7

כיתה ודמוקרטיה

המטאפורה הטובה ביותר, ובו בזמן הבעייתית ביותר, לתאר את מצבם של אנשי ונשות הסגל האקדמי הליברליים במכללות האקדמיות היא לראותם כבשר התותחים של המחנה הליברלי. היא טובה כי אכן מתנהלת בישראל מלחמת ערכים שנמצאת על סף מלחמת אזרחים, ואנשי ונשות הסגל האקדמי במכללות אכן נמצאים ב"חזית" הואיל והסטודנטים והסטודנטיות בכיתתם באים מכל גווני החברה הישראלית ונמנים על המחנות היריבים. ואולם היא גם בעייתית, כי השימוש במטאפורה של "מלחמה" ו"בשר תותחים" בהקשר של הוראה אקדמית מעמיד בספק את עצם היכולת לקיים מרחב של למידה בכיתה. למידה מתרחשת במרחב שבו יש ממד של פתיחות, תחושה שניתן להשמיע כל דעה, להתמודד איתה באמצעות טיעונים רציונליים (ורגשיים) ולהניח מצע ליכולת לפתור שאלות דומות בעתיד, ואילו מרחב מלחמתי זר ומנוגד לכל אלה. הוא כופה תחושה של "הלנו אתה אם לצרינו", מאיין מורכבות ומצנזר עמדות ספקניות או ביקורתיות. אמנם ידועה האימרה "אפילו האב ובנו, הרב ותלמידו שעוסקין בתורה

בשער אחד, נעשים אויבים זה את זה ואינם זזים משם עד שנעשים אוהבים זה את זה, שנאמר; 'אֶת וָהֵב בְּסוּפָה' (במדבר, כ"א, י"ד), אל תקרי בְּסוּפָה, אלא בְּסוֹפָה",[49] המשתמשת במטפורת המלחמה על מנת לתאר ויכוח בית מדרשי בין חכמים, אבל ברור הוא שהשימוש במטפורה כזו לא רק מנוגד לאווירה הנדרשת ללמידה בכיתה אלא גם יש בו פוטנציאל להסלמת המצב, כי הוא מבנה את המציאות ולא רק מתאר אותה. האמרה עצמה מכילה מהלך מעין זה – היא מתארת את האווירה הטעונה שיכולה להיווצר במהלך ויכוח אידיאולוגי אבל הממד השלילי שלה מבקש מייד את ריכוכה. זאת ועוד, בית המדרש איננו כיתה במובן זה שחברי בית המדרש הם בעלי מעמד שוויוני יותר מן היחס בין המרצה, לסטודנטים ולסטודנטיות.

לאורך שלוש שנים של הפיכה משטרית זוחלת, חיים תחת ממשלה שבה ראש הממשלה נאשם בפלילים שאף העניק לעבריין מורשע שליטה במשטרה ומלחמה שהתחילה בטבח 7 באוקטובר ולנוכח העובדה שהסטודנטים והסטודנטיות במכללות משתייכים לשני צדי המתרס החברתי – הפכה ההוראה במכללה למורכבת מאוד. כיצד ניתן, אם בכלל, לקיים מרחב למידה אם לא רק הסטודנטים והסטודנטיות שרויים במחלוקת עמוקה אלא גם המרצה מחזיק בעמדות ברורות וחד־משמעיות ביחס לשאלות הערכיות שעל הפרק? השאלה הזו מתחזקת מאוד לנוכח הידע שהצטבר לגבי למידה ולמידה משמעותית: היא דורשת עיבוד של הידע, קישור שלו למה שכבר ידוע לסטודנט או לסטודנטית וארגון מנטלי מחדש של המבנה של הידע בתודעה. היא מעמידה את הסטודנט ואת הסטודנטית במרכז, מחייבת אותם להתנסות בתהליכי חשיבה ומעודדת אותם להיות מודעים להם. המרחב הכיתתי צריך להיות, אם כן, מרחב נבדל שבו יכולים הסטודנטים

49. תלמוד בבלי, מסכת קידושין, דף ל', עמוד ב'.

והסטודנטיות לחשוב בפתיחות. קדושה זו מבטאת גם יסוד ליברלי חשוב מבית מדרשו של מיל – ידע חברתי נוצר בסביבה פתוחה שמסננת עמדות לא מבוססות. למידה יכולה אם כן להתקיים רק במרחב שבו יש חופש דיבור המאפשר עימות אמיתי עם הדעות הקדומות של המרצים, המרצות, הסטודנטים והסטודנטיות. אם אינני יכול להביע את עמדותיי הנחרצות נגד ההפיכה המשטרית ולתקף אותן בטיעונים או לאפשר לסטודנטים ולסטודנטיות להביע את עמדותיהם ללא חשש – הרי שהסיכוי שיתקיימו בכיתה דיונים שיעוררו את הסטודנטים לעבד את הידע, לארגן אותו ולהתבונן בתהליכים שעוברים עליהם בזמן זה קטן מאוד.

אחרי ככלות הכול, מנקודת מבטו של הציבור הליברלי, ההפיכה המשטרית המזדחלת איננה "עוד עניין" שנוי במחלוקת. יש בה פוטנציאל לשנות את אורח חיינו מן היסוד, לשלוט על התכנים המגיעים לתודעתנו ולבטל את היכולת לקיים למידה משמעותית בכלל. כך גם לגבי התומכים ברפורמה המשפטית – לדידם, חיזוק אופיה היהודי של המדינה וביצור יכולתה של הממשלה לפעול ללא סייגים הם ביטוי לזהותם העמוקה ביותר ובסיס ההצדקה לקיומה של מדינת ישראל. אם אחשוף את עוצמת רגשותיי לגבי מניעי ההפיכה, מטרתה ומחשבתי לגבי אופיים של מוביליה, ארחיק באחת את הסטודנטים ואת הסטודנטיות התומכים ברפורמה או כאלה המבקשים לייצר הסכמה בקשר למידת השליטה של הממשלה ברשויות האחרות. יש להודות על האמת, הקושי שלי להביע את מלוא עוצמת עמדותיי האמיתיות במרחב הכיתתי בעניין בסיסי כל כך, הנוגע בעצם לכל נושא העולה בכיתה, קשור גם בפחד. הסטודנטים והסטודנטיות התומכים בהפיכה המשטרית מביעים את עמדותיהם בנחרצות, לעיתים בגסות, המאפיינת את מכונת הרעל שמחוץ לכיתה – סימון האקדמיה וה"סמול" כאויבים וכבוגדים בתעשיית שיימינג. כל אלה הן רוחות הנושבות מהערותיהם בכיתה ומעוררות אצלי חשש ופחד אם אהין להביע עמדות הנחשבות

בעיניהם "קיצוניות". אינני מגלה את צפונות ליבי לסטודנטים על מנת להבטיח שהם יפתחו את ליבם לשמוע את מחשבותיי (החלקיות) ועל מנת שלא להפוך לפרסונה נון גרטה בעיניהם. לולא דמסתפינא, הייתי מגדיר את מצבי כמעין אנוס של התבונה, כהגדרת ירמיהו יובל את מצבו של ברוך שפינוזה (Spinoza), אבל אז ישתמע מכך שאני סבור שכל התבונה בצידי ולא היא. אני ספקן, וספקנות זו היא חלק בלתי נפרד מזהותי, אבל נחרצותי בעניין ההפיכה המשטרית התגבשה לנוכח האיום המיידי על אופייה של המדינה ולנוכח החשש לעתידם של ילדיי. הסטודנטים והסטודנטיות מודעים כמובן לעמדותיי הליברליות אבל לא יודעים עד כמה אני חש בסכנה ועד כמה מפחיד אותי המצב הנוכחי. בשיעור אינני חושף את אבחנתי, כי אנחנו בתקופה של "להיות או לחדול". אני מעמת את עמדותיי עם עמדות שמרניות כמעין תרגיל מחשבתי. מתוך מתח פנימי קשה ומתוך רצון לייצר מרחב פתוח של למידה, התפתחות ופיתוח החוש הביקורתי, אני נותן לעמדות שאני מחרף ומגדף בתודעתי להישמע. אני מגיב אליהן ונותן גם לסטודנטים ולסטודנטיות להיחשף לדרך שבה אני מכיל את האחר ואת השונה, אף שאמות הסיפים של נפשי נעות. מחוץ לכיתה אני רואה בחלק מן התומכים במהלכי הממשלה תינוקות שנשבו ובחלק אחר כאלה המעלים על נס כסף, כוח, או כבוד (בתגובה קורבנית להשפלה ההיסטורית שהשפילה אותם האליטה המפ"איניקית האשכנזית), או כאלה המונעים מפונדמנטליזם דתי ומשיחי, או כל אלה גם יחד. ניתן היה לחשוב שבמצב כזה, שבו השיחה איננה מתבססת על אדני האמת, מצידי שלי ומצד רבים מן הסטודנטים והסטודנטיות הממתנים את תגובותיהם, יהיה קשה עד מאוד לקיים למידה. ואולם, האמת חייבת להיאמר, שעל אף אניסותי החלקית, הסנטימנט הממתן, מצידי ומצידם של רבים ורבות מן הסטודנטים והסטודנטיות יצר מרחב מסוים של שיחה פתוחה ולמידה, שאכן אִפשר לי לשקף לסטודנטים תהליכי חשיבה וביקורת בתחומים

שאני מלמד. דווקא הסטודנטים והסטודנטיות שהחזיקו בעמדות קונספירטיביות קיצוניות או תמכו במתן כוח בלתי מוגבל לרשות המבצעת ולראש הממשלה לא הפריעו אבל גם לא היו שותפים לתהליכים אלה – דומה שהם הדירו עצמם מראש מן המרחב הזה והסתפקו רק בהשמעת קולם. אבל טקטיקת (עוד מטאפורה מלחמתית) האניסות שלי השפיעה באופן חיובי על כל השאר, והם הרוב, שהרגישו שהמרחב הכיתתי הוא מרחב מאפשר, מרחב שבו ניתן לחשוב בבהירות ובפתיחות. עצם היחס למרחב הכיתתי כמרחב שצריך להיזהר בכניסה אליו עיצב לטובה את האווירה בכיתה ואת היכולת ללמוד יחד. הבעיה היא שהאמון שנתנו בי הסטודנטים והסטודנטיות לא היה לגמרי מבוסס כי הסתמך על תמונה חלקית שהצגתי בפניהם.

במצב כזה, שבו האווירה בכיתה היא מאפשרת ונוכחים בה סטודנטים וסטודנטיות מכל גווני הקשת הפוליטית, נוצר קושי לשרטט גבולות לשיח הכיתתי. עמדות גזעניות, קונספירציות והתבטאויות אלימות משמיעים כמה מן הסטודנטים והסטודנטיות כדבר שבשגרה. נשמעות גם עמדות התומכות בנקמה כשיטה צבאית ומוסרית או כאלה הרואות ביהודים יצורים נעלים על בני אדם אחרים או המצדדות בזכות תנ"כית על הארץ – קושאן שקיבל עם ישראל מאת האל, וכמובן, כאלה החוזרות על תיאוריות קונספירציה המופצות בערוץ 14 לפיה הצבא יזם את טבח 7 באוקטובר ועמדות שלפיהן הדיפ סטייט, שלטון הפקידים, הניע את חקירות ראש הממשלה והעמדתו לדין. אפשר גם לשמוע אמירות בגנות הטייסים ("האימא של הטייס ישנה טוב מאוד בלילה") ובשבח הפטור מגיוס של החרדים (התורה מגינה על עם ישראל) וגם עמדות "שכיחות" יותר הטוענות בזכותו של שלטון הרוב לקבוע הסדרים ראשוניים הפוגעים בזכויות ואף באופייה הבסיסי של המדינה. ההתמודדות עם טענות מסוג זה הקשתה מאוד על היכולת ללמד – פעמים רבות הסטודנטים מסתמכים על מידע שקרי ושגוי ומשוכנעים בנכונותו.

הם חדורי אמונה כך שכל מה שאגיד אני או יגידו חבריהם לכיתה לא יזיז אותם מעמדתם. עוד עניין שהקשה מאוד על יצירת תהליכים מחשבתיים עמוקים אצל הסטודנטים, למרות אניסותם החלקית של הסטודנטים ושלי, קשור בעובדה שבמשך כל השנה האחרונה לא נשמע קולם של הערבים והערביות בשיעורים כבעבר. באופן כללי, נוכחותם הפיזית של הערבים בשיעורים נפלה פלאות לעומת שנים עברו, וגם השתתפותם בשיעורים התדלדלה. הקושי להגדיר מהם גבולות השיח בכיתה השפיע כמובן גם על הלמידה עצמה. תגובה קיצונית לתיאוריית קונספירציה תשפיע על האווירה הכללית בכיתה ותחשוף את חרדותיי העמוקות, ואילו תגובה רכה מדי תיתן מקום ולגיטימציה לעמדה כזו. אני נקטתי לרוב בעמדה של ביטול עמדות כאלה והצגתן כמגוחכות מבלי לעסוק בהן יתר על המידה. אבל יש להודות על האמת – הגם שתגובה כזו התוותה איזה קו גבול בלתי נראה של השיח שאליו אני מכוון, היא גם השפיעה על הלמידה לרעה, לפחות למשך זמן מסוים בשיעור. הייתי צריך לתמרן תדיר בין קדושת המרחב הכיתתי ובין הפחד שעצם העלאת העמדות הגזעניות או הטוטליטריות יחללו את הקדושה הזו עצמה. אם כן, מהר מאוד הפכו כללי המשחק למוקד העניין, אף שבדרך כלל לא התייחסתי אליהם במפורש. שאלות כמו מתי יש לסיים את הדיון; מתי נדמה שהדיון עצמו גורע מן היכולת ללמוד ולהיפתח; אם ראוי לתת לכל דבר להיאמר או שמא יש להציב גבול; אם להגיב בתוקפנות או בביטול או בהצבת גבולות שקולה־מעין־הורית – הפכו להיות מרכזיות. הכיתה שיקפה, בזעיר אנפין, את הדרך שבה מתבררים גבולות השיח וכללי המשחק שלו ביחס לשאלות המצויות בבסיס המחלוקת החברתית שאנו מצויים בה.

פילוסופים ופילוסופיות של החינוך זיהו זה מכבר שאחת התוצאות המיטיבות מפדגוגיה התייחסותית היא הערכה אותנטית של דמוקרטיה. הטענה הייתה שאם מערכת היחסים בין המורה לתלמיד, הדאגה והאמון ביניהם נמצאים במרכזה של הלמידה,

הרי שההיכרות העמוקה הזו תזהה בכל תלמיד הכישרון ואת העניין המיוחדים שלו, ולא כל אחד יצא מבית הספר עם אותה רמת ידע והשכלה. נל נודינגס (Noddings) רואה בהפנמה של עובדה זו עניין דמוקרטי – קבלה שחברה מתפקדת בתוך רשת של מקצועות וכישרונות ועבודה ולכל אחד תפקידו המיוחד. היא הבחינה בין "אתיקה של מידות" מבית מדרשו של אריסטו, השמה דגש על מוסריותו של הפועל החברתי עצמו, אופיו ומעשיו, לבין "אתיקה של דאגה" המתמקדת ביחסים ובמידותיו של האדם מתוך הפריזמה של הקשרים שבהם מידות אלה מתקיימות, ולא רק באופיו של היחיד.[50] להבחנה זו יש, לטענת נודינגס, משמעויות מעשיות – באתיקה של דאגה יתקיים דיאלוג, לא רק על עניינים שבשגרה אלא גם על דאגה ואכפתיות ועל ביטוין השונה אצל אנשים שונים ובהקשרים שונים. הדיאלוג עם התלמיד יחייב את המורה להתבונן באופן פתוח ואמיתי ובתשומת לב על המניעים של התלמיד, לקחת אותם בחשבון, לבחון אותם, ולהגיב להם.[51] נודינגס טוענת שדאגה אכפתית שמבוססת על המידה הטובה ולא על אתיקה של דאגה בעצם מחליטה מראש מה התלמידים צריכים. היא מצפונית אך הורסת לעיתים רבות את שמחת ההוראה והלמידה וגם את מערכת היחסים עם התלמידים ומכוונת למטרות חינוכיות של הצלחה בבחינות וציונים טובים. כתוצאה מכך, נודינגס שמה במרכזה של מערכת החינוך את ההתייחסות לתהליכים הרגשיים והחברתיים בכיתה ובבית הספר. תהליכים אלה הם הפארות והענפים של החִברות ושל היכולת לשתף פעולה עם אחרים. עמדה זו, תוך השאלתה מכיתות הלימוד הבית ספריות לחינוך האקדמי במכללות, מלמדת שיש בה ממד אקטואלי ואף אקוטי. אמנם דרכי

50. נל נודינגס, "דאגה ואכפתיות בחינוך: הלכה ומעשה", הד החינוך 6 (אפריל, 2008), ע' 60. כמו כן ראו נל נודינגס, פילוסופיה של החינוך (האוניברסיטה הפתוחה, 2012), ע' 213.
51. נודינגס, הד החינוך, שם.

הפדגוגית במכללה איננה מתרכזת ביחסים עם הסטודנטים ועם הסטודנטיות וביחסיהם בינם לבין עצמם, אבל אותם יחסים נוכחים בהחלט כמרכיבים בהוראה שלי. בהשאלה – עצם הנכונות של רוב הסטודנטים ושלי לקיים שיעור תוך הימנעות מחשיפה מלאה של דעותינו ומידה מסוימת של אניסות המובילה לסובלנות משקפת גם את היכולת שלנו כחברה דמוקרטית להמשיך ולשתף פעולה זה עם זה. עם זאת, הצלחתנו לשתף פעולה בשיעור הייתה מבוססת על שיח שאיננו פתוח לחלוטין. האמון שנוצר בין הצדדים לא היה אמון שמושתת על חשיפת אישיותנו באופן מלא בשיעור כך שתיווצר בעקבותיה אמפתיה ואחווה אלא על עצם הרצון הטוב שהביעו כל הצדדים בכך שבחרו לא להציג את כל קשת זהותם על מנת להישאר בשיחה עם חבריהם וחברותיהם (היהודים), ובכך הוא היה מוגבל. מתחתיו רחשו עדיין ספקות ורגשות שליליים. ככל אנוס, כפי שהעיר ירמיהו יובל, חִלחלה אליי המציאות של המרחב הכיתתי והשפיעה עליי. באופן פרדוקסלי, ולחרדתי יש להודות, חלחלו לתוך תודעתי עמדות שאותן דחיתי וביקרתי מחוץ לכיתה והפכו אותי מתון יותר. כך נוצר בליל מעניין של רגשות ותחושות – מצד אחד סובלנות ומתינות המאפיינת כל אדם המודע לסתירותיו הפנימיות, ומצד שני תחושות של חוסר אותנטיות וביקורת עצמית.

אחרי זמן מה, כשהסטודנטים ואני למדנו כמה לחשוף וכמה לכסות על מנת לקיים שיח בכיתה, שרתה תחושה של איבוד עניין מסוים של כל הצדדים בשיעורים. התברר שאין די ברצון הטוב שלי ושל רוב הסטודנטים. הגם שלא דיברנו בכך במפורש, ככל שעבר זמן נדמה המאמץ שהסטודנטים ואני השקענו בהסתרה כדי לייצר מרחב מוגן שיאפשר שיחה, חסר תוחלת. הרגשנו את הפרדוקסליות הנעוצה בבסיסו. הוא הונע מן הרצון שהכיתה תהיה מקום שהסטודנטים והסטודנטיות ירגישו בו נוח, יוכלו להביע את עצמם בחופשיות ולהתבונן בדרך שבה הם חושבים על העולם. כשהיינו

בשיעור התברר שלא מדובר פה בעניין תיאורטי אלא בעניין ממשי – חוסר הרצון לפגוע באנשים ממשיים החולקים איתנו מרחב רגשי ופיזי. מעין אחווה כיתתית או סולידריות לצורך למידה. אבל אם אכן הסולידריות היא אבן השתייה שמביאה להסתרה במרחב המשותף – מה משמעותה בעצם?! שאלה זו עוררה בי מחשבות נוגות על שני ניסיונות אמריקאיים, גם הם מכמירי לב, לייצר סולידריות במקום שהיא איננה. הראשון הוא של דיוויד פוסטר וולאס (Foster) שהאיץ בסטודנטים בנאומו הידוע "אלו הם מים" להתנגד לחיווט הטבעי שלהם לראות עצמם כמרכז העולם.[52] פוסטר התעקש שאין הוא בא להטיף מוסר לסטודנטים או לקדם איזו אג'נדה הומנית־מוסרית אלא רק לעודד אותם להתנגד לאופן שבו הטבע והתרבות מכוונים אותם לאינדיבידואליזם, אטומיזם וצריכה. להתנגדות כזו יש היבט קיומי עבורו, היא מעניקה תחושה של חיות. אבל ממרחק נדמה שמדובר בעצם בניסיון ליצור תחושות אמפתיה ורגש כלפי האחר (פוסטר מבקש מן הסטודנטים לדון לכף זכות את האנשים הגסים והאלימים הסובבים אותם בתור בסופר או על הכביש). פוסטר כמו לא־מודע לכך שדווקא הניסיון לייצר אותה במקום שאינה נמצאת מלמד על עוצמת הכמיהה לסולידריות של אותו "חיווט אנושי" שעליו הוא מצביע. כך גם אצל תיאוריית הצדק של ג'ון רולס (Rawls) שלפיה יש להחליט על עקרונות החלוקה הצודקים של הטובין הציבוריים מאחורי "מסך של בערות" – רולס מנסה לייצר אמפתיה וערבות הדדית באמצעות תרגיל מחשבתי שמצריך כל אחד לדמיין את עצמו בנעלי חברו, בייחוד זה שמעמדו החברתי־כלכלי עגום.[53] שני ההוגים פועלים מתוך הנחה שהחברה האמריקאית, חברת המהגרים, לא תקבל טיעונים הומניים

52. דיוויד פוסטר וואלאס, "אלו הם מים" (תרגום: אסף גברון), ילדה עם שיער מוזר – סיפורים ומסות (ספרית פועלים, תשע"א), ע' 175.
53. ג'ון רולס, צדק כהוגנות – הצגה מחודשת (תרגום: דפי אגם־סגל) (ידיעות אחרונות, 2020).

או סוציאליסטיים כבסיס לסולידריות, ולכן הם נמנעים מלהציג את הטיעונים שלהם ככאלה. כמוהם, גם אניסותי משקפת ניסיון עקיף לייצר תחושת קרבה במקום שאיננה, ועצם הנחת היסוד שלה היא שאני והסטודנטים נואשים מלטעון לעניין במחלוקות העמוקות שיתגלעו במהלך השיעורים ולא מאמינים שיוכלו לקבלנו כפי שאנו. אם אכן המרחב הכיתתי משקף משהו מן המרחב החברתי הכללי אזי ניתן לתקף באמצעותו שתי תובנות – כדאי לטפח את הסולידריות החברתית בדרכים שונות כי היא הבסיס לקבלה, הכלה ותקשורת, וכל הסתרה או הימנעות מהצגת העמדות האמיתיות והמלאות של כל צד לוויכוח יועילו רק בטווח הקצר.