

# דעת ובורות כתוצרי בית הספר

## צבי לס

“לכל בורות יש מניע”

מרשל מק-לוהן<sup>1</sup>

נקודת המוצא של התהליך החינוכי, כפי שהוא מצטייר בתודעתם של בני אדם ומשתמע ממחקרי למידה, היא הבורות; בכוא התלמיד לבית הספר הוא בבחינת בור קטן. הוא יוצא מכלל בורות רק כשמתקיימים בו-זמנית שלושת התנאים הללו: הוא מחונן בכישורים הדרושים לקניית דעת (יש לו רמה דרושה של מנת משכל); הוא רוצה לדעת, דבר הניכר בנכונותו ללמוד (יש לו הנעה מתאימה); מלמדים אותו בשיטה דידקטית נכונה. דימוי זה מצוי ביסודות הארגון של מערכות החינוך, ובראש ובראשונה בחלוקתן לכיתות: נדבך ראשון – כיתה א; עם סיום שנת הלימודים הראשונה הילד בור פחות משהיה בראשיתה; נדבך שני – כיתה ב, וכן הלאה עד סיום לימודיו. הבורות הולכת ומצטמצמת, ואת מקומה תופסת הדעת, שבית הספר עמל להקנותה. מודל זה מכתוב את החשיבה על החינוך, אך למרבה הצער הוא משבש אותה מן היסוד.

144

כיצד מתייחסים זה לזה שלושת התנאים של חיסול הבורות (מנת משכל, הנעה ושיטה דידקטית) בתפיסת החינוך הרווחת? לפי תפיסה זו, כשלתלמיד אחד מנת משכל מעל למוצע ולתלמיד אחר – מתחת למוצע, ולראשון הישגים טובים יותר, הדבר צפוי ואינו מעורר תמיהה; כאשר לשני התלמידים מנת משכל דומה, והישגיו של האחד טובים ושל האחר פחותים, פירוש הדבר – פירוש הניתן רק בדיעבד – שהשני לוקה בהנעתו, או בלשון היום-יום הוא אינו מעוניין ללמוד; כאשר לשני התלמידים מנת משכל המאפשרת הישגים בינוניים לפחות, ושניהם אינם מגיעים אליהם, פירוש הדבר הוא שאם מצב זה לא נוצר בשל ליקוי בהנעה או במשכל, אזי השיטה הדידקטית לקויה.

במה לוקה תפיסה זו? היא לוקה בהנחתה הבסיסית האומרת כי הבורות היא נקודת המוצא של התהליך החינוכי, המתגבר עליה תוך הקניית הדעת. הבורות אינה מצב התחלתי שהלמידה מבטלת אותו; כמו הדעת כך גם הבורות מתהווה, נבנית, מתרחבת ומסתעפת באמצעות למידה, ולמרבה הפליאה, באמצעות תהליכי למידה הדומים לאלו שבאמצעותם נקנית הדעת. ילד לא בא לבית הספר כבור; הוא (להוציא מקרים חריגים) בא מצויד בכל הכישורים הדרושים ללמידה, כישורים שהפעיל טרם החל את לימודיו בבית הספר. מנת המשכל של רוב הילדים שמגיעים לבית הספר לא זאת בלבד שאינה מגבילה את אפשרויות למידתם, אצל רובם היא אף אינה מנוצלת במלואה. אם כך, אין זה המשכל שמגביל את אפשרויות הלמידה בבית הספר המצוי.

הלימוד בבית הספר שייך לאחד משני סוגים: במקרה אחד הוא מרחיב את דעתו של הלומד, ובמקרה אחר הוא מטפח את בורותו. ההבדל בין שני סוגי לימוד אלו אינו נובע מן ההבדל במנת המשכל, אלא מההבדל בהנעה שעמה מגיעים הלומדים לבית הספר ובתמיכה של השיטה

כמו הדעת גם הבורות היא תהליך; היא אינה תוצר ואינה מצב.<sup>2</sup> את שתיהן אנו לומדים לא באקט חד-פעמי, אלא ברצף שיש בו עליות וירידות, התקדמות – לעתים מהירה ולעתים אטית – ומדי פעם אף עצירות. לימוד של כל אחת מהן הוא תהליך הנשלט על-ידי גורמים פנימיים, שהם הנעות מסוגים אחדים, ועל-ידי גורמים חיצוניים. תהליכים אלו – תהליכי קניית דעת כמו תהליכי התרחבות הבורות – הולכים ומתעצמים ככל שהם נמשכים. אחרי שנים של לימוד מתייצבים חייו של האחד על מסלול של קניית דעת ושכלולה, ושל האחר על מסלול טובעני של בורות. שני התהליכים אינם קבועים: רוכש הדעת נעשה במרוצת חייו לבר דעת יותר ויותר, ואילו רוכש הבורות נעשה במרוצת חייו לבור נוקשה יותר ויותר. התהליכים של קניית דעת ושל התחפרות בבורות דומים זה לזה מבחינת הגורמים המעורבים בהם, על אף היותם שונים במהותם. בשניהם אותם גורמים חיצוניים, הפועלים כגירויים (לאו דווקא במשמעות הביהביוריסטית של המושג) מפעילים גורמים פנימיים שונים: אצל לומד אחד את החשיבה על מה שהוא קולט בתודעתו, ואצל לומד אחר רגשות המעוגנים בדרך כלל בכאן ועכשיו, ההודפים מן התודעה חשיבה רפלקטיבית (על מה שנלמד). הגורמים החיצוניים הם מה שבית הספר מציע לתלמידיו ללמוד. תלמיד אחד מקדם את נושאי הלימוד המוצעים לו במניעים ראשוניים – כלומר סקרנות, חקרנות וכדומה – והאחר מקדם במניעים משניים או אף באדישות גמורה. תלמיד זה לומד יום אחר יום שלימוד הוא דבר מטריד, מתסכל ומאוס מעיקרו.

145



בראשית התפתחותו נענה הילד לגורמים חיצוניים (הזמנה ללמוד) באמצעות גורמים פנימיים (הנעות) משני הסוגים וללא עקיבות. אך עד מהרה, בהשפעתה המכרעת של הסביבה, גובר סוג אחד על הסוג האחר; במקרה אחד נעשה הלומד לקונה דעת ובמקרה האחר הוא נעשה לקונה בורות, וכל אחד מהם מתקבע במסלול זה לכל חייו.

השאלה הצריכה להישאל היא מדוע תלמידים מסוימים לומדים דעת ואילו אחרים לומדים בורות? מתן תשובה לשאלה זו מחייב בחינה מחדש של המושגים שבאמצעותם מתוארים התהליכים המתחוללים באמצעות החינוך. בחינה זו היא גם תנאי לארגון ההוראה בדרך שתמנע ככל האפשר את התפתחות התהליכים של למידת הבורות.

נקודת המוצא של המודל המארגן את חשיבתם של בני אדם על החינוך היא דחיקת הבורות על-ידי הקניית הדעת. זה מודל עתיק, המשוקע מכוח עתיקותו עמוק בתודעתם של בני אדם רבים. זה מודל של עיצוב והוספה. בגרסת העיצוב שלו החינוך הוא מעשה אמנות של מתן צורה לאישיותם

של הצעירים, לעולמם הרוחני, לאופיים וכולי, על-ידי השפעה ישירה של אישיות המחנך על אישיותו של החניך; בגרסת ההוספה החינוך הוא מעשה של הנחת נדבך על גבי נדבך. כאשר ההוספה הושלמה, התלמיד מוגדר "אדם מחונך". שתי גרסאות אלו של התהליך החינוכי מתחילות בנקודת האפס: אחת במצב של היעדר צורה, של תוהו, של היות האדם בוסר; והאחרת במצב של ריקנות, של היעדר דעת, של בורות.

המודל החלופי של החינוך (שהוא גם בסיס ומסגרת לחינוך אחר) אומר שהחינוך הוא מעשה שמטרותיו אינן מושגות באמצעות עיצוב והוספה, אלא דווקא באמצעות ערעור.<sup>3</sup> היצור האנושי מתפתח, כלומר משתנה, כאשר הארגון הקודם של אישיותו – דפוסי חשיבתו, תפיסותיו וכו' – מפריע לו בהמשך קיומו. הילד לומד שרעמים וברקים הם התפרקות של מטעני חשמל הצבורים בעננים רק אם חדל להאמין במעשיות שסופרו לו או שהמציא בעצמו כדי להתגבר על פחדיו. ערעור תוקפן של מעשיות אלה - המכוננות לעתים פסאודו-תאוריות – יכול להתרחש בדרכים אחדות. אם הוא לא יתרחש אף לא באחת מהן, הילד לא יקבל את הסבר ההתפרקות של החשמל, ואם יקבל תהיה קבלתו מן השפה ולחוץ, כלומר הוא לא יחדל להאמין ב"תאוריות" המקובלות עליו. זוהי "קניית דעת" המאפיינת "בורים מלומדים" ואנשים שהיו לבורים כתוצאה מן הדרך שבה למדו.

ההוראה דומה יותר לרפואה מאשר להנדסה. הרופא מקדם את מטרות הרפואה בעזרת מעשים המכוונים לביטול (ערעור, שלילה) הגורמים המולידים מחלה. המורה (והוא הדין גם בכל מי שממלאים תפקידים אחרים בחינוך) מקדם את מטרות ההוראה כשהוא תוקף את התנאים שבהם התלמיד לומד בורות. הוא מנטרלם, מצמצמם, או מבטלם לחלוטין. אם הדבר לא עלה בידיו הוא לא יוכל להקנות דעת, בדיוק באותו מובן שרופא "מקנה" בריאות כשהוא מחסל את גורמי המחלה.

מה פירוש הטענות שלפיהן הבורות היא תהליך ושהיא נלמדת? פירושן הוא שהבורות מתפתחת כתנאים מסוימים, ונהרסת – או נפגעת – כתנאים אחרים. התפתחותה תלויה באותם שלושה גורמים שבהם תלויה גם התפתחותה של הדעת, כלומר במשכל, בהנעה ובשיטה הדידקטית.

יכולתנו להשפיע על המשכל מועטה מאוד. משכל הוא רכיב קשיח בתהליך החינוכי (משום מה דורות של מורים, חינוכאים ופסיכולוגים עסקו באפשרויות לעשות מניפולציה על האינטליגנציה, אף שהיכולת להשפיע עליה מוגבלת מאוד). לעומת זאת, שני הגורמים האחרים, ההנעה והשיטה הדידקטית, הם גורמים רכים יחסית ונתונים במידה רבה לשליטה. שני גורמים אלה – ולא המשכל – קובעים את גורל התלמידים: מי יהיה ללומד דעת ומי ללומד בורות.

קניית דעת על-ידי היחיד היא תהליך של הפעלת חשיבה פעילה, בעיקר ביקורתית, בתחומי ידע מסוימים. הידע כשלעצמו הוא סטטי; אדם יכול לדעת הרבה עובדות על ימי הביניים בלי לקשר ביניהן, כלומר בלי להבין; הוא "שולט" כביכול בידע, אך למעשה הוא רק מאכסן אותו בזיכרונו. לעומת זאת הדעת היא דינמית; היא חשיבה על אודות פרטי ידע. ידע יכול להיות סטטי כל עוד אין השכחה מכרסמת בו ומכחידיה אותו. הדעת אינה יכולה להיות סטטית מכיוון שאין דעת ללא חשיבה, והחשיבה משנה את הדעת ללא הפוגה. הדעת נקנית על-ידי היחיד בכוח הסקרנות ואינה אפשרית בלעדיה; הסקרנות היא המניע המחולל את התהליך של רכישת הדעת. היא נמנית עם ההנעות האנושיות הראשוניות, שהן דחפים המצויים בטבעו של היצור האנושי. רעב, מין וצורך להשתייך הם דחפים מסוג זה. הסקרנות היא דחף לחקירת הסביבה (דחף המשותף לבני אדם ולבעלי חיים רבים אחרים) והיא הדחף הראשוני הרלוונטי ביותר לתהליכים של רכישת דעת. בית הספר מראשיתו, עם מעט מאוד יוצאים מן הכלל, העדיף שלא להזדקק לדחף זה, מכל מקום לא להרבות את השימוש בו. בית הספר העדיף להשתית את ההוראה על הנעות משניות. הנעות משניות מספקות את האנרגיה ללמידה על-ידי הבטחת סיפוקים בתחומים שאין להם קשר לנלמד. כשתלמיד לומד פיזיקה כיוון שבעיותיה מעניינות אותו, הלמידה שלו מונעת על-ידי סקרנותו. במקרים

מסוימים מתגבשת הסקרנות ונהפכת לאינטרס קבוע ויציב באישיותו. לעומת זאת, כאשר תלמיד לומד פיזיקה מכיוון שאביו הבטיח לו אופניים אם יקבל "טוב מאוד", המניע שלו הוא חיצוני, מקורו בביקוש של סיפוק בתחום שאין לו קשר לפיזיקה. בית הספר מבוסס על הנחה שלא חשוב אם התלמיד לומד מתוך עניין שפיתח בפיזיקה או מתוך עניין באופניים; העיקר שילמד. זו עמדה מוטעית מן היסוד! תלמיד הלומד דבר מכוח הנעה ראשונית (סקרנות, עניין) לומד דבר שונה לחלוטין ממה שלומד תלמיד מכוח הנעה משנית (ציון גבוה, שבח, אופניים וכדומה), אפילו שניהם למדו כביכול אותו פרק עצמו בפיזיקה, מפי אותו מורה, באותה כיתה ועל פי אותם ספרים. אם ההנעה של האחד היא פנימית ושל השני חיצונית, שניהם למדו דבר אחר; האחד למד פיזיקה והאחר למד שלימוד פיזיקה הוא מס המוטל על מי שרוצה אופניים (או טובת הנאה אחרת). הוא לומד שללמידה עצמה אין ערך; ערך יש רק למה שאפשר לקבל בעד הטרחה, הסבל ולעתים העינוי הכרוכים בה. בפיזיקה הפרק שאותו למד הוא במקרה הטוב ביותר (שגם הוא נדיר) בחזקת ידע; למעמד של דעת אין הוא מגיע.

יש להציג הנעה מסוג נוסף: הנעה משנית בשירותה של הנעה ראשונית. דוגמה מובהקת להנעה כזאת היא עבודה מפרנסת, שרוב בני אדם עוסקים בה. בני אדם רבים אינם מעוניינים בעבודה שהם עושים; ספק למשל אם פועל בבית חרושת עובד מתוך סקרנות או עניין. המניע לעבודתו הוא משני. הוא מבקש להבטיח את קיומו ואת קיום משפחתו, ובקשה זו היא המניע הראשוני שלו. באופן דומה, תלמיד לומד מתמטיקה שאין לו עניין ראשוני בה, כדי להבין סוגיה כלשהי בפיזיקה שיש לו עניין ראשוני בה. באותו אופן אדם לומד לעתים שפה זרה - לא משום שיש לו עניין בה, אלא משום העניין שיש לו בדבר שאותו הוא רוצה להשיג באמצעותה. בימינו הדעת היא מורכבת, רבת היקף ומסועפת. רכישת חלקים ממנה מחייבת לא פעם ללמוד דברים שאין לאדם עניין בהם. במקרה זה הנעתו היא משנית והיא משרתת את הנעתו הראשונית. בכתי הספר התיכוניים יש תלמידים רבים שאין להם עניין ברוב הלימודים, אך הם נוטלים בהם חלק, לעתים פעיל, כדי להגיע ללימודים או לעיסוקים שיש להם עניין בהם. תלמידים אלו, כיוון שהתנסו במימוש אינטרסים באמצעות לימוד, מסוגלים להגיע אל הדעת שאינם מעוניינים בה ממש באמצעות מניעים משניים.

וקיימת אפשרות נוספת, שלמרבית הצער אינה נדירה כלל: היעדר כל הנעה. היעדר הנעה פירושו שערים נעולים בפני הדעת. תלמיד חסר הנעה או אפילו דל הנעה אינו לומד, אך שערי הלמידה שלו אינם ננעלים בפני כל למידה; הוא ממשיך ללמוד בורות, זאת משום שגם בקרב חסרי הנעה התודעה מוכרחה להתמלא בתוכן כלשהו. כל עוד אדם חי, תודעתו אינה יכולה להיות ריקה. תודעתו של לומד הבורות מתמלאת באופו אינרטי, כלומר ללא השתתפותו הפעילה וללא השקעה של מאמץ אינטלקטואלי. תלמיד כזה מחזיק באופן בלתי ביקורתי בתודעתו את כל מה שהגיע לשם, על פי רוב במקרה. הוא משדר על מצבו בעיניו העמומות, בהבעת פנים עייפה, בפיהוקים ובסימנים נוספים של שיעמום, הפוקד אותו תדיר במהלך השיעור. תלמידים מסוג זה מנסים לעתים להסוות את היותם משועממים, אך ככל שהאווירה בכיתה נעשית משוחררת יותר, כך הולכים ונעלמים המעצורים, והיעדר העניין בלימודים צף בגלוי על פני השטח (מורה מנסה יודע להבחין בין תלמידים אלו לבין תלמידים המעוניינים בדרך כלל בלמידה אך שיעור מסוים משעמם אותם מסיבה כלשהי: לפעמים משום שהם בקיאים בענייניו, לפעמים משום שאין להם עניין בנושא המסוים שנלמד, ולפעמים משום שהמורה אינו יודע ללמד). בשנים האחרונות השתגר ביטוי וולגרי - "זה לא בראש שלי!" - שתלמידים חסרי הנעה נזקקים לו בבואם להודיע לסביבתם שהלימוד המוצע להם משעמם אותם. אלו שהלימודים אינם "בראש שלהם" לא ילמדו. יש שתלמידים חסרי הנעה משמרים או מפתחים אינטואיציות, המתפרשות לפעמים כגילויים של תבונה (מעשית בדרך כלל) או כישרון (שבדרך כלל לא יצא מן הכוח אל הפועל). האינטואיציות הללו מרשימות לפעמים את המחנכים, המבקשים להיטיב עם התלמידים האלו וגורמות להם לחפש דרכים שבהן אפשר ללמדם. בכל הדרכים האלו

הם מבקשים לעקוף את היעדר ההנעה של תלמידים אלו, ולכן על פי רוב אין הם משיגים את מבוקשם. הבעיה הדידקטית של תלמידים דלי הנעה, כך כתוב בספרי דידיקטיקה לא מעטים, עשויה להיפתר על-ידי פנייה לעולם האינטרסים שלהם. ההנחה שביסוד גישה זו היא שלכל יצור אנושי יש נטיות ועניין, שהפעלתם עשויה להעיר את ההנעה הרדומה, אם לא במידה רבה הרי לפחות להרחיב במקצת את היקפה. גישה זו נוטעת אמנם תקווה בלב המחנך, אך היא מבוססת על אותה תפיסה שגויה של קניית דעת כמעשה של עיצוב והוספה. האינטרסים של תלמידים חסרי הנעות הם מעבר ללימודי בית ספר. בניתוח אחרון, בית הספר עוסק בנושאים שאינם שייכים לכאן ועכשיו. הדעת, על פי טבעה, היא מופשטת, ומי שהאינטרסים שלו מעוגנים בכאן ועכשיו יבקש לחמוק ממנה בכל דרך. המחשה של ההוראה באמצעות כאן ועכשיו משרתת במקרים מסוימים את ההוראה, אך היא אינה מטרתה. הוראה הננעלת כולה על המחשה, כלומר על כאן ועכשיו, מחטיאה את תפקידה הבסיסי. טענה זו תקפה גם בנוגע למקצועות הלימוד המעשיים ביותר. הפנייה לאינטרסים של תלמידים חסרי אינטרסים אינטלקטואליים – שהם האינטרסים הדרושים ללמידה בבית הספר – תומכת בהיעדר אינטרסים. רומנטיזציה רווחת של תהליכי ההוראה מציעה לצאת מאינטרסים מוחשיים של התלמידים, ממשחק כדורגל למשל, כדי להגיע לפרק תאורטי כלשהו, מכניקה למשל. אלא שכמו כל רומנטיזציה של המציאות גם זאת חסרת ממשות. בשביל ללמוד את חוקי המכניקה דרושה הנעה מסוג שונה מזו שגורמת לתלמיד להיות "שרוף" על כדורגל. אם במקרים מסוימים קורה משהו שהופך צעיר כזה לתלמיד מעוניין בנושאים שמעבר לכאן ועכשיו (וזה קורה, אף שאינו שכיח) גורמת לכך בדרך כלל התנסות טראומטית כלשהי או חוויה עזה (הקשורה לעתים לפגישה מוצלחת בין תלמיד מסוים למורה מסוים). אך על מקרים נדירים אלו אי-אפשר לבסס שיטת חינוך והוראה, זאת משום שאין למחנכים שליטה עליהם ואין אנו יודעים מה לעשות כדי שיתרחשו.



נסכם את סוגי ההנעות שמנינו: הנעות ראשוניות; הנעות משניות; הנעות משניות בשירות הנעות ראשוניות, והיעדר הנעות.

מה גרם לכך שבתי ספר פנו להנעות משניות ודחו את הפנייה להנעות ראשוניות, שהן ההנעות היחידות הרלוונטיות לעיסוקיו? וכן מה גרם לכך שהפדגוגיה המקובלת מסתירה את העובדה הגלויה שההנעה לסוגיה היא הגורם המכריע בלמידה ושהיא משפיעה עליה יותר ממשכל ומשיטה דידיקטית? לעובדה גלויה זו יש משמעות חברתית מובהקת. ההנעה נלמדת בסביבה חברתית שבה גדל הילד. בסביבות חברתיות שונות לומדים ילדים הנעות מסוגים שונים; מקצתם רוכשים הנעות ההולמות את אופני הלמידה בבית הספר, ומקצתם מגיעים לבית הספר ללא הנעות כאלה. האחרונים אינם מצליחים בו בדרך כלל. הסתרת הקשר בין ההנעות הנרכשות בגיל שלפני בית הספר לבין ההישגים בבית הספר מאפשרת מניפולציה בשוויון בשירותי חינוך. מניפולציה זו מציעה מראית עין

של שוויון במקום שוויון של אמת. בן עבדים בארצות הברית שהיה לסופר, נתן תשובה לשאלה זו באמצעים ספרותיים. בספר זיכרונותיו **החינוך של פרדריק דוגלס**, מספר דוגלס כי באחד מגלגוליו הגיע לבית חדש. הגברת שאותה אמור היה לשרת החליטה ללמדו לקרוא. האדון, בעלה של אותה גברת, הגיב על כך בדברים אלו: "שחור אינו צריך לדעת דבר חוץ מלציית – לעשות את מה שאומרים לו לעשות. לימודים ישחיתו את הטוב שבשחורים. אם תלמדי את השחור לקרוא אי-אפשר יהיה עוד להחזיק בו. הוא לא יוכל עוד להיות עבד. בכת אחת ייעשה לבלתי ניתן לשליטה, ולבעליו לא תהיה עוד תועלת בו. ואשר לו עצמו – גם לו זה לא יביא טובה, אלא יכביד עליו עוד יותר. זה יגרום לו להיות רק ממורמר ואומלל".<sup>4</sup>

אם נרחיב את המשמעות של לימוד קריאה על כל הכלול בקניית דעת ואת המשמעות של עבודת על קיומם של בני אדם בחברה, נבין את הרלוונטיות של דברי אדון העבדים לענייננו. החברה המצויה יכולה להבטיח את תפקודם התקין של רוב חבריה בתנאי שהם שקועים בבורות. מכל מקום, כך היא מצטיירת על פי מבנהו של בית הספר ודרכי פעולתו. בתקופה שמבנהו הותאם לצרכים של החברה הקפיטליסטית, היה בית הספר מוסד שהכשיר בו-זמנית מעטים לעמדות שליטה בחברה ורבים לנכונות נפשית להשתעבד להם. האחרונים לא היו אמורים לקנות דעת של ממש. אם היו קונים דעת היו ללא ספק מתחילים לשאול שאלות שהתשובות עליהן יכלו רק לערער את קיומה של החברה המצויה. החברה הזאת לא יכלה לנהוג כמו שנוהג בעל העבדים. לא הייתה לה ברה אלא ללמד את חבריה דברים רבים כדי להפיק מהם את הדרוש לה, ואת חלקם (שהלך וגדל) היא הייתה מוכרחה ללמד הרבה כי קיומה היה תלוי במציאותם של בני אדם שיודעים הרבה. אך ככל האפשר, היא רצתה באנשים השולטים בידע אך לא בדעת. כפי שאדוניו של העבד הבין נכוחה שדיעת קריאה עלולה לגרום לעבד שיתקומם, כך החברות בעידן שבו גובשו יסודותיו החינוכיים של בית הספר הבינו שדעת מסכנת אותן והן השקיעו מאמצים רבים למנוע מן הידע שאותו היו חייבות להקנות לצעירים להפוך לדעת. כאשר ניסיון זה לא הצליח, ומדי פעם הוא לא הצליח, הופיעו יחידים חתרניים שניסו להרוס את החברה הקיימת; פרצו מהומות ולעתים אף מהפכות. לאחרונה זה קרה ב"מרד הסטודנטים" בשנות השישים בברקלי, בסורבון ובמקומות אחרים.

זו המשמעות של אמירתו החריפה של האנתרופולוג ג'ול הנרי: "החינוך לבורות הוא החינוך היחיד שאנו יכולים עכשיו להרשות לעצמנו".<sup>5</sup> ולא מדובר רק על מי שהם כורי פחם במקום כלשהו בעולם או קוטפי כותנה; מדובר במיליונים של פועלים ופקידים, חיילים ואיכרים, כולל אלו שחיים במדינות מסודרות ומתוקנות, מדינות עם שירותים סוציאליים והבטחת הכנסה לימי זקנה. התנאי לכך שכל האנשים האלה יתפקדו בהצלחה (כלומר לפי המצופה מהם) הוא היותם, עד כמה שזה אפשרי, נבערים מדעת. כאשר אדם הוא פועל בבית חרושת וניצב יום-יום לצד פס ייצור שבו תפקידו הוא להדק בורג בכנפיים השמאליות של המכונות החולפות בזו אחר זו – הוא מסוגל לעשות זאת רק בתנאי ששאלות בדבר תכלית קיומו אינן מטרידות אותו או בתנאי שתודעתו נסתמה על-ידי אמונה שיש לה תשובות כביכול לכל שאלותיו.

משהו בסיסי השתנה מאז, אך בית הספר לא הסתגל לשינוי זה. חברות של ימינו מצאו תחליפים יעילים לבית הספר כמוסד שאמור היה להכין את הרבים לחיים של נשלטים. החברות אינן תלויות עוד בבית הספר כמנגנון שהוטל עליו להשריש בורות ברבים, והן מעוניינות פחות בקיומה של בורות נרחבת משהיו מעוניינות בעבר. אך השינוי הזה עדיין לא ניכר בדרכי פעולתו של בית הספר. הוא ממשיך לפעול כאילו הטילה עליו החברה למנוע מרבים ככל האפשר להגיע אל הדעת.

בני אדם מבקשים משמעות בחייהם.<sup>6</sup> הדעת היא הדרך הקשה לגילוי משמעות; הבורות היא הדרך הקלה אליה. הדעת היא דרך קשה מכיוון שהיא מחייבת בחינה מתמדת וממושמת. הבורות נאחזת באמונות נוקשות פטורות מצידוק, שככל שהן בנליות יותר כן הן משרתות את היחיד המחזיק

בהן בעצמה רבה יותר. אמונות אלו הן תחליפי משמעות, המאפשרים ליחיד לחיות את חייו ללא בחינה. במובן זה הבורות היא פונקציונלית בחברות שבהן אנו חיים.

הבורות אינה כישלון של החינוך. היא בדיוק הדבר שהוטל על בית הספר לחולל. הבורות היא אמצעי ראשי במלחמת הקיום של בני אדם שהחברות מבקשות להביאם להשלמה בלתי ביקורתית עם היעדר משמעות או עם תחליפים שלה. כך דרך משל עשוי בן החברה המצויה לחיות באורח האינטנסיבי ביותר את "המציאות" של קבוצת הכדורגל "שלו", או את "המציאות" של סדרה בטלוויזיה המתארת חיי שושלת משפחתית עשירה או שכונה יוקרתית. הבורות היא שמאפשרת ליחיד לבצע רציונליזציות המצדיקות את קיומו והמייפות אותו. בעלי הבורות עושים זאת בתדירות גבוהה יותר ובפחות לבטים משעושים זאת בעלי הדעת, שכמובן גם הם אינם מחוסנים מפני זה לחלוטין. החינוך מחולל את הבורות בהפעלה של הנעות משניות ועל-ידי שיטות דידקטיות מתאימות. כיצד הוא עושה זאת?

בית הספר המצוי בנוי כאילו כל התלמידים הם חסרי דחפים אינטלקטואליים ונעדרי אינטרסים רוחניים, כאילו אפשר ללמד משהו רק באמצעות פיתויים ואיומים, כלומר באמצעות הנעות משניות. הפיתוי-איום הנפוץ ביותר הוא הציון. לגבי רוב התלמידים, כל שמתרחש בבית הספר מתרחש באמצעות הנעות משניות, שהן הנעות התומכות בהתעצמות הבורות. ככל שבית הספר מסתבך בקשיים גדולים יותר בהוראה, כך הוא מגביר את עצמות הפיתויים והאיומים, כלומר מחזק את תלותו בהנעות משניות. ככל שהוא מחזק את התלות הזו, כן הולך ומידלדל בין כתליו טיב החינוך האינטלקטואלי, כלומר טיב ההוראה. מעטים, מסיבות שונות – העיקרית בהן היא כנראה מנת המשכל הגבוהה שלהם – שומרים, למרות תכונותיו אלו של בית הספר, על דחפים ואינטרסים אינטלקטואליים ערים והודפים את הפיתויים שבהיענות להנעות משניות. הצלחתם של מעטים אלו מוצגת כהצלחתו של בית הספר. התכונות קפדנית מלמדת כי הצלחתם היא במקרים רבים תוצאה של תהליכים שאין לבית הספר חלק בהם.<sup>7</sup>

## הערות

1. במקור: *All ignorance is motivated*. מצוטט בספרו של Ph. Marchand, Marshall McLuhan, Cambridge Mass: The MIT Press, 1998, p. 135
2. השווה עניין זה אצל J. S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, Belknap Cambridge Univ. Press, 1996
3. פיתחתי יותר את הרעיון הזה במאמרי "התפתחות, למידה, הוראה: הנחות להבחנה בין מערכות דידקטיות", **עיונים בחינוך**, 1976, 13.
4. F. Douglass, *The Education of Frederick Douglass*, Penguin Books, 1995, pp. 41-42.
5. Jules Henry, *Essays on Education*, Harmondsworth: Penguin Books, 1971, p. 22.
6. במובן שנתן לכך ויקטור פראנקל בספרו **השאיפה למשמעות**, ירושלים: דביר, 1969.
7. הצגתי עניין זה במאמרי "אידיאולוגיה, פדגוגיה ומדיניות בחינוך הישראלי" בתוך א' מרגלית (עורך) **ישראל אל שנות ה-2000: יוזמה לצדק חברתי**, גבעת חביבה: הוצאת יד-יערי.