

יצירתיות בחלל חינוכי

גישת 'הילד במרכז' והחינוך ליצירתיות הפכו לעקרונות מנחים במערכת החינוך הישראלית. התוצאות לא מרשימות במיוחד: את מקום הידע והתרבות החליפו תועלתנות כלכלית וריקנות ערכית. ירידה לשורשי הגישה מבהירה מדוע

"האם בתי הספר הורגים את היצירתיות?" היא כותרת ההרצאה הנצפית ביותר באתר TED מאז נוסד; נכון לעת כתיבת שורות אלו, למעלה מ-56 מיליון בני אדם צפו בה. מיליוני הצופים בהרצאה זו (שצולמה ב-2006) עשו זאת לא רק מחמת ההומור הבריטי המשובח של המרצה, סר קן רובינסון, אלא משום שביקורת מרירה על מערכת החינוך המיושנת היא נושא שיחה אהוד ופופולרי כבר שנים רבות – כמעט כמו מזג האוויר. ואכן, בעשרות השנים האחרונות הפכו בתי הספר לשק החבטות האולטימטיבי של כל שיחת סלון, כנס או ריאיון בנושא חינוך. הדימוי שדבק בבתי הספר הוא של מוסדות ארכאיים שנותרו כמעט ללא שינוי ב-150 השנים האחרונות – בה-בשעה שמוסדות חברתיים וכלכליים אחרים דהרו קדימה והשתנו ללא הפסקה.

כתב האישום של רובינסון פותח בתובנה כי "לכל הילדים יש כישרונות עצומים אולם אנו מבזבזים אותם, וְי באכזריות". ילדים, הוא טוען, נולדים יצירתיים בשל תעוזתם לנסות ומוכנותם להיכשל, ולפיכך כאשר מערכת החינוך מוקיעה את הכישלון היא קוברת עימו את היצירתיות. רובינסון קובל על כך שמאז המהפכה התעשייתית מערכת החינוך עמלה לייצר עובדים לתעשייה ולמשק, ועל כן מפנה ילדים מעיסוק בפעילות שאותה הם אוהבים למקצועות שיסייעו להם למצוא עבודה. בהתאם, יכולת אקדמית היא כיום ההישג העיקרי שאליו מכוונת מערכת החינוך – שכן השכלה אקדמית הפכה לשלב הכרחי בדרך לרכישת מקצוע איכותי – אולם הכוון זה שגוי לדעת רובינסון. לשיטתו, איננו יודעים כיצד ייראה העולם אפילו בעוד כמה שנים ולפיכך האתגר העיקרי של מערכת החינוך כיום אינו להנחיל ידע אלא לפתח אנשים יצירתיים שידעו להתמודד עם מציאות המשתנה במהירות. רובינסון מאמין בכל

אברום תומר הוא חוקר בפורום קהלת בתחום מדיניות החינוך וממייסדי "הדור הבא – הורים למען בחירה בחינוך".

ליבו כי "איננו גדלים ונעשים יצירתיים אלא מתרחקים מכך"; ולדבריו, ההיררכיה בין המקצועות – המתמטיקה והשפות בראש, אחריהן המקצועות ההומניים, ולבסוף האומנות לסוגיה – מובילה לכך שהמצליחנים מבין הילדים ייהפכו לפרופסורים שכוחם בראשם אך לא בגופם. לבסוף תמה רובינסון: מי החליט שאומנות המחול, שבה מופעל הגוף, פחות חשובה לעתיד מאשר לימוד מתמטיקה או היסטוריה? מדוע ילדים עם הפרעות קשב לא ירקדו בבית הספר, במקום לשבת במשך שעות ארוכות, להקשיב ולסבול?

סרטון ביקורתי נוסף על מערכת החינוך, הפעם בעברית, הופץ ברשתות החברתיות בישראל וצבר גם הוא פופולריות רבה (כמיליון צפיות נכון לעת כתיבת שורות אלו); זהו ריאיון לערוץ הטלוויזיה החינוכית עם חנן יניב, פרופסור לחינוך מסמינר הקיבוצים, המעיד כי בעברו "נזרק מבית הספר התיכון". במסגרת הריאיון שואלים המראיינים הצעירים את יניב: "עד כמה בית הספר באמת רלבנטי היום, במתכונת הנוכחית שלו?" והוא משיב בהחלטיות: "הוא לא; בית הספר מזיק". יניב טוען כי המשמעת שאותה אוכף בית הספר מכריחה את הילדים לעבור עבירות – מה שבאופן מצטבר הופך ל"נזק תרבותי לאומה" – ומוסיף כי הדחיפה הקבועה למצוינות פוגעת בביטחון העצמי של רוב התלמידים ש"לא יכולים להביא לידי ביטוי את הצרכים והכוחות הפנימיים שלהם". הנזק החמור ביותר בעיני יניב הוא ש"מערכת החינוך גוזלת מהילדים את הזכות לילדות מאושרת". הוא ממליץ שלא לדרבן את הילדים ללמוד דברים המנותקים מחייהם ולא "להתקיל אותם במצבים חסרי מוצא, שהם כל הזמן מרגישים כאילו יש להם פה איזו אבן גדולה שהם צריכים לשאת אותה". לדעתו, קודם כול יש ללמד את הילדים "לאהוב את עצמם, להיות בהרמוניה עם העולם שמסביבם".

על רובינסון ויניב יש להוסיף את הגורו המקומי האמיתי בענייני חדשנות בחינוך, הלוא הוא ד"ר אייל דורון, חוקר 'חשיבה יצירתית' המופיע רבות בטלוויזיה בשעות הפריים-טיים ושוטח במסגרתן את משנתו המהפכנית. הטענה שעליה חוזר דורון בראיונותיו היא ש-65% מהילדים בדורנו עתידים לעבוד במקצועות שטרם נוצרו, ומכיוון שהחדשנות הטכנולוגית והיצירתיות הן הכלים המנבאים את סיכויי ההצלחה של מבוגרי העתיד, בתי הספר צריכים לעבור מהפכה כוללת: לא עוד שיעורים פרונטליים; לא עוד שיעורי בית; לא עוד שינון, קריאה והעמקה. כל אלה צריכים להיות מוחלפים בשיטות חינוכיות גמישות שתאפשרנה חופש יצירתי, תשומנה דגש על פיתוח הדמיון, ותכוונה בכל עת לחשיבה "מחוץ לקופסה".

משנתם של שלושת כוכבי הרשת הללו צברה השפעה רבה על השיח החינוכי בארץ והיא מחלחלת אט-אט לבתי הספר – מבלי שתעורר כל התנגדות. ואכן, בשמיעה ראשונה קשה שלא ללכת שבי אחר הדברים הללו ומובן מדוע סרטונים אלה זכו לשיעורי צפייה אדירים. המעבר מגן הילדים למערכת בית ספרית תובענית ותחרותית



אינו פשוט – לילדים בוודאי, אך בימינו גם להורים. המאבק עם הילדים על הכנת שיעורי בית, או על שינון חומר מיושן נראה לעיתים חסר תכלית וחסר סיכוי; רבים חשים שילדיהם מסיימים את יום הלימודים בבית הספר כשהם משועממים, מותשים וחסרי סקרנות. אם נוסיף על כך את התהייה המתבקשת האומנם כל זה בכלל רלבנטי לחיים העתידיים בעולם מתפתח כשלנו, מתגבש הרצון לשינוי מערכת-יסודי – יהיה אשר יהיה.

במשרד החינוך קשובים לקולות אלה, ובשנים האחרונות מנסים להחיות את הלמידה בבתי הספר במסגרת תוכנית 'למידה משמעותית' המוגדרת באתר הבית של המשרד במילים "למידה משמעותית היא זו בה התלמיד מעורר שאלות, מאתר מקורות מידע, מעבד מידע ויוצר ידע חדש הרלוונטי לעולמו האישי ולחיים בעידן הטכנולוגי, במאה ה-21". במסגרת למידה כזו המורה הוא דמות שולית (והוא אכן אינו נזכר בהגדרת התוכנית): התהליך הלימודי מתחיל על ידי התלמיד ושם הוא גם מסתיים; ונראה כי תפקידו של המורה הוא לפקח על התהליך או לכל היותר לסייע בהכוונה. יעדה של התוכנית הוא צבירת ידע הרלבנטי לעולמו האישי של התלמיד וליכולתו להשתלב בשוק העבודה הטכנולוגי העתידי.

זמירות דומות נשמעו מפיו של שי פירון, בעת ששימש כשר החינוך, וכך אמר בנאום ב-2013: "אנחנו נמצאים היום במקום שהידע נמצא בסמארטפון של התלמיד והרבה פעמים הוא יודע הרבה יותר ממה שהמורה יודע כי הוא תוך שנייה ייכנס לוויקיפדיה, יעלה את גוגל וימצא פתרון כזה או אחר".¹ אם יטען מאן-דהו כי מדובר בגחמה של פירון לבדו, הנה ציטוט טרי פרי עטו של שמואל אבואב, מנכ"ל משרד החינוך כיום: "בעבר הייתה מהות ההוראה לחבר את התלמידים אל הידע; ודאי שמהות זו אינה רלוונטית עוד, כי התלמידים מחוברים אל הידע בלא צורך במורה".²

הציטטות שהובאו עד כה אינן אוסף אקלקטי; חוט אחד שזור אותן. אומנם הן מבקרות את 'החינוך המיושן' מזוויות שונות, אך כולן מבוססות על משנה חינוכית בת למעלה ממאתיים שנה ששורשיה הרעיוניים החלו להתעצב עוד בטרם התפתחו מערכות החינוך במדינות המערב. למעשה, המגמה החינוכית שהם מטפחים מושתתת על קריאת תיגר חינוכית-עקרונית שראשיתה בסוף המאה ה-19 ואשר השפיעה רבות על השיח החינוכי במערב (עד שכיום היא המגמה הדומיננטית באקדמיה). אכן, בעוד בעבר ננקטה שיטה חינוכית זו בבתי ספר בשולי מערכת החינוך, כיום היא חודרת – באמצעות האקדמיה וארגונים שונים – אל לב-ליבה של מערכת החינוך.

להלן אטען כי על אף הישגיה בעבר, גישה זו איננה התרופה הנכונה למחלה שממנה סובלת מערכת החינוך בימינו וכי במונח מסוים היא אחד הגורמים למחלה זו. כדי לבסס את טענתי אפתח תחילה בתיאור התפתחותה של גישת החינוך הפרוגרסיבית ובבחנת שורשיה הרעיוניים ומטרותיה החברתיות; לאחר מכן אסקור כמה ביקורות

שנשמעו בעבר על גישה חינוכית זו ושלמרבח הצער כמעט שאינן נשמעות כיום; ולבסוף אדון בנוקי השיטה לחינוך בימינו-אנו.

כאן המקום להבהיר כי מאמר זה אינו מבקש לשמש כתב הגנה למערכת החינוך הישראלית בתצורתה הנוכחית. רחוק מכך: בחינוך הציבורי בישראל ישנם פגמים רבים; זוהי מערכת עצומה ומסורבלת שלכל הדעות טעונה שיפור רב אם לא מהפכה יסודית. לא זו אף זו – איני מתכוון חלילה לצאת נגד עידוד היצירתיות, אלא לשרש תפיסות רומנטיות ונאיביות העלולות להזיק, בין השאר, גם למטרה זו עצמה.

הילד נולד חופשי

כמו בנושאים רבים אחרים, גם בסוגיית החינוך הקדים הפילוסוף ז'אן-ז'אק רוסו (1712–1778) את זמנו. אכזבתו הרבה מהסדר החברתי והפוליטי בתקופתו – זו שהביאה אותו לכתוב את חיבורו הפוליטי הנודע 'האמנה החברתית' – דרבנה אותו להגות גם שיטה חינוכית-מהפכנית שלאורה יתחנכו האזרחים שיממשו את חזון האמנה: 'האמנה החברתית' שראתה אור ב-1762 נפתחת במילים "האדם נולד חופשי, ובכל מקום הוא נתון בכבלים";³ ואילו ספרו החשוב ביותר של רוסו,⁴ רומן החניכה 'אמיל, או על החינוך' (שיצא לאור באותה שנה) נפתח במילים "הכול יוצא טוב מתחת ידיו של בורא עולם; הכול מתנוון בין ידיו של האדם".⁵

בהמשכו של חיבור זה מפרט רוסו את תסכולו מאותו ניוון חברתי:

כל בינתנו כולה אינה אלא דעות קדומות כנועות; כל נהגינו אינם אלא שעבוד, הגבלה וכפייה. האדם החברתי נולד, חי ומת כעבד: בלידתו כורכים אותו בחיתולים; ובמותו ממסמרים אותו לארון מתים; כל עוד נשמר פרצופו האנושי, הוא כבול בשלשלאות למוסדותינו.⁶

רוסו האמין כי מהפכה פוליטית תופיע רק לאחר שינוי דפוסי החשיבה המקובלים בחברה ועל כן קרא גם למהפכה חינוכית שתשדד את מוסדות החברה. אמיל, גיבורו הדמיוני של רוסו, גדל עד לבגרותו כשהוא מנותק לחלוטין מהחברה – על מנת שלא יושפע מהדעות הקדומות והמקולקלות שפשו בה וכדי שיתנתק מכבליה התודעתיים.

על פי רוסו, האדם מקבל את חינוכו משלושה מקורות: מן הטבע, מבני האדם, ומהמפגש הישיר עם העצמים סביבו. בעיני רוסו, מכיוון שהאדם נולד טוב, המחנך נדרש לווסת את השפעת החברה על החניך ואת המפגש של החניך עם העצמים סביבו – לטובת פיתוח נטיותיו וכישרונותיו הטבעיים כאינדיבידואל בלתי-תלוי. לכן, עד גיל הבגרות, המחנך נדרש למעט את ההשפעה על חניכו ככל שניתן, עד שאפילו אם החניך משתולל וגורם נזק אל לו למחנך לכעוס עליו, לגעור בו או לומר לו דבר-מה אחר. "חשוב אפוא", טוען רוסו, "שהילד לא יעשה דבר רק מפני שרואים או שומעים

אותו, ובקצרה שום דבר בזיקה לאחרים, אלא אך ורק את מה שדורש ממנו הטבע; או אז כל שיעשה יהיה אך טוב".⁷

הכלל החשוב ביותר בחינוך הילדים עד גיל 12 ("פרק הזמן המסוכן ביותר... בו מכים שורש כל הטעויות והתחלואים")⁸ הוא שהחינוך צריך להיעשות על טהרת השלייה – מבלי להורות ידע או מוסר: "אילו רק יכולת לגדל את תלמידך בריא וחסון... בלי שידע להבחין מימינו ומשמאלו, כי אז למן שיעוריך הראשונים ייפקחו עיני רוחו אל התבונה".⁹ ואכן רוסו, שהעיד על עצמו כי הוא שונא ספרים,¹⁰ ביקש להעמיד במרכז חינוכו של אמיל בגיל הבגרות אך ורק את הספר 'רובינזון קרוזו' המשמש לדידו מודל למעין 'פרא אציל' – אינדיבידואל השורד באיתני הטבע ופועל מבלי שתהיינה השפעות חברתיות על החלטותיו.

אפשר שרוסו נחל הצלחה בחינוכו של אמיל הדמיוני, אך ודאי שניסיונו הממשי כמחנך של ילדי עשירים היה כישלון חרוץ: פעמיים נתמנה למחנכם של ילדי משפחות אצולה, ועל פי עדותו המפורטת בספרו 'הווידויים' הם לא סרו למרותו והוא לא הועיל להם בדבר.¹¹ יתרה מזאת, את חמשת ילדיו מסר רוסו לבית האסופים (מעשה שלמרבה הצער לא היה נדיר באותם ימים); מאוחר יותר היכה על חטא, ויש הסבורים שאת 'אמיל או על החינוך' כתב כדי להשקיט מעט את מצפונו.

מי שראה את עצמו כמיישם משנתו של רוסו באופן המלא ביותר היה א"ס ניל (1883–1973) שהקים ב-1921 את אחד מבתי הספר הפופולריים ביותר בעולם, הלוא הוא בית הספר סאמרהיל (Summerhill School) שבאנגליה. ניל אסף אל בית הספר שהקים כמה עשרות ילדים ונערים בני 16 ומטה, ושיכן אותם בפנימייה במנותק לחלוטין מהוריהם. העיקרון השליט במוסד (הפועל עד היום) הוא מתן חופש מוחלט ועצמאות לתלמידים: הם מחליטים מה לעשות בזמנם הפנוי ואף אינם מחויבים להיכנס לשיעורים; והם מנהלים שלטון דמוקרטי עצמאי ומקבלים החלטות במסגרת אספות כלליות (ובכללן ענישה כלפי תלמידים שפגעו בזולתם או עברו על הנהלים). על פי עדויות של תלמידים בעבר, גם הגבלות בענייני יחסי מין כמעט שלא היו קיימות בסאמרהיל וניסיון מיני אף נתפס כרצוי מצד הנהלת המוסד. השחייה בבריכת בית הספר התקיימה לא-פעם בעירום, בהשתתפות צוות בית הספר והמנהל בראשו, ורומנים בין מורים ותלמידות לא היו טאבו.¹²

חזונו של ניל נבע מאכזבה עמוקה מהחברה המסואבת, ברוח הגותו של רוסו, ובית הספר שהקים נועד לשמש מעין גן עדן, אי בלב ים סוער. ואכן, כאשר נפרד ניל מתלמידיו בסיום לימודיהם בבית הספר, בירך אותם במילים "עם צאתכם מכאן תיכנסו לעולם של אנשים מדוכאים, מנוונים מבחינה רגשית, שחונכו לשנוא; היזהרו בדרככם".¹³

ניל ובית הספר סאמרהיל היו ועודם מקור השראה לכל תומכי החינוך החופשי:

משלחות חינוכיות רבות פוקדות את סאמרהיל; ובתי ספר דמוקרטיים ואנתרופוסופיים רבים אימצו חלקים ממשנתו של ניל. למרות זאת קשה לומר כי סמארהיל או ניל השפיעו רבות על החינוך הקונבנציונלי; כדי להיכנס לתורף דיונו יהא עלינו להניח לאנגדוטות של רוסו וניל, ולדון במי שהכניס את הפילוסופיה הפרוגרסיבית אל ליבת החינוך המערבי: הפילוסוף ג'ון דיואי (1859–1952).

יותר ממאה שנים סוערות מפרידות בין פרסומיהם של רוסו ודיואי; שנים שבמהלכן התפתח רבות המדע בכללותו, ומערכות החינוך הציבוריות כבר החלו להתעצב במדינות המערב. למרות מרחק שנים זה, דיואי שראה ברוסו את מבשרה של הקדמה המדעית הזדהה עם השאיפה לנתק את החינוך מכבליו המסורתיים ולפתח תלמידים רציונליים החוקרים את סביבתם ללא כפייה וללא מחויבות כלפי אמונות קדומות. ביקורתו של דיואי על החינוך השמרני של המאה ה-19 לא נסבה רק על שיטות החינוך הנוקשות ועל החוויה המאיימת והמדכאת שנסכו בתלמידים, אלא כפרה גם בעצם הרעיון כי "חומר הלימוד המתאים להוראה מצוי ביצירות התרבות של הדורות הקודמים"¹⁴.

משנתו הפילוסופית הכוללת של דיואי הייתה כהגדרתו "נטורליזם אמפירי"¹⁵, היינו שיטה המתבססת על הניסיון המוחשי, הראשוני, הישיר והיומיומי של האדם ומניחה כי באותו חומר ראשוני – ולא בהפשטות המדע והפילוסופיה – מצויים הממשות ומקור ערכינו הרוחניים. דיואי הושפע רבות מ'מוצא המינים' של דרווין, ולפיכך התנגד לכל השקפה המבקשת להפריד בין האדם לבין הטבע. על פי תפיסתו, האדם הוא חלק בלתי-נפרד מרציפות ההתפתחות (progress) הטבעית; האדם לדעתו "ממשיך לחיות מפני שהוא יצור חי, ולא מפני שתבונתו משכנעת אותו בדבר ודאותם או הסתברותם של סיפוקיו העתידיים. הוא אינסטינקט עם פעילויות והללו מובילות אותו קדימה"¹⁶.

על יסוד עקרון רציפות זה ביטל דיואי את הדואליות לסוגיה: השניות של חומר ורוח, מעשה ועיון, פעולה והכרה, אמצעים ותכליות.¹⁷ לפי השקפתו, כשם שכל אורגניזם חי חותר להסתגלות ולשיווי משקל בינו לבין סביבתו, כך גם האדם שואף להרמוניה עם הסביבה ודוחה אידאות המפריעות לשיווי המשקל עם סביבתו. דברים אלה נכונים אליבא דדיואי גם לגבי שדה החינוך, ולפיכך תפקידו של המחנך אינו להציב אידאות או שאיפות בעבור החניך, באשר הן עלולות ליצור מתח וחוסר נחת; תחת זאת עליו לשמש מעין מדריך המפקח על התפתחותו הטבעית והתקינה של החניך – על פי נטיותיו ורמת התעניינותו והנאתו מהלימוד. במסגרת תפיסה זו, מוקד החינוך אינו הנחלת ידע או הטמעת תכנים כלשהם אלא עצם ההתנסות (מלשון ניסוי, אך המילה האנגלית experience מיתרגמת גם לחוויה) שאותה חווה התלמיד במהלך לימודיו, משל הייתה הכיתה מעין מעבדה שהמחנך מופקד על תקינות הניסויים המתבצעים בה ולא על תוצאותיהם.

במובן מסוים, דיואי הקדים את המחשבה הרלטיביסטית בהדגישו כי הערכים השונים אינם ניתנים לשיפוט ולדירוג ואי אפשר להשוותם, ולפיכך המדד התקף, היחיד והבלעדי, הוא מידת הפיתוח וההנאה הנלווים לחוויה. לדידו, ערכים הם סובייקטיביים לחלוטין ואף לגבי החניך עצמו הם תלויי מצבים ותלויי תקופה, עד שעלינו להאמין בריבוי תכליות וערכים משתנים, חולפים ואינדיבידואליים; כדבריו בספרו 'דמוקרטיה וחינוך', "כל דבר שהוא בבחינת תכלית וטוב במצב מסוים הריהו בעל ערך שווה, כמו כל טוב אחר של איזה מצב אחר". לכן, תפקידו הסמכותי של המורה בעיני דיואי מצומצם עד למינימום וחיי הילד אינם בבחינת הכנה לקראת תפקידו כבוגר. חיי הילד הם המטרה העליונה של החינוך והם גם האמצעי היחיד שלו; אם רק יוסרו המשקעים התרבותיים והדעות הקדומות המעכבות, התפתחותו של הילד תושג על בסיס נטיותיו הפנימיות וכמימוש של סקרנותו המדעית והחוקרת.

תרבות בונה, תרבות הורסת

ציר מחשבה נוסף שהשפיע רבות על השינויים בתחום החינוך מצוי בפסיכואנליזה הפרוידיאנית. זיגמונד פרויד (1856–1939) היה בן תקופתו של דיואי ואפשר למצוא כמה תכונות משותפות לשניים: האמונה במדע כמקור הידע המהימן, המקיף והיחיד שעליו ראוי להישען; וראיית האדם כחלק בלתי-נפרד משאר היצורים בטבע – על כל המשתמע מכך; וממילא, זלזול מסוים במסורות העבר ובתפקידן של התרבות והדת בעיצוב האדם והחברה ותיקונם.¹⁸ אומנם פרויד לא עסק באופן ישיר בפילוסופיה של החינוך, אך הדרך שבה סרטט את נפש האדם, ואת יחסיה עם החברה והתרבות, השפיעו רבות על הגדרת מטרת החינוך בשנים לאחר מכן.

על פי פרויד, האדם שואף אל האושר "ושאיפה זו שני פנים לה: המטרה האחת חיובית והאחרת שלילית. מצד אחד תכליתה הוא היעדר צער ומכאוב, ומצד אחר חייו רגשי עונג עזים" – כלשונו במסתו 'תרבות בלא נחת' משנת 1903;¹⁹ האיד, מקור הדחפים הלא-מודעים שבאדם (ובראשם הדחף המיני), מתנגש עם המציאות החיצונית המציבה מכשולים בדרך להגשמת אותם דחפים-יצרים קמאיים. בדומה לדיואי, שראה באדם יצור השואף להסתגלות והרמוניה, גם פרויד תיאר את השאיפה האנושית כחתירה להומאוסטזיס – היינו לשיווי משקל פנימי ושלווה ואיזון נפשיים המתקיימים אחר שאותם דחפים באים על סיפוקם.

בניגוד לרוסו שראה באדם הטבעי את האדם המוסרי ובתרבות האנושית מקור כל השחתה, פרויד הכיר בכוח ההרס הטמון בטבעו הלא-מודע של האדם ובתפקידה של התרבות לעדן את הדחפים (או לחלופין לדכאם) ולנתבם אל אפיקים יצירתיים נעלים יותר, הגם שהם אינם מסכים את עוצמת העונג הרגעי המתקיימת בעת סיפוק הדחפים הקמאיים כפי שהם.

במסות 'תרבות בלא נחת' ביקש פרויד להסביר כיצד ייתכן שעל אף ההתקדמות הטכנולוגית המרשימה שהביאה התרבות לאדם, מאז מהפכת המדע והשיפור ברמת החיים שיצרה, היא עודנה מסבה לו אי-נחת וצער כה רבים: "איווהי הדרך שהובילה אנשים רבים כל כך לעמידה זו של איבה מוורה לתרבות?"²⁰ פרויד השיב כי התפתחות התרבות באה על חשבון יכולתם של רוב הפרטים בחברה לספק את יצריהם וכי "מכיוון שהתרבות מטילה קורבנות רבים כל כך לא רק על יצר המין של האדם, אלא גם על נטייתו לתוקפנות, מיטיבים אנו להבין שקשה לו לאדם להיות מאושר בתרבות". פרויד הוסיף – אפשר שבמעין התכתבות עם רעיון 'הפרא האציל' של רוסו – כי "אכן, מבחינה זו היה מצבו של האדם הקמאי טוב יותר, כי כן לא ידע כבלים ליצריו. אך לעומת זאת היה קלוש ביותר בטחונו, שיהיה לאל ידו להתענג זמן רב על אושרו. בן התרבות קנה מידה של ביטחון במחיר חלק מהסיכויים שלו להיות מאושר".²¹

איש חינוך שיפנים את דברי פרויד אולי לא יסכין לבודד את חניכו מהחברה והתרבות הסובבת כפי שנהג רוסו עם חניכו אמיל, אך הוא בהחלט לא יראה בהקניית התרבות וערכיה אידאל שייטיב עם חניכו, אלא לכל היותר כורח שימנע ממנו לממש את יצריו – ובכך יסייע לבצר את ביטחונו של החברה.

כמה מממשיכי דרכו של פרויד לא צעדו בעקבותיו אלא חלקו עליו בנקודות יסודיות שונות וביניהן בשאלה מה מניע את האדם. אחד מהם היה דונלד ויניקוט (1896–1971) שטען כי הפסיכואנליזה עסקה רבות בחוויה היצרית ובמימושה (או בתסכול שיוצר אי-מימושה) אך לא הצליחה לתאר חוויות אחרות, לא-יצריות, המכוננות על ידי ויניקוט 'משחק' (כאשר הן מתרחשות בילדות) ו'תרבות' (ככל שהאדם מתבגר ומתפתח). על פי ויניקוט, הפסיכואנליזה שכחה למעשה לעסוק במשמעות חייו של האדם ולשאול מה מאפשר לו "להרגיש שהחיים ממשיים הם, ולגלות שראויים הם לחיותם".²²

בנקודה זו ראוי לציין כי פרויד דווקא העלה שאלה זו, במסות 'תרבות בלא נחת', אך דחה אותה על הסף כשאלה לא-ראויה: "נדמה לי שעומדת לנו הזכות לדחות את עצם השאלה: היא יונקת כנראה מיהירותו של האדם, וכבר הכרנו גילויים רבים אחרים של ההתנשאות הזאת; לעולם אין שואלים את השאלה מה תכלית חייהם של בעלי החיים".

על כל פנים, לדידו של ויניקוט, אוסף החוויות התרבותיות שצובר האדם (שבילדותו מיוצגות על ידי המשחקים שהוא משחק), מתוך אינטראקציה עם סביבתו, הופכות לחלק ממה שמגדיר אותו כאדם: "בשימוש במילה 'תרבות' כוונתי למסורת המורשת. אני חושב על דבר-מה המצוי במאגר המשותף של האנושות, שיחידים וקבוצות יכולים להרים לו תרומה וכולנו יכולים לדלות ממנו אם יש לנו מקום כלשהו לשים

בו את מה שאנו מוצאים". בעיני וינקוט, האדם אינו מונע אפוא מהשאיפה האחת והיחידה לספק את יצריו, והוא גם תר אחר מקומו וייחודו.

כיצד עושה זאת האדם?

על פי וינקוט, "בכל התחום של התרבות, אי אפשר להיות מקורי אלא על יסוד מסורת", כלומר הרוצה לחדש צריך להכיר את עקרונותיה של המערכת שמתוכה הוא מבקש לחדש. מערכת זו וכלליה הם שמעניקים לו לאדם את ההקשר שבתוכו הוא יכול לחדש – וגם את המוטיבציה לעשות זאת; ובהקשר זה ראוייה לאזכור אי-יכולתו הידועה של מי ששנה ופירש להנחיל לבניו (או תלמידיו) את אש האפיקורסות, מחמת חוסר היכרותם את המסורת שממנה התנער אביהם (או רבם) עד שלמרבית הצער הם נותרים בגדר 'עמי הארצות'.

פרויד ראה אפוא בתרבות רסן הכרחי אך מגביל ומדכא, בעוד וינקוט ראה בה מעין מאגר שממנו עשוי האדם לדלות משמעות לחייו. בעיני הראשון, ראוי לתת לסקרנותו הטבעית של הילד להוביל אותו, תוך ריסון מינימלי של רצונותיו לשם שמירה על ביטחונו וביטחון חבריו; ואילו בעיני האחרון, על המחנך להוביל את התלמיד בשבילי התרבות והמסורת, להטמיע בו את ערכי העבר, ולשמש בעבורו דוגמה אישית ומודל לאופן שבו ניתן לתרום לחברה וליצוק משמעות לחיים. קשה להפריז בחשיבות השפעתה של מחלוקת זו על הגדרת מטרות החינוך וממילא גם על מימושו, ומובן כי בעידן שבו 'ריסון' ילדים נחשב תופעה שלילית והצבת גבולות נעשית בכפפות של משי – מחלוקת זו מתחדדת שבעתיים.

מלחמת העולם השנייה, שפרצה כמה שנים לאחר פרסום מסתו של פרויד, לימדה כי גם תרבות עשירה ומפותחת אינה בלם הכרחי בפני עוצמתו של יצר ההרס האנושי וכי היא עלולה גם לשמש זרז ומכפיל כוח למאוויו האפלים ביותר של האדם. ייתכן כי אובדן האמונה ביכולתה של התרבות לרסן את האדם, תוך קבלת אבחנתו של פרויד כי היא מגבילה גם את אושרו, הגבירו את השאיפה לשמר את הילדים בתוך בועה אינדיבידואלית המנותקת מכל השפעה קולקטיבית מזיקה; בין כך ובין כך, מגמות הפירוק הפוסט-מודרניות שנולדו בצל המלחמה לא פסחו על מחשבת החינוך והביאו לשיא את השאיפה לאפשר לדור הבא להתחיל את חייו מחדש במנותק מכל מסורת ועבר.

עם כל זאת, השאלה 'מה מניע את האדם?' לא נס ליחה: האם התרבות עשויה לאפשר לאדם למצוא את מקומו וייחודו, או שמא מדובר בתקווה כוזבת? מה תפקידו של המחנך בעבור התפתחותו התקינה של הילד בהקשר זה? נפנה עתה אל שדה מחשבת החינוך הישראלית בדורות האחרונים, על מנת להחיות את הוויכוח שדומה כי דעך קמעה בדורנו.

חיקוי, עיצוב ופיתוח

גישת החינוך הפרוגרסיבי אומצה על ידי האקדמיה הישראלית בשלב מאוחר (באופן יחסי), אך היא נוכחת בה כיום באופן מובהק. כך כתב אחד ממעצביה הבכירים של מחשבת החינוך בארץ בדור האחרון, פרופ' צבי לם (1921–2004), בספרו 'ההגיונות הסותרים בהוראה' (1973)²³ שבו מתח ביקורת על מבנה בית הספר:

בית הספר התגבש למוסד יציב בתנאים חברתיים שחלפו, הוא בנוי לפי צרכיה של חברה שאינה קיימת עוד... בית הספר הוא מכשיר נוח בידי אלה המבקשים להחדיר בבני הדור הצעיר דעות, אמונות, מנהגים והתנהגויות על פי צורכיהם, בלי להביא בחשבון את צרכיו ההתפתחותיים של התלמיד.²⁴

לם ניתח שלוש קבוצות של תיאוריות הוראה ("הגיונות" כלשונו), תוך שהוא מבחין באופן ברור בין ההגיונות המייצגים את המיושן לבין ההגיונות המייצגים את החדשני:

1. הגיון החיקוי – לפי תיאוריה זו, החינוך עיקרו חיקוי והמורה הוא דמות סמכותית המנחילה ידע לתלמידיה (גם בכפייה) ומעדיפה את ההתפתחות האינטלקטואלית על פני פיתוח הדמיון וצדדים אישיותיים אחרים. מדבריו של לם ניכר כי הוא סולד מאוד מ'היגיון' זה, ונראה כי בעיניו אין חיקוי שאיננו ביטול מוחלט כלפי סמכות כפייתית. כך לדוגמה כתב:

אחת המטרות המובלעות של השיטה הזאת היא לעוות את אישיותו של התלמיד עד אשר, מכוח הכפייתיות, הפחד בפני העונש, הבקשה של הכרה מצד המורה ומכוח גורמי הנעה כיוצאים באלה, הוא שמח ללמוד בדרך השינון המכני וחרד להתנסות התנסות פעילה, בוחנת וביקורתית... החברה המקיימת בתי ספר שבהם נהוגה הוראה מן הסוג הזה רוצה בחברים כנועים, מקבלי מרות והנשענים על סמכות חיצונית.²⁵

2. הגיון העיצוב – לפי תיאוריה זו, מטרת החינוך היא שכלול אישיותו של החניך והשלמתה לאור הערכים והתפיסות המקובלות בתרבות. בשונה מהגיון החיקוי, כאן חשובה הזדהותו של התלמיד עם הערכים החיצוניים שהוא אמור להפנים, ונוסף על צבירת ידע ניתן דגש על רכישת כלים (כגון: חשיבה רציונלית, קומוניקציה טובה, שיפוט ערכי) המאפשרים השתלבות מוצלחת בחברה האנושית. לם סבור כי זוהי גישה ראויה יותר, הגם שהיא שייכת לעולם הישן, אך כך או כך לדעתו בית הספר נכשל ביישומה משום שהוא נמשך באופן מוסדי-מסורתי לחיקוי במקום לעיצוב. לפי לם, המאפיין המשותף והפגום של שתי הגישות "נעוץ בעובדה ששתיהן נזקקות, לצורך קביעת מטרותיהן, לדגם חיצוני".

3. הגיון הפיתוח – לפי תיאוריה זו, אין ערכים בלעדיים שאליהם יש לחנך ואין שום דגם שאליו מחנכים אלא –

יש להתאים את תוכני הדעת לצרכיו של התלמיד במקום לבקש דרכים (כמקובל בדפוס החיקוי והעיצוב) להתאמת התלמיד אל סוגי הדעת שנבחרו להוראה. אין בנמצא דעת שיש לה ערך פנימי עצמי. ערכה של הדעת בהוראה נמדד על פי תמיכתה בהתפתחותם של אלה העוסקים בה.

והנה מגיע גם הנטורליזם מבית מדרשו של רוסו:

לפי גרסת ההתפתחות של השיטה הזאת, אין היחיד נעשה אנושי מכוח העובדה שלמד לתפקד לפי דגמים של תפקידים חברתיים, ולא מכוח העובדה שהפנים ערכים ונורמות של תרבות, אלא האנושי נמצא בו מלידה.

מאליו מובן כי בעיני לם זהו הדגם שלאורו יש לצעוד וזוהי התיאוריה החינוכית שראוי לנקוט. כאן אין חיקוי וגם לא עיצוב; כאן אין אלא פיתוח אוטונומי של האנושי הנמצא באדם מלידה. הגיון הפיתוח החדשני נבדל אפוא משני קודמיו המיושנים בכך שהוא אינו נזקק לדגם חיצוני; ערכו תלוי בעצמו לבדו בעוד לחברה, ערכיה ומסורותיה אין בו כל תפקיד. מיפוי דומה של התיאוריות בשדה החינוך נעשה שנים רבות לאחר מכן על ידי החוקר הקנדי קירן איגן (מבלי שהכיר את הגותו של לם), שכינה אותן: האקדמיזציה, הסוציאליזציה והאינדיבידואציה (בהתאמה). כמו לם, גם איגן סבר כי שלושת ההגיונות אינם מתיישבים זה עם זה,²⁶ וכי כל מוסד חינוכי נדרש להחליט איזה דגל הוא מניף.

קשה להעריך עד כמה העמיקה התפיסה הפרוגרסיבית-אינדיבידואליסטית את שורשיה בשדה החינוך הישראלי, אך אין ספק כי קיימת בו מגמה נרחבת למדי של בתי ספר דמוקרטיים, אנתרופוסופיים ו'פתוחים', האוספים אליהם רבים ממאוכזבי החינוך הקונבנציונלי. גם אל החינוך הציבורי מחלחלת תפיסה זו, למשל באמצעות שיטת PBL (Project Based Learning) המעודדת למידה עצמית של התלמידים והצגת תוצרי החקר בדרכים שונות, על חשבון למידה פרונטלית סדורה. שיטה זו, המממשת במידה רבה את חזון 'הכיתה כמעבדה' של דיואי ומעודדת יצירה עצמאית, נכנסת בשנים האחרונות לבתי ספר רבים בארץ (אכן, באיחור אופייני ביחס לעולם) והמכון הדמוקרטי המפעיל תוכניות רבות כאלה בבתי הספר הציבוריים מצהיר במפורש שמטרתו היא להטמיע את החינוך הפרוגרסיבי בבתי הספר הארץ.²⁷ לאחרונה המליץ משרד החינוך ללמד שיעורי מחול במשך שעותיים שבועיות בכל כיתה בכל שכבת גיל²⁸ – אולי בהשפעת הרצאתו של רובינסון שהזכרנו בפתחת דברינו.

למרבה הצער, דומה כי מעטים כיום הם אנשי החינוך המבינים כי בשורשן של שיטות חינוכיות חדשניות אלו ניצבת המחשבה כי "אין בנמצא דעת שיש לה ערך פנימי עצמי" וכי התרבות מנוונת את החניך וכובלת אותו, עד שערכה היחיד – אם בכלל – הוא הנחת רסן הכרחי על רצונותיו לשם שמירה על ביטחונו. מעטים עוד יותר הם אנשי החינוך המבקרים כיום את השיטות הללו או את התפיסה המצויה בבסיסן.

אכן, בעבר ניתן היה למצוא אנשי חינוך דגולים שכפרו מכול וכול בגישה החינוכית-פרוגרסיבית; לעמדתם המבוססת נפנה כעת.

הבלבול וסילוק הערכים: ביקורת על החינוך הפרוגרסיבי

עיון בדבריהם של מייסדי מחשבת החינוך בארץ מגלה כי רובם הסתייגו מעקרונות החינוך הפרוגרסיבי. פרופ' צבי אדר (1917–1991) למשל ניתח בספרו 'החינוך מהו?' (1942) תשובות שונות שניתנו לשאלה מהי הסמכות החינוכית שלאורה אמור החניך לעבור את תהליך ההשתלמות האישיותית (או במונחיו של אפלטון: מי נדרש להפנות את ראייתו של החניך "לצד הנכון"?).

אדר הראה כי המחשבה החינוכית המקובלת לאורך הדורות הייתה שאומנם באדם טמון פוטנציאל רב מעת לידתו, אך אין כל ערובה לכך שפוטנציאל זה יתממש ללא סיוע מצד גורם סמכותי מכוון. לא עוד אלא שאפילו בתוך הגישה האינדיבידואליסטית, שהתפתחה במאה העשרים וראתה בחניך עצמו את הסמכות המחנכת, נחלקו הדעות בשאלה אם מדובר בחניך כפי שהוא בפועל או כפי שהוא בכוח. המתונים יותר מבין האוחזים בגישה זו רואים בחניך כפי שיהיה בעתיד את המטרה; לדידם, תפקידו של המחנך הוא להציב את המטרות החינוכיות מתוך הכרת יכולותיו של החניך ולא אתגר אותו על מנת שיממשן. אדר טען כי החינוך האינדיבידואלי החדש קיצוני יותר, משום שהוא מוותר על עצם הצבתה של מטרה חינוכית ועל ההכוונה אליה; על פי גישה זו, החניך כפי שהוא לפנינו, על משוגותיו ורצונותיו בהווה, הוא הסמכות החינוכית הבלעדית ולכן כל התערבות היוצרת מתח בין המצוי לבין הרצוי פסולה מעיקרה ואינה אלא כפייה. אדר סבור שהגישה השמה את הילד במרכז "מסלקת במחי יד את כל האידאליים של האדם".

סוגיית חינוך הילדים מאתגרת באופן מיוחד את התפיסות הפרוגרסיביות משום שהחינוך בבסיסו הוא שמרני: תצומצם סמכותם של בית הספר והמחנך ככל שתצומצם וימוזער תפקידם ככל שימוזער, בפועל בכל מסגרת חינוכית למחנך ישנן סמכות ואחריות כלשהי על פיתוחו של התלמיד והבאתו לכלל אדם בוגר – במסלול הכולל הגדרות וגבולות. כפי הנראה, אמיל של רוסו לא התגלם מעולם בדמות תלמידים בשר ודם.

את כל הדברים הללו ניסח היטב יחזקאל קויפמן (1889–1963) במסתו 'נפש ורוח בחינוך' (1939):

החינוך יכול לשאוף להגשמת אידאל דתי או מוסרי, אישי או חבורתי. אבל מהות הפעולה החינוכית אינה לעולם אלא זו: הנחלת ערכי דור הולך לדור בא, עיצוב נפש דור בא ברוח דור הולך... פעולת החינוך היא מפני זה לפי עצם מהותה אבטוריטיבית [=סמכותית]; מטרתה היא לעולם כיבוש נפש החניך על ידי הרוח, שהמחנך הוא נושא, ובאין כיבוש זה

אין פעולה חינוכית כלל. הכיבוש יכול להיות כיבוש מתוך אהבה ורצון או מתוך מתח של מלחמה, אבל כיבוש הוא לעולם.²⁹

מסתו של קויפמן היא ככל הנראה כתב הביקורת המרשים ביותר בתקופתו נגד החינוך הפרוגרסיבי. קויפמן היה ער לביקורת על אודות נוקשותו של החינוך הישן שלא שת ליבו אל נפש החניך וצרכיה – ומוכן שביכר חינוך הכובש מתוך אהבה ורצון – אך לדידו אין בכל אלו כדי לשנות את מטרות החינוך אלא רק את האמצעים והשיטות.

כמו אדר, גם קויפמן טען כי "אבדה האמונה בערכה המוחלט של תרבות, בזכותה לעצב נפש, לכבוש ולשלוט בנפש", וקבע כי "שברונו התרבותי של דור אכול ספק נתגלה בחינוך". החינוך, קונן קויפמן, עוסק יותר מדי ב"משעשע", זונח את הלימוד המייגע, והוא חסר יראת כבוד כלפי נכסי צאן הברזל של התרבות האנושית והלאומית ואין לו שאיפה להכירם ולהבין את שפתם ומשמעותם.

קויפמן הוסיף וטען כי הסכנה החבויה במגמות אלו היא שבאופן פרדוקסלי דווקא החינוך החופשי מכשיר את הקרקע להשפעות טוטליטריות. לדבריו, בהיעדר ידע וכלים ביקורתיים, הנדרשים לשם התמודדות נפשית ואינטלקטואלית עם אותן השפעות, ישנו יתרון מובהק לאדם כריזמטי ופופוליסט שיפנה אל "רגשותיהם האותנטיים" – בייחוד כאשר הנטיות הטבעיות של הנוער הן המבחן היחיד לחשיבות פעולתו. במילים אחרות, קויפמן טען שהאידיאל החינוכי הרואה בחזונו אינדיבידואל המכוון את דרכו בעצמו אינו אלא בדיה שתוביל להפך הגמור מכוונת יוצריה: היא תפתח אנשים שדופים וריקים, חסרי יכולת ביקורתית ופרספקטיבה היסטורית, והללו לא יוכלו לעמוד בפני פיתויים אופנתיים מסוכנים.

הייאוש והמיזנתרופיה מחלחלים אל שדה החינוך

למחזיקים בגישה חינוכית פרוגרסיבית נוח להציגה כתפיסה השמה את הילד במרכז, לעומת החינוך המסורתי השם כביכול את תוכן הלימודים (או את המסגרת הלימודית) במרכז; אך כפי שהראה אדר, אין זו אלא הצגה שטחית של הוויכוח. למעשה, שתי הגישות ממקמות את הילד במרכז, אך הן יונקות מתפיסות שונות לגבי מהות נפש האדם ויחסי הגומלין שלו עם החברה והתרבות סביבו, וממילא מגדירות באופן שונה את טובת הילד.

הגישה הפרוגרסיבית ממקמת במרכז את הילד כפי שהוא כעת – על צרכיו המידיים – והיא אינה מוכנה להעניק סמכות לגורם חיצוני שיניע את התלמיד אל ידע, כלים ואידאות. היא סבורה שזהו מתכון לכפייה וכי התפתחותו המיטבית של הילד תתרחש באופן טבעי ועצמאי.

ס' יזהר היטיב לבטא מחשבה זו:

האם יודעים הכל די הצורך איך להיזהר ולהיזהר ולא לגעת בנשמת הילד הקטן? איך לצאת ולהשאיר אותה בלי סימני אצבעות, בלי עקבות לחיצה – להניחה למהלכי סוד התפתחותה האישית והיפתחותה כאותה כותרת של פרח – מתוכה והחוצה? הכל שם כה רגיש, כה שביר, כה עדין, וחשש הוא שמגעים לא יעשו כלום אלא רק יקלקלו... תמצית כל החינוך האמיתי הוא: להיזהר.³⁰

החינוך השמרני, לעומת זאת, רואה ברכישת אוצרות העבר של התרבות והמסורת (האוניברסליים והפרטיקולריים) תנאי משמעותי והכרחי בדרך למימוש עצמיותו של החניך ואבן דרך הכרחית שתאפשר לו למצוא את מקומו הייחודי בעולם ולהרים את תרומתו האישית לנהר התרבות הכללי.

הגישה הפרוגרסיבית מבקשת להעניק לחניך את התחושה שהוא טוב כל עוד טוב לו וכי מימוש יכולותיו אינו צריך לבוא מתוך ייסורים או קושי; ואילו על פי הגישה השמרנית לא ניתן ליהנות מאוויר פסגות בלא המאמץ המפריך של העלייה בהר, "אי אפשר להיות מקורי אלא על יסוד מסורת" כלשונו של ויניקוט, ואף אי אפשר להיות מקורי בלא דמויות לחיקוי.

מלאכת האיזון בין הצרכים העכשוויים לבין הצרכים העתידיים היא מלאכת מחשבת, וכמותה ההימנעות מלכוון את התלמיד בנתיבים לא-לו או לדרוש ממנו דרישות שלא יוכל לעמוד בהן; לשם כך אכן דרושות מנות הגונות של סבלנות, הקשבה, דרבון ובנייה של הביטחון העצמי. מאידך-גיסא אין לחשוש מפני המשבר בהיותו לעיתים תנאי להתקדמות. הגישה הפרוגרסיבית שואפת להומאוסטיזם; ואילו הגישה השמרנית שואפת למתח תמידי ומאמץ, לתנועה אל עבר מטרות שהן לא-דווקא-אינטואיטיביות. הגישה ראשונה תופסת כל ביטוי אותנטי של התלמיד כיצירה סובייקטיבית ראויה; ואילו השנייה מחדדת את ההבדלים שבין גבוה לבין נמוך, בין איכותי לבין רדוד, ויוצרת בלב חניכיה ענווה כלפי הישגיהם הגדולים של ענקי היצירה והרוח שהתעלו על בני דורם והותירו חותם בדברי ימיה של ההיסטוריה האנושית. ממילא תובעת הגישה השמרנית מחניכה להתפתח ולהתקדם על פי כישרונותיו ונטיות נפשו.

נוח להזדהות עם הנטייה לשמור את ילדינו בעולמם התמים ונטול הדאגות. בעולם המבוגרים יש גם הרבה רוע, סבל ותסכול. חיינו האישיים והקבוצתיים, היודעים עליות ומורדות, גורמים לנו מדי פעם להתגעגע אל חוויית ילדות תמימה ודמיונית, נעדרת מתחים ותסכולים. באופן דומה, מבט על ההיסטוריה האנושית (הרחוקה והקרובה) עלול להביא לייאוש, ולמצער לתחושה כי היא אינה מובילה למקום טוב יותר. לא בכדי אחד השירים המושמעים כיום כמעט בכל טקס זיכרון ישראלי הוא שירו הידוע של דוד ד'אור 'שמור על העולם':

תשמור על העולם, ילד, / יש דברים שאסור לראות. / תשמור על העולם ילד / אם תראה, תפסיק להיות / גיבור של העולם, ילד, / עם חיוך של מלאכים. תשמור על העולם, ילד, / כי אנחנו כבר לא מצליחים.

תשמור על העולם, ילד, / אל תגזים במחשבות. / כי כמה שתדע יותר, ילד, / אתה רק תבין פחות, / ובשעה מסוימת / נסגרות כל הדלתות / וכל האהבה נגמרת, / רק אתה ממשיך לתהות.

המחנך השמרן עשוי למצוא עניין ביצירה זו, אך לבטח לא יראה בה יצירה חינוכית מועילה. תחת זאת, ילמד מחנך זה את חניכו כי בעולמנו יש הרבה טוב לצד רע לא-מועט, אך בורות – ולחילופין הישארות בתמימות הילדית – אינה מועילה כהוא-זה. המחנך השמרן יאמר לתלמידו הצעיר: אכן לא הכול תוכל להבין ובכל זאת כדאי שתתאמץ להבין כמה שיותר; כדאי להכיר את היפה והטוב המצויים בעולמנו ועשויים לרומם את נפשך ומחשבותיך; אם תתמיד בכך, אפשר שתתרום להם משהו ראוי משלך. יתרה מזאת: גם אל הרוע והסבל חשוב שתתוודע אף אם הכרתם תגרום לך להתהפך על משכבך; חשוב שתכיר אותם לעומקם משום שככל שתדע יותר, כך תוכל להיאבק בהם, להכניס אור בפניותיו החשוכות של העולם – ולו גם באחת מהן בלבד – ולבוא על שכרך. ועוד יוסיף המחנך: כך חייך לא יהיו לריק; אנו שמרנו על העולם כפי יכולתנו ואתה למד מהצלחותינו ומכישלונותינו וקדם אותו בדרכך.

מתקדמים אחורה

מי שחש כי הציוויליזציה שאליה הוא שייך מזיקה לאדם, הא ותו לא, יתקשה להגדיר את תפקידו של המחנך ולהגן על סמכותו. בחלק האחרון של הרצאתו קושר רובינסון את התפיסה החינוכית הפרוגרסיבית לאופן שבו הוא תופס את התפתחות האנושות:

אני מאמין שתקוותנו היחידה לעתיד היא לאמץ תפיסה חדשה לגבי האקולוגיה האנושית, שבה נתחיל לארגן מחדש את האופן שבו אנו תופסים את עושרה של היכולת האנושית. מערכת החינוך שלנו חפרה עד כה במוחותינו כפי שאנו כורים ועושקים את כדור הארץ, כדי להפיק מצרך מסוים, ולטווח הארוך זה לא לטובתנו. עלינו לשקול מחדש את עקרונות היסוד שעליהם אנו מחנכים את ילדינו.

בהמשך דבריו מצטט רובינסון את יונה סאלק, רופא יהודי-אמריקני וממציא החיסון הראשון נגד שיתוק ילדים, שאמר כי "אם כל החרקים ייכחדו מעל פני האדמה, יעלמו תוך 50 שנה כל החיים עלי אדמות; אם כל בני האדם ייכחדו, תוך 50 שנה כל צורות החיים ישגשו".

השוואתו הציוויליזציה של רובינסון בין ה'חפירה' החינוכית לבין החפירה חסרת האחריות כביכול בכדור הארץ היא מרתקת ומזעזעת כאחת. בעוד החינוך הטבעי מיסודו של רוסו נבע מביקורת עזה על המוסדות החברתיים הקלוקלים ועל הסדר הפוליטי

המעוות, החינוך היצירתי של רובינסון נובע מביקורת על הקדמה הטכנולוגית והמדעית ההורסת את הטבע עצמו. המכנה המשותף לשניהם הוא רצונם לשוב אל מין טבע קמאי ופסטורלי, שטרם "התנוון בין ידיו של האדם", היינו אל מציאות טבעית אינטואיטיבית. הלימוד והיגיעה השכלית הם מותר האדם מן הטבע, אך דווקא מסיבה זו הם מוקעים אל עמוד הקלון. מטרתו של "סילוק האידיאלים של האדם", שעליו קונן צבי אדר, היא למנוע מאיתנו להרוס בשם אותם אידיאלים את אושרו הטבעי של האדם ואת הטבע עצמו; ובכן, העדפת הילדות על פני הבגרות נובעת מייאוש מן העולם שבו אנו חיים ומחוסר אמון בהתפתחותה של החברה האנושית והתקדמותה. ישנו אפוא קשר הדוק בין האמונה כי האדם הורס את הסביבה שבה הוא חי, לבין הרצון לשמר את הילדים בבועה היצירתית, הקמאית והלא-מזיקה שלהם.

אך הנחות היסוד של החינוך הפרוגרסיבי מביאות עליו את קיצו. דיואי הגה את שיטתו החינוכית בעת שהמדע היה בשיא כוחו המוסרי, ואת המסורת והמורשת התרבותית קרא לזנוח לטובת הקמתה של מעבדה חינוכית שבה יחקרו התלמידים בכוחות עצמם וילמדו, עם הכוונות מגבילות מינימליות מצד המורים, נציגי הדור הקודם. המטרה הייתה 'פרוגרס' – התפתחותו הטבעית של הילד אל עבר עתידו והתפתחותה הטבעית של האנושות אל עולם מדעי נטול משקעים תרבותיים וערכיים מעכבים. אלא שמלחמות העולם, מרוצי החימוש ונוראות המשטרים הטוטליטריים הוכיחו כי קדמה מדעית אינה כוללת בהכרח גם קדמה מוסרית. אחר שהתבררו מגבלות המדע וגבולותיו והאמונה בקדמה האנושית התערערה, התהפכה הקערה על פיה עד שבדורנו שואפים הפרוגרסיביים לעצור את הקדמה המדעית ולשוב אל ילדות אקולוגית תמימה בטעם גן עדן.

פיליפ ריף סיכם היטב תהליך זה:

הרוחות הטובות ביותר של המאה העשרים ביטאו אפוא את ביטחונן בכך שהעצמי הוא התום המקורי, הוא הציר החדש, שיעמוד איתן גם בקריסתן של קהילות. בהתאם לשכנוע זה הופקר העולם לחסדיה של השקפה חדשה ודינמית החובקת אי-סדר, השקפה שהתאהבות בחיים אינה מונעת ממנה להרסם.³¹

יצירתיות בשבי היצרנות, או איך נרתמו עגלות מערכות החינוך לסוס הכלכלי

קשה להצביע על הנקודה שממנה ואילך גויסו מערכות החינוך לשם הטבת הצמיחה הכלכלית של מדינותיהן, אך אין ספק שזוהי אחת התוצאות של המשבר האידיאולוגי והרליגיזם שפקד את המערב לאחר מלחמת העולם השנייה. בן-ציון דינור, שר החינוך השלישי של מדינת ישראל ומי שעיצב את מערכת החינוך הישראלית בשנותיה הראשונות, עוד יכול היה להצהיר כי "מטרתו העיקרית של החינוך הוא

עיצוב דמותו של האדם על ידי הנחלת ערכים, ערכי תרבות וחברה, מוסר ורוח". כיום, מטרה כזו תכונה "אינדוקטרינציה" ואין לכל דמות חינוכית סמכות "להנחיל ערכים"; לכל היותר באפשרותה להציגם בפני התלמיד. הערך המוחלט היחיד שאליו עוד מותר לחנך בריש-גלי הוא ערך הסובלנות כלפי האחר, בהיותו ערך 'שלילי', אוניברסלי ונטול צבע.

אם החינוך איננו "הנחלת המסורת והירושה התרבותית לדור הבא", מה מצדיק את השקעתה הרבה של המדינה בחינוך? אומנם מבחינה רשמית למערכות החינוך ישנן כמה מטרות, וזהו המצב גם בישראל, אך מטרת-העל המרכזת סביבה את מרב השיח הציבורי והאקדמי בסוגיית החינוך (ולטובתה מוקדשים רוב המשאבים הכספיים, התכנוניים והניהוליים) היא הכשרת התלמידים אל שוק העבודה העתידי – על מנת שיוכלו למצות את כישורונם וכדי שכלכלת המדינה תמשיך לצמוח בקצב משביע רצון. מערכת החינוך הפכה למוסד העיקרי שבאחריותו להעניק שוויון הזדמנויות, ואכן כמעט כל דו"ח העוסק בפערים הכלכליים בחברה הישראלית מטיל חלק ניכר מהאחריות לבעיה, כמו גם לפתרונה, על מערכת החינוך.

רתימת קרונות החינוך לקטר הכלכלי אמורה הייתה לאתגר את החינוך הפרוגרסיבי, שכזכור ביקש למקד את המבט בילד ובצרכיו האינדיבידואליים ולא בצרכי החברה או המדינה, וייתכן שכתוצאה ממורכבות זו התפתח המושג 'החינוך ליצירתיות'. מושג זה אמור לגשר בין שתי התפיסות. מחד-גיסא הוא עונה על הצורך לשים את הילד במרכז ולתת דרוור למאווייו הפנימיים, כפי שהסביר לם: "היצירתיות היא סגנון חיים של היחיד המונע את התרוקנותם ממשמעות; לדעת נועד התפקיד של חומר הגלם שבו ובאמצעותו מפעיל היחיד את דחפיו היצירתיים ועל ידי הפעלתם הוא מגלה משמעות בקיומו"³². מאידך-גיסא, מן הפן החברתי, החינוך ליצירתיות עונה על הצורך להכין את התלמידים לעולם שנעשה חדשני ובלתי-צפוי משנה לשנה ותלוי בפותרי בעיות יצירתיים ופחות באלה שכרסם מלאה בידע מן העבר.

בקצרה: אינדיבידואליזם בשירות הכלכלה, וכלכלה בשירות האינדיבידואליזם.

מסורת יצירתית

ספרות חינוכית ענפה, למן שנות החמישים של המאה הקודמת ועד ימינו, עוסקת בחשיבותה של היצירתיות ובאמצעים לפיתוחה; שוחרי החינוך ליצירתיות נשענים דרך כלל על הביקורת הפרוגרסיבית שהצגנו לעיל וקוראים לרביזיה מוחלטת בבתי הספר, שכבר יותר ממאה שנה נחשבים בעיניהם "בתי הספר של האתמול". הררי מילים נכתבו ושיטות רבות לפיתוח יצירתיות הוצעו, אך עד היום אין אדם המוכיח כי מצא דרך לפתח 'חשיבה יצירתית' בקרב צעירים (להבדיל מפיתוח מיומנויות, שהוא תהליך אפשרי כמובן); עדויות אישיות על הצלחות קיימות לרוב אך הוכחות מחקריות

או הצלחות בקנה מידה רחב) אינן מוכרות לנו. המחקר בתחום זה דומה למחקר על פיתוח מנהיגות: עשרות הגדרות שונות ניתנות למושג זה, תיאוריות אינספור הוצעו – על בסיס תיאורים סובייקטיביים של אנשים שחוו התגלות יצירתית – כדי לפצח את התנאים לפיתוחו, אך כאשר התיאוריות נוחתות על קרקע המציאות הן מתגלות כעתירות קלישאות וכריקות כמעט ממשמעות פרקטית.

אחד מחוקרי היצירתיות הבודדים שצעק "המלך עירום" הוא רוברט וייסברג, שבספרו 'יצירתיות, גאונות ושאר מיתוסים' התמודד עם הגל החדש במחקר ששם דגש על הנביעה הפנימית בתהליך היצירתי. באופן משכנע למדי ותוך ניתוח יסודי, פסל וייסברג כל הבדל איכותי בין חשיבה רגילה לחשיבה יצירתית והראה כי רבים מהכללים המקובלים במחקר על אודות פיתוח יצירתיות אינם מבוססים על נתונים אמפיריים קבילים.

כך כתב וייסברג:

שום קפיצה גדולה של תובנה, מודעת או שאינה מודעת, בהכרח מתרחשת. יתרה מכך, פעולה יצירתית היא איטית ומצטברת, והדרך הנפוצה להתמודדות עם בעיה מתפתחת בהדרגה עד לכדי משהו חדש. לפיכך, יצירתיות אינה יכולה להילמד בעזרת עידוד אנשים לפרוץ ולסטות מכל ניסיון עבר שאותו צברו, משום שניסיון העבר הוא הבסיס לתחילת פתרון הבעיה (גם אם הניסיון היה כושל) והתנאי לתיקון שגיגע לאחר ניסוי וטעייה.³³

המעשה היצירתי מתרחש אפוא רק אחר לימוד רב של פרטים, עד לכדי התמחות בנושא הרלבנטי, והוא מצריך השקעה סיוזיפית והכוונה של מומחים בתחום.

זוהי גם התמונה העולה מהאופן שבו שרטט גרהאם וואלאס (1858–1932), לפני כמאה שנה, את התהליך היצירתי:³⁴ תחילה שלב ההכנה (preparation), כלומר רכישת הידע והכלים בתחום הדעת הרלבנטי; אחריו שלב הדגירה (incubation), היינו חשיבה עצמאית והתבוננות מעמיקה בבעיה הטעונה פתרון; ורק לאחר מכן שלב ההארה (illumination) שבו 'נוחת' רעיון חדש במוחו של היוצר.

מובן כי בעיניים פרוגרסיביות מודל יצירתיות כזה פוגע ביכולת לשבור את המוסכמות וליצור תוך ביקורת על הממסד הישן המסואב. צבי לם ביטא זאת היטב בכותבו:

תנאים למימוש העצמי של היחיד הם פתיחותו, כלומר כושרו להתעלם מארגון נתון של המציאות כדי לארגנה בכוחות עצמו מחדש, יכולתו להעריך את מושאי תפיסתו באמצעות מוקד פנימי של הערכה, כלומר להשתחרר מתלות מלאה בדעת הזולת... כאשר ההוראה המחזקת את תכונותיו אלה של היחיד היא המכוונת לעידוד היצירתיות, כשההישג המבוקש של ההוראה היא התנהגות על פי עקרונות נלמדים, נפגעים כל אלה.³⁵

המנטרות שהשתרשו במערכת החינוך שלנו לגבי הצורך לחנך את הילדים כבר מן ההתחלה "לחשוב מחוץ לקופסה" – או לבטא את עצמם ביצירה מבלי שמגדירים

להם גבולות כלשהם ומלמדים אותם כיצד ליצור – הן סיסמאות נבובות, רומנטיות ונאיביות כאחת. הן אינן תורמות לתלמידים דבר מלבד החופש הכרוך בחוסר המשמעות, כלומר נונסנס.

אכן, חידוש עשוי לצמוח רק במקום שמעודד העלאת ספקות והצפת שאלות ובכך למעשה תלוי כל לימוד מעמיק; אך חשיבה ביקורתית איננה תוצר של שיטת חינוך אינדיבידואליסטית, אלא של כל שיטה הדורשת מן התלמיד להבין את חומר הלימוד לעומקו – לא רק בבחינת 'כזה ראה וקדש' אלא גם בבחינת 'כזה ראה וחדש'. ההתניה שיצרו הוגי החינוך הפרוגרסיבי בין מתן סמכות חינוכית למורה לבין חוסר ביקורתיות יוצרת קריקטורה של החינוך השמרני; ודי אם נציין כי המימרה התנאית "אין הביישן למד ואין הקפדן מלמד"³⁶ נאמרה לפני כאלפיים שנה – זמן רב לפני שנהגתה שיטת החינוך הפרוגרסיבית. אכן, הביקורת המודרנית על שיטות חינוך נוקשות, שניסו לכפות על התלמיד הפסיבי את תוכני הלימוד מבלי לגרות את סקרנותו, הייתה מוצדקת, אך החינוך הפרוגרסיבי שפך את התינוק עם המים כאשר הציב את צרכי המיידים של התלמיד במרכז וכך נטל מהמורה את הסמכות להנחיל לתלמידו חוכמה ותרבות, והרחיק מן התלמיד את האפשרות להתפתח אל מחוות חדשים ומרתקים.

החינוך הפרוגרסיבי נאלץ להתמודד עם פרדוקס נוסף, הנלווה באופן מהותי להגדרת היצירתיות. ההגדרות לחשיבה יצירתית סבות סביב יכולתו של אדם להביא לכלל קיום משהו שלא היה קודם לכן,³⁷ אך הוגים רבים מוסיפים כי נדרש שליצירה יהיו ערך ומשמעות בעיני אחרים, שהרי לא ייתכן שכל קשקוש ייחשב ליצירה רק מפני שאף אחד לא קשקש אותו קודם לכן. לכאורה זוהי תוספת מובנת מאליה, אך היא מתנגשת עם השאיפה לאינדיבידואליזציה, שהלוא אם יצירה חייבת להיות בעלת ערך חיצוני, מן ההכרח כי יתקיים גורם פלוני שבסמכותו להעריך את טיב היצירה על פי קריטריונים מוסכמים – ומכאן קצרה כביכול הדרך לקונפורמיזם ולאינדוקטרינציה.

לבסוף ראוי לציין כי הביקורתיות, ששימשה מאז ומתמיד ככלי מרכזי בתהליך הלמידה ובהערכת הידע על ידי גורמי הסמכות, הפכה על ידי המהפך הפרוגרסיבי לגורם המבטל את עליונותם של אוצרות הידע האנושיים על פני האינטואיציות ה'טבעיות' של הילד. הצרה הצרורה היא שכאשר הידע איננו חשוב, גם חידושו של החניך ויצירתו האותנטית הם חסרי חשיבות – בהיעדר כל קריטריון או סרגל להערכת איכותם – וכאשר אין הערכה מהסביבה, אין מוטיבציה להתאמץ ולהצטיין, וקיפאון תרבותי הולך ומשתלט על הכול.

בניגוד לטענתו של רובינסון, הכלכלה השתלטה על החינוך דווקא מחמת אובדן האמון בשכל האנושי וביכולתו להגיע לפסגות של טוב, יופי ואמת. מאה שנים שבהן הושם הילד במרכז פגעו אנושות במוטיבציה להעניק לילדינו ידע רב ומעמיק ולחשוף אותם לאוצרות התרבות, האנושית והלאומית. מה שמילא את החלל שנוצר

היה הצורך הלגיטימי היחיד שנתר: הענקת שוויון הזדמנויות לשם הצלחה בשוק העבודה העתידי. במקביל, היצירתיות היחידה שנשארה לגיטימית למדידה בעיניים חיצוניות היא זו הטכנולוגית 'פותרת הבעיות', הנמדדת על פי כוח השוק והצרכים הכלכליים שעליהם היא עונה. לכן חסידי החינוך ליצירתיות מדגישים שוב ושוב את החדשנות הטכנולוגית ואת קצב תחלופת המקצועות כמניעים להתחדשות החינוך ולהדגשת היצירתיות. אם כן, לא השכל הוא שניצח את הגוף כפי שטוען רובינסון. במידה רבה ההפך הוא הנכון: הכלכלה היא שניצחה את הרוח והיצרנות היא שכבשה את היצירתיות.

ירידת קרנו של הידע

קרנה של היצירתיות עלתה, בין השאר, על חשבון הידע כתכלית מרכזית בחינוך. עם השנים, חשפו חוקרים שונים עוד ועוד סוגי אינטליגנציות לצד זו הקלאסית המתגלמת ביכולת לרכוש ידע, להתמודד עם תכנים שונים וליישם. נדמה שככל שהידע הפך נגיש יותר, כך התגבר הזלזול בחשיבותו משל היה סחורה זולה שאין נדרש כל מאמץ לרכושה.

פרופ' עקיבא ארנסט סימון (1899–1988), מחוקרי החינוך החשובים בדור הקודם, כתב על אודות השפעתה של מהפכת המידע על שדה החינוך עוד בטרם הגיעו האינטרנט והמכשירים החכמים לעולם. סימון עמד בדיוק רב על האתגר הגדול הנלווה למהפכה זו, ונדמה כי בימינו אתגר זה הולך ומתעצם:

עדיין לא היה דור שעמדה לרשותו אינפורמציה עשירה כל כך כמו לדור שלנו, דור היודע כל כך הרבה והיכול לדעת עוד הרבה יותר. יש לנו אינפורמציה מלאה כמעט על המתרחש ברגע זה בארץ הרחוקה ביותר. ועם כל ריבוי האינפורמציה עומדים אנו בפני גרעון, עצום לא פחות, שבאוריינטציה. כל עושר האינפורמציה הזה הריהו שמור לבעליו לרעתו. אבותינו, יושבי עיירה, ידעו אולי הרבה פחות, אבל היתה להם אוריינטציה בהתאמה לאינפורמציה שלהם, ובין שתי אלו היתה שוררת פרופורציה מתאימה. בית הספר התיכון הנותן רק אינפורמציה מגביר את המשבר במקום להילחם בו, מפני שהוא מגדיל את חוסר הפרופורציה המשוע, שהוא הקובע חלק מסוים של המשבר. זהו אחד מיסודות המשבר המשותף לנו ולעולם כולו.³⁸

ובכן, דווקא התפוצצות המידע ונגישותו המופלאה מטילות על כתפיהם של המורים אחריות גדולה: הם נדרשים לא רק להנחיל ידע, אלא גם לברור אותו, לסדר אותו ולהבהיר אותו לתלמידים; עליהם להקנות לתלמידים כלים שבעזרתם יוכלו לצרוך את הידע באופן ביקורתי, לפתור בעזרתו שאלות מהותיות וליישמו בחיים האישיים. כמוכן, כפי שהדגיש חיים יהודה רות (1896–1963), "אין להחליף את השכל בזיכרון. למחפש אינפורמציה די להבין לקרוא. ואולם החינוך השכלי תכליתי אחרת, והיא

הפיתוח הכללי של כישרונות התפיסה". על כך יש להוסיף כי כיום, תפקידו של המורה יותר מכול הוא ליצור בלב התלמידים תשוקה ללמוד ולהחכים. קליטת האינפורמציה ותועלתה תלויות באוריינטציה, כלשונו של ע"א סימון, אך גם במוטיבציה, היינו באמונה שלידע יש ערך וכי ניתן להבחין בין אמת לשקר, בין מרכזי לשולי, ובין גבוה לנמוך.

סיכום: מהי למידה משמעותית?

הגישות השונות כלפי עולם החינוך התבססו מאז ומעולם על תפיסות פילוסופיות שונות בנוגע לטבע האדם. ההוגים שעסקו בסוגיה זו נחלקו בשאלה מהם היסודות הבריאים לשם כינונה של חברה מתוקנת המתפקדת היטב ולשם שמירתה, וכיצד יש לחנך את בני הדור הבא על מנת שיגשימו חזון חברתי זה.

החינוך הפרוגרסיבי ינק מרוסו את התפיסה האידיאלית-רומנטית על אודות טבע האדם מחד-גיסא, ואת התלות בין חולאי החברה לבין מוסדותיה המסורתיים מאידך-גיסא. כפי שראינו, רוסו סבר שכשם שהחברה האנושית צריכה להינתק משלשלאות חברתיות המונעות ממנה להעניק זכויות פרט שוות לכול, כך גם חינוכו של הפרט צריך להיעשות באופן הטבעי ביותר – ובכלל זאת צמצום למינימום של מעורבותו האקטיבית של המחנך.

החינוך השמרני לעומת זאת רואה בתלישות ובבערות את האיום המרכזי על התפתחות התקינה של הילד. המסורת, הנכסים התרבותיים, רבדיה השונים של השפה, הקנון הספרותי (המקומי והאוניברסלי), עיקרי ההישגים המדעיים – כל אלו הכרחיים בעיניו ללכידותה של החברה והם תנאי לכל תיקון והתקדמות אנושיים בעתיד. חינוך לידע ולצעידה בעקבי המסורת מוציאים את הילד מקונכייתו ועשויים לחשוף בו נטיות לב, כישרונות חבויים, מוטיבציות וסקרנות שקודם לכן לא היה מודע כלל לקיומם.

יש משהו מטעה באופן שבו נוטים לתפוס את המחלוקת בין שמרנות לבין פרוגרסיביות: כביכול הראשונה מביטה לאחור ומנסה להקפיא את ההווה, ואילו השנייה נושאת עיניה אל העתיד במטרה לתקן את ההווה. דווקא תפיסתם הפסימית של הפרוגרסיבים בכל הנוגע לקדמה האנושית שהתחוללה במאותיים השנים האחרונות – זו שמתבטאת בעשורים האחרונים באימוץ הזווית האפוקליפטית ביחסו של האדם לטבע – מביטה בערגה על העבר ויוצרת אצל רבים מין כמיהה אל טבע קמאי נטול משקעים חברתיים ומטענים זהותיים. כביכול, מתרחקים אנו מאותו גן עדן אבוד, ולפיכך כל שאיפת תיקון זוקקת מהפכה יסודית ושידוד המוסדות החברתיים הנוכחיים. תפיסת הילד כפוטנציאל יצירתי טהור, המתעמעם ומסתאב בהשפעת מערכות החינוך המיושנות והמנוונות, היא השלכה של אותה תפיסה חברתית; הגישה

השמרנית, לעומת זאת, מאמינה כי ההתפתחות האנושית היא הדרגתית ומצטברת, ולפיכך הקדמה וההתחדשות תלויות בהיכרות מעמיקה של העבר ובהתייצבות על כתפי ענקי הדורות הקודמים.

כשאלאן בלום פרסם ב-1987 את ספרו רב ההשפעה 'דלדולה של הרוח באמריקה', הוא ביכה את מצבם של הסטודנטים שלימד אז. כך כתב בלום:

הסטודנטים הנבחרים של היום יודעים הרבה פחות, מנותקים מהמסורת הרבה יותר, הם כה גרפים מבחינה אינטלקטואלית, עד שקודמיהם נראים לעומתם כענקי תרבות. הקרקע הולכת ומצטמקת, ואני מסופק אם תוכל לשאת גידולים גבוהים יותר.³⁹

ניתן לשער שמגמה זו לא התהפכה וכי המצב אצלנו אינו שונה באופן מהותי מזה שבארצות הברית; כל זאת, על אף הנגישות הרבה למידע שהתגברה באופן משמעותי בשלושים השנים האחרונות.

הגורם העיקרי להידרדרות זו הוא המחסור באוריינטציה שמפניו הזהיר ע"א סימון ואשר גורם לצעירים לשוטט כעיוורים בין הררי המידע. באין כל יעד אינטלקטואלי או מוסרי שאליו יש לשאוף, מדכא מחסור זה כל מוטיבציה לצבור ידע ולהחכים. כמובן, בהיעדר מדדים חיצוניים לאיכות או לאמת, אין מתפתחת גם הנכונות למאמץ לימודי ואין התלמיד מסכין לכך שהישגים נרכשים באופן 'מלאכותי', בעמל וביגיעה. כפי שראינו לעיל, כשעסקנו בדברי ויניקוט, פיתוח אזרחים אינדיבידואליים מחייב הקשר תרבותי או מסורתי שביחס אליו ניתן לחדש ועל גביו אפשר להפוך מקוריים. בהיעדר גבולות מוסכמים, בהיעדר נקודה ארכימדית, אין מה לפרוץ; ובאין מסורת גם אפיקורוס אי אפשר להיות. כך נוצר קיפאון רוחני.

ניל פוסטמן הגדיר באופן שונה את הלמידה המשמעותית, שכן הניח כי מטרות החינוך חייבות להיות חיצוניות לחניך עצמו. בספרו 'קץ החינוך' ניסה פוסטמן להעמיד יסודות לשיקום החינוך בעידן של פירוק משמעויות, ולשם כך הדגיש את תפקידו של הסיפּר הקיבוצי שלאורו מתחנך הילד:

תכליתו של הנרטיב היא לצקת משמעות בעולם, לא לתאר אותו בצורה מדעית. מידת ה'אמיתיות' או ה'שקרויות' של הנרטיב מקופלת בהשלכותיו: האם הוא מספק לאנשים תחושה של זהות אישית, תחושה של חיי קהילה, בסיס להתנהגות מוסרית, הסברים לאשר אינו ניתן לידיעה?... איננו מפסיקים ליצור לעצמנו תולדות ועתידות באמצעות המדיום של הנרטיב. בלא נרטיב, אין לחיים משמעות. בלא משמעות, אין ללמידה תכלית. בלא תכלית, בתי ספר הם מתקני מעצר, לא מוסדות לימוד.⁴⁰

אם כן, האפשרות למלא את החלל באמצעות טיפוח יצירתיות אינדיבידואלית, כפי שהציע צבי לם, אינה קיימת באמת משום שללא מסורת לא יוותר מי שיעריכה כיצירה אינדיבידואלית.

מבט ממצוץ הציפור על שדה החינוך בישראל מגלה את מה שלרבים אולי ייראה כאבסורד: החינוך הציבורי בישראל המנוהל בריכוזיות כשלעצמו נוטה בהשפעת האקדמיה אל הגישה הפרוגרסיבית בחינוך; ואילו דווקא יוזמות חינוכיות עצמאיות (דוגמת המכינות הקדם-צבאיות ובתי ספר הפרטיים המעטים הקיימים בארץ) נוטות לגישה שמרנית השמה דגש על צבירת ידע, גיבוש תפיסת עולם אינטלקטואלית וערכית, והיכרות עם הקאנון היהודי והמערבי. עניין מוסכם הוא שהמכינות הקדם-צבאיות לא נועדו רק להכין את חניכיהן אל השירות הצבאי, וכי הן מעין בתי הבראה המחפים ביריעתם הקצרה על כישלונם של בתי הספר התיכוניים ומגרים מחדש את בלוטת החשק האינטלקטואלי של תלמידיהן. לו תתהווה בישראל תנועה רצינית שתניף את הדגל השמרני בחינוך, שומה יהיה עליה כצעד ראשון להתיר את קשר הגורדי בין המוסדות החינוכיים לבין ההגמוניה הפרוגרסיבית השולטת במסדרונות האקדמיה.

צודק סר רובינסון באבחנתו כי אנו חיים בתקופה שבה שינויים רבים מתרחשים במהירות ואין לדעת מה ילד יום ומה יהיו האתגרים בשנים הבאות; אולם האדם נשאר אותו אדם והאתגרים החברתיים אינם משתנים על פי קצבו של השעון הטכנולוגי. דווקא כאשר רוחות חזקות נושבות, אופנות מתחלפות במהירות והעתיד לויט בערפל, האדם נדרש להעמיק את שורשיו פן יעוף ברוח – מצויה ושאונה מצויה. על המחנכים מוטלת אפוא משימה שאינה פשוטה כלל ועיקר: להעניק לתלמידיהם עוגן רוחני ותרבותי שיספק להם יציבות, המשכיות ותחושה של משמעות. ובכן דווקא כיום – יותר מאי-פעם – נדרשת שיבה אל ערכי החינוך השמרני.

-
1. שי פירון, נאום בוועידת השלטון המקומי, 2.7.2013.
2. שמואל אבואב, איגרת ליום המורה 2018.
3. ז'אן-ז'אק רוסו, **האמנה החברתית**, מצרפתית: עידו בסוק, תל-אביב: רסלינג, 2006, עמ' 48.
4. כך מעיד רוסו בספרו הוידויים, מצרפתית: אירית עקרבי, ירושלים: כרמל, 1990, עמ' 498.
5. ז'אן-ז'אק רוסו, **אמיל או על החינוך**, מצרפתית: ארוה טיר-אפלרויט, ירושלים: מאגנס, 2009, עמ' 111.
6. שם, עמ' 121.
7. שם, עמ' 196.
8. שם, עמ' 197.
9. שם.
10. שם, עמ' 331: "אני מתעב ספרים; אין הם מלמדים אלא לשיח במה שהם יודעים".
11. רוסו, הוידויים – מג'ניבה עד פאריס, מצרפתית: אליהו מייטוס, תל-אביב: המתמיד, 1955, עמ' 317.
12. להרחבה ראו Mikey Cuddihy, *A Conversation about Happiness: The Story of a Lost Childhood*, Atlantic Books, 2014.
13. *Ibid*, ch. 21.
14. ג'וזף דיואי, **דמוקרטיה וחינוך: מבוא לפילוסופיה של החינוך**, מאנגלית: יום-טוב הלמן, ירושלים: מוסד ביאליק, 1960, עמ' 62–63.
15. John Dewey, *Experience and Nature*, 2nd ed, New York: Norton and Co, 1929, p1a.
16. John Dewey, *Human Nature and Conduct: An introduction to social psychology*, New York: Modern Library, 1930, p. 289.
17. על פי פרשנותו של פריץ אהרן קליינברגר בהקדמתו

29. יחזקאל קויפמן, "נפש ורוח בחינוך", חיים יהודה רות (עורך), על החינוך התיכוני העברי בארץ ישראל, ירושלים: ראובן מס, תרצ"ט, עמ' 245-274.
30. ס' יזהר, פרידה מן החינוך, תל-אביב: זמורה-ביתן, 1988, עמ' 50.
31. פיליפ ריף, "לקראת תיאורה של התרבות", תכלת, 27 (תשס"ז), עמ' 124. מאמר זה לקוח מהמבוא של ספרו ניצחון התרפויטי: שימושים באמונה לאחר פריד שלא תורגם עד כה לעברית.
32. לם, ההגיונות הסותרים בהוראה, עמ' 174.
33. Robert Weisberg, *Creativity: Genius and Other Myths*, New York: W H Freeman, Times Books, Henry Holt & Co, 1986, p. 12.
34. Graham Wallas, *The Art of Thought*, New York: Harcourt Brace, 1926.
35. לם, ההגיונות הסותרים בהוראה, עמ' 121.
36. משנה, אבות ב', ה.
37. אדוארד דה-בונו, יצירתיות רצינית: שימוש בחשיבה לאטרלית ליצירת רעיונות חדשים, מאנגלית: דליה שרון, ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו וייס, 1995.
38. עקיבא ארנסט סימון, הזכות לחנך, החובה לחנך, תל אביב: ספרית פועלים, תשמ"ג, עמ' 43-44.
39. אלאן בלוס, דלדולה של הרוח באמריקה, מאנגלית: בת-שבע שפירא, תל-אביב: עם עובד, תש"ץ.
40. ניל פוסטמן, קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות בית הספר, מאנגלית: אמיר צוקרמן, רעננה: ספרית פועלים, 1998, עמ' 15. שם הספר באנגלית, The End of Education, נושא עימו כפל משמעות: "קץ החינוך" וגם "מטרת החינוך".
18. הגם שפרויד הכיר בחשיבותה של התרבות, הוא ראה בה 'דע הכרח' בעבור האדם. באופן דומה הוא תפס את הדת כאשליה המסייעת לאדם להתמודד עם הפחדים שמשבה לו המציאות החיצונית הבלתי-מוסברת ומלאת הסבל.
19. זיגמונד פרויד, תרבות בלא נחת ומסות אחרות, מגרמנית: אריה בר, תל-אביב: דביר, 1988, עמ' 127.
20. שם, עמ' 136.
21. שם, עמ' 158.
22. דונלד ו' ויניקוט, משחק ומציאות, תל-אביב: עם עובד, 1995, עמ' 117.
23. תלמידו של לם, פרופ' יורם הרפו, מעיד כי זהו "הספר הנקרא ביותר בתחום החינוך בארץ" וכי כל סטודנט לחינוך או הוראה לומד ממנו. ראו יורם הרפו, "תאוריית ההגיונות הסותרים", הד החינוך, אוגוסט 2014, עמ' 104-106.
24. צבי לם, ההגיונות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה, רעננה: ספרית פועלים, 1973, עמ' 23.
25. שם, עמ' 29.
26. כפי שמשמע גם משם ספרו של לם, ההגיונות הסותרים בהוראה.
27. ואכן, אחד מיעדיה הראשוניים של תוכנית 'חלוץ' חינוכי, המופעלת על ידי המכון במטרה להכשיר מורים מצטיינים להוראה בשיטה הדמוקרטית, הוא: "החלוצ/ה מסוגל/ת להגדיר את ערכיו/ה החינוכיים, בהלימה לתפיסות חינוכיות דמוקרטיות".
28. חוזר מנכ"ל: לימודי מחול במסודות החינוך, הוראת קבע מס' 0157 - החלפה, תאריך פרסום: כ"ט בטבת תשע"ט.