

חזן הפדגוגיה המשחררת

"ספרשיח": דיאלוג על דיאלוג

איריה: אנו מבקשים, החילה, לספר לקוראות ולקוראים על מה נשוחח ב"ספרשיח" זה. ובכן, נשוחח על שאלות המעלות לעתים קרובות על-ידי אנשי חינוך, בדבר מהותו של החינוך המשחרר (liberating). כלומר, על הפרדגוניה השואפת להביא לתמורה (transformation). פאולו מעדיף להשתמש במונח "שחרור" בהקשר לפדגוגיה שלנו, ואני מעדיף את המונח "תמורה". על כן, נשתמש בשני התארים במידה שווה.

לקראת השיחות הכנתי רשימה של נושאים שהועלו על-ידי מורות ומורים. נושאים אלה מייצגים בעיות ממשיות בפנינו ניצבים אלה השואפים לעצב מחדש את בית-הספר ואת החברה.

הנושאים קשורים לתחומים רבים של העשייה החינוכית המשחררת. כגון: מהו לימוד משחרר? אלו שינויים חייבים להתחולל אצל מורות ומורים המבקשים להשתנות ולהיות למחנכים ומחנכות משחררים? איך ליצור את תהליכי התמורה בקרב התלמידות והתלמידים? מה הם הפחדים, הסיכונים והגמולים הכרוכים בתמורה? מה היא הוראה "דיאלוגית"? כיצד צריכים מורים ומורות לדבר בכיתות משחררות? מה מאפיין את השיטה, הסמכות והמבנה של הלימוד המשחרר? האם בתוכנית משחררת מורה ותלמידים שווים אלה לאלה? מה זיקתה של הפרדגוניה המשחררת לתמורות פוליטיות בחברה, מחוץ לכיתה? האם התהליך הלימודי המשחרר הוא בריצוע בכל המקצועות, או שמה רק במקצועות הקריאה, הכתיבה והתקשורת? כיצד מלמדים תחום דעת מובנה — מדע כלשהו — בשיטה דיאלוגית? מה יחסה של הפרדגוניה הדיאלוגית למבחנים? למה מתכוונים במושג "מתן-עוצמה" (empowerment)? האם ניתן ליישם פרדגוניה, שלידתה והרחתה בעולם השלישי, בעולמנו אנו? כיצד משתלבים ענייני גזע, מין ומעמד, בתהליך המשחרר?

שאלות אלו יעמדו כמוקד שיחותינו. אין בפינו, כמוכן, תשובות לכל השאלות, ואף אין אנו יודעים לשאול את כל השאלות שיש לשאול. זאת

הערת המערכת: כדי להמנע ממינויות, דהיינו, מהתייחסות בלתי-שווה לגובה ולוכר, הקפדנו לציין את שני המינים כשמדובר בנפשות הפועלות בבית-הספר. בחיגום המקובל מאנגלית, כל ה-teachers הם "מורים" וכל ה-students הם "תלמידים". על כן כתבנו "מורים ומורות" וכן "תלמידים ותלמידות", כל עוד לא גרם הדבר לסרבול בלתי-נסבל מבחינת שטף הקריאה. הפועל, כריכוזי, נותר בלשון זכר. כאשר למורה יחיד/ה, בפרק אחד נקטנו בלשון נקבה, ובפרק שלאחריו בלשון זכר.

אין זה פתרון כולל לבעיית המינויות כשפה העברית התקנית. זהו רק נסיון להצביע על כיווני שינוי.

איררה: אני מקווה שנצליח למצוא את הסגנון הריקודי. הבה ונסכים, פאולו, כי נחליף סגנונות לסירוגין. נהיה פיוטיים וקומיים ומעמיקים, חליפות. ננסה ללכוד את הדראמות המפשייות, את אלה שאנו חווים בכיתה ומחוץ לכיתה. שהרי עילתן העיקרית של כל עיני היא לחבוק את החיים היומיומיים. העמות של החשיבה הירדקאלית עם הממשות היומיומית הוא אתגר מתמיד. יתכן שבשום חתום אחר אין הוא כה חשוב כמו בחתום החינוך, יורוי באירועים שאי אפשר לצפותם מראש.

פאולו: הדיאלוג לכשעצמו הוא מעשה יצירת, המעדר יצירתיות. בהסתכלות מעמיקה, אתה יכול לומר שאתה יוצר את עצמך הרבה יותר טוב בתהליך דיאלוגי מאשר כשאתה יושב וכותב לברך במשרד או בספריה קטנה. הצורך בדיאלוג הוא כה חזק, מבחינה אנושית, עד שהסופר הושב לברו כספריה ומחבונן בדפים הלכנים שלפניו, נכסף לחוש בקוראים האפשריים של ספרו, גם אם אין כל סיכוי שיפגוש בהם אי-פעם. הסופר משתוקק להתקשר אל הקוראים הרחוקים, שחלקם יקראו את ספרו כשהוא כבר לא יהיה בין החיים. לעומת זאת כאן, בספר שאנו עומדים להשיח, אנו אמנם פונים פנייה סמלית לקוראים ולקוראות כלתי יודעים, אך אנו עצמנו ניצבים ממש אחד מול השני — אתה ואני. וכך, אני הנני כבר עתה הקורא שלך, ואתה הינך כבר עתה הקורא שלי. אפשרות זו, לקרוא את עצמנו לפני הכתיבה, עשויה לשפר את כתיבתנו. במגע הרדי מסוג זה יכולים אנו לשנות את עצמנו תוך כדי התהליך הדיאלוגי. שהרי בסופו של דבר, דיאלוג איננו סתם "בוקר טוב, מה שלומך?" הדיאלוג שייך לטבע בני-האדם, כיצורים ברי-תקשורת. הדיאלוג חותם את פעולת הידיעה, שלעולם איננה אישית. למרות שיש לה, כמוכן, גם ממד אישי.

תוך כדי נסיון זה שאנו עושים עתה לענות על כמה מן השאלות שהופנו אלינו בזמנים ובמקומות שונים — אנו גם שואפים לדעת מחדש את מה שחשבנו שאנו כבר יודעים. לשיחתנו תהיה חשיבות גדולה עוד יותר אם נקיים מעת לעת שתיקות קלות. אזי יצטרפו קוראנו לנחש: "מדוע שתק פאולו בדגע זה?" שתיקות אלו יעמידו בפני הקוראים אתגר לחשיבה. אנו לא נספק להם רק תשובות מוכנות ומסכמות. אם נצליח לעורר אצלם אי-נחת, קורטוב של אי-ודאות, אזי יהיה "ספר שיח" זה ספר חשוב.

ועוד: אנו עצמנו טועים עדיין לא מעט בעבודתנו כמוזים, ולעתים איננו מצליחים כלל. אך פאולו מקדיש את כל חייו לפדגוגיה המשתררת, ואני עוסק בזה יותר מחמש-עשרה שנה. שנינו חפצים לשתף מחנכות ומחנכים נוספים בידיע ובגיוסיו שלנו, ולהמשיך, כספר זה, דיאלוג, המתנהל במקומות רבים בעולם, אודות ההלכה והמעשה של הפדגוגיה הדיאלוגית. הצעתה לפאולו לקיים דיאלוג שכזה, והוא מצא את הרעיון טוב ומועיל.

אלה מאיתנו המתאיצים מדי יום בכיתה יודעים עד כמה תובענית היא עבודת ההוראה. זו עבודה מעשית מאוד — למרות שכל המתרחש בכיתה נסמך על תשתית תיאורטית מוצקה. ניתן להבין מדוע אנשי חינוך מעונינים בדרך-כלל לעסוק בשאלות מעשיות יותר מאשר בשאלות עיוניות. ואולם, למרות שלכל עשייה חינוכית יש מצע עיוני, וגם להפך, רוב המחנכים החינוכיים אינם מסייעים למורה ברגעים הקשים של הפרעות ורעש בכיתה ממשית. יתר על כן: שפת האידיאולוגיה הפילוסופיה של החינוך וזה בדרך-כלל למורות ולמורים. הם נכנסים ליותר מדי כיתות ונפגשים עם יותר מדי תלמידות ותלמידים ועם יותר מדי אנשים המפקחים ומארגנים את עבודתם. על כן, הצורך שלהם בסיוע מעשי חזק יותר, כנראה, מהצורך בעיונים חינוכיים. לדעת, גיבוש של רעיונות חדישים. גם מורות עמוסות בימינו מחייבים, לדעת, גיבוש של רעיונות חדישים. הן מבקשות לדעת כיצד עבודה סקנדית להכיר גישות חלופיות בחינוך. הן מבקשות לדעת כיצד לממש רעיונות אלה בכיתה. הן שואלות אם דיאלוגים יחוללו שינויים ממשיים בכיתה, והאם לגישתנו המשתררת, הדיאלוגית, יש תשובה למצבים אמיתיים, איתם עליהן להתמודד, כמתחכנות.

אנשי חינוך במקומות שונים שואלים שאלות דומות אודות אלטרנטיבות משתחררות בחינוך. דבר זה מצביע על כך שהם ניצבים בפני בעיות דומות. אם נכיל, פאולו, לקיים דיאלוג עם מורות ומורים אלה באמצעות "ספר-השיח" שלנו, תהיה בו תועלת מרובה. אני מציע שנתחיל לדון בנושאים כלליים, ונסיים בנושאים העולים מן המעשה החינוכי ממש.

פאולו: אני חושב שהרעיון לטוח בספר, במקום לכותבו, הוא בעל ערך. ל"ספר-שיח" זה יש פנים רבות המעניינות אותי. השאלה היא אם אנו מסוגלים לשתף בדיאלוג את הקוראות והקוראים האפשריים של השיחה. בינינו. והתשובה תלויה בדינאמיות של דברינו. ספר זה צריך להיות רציני, אך לא בהכרח נוקשה. אנו יכולים לדון באופן קפדני ברעיונות, בעובדות וכבעיות. אך תמיד בסגנון קליל, בצעיר-ריקוד כמעט. תהיה אומר: בלתי חמושים.

שיטתיות ומוטיבציה בהוראה משתחררת

פאולו: אני חושב שהרכה אנשים טרעם— או לוקים באיכיות— כהבנת המושגים שיטתיות או קפדנות. לדעתי, אני שיטתי וקפדני אם אני מצליח לגרום לך להיות שיטתי וקפדן. שיטתיות היא תכונה היסטורית, היא מתגבשת בתוך הזמן. על כן, מה שהוא שיטתי כיום, יתכן שלא יהיה כזה מחר.

איירה: האם כוונתך לומר, ששיטתיות איננה זכר נצחי או אוניברסלי? כלומר, האם היא דרך של השגת ידיעה, המעוגנת בזמן וכתגאוי של הידע? פאולו: נכון. השיטתיות עצמה איננה אוניברסלית. רק הצורך בשיטתיות הוא אוניברסלי.

איירה: להיות שיטתי משמעו להשתוקק לדעת, להיות נכון לחפש אחר החשובה, לבקש אחר השיטה הביקורתית של הלימוד. ושיטתיות היא אולי אותה התקשורת, המעודדת את הולת ליטול חלק בתהליך ומביאה אותו למצב של חיפוש פעיל. יתכן כי בשל העדר תכונת אלה בחינוך הפורמלי אין הוא מצליח ליצור את ההנעה, המוטיבציה, אצל התלמידות והתלמידים. הללו אינם שותפים לחיפוש, אינם שותפים ביצירת השיטתיות. המורת והמורים מספקים להם תשובות שעליהם לשנון אותן. הידע מועבר להם כגוש של מידע— מעין "גוויה" של דעת— ללא קשר חי עם המציאות שלהם. במשך שנים של שיממון ושעות על-גבי שעות של שעמום, הלימוד אינו אלא מטלה המוטלת עליהם, כשהם נאלצים להאזין ללא הרף לקולה החד-גוני של תוכנית-הלימודים הרשמית.

פאולו: הזכרת את בעיית ההנעה (מוטיבציה). זו בעיה מעניינת מאוד. מעולם לא קיבלתי את הדעה שתהליך ההנעה מתחלל מחרץ לעשייה, או לפני העשייה עצמה. כאילו שתחילה עלי להיות מונע, ורק אחר-כך להתחיל בעשייה. זוהי דרך מאוד לא דיאלקטית להבין את מושג ההנעה. לדעתי, ההנעה מתהווה תוך כדי העשייה. היא מרכיב של העשייה עצמה. כלומר, אתה מונע ככל שאתה פועל— ולא לפני הפעילות. ואגב, רעיון זה ישים אף לגבי ספרנו, ולא רק בכיתה. ספר זה יהיה ספר טוב, אם ממש בשעה שהקוראות והקוראים יקראו בו, הם יוכלו להרגיש שהם מונעים הודות לפעילות הקריאה עצמה— ולא מפני שקראו במקום כלשהו אודות ההנעה. מכל מקום, שנינו אחראים גם לכך. עלינו לעבוד ברצינות ובשיטתיות כדי שספר זה יהיה משהו שמעבר לסתם שיחה.

איירה: צריך להדגיש שההנעה חייבת להתרחש במהלך הלימוד עצמו, והיא חייבת להיווצר מתוך הכרתם של הלימוד והלומדים את חשיבותו של הידע עבורם. הבה נדמיין לעצמנו איך באמת נתפס בית-הספר הקיים בעיני התלמידות והתלמידים: אנשי חינוך, אנשי מינהל ויועצים מטיפים באוזניהם ללא הרף מה רבה חשיבותו של בית-הספר ומה מרתעת השפעתו על עתידם. הצורך שבכחיים כה רבים רק מרגיש את כשלוננו של בית-הספר. אנני את התלמידות והתלמידים באמצעות תכני-הלימוד עצמם.

לכן אין אנו רשאים להניח כי קיימת מוטיבציה אצל התלמידות והתלמידים הנכנסים בדלת הכיתה. המוטיבציה היא אחת הבעיות החמורות ביותר בחינוך בימינו. בצד בעיות אחרות, העזרה הוא אחד מסימני משבר החינוך כיום. משבר, שהוליד בשנים האחרונות שטף של דו"חות רשמיים. המצב הנוכחי הוא אכן כפי שתוארה אותו, פאולו. תוכנית-הלימודים השלטת מתייחסת להנעה כאילו זו מצויה מחרץ לפעולת הלמידה עצמה. מבחנים, משמעת, ענישה, פרסים, הבטחות של תעסיקה בעתיד— כל אלה משמשים כפעלולים ליצירת הנעה, וכולם מנוכחים לפעולת הלמידה. ולפי אותו הגיון, אחת ההגדרות הרווחות של "השכלה" היא שליטה בימוטיביות בסיסיות— כשהן מופרדות מנושאי-הלימוד ומנוחקות מבחנים. "תחילה רכוש לך מיומנויות; אחר-כך תוכל לרכוש את החינוך האמיתי; תחילה רכוש את החינוך האמיתי, אחר-כך תוכל להשיג משרה טובה"; הדבר הטוב ביותר הוא דווקא זה שבו אינך עוסק עכשיו! ומה הפלא שהתלמידות והתלמידים אינם משתפים פעולה?

פאולו: אני נשאל לעתים קרובות, כיצד יוצרים הנעה בתלמידות ובתלמידים. אולי תספר משהו בנושא זה, מחרך נסינוך?

איירה: המשבר הגדול בחינוך האמריקאי כיום מתבטא בעיקר בהתנגדות התלמידות והתלמידים לתוכנית-הלימודים הרשמית. אפשר לתאר זאת גם כך: אנשי חינוך ואנשי מינהל מסרבים לשנות את תוכנית-הלימודים המנוכרת את התלמידות והתלמידים. בתגובה, מסרבים הללו לתפקד במסגרת התוכנית הרשמית. הפוגזיה הרשמית גורמת להם להימנע מאמץ אינטלקטואלי אמיתי. מאבק כוחות זה סביב תוכניות-הלימודים הוביל למבוי סתום בבתי-הספר ובאוניברסיטאות. הרשויות מגדירות אותו, בטעות, כבעיית "הרמה הכינונית" של התלמידות והתלמידים. אבל אני קורא למצב זה "שכיות ביצוע" מצדם; הם מסרבים ללמוד עליונות המבנים של רכיש מבתי-ספר, ליתוות מן הבעיה יש לוקוף גם לחובת עליבות המבנים של רכיש מבתי-ספר, ליתוות הצפופות, ולעובדה ששוק-העבודה אינו מתגמל את ההשקעה בלימודים על-ידי הבטחת משרות טובות ומכניסות. שוק-העבודה יכול להציע תגמולים

מעטים בלבד עבור הישגים גבוהים. שיעור האבטלה גבוה, והמשכורות ההתחלתיות הן נמוכות. גודל רוכל הגדול של התלמידות והתלמידים נהרץ לעבוד במשרות דלות שכר. על כן הם מתלטים שתדיה זו שטות מצדם לשחק לפי כללים שנקבעו בידי אחרים, ואינם מיטיבים עמם.

בעיית המוטיבציה מרחפת מעל בתי-הספר כעננה שחורה. כולנו יודעים היטב שאותם תלמידים ותלמידות שהם חסרי הנעה בתוך הספר עשויים להתגלות כבעלי מוטיבציה גבוהה מחוץ לכתליו. התרבות החומרית שולטת בהרגל-הקנייה שלהם. הם מוצאים מרחבי-מחיה פתוחים מחוץ לכת"הספר ולבית, ושם הם מקיימים את תרבותם-הם. תרבות זו מורכבת ממין-ידידות, ספורט, סמים, מוסיקה וכיוצא בזה. אלה מהם הרוצים עד מאוד להשיג דבר כלשהו, ייזו שמים וארץ כדי להשיגו. הם משיגים מכוניות זולות ומתמקחים על תעריפי-הכיסות, משיגים עבודות זמניות בחופשת הקיץ, מתמקחים ומשיגים מכשירי סטריאו מוזלים או גיטרה חדשה או כרטיס למופע רוק. הם יודעים היטב כיצד להעלים עינין רע וכיצד להתקבל לקורסים סגורים או לבחינות-כניסה למשרדים ממסלתיים. לצורך כך הם מגייסים את כל פיקוחותם.

אני מכניס את ענייני הידע הללו לתוך הכיתה. אני מבקש מהם לכתוב על הנושאים האלה בחיבורים שלהם. ואני מצדי, מבאי לכיתה את הטקסטים שלי. כך נוצר בכיתה מתח בין שני סוגים של מבצע: בין הרשימות שלהם לבין דפי-הקריאה המוכנים-מראש. מפגש זה יוצר בכיתה דינאמיות לשונית ברמות שונות, בין הטקסטים הרשימיים שלי והטקסטים הבלתי-רשימיים שלהם.

כשאני מתחיל ללמד קורס מסויים, אני מניח מראש כי ההנעה של התלמידות והתלמידים מונחת בכיסי. אני מנסה למצוא את האופייניים של הנעתם: הנעה בעד מה, והנעה נגד מה. אני מנסה לגלות מהו הידע שלהם ומהן המיומנויות הקוגניטיביות שלהם. את כל זה אני יכול לגלות רק באמצעות הקשבה דרוכה לדבריהם והתבוננות בהתנהגותם. קודם לכל אני חייב ליצור אווירה מתאימה כדי שיסימו לדבר, לכתוב ולהתנהג באורח טבעי. בפגישות הראשונות אני מסייע להם לדבר יותר על-ידי יסודי הדיבור שלי. שהרי אינטלקטואל מנוסה בעל מיומנות לשונית יכול, ללא קושי, לחסום את הביטוי הלשוני של תלמידים ותלמידות בלתי-מיומנים. הדיאלוג מתפתח לאיטו, ועמו מתפתחת גם הפעילות העצמית שלהם.

הדבר החשוב ביותר בעיניי הוא המהירות בה אני לומד את עולמם. עבורי זהו תהליך של ניסוי וטעייה. אני מנסה תרגילים שונים, המחנכים אותי ואותם כאחד. תרגילים של קריאה, כתיבה, חשיבה וויכוחים קצרים. אני פועל כשלב זה עם תוכנית-קורס קצרת-טווח ולא מוגדרת. אני מתנודד

כה וכה, בלי לקבוע תוכנית מוכנית ובלי רשימת קריאה, שעשויות היו להבטיח לי סדר מוכר וכטוח. אני שואף ללמוד יחד איתם את רמות החשיבה והרגישות האמיתיות, בהן הם שרויים, את לשונם האותנטית, את עוצמת הניכור שהם מביאים עימם לכיתה, את תנאי חייהם. כל אלה מהווים יסוד לדיאלוג וללמידה.

כאשר הקורס כולו מוכן מראש, בשלמותו, כמוח המורה—תוכנית-הלמודים, רשימת הקריאה—יש לתלמידה סיבות רבות וטובות לנטוש את הלמוד. האם אתה מבין את הכוונה, פאולוז? הלמידה הלא כבר התרחשה—במקום אחר, בזמן אחר. שהרי המורה באה כשהקורס מוכן מראש, שותלת תוכנית-לימודים מוכנה-מראש במוחם של תלמידיה, מרווחת להם—והו לא—על מסקנות שהוסקו כבר במקום אחר. וכל שהתלמידות והתלמידים אמורים לעשות הוא לשנן את הדברים שהיא מספרת להם. לחץ כבד מופעל על המורה ללמד בדרך מסורתית זאת. ראשית, מפני שזו דרך המוכרת כ"מצליחה"—למרות שאינה כזאת, כפי שכולנו יודעים. ושנית, אם אתה סוטה מתוכנית הלימודים הסטנדרטית, אתה מסתכן בכך שיראו אותך כמורד, כמהפכן, או כסתם תלוש. ואז—אתה מועד לכל מיני פורענויות, החל מהטרדות קלות וכלה בפטריוץ.

גיבוש השיעור ועיצובו תוך כדי התרחשותו, יחד עם התלמידות והתלמידים, הוא תהליך מלהיב ומעורר חרדה כאחד. אני תמיד חרד ותמה כיצד יתחברו לבסוף כל החושים. ולמרות החרדה, אני משוכנע שפתיחות שכזאת היא הכרחית אם רוצים להתגבר על הניכור של התלמידות והתלמידים. והלא בעיית הניכור היא הבעיה החמורה ביותר בבית-הספר. כיצד יכולים מורות ומורים ללמוד דרך זאת של הוראה? על-ידי כך שילכו בה בעצמם! שהיי, לרוע המזל, האוניברסיטאות, ובתוכן בתי-הספר לחינוך, מרפות את ידי המרצים והמרצות הרוצים לערוך ניסויים. ואין לנו מודלים חיוביים רבים של הוראה מהם נוכל ללמוד.

מודל של תיאוריה ביקורתית של הידיעה

פאולוז: אתה יודע, איידה, אני חושב שמה שאמרת זה עתה קשור לבעיה רצינית מאוד בתורת הכברה (אפיסטמולוגיה). אני משוכנע שהתפיסה המוסעית של מה שניתן לקרוא בשם מעגל הדעת (המעגל הגנוטיולוגי) קשורה לאי-ההבנות, שעליהן אנו מדברים. אני מכנה בשם מעגל הדעת את כל הנקודות ברצף של תהליך הלימוד. מחזור הידיעה מורכב משלבים

שונים, הקשורים זה לזה. ברגע שנבחין בנקודות אלו, נוכל להבין טוב יותר את תהליכי ההוראה והלימוד.

משנבחנו במעגל-הדעת, נבחנו כי קיימות בו שתי נקודות, שתי נקודות בלבד — והן קשורות זו לזו בקשר דיאלקטי. הנקודה האחת במעגל היא שלב ההפקה, יצירת ידע חדש, דבר חדש. הנקודה השניה היא השלב שבו הידע הנוצר הופך לידע, לנתפס. הפניה היא שבדרך-כלל אנו נוטים לראות את שתי הנקודות הללו כדיכטומיות, כמופרדות זו מזו. הידע מופק הרחק מן התלמידות והתלמידים — הגורשים רק לשנן את מה שהמורות והמורים אומרים. המורות והמורים מפחיתים את פעולת הידיעה של הידע הנוצר ומסתפקים בקעגרה גרידא של נתונים. המורה הופכת מומחית להעברת ידע ידוע — וכווצאה מכך היא מתעלמת מן התנאים ההכרחיים, הבסיסיים ביותר, הדרושים לשם הפקת ידע בכיתה, כמו גם ליידיעת הידע הנתון; למשל: פעולה, חשיבה ביקורתית, סקרנות, חקרנות נמרצת, עיזרות, ספקנות. כל אלה חייבים להתקיים כדי שהלומדות והלומדים יוכלו לחשוב, יוכלו ללמוד.

איירה: ישנם עוד כמה תנאים הכרחיים ללמידת-אמת. למשל, להט הלימוד. חדות הידיעה שאתה נכנס למלמכה חדשה. המורה חייבת לעצב בכיתה מודל של הלמיד והלמידה — פעילים, ספקנים — ולהזמין את כל הכיתה להיות סקרנים וביקורתיים... ויצורתיים.

פאולו: בדיוק! ויש עוד בעיה כאשר מפרידים יצירת ידע מדיעת ידע קיים: בתי-הספר נהפכים אז על גקלה לדוכני-מימכר של ידע, בהתאם לאידיאולוגיה הקפיטליסטית.

איירה: אתה מתכוון לומר שבתי-הספר נועדים לשמש כני-שיגור להשקפות של המימסד, ולא כאכסניות לפיתוח חשיבה ביקורתית?

פאולו: כן, בדיוק כך! כני-שיגור, שמטרתם שיבוש הפרדה של חכמים, אשר בעצם ראויים לגיבוש ולהאחדה.

איירה: חינוך ביקורתי חייב לכלד את הכיתה — מורה ותלמידים — סביב יצירה ויצירה-מחדשת של ידע. בימינו מופק הידע החק מן הכיתה, על-ידי חוקרים ומלומדים, כותבי ספרי-לימוד ועודות ממשלתיות לתכנון לימודים.

פאולו: ועוד דבר אומרים להם, למורות ולמורים, הוא — שהוראה אינה קשורה כלל למחקר, ליצירת ידע. עמדה זאת מצמיחה את המיתוס הקובע שאם אתה מורה, הרי שאיך עוסק במחקר, ועל-כן, יוקרנת נמוכה מזו של החוקר. כאילו ניהול סמינריון של סמסטר שלם אודות ידע קיים בכיולוגיה, כימיה או פילוסופיה, איננו, בצעם, סוג של חקירה. כשאני מבלה שלוש

שעות עם קבוצה של תלמידים ואנו משוחחים על מהותו הפוליטית של החינוך, או על מהותה החינוכית של הפוליטיקה — אם זה איננו מחקר, אוי אינני ידוע מחקר מהו! שהרי במפגשים כאלה אני יודע מתוש, בצוותא עם התלמידות והתלמידים, את מה שחששתי שאני כבר יודע — ותוך כדי כך מתחילים גם הם לדעת.

איירה: מן אחר של הבעיה קשור להיזארכיה הפוליטית של הידע. ידע אחד מקבל ערך שונה מידע אחר. ידע חדש אינו מתקבל לפי ערכו, אלא אם כן הוא לובש צורה מסורתית, בתוך אחת הדיסציפלינות (תחומי המדע) הקיימות. בעיני אנשי העסקים ואנשי הצבא, המקצועות הטכנולוגיים נחשבים יותר מאשר המקצועות ההומניסטיים. כתוצאה מכך, המחקר במדעי-הטבע זוכה ליותר מענקים מאשר מחקרים במדעי-הרוח. מחקר במקצועות התורמים ישירות לעסקי החברות הגדולות זוכה לתמיכה גריבה, בעוד שמחקרי שלום, או מחקרים פמיניסטיים או סוציאליסטיים, נדחקים לשוליים. זאת ועוד: ידע הנוצר בתוך האוניברסיטאות זוכה להערכה גדולה יותר מהידע הנוצר על-ידי מלומדים עצמאיים מחוץ למוסדות אלה.

כשאני אומר לעמיתיי כי ההקשבה לתלמידי היא חלק ממחקרי, כמה מהם מגיבים בתמיחה: "אתה בלשן? הלא מצויות עבודות חשובות על לשון היום-יום, כגון אלו של הווארט, פִּיסֶרֶט והית'?" אלא שאני חוקר את השפה המדוברת של התלמידי כדי לדעת מה הם יודעים, למה הם שואפים וכיצד הם חיים. דרך היבוור והכתובה שלהם היא שער-הכניסה הטוב ביותר לתודעתם. אני בוחן את המושגים והנושאים החשובים בעיניהם, והופך אותם לחומרי-לימוד מציאותיים, ממשיים. הגרוע מכל הוא ללמד בכיתות שבתן התלמידות והתלמידים שותקים, או ללמד בכיתות שבהן הם מדברים וכותבים בלשון מעושה אותה הם מציגים כשכיל המורות והמורים ובשכיל בעלי-סמכות אחרים. מורות ומורים מבלים שעות ארוכות של ייאוש בעומדם מול תלמידות ותלמידים שותקים, הלוגשים בהם עיניהם בלי נוע. שעות איך-ספור מחבזות בהאזנה לתלמידות ותלמידים המתקים מיכאנית את "שפת המורה". לכן, אם לא אוכל לקרוא או לשמוע את שפת המחשבה האותנטית של תלמידיי, אוגיש מתוסכל.

לסוג זה של מחקר בסיסי יש ערך-שוך קטן מאוד באקדמיה. זה חבל, מפני שההגיון הבסיסי אומר לנו, שידע מבוסס, ידע כמו זה שאני רוכש כמגעני עם תלמידיי, הוא ידע חיוני לצורך הנתנת. הוראה מחקרית שכזאת היא בעלת ערך מעשי רב. היא מתנכת את המורה לעצב תוכנית-לימודים הנתנית כאמת. היא גם מגשרת על פני הפער המקצועי שבין המורה לבין תלמידיה.

לימודים רצינית? אם קוראים, צריך לקרוא ברצינות. אך ראשית כל אני צריכים לדעת מה משמעותה של קריאה בכלל.

בעיניי, קריאה איננה סתם צניחה על המלים, וגם לא ניתוח מעל למלים. קריאה היא כתיבה מחדש של הנקרא. קריאה פירושה גילוי הקשרים שבין הטקסט לקונטקסט (ההקשר), וגם קישור בין הטקסט-קונטקסט לקונטקסט שלי, הקורא. לעתים אנו קוראים בכתבי סופרים שמתו לפני מאה שנה, מבלי יגדע דבר על תקופתם. ובצמצם, אנו יודעים מעט מאוד גם על תקופתנו! לכן, אני בהחלט מצדד ברצינות אינטלקטואלית. כדי להבין את הטקסט ואת הקונטקסט, אך חשוב מכל הוא להיות ביקורתית. הביקורתיות יוצרת את המשמעת האינטלקטואלית, שכן היא זו המעלה בראשנו את השאלות בזמן הקריאה – לגבי הכתוב, לגבי הספר, לגבי הטקסט. אסור לנו להיות שביימים בידי הטקסט, או להיכנע לו. אנו חייבים להיאבק עמו, גם אם אנו אוהבים אותו. איך סבור כך? עלינו להיכנס לעימות עם הטקסט. זהו מבצע תובעני.

הקריאה איננה מצטמצמת, אם כן, לחיוב התלמידות והתלמידים לקרוא מספר פרקים נתון בספר, אלא בתביעה לעימות רציני בינם לבין הטקסטים. אבל צריך לדעת שכאשר אתה מבקש מתלמידך לנהוג כקוראים ביקורתיים, לראות את עצמם כאילו הם כותבים מחדש את הטקסט הנקרא, אתה מסתכן בכך שלא ייענו לדרושיהיך הקשות, ואז תרד תפוקתם האינטלקטואלית. הם עלולים אף לחשוב שיש משהו לקוי במשמעת האינטלקטואלית שלך: לחשוד כך שאתה עצמך אינך קפדן, מפני שאתה מבקש מהם לקרוא באופן ביקורתי, לכתוב מחדש, טקסט אחד בלבד – במקום שיקראו את כל רשימת ספרי החובה, את כל 300 הספרים בסמטר!

איידה: כן. סיכון זה קיים. שהרי התלמידות והתלמידים מורגלים לשיטות של העברת-ידע. תוכנית-הלימודים הרשמית תובעת מהם להיכנע לטקסטים, להרצאות ולמכתבים, כדי שיסתגלו להיכנע בפני כל בעלי-הסמכות. אמנם הם ניתנים כיכולת טובה מאוד של התנגדות לדרושות מצד בעל-הסמכות, אך באותה מידה הם עלולים גם לדחות גישות הוראה בלתי מסודרות. אחדים מבטאים את דחייתם בדרך של אי-הסכמה שבשתיקה, אחרים מתנגדים בפועל, ואחרים סתם מסתלקים לקיוסק. המשימה שלנו היא ליצור מעבר הדרגתי מן ההרגלים הישנים לאלה החדשים. כל אימת שאני מקשיב לתלמידי בחחילת שנת-הלימודים, אני תופס עד כמה הם מושועבדים לשיטות המסורתיות. והבנה זאת משמשת אותי כקנה-מנחה בחיפוש אחרי דרכי הפדגוגיה האחרת. כל קבוצת תלמידות ותלמידים מייצגת פרופיל שונה הן של התנגדות והן של פתיחות. ואת הפרופיל הזה אני מגלה שעוד שאני לומד אותם, בתחילת הקורס ומהלכו. אני מפחית אצלם את רמת

המחקר הראשון בכיתה הוא, אפוא, זה של המורה החוקרת אודות תלמידיה. מחקר זה הוא אחת המשמעות הכספיות בכיתה משחררת. ואולם, כשלעצמו יש לו ערך של הכנה בלבד, מאחר שתהליך המחקר חייב לעורר את התלמידות והתלמידים ללמוד את עצמם, את הלשון והמצאות שלהם, כחלק אינטגרלי של לימוד החומר של השיעור. בכיתה שכזאת יכול להיווצר, לדעתי, ידע לא רשמי, ידע חופשי, ללא פיקוח. גישה זאת קוראת תיגור על האידיאולוגיה הרשמית המשווקת בבתי-הספר היום. אם נלך בדרך זו, לא ייצמדו עוד התלמידות והתלמידים לספרי-הלימוד, לתוכניות הלימודים ולמסרים של התקשורת הממסדית. אני, למשל, מנסה בכיתה להיות טכני ולא "פרופסור", להיות ביקורתי מבלי לדחות-על-הסף דברי תלמידי, להיות נלהב אך לא טקסי. חקירה ביקורתית שכזאת עשויה ליצור ידע המטיל ספק בידי הרשמי, ואף להעלות אפשרויות אלטרנטיביות לשימוש בידי.

כאשר המורה נשאת צמורה לתוכנית-הלימודים הרשמית, וכאשר התלמידות והתלמידים משנים רק את דבריה, קל יותר לממסד לפקח על הנעשה. אם המורה או תלמידיה יאזרו אומץ ליצור ידע בכיתה, קיים סיכוי שהם גם יאזרו עוד לנסות לשנות את החברה. שהלא המבנה של הידע הרשמי דומה למבנה הסמכות בחברה. זאת הסיבה לכך שתוכנית-הלימודים, רשימת הקריאה וההרצאה הדידאקטית הינם האמצעים החינוכיים המועדפים לצורך החזקתם של מורות ומורים, תלמידות ותלמידים במסגרת הקונטקסט החברתי. תוכנית הלימודים הסבילה, המכוססת בעיקר על הרצאות, היא לא רק פדגוגיה עלובה: זהו מודל ההוראה המתאים ביותר לחינוך הסמכות השלטת בחברה ולהפקעת העוצמה מן הלומדות והלומדים.

עוצמה, והיצירה-מחדש של הידע: הפוליטיקה של ידעת קרוא וכתוב

פאולו: אתה צודק כאשר לאופיה הפוליטי של תוכנית-הלימודים הרשמית. המורה המצטטת בכיתה מתוך ספרי-מחקר מוחזקת כמי שמנחילה, כביכול, את הידע החשוב ביותר. אחת הבעיות הקשות שעלינו לפתור היא כיצד להתמודד עם המסורת רבת-השנים של הנחלת ידע. שהרי התלמידות והתלמידים עצמם מתקשים לקבל מורה שאיננה פועלת בדרך המקובלת. הם לא מאמינים במורה המשחררת, זו שאיננה דוחסת מידע לתוך גולגולותיהם. צריך להדגיש, כמובן, שאיננו מתנגדים למשמעת אינטלקטואלית. שכן, כיצד יכול אדם לפעול בצורה אינטלקטואלית, אם לא גיבש לעצמו משמעת

ההתנגדות ואת רמת החרדה באמצעות הדיאלוג והתרגילים השונים, יתוך כדי יתורו פה ושם להרגיל הלימוד הישנים. למשל: אני מטיל מעט חובת קריאה, ואפילו כמה עבודות, כלומר — טעימות אחרות מן התבשיל הישן המוכר, כדי שנגיש כמו בבית... ..

קורה שמורה נכנסת לבינה ומבקשת מהתלמידות והתלמידים לכתוב מסה על ספר כלשהו או על מאמר שהופיע בכתב-עת, או על נושא אקדמי או חברתי כלשהו. רבים מן התלמידות והתלמידים מגיבים כך: "את רוצה שאנחנו את הדעה שלי?" והמורה מגיבה: "ודאי. עליכם לכתוב את מה שהתלמידים פשוט אינם טורחים לכתוב משהו בעל עומק אמיתי. לכן נואשו והתלמידים פשוט אינם משאיפתו לעורר בהלמידיהן חשיבה ביקורתית. אבל אם מורת רבות מזמן שהנשאים המוצעים על-ידי המורות זרים לתלמידים נבדוק, נמצא שהנשאים המוצעים על-ידי המורות זרים לתלמידים מוצגים, לעתים קרובות, בצורה אקדמית, ובשפה שהתלמידות והתלמידים אינם משתמשים בה. פעמים רבות הנשאים אינם רלבננטיים להתנסויות שלהם, והם רחוקים מן הקצב והתוסס והמהיר של תרבות ההמון, התרבות האלקטרונית. וגרוע מכך — מאחר שהמערכת היחסית מותירה אותם החק ומשתיקה, הניתוק שבין התלמידות והתלמידים למורה מותיר אותם החק מן הנשאים המוצעים על-ידיה. במלים אחרות: צריך לבחון מחדש הן את הדרכים בהן מוצג טקסט מודפס בפני הכיתה והן את הטקסט עצמו. אנו חייבים לגלות מחדש מהי קריאה נכונה — בתוך-תוכה של המציאות המקשה כל כך על קריאה רצינית.

המיתוס של למידה נטולת ערכים

פאולו: ישנם אנשי חינוך שאינם דורשים מן התלמידות והתלמידים לחשוף את מהותו של הספר, את נשמתו של הטקסט, כדי שלא לבוא לכלל שיחה עליהן מוזות-הראייה של התלמיד או התלמידה. כל שהם דורשים הוא לתאר את הטקסט. יש הם מטילים משלה נוספת: לתאר את החברה. התלמידים והתלמידות מתבקשים לתאר — רק לתאר — את מה שהם רואים בטקסט או בחברה. המורות המורים סבורים שאין זה מתפקידו של המדע לפגוע עובדות, אלא לתארן בלבד. אנשי חינוך אלה אף סבורים שאין זה מתפקידם של מדענים לחשוב על שינוי המציאות, אלא להסתפק בתיאורה. קוראים לזה "נייטראליות", או "אובייקטיביות", של המדע.

איירה: מיתוס זה, של חקירה נטולת-ערכים, רווח מאוד בתרבות המערבית. בה בעת אנו נתקלים גם בהסכמה רחבה למחקר המשרת אינטרסים

מסויימים. גורמים פוליטיים שונים בארצות-הברית משתמשים במחקר המדעי כדי לקדם את דרישותיהם ואת עמדתם הפוליטית. ובו בזמן, בכתב-הספר ובאונברסיטאות מוצגים המדעים, ההנדסה, הטכנולוגיה, הכלכלה והרבה נושאים אחרים במדעי-החברה, כיצע נטול-ערכים, חופשי מאידיאולוגיה או מפוליטיקה. ואם כבר יש מי שמציג את ערכיהם — הם מוצגים מוזות-הראייה הערכית של המימסד. תלמידים ותלמידות מתחנכים ל"זיוף לפועלים/ות או לבעליות/ות מקצועות חופשיים — ולהשאיר את הפוליטיקה לקובעי המדיניות הרשמית, אי-שם בצמרת. תוכנית-לימודים "נייטראלית" שקרת זאת מכשירה תלמידים ותלמידות להתבונן בדברים מבלי לשפוט אותם, לראות את העולם מוזות-הראייה של הקונסוסוס הרשמי, לבצע פקודות מבלי לשאול שאלות. כאילו שאופייה הנוכחי של החברה הוא עובדה שאין לערער עליה. הקורסים שלהם מודגשים מיזמויות טכניות — לא מגע ביקורתי עם המציאות. וכך מונעים מהם לערוך ניתוח פוליטי של הכוחות היצרניים את תוכנית-הלימודים — או את גורדי-השחקים. המדען, כמוהו כרופא וכמהנדס, רווחץ בנקיזן כפיו, בעמדתו הא-פוליטית, ואינו מטריד את הממונים עליו בשאלות ביקורתיות.

פאולו: וככל שאתה לובש על כפות-ידיך יותר כפפות כדי למנוע מגע מהם עם המציאות, כך אתה נחשב למדען טוב יותר. מנקודת המבט שתיארת, כמובן. לא מנקודת-מבטי שלי.

בחינוך המשחרר אנו מציצים לא רק טכניקות לרכישת השכלה, או מומחיות כלשהי, או מיזמויות מקצועיות, ואפילו לא רק חשיבה ביקורתית. שיטת ההוראה הדיאלוגית מכוננת אותנו אל עבר סתרי דיאלוג של החברה, אל עצם סיבת הקיום של אובייקט הלימוד. באמצעות הדיאלוג הביקורתי על טקסט מסוים או על נושא חברתי כלשהו, אנו מנסים לחשוף את תוכן, את מהותם, את סיבת היותם מה שהם, את רקעם הפוליטי וההיסטורי. זוהי, לדעתי, הפעולה האמיתית של הדיעה — ולא ההעברה הסתמית של ידע או הלימוד של טכניקת השליטה באותיות הא"ב. הלימוד המשחרר "מאיר" את המציאות בתהליך מתפתח של פעילות אינטלקטואלית.

איירה: רעיון זה, פאולו, של "הארת" המציאות, מוצא חן בעיניי. ואני גם מסכים לכן שהחינוך המשחרר איננו עוסק בהקניית טכניקות מתוחכמות בלבד. עיקרו הוא ההקנייה של ראייה ביקורתית של בית-הספר ושל החברה. לימוד לשם שינוי.

פאולו: החינוך, בצד היותו פעילות לשם רכישת-ידע, הוא גם עשייה פוליטית. ולכן, שום פדגוגיה איננה יכולה להיות נייטראלית.

כיצד הופכים למחנכות ומחנכים משחררים

אנו בונים מחדש את עצמנו: קוראים תיגר על המסורת ועל תרבות ההמון

איירה: אני מבקש שנתחיל משאלה הנשאלת חכופות על-ידי מורים ומורות, סטודנטיות וסטודנטים: "כיצד אהיה למורה משחררת? כיצד אשנה את עצמי?"

לאנשי חינוך יש הזדמנויות מעטות בלבד, אם בכלל, לבקר בכיתות משוחררות. תוכניות הכשרה להוראה הן בדרך-כלל מסורתיות, ובתי-הספר אינם מעודדים ניסויים בשחרור הפרדוגניה. לכן, כעיתית הדגמים היא כה גדולה. לשאלה זו מתלוות שאלות מהותיות משלימות: "כמה שונה חינוך משחרר מהוראה מסורתית? כיצד מתקשר חינוך המשחרר לשינוי חברתי?"

פאולו: כן. אף אני נשאל שאלות אלו, בצפון-אמריקה ואף באירופה.

איירה: אולי נתחיל בכך שנשוחח על למידתנו ולמידתנו-מחדש, שלך ושלי, כדי שנבין כיצד הגענו אהנו להיות לפדגוגים משחררים.

פאולו: התחל אתה, ואני אספר אחריך.

איירה: אני קיבלתי חינוך שמרני מאוד. בילדותי, סלחתי מבית-הספר אך אהבתי ללמוד. במיוחד חיבבתי מפות עתיקות, תרבויות קדומות ואסתרונומיה. קראתי הרבה, אף הכנתי שיעורי-בית, אך לא אהבתי ללכת לבית-הספר. השיעומ גרם לכך שהיו לי הישגים נמוכים בבית-הספר. נעשיתי ל"בציעה משמעותית", כפי שתלמידים כמוני מוגדרים. וכל זאת, הייתי סקון לדעת, למרות שהשתעממתי כמו רבים מחבריי בבית-הספר. פשוט, היינו חכמים יותר ממה שבית-הספר הרשה לנו להיות. התייחסו אלינו כאל טפשים ורצו לעשות מאיתנו רובוטים. ואני מרדתי באווילות זאת.

החברים האחרים גם הם לא היו מאושרים. גם הם "עשו בעיות". אבל

איירה: לכל פרדוגיה צורה ותוכן המתחייבים, בצורה זאת או אחרת, ליחסי הכוחות בחברה. כל פרדוגיה מצדדת בסדר-יחברה אלה או אחרים. האם נכון יהיה לומר, לדעתך, שכל פרדוגיה יוצרת בכיתה מציאות חברתית אופיינית לה — מחזקת את הקונסנוס החברתי, או מערערת עליו?

פאולו: בהחלט. אני חושב, למשל, שהאידיאולוגיה השלטת "חיה" בתוכנו כשהיא מפקחת על החברה ככללותה. אם שליטה זאת, בתוכנו ומחוצה לנו, היתה שלמה, מוחלטת, לא היינו יכולים לחשוב לעולם על שינוי חברתי. אבל השינוי הוא אפשרי, מפני שהחודעה אינה רק ראי של המציאות, או השתקפות שלה. לתודעה יש גם ממד של תגובה למציאות, לא רק ממד של התבוננות.

כאישים בעלי תודעה אנו יכולים לגלות כיצד ומדוע אנו מותנים על-ידי האידיאולוגיה השלטת. אנו יכולים ליצור מרחק ביחס אליה. לכן אנו יכולים ללמוד כיצד לערוך מאבק חברתי-פוליטי כדי להיות חופשיים. אנו יכולים להלחם למען החופש, רק בגלל שאנו מסוגלים לדעת שאיננו חופשיים!

איירה: יש אירוניה במצב זה של התודעה. הורדת לכך שאנו מסוגלים לתפוס את העדר החופש שלנו, אנו יכולים ללמוד כיצד להיות חופשיים. זוהי הדיאלקטיקה של הכיתה המשוחררת. בכיתה זאת אנו חושבים באופן ביקורתי על הכוחות המפריעים לנו לחשוב באופן ביקורתי. ומכאן, שבכיתות משוחררות אנו מאירים את התנאים בהם אנו חיים, על מנת שנוכל להתגבר עליהם. אנו מציעים לתלמידנו ריחוק ביקורתי מן החברה, ואז, במקום להפיק אותם באופן בלתי-ביקורתי בודעות הסטטוס-קוו, אנו מציעים להם לשנות אותו.

הערות

(לפרטים מלאים של מקורות שאינם מציינים כאן כמלאם ר' רשימת קריאה מומלצת)
1. משבר הפרמה בחינוך האמריקאי של 1983 הוליד דם של דרישות רשמיות: *A Nation at Risk*. National Commission on Excellence in Education, Washington, 1983; *Action for Excellence*. Education Commission of the States, Denver, 1983; *Making the Grade*. Twentieth Century Fund, New York, 1983; *Academic Preparation for the 21st Century*. The College Board, New York, 1983; *America's Competitive Challenge*. Business-Higher Education Forum, Washington, 1983; *Educating Americans for the 21st Century*. National Science Board, Washington 1983; *High Schools and the Changing Workplace*. National Academy of Science, Washington, 1984
יגן דום אוריז זה של דרישות רשמיות היה *The Paideia Proposal* של מאט מורטימר אלד (ינו ירוק, 1982). אלדו הציע הנגה-מחדש של לימודים באורח המסורתי. מנגו הופיעו מחקרים שסקרו עמדה מתקדמת. הבולט ביניהם היה זה של Goodlad. עמדה שריונית ביותר נסקפה בספרם של *Bastian et al.* סיפורו של פולמוס זה מצוי בספרם של בני גרוס וכן *Short*. 1987.

2. ר' ספירינג של *Health, Bissertet*, (1976).