



הבוגרים הרצויים: לקראת הגדרה מחדשת

שלושה דימויים אידאליים של הבוגר הרצוי מנחים את השיח החינוכי: הבוגר המחוקרת, הבוגר המתורבת והבוגר הממומש. הדימויים האלה לא עובדים טוב בימינו; חייבים להמציא אותם מחדש

יורם הרפז

צ בי לם לא היה הראשון ולא האחרון שחילק את השיח החינוכי לשלושה "הגיונות" המונחים בידי שלושה דימויים של "הבוגר הרצוי" או "האדם המחונך" (לם 1972). ראשיתה של הטיפולוגיה הזאת נמצאת בכתביהם של שני הוגי החינוך הגדולים – אפלטון ודיואי. כמה הוגי חינוך בני זמנו של לם – שפּלר (1964), קוהלברג ומאייר (1972), פנסטמאכר וסולטיס (1986), שוברט (1986), איגן (1997) – הציעו טיפולוגיות דומות. אבל לם אינו רק "שלנו", הוא גם הציע את הטיפולוגיה המעמיקה והשיטתית ביותר, כך שהדיון שלי בדמות הבוגר הרצוי יצא ממנו ויחזור אליו – באופן ביקורתי.

לם עם תוספות

מנקודת המבט של "הבוגר הרצוי" אפשר להציג את תאוריית "ההגיונות הסותרים בהוראה" של לם באופן כזה: ישנם שלושה דימויים של הבוגר הרצוי שמנחים (ומסכסכים) את השיח החינוכי. הדימוי הראשון הוא הבוגר המחוקרת; הבוגר הרצוי של מערכת

ד"ר יורם הרפז הוא עורך הדי החינוך ומרצה לחינוך במכללות בית ברל ואלקאטמי

מנקודת מבטו של החינוך, התודעה קודמת להוויה – החינוך מתחיל ונגמר במטרות, ומטרות מגובשות בדימויים של בוגרים רצויים (מוכן שמטרות החינוך נקבעות גם בלחצה של "ההוויה" – גורמים כלכליים, מעמדיים וכו' – כפי שאראה מיד).

מדוע ישנם שלושה דימויים של בוגרים רצויים – לא יותר ולא פחות? משום ש"החינוך", לפי לם, "הוא משרתם של שלושה אדונים" – אדון חברה, אדון תרבות ואדון יחיד. כל אדון כזה מגיע לחינוך עם דמות הבוגר הרצוי שלו – אדון חברה עם בוגר מחוברת, אדון תרבות עם בוגר מתורבת ואדון יחיד עם בוגר ממומש – ודורש מהחינוך לחנך את הצעירים ברוח הדמות האידאלית שלו.

האם אפשר להכריע בוויכוח שבין מצדדי הבוגרים הרצויים למינייהם? האם לאחד הבוגרים הרצויים – מחוברת, מתורבת או ממומש – יש יתרון אובייקטיבי על פני שני הבוגרים הרצויים האחרים? לא! אז כיצד נעשית ההכרעה לטובת אחד הבוגרים הרצויים? ההכרעה לטובת אחד הבוגרים הרצויים נעשית מתוך שני מקורות: מקור חיצוני ומקור פנימי.

מבחינת המקור החיצוני, "לם המוקדם" (הרפז 2010) של "ההגיונות הסותרים בהוראה" (1973) חשב שיש לבחור באחד מהגיונות ההוראה והבוגר הרצוי שלו בהתאם לסוג התלמידים. ישנם תלמידים שמתאים להם – מבחינת מוצאם החברתי-תרבותי, מבחינת גילם, מבחינת כישוריהם ונטיותיהם – בוגר מחוברת; ישנם כאלה שמתאים להם בוגר מתורבת; ישנם כאלה שמתאים בוגר ממומש. ההכרעה לטובת אחד הבוגרים הרצויים היא אפוא דיאגנוסטית: המוסד החינוכי והמחנכים צריכים לאבחן את סוג התלמידים שמגיעים אליהם ולבחור בהתאם לאבחון זה את ההגיון החינוכי ואת דמות הבוגר הרצוי שמתאימים להם. מבחינת המקור הפנימי, "לם המאוחר", שהפך את ההגיונות

לאידאולוגיות (לם 1992; 2000; הרפז 2010), חשב, או היה אמור לחשוב, שהבחירה בין ההגיונות-אידאולוגיות היא אקזיסטנציאלית: אדם בוחר באידאולוגיה חינוכית כבחירה קיומית שאינה קשורה לנתונים חיצוניים, כלומר לסוג התלמידים שהוא אמור לחנך. הבחירה באידאולוגיה חינוכית היא עניין של סנטימנט פדגוגי (הרפז 2012).

אנשים הנוטים לבוגר המחוברת הם אנשים בעלי סנטימנט פדגוגי פרקטי. הם רוצים לצייד את התלמידים בכלים שיעזרו להם "להצליח בחיים" – לבחור ולהתקדם בתפקידים חברתיים ומקצועיים מתגמלים. יחסם לחינוך אינסטרומנטלי, האתיקה שלהם תועלתנית והשאלה שלהם לחינוך היא "מה יצא לי מזה?" (שאלה לגיטימית).

אנשים הנוטים לבוגר המתורבת הם אנשים בעלי סנטימנט פדגוגי אינטלקטואלי, אתי ואסתטי. הם רוצים לעצב את רוחם של התלמידים לאורה של החתירה האנושית לאמינות, לטוב וליפה. חינוך, מבחינתם, אינו אמצעי אלא מטרה – האדם משרת את החינוך, את המאמץ הבלתי פוסק שהחינוך תובע מבני אדם להיות "בני אדם".

החינוך הוא אדם שרכש ידע, מיומנויות והרגלים המסייעים לו למלא את תפקידיו החברתיים (roles) – גבר, אישה, הורה, אורח וכו', ואת תפקידיו המקצועיים (professions) – מכונאי, מורה, רופא וכו'. בוגר מחוברת הוא טוב לחברה המעוניינת בחברים ממושמעים ויצרנים והוא טוב ליחיד, המצטייד בכלים למילוי תפקידיו החברתיים והמקצועיים.

הדימוי השני של הבוגר הרצוי הוא הבוגר המתורבת: הבוגר הרצוי של מערכת החינוך הוא אדם שהפנים את האמיתות ואת הערכים המכוננים של התרבות המועדפת ומגלם אותם ברוחו – בתכונותיו, בעמדותיו, בטעמיו. בוגר מתורבת הוא טוב לתרבות המעוניינת ב"בני תרבות" המשמרים אותה ברוחם והוא טוב ליחיד, שמעמיק ומעדן את רוחו ונעשה "אדם" (או "יהודי" או "מוסלמי" או משהו אחר).

הדימוי השלישי של הבוגר הרצוי הוא הבוגר הממומש: הבוגר הרצוי של מערכת החינוך הוא אדם שמימש את עצמו, מצא והמציא את עצמו, גילה ופיתח את "המקום הנכון" – המקום שבו הוא "עצמו, אוטונומי ואוטנטי. דימוי כזה של בוגר רצוי משרת את היחיד באופן ישיר, ללא תיווכם של אינטרסים חברתיים ותרבותיים.

הבוגר המחוברת הוא במקור ההגיון החינוכי שלם כינה סוציאליזציה; הבוגר המתורבת הוא במקור ההגיון החינוכי שלם כינה אקולטורציה; והבוגר הממומש הוא במקור ההגיון החינוכי שלם כינה אינדיווידואציה.

לפי שני ההגיונות הראשונים, הילד "רע מנעוריו" ולכן מטרת החינוך היא לחברת ולתרבת אותו; לפי ההגיון השלישי הילד "טוב מנעוריו" ולכן מטרת החינוך היא לאפשר לו לממש את עצמו תוך כדי התגברות על לחצי הקבוצות והתרבות.

הבוגרים הרצויים של שני ההגיונות הראשונים הם חיצוניים ואחידים – כל התלמידים מחוברתים או מתורבתים לפי דגם כללי של בוגר רצוי המונחת עליהם מבחוץ; הבוגרים הרצויים של ההגיון האחרון הם פנימיים וייחודיים – כל תלמיד מממש את עצמו בדרכו שלו בהתאם לנטיותיו הפנימיות והייחודיות.

• • •

הדימויים הללו של בוגרים רצויים אינם אידאליים חלושים המרחפים על פני החשיבה והעשייה החינוכיות; הדימויים הללו הם אידאליים חזקים המכוננים את החשיבה והעשייה החינוכיות. דימוי כזה או אחר של הבוגר הרצוי הוא מטרת החינוך, וכיוון שבחינוך האמצעים נובעים מהמטרה (בהכרל מתחומים אחרים שבהם המטרות אדישות לאמצעים), הדימוי של הבוגר הרצוי מכונן גם את האמצעים – את דפוס ההוראה, את שיטת ההערכה, את תכנית הלימודים, את המבנה הארגוני, את המבנה הפיזי וכו' של המסגרת החינוכית.



טראגית", על ויתור על שני דימויים של בוגרים רצויים לטובת דימוי של בוגר רצוי אחד – שבו יש להתרכז ושאליו יש לכוון את כל אמצעי החינוך. הסתירה אפוא אינה במטרות או בדימויים של הבוגרים הרצויים, אלא באמצעים שנובעים מהם. מה שנאמר עד כה על שלושת הדימויים האידאליים של הבוגרים הרצויים מניח תשתית מושגית למערכת חינוך בריאה. במערכת חינוך כזאת ישנם שלושה סוגים של בתי ספר – בית ספר מחברת, בית ספר מתרבת ובית ספר מממש.

בבית הספר הראשון, בית ספר מחברת (חשבו על בית ספר רגיל או על בית ספר מקצועי), מקנים לתלמידים כלים חינוניים לתפקוד יעיל בחברה. ההוראה מבוססת על הרגמה ותרגול, הלמידה מבוססת על חיקוי ותרגול ותכנית הלימודים מבוססת על עקרון התועלת – כל מקצוע נמדד לפי התועלת המעשית שהוא יביא לתלמידים במילוי תפקידיהם בעתיד. תרבות בית הספר כולה משרתת היערכות לקראת "הצלחה".

בבית הספר השני, בית ספר מתרבת (חשבו על בית ספר "צפוני" שבוחר את תלמידיו או על ישיבה תיכונית אליטיסטית), מעצבים את רוחם של התלמידים לאור ערכים ואמיתות המכוננים את התרבות המועדפת. ההוראה מבוססת על מופת (המורה מגלם ברוחו ובהתנהגותו את הערכים שהוא מחנך אליהם), הלמידה מבוססת

מוטיבציה פנימית צומחת בתנאים של חופש. ייתכן אפוא שבמובן מסוים דווקא הגיון האינדיווידואליה, שצמח כאנטיתזה להגיון הסוציאליזציה, מחברת טוב יותר לחברת ידע ולכלכלת חשיבה מהגיון הסוציאליזציה

על הזדהות (עם המורה) והפנמה (של הערכים שהמורה או "דמויות מופת" אחרות – חלקן מתוך לימודי ספרות, תנ"ך או היסטוריה – מגלמים) ותכנית הלימודים מבוססת על טקסטים קנוניים – טקסטים בעלי השפעה מעצבת המבטאים את רוחה של התרבות המועדפת. תרבות בית הספר כולה משרתת היערכות לקראת "הגשמה". בבית הספר השלישי, בית ספר מממש (חשבו על בית ספר פתוח או דמוקרטי), מאפשרים לכל תלמיד לגלות וליצור את עצמו. ההוראה מבוססת על הנחיה אישית, הלמידה מבוססת על ויסות עצמי ותכנית הלימודים – תכנית גמישה ופתוחה – מבוססת על תכנים שיש להם משמעות בעיני התלמיד היחיד (כדורגל או עגנון – חשוב רק מה שהתלמיד מחשיב). תרבות בית הספר כולה משרתת היערכות לקראת "גילוי עצמי".

שלושת בתי הספר האלה מתאימים לתלמידים בעלי מנטליות תואמת הגיון חינוכי. בית הספר המחברת מתאים לתלמידים בעלי מנטליות אינסטרומנטלית – הם (והוריהם) רוצים להפיק תועלת מבית הספר; בית הספר המתרבת מתאים לתלמידים בעלי מנטליות

אנשים הנוטים לבוגר הממומש הם אנשים בעלי סנטימנט פדגוגי הומני. הם רוצים לאפשר לכל תלמיד להיות הוא-עצמו, להיות אוטונומי ואוטנטי, ליצור ולמצות את אישיותו החד-פעמית. יחסם לחינוך המקובל – החינוך של שני ההגיונות האחרים – חשדני ועוין. כל חינוך חשוד בעיניהם ככוונה להשליט על היחיד יסודות כלליים וחיצוניים הורים להתפתחותו הפנימית והיחודית. החינוך צריך אפוא להיות "שלילי" בעיקרו – להרוף כל סוג של חינוך "חיובי"

כיוון שבחינוך האמצעים נובעים מהמטרה (בהבדל מתחומים אחרים שבהם המטרות אדישות לאמצעים), הדימוי של הבוגר הרצוי מכונן גם את האמצעים – את דפוס ההוראה, את שיטת ההערכה, את תכנית הלימודים, את המבנה הארגוני, את המבנה הפיזי וכו' של המסגרת החינוכית

המבקש להשתלט על היחיד ולשבש את התפתחותו הטבעית. אנשים אינם נולדים עם סנטימנט פדגוגי כזה או אחר; הם יוצרים אותו במהלך התהוותם. הסנטימנט הפדגוגי הוא נטיית הלב השכלית שלהם בתחום החינוך, ונטייה זו נובעת ממכלול אישיותם או הכרעתם בנוגע לאישיות שהם רוצים להיות.

• • •

אבל למה בכלל צריך לחפש טיעונים לטובת בוגר רצוי כזה או אחר, לטובת סנטימנט פדגוגי כזה או אחר? מדוע להכריע לטובת אחד ההגיונות החינוכיים ולטובת אחד הבוגרים הרצויים? בני אדם הרי צריכים לעבור תהליך של סוציאליזציה – לרכוש כלים שיסייעו להם "להסתדר" בחברה; אקולטורציה – להפנים ערכים שיסייעו להם להיות "בני אדם"; ואינדיווידואציה – ליצור אישיות מיוחדת ולממש את חייהם החד-פעמיים. אדם בריא בנפשו הוא אדם שעבר תהליך של סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה, וחינוך טוב הוא חינוך המכוון על ידי שלושה דימויים של בוגרים רצויים – בוגר חברתי, בוגר תרבותי ובוגר ייחודי.

אז זהו שלא. כאן נכנסת הטענה של לם בדבר ההגיונות הסותרים בהוראה. כל דימוי של בוגר רצוי, כל מטרת חינוך, מחייבים אמצעי חינוך מסוימים – דפוס הוראה, שיטת הערכה, תכנית לימודים וכו' מתאימים. דפוס הוראה, שיטת הערכה, תכנית לימודים וכו' הדרושים לחינוך מוכוון בוגר מחוברת שונים מאלה הדרושים לחינוך מוכוון בוגר מתורבת ושונים מאלה הדרושים לחינוך מוכוון בוגר ממומש. כאשר מערבבים אמצעי חינוך שונים לצורך חינוכם של בוגרים רצויים שונים, החינוך מאבד את השפעתו משום שאמצעי החינוך מנטרלים זה את זה. לכן, כדברי לם, "החינוך מבוסס על הכרעה

הסוציאליזציה המסורתית על בתי הספר החרושתיים שלה מתאימה לכלכלת שרירים, לא לכלכלת מוחות; היא מתאימה למפעלי הסרט הנע, לא למפעלים שבהם יצירתיות של יחיד או קבוצה הם הדלק של הייצור או השירות. יצירתיות היא תוצר של "מערכת הפעלה 0.3" (פינק 2012) – של מוטיבציה פנימית. מוטיבציה פנימית צומחת בתנאים של חופש. ייתכן אפוא שבמובן מסוים דווקא הגיון האינדיווידואליזציה, שצמח כאנטיתזה להגיון הסוציאליזציה, מחברת טוב יותר לחברת ידע ולכלכלת חשיבה מהגיון הסוציאליזציה. צריך להתאים את הגיון הסוציאליזציה לתנאים ולאתגרים של המאה העשרים ואחת.

אקולטורציה - בוגר מתורבת: כאשר אנשים מדברים על "חינוך" בהתרגשות ומשתמשים במילים חגיגיות כגון "רוח האדם", סימן שהם מדברים על "חינוך אמיתי" – על חינוך כאקולטורציה ועל הבוגר הרצוי כבוגר מתורבת. אבל משהו התקלקל בשירת החינוך המתורבת; רוח הזמן אינה מאפשרת לאנשי החינוך המתורבת להתענג עליה יותר. הם מדברים על "מהות החינוך", על "להיות אדם", על

במיוחד חשוב לאזן ולבלום את הגיון הסוציאליזציה. זהו ההיגיון החינוכי השתלטני ביותר משום שמאחוריו יש אינטרסים כלכליים חזקים ומדינה רדופה על ידי תחרות גלובלית

"אדם במיטבו", על "אצילות הרוח", ופעמון אזעקה מתחיל לצלצל. למה? מדוע קשה לדבר על חינוך במילים הגבוהות שראויות לו? מדוע קשה לדבר על "חינוך לאמיתי, לטוב וליפה"?

יש לכך שתי סיבות עיקריות – סוציולוגית ופילוסופית.

מבחינה סוציולוגית, החינוך הפך במהלך מאה השנים האחרונות לחינוך חובה חינם, כלומר לחינוך המוני. המוני ילדים מוחזקים על פי חוק בבתי ספר, דחוסים בכיתות הטרונגניות ונכפים ללמוד – לשנן לקראת בחינות – "חומרים" מתכנית לימודים מעובדת ורחוקה מעניינם. במשטר כזה קשה לעשות חינוך לתרבות – "לעיין בספרים הגדולים" ו"לשוחח עם הרעיונות הגדולים".

מבחינת דפוסי הארגון והפעולה שלהם, בתי הספר אינם בנויים לחינוך אקולטוריסטי ולטיפוח בוגר מתורבת. בתי הספר הם מתקנים של סוציאליזציה (סוציאליזציה לחברה נכחדת, כאמור). גם רוב התלמידים והוריהם, העוסקים במלחמת קיום ובצרכנות של סחורות ובידור, אינם נוטים לחינוך אקולטוריסטי. ובכלל, ספק גדול אם החינוך הזה חרג אי פעם מקהל "שוחרי תרבות" מובחר שהיה לו פנאי, כלומר אמצעים, לעסוק בתרבות; וספק אם הקהל הזה ברובו חרג "מרכישת תרבות", כלומר מצבירת סמלי סטטוס שבידילו בינו לבין ההמונים (הרפז, yoramharpaz.com). מכל מקום, הפער בין הרטוריקה האקולטוריסטית הגבוהה לבין המציאות הבית ספרית הנמוכה גדול מדי ומכביד על היומרות של החינוך לתרבות.

אינטלקטואלית – הם (והוריהם) רוצים להבין לשם הבנה ולהעפיל ל"פסגות הרוח האנושית"; בית הספר המממש מתאים לתלמידים בעלי מנטליות אוטונומית – הם (והוריהם) רוצים לממש את עצמם בתהליך פתוח של למידה עצמאית.

עד כאן לם עם תוספות. הסיפור טוב – עם התחלה, אמצע וסוף; התאוריה טובה – כמה היגדים קשורים לוגית בעלי כושר הסברי רב, ואפילו כושר ניבוי: כל עמדה בחינוך תיטה בהכרח לאחד משלושת ההגיונות והדימויים של הבוגר הרצוי. העיון והמעשה החינוכיים הובהרו אפוא; אפשר ללכת לעבוד בגינה. עוד לא. יש עבודה ביקורתית לעשות.

הבוגרים הרצויים ברוח הזמן

אנחנו חיים בזמן לא טוב לסיפורים טובים, אנחנו חיים בזמן ספקני ואירוני – זמן שאינו מאמין שסיפורים אנושיים ("אנושיים מדי") על אודות המציאות יכולים ללכוד את המציאות, לבטח לא את המציאות האנושית. המציאות האנושית – ובכלל זה החינוך – מסובכת, תלויה פרשנות ומשתנה כל הזמן, בין השאר בידי עצמה. קשה לתת עליה רוח ממצה.

כאשר בוחנים כל היגיון חינוכי וכל דימוי של בוגר רצוי שמגיע אותו – סוציאליזציה-בוגר מחוברת, אקולטורציה-בוגר מתורבת, אינדיווידואליזציה-בוגר ממומש – בהקשר של ימינו, מגלים שההגיונות ודימויי הבוגרים הרצויים שלהם לא כל כך עובדים בהקשר הסוציולוגי והפילוסופי של ימינו; רוח הזמן לא עושה להם טוב.

סוציאליזציה - בוגר מחוברת: סוציולוגים אומרים (ראו למשל Bereiter 2002) שאנחנו חיים בכלכלת ידע – כלכלה שבה הירע הוא חומר הגלם, האנרגיה והתוצר של התעשייה. תעשיית ההייטק והמקצועות עתירי הידע ("פרופסיות") מבוססים על ידע או נכון יותר על יכולת לאתר, ליישם, לבקר וליצור ידע, כלומר לחשוב. חשיבה היא ארגון מחדש של ידע; ארגון מחדש של ידע הוא מה שעושים

כאשר מערבבים אמצעי חינוך שונים לצורך חינוכם של בוגרים רצויים שונים, החינוך מאבד את השפעתו משום שאמצעי החינוך מנטרלים זה את זה

באתרי הייצור והשירות עתירי הידע; אנחנו חיים בכלכלת חשיבה. אם תשוו את דמות הבוגר הרצוי של הרטוריקה החינוכית הרווחת עם דמות העובד הרצוי במקומות עבודה עתירי ידע, תקבלו דמויות דומות: בוגר-עובד רצוי הוא אדם המסוגל לחשוב באופן עצמאי, לשתף פעולה עם אחרים, לקבל על עצמו אחריות, ליוזם וכו'.

בוגר כזה, בוגר מחוברת למאה העשרים ואחת, אינו תוצר של הגיון הסוציאליזציה המסורתית – היגיון שמכשיר בוגרים ועובדים לעולם שהיה: הוא תוצר של היגיון סוציאליזציה חדש – היגיון שצריך להמציא.



אינם קבועים מראש, זהותו אינה שייכת לו כמהות, ואין מהות קבועה שמכתיבה את זהותו. זהותו ואחדותו של היחיד נתונות לו תמיד במיצוע מערכות התרבות השונות" (אופיר 1996, 154).

ללא יחיד מהותי, יחיד שמהותו קודמת לקיומו, יחיד טרום "מיצוע תרבותי", הבוגר הרצוי של החינוך כאינדיווידואציה אינו יכול לממש את עצמו, אין לו מה לממש. "מות הסובייקט" הוא אפוא מות החינוך של "הילד במרכז"; גם הגיון האינדיווידואציה זקוק להגדרה מחודשת.

איזונים ובלמים

פוסטמודרניזם, כדברי ממציאיו של המושג, ז'אן-פרנסוא ליוטר, משמעו "חיים עם אופק מחוק". ספק אם אנשים יכולים להיות עם אופק מחוק; אין ספק שהחינוך אינו יכול להיות עם אופק מחוק. ללא אופק של דימויים של "הבוגר הרצוי", החינוך אינו אפשרי. החינוך על מכלול פעולותיו מתאפשר משום שלמחנך יש דימוי כלשהו

אקולטורציה ואינדיווידואציה פוסט-פוסט-מודרנית מאוששות יכולות להקים גוש חוסם בפני הסוציאליזציה ולעצב דימויים חלופיים של בוגרים רצויים. הם אמנם הגיונות סותרים, אך יש להם בסיס משותף: שניהם חותרים לבוגרים המכוננים לעצמם ולאחרים חיים שראוי לחיותם

של "אדם מחונך" שאליו הוא רוצה לקרב את תלמידיו. אבל האופק החינוכי עבור ודימויי הבוגר הרצוי שממלאים אותו מפוקפקים; יש להגדרים מחדש ולהתאימם לרוח הזמן.

אך לפני הגדרה מחודשת של הבוגרים הרצויים יש לשאול שאלה יסודיות: האם חלוקת השיח החינוכי לשלושה טיפוסים אידאליים של בוגרים רצויים עדיין חיונית? נראה שכן. חלוקת השיח לשלושה הגיונות נעשתה אמנם בעייתית בימינו, אך היא עדיין תקפה. החינוך ממשיך לשרת את החברה ואת כלכלתה בהגיונו כהקנייה של כלים (סוציאליזציה), וממשיך לשרת את התרבות בהגיונו כעיצוב לאור ערכים (אקולטורציה). ובעולם המערבי, שחג סביב עולמו "הפנימי" של היחיד, גם החינוך בהגיונו כפיתוח יחידים (אינדיווידואציה) תקף. שלושת "אדוני החינוך" – החברה, התרבות והיחיד – מחזיקים אפוא מעמד וממשיכים להכתיב לחינוך שלושה הגיונות סותרים.

יתר על כן, כדאי מאוד לשמור על ההגיונות הללו כדי שימלאו תפקיד רומה לשלוש הרשויות במשטר דמוקרטי – יאזנו ויבלמו זה את זה. שלושה הגיונות חינוכיים נפרדים, מבוססים ומנומקים כראוי

גם התרבות שינתה את אופיה והפכה, בלשונו של זיגמונט באומן (2013), מתרבות מוצקה לתרבות נוזילה. התרבות הנוזילה, כמו השוק, צריכה לפתות את הצרכנים לרכוש את מוצריה שוב ושוב: "לתרבות של המודרניות הנוזילה אין 'אספסוף' שצריך להנך ולהאציל; אולם יש לה לקוחות שצריך לפתות [...]". עיסוקה העיקרי של התרבות הוא למנוע תחושה של שביעות רצון אצל מי שפעם היו נתיניה הנתונים לאחריותה, ועכשיו הפכו ללקוחות" (שם, 20). בהקשר כזה החינוך המתרבת מאבד את יעודו – לתרבת את "נתיניו", את ה"אספסוף".

מבחינה פילוסופית, הספקנות הפוסט-מודרנית נוגסת, כמו אותם כרישים בסיפור הקלאסי של המינגוויי, בדג הגדול ביותר של החינוך – החינוך לתרבות, החינוך הליברלי, ה"בילדונג" (הרפז 2006). מהו האמיתי, מהו הטוב, מהו היפה בעולם הפוסט-טראומטי שלנו שניצל בקושי מתרבות שחוללה שתי מלחמות עולם ושואה מפני שהיו לה תשובות מוחלטות על השאלות האלה? אנחנו חיים בעולם שפוף, ובצדק; אחרי הרוגמטיות הרצחנית של המחצית הראשונה של המאה הקודמת אנחנו פוחדים להאמין – גם במה שאנחנו מאמינים; אנחנו יודעים שאמונות הן עניין מסוכן; ונכון, גם אמונה בהיעדר אמונה ("ניהיליזם") או אמונה ספקנית ומהוססת הן עניין מסוכן.

רוני אבירם כתב בהרחבה על התערערות ההסכמה על "החיים הטובים" בעידן הרליטיביסטי שלנו, עידן שבו רבים כל כך מרגישים ש"הכול יחסי". "אם זה המצב", הוא כתב, "נראה שלא ניתן [...] לייחס למונח 'חינוך' את משמעותו המקורית – עיצוב האדם לאור ערכים רצויים" (אבירם 1999, 74). החינוך האקולטוריסטי, הוא כתב, ביקש להפגיש צעירים עם תרבותם כדי לשחררם מטבעם הראשוני, היצרי, האנוכי, ולהעלותם לרמה רוחנית של הכרת האמת, הטוב והיפה, אך הספקנות הפוסט-מודרנית שלנו, "האירונית" במונחיו של איגן, ערערה את הנרטיבים הגדולים שביססו את ההכרה הזאת. ההכרה באמת, בטוב וכיפה הפכה לחסרת בית; הרטוריקה של החינוך לתרבות הפכה לחלולה. עם זאת אסור לוותר עליה; צריך להמציא אותה מחדש.

אינדיווידואציה – בוגר ממומש: רוח הזמן מטלטלת גם את הגיון האינדיווידואציה על רעיון המימוש העצמי שלו. כאשר לם ניסח את ההיגיון החינוכי הזה בראשית שנות השבעים של המאה הקודמת, "טבע האדם" עמד פחות או יותר על תלו. היה משהו כזה מהותי – טוב או רע, כללי או פרטי – שרצה לבוא לידי ביטוי ולהתממש. אברהם מאסלו נתן לרעיון המימוש העצמי את הביטוי הנגיש ביותר ב"פירמידת הצרכים" שלו: אחרי סיפוקם של כמה צרכים יסודיים, מגיח הצורך האנושי המובהק ביותר – הצורך במימוש עצמי. החינוך מופקד על הטיפול בצורך הזה.

עוד בטרם קבע הפוסט-מודרניזם את "מות האדם" וקודם שמאסלו בנה את פירמידת הצרכים שלו, שאל ג'ון דיואי אם החינוך שבו "הילד במרכז" צריך לאפשר לילד להגשים את חלומם (לממש את עצמו) להיות פיראט. לא כל מימוש עצמי הולך, רק "מימוש עצמי" שעומד בנורמות חברתיות ותרבותיות; החברה והתרבות קודמות אפוא ליחיד.

אבל, כאמור, "הפוסט" הגיע עם שאלה רדיקלית יותר – שאלה על עצם קיומו של "היחיד". הוא קבע ש"אחדותו וגבולותיו של היחיד

אנחנו ללא החסרונות שלנו

הנה עוד ראייה לקיומם של שלושה דימויים אידאליים של בוגרים רצויים: הטקסטים המופיעים בחלק המרכזי של גיליון זה של הד החינוך מעידים עליהם ומשקפים אותם. לעתים מאמר משקף יותר מדימוי אחד של בוגר רצוי.

המאמר של עוזי מלמד משקף את הבוגר המחוברת; המאמרים של רחל אליאור, יובל שרלו, יאיר נוימן, עוז אלמוג ותמר אלמוג, אליה ליבוביץ ודבריהם של דייוויד ברלינר ורוב רימן משקפים, כל אחד בדרכו, את הבוגר המתורבת. המאמרים של מושיק לרנר, משה מאיר וציון שורק משקפים, כל אחד בדרכו, את הבוגר הממומש (וכך גם הרשימה של גר יאיר ב"מכתבים למערכת"). המאמר של יולי תמיר משקף את הבוגר המתורבת אך גם את הבוגר המחוברת; המאמר של שי פרוגל משקף את הבוגר המתורבת במהלכו ואת הבוגר הממומש בסופו; המאמר של ארר כהן משקף את הבוגר המחוברת ואת הבוגר המתורבת (לתפקיד של אזרח במדינה דמוקרטית).

מדוע יש רוב למצדדים בבוגר מתורבת בטקסטים המופיעים בגיליון זה ובטקסטים חינוכיים בכלל? כי אנשים שכותבים טקסטים הם לרוב אינטלקטואלים, כלומר "מתורבתים", והם נמשכים לבוגרים רצויים הדומים להם. קירן איגן, עוד אינטלקטואל שתומך בבוגר מתורבת, כתב באחד ממאמריו (Egan 1999) שהדימוי של "האדם המחונן" הוא הדימוי שלנו עצמנו רק ללא החסרונות שלנו, דימוי של מי שאנחנו מתאמצים להיות ולא כל כך מצליחים. המבוגרים משליכים אפוא על הצעירים את הדימויים האידאליים של עצמם באמצעות מערכת החינוך.

אך בעוד שרוב כותבי החינוך מצדדים בבוגר מתורבת, רוב מבצעי החינוך – מנהיגי מדינות, אנשי משק וכלכלה, מדינאי חינוך, הורים, מורים – מצדדים בבוגר מחוברת, ולכן רוב החינוך בפועל עוסק בסוציאליזציה. כבתי הספר מלמדים את מדעי הטבע ואת מדעי האדם למטרות תרבות לכאורה, אך למעשה למטרות תועלת – לבחינות ולציונים. אפוא לומר שהחינוך עושה בוגר מחוברת, כותב בוגר מתורבת וחושב – ברוח התרבות האינדיווידואליסטית שלנו – בוגר ממומש.

הם ערובה לכך שאף היגיון לא יוכל להגיע לשליטה רודנית בשיח החינוכי.

במיוחד חשוב לאזן ולכלול את הגיון הסוציאליזציה. זהו ההיגיון החינוכי השתלטי ביותר משום שמאחוריו יש אינטרסים כלכליים חזקים ומדינה רדופה על ידי תחרות גלובלית. היגיון כלכלי משתלט על החינוך – מוסד חברתי חלש הנוטה להתמסר למוסדות חברתיים חזקים יותר כגון כלכלה, לאומיות, דת, צבא – משום שהוא מציע ל"לקוחות" הישירים של החינוך, לתלמידים ולהוריהם, כלים ל"הצלחה בחיים". בלחצו של "החינוך המכולכל" גם שני ההגיונות האחרים, שאמורים להתנגד לו, נוטים לדבר בשפתו: "לאדם מתורבת יש הון אינטלקטואלי"; "לאדם ממומש יש תכונות של יום" וכו'. עם אפוזיציה אקולטוריסטית ואינדיווידואליזציונית מבוטלת וחלשה החינוך הופך לחד-ממדי, לחינוך השבוי כולו בידי סוציאליזציה כלכלית – גם כאשר היא כושלת – ואינו רואה חלופות.

נוכח התעצמותם חסרת המעצורים של החינוך כסוציאליזציה והבוגר הרצוי כ"מצליחן", שני ההגיונות החינוכיים חייבים להתאושש מהחבטות של "הפוסט" (המשרת היטב את הקפיטליזם ואת האתיקה התועלתנית שלו) ולהמציא את עצמם מחדש. אקולטורציה ואינדיווידואליזציה פוסט-פוסט-מודרניות מאוששות יכולות להקים גוש חוסם בפני הסוציאליזציה ולעצב דימויים חלופיים של בוגרים רצויים. הם אמנם הגיונות סותרים, אך יש להם בסיס משותף: שניהם חותרים לבוגרים המכוננים לעצמם ולאחרים חיים שראוי לחיותם.

מקורות

- אביב, ר', 1999. **לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית**, תל אביב: מסדה.
- אופיר, ע', 1996. "פוסט-מודרניזם: עמדה פילוסופית", א' גוריאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני**, ירושלים: מאגנס, עמ' 135-164.
- איגן, ק', 2009. **חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית**, בתרגום א' צוקרמן, תל אביב: ספרית פועלים.
- באומן, ז', 2013. **תרבות בעולם מודרני נזיל**, בתרגום מ' ספיר, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הרפ, י', 2000 (עורך). "האידיאולוגיות ומחשבת החינוך", צבי לם, **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**, תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 217-254.
- , 2006. "הקנקן והים", **בנים** 36: 10-17.
- , 2010. "מורה טוב בין הגיונות לאידאולוגיות", **מנוף ומעשה** 13: 1-16.
- , 2012. "מהות החינוך: מחשבות בעקבות הזמנת העורכים", ש' תדמור וע' פריימן (עורכים), **חינוך: מהות ורוח**, תל אביב: מופ"ת, עמ' 331-339.
- , "טוב שיש חינוך הומניסטי", <http://yoramharpaz.com/pubs/lectures/the-future-of-the-humanistic-education.pdf>.
- לם, צ', 1973. **ההגיונות הסותרים בהוראה**, תל אביב: ספרית פועלים.
- , 1992. **במערכת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**, ירושלים: מאגנס.
- , 2000. **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**, תל אביב: ספרית פועלים.
- פינק, ד', 2012. **מוטיבציה: האמת המפתיעה על מה שמניע אותנו**, בתרגום מ' הינון, תל אביב: מטר.

Bereiter, C., 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*, London: Lawrence Erlbaum.

Egan, K., 1999. "Letting Our Presuppositions Think for Us," *Children's Minds, Talking Rabbits, and Clockwork Oranges*, New York: Teachers College Press, pp. 71-84.

Fenstermacher, G., and S. Jonas, 1986. *Approaches to Teaching*, New York: Teachers College Press.

Kohlberg, L., and M. Rochelle, 1972. "Development as the Aim of Education," *Harvard Educational Review*, 42 (4): 449-496.

Scheffler, I., 1989. "Philosophical Models of Teaching," *Reason and Teaching*, London: Routledge & Kegan Paul, pp. 67-81.

Schubert H. W., 1986. *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*, New York: Macmillan Publishing Company.