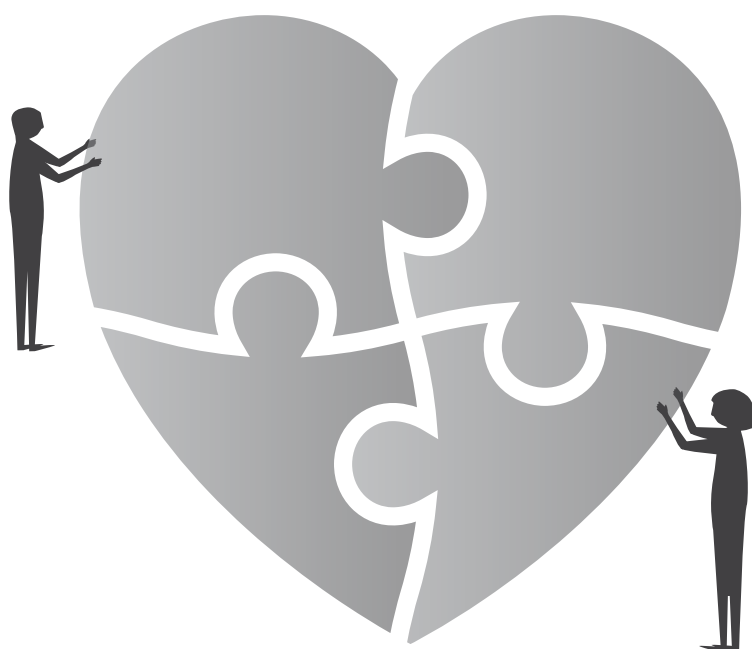




"ואהבת לרעך כמוך"? **על אהבה וחינוך ביקורתית**

חגית כהן אליהו

"ואהבת לרעך כמוך?" על אהבה וחינוך ביקורתי

חגית כהן אליהו

הקדמה

מאמר זה ידון במקומה של האהבה בחינוך: חינוך אוהב, קהילתי, חברתי וביקורתי יאפשר למורות ולמורים לאהוב את עבודתם, להכיר את עצמם, ללמוד את תלמידיהם ותלמידותיהן, להילחם בגזענות ולחנך לשינוי – לחנך לאהבה.

אהבה היא רגש וערך מרכזי בחיינו, ומהווה יסוד אנושי ואפשרי לכולם. האהבה היא הדרך שלנו להרגיש בבית בעולם, בית שמעניק לקיום שלנו תוקף וחוסן, בית שמעניק את תחושת הקיום שלנו.¹ הסובלים מדיכוי, דחייה, אפליה או גזענות לא יחושו תחושת שייכות, לא ירגישו "בבית". כתלמידה מזרחית ממשפחה מסורתית מדרום תל אביב, שעברה ללמוד בבית ספר בצפון העיר, קיבלתי תחושה ברורה שאין תוקף לכל העולם שממנו הגעתי. לא הרגשתי בבית ובוודאי שלא הרגשתי אהובה. כמורה בבית הספר "קדמה"² שבשכונת הקטמונים בירושלים למדתי ואני עדיין לומדת: ה'אהבה' היא פוליטית, ונחקת לשוליים מסיבות רבות, אך היא-היא התשובה למפגש אנושי וחינוכי ראוי, מפגש שלא מסתפק בהיכרות אלא מוביל לאחריות כלפי האחר.³

האהבה היא הדרך שלנו להרגיש בבית בעולם, בית שמעניק לקיום שלנו תוקף וחוסן, שמעניק את תחושת הקיום שלנו. הסובלים מדיכוי, דחייה, אפליה או גזענות לא יחושו תחושת שייכות, לא ירגישו "בבית".

"מה זאת אהבה?" (מתי כספי וריקי גל, 1988)

לאהבה פנים רבות, היא נוגעת בתחומי חיים רבים, דנו בה בתחומי דעת שונים ושורשי העיסוק בה נטועים עמוק במורשת התרבותית והאינטלקטואלית. כבר במאה הרביעית לפנה"ס עמד אפלטון על הקשר המהותי בין יצר ויצירה, בין תשוקה וחכמה;⁴ בהודו ובסין עיצבו ערכים דתיים את סיפורי האהבה וסיפורי האלים; המסורת הדתית המונותאיסטית – יהודית, נוצרית, ומוסלמית – עסקה גם היא במושג האהבה: 'אלוהים הוא אהבה' הוא אחד מעמודי התווך באמונה הנוצרית ומכאן גם בהתפתחות של התרבות המערבית. האנושות, לפי תפיסה זו, צריכה לשאוף לאהוב 'אהבה אלוהית', אהבה לא ארוטית, וללא תנאים. אנחנו בעלי ערך מכיוון שאלוהים אוהב אותנו ונשארים כאלה רק בגלל אותה אהבה.⁵ למרות מרכזיותה של האהבה, אנחנו עדים לכך שההיסטוריה האנושית רצופת סבל, דיכוי ומלחמות, ולמעשה משאירה ומתחזקת בעיקר את ה'אהבה' לאל.

תהליכי חילון ומודרניזציה בעולם המערבי כללו גם את חילון האהבה הדתית. התרבות המערבית-חילונית, שהפרידה רגש מתבונה, התבססה על התבונה וראתה ברגש דבר נפרד העומד מחוץ לתחומי של המוסר, משהו שיש להתגבר עליו על מנת להשיג את הטוב המוסרי.⁶ בעקבות ההפרדה בין תבונה לרגש, נתפסת האהבה כלא ריאליסטית ולכן, לפי חנה ארנדט, גם כבלתי קבילה בתחום הציבורי בעידן המודרני. ארנדט ראתה בכך סימפטום ברור לדה-פרסונליזציה של החיים הציבוריים והחברתיים, ולאובדן ה'אהבה', שהתרחש לדבריה בעידן זה במקביל לאבדן ה'אמונה'.⁷ אריך פרום, בספרו הקלאסי 'אומנות האהבה', מתייחס בביקורת לאותה תרבות מערבית כתבונה צרכנית.⁸ הוא מראה כיצד המבנה החברתי והכלכלי בחברה הקפיטליסטית מערבת אינו מסייע להתפתחות האהבה ואף פוגם בה, שכן גם המיומנויות האנושיות נהפכו בה לסחורות העוברות מיד ליד. לעמדה זו שותף גם הפילוסוף הביקורתי תיאודור אדורנו.⁹ לדבריו, האופי החברתי של האדם המודרני מותאם לעסקאות חליפין, צריכה מוגברת ולרוב מיותרת, מקח וממכר, עד כדי שגם דברים שברוח, כגון אהבה, יחסים ורגשות, נעשו אובייקטים לצריכה.

i בית ספר קדמה בירושלים הוקם בשנת 1994, על מנת לאפשר לילדי אוכלוסיות מוחלשות לקבל חינוך עיוני איכותי, ככלי למוביליות חברתית ולחזיון של הזהות האישית והקבוצתית שממנה הגיעו. כפי שמצביעה אילנה יונה: "מקומי קדמה האמינו כי חינוך עיוני איכותי, המכין את כל התלמידים לתעודת בגרות מלאה, הוא זכות יסוד חברתית ותנאי בסיסי לגישור פערים ולכינון חברה המבוססת על עקרונות הצדק והשוויון" (יונה, א' (2002). **קולות משכונת הקטמונים**. רמת גן: עמותת הידידים של בית הספר קדמה, עמ' 77).

מיעוט המחקר על אהבה מלמד שבשיח האקדמי האהבה נתפסת כנושא לא רציני.⁹ הגישה חיובית יותר בכל מה שקשור למחקר פסיכולוגי, בו האהבה מוכרת ככוח טיפולי. בעידן שבו אנו חיים, שלב מזהה כעידן של ניכור ובדידות,¹⁰ הכמיהה לאהבה ולקשר חזקה ונוכחת. לכן, בדיקה ובחינה של רגשות, ובכללן 'אהבה', מתרחשות בעיקר בתחום הפסיכולוגיה – תחום הנפש – ומורחקות בדיסציפלינות אחרות.¹¹

קלינגן מבקרת את החוסר בדיון האינטלקטואלי והאקדמי על אהבה ומדגישה את הפער בינו לבין הדומיננטיות של האהבה בחיינו.¹² לדבריה, על מנת לתאר אהבה בדיונים אקדמיים משתמשים לרוב במילים אחרות: רגש, חמימות, אלטרואיזם, אכפתיות וכן הלאה. היא מבקשת להכניס את האהבה, כמו שהיא, למתודולוגיה, לעשייה הפדגוגית, ללימודי המנהיגות, לאקטיביזם החברתי ולחינוך. הרצון להבין מבחינה אינטלקטואלית את מושג האהבה ואת המיקום שלו בחיים החברתיים חשוב בעיניה כמו התשוקה לחוות אהבה. התרומה תהיה בכך שאם נתרום מעל הפחד מאהבה, בכל המישורים, נגלה כוח מניע ליצירת חיים בריאים יותר.

ניתן לראות בדבריו של מיי מעין סיכום לחלק זה, שהתחיל במקומה של האהבה במסורת הדתית:¹³ לטענתו, בעולם שאינו נשען על האל כמקור תוקף, האהבה מהווה תשובה לשאלה הקשה ביותר – זו של משמעות החיים. לדבריו, האהבה מעניקה משמעות ואושר ויש בה את הכוח להתגבר על סבל ואכזבה. האהבה (הספונטנית והאינטואיטיבית) היא אופציה שפתוחה לכל מי שמאמין בה; היא למעשה פתוחה לכולם ובכך ממלאת את החלל שנוצר בעקבות הדחייה של האמונה הדתית ופירוק החיים הקהילתיים.

"אם לא נאט, לא נבית, לא נשים לב לפרטים, לא נגיע לארץ חדשה..." **(שלמה ארצי, 1988)**

גם השיח החינוכי הרווח נמנע ונזהר מהחיבור בין אהבה וחינוך. צבר מצביע על האופן שבו אהבה נתפשת כמניע מפוקפק להתקשרות חינוכית.¹⁴ אחת הסיבות לכך נעוצה בחיבורים הנהוגים בין מושג האהבה לבין מיניות, וכתוצאה מכך בפחד מפגיעות אפשריות. אולם אין זו הסיבה היחידה בגינה נתפסת האהבה כמניע בעייתי להתקשרות חינוכית; סיבות אחרות קשורות לביקורת על הקשרים התרבותיים והמגדריים שבין הבעת רגשות לבין מה שנתפש בחברה כתכונות "נשיות", כמו גם בין חוסר פורמליות לבין תפישות של "אחרות" חברתית (למשל "מזרחיות"). על הרקע הזה, במיוחד בשדה הביקורתי, עולה החשש מפני עוד מגננון של דיכוי על רקע "יחסי כוח". האהבה היא אוניברסלית, אך האופנים שבהם היא באה לידי ביטוי קשורים ומחוברים לתרבות מקומית ולנורמות הנהוגות בתרבויות שונות. כלומר, דחיקתה לשוליים של האהבה בהקשר התרבותי-ישראלי-חינוכי מושפעת מסיבות ומתהליכים חברתיים, תרבותיים, ערכיים, רגשיים וכלכליים רחבים יותר.¹⁵

קרול גיליגן, בספרה "בקול שונה",¹⁶ מציגה כיצד נקבע הסולם ההתפתחותי הנורמטיבי על-פי אמות מידה מוסריות גבריות, מה שהוביל למסקנה שהתפתחות המוסרית של נשים לקויה. בני אדם, לדעת גיליגן, נולדים עם כישרון למערכות יחסים עמוקות ומשמעותיות ועם צורך לחוות אותן באופן פתוח ושוויוני. מנקודת מבט ביקורתית ופמיניסטית היא מראה כיצד העולם הפטריארכלי מדכא את הצורך ואת השאיפה הבסיסית ליחסים שוויוניים ואוהבים ודוחק לשוליים אתיקה 'נשית' – "אתיקה של אכפתיות", שטובה ונכונה לכולם, גברים ונשים. לדבריה, "תאוריות של אכפתיות, בדומה לתאוריות פמיניסטיות רדיקליות אחרות, סובלות מהיעדר הכרה, משום שבניגוד לגישת ה'מגדר' הכללית, אתיקה אמיתית של אכפתיות אינה יכולה להתקיים ללא שינוי חברתי".¹⁷ מתן לגיטימציה ונוכחות ל"אתיקה של אכפתיות" יביא עמו, אם כן, שינוי חברתי. גיליגן מוסיפה שהצורך באהבה זהה לצורך באזרחות בחברה דמוקרטית: "שתיהן נותנות קול לתשוקה לחיות במערכת יחסים שטבועות בנו כמין אנושי, יחד עם היכולת להתנגד לסמכות שקרית".¹⁸

אהבה מופיעה במחקר בטווח רחב של הקשרים, לרוב תחת מונחים חליפיים כמו אכפתיות, חמלה, הכלה וכו'. דוגמה מובהקת לכך הוא המונח caring (שמתורגם כ"אכפתיות"), בו דנה נל נודינגס, הנוגע למערכת היחסים שבין האדם שאכפת לו לאדם שאכפת ממנו.¹⁹ לטענתה, הרצון להיות אהוב הוא צורך אנושי קיומי. היא קושרת בין מושג האכפתיות לבין מושג האהבה, שכן אהבה היא יחסים המבוססים על הקשבה הדדית, על אכפתיות ועל כבוד הדדי, ובוודאי שלא על מין ומיניות.

בל הוקס מתייחסת להיבטים הקהילתיים של רגש האהבה, ומתארת את האהבה כמובילה הראשית לתוככי הרוח האנושית והקהילתיות.²⁰ לדבריה, אנשים משתייכים לקבוצות ולקהילות שונות, ואהבה היא שמאפשרת להם להיות שותפים שווים החיים חיים מלאים בקהילה. באופן דומה היא מתארת את ההשתייכות לקהילות חינוכיות: ההוראה, לדבריה, חייבת להיעשות מתוך אהבה. הוקס טוענת שהפחד מפני האהבה קשור להיבטים הנשיים שבה, ובכך היא מחברת אותו לביקורת פמיניסטית כללית על כך שכל מה שנשי נתפס כלא רציונלי וחלש. גם כשמדברים על אהבה בהקשר של חינוך, מוסיפה הוקס, לרוב מדובר על אהבה לתחום הדעת ולהוראה ולא לאנשים. בניגוד לכך, הוקס סבורה שאהבה צריכה להיות מרכזית בחינוך, לא כל

שכן בחינוך "משחרר", שיכול להתבונן באופן ביקורתי על המשמעויות של אהבה ועל יחסים. אהבה בחינוך תאפשר לאנשים ליצור גשרים וחיבור בסיסי, לגעת באנשים, ולא פחות חשוב מכך – להתחבר לעצמנו. כפי שהיא מעידה על עצמה – האהבה היא שאפשרה לה להתמודד במקומות שבהם הרגישה זרה או שקופה. מרטין בובר כתב: "האהבה היא אחריותו של אני על אתה, בכך שוויונם של כל האוהבים".²¹ ברוח דבריהם של גיליגן, הוקס ובובר, נקשור בחלק הבא בין מושג האהבה לבין אחריות חברתית, תוך שימת דגש על מקומה של האהבה בשיח החינוכי-ביקורתי, החותר לתיקון חברתי ולמלחמה בגזענות.

"עכשיו הלב פתוח" (בניה ברבי, 2018)

פדגוגיה ביקורתית

לפי קיזל, "הפדגוגיה הביקורתית מבקשת לראות עצמה כחלק בלתי נפרד ממאבק חברתי החותר כנגד התודעה הקיימת שהיא ברובה כוזבת ומכוננת על ידי גורמי הגמוניה וכו'. זהו לפיכך מאבק על תודעה ובעיקר על יצירת תנאי פתיחה לשינוי".²² המחשבה הביקורתית החותרת לשינוי תודעתי ולשחרור נחשבת לתהליך מהפכני עצום וקשה, מכיוון שהיא דורשת לקיחת אחריות ופעולה נגד מנגנונים חברתיים ותרבותיים. לא כל רפלקציה ביקורתית או זיהוי של דה-הומניזציה הם בהכרח משחררים, מכיוון שחלקם לא מלווים בהתוויית אפשרות לצאת ממעגל הדיכוי.²³

הפדגוגיה הביקורתית שואלת שאלות לגבי חלוקת הכוח בחברה, ומראה כיצד באמצעות החינוך משוחזר ומחוזק המבנה החברתי הלא שוויוני. על רקע זה קוראת העמדה הפדגוגית הביקורתית למהפכה של המדוכאים, כשמו של ספרו החשוב של פאולו פריירה – "פדגוגיה של מדוכאים".²⁴ פריירה פעל בדרום אמריקה, אך דבריו התוו את קוויה של המהפכה החינוכית הרדיקלית גם בצפון אמריקה ובאירופה. ספריו היוו מקור להשפעה על ההגות החינוכית ועל עבודתם בפועל של מורים ומורות שרואים עצמם מחויבים לחינוך לצדק חברתי ופוליטי ולצמצום פערים ברחבי העולם.²⁵

הפדגוגיה הביקורתית המשיכה להתפתח בארצות הברית, באירופה ובמקומות נוספים וכבר אי אפשר להתייחס אליה כאל מקשה אחת: היא כוללת עמדות תיאורטיות מגוונות, הן במוקד המתודולוגי שלהן והן באוריינטציות האידיאולוגיות שלהן.²⁶ עמדות ביקורתיות אלה מושפעות גם מאירועים היסטוריים חשובים שקרו במהלך המאה העשרים, לצד התפתחויות פוליטיות, כלכליות, תרבותיות, אידיאולוגיות ואתניות לאורך מאה זו ואחריה. גם בשטח, ניתן לראות פרקטיקות מגוונות ושונות המשייכות את עצמן לפדגוגיה הביקורתית. מקלרן מבחין בין פרקטיקות ביקורתיות שונות ובין התאוריות השונות ויישומן.²⁷ לדידו, בתי ספר יכולים להיות, בו זמנית, מקור לשליטה גם לצד החינוך לחירות – למשל באמצעות חשיפת תלמידות ותלמידים לסוג מסוים של עוול, לצד עיוורון כלפי מציאות מפלה אחרת. לדבריו, על המחנכים הרדיקלים מוטלת המשימה לחשוף את התלמידים לכך.

דה-מלאך מדגישה בספרה "לא על היופי לבדו" שהפדגוגיה הביקורתית מניחה מציאות של חוסר שוויון, דיכוי ופערים בחלוקת משאבי העושר והכוח בעולם, ומחויבת לשיפור המצב ולתיקון עולם.²⁸ היא קוראת לתלמידות ולתלמידים לשנות את סדרי החברה במקום לקבל אותם ולמורות ולמורים לחשוף אותם למצב הלא שוויוני, לפעול להעלאת מודעות, לכוונם ולחנכם לשינוי. הדיכוי קיים, אך אינו גזירה משמיים אלא מעשה שנעשה על ידי בני אדם וניתן לשינוי בידי בני אדם.

דרדר עושה חיבור משמעותי בין פדגוגיה ביקורתית לפדגוגיה של אהבה.²⁹ היא בוחנת את דבריו של פריירה ומראה את המרכזיות של האהבה בפדגוגיה הביקורתית, ואת הזוויות השונות שבהן פדגוגיה זו פוגשת את מעשה האהבה בחינוך. על-פי דרדר, הדיאלוג השוויוני והמכבד שמופיע כאבן יסוד בתפיסתו של פריירה³⁰ לא יכול להתקיים ללא אהבה בסיסית לעולם ולאדם. אהבה, לדברי דרדר, צריכה להיות מלאת חיות וכוח ולעורר השראה, אך לצד זה להיות ביקורתית, מאתגרת ועקבית. כלומר, אהבה – כפי שדרדר מפרשת אותה אצל פריירה – היא אהבה פוליטית ורדיקלית ומשמעותה כוח הנלחם בדיכוי.

פרום מתאר את האהבה על סוגיה השונים כתשובה היחידה לקיום האנושי. האהבה, הוא טוען, נוצרת מתוך קשר בין-אישי ומהווה אתגר מתמיד: "אין היא בית מרגוע, אלא תנועה, צמיחה ועבודה בצוואת".³¹ האהבה אפשרית רק כאשר שני בני אדם יוצרים קשר הנובע ממרכז הווייתם וכל אחד מהם מחובר למרכז הווייתו שלו. אם וכאשר האהבה מופיעה בצורתה הנכונה יש בה את הפוטנציאל להיות כוח לא רק במישור האישי, אלא גם כוח משחרר במאבק למען שינויים חברתיים ופוליטיים. כלומר – האהבה, לדבריו, היא התשובה היחידה לקיום האנושי: היא נרכשת, נלמדת, נוצרת מתוך קשר אישי וצריך להתאמן בה. הפעלים: רכישה, אימון, קשר אישי ולמידה שכחים מאוד בשיח החינוכי.

אהבה, לדברי דרדר, צריכה להיות מלאת חיות וכוח ולעורר השראה, אך לצד זה להיות ביקורתית, מאתגרת ועקבית. כלומר, אהבה – כפי שדרדר מפרשת אותה אצל פריירה – היא אהבה פוליטית ורדיקלית ומשמעותה כוח הנלחם בדיכוי.

דרך נקודת מבט ביקורתית, הדומה במידה רבה לזו של דרדר ופרום, תאר גור זאב את מרכזיותה של האהבה כתשובה למפגש אנושי וחינוכי ראוי וביקורתי: "עלינו לחנך את צעירינו ואת עצמנו לחציית גבולות, לחיים בסדקים, במעבר. אלה לא יהיו אפשריים אם לא יהיה מקום לארוס. כל מפגש אנושי הראוי לשמו חיוב לכלול נקודת מפגש שיכולה להיות ביטוי של אהבת חיים, אהבה... אני מדבר על **אהבת החיים עם אחריות לאחרים** ואחריות הן כמושא התגברות אלה על אלה, הן כשותף לא לשעתוק העצמי ולא כאמירת הן לסדר הקיים, אלא כהבנה שהסדר הקיים ואני כפי שאני הן נקודות מוצא למימוש האהבה".³²

חותם והדר מתייחסים למה שהם מכנים "אובדן הארוס" והחשש מפני עולם מודרני המביס את עצמו ומאבד את אנושיותו.³³ בשונה מגור זאב ודרדר, מחקרם מבוסס על הקשבה ל"קולם של התלמידים", ומראה את האופן המדאיג שבו תלמידות ותלמידים מתרגמים מושגים של הצלחה וכישלון לציונים ולמספרים בלבד – כלומר את האופן שבו לכל אדם יש תג מחיר, בדומה לדרך שבה אנו חושבים על מוצרים. החזרה לארוס – כתשוקה לחינוך אמיתי, שיפתח בתלמידות ובתלמידים (שיגדלו להיות מבוגרים) רגישות חברתית והתנגדות למצב החברתי הקיים – תקדם את מה שהם מגדירים כצורך ל"ניסוח מחדש בעזרת הוגים שקדמו לנו את משמעותה של האנושיות".³⁴

החזרה לארוס – כתשוקה לחינוך אמיתי, שיפתח בתלמידות ובתלמידים רגישות חברתית והתנגדות למצב החברתי הקיים – תקדם את הצורך לנסח מחדש את משמעותה של האנושיות.

חוקרים נוספים מצביעים על האופן שבו מערכת החינוך הישראלית זונחת היבטים פנים-רגשיים ומוסריים עמוקים הכרוכים בעשייה החינוכית. עלון, במאמרה על מגדר, רוחניות וחינוך, מאתגרת את המחשבה הדיכוטומית (חילונית-מערבית) ומבקשת לחבר בין התהליכים הפוליטיים-חברתיים לבין תהליכים פנימיים-אישיים.³⁵ לטענתה, חיבור כזה קריטי ליצירת התנהגות מוסרית שתאפשר שינוי שורשי עמוק: "רק התבוננות אינטרוספקטיבית רוחנית-מוסרית יחד עם פעולות לתיקון עולם, יכולה לרקום חזון מאחד, כלל אנושי".³⁶ עלון מתארת את ההפרדה השמרנית בין הפנימי לחברתי כמעשה ברוטלי שמנותק מהמציאות היום-יומית שלנו, ואת הפחד מפני אנשי חינוך והוראה שמחברים לתהליכים פנימיים-רוחניים – ככישלון של מערכת החינוך. לטענתה, הדרישות לשוויון ולצדק כרוכות בעצם הבנת מושג האדם, ואיך נבין מושג זה אם לא באמצעות בחינת עצמנו פנימה. היא מחברת בין רוחניות לאהבה ומבקשת ליצור פרקטיקות התנהגות וחשיבה מונחות-אהבה. ההתחייבות להליכה בדרך העבודה הרוחנית היא התחייבות לעבודה אינסופית. עלון מתבוננת בשאיפה לרוחניות לא כרוחניות דתית אלא כשאיפה להגברת הרגישות לאחר ולסבלו, להגברת יכולת הנתינה והאהבה, ללחימה בצנינות, להתבוננות שמודעת לצער ולעוול אך נמנעת מיצירת תרבות של גזענות ושנאה נגדית, ולשמירה על איזון עדין בין כינון העצמיות הפרטית ובין התמסרות ואהבה לאחרות.

למפרט טוען שהאלמנט היחיד שמבדיל בין בתי ספר הוא הגורם האנושי: בבתי ספר טובים פועלים מורים ומורות בעלי תכונות כמו אמפתיה, כריזמה, אהבה ומחויבות, שנתפסים כמורים "יוצאי דופן".³⁷ הגורם האנושי נתפס ככזה שלא ניתן ללמוד אותו או לבדוק אותו, בניגוד לאלמנטים אחרים הניתנים לכימות, כמו מבנה ארגוני, שיטות הוראה, תוכני לימוד, הערכה וכד'. בבסיס העשייה החינוכית צריכה לעמוד אנושיותו, היותו יצורים המסוגלים לאמפתיה, להגדרה עצמית, לאהבה – אך בתי הספר אינם בנויים על מנת לאפשר מימושו של קשר אנושי-חינוכי זה ולכן מתמקדים ביצירת תפוקות לימודיות מוגדרות. למפרט מתייחס לפער שבין הדימוי הבית ספרי כמקום של חינוך, למידה ואידאות חינוכיות, לבין המציאות המדכאת, הקשה וכפוית הטובה בחלק גדול מבתי הספר. פער זה מביא עמו פעמים רבות תחושות של תסכול, חוסר אונים ורפיון ידיים של תלמידים, תלמידות, מורות, מורים והורים. אחד הדברים שנפגעים, לפי למפרט, הוא האפשרות לכינון יחסים בעלי משמעות וערך בין מבוגרים וילדים בהקשר הבית ספרי.

יחס מורה-תלמיד אמור לייצג עולם שלם של תוכן, מתודה ורגש, שבו אדם מבוגר מאפשר לילד להכיר בעצמו כבעל ערך עבור זולתו, ותוך כדי כך לומד גם המבוגר להכיר בעצמו כבעל ערך.

לטענת למפרט אפשר ואף הכרחי ליצור תנאים למה שהוא מכנה אלטרנטיבה חינוכית – רפורמה. הוא טבע את המונח "חמלה אקטיבית", אותה הוא מגדיר כפעולה חינוכית המתמקדת בהנכחה של הזולת, בהענקת תחושה של מקום, של ממשות ושל דימוי עצמי של "היות בעל ערך" ובניסיון לפעול לשינוי המציאות עבורו. יחס מורה-תלמיד אמור לייצג עולם שלם של תוכן, מתודה ורגש, שבו אדם מבוגר מאפשר לילד להכיר בעצמו כבעל ערך עבור זולתו, ותוך כדי כך לומד גם המבוגר להכיר בעצמו כבעל ערך. מפגש כזה מאפשר ביטוי למגוון של רגשות וחווים. מבחינת המבוגר המפגש עשוי להוות מימוש של אידיאה; מבחינת הילד העובדה שיש מי שמוכן לפעול בשבילו יוצרת ערך וממשות. יש פה התמקדות גם במבוגר, שהמפגש עם הילד מאפשר לו לאהוב, והחיבור של זה עם חיפוש אחר משמעות וייסורי מצפון חברתיים עשוי להוות את התרפיה המשמעותית ביותר בתהליך חינוכי והדדי בין המבוגר לילד.

"מהפכה של שמחה" (ליאור נרקיס ועומר אדם, 2014)

כיצד, אם כן, נלחמים בכלים של אהבה, רגישות וכבוד, עושים מהפכה שמחה שנלחמת בגזענות, אי שוויון ודיכוי, שמעניקה חוסן, שמכוננת את עצמיותנו והיותנו בעלי ערך, ושמכניסה את כולנו לתוך ה'בית'?

למילים "מהפכה" ו"מלחמה" יש קונטציות מיליטנטיות, לכאורה זרות לעולם החינוכי. אני מאמינה בחינוך, מאמינה במלחמה על התודעה, אך יותר מכל מאמינה שמהפכות חינוכיות צריכות להיות "מהפכות שמחות". איך עושים מהפכות שמחות בכלים של אהבה – בכיתה, בשיעור, במערכת החינוך? אפרט כאן כמה עקרונות:

מהפכות חינוכיות צריכות להיות "מהפכות שמחות". איך עושים מהפכות שמחות בכלים של אהבה – בכיתה, בשיעור, במערכת החינוך?

- רלוונטיות:** כל חלק במאמר זה התחיל בקטע משיר. שירים שהתלמידות והתלמידים מכירים ושומעים הם מקום מצוין להתחיל בו דיון, שיח, שיעור. מוסיקה, שירים ויוצרים עמדו ועדיין עומדים במרכז של השיח על תרבות והדרה, שיח שגם הצעירים לוקחים בו חלק; המוסיקה שאנחנו שומעים, וגם זאת שאנחנו לא, הרגישות כלפי הפלייליסטים המושמעים, היוצרים והיוצרות, הם לא רק בחירה של טעם מוסיקלי אלא עמדה פוליטית של ממש. מורים ומורות מספרים שהמקצוע המיוחד הזה משאיר אותם צעירים, לכן אנחנו צריכים להכיר שירים, סיפורים, פוסטים ועולמות תוכן אחרים שילדים וילדות אוהבים, ולהשתמש בהם כבסיס למפגשים, שיח ודיון. עולמות התוכן של הילדים עשויים להיות מורכבים, להציג עמדות קיצוניות, גזעניות או קונפליקטואליות; גם אז, ועל אחת כמה וכמה, עלינו האחריות להיות איתם שם.
- שפה:** את השיח הביקורתי, שואל השאלות, המאתגר והפותח אין להשאיר רק לשיעורים שעוסקים בגזענות או בזכויות אדם או ליום האישה הבינלאומי. דיאלוג מכבד, עיסוק בסוגיות חברתיות, חתירה לשינוי, אמונה בכוחם והבנתם של התלמידים והתלמידות – הם חלק משפה. אם ברצוננו לדבר את השפה הזו, עלינו להשתמש בה בכל שיעור. הגזענות אינה מנותקת מסוגיות חברתיות אחרות, ועלינו להציף סוגיות אלה בכל שיעור ולחבר אותן לכל תחום דעת.
- אהבה:** אהבה היא עבודה שדורשת אמון ואמונה. על מנת לאהוב את תלמידינו עלינו לאהוב את עצמנו, את הבחירה שלנו בחינוך, את השגיאות שלנו, ואת האמונה שלנו שזה המקום שבו נוכל להביא לשינוי. או כדברי פרום: "אם ברצוננו ללמוד איך לאהוב, עלינו לנקוט אותה הדרך שהיינו נוקטים אם היינו רוצים ללמוד כל אומנות אחרת... האהבה היא דאגה פעילה לחייו ולצמיחתו של מי שאנחנו אוהבים... דאגה, אחריות, מתן כבוד ודיעה".³⁸
- חזון ותכלית:** פוסטמן קורא לאנשי חינוך להיות "לוחמי התנגדות אוהבים", שרואים את העוולות, האיוולות, הקשיים והבלבול, ובכל זאת שומרים על הנרטיבים והסמלים שהופכים אותנו למה שאנחנו.³⁹ הוא מבקש למצוא לחינוך חזון ותכלית ולא להסתפק רק בפירוק של הקיים. עלינו לשאול את עצמנו – מה התכלית שלנו? עם מה אנחנו נכנסים לכיתה? וכיצד נעסוק בבנייה ולא רק בפירוק?
- כבוד:** על מנת להביא לשיח בעל ערך ומשמעות בכיתה בנושא מורכב כמו גזענות, עלינו לייצר דינמיקה מכבדת. התלמידות והתלמידים צריכים לדעת שהם יכולים לדבר, שדבריהם בעלי ערך, שאף אחד לא ישתמש לרעה במה שיגידו. עלינו לייצר בכיתה אוירה של כבוד בין המורה לתלמידים ולתלמידות ובין לבין עצמן. הדבר דורש תהליך ארוך של אמון והיכרות, אך בלעדיו שיח על גזענות ומחירה יחוו כעוד הרצאה מנותקת.

כפי שראינו, אהבה למי שאני ולמקום שממנו באתי, והיכולת לאהוב את האחר – שזורים אחד בשני. האם הבשורה היא שכדי שתלמידותינו ותלמידינו יוכלו לראות את חברותיהם ואת חבריהם הקרובים והרחוקים, עלינו ללמד אותם לאהוב את עצמם? כיצד ניתן ללמד זאת?

יש שיטות רבות ומגוונות ללמד אהבה עצמית: החל מפדגוגיה מתבוננת – מיינדפולנס, מדיטציה וסוגים אחרים של התבוננות פנימה – וכלה בפיתוח אישי סביב תחומי דעת שונים. אך מה מכל אלו עוזר לנו לפתח מודעות, קשר ואהבה?

אני מציעה פה את השימוש בפדגוגיה נרטיבית, פדגוגיה שבה הסיפור האישי הוא הבסיס ללמידה.⁴⁰ בלמידה מהסוג הזה נעשית היכרות עם המושג נרטיב, הכרה בנרטיבים של אחרים, התמודדות עם המורכבות והקושי כשנרטיבים מתנגשים, והקשבה. הקשבה לא רק לאחרים, אלא גם לעצמי: התבוננות פנימית, היכרות עם הנרטיבים שלי, עם הסיפור שלי, עם נקודות המבט השונות שלי ועם שאלות של זהות. כך נוכל להכיר בערך עצמנו, להתחבר לרגש, להפוך את הלמידה לרלוונטיות, ביקורתית, מכבדת, כזו שהחזון והתכלית שלה הן אהבה לאנשים ונשים.

המקום הראשון שבו ביקשו להכיר את הסיפור שלי היה בבית הספר 'קדמה' בירושלים. על בית הספר

שמעתי באוניברסיטה, כבית חינוך שנותן מקום ומשקל לנרטיבים השונים ובכך מהווה אלטרנטיבה חינוכית וביקורתית למערכת החינוך ה'רגילה'. כתלמידת אינטגרציה קלאסית, ביקשתי להתחיל ללמוד ולחנך שם, ולעשות 'תיקון' בבית ספר שחרט על דגלו שוויון. אולם, לימים למדתי שהחוויה המשמעותית ביותר מבחינתי כמורה, כאדם, הייתה להתחיל לספר את הסיפור שלי, ולא פחות מכך לשמוע וללמוד מסיפורים של אחרים. בית הספר ומוביליו הבינו כבר מראשית הדרך שעל מנת ששיתוף והקשבה יקרו ויהיו בעלי ערך, צריך להקדיש לכך זמן קבוע ומקודש. בכל שבוע, באותו יום ובאותה שעה, המורות והמורים יושבים, מדברים, כועסים, נזכרים, צוחקים ומספרים. באותו האופן בדיוק עובדים עם התלמידים והתלמידות, במסגרת 'שיעור ליווי', שאף אחד ואחת לא מוכנים לוותר עליו. לאורך השנים הכרתי על עצמי, על שותפיי ועל תלמידיי ותלמידותיי את כוחה של הפדגוגיה הנרטיבית להכרה בעוולות, לקידום צדק ולריפוי אישי וקהילתי (המילים: הכרה, צדק, ריפוי – לקוחות מעמותת עמר"ם, הפועלת בנושא 'חטופי תימן'⁽¹⁾).

החוויה המשמעותית ביותר מבחינתי כמורה, כאדם, הייתה להתחיל לספר את הסיפור שלי, ולא פחות מכך לשמוע וללמוד מסיפורים של אחרים.

פדגוגיה נרטיבית⁽²⁾ פותחת את האפשרות שסיפורים אישיים יהוו בסיס לכל למידה, נותנת כבוד לסיפורים ולמספרים, הופכת את החומר לרלוונטי ומאפשרת לנו להתבונן פנימה אבל גם למצוא חיבורים והקשרים בחוץ. פדגוגיה נרטיבית שמה דגש על רגשות, עמדות וערכים הכרוכים בידע אישי ומבנים אותו. פעולת הסיפור מאפשרת חשיבה רפלקטיבית, מעמדת בין הסיפור האישי של המספר או המספרת לבין סיפורים של עמיתים, מורים ומורות, וגם סיפורים "תיאורטיים". קוריקולום מעין זה הוא דינמי, מתפתח, מדגיש את הדיאלוג בין הלומדים למלמדים, מהווה יצירה משותפת ויוצר מרחב של למידה המתבסס על חשיפה אישית (גם של המורות והמורים), פרשנות משותפת, וקריאת תיגר על פרספקטיבות אישיות ועל תאוריות קיימות. המורות והמורים נדרשים לעודד את הלומדים והלומדות לעשות אינטגרציה בין הידע האישי לתאוריות רלוונטיות כדי להבנות ידע חדש. פדגוגיה נרטיבית מייצרת שפה שמתבססת על היכרות עם עצמנו, הקשבה לאחרים, פירוק והבנייה מחדש. שפה ופדגוגיה מהסוג הזה עשויות להוות בסיס לחינוך אוהב, כזה הרואה אי צדק ונלחם בו.

דוגמה לשיעור נרטיבי המבוסס על שירה של עדי קיסר, משוררת ומייסדת "ערס פאטיקה"

דברי הימים / עדי קיסר

מִרְבִּי שְׁאֵהֲבָתִי הִי־סְטוֹרִיָה בְּתִיכּוֹן	לִפְנֵי כְּנִיסַת שְׁבֶת
בְּזֶמֶן שְׁכֻלָּם נָסוּ	וְלֹא יִפְחָדוּ שֶׁהוּא עֲרָבִי.
לְהִתְחַמֵּק מִהַחֲמֵר לְבִגְדֵיזוֹת	סִכְמָתִי וְסִכְמָתִי אֶת הַחֲמֵר
הַתְּנַדְבָּתִי לְסִכְמִי	עֲשָׂרוֹת עֲמוּדִים
אֶת כָּל חֲמַשׁ הָעֲלִיּוֹת.	עַל בִּיל"ו וְעַל הַחֲלוּצִים וְהַקְבוּצִים
בְּסִפְרֵים הָעֵבִים הָהֵם	בְּלִי לְדַעַת שְׁבָכָל שׁוֹרֵת סִכּוּם שְׁלִי
בְּקִשִּׁי מִזְכָּר	אֲנִי מוֹחֶקֶת אֶת סִבָּא
סִבָּא רַבָּא שְׁלִי שְׁלוֹם פֶּסָאָר	מוֹחֶקֶת אֶת הַמִּשְׁפָּחָה
שֶׁהִגִּיעַ מִתִּימָן לִירוּשָׁלַיִם	מוֹחֶקֶת שׁוֹרָה אַחֵר שׁוֹרָה
בְּאֶלֶף שְׁמוֹנָה מֵאוֹת שְׁמוֹנִים וּשְׁתֵּים	מִסְפָּר הַתּוֹרָה
וְעַמֵּד בְּנִחְלַת שְׁבָעָה	שֶׁהִקְרִיא בִירוּשָׁלַיִם
וְקָרָא מִסְפָּר תּוֹרָה	בְּאֶלֶף שְׁמוֹנָה מֵאוֹת שְׁמוֹנִים וּשְׁתֵּים.
כְּדִי שִׁיכְנִיסוּ אוֹתוֹ לְבֵית בְּיוֹם שְׁשִׁי	

ii ראו מאמרה של סיגל עוזרי-רויטברג בספר זה.

השיר של עדי קיסר מתאר את החוויה שלה כתלמידה שהסיפור שלה ושל משפחתה אינו חלק מהנרטיב המרכזי ומתוכנית הלימודים. ניתן להשתמש בשיר כבסיס לשיח ביקורתי עם תלמידים ותלמידות על תכנית הלימודים ולבדוק איתם:

האם הם מרגישים חלק? האם הן רואות את עצמן ואת משפחתן בתוך "רשימת הנושאים" בספרי הלימוד?
האם הם מזהים קולות נוספים בחברה הישראלית שלא נכנסים? האם הן מזהות נרטיב מרכזי? ומה ההשלכות שיכולות להיות למי שמוצא או מוצאת את עצמה בחוץ או בשוליים?

שיח נרטיבי וביקורתי, עם עצמנו ועם תלמידות ותלמידים, הוא מורכב, לעיתים קשה ותמיד טעון. מניסיוני, גם כשיש פתיחות והבנה ש"אין סיפור אחד" – יש נרטיבים שאנחנו מוכנים לקבל ואחרים שקשה לנו. לכן, חשוב להתחיל מהמקום שבו השיר פוגש את התלמידים והתלמידות, חיבור אישי, חיבור לרגש. ניתן לבקש מהם להתחבר למשפט בשיר, לשנות או להוסיף מילה בשיר, לשאול את השיר שאלות (את השיר ולא את המשוררת), להבין את הקשר בין זהות אישית לזהות קולקטיבית, לנתח את בחירת המילים של המשוררת ולנסות להבין מה השיר מלמד עלינו כחברה.

כמורה להיסטוריה ואוהבת היסטוריה, כמי שלא מצאה את עצמה ואת ההיסטוריה המשפחתית שלה בתוכנית בלימודים, הייתי מתחילה את השיעור בלשתף את התלמידים והתלמידות בחוויה שלי, ובכך לרכז את ההתנגדויות לשיתוף ולחשיפה. לא תמיד מתאים לתלמידים ותלמידות לשתף בפורום הכללי. ניתן גם לתת להם לדבר או לכתוב ולשתף בזוגות, בקבוצות קטנות או לעינינו בלבד.

פעמים רבות שיח מהסוג הזה מזמן אמירות קשות מצד תלמידים ותלמידות. יש לכך התייחסות, למשל, בציטוט של מרים עביד, סטודנטית בהכשרת מורות באוניברסיטה העברית המתארת את החוויה שלה כמורה ערבית, מוסלמית ודתיה שנכנסת ללמד ערבית בבית ספר יהודי, ואת האופן המרגש שבו היא בחרה להתמודד עם המורכבות באהבה:

"הבנתי שתפקידי כמורה לא רק ללמד אותם אלא דווקא ללמוד אותם, להגיע לעולמם הרלוונטי, לראות את התלמידים ואת צורכיהם, להקשיב לדעותיהם למחשבותיהם. גם אם זה לא פשוט וקשה לשמוע חלק מאמירותיהם, החלטתי להכיל את כל מה שיוצא מהם כלפיי. הייתי מודעת לפליאה ולבהלה של התלמידים במפגשים הראשונים עמי, ייקח להם זמן עד שיתרגלו ויכירו. הבנתי טוב את הבעייתיות שעלולה לעלות עקב עבודתי בבית ספר יהודי, אבל החלטתי לנצל את ההזדמנות שניתנה לי ולתפקד כמי שאני ולא כמו שהתלמידים (אולי) חושבים. מה שעמד בבסיס הראייה החינוכית שלי – ששוני תרבותי זה לא מחסום לאהבה במעשה החינוכי".

1. May, S. (2011). *Love: A history*. London: Yale University Press
2. גור זאב, א' (1997). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**. ירושלים: מאגנס ובית ברל.
3. אפלסון (2010). **פיידרוס** (תרגום: מרגלית פינקלברג). תל אביב: חרגול ועם עובד.
4. Nygren, A. (1969). *Agape and Eros*. New York: Harper Torchbooks. p. 92
5. פריבך חפץ, ד' (2016). אחריות כמחויבות לאהבה: אתיקת האהבה בעולם נטול אל. **החינוך וסביבו**, ל"ח, 93-79.
6. ארנדט, ח' (2013). **המצב האנושי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
7. פרום, א' (2001). **אמנות האהבה**. אור יהודה: כינרת זמורה דביר.
8. Adorno T. W. (2003). Education after Auschwitz. In: Adorno, T. W. & Tiedemann, R. (Eds.), *Can one live after Auschwitz? A philosophical reader* (pp. 19-36). Stanford, CA: Stanford University Press
9. אילוז א' (2013). **מדוע האהבה כואבת**. ירושלים: כתר; פרום, א' (2004). **אמנות האהבה**; צבר, ב' (2014). על מקומו של ארוס במעשה החינוך: ניתוח פדגוגי על בסיס "משל המערה" ו"המשתה" לאפלסון. **גילוי דעת**, 6, 40-15.
10. לב, ג' (2018). **אמת אהבה אמונה, מבט פסיכואנליטי והיסטורי על משמעות החיים**. ירושלים: כרמל.
11. אילוז א' (2013). מדוע האהבה כואבת.
12. Clingan, J. (2015). A pedagogy of love. *Journal of Sustainability Education*, 9
13. May, S. (2011). *Love: A history*
14. צבר, ב' (2014). על מקומו של ארוס במעשה האהבה.
15. שם; אילוז א' (2013). **מדוע האהבה כואבת**; פרום, א' (2004). **אמנות האהבה**.
16. גיליגן, ק' (1995). **בכול שונה: התאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האשה**. תל אביב: ספריית פועלים.
17. גיליגן, ק' (2016). **להצטרף להתנגדות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, בעמ' 39.
18. שם, בעמ' 40.
19. Noddigs, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press
20. Hooks, B. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York: Taylor and Francis Group
21. בובר, מ' (1973). **בסוד השיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה**. ירושלים: מוסד ביאליק, בעמ' 12.
22. קיזל, א' (2014). החשיפה, החרגה והמאבק: פדגוגיה ביקורתית לשינוי חברתי. **הד החינוך**, 6, 105-98, בעמ' 98.
23. Adorno T, W. (2003). *Education after Auschwitz*. מפרש: ירושלים: מפרש;
24. שם, פריירה.
25. Gaztambide-Fernandez, R. A. (2003). Pockets of hope: How students and teachers change the world / Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love. *Harvard Educational Review*, 73(1), 94-110
26. גור זאב, א' (1997). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**.
27. McLaren P. (2009). Critical pedagogy: A look at the major concept. In: Darder A., Bartodano M. P., & Tores, R. D. (Eds), *The critical pedagogy reader* (pp. 61-83). New York, NY: Routledge
28. דה מלאך, נ' (2008). **לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
29. Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Boulder, CO: Westview; Darder, A. (2009). Teaching as an Act of Love: Reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our work. In: Darder A., Bartodano M. P., & Tores, R. D. (Eds), *The critical pedagogy reader* (pp. 567-578). New York, NY: Routledge
30. פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**.
31. פרום, א' (2004). **אמנות האהבה**, בעמ' 90-91.
32. גור זאב, א' (1997). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**.
33. חותם, י' והדר, ל' (2010). קולם של התלמידים. **הד החינוך**, 1, 68-66.
34. שם, בעמ' 68.
35. עלון, ק' (2007). רוחניות, חינוך ומגדר: מבט קצר על הקשר הגורדי המשולש. בתוך: חרובי, ד', וקוש זוהר, ט' (עורכות), **פורצות גדרות, חינוך ומגדר בשדות שיח מגוונים** (עמ' 263-276). תל אביב: גמא והקיבוץ המאוחד.
36. שם, בעמ' 265.
37. למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם**. תל אביב: רסלינג.
38. פרום, א' (2001). **אמנות האהבה**, בעמ' 30.
39. פוסטמן, נ' (2003). **טכנופולין – כניעתה של התרבות לטכנולוגיה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
40. דביר נ' (2017). פדגוגיה נרטיבית בהכשרת מורים. **החינוך וסביבו**, ל', 25-11.
41. Heyland, K. (2018). Narrative, identity and academic storytelling. *ILCEA*, 31