

הקונפליקט והדיאלוג של החינוך הדמוקרטי

רביב רייכרט*

מילות מפתח: חינוך דמוקרטי, חינוך מתקן, קונפליקט, דיאלוג

<https://doi.org/10.54301/KEIW7684>

כתבו אנשי החינוך מתקן העולם שהשתייכו לתנועות הנאורות והרומנטיקה, והבולט שבהם היה הפילוסוף הצרפתי ז'אן ז'אק רוסו (טלמון, 1973; כהן, 1983).

השיח של המתקנים החינוכיים הדמוקרטיים נפתח במידה רבה בספרו של ז'אן ז'אק רוסו **אמיל או על דבר החינוך** (2009). בשיח זה השתתפו הגוים ואנשי חינוך, דוגמת לב טולסטוי, מריה מונטסורי, יאנוש קורצ'ק, קרל רוג'רס, פאולו פריירה, אלכסנדר ס' ניל, נל נודינגס ואחרים ואחרות - כולם שאפו לתקן את החברה תיקון דמוקרטי באמצעות החינוך. נוסף על כך, **אמיל או על החינוך** עיצב גישה שהפכה למהותית בשיח הזה: גישת הקונפליקט.

בעיני שתי הגישות המהותיות בשיח של החינוך הדמוקרטי הן גישת הקונפליקט, שאציג להלן, ובת הפלוגתה שלה - גישת הדיאלוג. כל אחת מהן מעמידה הצעה אחרת לתיקון עולם ברוח הדמוקרטיה באמצעות החינוך.

תפיסת הקונפליקט, כפי שניסח אותה רוסו, גורסת כי האדם הוא טוב מנעוריו. אם נניח לו להיות מי שהוא, הוא ייטיב עם סביבתו. החברה היא במהותה השחתה של הטוב הזה, והחינוך נועד לתקן את ההשחתה (אלוני, 1998; נודינגס, 2007). התפיסה הזאת מושתתת על האמונה, ולפיה החברה נולדה ממצויאות מדומיינת שכפו בני האדם על עצמם - הקניין. רוסו סובר שהקניין הוא המצאה שהחברה שועבדה לה. בספרו **על המקור והיסודות של אי-השוויון בין בני האדם** (1999) הוא טוען שהחברה נוצרה באקט אלים שבו אדם אחד החליט שחלקת אדמה מסוימת היא שלו, ובאופן זה יצר נרטיב ששינה את היחס לטבע: מההרמוניה ששררה בין האדם והטבע קודם להופעת הקניין, לכיבוש ולניצול שאפיינו את יחסו אל הטבע מהופעתו ואילך. הכיבוש הזה משליך גם על היחסים בין בני האדם עצמם. אלה הפכו משועבדים למציאות המדומיינת הזאת ולמבנה חברתי המבוסס עליה.

הינה רואה אני [את האדם] בעל חיים חלש משאר בעלי החיים ופחות זריז מהם, אבל בסופו של דבר מוצלח יותר מכל השאר בטבעו ובאורח חייו. אני רואה אותו אוכל לשובע מפרי העץ, שובר צימאנו מנחל ראשון שנזדמן לו בדרכו והינה הוא בא על סיפוקו. אולם האדם הראשון שגדר חלקת שדה, עלה על דעתו לומר "זה שייך לי" ומצא אנשים אווילים למדי שהאמינו לו - הוא מייסדה האמיתי של החברה האזרחית (רוסו, 1999, 97).

החינוך הדמוקרטי הוא במהותו חינוך מתקן עולם. המושג 'חינוך מתקן עולם' נגזר מטענתו של ג'ון דיואי, הפילוסוף ואיש החינוך האמריקני בספרו ניסיון וחינוך: "חושבני שדי בדיעת מה בתולדות החינוך כדי להוכיח שרק מתקנים ומחדשים חינוכיים הרגישו בצורך בפילוסופיה של החינוך. כל אלה שדבקו בשיטה הקיימת הזדקקו רק למילים מצלצלות אחדות כדי להצדיק את הנוהג הקיים" (דיואי, 1959, 24). מן הדברים האלה משתמע שדיואי מבחין בין החינוך הדבק בשיטה הקיימת לבין חינוך מתקן ומחדש. בעיניו, חינוך מתקן עולם הוא חינוך המטיל ספק ב'נוהג הקיים' מתוך תפיסה כוללת שהיא הפילוסופיה של החינוך.

הקישור בין התיקון לבין הדמוקרטיה עולה מכך שדיואי ניסח 'פילוסופיה גדולה' על החינוך שבבסיסה תפיסה כוללת הנשענת על תיאור של החיים הטובים, על בחינת הפער בין המציאות לבין חזונו בדבר 'החיים הטובים' ועל הצבעה על מערכת חינוך הבנויה על עקרונות, על מטרות ועל שיטות שיביאו לידי הגשמתו של החזון (אבירם ואחרים, 2008; Rosenow, 1976). 'החיים הטובים' מתמצים בעיני דיואי בדמוקרטיה שהיא, לתפיסתו, יותר מצורת ממשל; היא דרך לבני אדם לחיות יחדיו בחירות ובאחריות (רגלסון, 1969). בשל כך משתמע מן הטענה שהוצגה לעיל שדיואי תופס 'חינוך מתקן עולם' כחינוך שאמור לתקן את החברה ולקרב את המציאות החברתית אל החזון של החיים הטובים, שהוא, כאמור, חיים המבוססים על התפיסה הדמוקרטית הכוללת המאפשרת לבני אדם לחיות יחד בחירות ובאחריות.

דיואי ממשיך ומפתח בתפיסתו זו את תפיסת 'החיים הטובים' שעמדה בבסיס החינוך מתקן העולם כפי שניסחוהו אנשי הנאורות והרומנטיקה. השיח בין שתי תנועות אלה הוא שהוליד את ערכי היסוד של הדמוקרטיה: הנאורות תרמה לשיח את הערך של זכויות האדם והרומנטיקה, את ערך החירות, וברוח זו

* ד"ר רביב רייכרט הוא איש חינוך, חבר המכון הדמוקרטי, מרצה במכללת סמינר הקיבוצים ובמכללת קיי, מורה בתיכון הדמוקרטי חדרה ומחבר הספר **לקפוץ בחבל טרון** (הוצאת מכון מופ"ת, 2021).

כ־150 שנה לאחר הופעתו של אמיל נכתב ספר קלאסי ומשפיע אחר בשיח של החינוך הדמוקרטי: **דמוקרטיה וחינוך**. מחברו ג'ון דיואי הושפע מרוסו, אך גם התעמת איתו וטען: "הפילוסופיה של רוסו מדגישה יתר על המידה את היחיד. חלוקה זו בין יחיד לחברה היא חלוקה חסרת משמעות; המחשבה והיווצרותה הן תהליך חברתי" (דיואי, 2000, 91). דיואי הוא שהציע להעמיד בבסיס השיח בדבר התיקון של החינוך ושל החברה את גישת יחסי הגומלין או הדיאלוג (אלוני, 1998; נודינגס, 2007; Doll, 1993; Cremin, 1961).

לטענתו, היחיד נעשה משמעותי רק כאשר הוא חלק בלתי נפרד מהחברה; וכמוהו גם החברה מקבלת משמעות באמצעות המימוש שלה בחיי היחידים שמרכיבים אותה. כלומר דיואי תופס את הפרט ואת החברה כקשורים זה לזה, ולכן לפרט יש אחריות כלפי החברה ולהפך. התיקון שהוא שואף אליו מבוסס על יחסי גומלין בין האדם לבין החברה. הוא מציג את התיקון בספרו הראשון **בית הספר והחברה**, ובו הוא קורא לחינוך שמהותו היא דיאלוג בין הילד לבין מחנכיו, סביבתו ועולמו באמצעות הרחבה של מה שמתרחש בבית אידאלי: "אם אנו נוטלים דוגמה של בית אידאלי [...] נראה שהילד לומד מין השיח והשיג החברתי והמשטר של הבית. בשיחה המתנהלת בחוג המשפחה מוצא הילד כמה נקודות של עניין וערך: משמעים דעות [...] נידונים נושאים, והילד לעולם לומד משהו [...] הילד נוטל חלק במלאכות הבית ועל ידי כך הוא קונה הרגלים בחריצות וסדר, לומד לרכוש כבוד לזכויות ולדעת של זולתו [...] חיי הילד יתפשטו מעבר לבית אל הגן, אל השדות והיערות שבסביבה, הוא יערוך סיורים, טיולים ושיחות, ובהם יפתחו לפניו שערי העולם הרחב שבחוץ [...] אין לנו אלא לעשות בדרך שיטתית ורחבה מה [...] שאפשר לעשות ברוב בתי אבות רק בדרך מצומצמת וארעית [...]". (דיואי, 1960, 60).

דיואי ניסח את תפיסותיו על סִיפה של המאה ה־20, המאה שהפכה את הדמוקרטיה מהחזון שניסחה תקופת הנאורות למציאות אוניברסלית. הוא ניסח אותן במציאות הדמוקרטית של ארצות הברית. תפיסתו השפיעה על רבים מהוגי החינוך הדמוקרטי במאה ה־20. הוגה נוסף שפיתח את גישת הדיאלוג היה מרטין בובר, הפילוסוף היהודי-גרמני, שהדיאלוג והחתירה לדיאלוג בכל מגעיו של אדם עם העולם היו התשתית של כלל הגותו. בבסיס מחשבתו של בובר עומדת ההנחה שהדיאלוג הוא התרופה לניכור המאפיין את העולם המודרני, לכך ש"האדם" פסק מלהרגיש את עצמו כבן־בית בקבוצתו ובציבורו, פסק מלהרגיש את עצמו כבן־בית בעולם; הוא מרגיש את עצמו עזוב עזובה חמורה, הוא מרגיש את עצמו כילד נטוש". (בובר, תשי"ט, 33).

רוסו פיתח את הטענה הזו באמנה **החברתית**, ובה הוא מזהיר: "האדם נולד חופשי, ובכל מקום אסור הוא באזיקים" (רוסו, 2006, 7). כלומר האדם נולד עם חירות מחשבה ורצון שהם טבעיים וראויים, אבל הוא מדוכא בידי החברה. זו עושה ככל יכולתה לחַבֵּר את אותו ולאזרח אותו, ובאמצעות האזרח שמה עליו אזיקים. רוסו מקשר את הסוגייה הזאת לחינוך המתקן הדמוקרטי בספרו על החינוך **אמיל**. בספר המחנך מרחיק את תלמידו אמיל מהחברה כדי להקנות לו למידה וחינוך שאינם מושפעים מהחברות; לזמן לו, מתוך כך, חירות והיכרות עמוקה עם טבעו; לתקן באופן הזה את האזרח, שאינו מתייחס אל האדם ואל טבעו; וליצור שילוב נכון בין האדם לבין האזרח שיביא לתיקון החברה: "אז ניצור קשר בין בני אדם שמבוסס על הסדר הטבעי שבו בני האדם שווים זה לזה והייעוד שלהם הוא הקשר בין בני האדם" (רוסו, 2009, 36).

רוסו ניסח את תפיסת הקונפליקט על רקע התקופה שבה חי, תקופת המעבר שבין הנאורות לרומנטיקה. הקונפליקט, שהוא היסוד המוסד של תפיסת עולמו, הוא קונפליקט רומנטי מובהק הרואה במאבק שבין האדם החופשי לבין החברה המדכאה את חזות הכול. הקונפליקט הרומנטי הזה המשיך להשפיע על מתקנים בחינוך שפעלו וכתבו לאחר הרומנטיקה, כמו א"ס ניל, מי שייסד את בית הספר המהפכני המשפיע 'סאמרהיל' בשנות העשרים של המאה ה־20 (Silberman, 1970). ניל טען שהדרך היחידה לתקן את האזרח המדכא היא להפריד את הילדים מהוריהם שאזרחו ולזמן להם חירות למידה מוחלטת בבית ספר חופשי ומבודד. ניל מתאר את החירות הזו כך: "[...] פנינו להקים בית ספר שבו נתיר לילדים את החופש להיות הם עצמם. כדי להגיע לכך היה עלינו לוותר על כל משמעת, כל הכוונה, כל העלאת הצעות, כל אימון מוסרי" (ניל, 1983, 11).

מחנך מתקן משפיע אחר ומי שפיתח את תפיסת הקונפליקט בשיח המתקן הדמוקרטי של החינוך היה פאולו פריירה, מנסח 'החינוך הביקורתי'. בספרו **פדגוגיה של מדוכאים** קרא פריירה לחינוך המשחרר את החשיבה מקיבעונות חברתיים באמצעות התבוננות ביקורתית במציאות החברתית והפוליטית, התבוננות שמזמנת לתלמידות ולתלמידים את האפשרות לגבש תפיסה של עתיד פוליטי רצוי ושל הדרכים לפעול כדי להגיע אליו (גור, 2012; פריירה ושור, 1981; Green, 1988). העשייה החינוכית של המחנכים הדמוקרטיים הקונפליקטואליים מתמקדת בבניית קהילה חינוכית המהווה חלופה לחינוך הממסדי. הקהילה החינוכית החלופית מזמנת ללומדים המרכיבים אותה למידה מתוך עשייה ומהותה היא חלופה לחינוך הממסדי, חלופה חופשית ופתוחה בבתי הספר שהושפעו מתפיסותיו של ניל וחלופה ביקורתית בבתי הספר שהושפעו מתפיסותיו של פריירה. הבוגר הרצוי של בתי הספר האלה הוא מי שישנה את החברה ויהפוך אותה לדמוקרטית יותר משום שאת תודעתו עיצבה ההווה החלופית של הקהילה החינוכית שבה למד.

אולם בניגוד להבחנה החדה שהוצבה לאורך המאמר, אני סובר שהחינוך הדמוקרטי אינו ניתן למימוש, אלא אם כן הוא אוחד בחבל משני קצותיו - הקונפליקטואלי והדיאלוגי באופן דיאלקטי. שכן הלכה למעשה, כל אחד מן ההוגים שהזכרתי לעיל קיים שיח דיאלקטי בין שתי המהויות. כל אחד מהם עיצב בהגותו הן קונפליקט הן דיאלוג. בובר, שמהות השקפתו היא דיאלוג וזיקה, העמיד בבסיסה דיכוטומיה חדה וקונפליקטואלית בין יחסי 'אני-אתה' ליחסי 'אני-לז'. פריירה, שחתר בחינוך הביקורתי שלו לעורר מודעות לקונפליקטים החברתיים ולזמן פרו־אקטיביות ביחס אליהם, העמיד בבסיסה את החתירה לדיאלוג בין מחנך לבין חניך, שכן לדעת פריירה דיאלוג הוא שיח שוויוני בין לומדים ומלמדים, שיח הנובע מהחיים של הלומדים, מבוסס על כבוד הדדי ומזמן לתלמידים מיפוי ביקורתי של המציאות החברתית שהלומדים עושים בעזרת הידע שלהם. רוסו, מנסח גישת הקונפליקט, חתר לבניית חברה שבבסיסה דיאלוג וזיקה המתבטאים במושג שטבע - 'רצון הכללי', ודיואי - משנתו מקושרת לתפיסת הקונפליקט הודות להבחנתו החדה והעימות שהיא עורך בין החינוך הישן לחינוך החדש. השילוב הזה שבין קונפליקט ודיאלוג מאפיין את העשייה החינוכית של המחנכים שהושפעו מתפיסותיהם של הוגים אלה. בבסיסה של העשייה החינוכית של המחנכים הדמוקרטיים הקונפליקטואליים, המתמקדת בבניית קהילה חינוכית המהווה חלופה לחינוך הממסדי, עומד דיאלוג עם ההווה החינוכית שלה מוצבת חלופה. שכן, לא ניתן להציג חלופה ללא דיאלוג משמעותי עם הממסד שלו מוצבת החלופה.

בבסיס העשייה החינוכית של המחנכים הדמוקרטיים הדיאלוגיים, המתמקדת בלמידה פעילה המזמנת ללומדים חוויה של דיאלוג מתקן עם החברה, עומד קונפליקט עם המציאות החברתית. שכן, לא ניתן להתעלם מן הקונפליקט עם המציאות החברתית שביחס אליה מתקיים הדיאלוג המתקן, העומד בבסיס הלמידה הפעילה.

המקורות

- אברם, רוני, שלט, יוסי, רונן, יעל, שריד, אריאל ווינר, אמיר (2008). החינוך לאוטונומיה כערך העליון של החינוך. בתוך שילה שיינברג (עורכת), *אוטונומיה וחינוך: היבטים ביקורתיים* (עמ' 197-240). רסלינג.
- אוחנה, דוד (2020, 14 בינואר). בובר הוא מיסטיקן. הדגול במיסטיקנים, אבל המשיח יהיה אסטרונום. *הארץ*.
- אלוני, נמרוד (1998). *להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי*. הקיבוץ המאוחד.
- בובר, מרטין (תשי"ט). על ע"א סימון המחנך. *האדם מול ערכיו*. מאגנס.
- בובר, מרטין (2007). על המעשה החינוכי. בתוך *בסוד שיח: על האדם*

בשל כך, בהתייחסותו לחינוך, אף שראה את עצמו כבר פלוגתה של דיואי ושל החינוך החדש שפותח בעקבות משנתו, הרי למעשה הוא המשיך ופיתח את גישתו של דיואי. במאמרו "על המעשה החינוכי", המבוסס על הרצאה שנשא בכנס של הוועידה הפדגוגית הבין-לאומית ב־1925, הוא טוען: "ניגודה של הכפייה - לא חירות היא, אלא התקשרות" (בובר, 2007, 237). לשיטתו, המחנך אינו אמור לחתור לחירות הילד, קרי לשחרורו מהדיכוי החברתי, כפי שגורסת גישת הקונפליקט, אלא לזמן לו התקשרות או זיקה המתבטאת ביחסי 'אני-אתה': יחסים של חתירה להתקשרות בין מחנך לחניך, והיא הקוטב המנוגד לכפייה המתבטאת ביחסי 'אני-לז' - יחסים של ניכור וריחוק. בעיני בובר מטרת החינוך היא דיאלוג והתקשרות, וכך הוא כותב במאמרו:

חיים פריכים אלה שבין הלידה ובין המיתה יכול שיהיו בית תכלית: אם דו־שיח הם, אם הקריאה מגעת ובאה אלינו והמענה חוזר ובא ממנו [...] תוך מחשבה, תוך אמירה, תוך יצירה, תוך השפעה, יש בידינו להיות אנשים עונים (בובר, 2007, 249).

מהות הדיאלוג החינוכי, לפי בובר, היא קבלת אחריות מלאה של המורה בהיבט של כלל שלמות הווייתו של התלמיד כאדם, התוודעות של המורה לאופן שהתלמיד חווה אותו וויסות של התנהגותו לנוכח חוויה זו, ולצד זאת קבלת התלמיד בייחודיותו והיות כתובת לאמון ולדוגמה לאחריות אישית באופן שיזמן 'חיוב חיים' בסיסי כדי שבבוא העת יוכלו התלמידים גם לקבל אחריות לסביבתם (כהן 2015, 147).

מה שעומד בבסיס העשייה החינוכית של המחנכים הדמוקרטיים הדיאלוגיים הוא למידה פעילה המזמנת ללומדים חוויה של שיח מתקן עם החברה מתוך שהיא מסייעת ללומדים לעבד מידע תוך כדי ניתוחו ויישמו הפעיל במצבים אמיתיים. אלה מזמנים מודעות לזולת וערכות הדדית הנובעים מהלמידה השיתופית שעומדת בבסיס הלמידה הפעילה, ואחריות ומודעות חברתית הנובעות מההקשר החברתי של המצבים שהם מהות הלמידה הפעילה (טלר, 2019). כך הוא בלמידה ההתנסותית והפעילה שאפיינה את החינוך הפרוגרסיבי של המחצית הראשונה של המאה העשרים ובלמידה ממוקדת הפרויקטים של מפנה המאות העשרים והעשרים האחת, שהושפעו שתייהן מרעיונותיו של דיואי, וכך הוא בחינוך הבלתי פורמלי שהושפע מרעיונותיו של בובר. הבוגר הרצוי של החינוך הזה הוא מי שישנה את החברה ויהפוך אותה לדמוקרטית יותר, משום שהאקטיביזם הדיאלוגי הופך להיות חלק מהותי בתודעתו בשל ההווה החינוכית הפעילה שבה הוא גדל. הווה זו מזמנת לו מודעות חברתית מתוך הלמידה באמצעות התנסות במצבים אמיתיים ומעצבת את תודעתו כמי שיש לו היכולת להיות פעיל ומתקן עולם במצבים אמיתיים (טלר, 2019).

- ועמידתו נוכח ההווה (תרגום: צבי וויסלבסקי) (עמ' 237-261). מוסד ביאליק.
- גור, חגית (2008). חינוך של מדוכאים. *הד החינוך*, פד (01), 103-100.
- דיואי, ג'ון (1959). *ניסיון וחינוך: המקורות למדע החינוך* (תרגום: ר' קליינברגר). האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.
- דיואי, ג'ון (1960). *הילד ותכנית הלימודים; בית הספר והחברה* (תרגום: חיים ברוור). אוצר המורה.
- דיואי, ג'ון (2000). *דמוקרטיה וחינוך* (תרגום: י"ט הלמן). מוסד ביאליק.
- טלמון, יעקב (1973). *רומנטיקה ומרי: אירופה 1815-1848*. עם עובד.
- טלר, יחזקאל (2019). הקדמה, *רב גוונים מחקר ושיח 17 (4) גיליון בנושא למידה פעילה ומערבת*, עמ' 11.
- כהן, אדיר (1983). *מהפכה בחינוך*. רשפים.
- כהן, יונתן (2015). האחריות האנושית והמורה: בין מרטין בוכר לעמנואל לוינס. בתוך ישעיהו תדמור ועמיר פריימן (עורכים), *חינוך - שאלות האדם (כרך א)* (עמ' 145-155). מכון מופ"ת.
- נודינגס, נל (2007). *פילוסופיה של החינוך* (תרגום: גדי פרודובסקי). האוניברסיטה הפתוחה.
- ניל, א"ס (1983). *סאמרהיל* (תרגום: רפאל אלגד). יבנה.
- פריירה, פאולו ושור, איירה (1981). *פדגוגיה של מדוכאים* (תרגום: כרמית גיא). מפרש.
- רוסו, ז'אן-ז'אק (1999). מאמר על המקור והיסודות לאי-השוויון בין בני האדם. *מאמרים* (תרגום: עידו בסוק) (עמ' 95-165). מאגנס.
- רוסו, ז'אן-ז'אק (2006). *האמנה החברתית* (תרגום: עידו בסוק). רסלינג.
- רגלסון, אברהם (1969). *ג'ון דיואי. מחשבה: האזנות לדברי אחרונים* (עמ' 12-17). מאגנס, דביר.
- רוסו, ז'אן-ז'אק (2009). *אמיל או על דבר החינוך* (תרגום: ארזה טיר-אפלרויט). מאגנס; דביר.
- Cremin, Laurence (1961). *The Transformation of the School: Progressivism in American education, 1876-1957*. Alfred Knopf.
- Doll, William (1993). *Post-modern Perspective on Curriculum*. Teachers College Columbia University.
- Green, Maxine (1988). *The Dialectic of Freedom*. Teachers College Press.
- Silberman, Charles E. (1970). *Crisis in the Classroom: The remaking of American education*. Random House.
- Rosenow, Eliyahu (1976). Methods of research and the aims of education. *Educational Theory*, 23, 279-288.