יובל נבו

אחד על אחד

מורה ותלמיד, מדריך וחניך, מפקד וחייל

ספריה
גורדון, המכללה האקדמית לחינוך (ע"ר)
רח' טשרניחובסקי 73 חיפה
מס' מערכת: 10500907
מס' מיון: LB1025.3
.N48
2017

כנרת, זמורה־ביתן – מוציאים לאור

מאבקים בין מורה לתלמיד

התפרצות

במשך שנתיים ערכתי סדרת מפגשים לחניכי שנה ג' בתוכנית תלפיות, ובמסגרתם הצגתי דוגמאות ממצבים, שבהם מצאתי את עצמי במהלך עבודתי כמחנך, וטקסטים שמסייעים להבין את המצבים הללו. במפגשים ביקשתי מן המשתתפים להזכיר מקרים שהם עצמם חוו כמדריכים בתנועות נוער או במסגרות אחרות. כמעט בכל המקרים העלו המשתתפים דוגמאות של חניכים או תלמידים שהתחצפו אליהם ועירערו על סמכותם. בתגובה סיפרתי להם את הסיפור הבא.

במהלך עבודתי החינוכית עשיתי דברים רבים שאיני גאה בהם. פעמים לא עשיתי דברים שהייתי צריך לעשות, ופעמים עשיתי דברים שלא הייתי צריך לעשות. המקרה שבו אני מתבייש במיוחד אירע כאשר הייתי בשנת שירות בכרמיאל. במסגרת שנת השירות הפעלנו משחקייה לילדי השכונה שבה גרנו במקלט ציבורי, בשעות אחר הצהריים. באחד הימים שיחקו במשחקייה שלושה ילדים בכיתות א' ו־ב'. נהניתי מאוד לשחק איתם. שיחקנו כמה שעות, הם שיתפו פעולה, נהנו, התנהגו יפה, ובסוף, כשעמדתי לסגור את המשחקייה, התחלנו לסדר יחד את המשחקים ולהחזיר אותם למקום.

כמה דקות לפני שסיימנו נכנסה למשחקייה טלי, אחותו של אחד

הילדים, נערה בכיתה ח'. טלי היתה בקשר עם כמה מן המתנדבים האחרים שהיו איתי בשנת השירות, אך לא איתי. למעשה, לא דיברתי איתה כלל עד לאותו היום. היא ראתה את הילדים מסדרים אחריהם והתחילה להגיד להם, "מה אתם, פראיירים? תעזבו את המשחקים ובואו נלך!" הילדים התלבטו אם להמשיך לסדר או לקום וללכת. ביקשתי מהם להמשיך לסדר ואמרתי לטלי שאשמח אם יסדרו אחריהם עוד כמה דקות ורק אז ילכו. טלי התעלמה ממני וחזרה ואמרה לילדים להפסיק לסדר. התעצבנתי וביקשתי מטלי לא להפריע לי. טלי הוסיפה להתעלם ממני ועודדה את הילדים ללכת. בשלב הזה כבר רתחתי. ויתרתי על הניסיון לשכנע את הילדים להמשיך ולסדר את המשחקים, והם קמו ויצאו מן המשחקייה. טלי עמדה לצאת אחריהם. בשלב הזה, רועד מזעם, התקרבתי לטלי ואמרתי לה בשקט: "אמן תמותי."

כבר ברגע שהמילים יצאו מפי הייתי המום. מעולם לא דיברתי כך לחניך או לתלמיד, לא לפני כן ולא לאחר מכן. הייתי המום גם מעוצמת השנאה שהמילים הביעו. גם טלי היתה המומה ויצאה מן המשחקייה בלי להגיב. סידרתי אחרי הילדים. רעדתי כולי, שטוף כעס, בושה והפתעה: זה לא אני, הרי אני לא מתנהג ככה. למחרת ראיתי על קיר המקלט כתובת בתרסיס צבע שחור: "יובל תמות אמן". הבאתי צבע לבן וסיידתי את קיר המקלט.

חזרתי פעמים רבות לאירוע הזה וניסיתי להבין: מה קרה שם? מה לעזאזל גרם לי להתנהג כמו שהתנהגתי? איך איבדתי שליטה? לא היה לי שום קשר עם טלי, והיא בסך הכול הסיתה את הילדים לא לסדר את המשחקים אחריהם – הרי לא מדובר בחורבן הבית השלישי. מדוע נשברתי ככה? איך התפרצה ממני תגובה כל כך אלימה?

חשבתי שוב על האירוע כשראיתי את הסרט **סיפורו של רון קלארק**. מבנה הסרט מזכיר סרטים רבים על מורים ומחנכים, למשל **לאדוני באהבה, חיוך של מונה ליזה** ועוד. מחנך לא שגרתי נוחת בכיתה של תלמידים קשים וחסרי תקווה, ובדרכו המיוחדת, ולמרות משברים קשים, מצליח לשבות את לבם ולהוביל אותם להצלחות כבירות.

סצנה אחת בסרט זכורה לי היטב: המורה, רון קלארק, פותח בשיעור ומגלה שאף תלמיד לא הכין את שיעורי הבית. הוא פונה לשאמיקווה, תלמידה דומיננטית שמפעם לפעם מפריעה בשיעורים, ושואל אותה מדוע לא הכינה שיעורים. שאמיקווה עונה לו בקצרה ובנימת ביטול, וכאשר קלארק רוצה להמשיך לדבר איתה, היא מסתובבת בהפגנתיות ומתחילה לדבר עם חברה שיושבת מאחוריה. המורה מתעצבן ומסובב בכוח את הכיסא של שאמיקווה, וכאשר היא פונה לעברו, הוא צועק, "תסתכלי אלי כשאני מדבר אלייך!" שאמיקווה צועקת בכעס בחזרה, "לך לעזאזל!" רון קלארק לופת בזעם את השולחן של שאמיקווה, מטלטל אותו בכוח ומטיח אותו ברצפה שלוש פעמים. שאמיקווה נבהלת ופולטת צווחה. רון קלארק מסתכל עליה, המום, מביט בשאר התלמידים ויוצא מן הכיתה.

כשראיתי את הסצנה, עניינה אותי במיוחד התגובה האלימה של המורה. האמת, הזדהיתי איתו. גם אני הגבתי באלימות (מילולית, לא פיזית, אך בהחלט אלימות) על גילוי של חוצפה. לכן ניסיתי להבין: מדוע חוצפה מעוררת בי תגובות אלימות? מדוע העמידה מול תלמיד חצוף היא חוויה כל כך קשה? מה בדיוק מפעילה אצלנו החוצפה? אין שום סיבה הגיונית שדווקא גילויי החוצפה שציינתי כאן יעוררו במורה תגובה כל כך חסרת פרופורציה.

כדי לנסות ולהסביר את האירועים האלה, אנסה להיעזר במונחים של הפילוסוף מישל פוקו, ובפרט במושג הכוח, המתואר ומנותח אצלו בהרחבה.

כוח גלוי וסמוי

אחד המושגים החשובים בהגות של פוקו הוא מושג הכוח. פוקו מזכיר אותו כבר בכתבים מוקדמים, למשל, **בתולדות השיגעון בעידן התבונה**, ובהרחבה יתרה בחלקו הראשון של הספר **תולדות המיניות**.

עוד לפני פוקו, בהגות המרקסיסטית, תופס מושג הכוח מקום מרכזי ודומיננטי, אך לרוב בהקשר מעמדי: מעמד אחד משעבד בכוח את המעמדות שתחתיו. הכוח פועל מלמעלה למטה וקיים במישור החברתי הרחב. החידוש של פוקו הוא בהרחבת מושג הכוח לכלל תחום היחסים הבין־אישיים. לפי פוקו,[24] כמעט כל המארג החברתי, לרבות היחסים במסגרת המשפחה, מתבסס על יחסי כוח. כל אחד מן המשתתפים במארג – כלומר, כל בני האדם – מפעיל כוח גלוי וסמוי על האחרים, והכוח מאפיין יחסים הן בין יחידים והן בין קבוצות. זרימת הכוח רב־כיוונית. הוא פועל גם מלמעלה למטה וגם מלמטה למעלה. היו מבקרים שטענו כי מושג הכוח של פוקו רחב כל כך, עד שהוא חסר משמעות כמעט,[25] אך לצרכינו יש בו תועלת.

בעבודה בתחום החינוך אנחנו מפעילים כוח גלוי וסמוי על תלמידים בדרכים רבות. הכוח הגלוי מתבטא בעונשים שאנחנו מטילים, בעובדה שאנחנו כופים על התלמידים התנהגות מסוימת, מחייבים אותם להקשיב לנו, לעתים מרימים עליהם קול, מאיימים עליהם בהורדת ציון או בשיחה עם ההורים. מורים לא תמיד מודעים לעוצמת הכוח הגלוי שהם מפעילים על תלמידים, אף שהשפעותיו עלולות להיות הרסניות. מורה שלימדה אותי בחטיבת הביניים נהגה לבחור בכל שיעור תלמיד שהגיע לא מוכן – לרוב היה מדובר באותם תלמידים – ופשוט להתעלל בו. במשך דקות ארוכות היא היתה מכריחה אותו (או אותה) לנסות לענות על השאלות שניתנו בשיעורי הבית. התלמידים לא הצליחו, כמובן, והיא היתה ממשיכה ושואלת אותם שוב ושוב שאלות שהם לא ידעו את התשובות עליהן, ונוזפת בהם על בורותם.

לטקס הזה, כך נראה, לא היתה כל תכלית חינוכית. זה היה אמצעי להעניש תלמידים חלשים שהגיעו לא מוכנים לשיעור. מיותר לציין שהתלמידים לא השתפרו. להפך. בעיני זה לא מפתיע, היות שהתלמידים התרכזו הרבה יותר בבושה ובהשפלה שלהם במקום בניסיון להגיע לתשובה הנכונה. אני וכל שאר התלמידים היינו צופים

בדממה במופע האימים, ובמבט לאחור אני מצטער על כך. היינו צריכים להגיב. ראיתי מורים רבים שאינם מהססים להשפיל תלמידים שלא מקשיבים להם או לא יודעים את החומר. כאשר מורה שואל תלמיד שאלה מתוך ידיעה ברורה שהתלמיד לא יודע את התשובה עליה, לפני כל הכיתה, ואז נוזף בו על כך, זהו אקט משפיל וכוחני.

כך באשר לכוח גלוי שהמורה מפעיל. ואולם הכוח הסמוי נוכח ומשפיע הרבה יותר, וגם יעיל הרבה יותר, שכן מורים ותלמידים לרוב אינם מודעים אליו. ביטוי אחד לכוח הסמוי של מורה הוא יכולתו להחליט אילו תכנים ילמד, כיצד יגדיר מה נכון ומה לא נכון, כיצד יתווה את הדרך הנכונה לרכוש ידע. המורה משכנע את התלמידים שכדי לרכוש ידע, עליהם ללכת בדרך שהוא קובע עבורם. הוא משכנע אותם שהידע שילמדו אצלו הוא הידע הנחוץ להם. בסרט **הכוכבים של שלומי** יש סיפור נוגע ללב על תלמיד מוכשר להפליא במתמטיקה, שמרגיש שהוא אידיוט מפני שאינו יודע לנסח את הדרך לתשובות שאליהן הוא מגיע. שנים במערכת החינוך לימדו אותו שעליו להסביר את הדרך שבה מגיעים לתשובה. הכתיבו לו בלי פשרות מהו הנתיב היחיד שבו עליו לפסוע.

מורים כופים על תלמידים קריטריונים המכריעים מיהו תלמיד טוב. אנחנו מאלצים את התלמידים להפנים שתלמיד טוב הוא תלמיד ממושמע שלא מפריע בשיעורים, שמבצע מטלות, שמסוגל לשבת ולהתרכז שעות ארוכות בדברי המורה. איננו מדגישים קריטריונים אחרים, חשובים לא פחות, כמו יצירתיות, רצון להעמיק, הטלת ספק, חשיבה ביקורתית, עצמאות מחשבתית ועוד. זו אחת הסיבות לכך שקשה מאוד לשכנע תלמיד הסובל מהפרעות קשב שהוא לא תלמיד גרוע, אלא פשוט תלמיד שלומד אחרת. הפגיעה בהערכה העצמית שלו כמעט בלתי נמנעת.

יתרה מזו, אנחנו משכנעים את התלמידים שמי שאינו תלמיד טוב הוא גם אדם פחות מוצלח. אפילו תלמידים שמתקוממים נגד המסגרת, שמפריעים, שמתנגדים לכל דברי המורה, כמעט תמיד סופגים את

המסר בצייתנות. קושי בלימודי נהיגה לא ממש משפיע על הערכה עצמית, וכך גם, לרוב, אי־הצלחה בענף ספורט כלשהו. אבל לחוסר הצלחה בלימודים יש השפעה אדירה, שרבים לא מצליחים להשתחרר ממנה.

הנה, ראינו שהמורה בלי ספק מפעיל כוח על התלמיד. אלא שלפי פוקו, כפי שהחוק השלישי של ניוטון קובע כי לכל פעולה פיזיקלית יש תגובה, כך גם בנוגע ליחסי כוח שבין בני אדם. אלה הם יחסים הדדיים. כאשר צד אחד מפעיל כוח, ישנו כוח התנגדות שמופעל גם עליו. כלומר, שני הצדדים מפעילים כוח זה על זה ומתנגדים זה לזה. המורה מפעיל כוח על התלמיד – התלמיד מתנגד ומפעיל כוח על המורה. הכוח הזה יכול להיות גלוי: התרסה, סירוב מופגן לעשות את מה שהמורה מבקש, חיקויים מלעיגים, בדיחות. אך במרבית המקרים מכיוון שהמורה הוא בעל הכוח הגלוי, ומכיוון שהוא חזק יותר, הכוח שהתלמידים מפעילים הוא כוח סמוי: התנתקות מן השיעור, סירוב "לשחק את המשחק".

האמצעי החזק ביותר שיש בידי התלמידים הוא סירוב לפעול לפי הכללים שהמורים קובעים. סירוב להכיר במעמד הייחודי המאפשר להם להפעיל כוח. סירוב להכיר בסמכותם. ברגע שהתלמיד מתכחש למעמד הייחודי של המורה, "לא סופר אותו", מתעלם ממנו ומתייחס אליו כאל אחד האדם (במקרה הטוב...), או אז מדובר בהתקפה חזיתית על בסיס הכוח של המורה.

אין פלא, אם כך, שהתקפה מעין זו מצד התלמיד מעוררת דחפים אלימים אצל המורה. המורה פשוט מגיב בכוח על כוח. גילויי חוצפה שמערערים על עצם מעמדו מעוררים אצלו תגובה כוחנית. זה, לדעתי, מה שקרה לי כשטלי התעלמה ממני, לא הכירה כלל במעמדי במשחקייה, עודדה את הילדים ששיחקו לנהוג כמוה, ואף ניצחה אותי במאבק על הילדים – "חטפה" אותם ממני.

כוח גורר כוח, אלימות מובילה לאלימות, וכך נוצרת דינמיקה של כוח. המורה מצפה מן התלמידים להקשיב לו ולבצע את המטלות

שהוא מטיל עליהם. התלמיד לא מקשיב למורה, מתעלם ממנו, פונה לעסוק בדברים אחרים, וכך מערער על סמכות המורה. המורה נדרך, קורא לתלמיד בשמו ומציף אותו בשאלות שאינו יודע לענות עליהן. התלמיד מושפל, מתנתק לחלוטין מהמשך השיעור, ובהפסקה מחקה בלעג את המורה לעיני שאר התלמידים. וכך הלאה. דינמיקה דומה ניכרת גם כאשר מורים בוחרים ב"עונש חינוכי", משום שפעמים רבות העונש החינוכי כוחני עוד יותר מעונש רגיל. המורה לא מסתפק רק בהענשה של התלמיד או בהודאה בטעותו. התלמיד חייב לבצע טקס כלשהו ולהרגיש שהפיק ממנו משהו, ובזאת לאשר שהעונש אכן מגיע לו. התלמיד צריך לשמוח בעונש, שכביכול הופך אותו לאדם טוב יותר. הדבר שקול בעיני לאילוץ פושעים להודות למדינה על שהכניסה אותם לכלא, כי זה בלי ספק הדבר הנכון עבורם.

מורים עשויים לחשוב שכמה מן הדוגמאות הללו אינן ביטוי לכוח, אלא החלטות חינוכיות טהורות שנועדו לסייע לתלמיד. והן אכן יכולות להיות כאלה. המבחן, לדעתי, הוא בכוונה הניצבת מאחוריהן. האם הן מונעות מתוך החלטה אובייקטיבית שזה הדבר הטוב ביותר לתלמיד, או מתוך רצון "להראות לו", כלומר, מתוך תוקפנות? מורה יכול לנזוף בתלמיד, ואפילו להרים קול, בלי שיהיה בזה שמץ של אלימות. הוא יכול לעשות זאת מתוך אהבה ואכפתיות, מרצון אמיתי שהתלמיד לא יחזור על טעות, במחשבה על טובת התלמיד. אני מאמין שתלמידים מרגישים מתי פעולה מסוימת נעשית מתוך כוונה חינוכית אמיתית, ומתי היא נעשית מתוך אלימות ותוקפנות.

כיצד להיחלץ ממאבקי הכוח?

כשפוקו נשאל כיצד ניתן להיחלץ מיחסי הכוח, היתה לו תשובה פסימית: לא ניתן. יחסי הכוח יכולים להשתנות, ללבוש צורות שונות, אבל תמיד יהיו היסוד הדומיננטי בכל אינטראקציה בין־אישית, תמיד

יכתיבו אותה. כל שינוי בהם מוביל ליצירת יחסי כוח חדשים. קטונתי מלחלוק על פוקו, כמובן, ובכל זאת אינני מסכים עם הניתוח שלו. לדעתי, המודעות לדינמיקה של קונפליקט ועימות כוחני מאפשרת להיחלץ ממנה. אציג דוגמה שתמחיש את כוונתי.

לגמרי במקרה גיליתי שערן, חניך בתוכנית תלפיות, נתן פתק לאחד המועמדים לתוכנית, ובו כתב: "תברח כל עוד אתה יכול." זעמתי על כך שערן מכפיש את התוכנית, התוכנית **שלי**, בפני מועמדים צעירים ובאופן חסר אחריות. זו בוודאי לא ההתנהגות שאני מצפה לה מחניך בתלפיות. מותר, כמובן, להציג למועמדים את החסרונות שיש בתוכנית, אבל בצורה הוגנת, מאוזנת, לא כך. התגובה החינוכית המיידית שלי היתה, כמובן, לחפש מצ'טה כדי לכרות את ראשו של ערן. אך לאחר שנזכרתי בחוקים הנוקשים והמגבילים של המשפט הצבאי, החלטתי בצער לוותר על המצ'טה, ובמקום זאת לזמן את ערן לשיחת נזיפה שבה "אכנס בו". בכוח. רב.

ואז דעך הזעם. ניסיתי לנתח את הסיטואציה ברצינות. הפסקתי לחשוב על מה שערן אמר למועמד (אם כי היה חשוב לי שלא יעשה זאת שוב). התעניינתי בשלומו של ערן. אם זה מה שאמר למועמד, כנראה ממש רע לו פה. אפשר לראות בהתנהגות המתריסה שלו בקשת עזרה. בשלב הזה עוד לא ממש הכרתי את ערן. ידעתי שהוא חניך שנוטה להתעמת עם מפקדיו, מתקשה להסתגל למסגרת הצבאית, וכי עבר כמה עברות משמעת קלות בתחום הגילוח־צחצוח. במקום לזמן אותו אלי למשרד החלטתי לבקר אותו בחדר המגורים שלו.

כשנכנסתי, החדר היה מחניק, לא מאוורר, וערן ישב וצפה בסדרת טלוויזיה כלשהי. שאלתי אותו מה שלומו ואם יש לו כמה דקות לדבר איתי. הוא אמר שכן, והלכנו יחד למשרד שלי. אמרתי לו ששמעתי על הפתק שהוא כתב למועמד, וערן שתק והינהן. אמרתי לו שאני מתעלם כרגע מהעובדה שאסור לדבר כך עם מועמדים, ורוצה לדעת מה עובר עליו, מה שלומו. במהרה התברר לי שלערן אכן לא קל. הוא התלבט אם להישאר בתוכנית, וההתלבטות שחקה אותו והכניסה אותו

למצוקה. העליתי את נושא הגילוח, והוא הסכים שמדובר בהתרסה שנבעה מן הקושי להסתגל למערכת הצבאית. דיברנו וקבענו יחדיו מועד שעד אליו עליו לקבל החלטה. מצב הרוח של ערן השתפר, אולי בעקבות השיחה. לאחר התלבטויות רבות הוא החליט להישאר בתוכנית. ערן סיים את התוכנית, אבל ימים יגידו אם הוא קיבל את ההחלטה הנכונה.

התגובה של ערן:[26] כשערן ניסה להיזכר איך הרגיש כשמסר את הפתק למועמד, הוא סיפר שהיה מרוצה מעצמו. הוא לא חשב על משמעות המעשה. היה לו קשה, והוא היה עסוק בנושאים שהטרידו אותו בהכשרה ומחוצה לה. הוא לא ידע בוודאות מדוע מסר את הפתק, ואמר שזה היה סתם פורקן, "סתם משהו מצחיק." הוא לא זכר הרבה מהשיחה שקיימתי איתו אחר כך, למעט זה שהיה לו נחמד לשתף מישהו בתחושות שלו.

כשהראיתי לו מה כתבתי, ערן הופתע לראות שכך חשבתי, משום שבשיחה עצמה הייתי רגוע מאוד, ועניין הפתק לא נראה לו חמור כל כך. הוא ציפה לנזיפה, אבל לא לנזיפה חמורה. לדבריו, כשמסר את הפתק, לא ציפה שמישהו יבוא לדבר איתו. "זאת לא היתה קריאה מודעת לעזרה." השיחה שלנו נראתה לו שיחה טובה, אבל לא הרבה יותר מאשר עוד שיחה סטנדרטית שלי עם חניך. לא אירוע חריג.

הריאיון עם ערן מדגים שוב את הפער בין המחנך לתלמיד או לחניך. אני זוכר את המחשבות הדרמטיות שחלפו בראשי, את ההתגרות של ערן ואת האיפוק שלי, ואילו מבחינת ערן הסיפור היה אחר. הוא היה שקוע בלבטים אם לפרוש, והשיחה איתי השתלבה בהם, זה הכול. הריאיון המאוחר שערכתי איתו מעלה שאלה מעניינת, שאין עליה תשובה, ביחס לתפיסה של ערן את האירוע: האם אכן היתה כאן קריאה לעזרה? ערן אומר שלא מדובר בקריאה מודעת, אבל לדעתי היתה כאן קריאה ברורה, גם אם בלתי מודעת.

הייתי קרוב מאוד לפספס את ערן. אם הייתי מגיב על האקט הכוחני

שלו בכוח משלי, בשיחת נזיפה או בענישה, הייתי מנציח את מעגל הכוח ומרחיק את ערן ממני, ואולי גם מהתוכנית, במקום לקרב אותו. החריגה מדפוס יחסי הכוח היא שאיפשרה לי להגיע אליו.

אז מה למדתי?

הלקח העיקרי שלי הוא שעלי להיות מודע ליחסי הכוח ביני לתלמידים. ראשית, עלי לראות מתי הכוח שאני מפעיל מדכא תלמידים. שנית, חשוב שאראה באילו מקרים אני נקלע למאבקי כוח (לעתים סמויים) עם תלמידים, מתי הכוח שלהם גורם לי להגיב בכוח, ולדעת להיחלץ אז מן הדינמיקה הזאת.

מושג הכוח של פוקו עוזר להבין טוב יותר את הדינמיקה בין מורה לתלמיד. החלה של מושג הכוח על מערכת החינוך מאפשרת זיהוי טוב יותר של הכוח הגלוי והסמוי שאנחנו מפעילים על תלמידים. לדעתי, חשוב להכיר בדינמיקה הזאת של יחסי כוח, כי רק כך יהיה ניתן לשבור אותה. ברגע שאני מבין כי מופעל עלי כוח, כבר איני חייב להפעיל כוח בחזרה. לא תמיד אני מצליח לעשות זאת, כמובן. פעמים רבות אני מוצא את עצמי מגיב בכוח על כוח שמופעל עלי.

היבטים מסוימים בכוח הזה הם בלתי נמנעים, ובהיבטים אחרים אנחנו עשויים להיות מעוניינים. אבל מרבות מהפעלות הכוח צריך להיזהר. חשוב לזכור שהכוח שאנחנו מפעילים על תלמידים מעצב את ההערכה העצמית שלהם, קובע מה יחשבו על עצמם, לעתים ללא כל הצדקה. מדובר באדם צעיר, מוצלח ונפלא, שעוד יעשה דברים מדהימים בחיים – וגם תלמיד גרוע. לא תמיד יש סתירה בין הדברים.

מניפולציות חינוכיות

עבדתי עליו

ערב אחד חניכים שלי לשעבר ערכו מפגש מחזור, יצאו יחד לפאב והזמינו אותי. ליד השולחן הארוך ניגש אלי אריאל, אחד החניכים, והזכיר לי שיחה שלנו, שלא היה בטוח שזכרתי. זכרתי אותה מצוין.

אריאל שיגע אותי כשהיה חניך בתוכנית. פעם אחר פעם הפר את הפקודות ועבר על הנהלים, ושוב ושוב נאלצתי להעניש אותו. עברו תשעה חודשים מאז שהתגייס, וציפיתי שיבין איפה הוא נמצא ויתנהג בהתאם, אבל הוא המשיך בשלו, ואני לא הבנתי למה. היה ברור לי שהוא מתייחס ברצינות לנזיפות התכופות, וכי קשה לו לקבל אותן. ידעתי שהוא לא עובר על הנהלים מתוך התרסה, אלא באמת מתקשה לעמוד בהם. חיכיתי ליום שבו אוכל להפסיק להטיל עליו עונשים, אבל לשם כך הוא נדרש לחדול מדברים שחייבו אותי להעניש אותו.

באחד הימים אריאל שוב עשה שטות. אמרתי לו לבוא אלי למשרד. הוא נכנס אבל וחפוי ראש, כהרגלו, התיישב בכיסא מולי, השפיל מבט ובחן בעניין רב את נעליו. הסתכלתי עליו ואמרתי לו, "אריאל, חשוב לי לדבר איתך. בשבועות האחרונים אני נוזף בך שוב ושוב על כל מיני שטויות שאתה עושה." אריאל התכווץ עוד יותר

בכיסא, והעניין שלו בנעליו רק גבר. "חשוב לי שתדע שהנזיפות האלה לא משכיחות ממני את מה שאני באמת חושב עליך – לדעתי, אתה חניך מוכשר מאוד עם יכולות מדהימות ופוטנציאל אדיר. ואני עדיין חושב כך." אריאל נותר מכווץ, מחכה ל"אבל" שאחריו תגיע הנזיפה. להפתעתו, סיימתי בזאת – והנזיפה לא באה. אריאל הרים את הראש, הסתכל עלי בבלבול ושאל אותי: "זהו?" "זהו," עניתי. הוא פער את עיניו, הסתכל עלי בתדהמה, אמר בשקט, "תודה רבה, זה היה ממש חשוב לי," ויצא מן המשרד. בשבועות שלאחר מכן בעיות המשמעת פסקו כמעט לגמרי.

כשהיינו בפאב, אריאל סיפר לי בהתרגשות על השיחה הזאת, זכר היטב כל פרט בה ואמר לי שבאותו הזמן הוא היה זקוק לשיחה ההיא, ושהיא ממש עזרה לו. חייכתי. הוא לא ידע באיזו קפידה תיכננתי את השיחה.

לפני השיחה הרגשתי שאני חייב לשנות כיוון וחשבתי איך לעשות זאת. החלטתי לנסות לתת לו חיזוק חיובי במקום נזיפה. כדי להעביר את המסר בצורה חזקה יותר, הזמנתי את אריאל למשרד שלי באופן שיגרום לו להאמין שאני עומד לנזוף בו. נימת הדיבור ובחירת המילים שלי בתחילת השיחה חיזקו עוד יותר את ודאותו שהנזיפה עומדת לבוא. לבסוף עצרתי את דברי במחמאה, בלי להתייחס כלל לאירוע שלשמו התכנסנו, וחיכיתי שישאל אותי "זהו?" בדיוק כפי ששאל. הכול היה מתוכנן. השיחה היתה יעילה והביאה בדיוק לתוצאה שקיוויתי.

השיחה המשמעותית כל כך עבור אריאל היתה, בעצם, מניפולציה.

מה אריאל חושב?[27] אריאל זכר היטב את השיחה. כשאמרתי לו שאני רוצה לדבר איתו על אירוע מעניין שהיה לי איתו, היה ברור לו שאדבר על השיחה ההיא. הוא סיפר לי שהוא זוכר שעבר תקופה קשה, התקשה ללמוד בגלל אירועי משמעת ובעיות עם החברים בבית, והשיחה היתה נקודת מפנה עבורו. הוא היה בטוח שהוא מגיע אלי

לעוד שיחת נזיפה, והיה מתוסכל מפני שלא תפס את עצמו כטיפוס שעושה בעיות. כשהגיע אלי, הוא התבאס לשמוע ששוב הוא היה לא בסדר. הוא גם חשש מן העובדה שהוא לא מצליח ללמוד. "זה היה מבאס." הוא תיאר את השיחה לפרטיה: "כשנכנסתי התיישבתי, זה היה אני ואתה... הדבר הראשון שאמרת זה, 'שמע, אנחנו יודעים שאתה חניך חזק...' ראית אותי שם." הוא אמר שהיה על סף דמעות. הוא זכר שבסוף השיחה אמרתי לו, "אבל אל תעשה שטויות" (אני די משוכנע שלא אמרתי את זה...), ושיצא מהשיחה ההיא במצב רוח מרומם.

אריאל קרא מה כתבתי, וצחק. כשקרא שהודה לי לפני שיצא, הוא אמר, "בדרך כלל קשה לי להביע את זה בדברים כאלה, כנראה הרגשתי ממש בנוח." הוא חשב מעט על עניין המניפולציה ואמר לי, "זה כאילו מניפולציה," אבל המסר שעבר אליו הוא ש"השקעת בי וחשבת על זה, ולא היתה דרך אחרת להעביר את זה." מבחינתו, עצם זה שטרחתי ותיכננתי מניפולציה מעיד על השקעה ואכפתיות... כמו כן הוא אמר לי כי "בדרך כלל אני מלך בלקרוא מניפולציות כאלה, ישר תופס את זה," ושלדעתו, למרות המניפולציה, בסיכומו של דבר אמרתי דברים אמיתיים, ולכן הוא לא "תפס את זה".

לסיכום, אריאל אמר לי ש"ת'כלס, זאת הסיטואציה שאני הכי זוכר מהתוכנית, כל הזמן אני מספר על זה לאנשים." כשראיינתי את אריאל, ידעתי שיזכור את הסיפור, אבל לא ידעתי איך יגיב כאשר ישמע שהיה מדובר במניפולציה. הופתעתי לגלות שהוא חש מוחמא וראה בה ביטוי לתשומת לב. שמחתי על כך. הוא גם צדק כשאמר שהעובדה שמאחורי המניפולציה היו דברים אמיתיים הפכה אותה לחיובית. ובכל זאת, לא כל חניך היה מבין זאת כך, ואין לי ספק שקצתם היו נפגעים.

כוחה של גישה עקיפה

המושג המרכזי בכתביו של ההיסטוריון הצבאי באזיל לידל־הארט הוא "הגישה העקיפה".[28] לדבריו, לצבא שמשתמש בגישה עקיפה, הכוללת שימוש בגורם ההפתעה, בתחבולות ובעיקר בחריגה מן ההתנהלות שהיריב מצפה לה, יש יתרון רב על פני יריביו. כך גם בתחום החינוך. לגישה עקיפה להעברת מסרים יש יתרונות רבים. לא מעט דוגמאות לגישה כזאת ניתן למצוא בסיפורי זן. הסיפור הבא הוא אחד האהובים עלי.

ראש הממשלה של שושלת טאנג היה גיבור לאומי בזכות הצלחתו כמדינאי וכמנהיג צבאי גם יחד. אך למרות התהילה, הכוח והעושר שצבר, הוא ראה בעצמו בודהיסט אדוק וצנוע. לעתים קרובות היה סר אל מורה הזן החביב עליו ולומד איתו, ונראה שהם מסתדרים היטב יחד. נדמה כי לעובדת היותו ראש ממשלה לא היתה כל השפעה על מערכת היחסים ביניהם, שיצרה את הרושם של מערכת יחסים בין מורה נערץ לתלמיד מסור.

יום אחד במהלך שיעור שגרתי שאל ראש הממשלה את המורה: "מורה נכבד, מהי אהבה עצמית (egotism) לפי הבודהיזם?" פניו של המורה האדימו, ובנימה מתנשאת ומעליבה הוא השיב: "איזו מין שאלה טיפשית זו?!" התשובה הבלתי צפויה זיעזעה כל כך את ראש הממשלה, שהוא נמלא מרירות וכעס. מורה הזן חייך ואמר, "זו, אדוני ראש הממשלה, אהבה עצמית."[29]

הסיפור הזה מרגש אותי בכל פעם מחדש – איזו גאונות של מורה! המורה גורם לתלמיד להבין שהוא לא חף בעצמו מאהבה עצמית אשר גורמת לו עלבון וכעס, ומכאן הכול מתבהר. הוא מסיט אותו מדיון אינטלקטואלי אל מישור החוויה; משאלה רחוקה ומופשטת, "מהי אהבה עצמית לפי הבודהיזם?" לשאלה קונקרטית ואמיתית, "מתי אני

חווה אהבה עצמית ומה היא עושה לי?" במקום נאומים והסברים, התלמיד חווה את הלקח על בשרו. גם זו מניפולציה של מורה על תלמיד.

כמו בסיפורי זן, גם בסיפורים חסידיים ניתן למצוא דוגמאות לגישה עקיפה. הנה אחת:[30] "חסיד ניגש לאדמו"ר שלו ואמר לו: 'כל הזמן אתה מספר לנו על צדיקים שפגשו את אליהו הנביא. גם אני רוצה לפגוש את אליהו הנביא!' 'מה הבעיה?' אמר לו האדמו"ר, 'ראש השנה מתקרב. לך לעיירה השכנה ועשה שם את החג, ובוודאי תמצא את אליהו הנביא.' הלך החסיד לביתו, לקח מעט אוכל ויין לחג ויצא לעיירה הסמוכה. חיפש מקום לישון בו, ולא מצא. לבסוף הגיע לצריף רעוע שגרה בו משפחה יהודית ענייה מאוד, אבא, אמא ושני ילדים קטנים, וביקש להתארח אצלם. האב והאם אמרו לו: 'נשמח לארח אותך בחג, אבל לצערנו, אנחנו עניים מאוד, ואין לנו די אוכל לכולנו.' 'אין שום בעיה,' אמר החסיד, 'הבאתי מעט אוכל ויין ואשמח לחלוק אותם עמכם.' החסיד הוציא את הצידה שהביא, הכין איתם את ארוחת החג וסעד עמם. לאחר מכן יצא אל העיירה לחפש את אליהו הנביא. חיפש כל החג, ולא מצא את אליהו הנביא. בצאת החג חזר החסיד לאדמו"ר ואמר לו בכעס: 'עשיתי את כל מה שאמרת, ולא הצלחתי למצוא את אליהו הנביא!' 'באמת?' התפלא האדמו"ר. 'לא נורא, תחזור לעיירה הזאת ביום הכיפורים, והפעם בוודאי תמצא את אליהו הנביא.' הלך החסיד לביתו, הצטייד בהרבה יותר אוכל ויין, שיספיקו למשפחה העניה לארוחה המפסקת ולשבירת הצום, ועמוס בכל הצידה הזאת יצא אל העיירה. כשהתקרב שוב לצריף הרעוע, הוא שמע מן החלון את הילדים בוכים: 'אמא, אין לנו אוכל לארוחה המפסקת!' 'אל תדאגו,' אמרה האם, 'בואו נתפלל כמו שהתפללנו לפני ראש השנה, ואולי ה' שוב ישלח לנו את אליהו הנביא...'"

כמו מורה הזן, האדמו"ר נוקט גישה עקיפה. הזעזוע שבוודאי נגרם לחסיד כשגילה שהוא עצמו אליהו הנביא, יוביל כנראה להטמעה עמוקה בהרבה של הלקח.

כוחה של מניפולציה

במילה "מניפולציה" כוונתי להתערבות חינוכית מכוונת המשפיעה על התלמיד, אך מתבצעת ללא ידיעתו. בהתערבויות חינוכיות ישירות התלמיד מודע לפעולה החינוכית לאורך התהליך כולו. התלמיד רואה שצועקים עליו, מבין שמפרגנים לו, יודע מה מצבו ולְמה מתכוון מי שנמצא מולו. מניפולציה מתקיימת כאשר המורה מבצע פעולה שנועדה להשפיע על התלמיד, והתלמיד אינו מודע לה.

לכאורה אין כאן שום בעיה. בדוגמאות שהבאתי נראה שהתלמיד רק הרוויח מן השימוש במניפולציה. ואולם מניפולציות עשויות להיות בעייתיות מאוד. אני רוצה להציג כעת קטע מן הספר **אמיל או על החינוך** של רוסו כדי לחשוף צד אפל יותר של מניפולציות חינוכיות.

לשלוט בתלמיד

יש משהו מבלבל מאוד בהגות של רוסו. מצד אחד, ניתן למצוא בה רעיונות הומניסטיים ואמונה באדם ובכוחו לעצב את גורלו במו ידיו. מצד שני, ניתן למצוא בה קו מחשבה שמצדיק בסופו של דבר שלטון טוטליטרי חסר מעצורים, המדכא את הפרט לחלוטין.[31] הדבר משתקף גם בספרו **אמיל**, מן הספרים המרתקים שנכתבו על חינוך.[32]

באמיל עורך רוסו ניסוי מחשבתי מרחיק לכת: הוא מנסה לדמיין סיטואציה של חינוך טוטלי. יש לו תלמיד אחד, ושמו אמיל. לא 40 תלמידים בכיתה, אלא תלמיד אחד. יתר על כן, התלמיד יתום. אף גורם מלבד המורה לא מתערב, לא מנהל, לא מפקח. כמו כן הוא מגדל אותו מרגע הולדתו. אי אפשר להאשים את בית הספר הקודם, גם לא את גן הילדים, גם לא את הפערים שנצברו בבית. לא חסרים למורה אמצעים, זמן או משאבים. ועכשיו, מה עליו לעשות? רוסו מתאר

כיצד הוא מחנך את אמיל מינקותו ועד בגרותו, ואיך הופך אמיל, בסופו של דבר, לאזרח אידיאלי בחברה.

אמיל הוא ספר פורץ דרך, בטח ובטח אם מביאים בחשבון שנכתב בתחילת המחצית השנייה של המאה ה־18 (1762). הוא מתאר כיצד מחנך מתייחס לרצונות של תלמידו ולצרכיו. רוסו מקפיד להתייחס לעולם הרגשי של אמיל ולחוויותיו, וכמעט כל חינוכו של אמיל נובע מהתנסויות אישיות ובלתי אמצעיות. הוא מגלה בעצמו, ומתוך החיים עצמם, את העולם הסובב אותו ואת החברה שבה הוא חי. הוא עצמו הדמות הראשית בתהליך הלמידה: הוא משחק, מתנסה, חוקר ולומד כל לקח על בשרו. ואולם אין כאן חינוך דמוקרטי או חופשי – רחוק מזה. גם אם אמיל הוא הדמות הראשית, רוסו הוא הבמאי, והוא מנהל את העלילה ביד רמה. הוא מאפשר לאמיל חופש רב מאוד, אך מוודא שדרכו תעוצב בדיוק כרצונו של המחנך, וכי אמיל יהפוך בדיוק לאדם שרוסו רוצה שיהיה.

רוסו מציב יעד ברור מאוד לתהליך החינוכי. הוא רחוק מלהיות פלורליסט, ולא נותן לאמיל לבחור את דרכו בעצמו. הוא משתמש ללא הרף באהבה של אמיל אליו כדי לתמרן אותו לנהוג כרצונו. הוא לא בוחל בעיצוב הסביבה של אמיל ובבחירת החוויות הרצויות לו כדי להביא את אמיל לפעול בדיוק על פי הציפיות שלו. הוא משתמש ללא הרף במניפולציות רגשיות, קוגניטיביות ואחרות, כדי לעצב את עולמו של אמיל. ההתנסות והחוויה האישית הן כלי ואמצעי, לא מטרה. המטרה אינה מימוש עצמי במובן המודרני, אלא עיצוב של אזרח מועיל לחברה על פי הגדרתו של רוסו: אזרח שמבין את "הרצון הכללי" של החברה, מה טוב לכלל, ויודע לנהוג לפי הרצון הזה מתוך התעלמות מצרכיו ומרצונותיו שלו עצמו.

רוסו מתאר במפורש את חשיבותה של המניפולציה ככלי חינוכי. כך הוא ממליץ לקורא: "נהג דרך הפוכה עם תלמידך; הנח לו שיאמין תמיד כי הוא האדון, בעוד האדון יהא תמיד אתה. אין שעבוד מושלם כשעבוד המעמיד פני חירות; באופן זה נלכד הרצון

עצמו. הילד המסכן שאינו יודע מאום, שאינו יכול מאום, שאינו מכיר מאום, כלום אין הוא נתון לחסדיך? כלום אינך מחזיק בכל הנוגע לו סביבו? כלום אינך אדון למעשיו, כראות עיניך? לימודיו, משחקיו, הנאותיו, מכאוביו, כלום אין כל אלה בידיך בלא ידיעתו? אין ספק שעליו לעשות כרצונו בלבד, אך אל לו לרצות אלא את מה שברצונך יעשה. אל לו לעשות צעד אחד שלא חזית מראש; אל לו לפתוח את פיו בלי שתדע מה הוא עומד לומר."[33] הוא חוזר על המסר גם בהמשך הספר, במשפטים כגון, "כמה כבלים הנחת על לבו טרם הבחין בכך!"[34] ו"כדי לעשותו צייתן, תן לו חופש מלא"[35] – תיאור מזוקק ומדויק של מניפולציה. לקראת סיום הספר, כשאמיל כבר גדל, רוסו אומר בגאווה, "עתה אני מניח אותו לנפשו מדי פעם בפעם, מפני שאני שולט בו כל העת."[36]

כדי להסביר כיצד הוא עושה זאת בפועל, רוסו מביא דוגמאות שונות. באחת מהן[37] הוא מתאר כיצד עסק בחינוכו של בן אצילים מפונק. פעם אחת הציע לבן האצילים לצאת לטיול, והלה סירב. לכן למחרת העמיד רוסו פנים שהוא עסוק, וכאשר בן האצילים ביקש לצאת לטיול, רוסו סירב. בן האצילים זעם, התעקש, ורוסו אמר לו שאם הוא רוצה, שיֵצא לטייל לבדו (כנראה היה מדובר בנער צעיר, שלא אמור להסתובב לבדו בחוץ). רוסו תידרך מראש את המשרת לסרב אם הילד יבקש ממנו להתלוות אליו, וכך לאחר היסוסים רבים ומתוך מרדנות, יצא בן האצילים לטייל לבדו. "לכך בדיוק המתנתי. הכול הוכן מבעוד מועד." הוא שיכנע מראש שכנים, שיראו את הילד מטייל לבדו, להגיד לו עד כמה זה מוזר, לכנותו מופקר ולהעיר לו שהוא נוהג שלא כשורה. לאחר מכן פרחחים התגרו בו ולעגו לו. אחד מחבריו של רוסו עקב אחרי הילד, ובשלב מסוים ניגש אליו, הבהיר לו את הסכנות הנשקפות לו כשהוא מטייל לבדו, ואז החזיר אותו לביתו. אביו של הילד (שהתכונן מראש) ראה את הילד בכניסה, שאל אותו מדוע טייל לבדו, ואז אמר לילד המבויש כי בפעם הבאה שיחליט לטייל לבדו, עדיף שלא יחזור הביתה, משום שאין בכוונתו

לגדל בן פושע. בעקבות פרשה זו הפך הילד לצייתן... "באמצעים אלה ושכמותם עלה בידי בתוך הזמן הקצר שבילותי עמו להשיאו לעשות את כל מה שרציתי בלי להכתיב לו דבר."

בניגוד לדוגמאות של מורה הזן ושל האדמו"ר, כאן כבר יש משהו מטריד, משהו שמעורר אי־נוחות. אופן השימוש של רוסו בשחקנים כדי להתל בילד, אופן השימוש שלו במניפולציות רגשיות בוטות כדי לטלטל את אמיל לאורך כל הספר, העיצוב הטוטלי של סביבת החיים של התלמיד – כל אלה נראים מוגזמים. אמיל פשוט מגיב, מתנהל בתוך רצף התנסויות מתוכננות ומוכתבות מראש, בלי שום יכולת לעשות דבר או חצי דבר בנוגע לכך.

זה מרגיז

מניפולציות עשויות להכעיס. והכעס עלול לקלקל את התהליך החינוכי. במקום להביא תועלת, המניפולציה יכולה להזיק.

אחד החניכים שלי, ניר, סיפר לי בריאיון שעסק בנושא אחר לגמרי ש"היו דברים שהפריעו לי בעבודה איתך. במילה אחת – מניפולציות." הוא סיפר לי על שני מקרים שזכורים לו. פעם הכין לבקשתי רשימת חניכים שהתנדבו להשתתף בפעילות כלשהי, ולאחר שהביא לי את הרשימה (ושמו לא הופיע בה), שאלתי אותו, "למה אתה לא מופיע ברשימה?" נימת השאלה הפריעה לו, וכשנזכר בכך בריאיון, הוא חש התכווצות ונזכר במה שחווה גם אז. הוא הרגיש ש"דחקת אותי לפינה," וראה בכך ניסיון שלי להפעיל עליו לחץ. אני דווקא זוכר את האירוע, ולא חושב שהיתה בו מניפולציה – באמת חשבתי שנכון מבחינתו להשתתף בפעילות, ושאלתי לתומי מדוע לא רשם את עצמו. אלא שמה שאני חשבתי כנראה לא רלוונטי. בשורה התחתונה הוא חווה את האירוע כמניפולציה.

פעם אחרת הדרכתי את ניר איך לחנוך חניך צעיר יותר. הוא

התלבט כיצד להעביר לו מסר מסוים, ואני הראיתי לו איך אפשר להעביר את המסר באמצעות שאלות שישאל את החניך, ושיביאו את החניך בדרך עקיפה להבנה של המסר. באותה הזדמנות אמרתי לו שבעצם השתמשתי בשיטה הזאת גם איתו. לא ידעתי – אך בדיעבד התברר לי שהגילוי זיעזע אותו.

במבט של כמה שנים לאחור הוא סיפר לי שלמרות ההבנה העקרונית שמחנכים נוקטים לפעמים מניפולציות, ההבנה שזה קרה גם לו השאירה "לי טעם רע". הוא הניח שהדבר הפריע לו במיוחד מכיוון שהוא לא אדם אסרטיבי, הוא אדם שמגיב ללחצים, ולכן מרגיש חשוף במיוחד למניפולציות. אלה גורמות לו תחושה שאין "full disclosure", שלא מספרים לו את כל האמת. וזה מכעיס אותו. "כעס על כך שמישהו מוליך אותך באף ואתה לא שם לב," תחושה של "עבדו עלי". הוא הרגיש שאני מפעיל עליו מיני "קסמים" שהוא לא מודע אליהם, ולכן "לא יכולתי להתגונן." כשהוזכרתי בשיחות עם חבריו, הוא חשב עלי כעל מישהו שצריך להיזהר מפניו. "זה לא צבע את כל השנה באופן דרמטי מאוד, אבל זה גם לא היה רגש זניח," אמר לי.

אני מודה שהופתעתי. היתה לי הרגשה שאני גלוי מאוד עם ניר. לאורך כל העבודה איתו שיתפתי אותו ביעדים שלי, הסברתי לו למה אני עושה את מה שאני עושה, וניסיתי לשקף לו מה קורה בתהליך מבחינתי. אבל מתברר שלא היה די בכך. מנקודת מבטו, הייתי מניפולטיבי. השאלה אם אכן ביצעתי מניפולציות או לא אינה חשובה כל כך. מה שחשוב הוא ההשפעה של האופן שבו פעלתי על תפיסתו של החניך.

המניפולציות גרמו לניר להיזהר מפני ולהתרחק ממני. הוא התחיל לפחד מהאופן שבו אני משפיע עליו. הן גרמו לו להרגיש שאנחנו נמצאים משני צדיו של מתרס, לא שותפים. במקום דינמיקה של שיתוף פעולה ושל חתירה למטרה משותפת, נוצרה דינמיקה של כוח, שבה אני משפיע עליו והוא צריך להתחמק מההשפעה הזאת.

המניפולציות הכניסו אי־ודאות לקשר בינינו. ניר לא ידע מתי יש לי סדר יום סמוי, מתי חבויות בדברַי משמעויות נסתרות. האמון נפגע.

היהירות שמאחורי המניפולציה

המניפולציות של רוסו קיצוניות ומעוררות התנגדות. עם זאת, הן דומות בבסיסן לכל מניפולציה חינוכית, בהנחה שאנחנו – המורים, המחנכים, המדריכים – יודעים יותר טוב מהתלמיד מה טוב בשבילו. לדעתי, בכל מניפולציה חינוכית יש ממד של הקטנת התלמיד. אילו התלמיד היה בוגר לחלוטין, אילו היינו סומכים עליו באופן מלא, לא היינו זקוקים למניפולציה. היינו מסתפקים בהשמעת דברים ברורים. אלא שאנחנו מניחים שהתלמיד לא יוכל לעמוד בזה, או לא יבין מספיק מה נדרש ממנו, ולכן מקבלים החלטה חד־צדדית על אופי התהליך החינוכי. אנחנו (אני בכל אופן) עושים את זה המון.

לדוגמה, לימדתי את אייל מתמטיקה בכיתה י'. בסוף השנה הגיע הזמן לתת ציונים. הגדרתי מראש לתלמידים איך אקבע את הציון, מה יהיה משקלן של המטלות השונות, של תוצאות המבחנים, של הערכת המורה וכו'. אייל עבד ברצינות רבה במשך כל השנה והשקיע רבות. הוא התקשה, ולמרות זאת ניסה ככל יכולתו. לצערי, הוא לא ממש הצליח. גם לאחר שקלולים ועיגולים לא יכולתי לתת לו יותר מ־70, אחד הציונים הנמוכים בכיתה. אבל פחדתי שציון כזה "ישבור" אותו. אחרי ההשתדלות וההשקעה לא רציתי לתת לו ציון כזה. אחרי התלבטויות רבות החלטתי לתת לו 80. לא סיפרתי לו, כמובן, על התהליך שליווה את ההחלטה.

אפשר לדון בשאלה אם פעלתי כשורה: לצעד שנקטתי יש, מן הסתם, גם יתרונות וגם חסרונות. למעשה, גם עכשיו איני בטוח בו. אבל אני רוצה להתרכז בעניין אחר הנוגע לסיטואציה הזאת: קיבלתי החלטה חד־צדדית לטובת אייל. הוא לא היה שותף לה, ולא עלה

על דעתי כלל לשתף אותו בה. היה אפשר, כמובן, לנהוג אחרת: יכולתי לדבר איתו ולומר לו שעל פי חישוב קר, ועל פי אמות המידה שחשפתי בפני הכיתה, מגיע לו ציון 70, אבל שאני מרגיש לא בנוח עם ציון כזה. יכולתי לשאול אותו איזה ציון מגיע לו לדעתו. יכולתי להגיד לו שערכתי חישוב, ראיתי שמגיע לו 70 ובחרתי לתת לו 80. אילו הייתי נוהג כך, זה היה תהליך שונה לגמרי. כנראה לא בחרתי בו מפני שחששתי. לא ידעתי איך אייל יגיב. לא רציתי לפגוע בו. פחדתי שיישבר. לא ברור לי עד הסוף למה, כי נראה שאייל ניחן בחוסן נפשי, ואני מאמין שהוא היה בוגר מספיק להבין מדוע אני עושה את מה שאני עושה.

כך או כך, המקרה הזה מדגים את אחד המאפיינים של מניפולציה: היא מצמצמת את מרחב הבחירה של התלמיד וכופה עליו תהליך חינוכי מסוים, בין שהוא רוצה בו ובין שלא. ייתכן מאוד שאייל לא רצה כלל שאתערב לטובתו. ייתכן שרצה לקבל בדיוק את הציון המגיע לו ולנסות להשתפר בשנה הבאה. לעולם לא אדע, כי מעולם לא שאלתי אותו.

אז מה למדתי?

הלקח העיקרי שלי הוא שאף על פי שמניפולציה היא אמצעי יעיל, ופעמים רבות היא משיגה את מטרותיה, יש להיזהר בשימוש בה כי תמיד יש בה ממד של הקטנת התלמיד. חשוב לבחון אותה אל מול האפשרות לנקוט גישה חינוכית ישירה וגלויה.

מניפולציות חינוכיות הן כלי יעיל. מכיוון שהן עקיפות, הן עשויות להשפיע בצורה משמעותית הרבה יותר מהגישה הישירה. המניפולציה יכולה לייצר התנסות, חוויה, וכך להדגים לתלמיד את המסר החינוכי. מניפולציות יכולות לעורר רגש, שמביא ללמידה ולהפנמה טובות יותר של מסרים. המניפולציה של מורה הזן עוררה כעס ועלבון,

המניפולציה של רוסו עוררה חשש ובושה, והמניפולציה שלי על אריאל עוררה בהתחלה פחד מנזיפה או מעונש, ולאחר התפוגגות הפחד – הקלה. הרגשות הללו מחזקים מאוד את המסר הנקלט.

מעבר ליעילותן, לפעמים נדמה שנדרשות מניפולציות מכיוון שהתלמיד לא מסוגל להתמודד ישירות עם התהליך החינוכי. מניפולציות עשויות להקל על התלמיד, וכך לאפשר לו לעבור את התהליך בצורה טובה הרבה יותר. זה מה שניסיתי להרוויח כאשר שיניתי את הציון של אייל. מניפולציות מאפשרות לנו לעקוף התנגדויות צפויות. תלמיד מתקשה לקבל מסרים מסוימים, והמניפולציה מחייבת אותו לקבל אותם. המניפולציה המפורסמת בסרט הגל, שבה המורה מדגים לתלמידיו את ההליכה העיוורת אחר המנהיג שאפיינה את תומכי הנאצים, נועדה בדיוק לשם כך: להעביר לתלמידים מסר קשה ומורכב, ולפיו גם הם עלולים להתנהג כמו תומכי הנאצים – מסר שהתלמידים היו דוחים אותו מכול וכול אילו היה מוטח בהם ישירות.

עם זאת, אנחנו משלמים מחיר על מניפולציות. אנחנו מדירים את התלמיד מהתהליך החינוכי, לא מכבדים אותו כאדם בוגר המסוגל לקבל החלטות, ולוקחים על עצמנו את האחריות להחליט בשבילו. לדעתי, בעצם הפעלת המניפולציה אנחנו מקטינים את התלמיד. לעתים הדבר הכרחי. לעתים הוא שווה את המחיר. עם זאת, פעמים רבות אנחנו בוחרים מהר מדי לנקוט מניפולציה במקום גישה ישירה.

ככל שאני מרגיש שאני מתבגר כמחנך, כך אני משתדל להפחית במספר המניפולציות. ולמרות זאת, לא הפסקתי להשתמש בהן. למעשה, אפילו בהחלטה כיצד לכתוב את הפרק הזה היה ממד של מניפולציה: פתחתי בכוונה בדוגמאות שנראות חיוביות מאוד, ורק אז עברתי לדוגמה שלילית, שמציפה רבים מחסרונותיה של המניפולציה. עשיתי זאת כדי לגרום לקורא לעבור תהליך דומה לזה שעברתי בעצמי: בעבר נהניתי מהיכולת לתמרן את חניכי וראיתי באמצעי התמרון כלי חינוכי לגיטימי לחלוטין. אבל עם הזמן התחלתי לראות דווקא את הצד השלילי של המניפולציות.