימותו של עולם המבוגרים על חוקותיו ומוסרותיו. זהו ביטוי ליכולתם המתפתחת של בני הנוער לצפות מבחוץ בכשליה וביומרותיה של המערכת. בספרו 'על טבע האדם' מציין רוג'ר סקרוטון (תשע"ט), כי הצחוק מגלם איכות אנושית יוצאת דופן בהיותו מבוסס על תבנית מורכבת של מחשבה והתייחסות מודעת אל העולם. בדרך כלל, מה שמצחיק אותנו הוא דברים שאינם עולים יפה, או הערות המאירות פערים וחוסר פרופורציות בין מחשבות או שאיפות ובין יכולת למעשה – 'כשילדים מגיבים בשעשוע לדברים, הם משווים, בדרכם, את הדברים האלה לנורמות שהם מאתגרים' (שם, עמ' 13). במידה זאת מבטא הצחוק את ההנאה שהילד חש כשהאידיאלי והריאלי מתעמתים, ואת ההתכוונות החברתית הייחודית שבהנאה הזאת. גילוייו של ההומור מתפרשים אז כביטוי בריא לרוח נעורים חתרנית, לעמדת שלילה ולחריגה מהסדרים ברוקרטיים ומיומרות פדגוגיות-ערכיות התופסות את עצמן ברצינות יתרה, חמורת סבר, לעיתים אף צדקנית. טבעו האנכרוניסטי של בית הספר מזמן תנאים וצירופי מקרים קומיים על בסיס קבוע – פער בין יומרות אידיאליסטיות-ערכיות-פדגוגיות לדלות המציאות בפועל: הרצאה משמימה של מורה נטול מודעות עצמית, אבסורדים ברוקרטיים במערכת, מורים בעלי אישיות אקסצנטרית, גילויים וסיטואציות של אנכרוניזם ערכי ופדגוגי, חוסר גמישות וקשב. אל מול כל אלה מתעורר ומתפרץ הצחוק כביטוי של חיות, אינטליגנציה ומודעות עצמית.<sup>6</sup> יכולתו של התלמיד לזהות את האנומליות הללו נושאת ערך קיומי בלתי מבוטל – היכולת מצד אחד לערער על המציאות, לחתור תחתיה וללעוג לרצינותה המדומה, ומן הצד השני לאפשר ליחיד המתפתח בתחומה לגלות את עצמו ואת זהותו במסגרתה ואל מול גבולותיה (Turner, 1986).

מרחב ההתנסות והחוויה שמקיים בית הספר הממלכתי המוכר נושא איכות מיוחדת – הוא אינו תאורטי, משום שהוא נושא השלכות ממשיות במציאות הבית ספרית, ולפיכך הוא כרוך גם בתחושה אמיתית של סכנה ושל התרגשות כנה. אם נתפסת מעשן או מלגלג, תזכה לאזהרה חמורה או תושעה מן הלימודים, ואם המורה

<sup>5</sup> בתובנה זו מהדהדת טענתו האקזיסטנציאלית המפורסמת של סארטר (Sartre, 1966) כי 'אנו נעשים למה שהיננו רק באמצעות הסירוב הרדיקלי והעמוק למה שאחרים עשו מאיתנו'.

<sup>6</sup> אנרי ברגסון (Bergson, 1911) עמד בספרו על כמה מאיכויותיו האנושיות והמוסריות של הצחוק, שמחבר בין אנשים ומתייחס לעולמם, להתנהגויותיהם וליומרותיהם. גילוייו של ההומור, לטענתו, מבטאים איכות אנושית סגולית: היכולת לחרוג ולהתנתק מהכרחיותה של המציאות ומדימויה ה'רציני' כהכרחית או כמובנת מאליה. פוטנציאל הצחוק מכון אז כנגד כל מידה של נוקשות מכנית, היעדר גמישות, חוסר קשב, רצינות יתרה וחוסר מודעות, בעיקר כשאלו אינן במקומן.

תבחין חלילה ב'שליף' שהכנת, תיכשל בבחינה. ובכל זאת, הרשות נתונה. תהליך התנסותו של הילד בגבולות שמציב בית הספר מתברר כתהליך בעל איכויות אמנציפטוריות של גילוי עצמי, סיכון, העזה והתמודדות. בשיעור ספורט הוראת המורה ברורה ומאיימת: אסור בשום אופן להפסיק את הריצה, ומי שיפסיק יפסל או יאלץ להתחיל את הריצה מהתחלה; אבל בפני הילד תמיד נתונה האפשרות לנצל רגע שבו תוסח דעתו של המורה ('הינה הוא שוב משחק בפלאפון בשעה שאנחנו מזיעים פה בריצה...') כדי לגנוב כמה צעדי הליכה (וכמה מענגים אותם צעדים!). קיומם הגלוי והברור של האיסורים, הגבולות, תיחומי הזמן וההיררכיות, מדגישים אפוא באופן דיאלקטי את קיומה של חירות הבחירה – שהרי רק אל נוכח עול השיעור יכולה להיות מודגשת חדות ההפסקה.<sup>7</sup> אופיו הפוליטי האנכרוניסטי של בית הספר מאפשר לילדים החיים במסגרתו במשך שעות וימים כה רבים להתקיים, להתמודד, לבחור, להתנסות, לטעות, לחטוא, וגם לחוש בהשלכות של התנהלותם. בספרו 'כיצד לאהוב ילדים' כותב קורצ'ק בזכותה של חוויה מכוננת: 'חטא נא הילד. אל נמהר לראות את המעשה הרע. בכל תהייה, אל תצביע מיד על הדרך הנכונה, בכל מדרון – להחיש עזרה. נזכור נא, שברגע היאבקות חזקה יקרה לפעמים שלא נמצא את הדרך [...] אם אף פעם לא ניסה את כשרונך, בתורת ילד, להוציא את הצימוקים מן העוגה, לאכלם בסתר – לא יהיה ישר, לכשיתבגר' (קורצ'ק, 1963, עמ' 65).

הדגשת איכותה הרדיקלית של ההתנגדות לצד היתרונות המובלעים בקיומו של מרחב פדגוגי בלתי מושלם, באה לידי ביטוי בעמדתו המעניינת של צ'רלס בינגהם (Bingham, 2008) כלפי אידיאל 'המורה המושלם' (super teacher) הרווח במדיה ובדמיונם של אנשי חינוך לעיתים קרובות: 'תלמידים רבים', כתב בינגהם (Bingham, 2008, p. 93), 'חוו חוויות חינוכיות בלתי מופתיות, ששימשו אותם בכל זאת כגורמים מניעים. תלמידים יכולים לפרוח בנסיבות הבלתי צפויות ביותר. לעיתים הם פורחים בדיוק מכיוון שהם יודעים "להשתמש" במורה מסוים (או בסיטואציה מסוימת – ב"צ) באופן שיענה על צרכיהם. באופן זה מתברר כי די למורים שיהיו "טובים דיים" ואין צורך שיהיו מושלמים'. מרחב פדגוגי טוב דיו, בהמשך לכך, הוא מרחב שתומך בהעצמתו של התלמיד דרך התנסות מתווכת במגוון יחסים אנושיים ומוסדיים. על פי היגיון זה, מגוון התנסויות פדגוגיות, כמו גם מגוון מורים בעולמו של התלמיד, אינם צריכים להכיל את הילד ולהתאים לכל דרישותיו וצרכיו ללא סתירה בכל זמן ובכל מקום. מורה טוב דיו הוא במידה מסוימת 'נתון פדגוגי', אמצעי שדרכו מתעצם הילד ומשכלל את טווח התנסויותיו: את חירותו, את יצירתיותו, את רגישותו, את עומק מחשבותיו ואת הכרתו העצמית. לעיתים קרובות כרוכה התעצמות מעין זאת בהבנה כי אנשים מסוימים, שיעורים מסוימים או צורות הוראה מסוימות אינם טובים עבורו וכי כדי שיוכל להתפתח ולצמוח עליו לדעת להתמודד עם אותם גורמים – להילחם בהם, לעקוף אותם, להתעלם מהם או להסתדר איתם. באופן זה מתברר כי טבעו האנכרוניסטי והמגושם של יחסי הכוח הפועלים בבית הספר נושא פוטנציאל פדגוגי אקספרימנטלי בלתי מבוטל. יכולתו של הילד להתאמן באיתורם, בזיהוים ובהתמודדות עימם חושפת את עושרו של המרחב הפדגוגי בבית הספר הממלכתי המוכר ואת ההזדמנויות הגלומות בו לגדילה ולצמיחה.

### אנכרוניזם אפיסטמולוגי: הפרדה מעולם המבוגרים והזכות לילדות

בעולם הפוסט-מודרני הדיגיטלי, הנזיל, הססגוני והתזזיתי שבו חיים ילדים בימינו נדמה הגיונו האפיסטמולוגי של בית הספר הממלכתי המוכר, על מנגנוני ההוראה והלמידה המיושנים שלו, כאנכרוניסטי בעליל. בעידן גוגל וויקיפדיה מתעקש בית הספר, מתוך אינרציה ולא דווקא מבחירה, ללמד באמצעותן של הרצאות פרונטליות ומתוך ספרים, להעתיק את חומר הלימוד מן הלוח אל המחברת ולדרוש את שינונם של כללי לשון וחשבון, כפי שהיה נהוג מאות בשנים. ביטוייו של אנכרוניזם אפיסטמולוגי זה מתגלמים בהסדריו הארגוניים של בית הספר: בחלוקה לכיתות על פי גילים, בלוח השיעורים הצפוף, בתרבות הבחינות הלוחצת ובהיררכיות התפקידים והדעת שמתקיימות בו. במרחב שבו 'דיגיטליות', 'רלוונטיות' ו'עדכניות' נעשו לקריטריונים

<sup>7</sup> כמה משעשעת וכנה קנאתה של בילבי בת-גר (שלעולם כידוע אינה הולכת לבית הספר), בחופשת חג המולד הקצרצרה של חבריה טומי ואניקה: "זה לגמרי לא הוגן! אני לא מסכימה לזה!", אמרה בילבי בתקיפות [...], "בעוד ארבעה חודשים יגיע חג המולד, ואז תהיה לכם חופשת חג המולד. אבל אני, מה יהיה לי?", קולה של בילבי נשמע עצוב. "שום חופשת חג המולד, אפילו לא חופשונת קטנטונת של חג המולד", התלוננה. "זה לא יכול להמשך ככה. מחר אני מתחילה ללכת לבית הספר!" (לינדגרן, 2009, עמ' 50).

העיקריים להגדרת איכותה של התקשורת האנושית, נתפסים הגיונות ההוראה והלמידה המסורתיים שנהוגים בבית הספר הממלכתי המוכר וההסדרים הארגוניים שנועדו לקיים אותם כאנומליה מוחלטת. ואומנם מבקרים רבים תוקפים את אופיו המיושן והבלתי אטרקטיבי של בית הספר ואת הפער התרבותי שמתקיים בינו ובין המציאות השוררת בחוץ. עמדות אלו (אבירם, 1999; זוהר, תשע"ג; Robinson & Aronica, 2015) קוראות לעיתים קרובות לשידוד מערכות בבית הספר הממלכתי המוכר – החל במבנה הפיזי וכלה בתוכנית הלימודים – ולהתאמתו להיבטים טכנולוגיים ואפיסטמולוגיים של רוח הזמן: אינטראקטיביות, ויזואליות, עדכניות טכנולוגית, נגישות המידע, מהירות וכך הלאה. ביקורת חשוכה אלו תורמות ללא ספק להתפתחותה של מערכת ההוראה בבתי הספר, אולם ברוח עמדת הביקורתית-הקיומית במאמר אבקש לטעון כי למרות מגבלותיו של בית הספר הממלכתי המוכר, הגיונו האפיסטמולוגי והארגוני האנכרוניסטי נושא פוטנציאל פדגוגי חשוב להתפתחות אנושיותם של הילדים. פוטנציאל זה מתגלם בקיומם של תנאים אקולוגיים יוצאי דופן שבמסגרתם מצליח בית הספר לקיים את מאפייניה הייחודיים, הפסיכולוגיים והתרבותיים, של תקופת הילדות ולשמור עליהם. יכולת זו נושאת ערך קיומי רב משמעות להתפתחות האדם.

בספרו המפורסם 'אבדן הילדות' טען ניל פוסטמן (תשמ"ו), כי בהשפעת עוצמתה המסחררת של המדיה הדיגיטלית היטשטש בימינו מעמדה המובחן של הילדות כתקופה נפרדת שלה מאפיינים וצרכים מיוחדים. פוסטמן טען כי טבעם האייקוני של התכנים המשודרים בטלוויזיה ויכולתם של ילדים לקלוט אותם באופן ספונטני, ללא תיווך וללא פרשנות, ביטלו את תלותם המסורתית של הילדים במבוגרים.<sup>8</sup> ביטולה הרדיקלי של התלות טשטש את ההפרדה שבין עולם המבוגרים ועולם הילדים וצמצם מאוד את מושג הילדות. במרחב החדש שנוצר חולקים ילדים ומבוגרים את אותו עולם דימויים תרבותי וחברתי. דרך מסכי הטלוויזיה והמחשב הם צופים באותן תוכניות, נחשפים לאותם אתרי אינטרנט, לובשים את אותם הבגדים ומדברים ומתנהגים כמעט באותם האופנים. אל מול שפעת התוכן הזורם מן המסכים מופקרים הילדים ללא סינון או הבחנה לכל סודותיו ומוראותיו של עולם המבוגרים – בין השאר לתכנים בוטים של אלימות ומין, ולשלל התנהגויות ודימויים שאינם מתאימים לגילם ושאת מורכבותם בתרבות הם אינם יכולים לפענח. שפתם הפורנוגרפית של תוכניות הריאליטי, הטלנובלות, הקליפים והפרסומות נרשמת בתודעתו של הילד ופותחת בטרנספורמציה המבשרת את ראשית קיצה של הילדות ואת הקדמתו הלא טבעית של המאוחר. דחיקתה של הילדות נושאת פוטנציאל מדכא, משום שהיא ממהרת את ההתקבעות, מחבלת בהתפתחותם הטבעית והמדורגת של הילדים, מבזבזת את זמנם החופשי ואת זמן המשחק שלהם, ומפקירה את תודעתם השברירית לכוחות אינטרסנטיים וציניים (קפיטליסטיים ואידיאולוגיים) רבי עוצמה. כאשר מביאים בחשבון כי במשפחות רבות בימינו נעשו המסכים למרכז תרבות הפנאי הבלעדי כמעט, שמרטף זול במציאות כלכלית-תעסוקתית שהולכת ונעשית קשה יותר ויותר, הופכת הדיאגנוזה שהציע פוסטמן למטרידה במיוחד.

על רקע עמדה עגומה זו שב ומתברר הערך הגלום באופיו המסורתי והארכאי למדי של בית הספר הממלכתי המוכר. על פי הגיון זה, ביטויי האנכרוניסטיים מבדילים אותו מהגיונה הפוסט-מודרני – הנזיל, התזזיתי, המתחנף, חובק הכול – של התרבות הפופולרית שבחוץ. הם מייצבים אותו כמעין שמורת טבע שבה ניתן לקיים את תנאיה של הילדות כתקופה מובחנת שלה ערך אנושי ראשון במעלה. בעולם שבו נשחקת ונעלמת הילדות תחת לחצם הגובר של אינטרסים כלכליים וצרכניים, מקיים טבעו האנכרוניסטי של בית הספר הממלכתי המוכר, גם אם שלא בכוונה, מציאות תרבותית וארגונית אלטרנטיבית, מסורתית, שתומכת בקיומו של עולם ילדות נפרד ומובחן באופן ברור מעולמם של המבוגרים.

ביטוי להפרדה זו מתגלם בתפיסת הלמידה וההוראה המסורתית שעדיין נהוגה בבתי הספר, ובדפוס היחסים הפדגוגיים שנגזר ממנה. בניגוד לשפה הוויזואלית האינטואיטיבית של עולם המדיה, תרבות בית הספר נסמכת על המילה הכתובה ועל מיומנויות אורייניות מסורתיות הדורשות תיווך ופירוש מתמיד. מבלי להתייחס לשלל הביקורות בנוגע למידת הרלוונטיות והיעילות של מיומנויות אורייניות מסורתיות אלו (בק, 2016), אבקש לטעון כי עצם קיומן בתהליך הלמידה יוצר תלות אפיסטמולוגית שמכוננת הייררכיה והפרדה ברורה בין התלמיד (הילד) ובין המורה (המבוגר). בשונה מהגיונה האייקוני של המדיה, שבה התכנים הזורמים מן המסכים מיועדים וזמינים לכל הצופים ללא תיווך וללא הפרדת גיל, נסמך הגיון הלמידה וההוראה

<sup>8</sup> את המקור של תלות זו זיהה פוסטמן (1982) במאפיניה המיוחדים של מהפכת הדפוס מן המאה ה-15. על ביטוייה האפיסטמולוגיים והתרבותיים של מהפכה זו בתולדות האדם אפשר לקרוא בפרק הרביעי בספרו.

בבית הספר על חלוקה לכיתות על פי גיל, ועל התאמה הדרגתית של חומרי ההוראה למשלב השפתי, הרגשי והקוגניטיבי של הילדים. תלותם של הילדים במורים לצורך רכישת הידע והשליטה בו מייצרת הפרדה, שמכוננת הייררכיה ברורה בין העולמות. תלות אפיסטמולוגית זו מאפשרת את הצדקתו של דפוס סמכות לינארי, אשר כמעט שאינו מתקיים עוד בחייהם של הילדים מחוץ לבית הספר (גם לא במערכת המשפחתית, כפי שמלמד הפולמוס בדבר אובדנה של הסמכות ההורית בימינו). דפוס זה מתאפשר משום שהילדים בבית הספר תלויים במורים המלמדים בו כדי לצלוח את שלבי הלמידה מכיתה לכיתה ועד לבחינות הגמר שלהם בסוף בית הספר התיכון. תלות זו גוזרת יחסי כוח והייררכיות ומצדיקה את קיומם. ההייררכיות הללו מגדירות ומנכיחות בבירור את הפער שבין הילדים והמבוגרים בתחומי של בית הספר.

באופן זה מתברר שוב כי דפוסי ההוראה המיושנים של בית הספר הממלכתי המוכר ואופיו המתבדל מקיימים תנאים ארגוניים התומכים בשימורה של הילדות כתקופה מובחנת שלה זכויות וחובות מיוחדים. כך, בניגוד למגמה התרבותית הרווחת המבקשת לטשטש את הפער שבין הילדים למבוגרים, בית הספר הוא מוסד ממלכתי שאינו מתכחש לאחריותו ואינו ממנהר להעבירה לילדים. אופיו הארגוני של בית הספר מקיים את הפער שבין עולם המבוגרים ועולם הילדים, ומכונן את אחריותם של הראשונים כלפי האחרונים. על פי היגיון זה, הילדים בבית הספר הממלכתי המוכר אינם נושאים באחריות ממשית כלשהי: סדר היום והמטלות הנדרשות במסגרתו נקבעים באופן בלעדי על ידי המבוגרים, וכך גם חוקי ההתנהלות וההתנהגות שנתבעים מן הילדים במסגרתו. (רוב שיח ה'אחריות' בבית הספר אינו אלא להג ריק – הצלצול, כפי שמורים מקפידים להזכיר לתלמידים, הוא בשבילם...) כאשר מתנסים הילדים באחריות בתחומי של בית הספר, נושאת זאת בדרך כלל אופי משחקי ולא מאיים באמת – הילדים אחראים אומנם להתכונן לבחינות, להגיע בזמן לשיעורים ולהכין שיעורי בית, אבל אחריותם לעולם אינה מותירה אותם בודדים אל מול אתגריה של המציאות, והם יכולים להיות בטוחים כי אם ישתמטו מחובתם יהיה מבוגר שידאג להחזירם אל התלם. היעדרו של עול האחריות מקיים את זכותם הרדיקלית והיסודית של הילדים לילדות. מניסיוני כמחנך למדתי כי התלמידים אומנם מרבים להתלונן בכל פעם שמורים מפעילים עליהם את אחריותם כנגד רצונם, אולם הם נאלמים ומתמלאים חרדה מצמיתה כשהם מגלים כי האחריות הועברה אליהם באופן אמיתי, ושלא יהיה עוד מבוגר שיחפש אחריהם ויחזירם אל הכיתה.

ביטוי נוסף לאופן שבו משמר ארגון האנכרוניסטי של בית הספר הממלכתי המוכר את תופעת הילדות מתגלם בהגיונו הגנרי והבלתי פרסונלי של המוסד. במרחב תרבותי שכולו מכוון לריצויו של הילד ולסיפוק מאווייו, מתייחד הגיונו המוסדי של בית הספר באדישותו היחסית כלפי זהותו הפרטית וה'סגולית' של התלמיד. בתחומי של בית הספר נתפס הילד באופן גנרי כ'תלמיד' שתכונותיו מתגלמות בקטגוריות כלליות ומשותפות של 'תלמידאות'; עליו לשבת, ללמוד, לקבל מרות, לכבד את הזולת, להתנסות במאמץ ולשאת תסכול. בית הספר מציב כללים וסטנדרטים אחידים להתנהלותם של כל הילדים מתוקף היותם תלמידים – יש תקנון התנהגות, צריך להכין שיעורי בית, להקשיב למורה בכיתה ולהתכונן לבחינות. בית הספר אינו קשוב בהכרח לפרטיותו של הילד ולגחמותיו, והוא מחייב אותו להתאים את עצמו לתנאים ולהסדרים שנקבעו עבורו מראש ומן החוץ. זהו אינו מרחב נטול גבולות שמתאים את עצמו לצרכיו ולמאווייו הפרטיים של הילד – הוא גם אינו מתיימר לעשות זאת. זהו מרחב שמתיר ואוסר, קובע גבולות ומקיים הסדרים באופן בלתי אישי, מבלי להימלך בדעתו הפרטית של הילד ומבלי לתת לו דין וחשבון על כל צעד ושעל.

אופיו הפורמלי של המוסד מחולל סדר מובחן שאינו תלוי ברצונו של הילד – הוא מקיים הפרדות ברורות בין החללים ובין הזמנים: 'חדר המורים מחוץ לתחום', 'הצלצול נשמע ואתם מתבקשים להיכנס לכיתה', 'רשמו לפניכם, זו המערכת למחצית זו'. התלמיד כמעט שאינו בוחר, והוא נאלץ להתנהל במרחבים שקבועים עבורו מראש – הסדריו הפורמליים של בית הספר שומרים על הבחנה ברורה וכמעט שאינם מאפשרים ערבוב וזליגה בין תחומים של המבוגרים לתחומים של הילדים (זליגה וטשטוש שהם כאמור ממאפייניה של התרבות מחוץ למוסד הלימודים). באופן זה מתהווה בית הספר כמרחב סגור ומתוכנן מראש – הוא כופה על הילדים להימצא עם ילדים בני גילם וללמוד על פי תוכנית לימודים שהותאמה עבורם. מרחב 'לדי' שכזה הוא מרחב פרופורציונלי שמותאם להתפתחותם ולהבנתם של הילדים את העולם. הימצאותו של הילד בקרב המון ילדים אחרים בגילו, תחת תנאים וחוקים אחידים, נושאת ערך קיומי מובהק – היא מאפשרת לו להתאים את עצמו למציאות באופן יחסי ומותאם (גיל ומשלב). במרחב הילדות של בית הספר נמדד גופו של הילד ביחס לגופם של ילדים אחרים בשיעור ובהפסקה, ולא ביחס לדמותם של מבוגרים או של דמויות מסונתזות בפרסומות ובסדרות הטלוויזיה. פחדיו, שאיפותיו ורגשותיו נמצאים לצד פחדים, שאיפות ורגשות של ילדים אחרים בני



גילו ולא ביחס לרגשותיהם וחרדותיהם של מבוגרים. קיומו של בית הספר כמרחב שבו מובחן עולם הילדות מעולם המבוגרים נושא אם כן פוטנציאל פדגוגי קיומי ואנושי בעל ערך בלתי מבוטל; הוא מחולל חיץ ברור בין העולמות ומאפשר לילדים, בתפקידם כתלמידים, להיכנס אל עולם המבוגרים בהדרגתיות ולשיעורין ולנווט בו את דרכם.

### אנכרוניזם חומרי: בשבחי הדלות

בעידן הטבוע בחותמו של השפע ושוב המדיום חשוב מן המסר, אין להתעלם מדלותו המכמירה לעיתים של בית הספר הממלכתי המוכר. בהשוואה למציאות חייהם ההיפר-דיגיטלית והמרצדת של תרבות הילדים והנוער בימינו, נראים ונחווים בתי הספר שלהם כמוסדות אנלוגיים, איטיים ומיושנים. האסתטיקה הגנרית והלא מזמינה שמאפיינת את מסדרונותיו הארוכים של בית הספר, את חצרותיו הדלות ואת חלונותיו המסורגים יוצרת שגרת יום קבועה ורפטטיבית, שלא רק שאינה מוכרת לילדים מחוץ לבית הספר, אלא אף ממש מנגדת לה.<sup>9</sup> בתרבות המורגלת בערכים אינדיבידואליסטיים ומטריאליים של נוחות ושל שפע חסר גבולות, של קניונים מחופי שיש בזהב, בולטת דלותו האפרורית של בית הספר הממלכתי המוכר למרחוק. חזונו ושגרתו אינן תואמות את תפיסת הרווחה (well being) של האתוס הקפיטליסטי. בעולם של תרבות צריכה המבוססת על חנופה, על סיפוקים מהירים ועל אין-סוף אפשרויות, חוויות וריגושים, בתי הספר מציעים חוויית משתמש דלה ביותר ונתפסים כאנומליה בחייהם של הילדים. כלכלת בית הספר אינה כלכלה של שפע אלא של מחסור: משאביו דלים, והחיים במסגרתו מחייבים תכונות נפש שהחברה הקפיטליסטית אינה מעריכה, ובוודאי גם אינה מעודדת – להסתפק במועט, לסבול שעמום, לדחות סיפוקים ואף לבטלם. הגיונו של בית הספר הממלכתי המוכר אינו מאמץ את אידיאל האושר האינדיבידואליסטי והקפיטליסטי המוכר לילדים היטב מן הפרסומות שבטלוויזיה. בתחומו לא מתאפשר פרויקט מימושה ומקסומה של ההנאה העצמית, ללא תלות בזולת. בתי הספר ישנים, דלים, בלתי מושכים במונחים אסתטיים ובלתי עדכניים במונחים טכנולוגיים, ובעיקר – הם מלאים בילדים אחרים. משמע, בית הספר אינו ערוך להתיישר עם המגמה התרבותית הרווחת שמנסה להתחנף לטעמם של הילדים ולהיענות לכל גחמותיהם – הוא אינו יכול לדאוג לאספקה בלתי נדלית של חוויות והוא לא תוכנן להנעים ולרצות את לקוחותיו באופן אינדיבידואלי ומותאם אישית (גם אם בתי ספר רבים מרבים ברוח הזמן להצהיר על כך).

והינה, ברוח רעיונותיה של העמדה הרדיקלית-קיומית אפשר לומר כי דלותו החומרית והאסתטית של בית הספר הממלכתי המוכר ותפיסת הרווחה המיושנת שמאפיינים אותו טעונים ערך בלתי מבוטל. מציאות החיים הייחודית והנבדלת שמתקיימת בו מזמנת לילדים התמודדות עשירה עם חוויות, סתירות, תביעות וגבולות, שמהם יכולה להתפתח אנושיותם. הוויה מורכבת ואינטנסיבית זו מקיימת טווח רחב ועשיר של התנסויות במגוון ביטוייה של החוויה האנושית: כישלון, בדידות, בלבול, שעמום, קונפליקט, תסכול וצער; אבל בה בעת גם חברות, שותפות, התגייסות ודבקות אל מול אתגרים משותפים.<sup>10</sup> התנסויות וחוויות אלו אמיתיות וממשיות, והן נושאות בחובן ערך פדגוגי ואנושי ראשון במעלה.

בבואנו לדון בפוטנציאל שטמון באופיו המיושן של בית הספר הממלכתי המוכר, עלינו לזכור כי במסגרת חוק חינוך החובה ויום הלימודים הארוך מבלים הילדים – מגיל 3 ועד 18 – בבית הספר את חלק הארי של שעות הערות שלהם ביממה. השפעתו המתמשכת של המרחב הבית ספרי על עיצוב תודעתם יכולה אפוא להתברר כחשובה ביותר. בתחומו של בית הספר מתקיימת מציאות חלופית, שאינה עולה בקנה אחד עם ערכיה של התרבות הקפיטליסטית שבחוץ. על הילדים השוהים בו להתמודד עם מציאות חומרית וחברתית שעל פי רוב אינה מוכרת להם. הם אינם יכולים להימלט בכל עת שיחפצו מן האסתטיקה המונוטונית של

<sup>9</sup> כפי שכותב הרפז (תשע"ט, עמ' 25): 'בישראל, מלבד בתי ספר קיבוציים עם טעם של פעם ומבנים חדשים ומושקעים בכמה מקומות, כיעורם של רוב בתי הספר מבחוח ומבפנים הולם במבקריו. גם מבנים שמיטב האדריכלים השקיעו בהם את נשמתם הופכים לאחר שנים מעטות למבנים חבולים ופצועים, קורבנות לוונדליזם של הדיירים ולשיפוץ שטחי של הרשות המקומית שבוע לפני פתיחת שנת הלימודים.'

<sup>10</sup> איכות קיומית בלתי פשוטה זו, שמאפיינת את גיל הנעורים, זוכה להתייחסות רגישה בתפיסה האנתרופוסופית: 'בעולם הארצי, הקשה והמורכב מוצאת את עצמה הנפש במידה רבה לבדה, נשענת על עצמה בלבד. הלידה של הנפש העצמאית מעלה בשנות התבגרות הראשונות – במיוחד בגיל שלוש-עשרה, ארבע-עשרה, חמש-עשרה, למודעות את הבדידות הקיומית של האדם' (גולדשמידט, 2008, עמ' 95).



כיתת הלימוד אל תכניה המסוכרים והתזזייתיים של הטלוויזיה שבסלון ביתם; הם אינם יכולים לברוח מרחש המלמולים הבלתי פוסקים בכיתה וממטלות הכתיבה המעיקות בשיעור אל שיטוט מענג וחסר תכלית באינטרנט שבחדרם הפרטי. בתחומו של בית הספר נאלצים הילדים לחיות יחד עם ילדים אחרים בסביבה צרה ומעוטת משאבים: הם נדרשים לחלוק שולחן כתיבה צר, דהוי ומתנדנד עם ילד אחר (שאינו חבר שלהם בהכרח); הם נאלצים להסתדר עם שני כדורי-רגל בלויים למשחק בהפסקה קצרה (שאחריה אסור לאחר לכיתה); הם שוהים בכיתות בלתי ממוזגות שמדיפות ריחות עזים של קליפות קלמנטינה וכריכים עם טונה. בבית הספר קשה למצוא מרחבים פרטיים שאפשר להימלט אליהם בשעת לחץ ומצוקה (אפילו חדרי השירותים שבו נעדרי מנעול). ומעל כל אלו, בתחומו של בית הספר חייבים הילדים להתעמת עם נוכחותו הפיזית הבלתי ניתנת להכחשה של הזולת במרחב: עם רצונותיו, תחושותיו, חולשותיו ועוצמותיו. בפרהסיה נטולת הגבולות שמתקיימת בבית הספר לא מתאפשרת אותה חירות מפוקפקת של אנונימיות והסתגרות עצמית הנהוגה באתרי האינטרנט ובחדרי הצ'אט, שמהם מנהלים חלק ניכר מהילדים בימינו את חייהם החברתיים. הילד אינו יכול לחוות את המציאות דרך פילטרים הנהוגים בפלטפורמות החברתיות באינטרנט: לסנן חברים או להשתיקם מבלי שאלו ידעו על כך ויכולו להגיב, ומבלי שיהיה חשוף לעלבונם ולמבע פניהם. לעובדות אלו, מאתגרות ככל שיהיו, יש ערך קיומי ופדגוגי בלתי מבוטל, משום שהן מרחיבות את טווח ההתנסות וההכרה הבין-אישית של הילדים ומזמנות להם מפגשים ומאבקים בונים ומפריים.

מציאות מורכבת וממשית זו נושאת בחובה גם ערך דמוקרטי וחברתי קונקרטי. בבית הספר לא נמצא הילד באור הזרקורים (של המבט ההורי), אלא הוא אחד מני רבים שהם בדיוק כמוהו. מסגרתה הכפויה, הסגורה והאינטגרטיבית של הכיתה מאלצת את התלמידים לפגוש זה את זה ולשהות יחד שעות ארוכות, חלקן משמיות וחלקן מלאות התרחשויות, עם ילדים שונים מהם, שבהם הם לא בחרו ושסביר להניח שלא היו פוגשים מחוץ לבית הספר. במרחב כזה הילד משפיע ומושפע; הוא נחשף לדפוסי תרבות וחיים שונים משלו ונאלץ להכיר בקיומם של ילדים אחרים בעלי רצונות ודעות שאינם פחות חשובים משלו. מציאות מורכבת זו היא בעלת ערך רב, בייחוד בעידן תת-תרבויות הנישה ההולכות ומתרבות – של קבוצות האינטרנט וחוגי אחר הצהריים, שבהם נפגשים ילדים רק עם אלו שנעים להם בחברתם, אלו שדומים להם, אלו שהוריהם בחרו עבורם בהתאם לסטנדרטים אליטיסטיים ואינטרסנטיים. ביסודם של הסטנדרטים הללו תמיד אפשר למצוא מגוון רחב של דעות קדומות והנחות מוקדמות.

תנאיו האקולוגיים של בית הספר הסטנדרטי מתבררים אפוא כקרקע פדגוגית פורייה. הווייתו, כפי שתוארה, מְחַיֶה ערכים כמו השֶהִיָה, סבלנות, התאפקות, שותפות וערבות, ומאפשרת לילדים להתנסות בחוויות חברתיות מורכבות ולשכלל בעזרתן את אנושיותם. יסודן של מיומנויות ונטיות אלו מתהווה מתוך תנאים וצרכים ממשיים של פרקסיס, ולא מתוך הפשטות תאורטיות-מוסרניות המוכתבות מלמעלה בצורת סיסמאות ריקות ('הזכות לכבוד והחובה לכבד', 'האחר הוא אני' וכיוצא באמירות אלו). בתנאי תיווך הולם של מחנכת נבונה יכולה מציאות מעין זו לתמוך בהתפתחותן של איכויות ורגישויות דיאלוגיות ודמוקרטיות – במפגש פנים אל פנים ובשכלולן של מיומנויות בין-אישיות, שהן בעלות ערך קיומי ראשון במעלה. כך לדוגמה בעיית זמינותו של מגרש הספורט בחצר בית הספר ומצבם הרעוע של המתקנים שבו משקפים צרכים אותנטיים וממשיים של התלמידים בכיתות השונות ('יש שתי הפסקות גדולות, אבל רק מגרש אחד וכדורגל אחד לארבע שכבות'). התנסות בחוויית המחסור הכרוכה במצב זה ובאתגרים שהיא מעלה מזמנת את קיומן של פרקטיקות אנושיות מורכבות: היא מעודדת מפגש פנים אל פנים, התנסות במימוש הזכות לייצוג עצמי, הבנת מערכת יחסי הכוח, התמודדות עם תחושות של תסכול וחוסר צדק, ואפשרות להתנסות בקיומה של חוויה משותפת ומרגשת של התארגנות ספונטנית ואוטנטית לפעולה. איכות רדיקלית זו באה לידי ביטוי בטענתו של אלבר קאמי בספרו 'האדם המורד' (קאמי, 1970), כי המרד מוליד מתוכו גילויי רגש סולידריות עם האחר. מרד, באשר הוא, מעורר את ההכרה המשותפת בכך שתנאיו של המצב הבעייתי הם בבחינת כורח המשותף לרבים ולא רק ליחיד ('עשר דקות הפסקה זה לא מספיק, ואנחנו דורשים שבית הספר יקנה סוף כדורגל חדש!'). איכויות אלו, שהורטן בתנאים של מחסור מטריאלי, נושאות ערך פדגוגי ואנושי בלתי מבוטל.

### סיכום קצר: בזכות האנכרוניזם והיעדר השלמות

לסיכום המאמר אבקש לחזור על טענתי כי טבעו האנכרוניסטי ומאפייניו הבלתי מושלמים בעליל של בית הספר הממלכתי המוכר נושאים איכויות פדגוגיות ואנושיות הראויות לעיון. במהלך המאמר השתדלתי

להסביר בפירוט את טענתי כי כמה מחסרונותיו העיקריים של בית הספר בצורתו המסורתית הם למעשה גם יתרונות. התמקדתי במיוחד בשלוש חולשות של בית הספר במתכונתו הקלאסית המוכרת: מנגנוני הכוח הלא שוויוניים שמתקיימים בו; התפיסה המיושנת של הידע וצורת הלמידה שנהוגה בו; התשתיות הלוקות בחסר שמאפיינות אותו. בכל החולשות הללו, כך טענתי, גלומות גם הזדמנויות בלתי מבוטלות. בפתיחת החיבור הצהרתי כי טענותיי במאמר לא נועדו להצדיק או להכשיר את פגמיו של בית הספר הממלכתי המוכר, וגם לא נועדו להניא מחנכים מן הצורך המתמיד לפעול לשיפורו. עמדתי, לעומת זאת, מבקשת להציע אספקלריה, בלתי שגרתית ככל שתהא, לדיון במורכבותם הקיומית של ח"י היומיום בבית הספר הממלכתי המוכר ולבירור האפשרויות ההומניסטיות הגלומות בו בכל זאת.

לאור כל האמור לעיל אבקש לטעון כי ראוי שאנשי ונשות החינוך בבתי הספר ובגנים יתנו את דעתם על מורכבותו הקיומית של המרחב הפדגוגי שבו הם פועלים – על ממדיו האנושיים והדיאלוגיים, ועל האפשרויות המפתיעות שמתקיימות בו לעיתים. הערך הפדגוגי והאנושי הגלום במאפייניו הבלתי מושלמים של בית הספר הממלכתי המוכר צריך לשמש כ'פקטור' במכלול שיקוליהם של מנהלים ומחנכים בבואם להכריע בדבר דמותו של בית הספר – בנוגע למנגנוניו, לשיטותיו ולמטרותיו. תובנה זו נעשית חשובה בעיקר בתקופתנו, שבה נמצאת מערכת החינוך תחת מכבש של לחץ בלתי פוסק לייעל את מנגנוניה, להדק את אחיזתה הניהולית והארגונית ולכוון את מטרותיה בהתאם לדרישותיה הנחרצות והמפורשות של מערכת כלכלית שערכיה אינם עולים בהכרח בקנה אחד עם ערכיהם של אנשי החינוך.

## רשימת מקורות

- אבידן, ג', למפרט, ח', ועמית, ג' (2005). *הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית-הספר*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אבירם, ר' (1999). *לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית*. תל אביב: מסדה.
- בק, ש' (2016). "לא למדתי דבר ללא שעזבתי": חוויית השוטטות והפדגוג במאה ה-21. *דפים*, 62, 69–95.
- בקרמן, צ' (2002). בית הספר בזיכרון העולם. בתוך: א' בר-אור (צלמת), *בית ספר (עמ' 26–33)*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בר-אור, א' (2002). *בית ספר*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גולדשמידט, ג' (2008). *עולמה של הילדות: ילדות, חינוך וליווי הילד מנקודת המבט של חינוך ולדורף*. הרדוף: הרדוף.
- גורזאב, א' (תש"ס). *פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל*. תל אביב: זמורה-ביתן.
- הרפז, י' (תשע"ט). בית הספר אתמול, היום ומחר. בתוך: י' הרפז, *פרט אחד קטן: מטרת החינוך: מאמרים מועד ב' (עמ' 19–33)*. בני ברק: ספרית פועלים – הקיבוץ המאוחד.
- זוהר, ע' (תשע"ג). *ציונים זה לא הכול: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי*. בני ברק: ספרית פועלים – הקיבוץ המאוחד.
- ירון, ע', והרפז, י' (תשע"ה). *תמונות מחיי בית הספר*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לינדגרן, א' (2009). *בילבי גרב-ברך*. תרגום: ד' כספי. אור יהודה: זמורה-ביתן.
- לם, צ' (תשס"ב). *במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים*. ירושלים: מאגנס.
- מוס, ר"א (תשמ"ט). *תיאוריות על גיל ההתבגרות*. תרגום: ת' שפירא. תל אביב: ספרית פועלים.
- מרכזה, ה' (תשל"ל). *האדם החד-ממדי*. תרגום: ד' טסלר. מרחביה: ספרית פועלים.
- סימון, ע"א (תשמ"ג). *הזכות לחנך, החובה לחנך: מסות*. תל אביב: ספרית פועלים.
- סמילנסקי, מ' (תשמ"ט). *יחסי מתבגרים הורים: מסגרת תיאורטית ומערך התנסויות להבנת תהליך ההתבדלות והאינדיווידואציה ביחסי מתבגרים-הורים והקניית מיומנויות להתמודדות עם קונפליקטים ושיפור התקשורת (אתגר ההתבגרות, ג)*. תל אביב: רמות.
- סקרוטון, ר' (תשע"ט). *על טבע האדם*. תרגום: ש' בוזגלו. ירושלים: המרכז האקדמי שלם.
- פוסטמן, נ' (תשמ"ו). *אבדן הילדות*. תרגום: י' כפרי. תל אביב: ספרית פועלים.
- פריירה, פ' (1981). *פדגוגיה של מדוכאים*. תרגום: כ' גיא. ירושלים: מפרש.
- פרקינס, ד' (2011). *למידה כמשחק*. תרגום: א' צוקרמן. תל אביב: ספריית פועלים – הקיבוץ המאוחד.
- צבר, ב' (2013). *סתירה והתנגדות: ביקורת על אידאל ה"הרמוניה" באידאולוגיות החינוך האינדיבידואליסטי*. *דפים*, 55, 11–28.
- קאמי, א' (1970). *האדם המורד*. תרגום: צ' ארד. תל אביב: עם עובד.

קורצ'אק, י' (1963). כיצד לאהוב ילדים: הפנימיה, מושבות-קיץ. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.  
רשות ארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) (2018). דו"ח מיצ"ב: נתוני אקלים וסביבה פדגוגית.

Bergson, H. (1911). *Laughter: An Essay on the Meaning of the Comic*. Trans.: C. Brereton & F. Rothwell. London: Macmillan.

Bingham, C. (2008). *Authority is Relational: Rethinking Educational Empowerment*. Albany: State University of New York Press.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.

Ravitch, D. (2000). *Left Back: A Century of Failed School Reforms*. New York: Simon & Schuster.

Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin Publishing Group.

Sartre, J. P. (1966). Preface to: Fanon, F., *The Wretched of the Earth*. New York: Grove.

Turner, V. (1986). *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.

## In Favor of Public Schools' Imperfect Nature

Boaz Tsabar

### Abstract

This article suggests the assumption that public school's anachronistic and imperfect nature holds certain pedagogical virtues that are worth exploring. The article then explores three manifestation of such anachronism and imperfection: the first, power and discipline relations; the second, epistemology and knowledge perception; and the third: relatively materialistic poverty and insufficiency. The argument does not try to justify public school flaws and weakness but rather to enrich the perspective on its daily reality and on its immanent human and pedagogical potentialities.

**Key words:** Public Schools, Philosophy of education, Critical Pedagogy.



(Online) Journal homepage: <https://www.hemdat.ac.il>

