

דן לסרי
חינוך בביצת הפתעה

דן לסרי

חינוך בביצת הפתעה



Dan Lasry
Education in a surprise egg

עזרו בהגהה: עמית אלעזרי וגלית כץ

©

1998

Copyright by Anasophya Publishing House

כל הזכויות שמורות להוצאת אנסופיה

טל: 04 9541474

Printed in Israel

תוכן העניינים

9	התבוננות : ביצת הפתעה
11	מילה : חינוך
13	מילה : פילוסופיה מעשית
15	שאלה : מי צריך חינוך ?
17	התבוננות : הדרך השלישית
19	הבחנה : הטוב יותר והטוב ביותר
21	התבוננות : טיפוס על עצים
23	אישי : מצריים העתיקה
25	תסמונת : ההתפתחות
27	אישי : כדורגל
29	בעיה : התהום
31	בעיה : ההוויה הבית ספרית
33	תסמונת : פילים ונמלים
35	התבוננות : המדע הלינארי והלא לינארי
37	התבוננות : הבעה מובילה יכולת
39	תסמונת : פולחן המטען המדעי.
41	בצחוק : ציטוטים ואזכורים
43	מילה : חיוך
45	הצעה : הפרדת קשרים
47	מילה : ליקויי למידה
49	שאלה : כיצד ידע הילד לבחור
51	התבוננות : למידה

53	שאלה : האם כולם חייבים ללמוד מתמטיקה ?
55	שאלה : האם כולם חייבים לדעת קרוא וכתוב ?
57	התבוננות : הקשר בין אומץ לחינוך
59	הבחנה : למידה פורמאלית ולמידה טבעית
61	גילוי : הידע
63	גילוי : מטרת בית הספר
65	בעיה : התלמיד במרכז
67	גילוי : התוכנית הסודית של משרד החינוך
69	התבוננות : חינוך ושקט
71	מושג : עקרון המציאות
73	גילוי : הסקרנות האחרת.
75	גילוי : המדע האחר
77	הבחנה : החינוך כתיקון והחינוך כיצירה
79	תסמונת : מוכנות
81	תסמונת : המלכוד הבסיסי של ההוראה
83	בעיה : הילד ידע ש... .
85	התבוננות : המילים בשדה החינוך
87	התבוננות : הקצר והארץ
89	משפט : לזרוע בתוך היפה
91	הבחנה : להיות אדם סגור, להיות אדם פתוח
93	אישי : סקרנות
95	הבחנה : בין ידע להבנה
97	הבחנה : בין קהילה לחברה
99	התבוננות : הכללות

101	בעיה : מבחנים
103	אישי : מבחנים
105	התבוננות : מבחנים
107	התבוננות : שני תפקידיו של המורה
109	התבוננות : התפקיד הדכאני של המורה
111	הצעה : התפקיד הדיאלוגי של המחנך
113	מעשי : קצת על הכשרת מורים
115	אישי : איש באמונתו יחיה
117	מילה : קידמה
119	הצעה : תפקידו המשקם/האחרון של משרד החינוך
121	מילה : אלתור
123	התבוננות : האפשרות לטעות
125	גילוי : מורה של טעויות
127	הבחנה : שני מרכיבים בתהליך הלמידה
129	בעיה : ילדים
131	בעיה : נשים ואימהות
133	בעיה : מקוריות
135	התבוננות : החומר
137	בעיה : בזבוז זמן
139	מילה : העצמה
141	מעשה : מיתר

“אלוהים לא ניתן לכם, כי עליכם
לגלותו בנפשכם מתוך מאמץ שבבדידות.
מולדת לא ניתן לכם כי עליכם לגלותה
בעמל לבבכם ומחשבתכם. אהבת-
הבריות לא ניתן לכם, מכיוון שאין אהבה
ללא סליחה, והסליחה היא עמל ויגיעה,
משא שכל אדם חייב להרימו בעצם ידו.
אחת ניתן לכם, את הגעגועים לחיים
טובים יותר, שאינם אך יהיו אי פעם, חיי
אמת וצדק. אולי יביאכם געגועים אלה
אל האלוהים, המולדת והאהבה.”

קורצ'אק

התבוננות: ביצת הפתעה

אני מקנא באותה חרות שיש ליוצרים בכלא ביצת ההפתעה.

אפשר היה לחשוב, שהצורך להצטמצם למשחק שיהיה קטן מספיק כדי להכניסו למיכל של ביצת הפתעה יגביל מאוד את מספר הפריטים שניתן לייצר, ויאלץ את היוצרים לחזור על עצמם באופן בנאלי.

תחת זאת קורה דבר מפתיע והפוך: דווקא מגבלות אלה במסגרת יוצרות פרצי יצירה, החורגים מעבר לכל מה שאנו מכירים בתחום הצעצועים המזעריים. פרחים מתפרקים, צבים נעים, בובות שיווי משקל, יצורים מוזרים, נופים תלת ממדיים, דרקונים נושכים, פחים ורקדים, ליצנים עומדים על הראש, רכבות זעירות... דומה שהצורך להצטמצם, במקום להנמיך את רוח האדם מעמיד בפניה אתגר אשר בתוכו היא יכולה לבוא לידי ביטוי כפי שאינה באה לביטוי במרחבים פתוחים יותר.

אני מדמיין, שבנוסף למגבלה הפורייה נמצאת המילה "הפתעה" ברקע. באופן כלשהו זוכרים היוצרים, שכל מיכל קטן כזה עתיד להיפתח על ידי ילד, שכולו להוט לגלות את ההפתעה – הם רוצים באמת להפתיע. הם מתענגים מראש על שיצליחו לגרום לו לפלוט "הא!" מתלהב. אותו ברק עינייים תמים שלו חודר אל תוך עבודתם, וכך, אף על פי שזהו מוצר מסחרי, וככל מוצר אחר הוא נשלט על ידי כוחות השוק, נדמה לי שבכל זאת הצליח להסתנן לכאן משהו אחר, רענן, הפורץ את השיקולים הכלכליים.

כבר זמן רב שאני הוגה בכתיבתו של ספר, אשר ייתן ביטוי לתובנות חינוכיות שצמחו אצלי במשך שנות עבודתי עם ילדים ועיסוקי בפילוסופיה. מדי פעם אף פתחתי במלאכה, וכל פעם מחדש נעצרתי בשל הקושי למצוא את הנימה הנכונה, הקהל הנכון והצורה הנכונה.

דרשתי מעצמי: שהספר יכתב ממקום אישי וכן, שיבקר את החינוך הקיים בלי להיגרר לנגחנות לשמה, שיגרום לאנשים לחשוב בלי להיות יומרני ובלתי מכבד את הקורא, שיפנה לכל אדם גם אם אינו מתעסק בחינוך, אבל שיהיה מספיק מקצועי כדי

שיוכל לדבר גם אל מורים, שינסה לפרש ולהסביר את גישתי החינוכית בלי להפוך לספר "בית ספר" מפולפל, או לתורה חדשה, שידבר לעומק וברצינות בלי שיהיה כבד ובלתי ניתן לקריאה, שיהיה בו זמנית לא מתנשא אך גם לא שטחי, שייגע בלבם של הדברים אך שהדרך לשם לא תהיה ארוכה ומפרכת מדי. בקיצור, ספר בלתי אפשרי.

וכך מצאתי את עצמי יום אחד, אחוז דיבוק להתבטא, מלא התרגשות מגילויים אחרונים, חש כיצד בוער בכל עצמותי הצורך לשתף בחוויה המהפכנית, רוצה כל כך לכתוב, אך גם חש נבוך וחסר אונים נוכח גודל המשימה. במקרה, בשעה ששוטטו מחשבותיי, הייתה ידי אוחזת ומשחקת בפרח שילדיי הרכיבו מביצת הפתעה.

הפרח: הוא בנוי פרקים פרקים, היכולים לנוע בתנועות מעגליות. חלק מן הפרקים הם הסתעפויות סתם ועל אחרים מורכבים שני עלים והפרח עצמו. הפרח בנוי כך שהוא יכול להתחבר לפרחים דומים ולמעשה עם מספיק פרקים אפשר ליצור עץ אותו ניתן להעמיד בכל מיני מצבים.

התבוננתי במפרק והתפעלתי מאיכות היצור המאפשרת תנועה חלקה לכל הכיוונים בלי שהחלקים ייפרדו זה מזה תוך כדי תנועה. אחר כך התחלתי לחשוב על אותם ממצאים שיצרו את הפרח ואמרתי לעצמי, כפי שאני אומר לעצמי לא פעם: "אולי תעזוב את החינוך?" בעצם כבר התחלתי לדמיין את עצמי במעבדות kinder-surprise נותן דרור לרוחי וממציא את ההמצאות המטורפות ביותר.

מילה: חינוך

מקובל לומר את המילה "חינוך" כפי שאומרים את המילה "בית קברות", כלומר – בשקט מכובד, ברצינות יגעה, באותה נימה שמשמשים בה כשמדברים ליד איזו גברת זקנה וטרחנית, שאנו נזהרים מלפגוע ברגשותיה. איכשהו, במקומות אלה, נמצא לנו מחדש הז'רגון האידיאליסטי; אנו מדברים כמעט בפתטיות. ללא שום בושא אנו משתמשים במילים כמו "ערכים", "מטרות חינוכיות", "אחריות", "חובה", כאילו אנו עצמנו לא התמרדנו כנגדן, לא בעטנו בהן כדי להשתחרר מן המועקה שהן מטילות. במיוחד ליד הילדים אנו משתדלים לשוות לדיבורנו צביון חינוכי, משתמשים במילים המהוגנות כדי לכסות על חיינו הבוגרים שכל כך התרחקו ממילה זו – חינוך.

אני מודה, ניסיתי להתחמק ממילה נטולת הומור זו.

המילה עצמה – "חינוך" נושאת בתוכה את המטען השמרני והיבש, שבתור ילד נזהרתי לעקוף אותו ממרחק. אפילו באותיות של המילה זיהיתי בעיקר את החלחלה שמסתיימת בדכדוך. טרחת לומר "עבודתי עם ילדים", בלא שהמילה האסורה תסתנן פנימה. הרי חינוך זה מה שעושים אותם אנשים אפורים ורציניים כשהם כותבים תוכניות לימודים קפדניות. מה לי ולהם? יתר על כן, קשה להעלות על הדעת, שאדם ייקח מרצונו ספר ש"חינוך" הוא הכותרת שלו (אלא אם כן הוא מורה כמובן). באותו אופן קשה לדמיין שאדם יכתוב ספר על חינוך, אלא אם כן הוא מאותם אנשים צדקניים וחסרי דמיון הבטוחים שכולם חייבים לשמוע את דעתם. ואכן מי ירצה להשוות את ההגות החינוכית להגות הפילוסופית או למפעלי רוח אחרים של האנושות? יותר מדי נעשתה המילה חינוך קשורה למילה "הטפה". במשך שנים רבות כששמעתי את המילה חינוך דימיתי לנגד עיני את המורה המנערת את אצבעה אל הילד ואומרת לו "פוייה, זה לא יפה מה שעשית!". אכן, המילה חינוך נצמדה לאותו מעשה שעושים לילדים קטנים, ושמאחר יותר, בתור מבוגרים, איננו סובלים אותו – "אל תחנך אותי!" אנחנו אומרים לאנשים המבקשים להעליב אותנו.

אני מודה, ניסיתי להתחמק מן המילה, מן המקצוע. נכון, התפרנסתי מהכשרת מורים, אך ביקשתי לשוות לעניין ערך זמני, העדפתי לראות את עצמי כפילוסוף, סופר, פסיכולוג, עובד עם ילדים, ובלבד לא "מחנך". ככלות הכל מי הולך ללמוד חינוך? היה לי הרבה מאוד מה לעשות בחיים, והמתנתי לרגע בו אוכל להיפרד בחיוך מן הדבר הזה שנדבק באופן מקרי לחיי. אני מודה, עמדתי לכתוב את ספר הפרידה מן החינוך, אלא שאז התחיל לקרות דבר מה.

ובכן, ישבתי בפתחו של ספר חדש, מתחנן לפני עצמי שלפחות הפעם אנסה לתקן את המעוות ולכתוב משהו שלמרות שהוא נכתב תחת הכותרת של "חינוך" בכל זאת יהיה נטול חינוך. כלומר, יהיו בו צחוק ורעננות שיוכלו להתפייס עם ילדוטי שהמילה "חינוך" נראתה לה מאוסה כל כך. והנה החלו מצטופפים סביבי מספר אירועים אשר גרמו לי לראות את המילה "חינוך" באור חדש. התחלתי לראות את האפשרות לומר את המילה "חינוך" אחרת – באיזו גאווה נפש שובבנית, כעין אור של חדווה ונאורות. ראיתי את האפשרות שתהיה בועטת במוסכמות ומאירה נפשות מרבצן השפל. ראיתי את האפשרות להגיד אותה לא רק בנימה של בית קברות אלא בנימה של הרפתקה, כטיפוס על האוורסט, משוחררת משמרנות, נטולת עכבות, מרדנית, אוהבת וצוחקת. ראיתי את האפשרות שתהיה דבר מה הקשור לכל אדם ולא דווקא לילדים. ראיתי אותה מנהיגה, שופכת אור אל תוך הבלבול הפוסט מודרני, הופכת מדרך של דיכוי וסתגלנות לדרך של שחרור; מדרך של הצהרות ריקניות והעמדת פנים לדרך של אותנטיות וכנות, ממקום שבו היא משמשת כזרוע המבצעת של תרבות דכאנית למקום שבו היא שליחת הנאורות ומשמרת את גחלת חרות האדם. ופתאום גם נעשתה לי, בחייה החדשים, חיונית כל כך עד כי מצאתי את עצמי חושב שאלמלא הייתה קיימת הייתי צריך להמציא אותה.

מילה : פילוסופיה מעשית

אין הפילוסופיה מזיזה את העולם. דומה היא למנוע הפועל אך לא מחובר לגלגלים. מה שמניע הרבה יותר את העולם הוא הפרסומות, הטכנולוגיה, הכלכלה, הכסף, האופנה, מראית הפנים.

אך האם אפשרית פילוסופיה שתהיה מעשית?

כלומר, פילוסופיה שתהיה מעשית, לא במובן זה שתרד לזנות ותהפוך לסוג של טכניקה הנמכרת כשהיא משוקקת בקופסאות קרטון, אלא שתישאר בדרכה פילוסופיה במלוא תפארתה, ויחד עם זאת סוף סוף תשתחרר דושת המצמד?

עניין זה ידרוש מאתנו שני דברים :

1. שנעסוק בפילוסופיה באותה רצינות אשר הגו בה לראשונה. לא כתחום למדני, כדבר מה פולמוסי אקדמאי המושתת על אי הסכמות בין אישים מסוימים, אלא כדרישה מתמדת לאותנטיות. משהו שלאורך כל הדרך נשאר מחובר ללבם של החיים, ולפיכך נוגע לכל אדם באשר הוא אדם.

2. שתפתח בתוכה מחדש את הזיקה האחראית אל החיים ואל בני אדם אחרים. כלומר, שלא תהיה רק תחום תוכן התכוננותי תיאורטי, אלא שתהיה בה עמידה מוסרית – קריאה אל העולם מתוך אחריות ואמונה.

שני דברים אלה, אני מאמין, די בהם להפוך אותה מתחום דעת עקר המתפשט אל תוך חללים רוחניים אווריריים למשהו המניע את העולם – כלומר כמשהו יצירתי, משהו בורא, משהו מחולל ממשות.

מאוחר יותר מצאתי את עצמי קורא לחינוך במובן החדש שרציתי לתת לו בשם :
"פילוסופיה מעשית".

אך כדי שהחינוך יהיה אכן פילוסופיה מעשית עלינו ללמוד לומר את המילה חינוך בצורה אחרת. לא בצורה של דיכוי, לא כקשורה להוראה והטפה, לא כשליחת התרבות

המבקשת לעצב את ילדיה ולהפוך אותם לאזרחים טובים, אלא כאותו חיבור שעשה סוקרטס, אשר לא כתב מילה בימי חייו ובכל זאת היה פילוסוף ומחנך שלא ידע להבחין בין השניים. כשמסתכלים כך על החינוך שוב אי אפשר להתלונן על מיעוט ההשראה בין היוצרים בתחום זה. בין הפילוסופים המעשיים המוכרים אפשר למנות אנשים כדוגמת אברהם, משה, בודהה, ישו, מוחמד, זרתוסטרה, צ'ואנג-טסה, ורבים אחרים, חלקם מוכרים פחות וחלקם לא מוכרים כלל.

ובכן, איזו צורה תהיה לה לפילוסופיה המעשית?

היא לא תסתפק בשיבתה במרום מגדל השן, היא תצא אל החיים ותבקש לפגוש. כאמירתו של סוקרטס, היא תחפש את היפה כדי להתחבר אליו ולהפרות אותו. היא תרצה להעיר בעולם חיים חדשים, להיות פורייה גם אם משמעות פריזם זה הוא לשחרר את הפילוסופיה למרחבי מרעה שאין לנו שליטה עליהם. אכן, אני מאמין שאפשרי חינוך שיהיה שובב ובעל גאווה. חינוך שאינו עוסק בעיצוב בני אדם על פי תבניות ידועות מראש, אלא שוקד על טיפוח היפה והטוב שמקורם עלום ואופקיהם לא נודעים. וחינוך זה, אולי לפני הכל, הוא מעשה ההתרה של החינוך הישן. התמוטטותם של ערכי הקליפה היבשים לטובת ניצת הזרע החי הבוקעת בהירטב הקרקע.

שאלה: מי צריך חינוך?

המילה חינוך אולי אינה נוחה כל כך שישחקו בה באופן שאני מבקש; היא לא נעترת בקלות לפרושים החדשים שאני רוצה לפרשה. צריך מאמץ כדי לגלות בפנימיותה את חנוכת הבית המתמלא חיים חדשים. צריך מאמץ מסוים כדי להאזין לח' של החינוך ולשמוע בה את החיים והחידוש. ללא מאמץ זה היא שבה לסד הנושן שלה, אשר אל תוכו מובילים עדרי בני אדם כדי שיקבלו את הצורה הנכונה – "שיחנכו אותם".

יהי כן.

אך אם כן, יש לדבר על שני סוגים של חינוך:

חינוך אחד הוא החינוך המסגל, חינוך שמנסה להביא את הילד אל תוך תבניות תרבותו, וחינוך אחר הוא החינוך המשחרר, שמבקש לעשות את המעשה ההפוך. החינוך הראשון מכוון אל הפרט כחלק מחברה – זהו חינוך שמשמעותו תירבות. והחינוך השני מכוון אל הפרט כיחיד החי בתוך קהילה – זהו חינוך שמשמעותו התייחדות.

אך האם אנו זקוקים לחינוך במונח הראשון?

אף על פי שמדברים על מוסדות החינוך כזרוע המבצעת של החברה, הרי שבסופו של דבר מי שמתרבת באמת הרי זה החברה כשלם – הילד שגדל אל תוך עולם של מבוגרים "מתחנך מעצמו". מה שמתרבת אותו זה עצם השהות בתרבות המבוגרים הנפגשת עמו דרך ערוצי התקשורת האישיים וההמוניים. וכי באמת מישוהו האמין שיש למורה בכיתתו כוח רב יותר מאשר לחרושת התרבות המקיפה את הילד מכל עבר? ואם כן, לצורך תירבות, לא צריך פועל נפרד של חינוך.

אם עדיין רוצים להצדיק את השימוש במילה חינוך בהקשר התרבותי הרי זה מסיבה אחרת לגמרי – אנו משתמשים במילה "חינוך" כאשר אנו חשים שתהליך טבעי זה של תירבות אינו מספיק לנו או כאשר איננו שלמים עם התרבות או תתי התרבויות של עולם המבוגרים. למשל, אנחנו לא סומכים על מסרי התרבות שיש בטלוויזיה ומנסים ליצור

תרבות שכנגד. כאן החינוך מקבל תפקיד אקטיבי ומהפכני של עיצוב התרבות. חינוך כזה, באופן טבעי, הוא חינוך אידיאולוגי. זהו חינוך המבקש ליצור תבניות חדשות בתרבות. אלא שחינוך כזה לא יכול להיות מופנה אל ילדים, הוא צריך להיות מכוון אל הכוחות המנהיגים את התרבות, כלומר, אל המבוגרים ואמצעי התקשורת שלהם.

ואם כן, מה אנחנו רוצים מן הילדים המסכנים? מה היא צביעות זו שבה אנו מנסים לעשות ביד שמאל החלשה ההפך ממה שיד ימין עושה באופן חזק ומוצלח יותר? לא הילדים זקוקים לחינוך מסוג זה, המבוגרים זקוקים לו.

הילדים זקוקים לדבר מה אחר – חינוך כאהבה.

אהבה: אהבה היא הכוח הממיר חומר לתנועה, מזונה של הנשמה בבית גידולה הטבעי. חינוך כאהבה הרי הוא חינוכו של היחיד החד פעמי החי ומתחדש. חינוך כזה מכוון לעזור לכל אחד למצוא את ייחודו ועוצמתו על אף תבניות התרבות. כאן המפגש האינטימי עם הילד פותח חלל נושם במרחבי החברה הדכאנית, חלל בו הוא יכול ליצור את חייו כבריאה חד פעמית, השואפת אל האור.

היה אפשר לסיים כאן. בשלב כלשהו בחיים יצרתי את ההבחנה המתוארת ובחרתי להתעסק בחינוך כאהבה, בחרתי בילדים. שאחרים יתעסקו עם חינוך מבוגרים.

הכל היה טוב ויפה אלמלא הפוסט מודרניזם. מלכתחילה אמרתי, שיש מקום לחינוך אידיאולוגי, המכוון ל"שיפוץ" התרבות, אך לאחרונה התחלתי לתמוה. האמנם לא למדתי מן ההיסטוריה את לקח החינוך האידיאולוגי – לקח הפשיזם והאינדוקטרינציה לכל סוגיה? אני אמנם חולם על תרבות שלא תהיה דכאנית, אך האם "עיצוב" התרבות צריך או אפילו יכול להשתמש בכוח האידיאולוגי שאני יוצא נגדו? התחלתי לתמוה:

האם ייתכן שגם חינוך "תרבותי" צריך להיות מבוסס על המובן הפנימי שגילתי במילה חינוך?

האם ייתכן שגם המבוגרים זקוקים לאהבה?

התבוננות: הדרך השלישית

יש בחורים שהולכים למפגש עם בחורה והסיפור הבא הולך בראשם: "בפעם שעברה שהפגישו לי בחורה דיברתי בלי סוף והיא מצאה בחור אחר. הפעם אני מתכוון לשתוק ורק להקשיב".

כשהוא והיא נפגשים היא מתחילה לספר על עצמה, אך ככל שעובר הזמן היא חשה פחות בנוח נוכח שתיקתו, לשווא היא מנסה לדובב אותו, הוא נראה אדיש ומחזיר את הכל אליה, היא מרגישה כמו בחקירה ומדמה לראות אותו כותב במחברתו את כל מה שאמרה. לבסוף היא משתתקת והערב המשותף נגמר בתחושת החמצה. הבחור האומלל לא מבין מה לא הלך הפעם, ביומנו הוא כותב "היא סתם משעממת". הוא מכיר רק שתי דרכים – או שהוא מדבר או שהיא מדברת.

אותו בחור אינו מכיר את הדרך השלישית. הוא לא מכיר את איכות הדיאלוג, המתעלה על פני סכום הדיבורים של שני אנשים. סבור הוא, שהדרך הטובה ביותר להכיר בחורה היא להתבונן בה מרחוק. אין הוא מכיר את העיניים החדשות הנפתחות יחד עם הדיאלוג, המונע גם על ידי הלב. עיניים אלה, השונות מן העיניים הרגילות, נפתחות לחלל של מציאות חדשה החושפת את שניהם כפי שלא יכלו להתגלות רגע לפני כן, לפני שנוצרה איכות זו של האהבה. אני יודע, אומרים שהאהבה עיוורת היא, אך מדוע שנאמין לשכנים שמסתכלים מבחוץ, ולא לאוהב, שנשבע שהוא מכיר אותה כפי שאיש אינו מכירה? מדוע שנאמין למיושב בדעתו ולא לבעל התשוקה?

קשה לדמיין פילוסופיה מעשית ללא עיניים חדשות אלה שנפתחו מכוח הארוס. הפילוסוף התיאורטי, כמו הבחור למעלה, סבור שהעולם נתון ושכל תפקידו הוא לחשוף את הנתון. כועס הוא על אותן אמונות אליל, המשמיעות קולן ברמה ואינן קשובות לעולם, סולד הוא מאמירות של טוב ורע, מאותו לכלוך של כוונה והתכוונות. הוא פותח את יומנו ומנסה לרשום באופן האובייקטיבי ביותר את תאור העולם הנפרש תחתיו כאילו היה עצם זר. משוכנע הוא, שרק זיקה בלתי מתערבת זו תגלה לו את העולם כפי שהוא באמת. אך אולי המציאות, כמו הבחורה, איננה רק נתון שצריך

לעקוב אחריו? אולי, כמו הבחורה, זקוקה היא שישוחחו עמה, שיפתו אותה, שיגידו לה משהו? אולי רק בתוך שיחה דו כיוונית היא מתגלה בכל ממשותה ועושר עומקה? אולי הממשותה זקוקה לתשוקה של האדם? אולי היא חושפת את עצמה רק בפני המאוהבים בחיים?

אני מכיר שני סוגים של רקדנים גרועים, רקדן אחד הוא הרקדן השתלטן, הכופה על בת זוגו את ריקודו; בריקוד זה רק לעיתים רחוקות תבוא בת הזוג לידי ביטוי. מצב זה דומה למצב, שבו אנשים דוגמטיים כופים את תבניותיהם ורצונותיהם על המציאות עד שאי אפשר להכיר אותה. הרקדן הגרוע השני הוא זה הדומה לשק של מים הנותן לבת זוגו להוביל אותו. גם כאן לא יוכלו כישוריה של הרקדנית לבוא לידי ביטוי. מצב זה דומה למצבם של אותם פילוסופים, שאינם רוצים "להשפיע" על המציאות ועל כן תופסים מרחק.

כנגד שני הרקדנים הגרועים אני רוצה להציג את אומנותו של הרקדן הטוב אשר בו-זמנית אינו כפייתי אך גם אינו שק מים, הוא נענה למחוות העדינות ביותר של בת זוגו לריקוד, הוא מנהל דיאלוג ולומד תוך כדי כך, יש לו מה לומר בתוך הריקוד הזה, אך אמירה זו היא תמיד בו זמנית גם הקשבה, לעולם אין זו אמירה סגורה ואטומה, יש בה תמיד צלילות המאפשרת לרקדנית לפתוח מרחב תנועות משלה ולנסוק לגבהים חדשים. אין מי שיכיר את איכותה של הרקדנית טוב יותר מרקדן זה.

כך אני רואה את הפילוסופיה המעשית: אין היא רק קריאה של המציאות, יש בה גם קריאה אל המציאות.

הבחנה: הטוב יותר והטוב ביותר

משה פלדנקרייז, שהיה מהנדס ומדען, הביא את הג'ודו למערב, וידוע בתור מי שהעמיד את בן גוריון על הראש, פיתח אומנות תנועה ייחודית המוכרת היום בשם "שיטת פלדנקרייז". אחד העקרונות החשובים של תורתו עומד על ההבחנה בין ה"טוב יותר" ל"טוב ביותר".

ההבדל הוא זה: בעוד שגישת הטוב ביותר מציבה "תנועה נכונה" בתור האידיאל שצריך לשאוף אליו, גישת הטוב יותר כופרת בקיומו של אידיאל כזה ובמקומו מעמידה את השאיפה לטוב יותר בכל שלב ומקום בו אדם נמצא – זהו תהליך ללא סוף.

נקודת המוצא של ה"טוב ביותר" הוא מה שאין. למורה בשיטות אלה אין שום עניין במה שיודעים ועושים תלמידיו, אלא במידה והם חסרים ביחס לטוב ביותר. זהו אותו טוב סטטי אידיאלי, שהוגדר על ידי המורה. תפקידו לאבחן את החסרים האלה ולפעול לתיקונם.

אך מה תפקידו של המורה בגישת ה"טוב יותר"?

אם אינו מחזיק ב"טוב" אז על מה הוא מורה, למה צריך אותו?

ובכן:

1. מלכתחילה אין המחנך רואה במה שיש דבר המצריך תיקון. שיפור – כן, תמיד ניתן לשפר, אבל ניתן גם לחיות עם מה שיש. אין פה "חסר", קלקול, דבר פגום שאין לו זכות קיום. להפך, הוא שלם בזכות עצמו גם עכשיו, אלא שלצורך ההרפתקה שבעניין, בשם החיים הסקרניים, אפשר להעמיק, להעשיר ולשכלל. זו אפשרות. אפשרות שניתן לבחור בה או לא לבחור בה.

2. מלכתחילה אין הוא מתיימר לדעת את הטוב עבור מישהו אחר. גם אם לפעמים נדמה לו שהוא יודע את הטוב יותר למישהו אחר, הוא מבין שהוא מוגבל. זו אחריותו ובחירתו של כל אדם למצוא את הטוב יותר שלו.

3. תפקידו, אם כן, הוא לעזור ללומד לטפח את החוש לאיכות, לעזור לו לפתח את "חוש הריח" לטוב יותר, כדי שיוכל לבחור בו אם ירצה. דבר זה מצריך בראש ובראשונה הכרה של מה שיש. כל אדם הוא שונה בתנועתו, ולכל אדם יש תנועה מתאימה לו. רק הכרה וקבלה של מה שיש, תאפשר את תנועת החיים הפנימית המשפרת את האדם.

4. בגישה ה"טוב יותר" דווקא ה"טוב ביותר" הוא הגורם המפריע ביותר ללמידה, שכן הוא מרחיק אותנו ממה שיש, הוא יוצר התכחשות ומעמיד אידיאל סופי. בקולו החזק הוא מונע את ההקשבה העדינה החיונית להכרת הטוב. וכי כיצד אני יכול לדעת אם תנועה מסוימת שלי היא בכיוון הטוב יותר, אם מורה בעל סמכות מעמיד בפני תנועה אידיאלית, שטוען הוא עליה שהיא הטובה ביותר?

תום רסק, פסיכולוג, יוצר הבחנה דומה בביקורת שלו על הפסיכולוגיה המודרנית. עבורו הדיבור על טיפול וריפוי נובעים מתוך מחשבה על טוב סטטי. המטפל הקלאסי מאבחן חסרים כדי שאלה יתוקנו ויענו לקריטריון מסוים. התהליך הטיפולי מסתיים ברגע שהמטופל "נרפא" כלומר, כאשר הוא נעשה ככל האדם. בגישתו החדשה הוא מציע להחליף את הז'רגון הטיפולי בז'רגון חינוכי, ולראות את התהליך הפסיכולוגי כתהליך חינוכי. תהליך כזה אינו מיועד להגיע ל"ריפוי" סופי, זהו תהליך שאין לו סוף.

פלדנקרייז ותום רסק ראו בחינוך משהו שהמתחנכים עצמם ממעטים לראות – הם ראו אותו כתנועה יצירתית ומלאת חיים השואפת תמיד אל הטוב יותר. צחוק הגורל הוא שהמציאות הבית-ספרית נמצאת בקוטב ההפוך. אולי אין מציאות חברתית שהיא כל כך משועבדת לטוב הסטטי, האחד שצריך להגיע אליו, כמו המציאות הבית ספרית. אבל עדיין אני רוצה להאמין שנפלה פה טעות, אני מאמץ לחלוטין את תפיסתם של פלדנקרייז ורסק לחינוך, עבורי זו אחת ההגדרות המהותיות ביותר של מחנך – הוא אינו מאמין בקיומו של הטוב הסטטי, אך כל נשמתו כרוכה בטוב הדינמי.

התבוננות: טיפוס על עצים

אם להאמין לדבריהם של עדי הראיה, הרי שבני בן התשע נמנה עם מטפסי העצים הטובים ביותר באזור. כשאני מנסה לבדוק מה אנחנו, ההורים, תרמנו ליכולת זו, הנה מה שאני מעלה בחכתי:

1. בעודו פעוט אפשרנו לו ליפול וכשנפל לא מיהרנו בבהלה. פעמים רבות רק המשכנו להביט מרחוק. כשקרא לעזרה באנו. אפשרנו לו לקום בכוחות עצמו.
2. כשנפל לא מיהרנו להרים אותו ולהעמיד אותו על רגליו. אפשרנו לו לשכב על האדמה ולהכיר את מצבו החדש. אנחנו עצמנו ירדנו אליו לגובה הקרקע וניחמנו אותו במידת הצורך.
3. כשביקש טפס על עצים לקחנו בחשבון שהוא עתיד ליפול, ורק וידאנו שהפציעה לא תהיה כזו שנוצטרך לקחת אותו לבית חולים.
4. שמרנו מרחק. אפשרנו לו לחוש את החלל החופשי סביבו. לפעמים בטיולים הוא היה הולך הרבה לפנינו או הרבה אחרינו. במקומות הקשים נתנו לו לטפס ולנסות את כוחו כשאנו די רחוקים על מנת שלא לעמוד בפיתוי לעזור לו. סמכנו עליו, הבהרנו לעצמנו שהוא אדם בזכות עצמו, שחיינו הם שלו, שהוא מסוגל להנהיג אותם באחריות.
5. לא מנענו ממנו ללכת יחף. בשיאו של החורף, אנחנו צריכים להיאבק עמו שינעל נעליים וגם זאת בעיקר כדי לגרום לו לקחת אחריות על יחפנותו. לפני מספר ימים, לאחר שהשתכנע לנעול נעליים אמר לי: "אבא, הנעליים עושות אותי כבד כזה, אני לא יודע על מה אני דורך ואם אני לא שובר משהו בטעות". נזכרתי בדברי טאגור:
"הטבע עשה את כפות רגלינו כך שישמשו מכשיר משוכלל מכל שכלול לעמידה והליכה. מיום שהתחלנו לנעול נעליים הפלינו את כבוד רגלינו. בהפחיתנו את אחריותן, חיללנו אותן... מכל אברינו אין מסוגלות כרגליים לבוא לידי מגע הדוק עם האדמה. כי לאדמה ישנם קווים דקים מן הדקים המושיטים עצמם לנשיקה רק לידידותיהם האמיתיות – לרגליים... כשאני מנסה להתחרות עם תלמידיי בהליכת יחף מתברר לי לצערי, איזו שכבה של בורות ביחס לאדמה אני נושא תחת כפות רגלי. בכיטחון מפליא אני בוחר דווקא את הקוצים כדי לדרוך עליהם, באופן

הגורם קורת רוח לקוצים. חסר לרגליי האינסטינקט ללכת אחרי קווי ההתנגדות הקלה ביותר, כי אפילו שטח האדמה הישר ביותר יש בו בליטות וגומות כלשהן שרק רגליים עדינות מרגישות בה.

אפשר לתמוה מה הקשר בין הליכה יחפה לבין טיפוס על עצים, אך הרי זה אותו הדבר עצמו – רק מי שיש לו שורשים באדמה ויודע לשמור על שיווי משקל עדין, יכול גם לטפס לגבהים בזריזות חתולית. אותן בליטות וגומות הקיימות באדמה קיימות גם בענפי העצים. חוץ מזה, ממתי מטפסים על עצים עם נעליים?

6. לא פעם היינו נעצרים ומחבקים עצים. וגם כאן אני רוצה לציטט את טאגור המספר על מנהל מדופלם, שביקש מתלמידיו שירדו מן העצים: "והדבר המשונה הוא שאותו מנהל היה מסכים בהחלט שעל הנערים ללמוד בוטניקה. את הידיעה הבלתי אישית על העץ הוא מחייב אפוא, כי זה נקרא מדע, אבל אין הוא מחשיב כלל את ההיכרות האישית עם האילן." ובהמשך הוא מוסיף: "לכן חושב אני כחלק מתפקידי החינוכי לבאר לתלמידי באר היטב כי בסדר העולם הזה העצים הם עובדה קיימת, ושלא נבראו אך ורק כדי לייצר כלורופיל ולספוג את החומצה הפחמנית מן האוויר, אלא שהם יצורים חיים".¹

ולפיכך, כשבני מטפס על עץ, זה יותר מהשתלטות, אין הוא כובש את העץ, יש פה שיח, מפגש, היכרות אינטימית, ריקוד בשניים.

כמובן, אחרי כל זה עדיין אפשר לשאול:

"מה התועלת בטיפוס על עצים?" וגם:

"מה הקשר בין חינוך לטיפוס על עצים?"

¹ "בית ספרי" עמוד 54 בתרגום העברי

אישי: מצריים העתיקה

אני זוכר עבודה על מצריים העתיקה שהייתי צריך לעשות כשהייתי בכיתה ה'. זכור לי, שזו הייתה העבודה הגדולה הראשונה שניתנה לנו בבית הספר, ואני ניגשתי אל המלאכה במלוא ההתלהבות. כתבתי בכתב היפה ביותר שלי, השגתי תמונות, העתקתי ציורים, וגם ביליתי שעות בספריה, בודק מיני ספרים שלא היו "מוכרים" לתלמיד בית הספר.

והנה, במהלך עבודתי, נתקלתי באחת האנציקלופדיות בפסקה, המציינת שלוש תקופות עיקריות במצריים העתיקה. הכל היה יכול להסתיים כאן אלמלא העובדה, שמספר דקות לאחר מכן נתקלתי באנציקלופדיה אחרת בפסקה המציינת ארבע תקופות עיקריות במצריים העתיקה.

בשלב זה ברי היה לי, שלא הבנתי דבר מה. מאז ומתמיד ידעתי שאני כבד הבנה והייתי בטוח שפרט כלשהו חמק ממני. במשך שעה ארוכה ניסיתי להבין היכן טעיתי ומה הדבר שלא הבנתי; הייתי מוכן לכל מיני צרופים: אולי שלוש התקופות הן חלוקה של אחת מארבע התקופות, אולי לפני שהייתה מצריים-העתיקה המחולקת לשלוש הייתה מצריים-העתיקה אחרת, שהייתה מחולקת לארבע, אולי יש מצריים גם באמריקה. אבל שום דבר מן הדברים שקראתי לא תמך בהשערות החדשות. הייתי נבוך ואובד עצות, בלבי כבר קיללתי את המעשה האסור, שקראתי בספרים שלא הומלצו באופן ישיר על ידי המורה.

אלא שאז נחתה עלי ההארה. כה חזקה ומשמעותית הייתה לי שאני זוכר אותה עד היום. לפתע הבנתי את העניין ובו זמנית גם הייתי בטוח בפתרון: **אלה היו שני חוקרים שונים!**

היום קשה להבין מה כל כך מרגש בגילוי הזה, אבל עבור תלמיד כיתה ה', שהיה רגיל לראות את עולם המבוגרים כבנוי מיקשה בטוחה אחת, שהיה מורגל באותה בהירות נהדרת של המורה לעומת הטעויות ואי ההבנות שלו עצמו, שהיה מורגל למלא הוראות, זו הייתה פריצת דרך אשר שינתה את חיי. הבנתי, וכבר אז הייתי גאה בעצמי, שייתכן שאנשים מבוגרים יחקרו תופעה ויגיעו למסקנות שונות. הבנתי את הגמישות

של הידע, את החלק היצירתי שבו, את החלק הדיאלקטי שבו. אין זה שבאמת מצריים-העתיקה מחולקת לשלוש – זו פרשנות. היה זה כאילו הצצתי לרגע מאחורי הקלעים של עולם המבוגרים וראיתי את חוסר הלכידות שבו, ראיתי את מעשה החרושת.

באותו יום חוללתי עוד מעשה יוצא דופן. בעבודתי כתבתי: "יש המחלקים את מצריים-העתיקה לשלוש תקופות ויש המחלקים אותה לארבע". הייתי נרגש מן האומץ שהיה לי להמציא ידע שלא קראתי בשום מקום, אך שאני אישית הייתי משוכנע בנכונותו. חווייתי לראשונה את אותה חדרוה שעתידה הייתה ללוות אותי בשנים שלאחר מכן – אותה קלילות קונדסית שבה אדם ממציא ידע. יש משהו בהמצאת הידע, שהוא כמו קפיצה אל תוך תהום, אתה מסוחרר מן הגובה ומחוסר האחיזה, אבל ניסיוןך הקודם כבר לימד אותך שאתה עתיד למצוא מאחז לרגליך. אתה ממציא את הדברים המוזרים ביותר, לכאורה בחוסר אחריות משווע, מספר אותם לאחרים כאילו היו דברים ידועים משכבר (כמובן בלי לציין שזו המצאתך) ויחד עם הפליאה, שהם מאמינים בדברים, אתה רואה לנגד עיניך את קסם ההתגשמות – הם הופכים לאמיתיים. אחרי זה הבנתי, שכל הידע המשמעותי של האנושות נוצר בדרך זו.

כל זה לא היה יכול לקרות לו הייתי נשאר בתוך המקראות הרגילות של בית ספר, שם טרחו הכותבים בראש ובראשונה להוציא את כל הסתירות מן הסוג הזה. הם ביצעו את כל ההחלטות והביאו אל הלומד את החומר המוכן, ארוז בחבילות עם חותמת "כשר". הלומד שמקבל את החומר הכבד, מקבל עמו את התחושה הבטוחה שהדברים נוצקו מחומרים כבדים, שנכרו מבטן האדמה. אין הוא מעלה על דעתו את הקלילות המרגשת הזו, היורדת ממרומי הרקיע, והופכת אוויר לרוח ורוח לנוזל ולבסוף מתקרשת לספרי הלימוד. אין הוא מעלה בדעתו את הסחרחורת, את התנועה החטופה, התנופה היצירתית.

אכן, כותבי המקראות אינם מעלים על דעתם כמה הרבה יותר פוריות יכולות להיות הסתירות.

תסמונת: ההתפתחות

יום אחד ערכו פסיכולוגים מחקרים על משחקי הילדים, וגילו שהמשחקים חשובים להתפתחות האדם. הם נחשבו נאורים בדעותיהם כשביקשו לתת לילדים לשחק ודרשו מן המחנכים לצאת אל החצר וללמוד יחד עם הילדים. מאז עברו השנים והמחלה פשטה. היום כמעט ואין דבר שעושה הילד שלא רואים בו את התרומה למבוגר העתידי. כל מחנך המכבד את עצמו יודע לספר על התועלת הרבה שיש בארגז החול, בבנייה בלגו, במשחק סוציו-דרמטי, במשחק גולות.

מחנך נאור יכול לא רק לציין שישנה תועלת, אלא למפות ממש את התועלת. למשל משחק בארגז החול מפתח את מיומנויות הבנייה, את הקשרים החברתיים, את ההתמודדות עם בעיות פתוחות, נרכשות שם מיומנויות של שימור כמות ובמקומות מסוימים גם לימוד מספרים. על משחקי הלגו כבר מזמן ידוע שבשל העובדה, שהבנים משחקים בלגו יותר מן הבנות, תפיסתם המרחבית טובה יותר. ומשחק גולות הוא הרי המקום בו הם לומדים למנות, לחבר ולחסר, לא לחינם אחרי זה הבעיות בספר מתמטיקה מדברות על עשר הגולות של רינה שמתוכם נתנה ארבע לגילה. משחקים סוציו-דרמטיים הם המקום בו מתרגלים הילדים מיומנויות חברתיות. כל זה חיוני מאוד וקורה לילד בלי שיצטרך להתאמץ ללמוד, זה קורה כדרך אגב, תוך כדי משחק. "אם תמנעו מן הילדים לשחק", כך אומרים המחנכים הנאורים, "הם יהפכו למבוגרים דפוקים".

יפה. אז מה אני רוצה מהם? למה הנימה האירונית כל כך?

בתור מבוגרים קשה לנו לשהות בחברת הילדים בלא לחשב חישובי תועלת. כל דבר צריך להיתרגם לתרומה עתידה למבוגר, אחרת הוא בזבז זמן. לכאורה, המחנכים הנאורים ביצעו מהפכה בגישתם החינוכית, אך למעשה הם רק הדגישו את המחלה החינוכית הקשה ביותר: "מה שיש הוא חסר ערך בזכות עצמו. להווייה הילדית יש זכות קיום רק אם נצליח להצדיק אותה מבחוח, על ידי תפוקותיה". הילד, כמובן, לא זקוק שיוכחו לו, שהמשחק הוא טוב כדי שהוא ישחק, אבל המבוגר אינו יכול לסבול את המחשבה של הווייה שאינה משועבדת לתועלת כלשהי. משחק גולות הוא בזבז זמן. נקודה. אבל הנה עכשיו הצלחנו להרגיע את מצפוננו. בשעה שהילד משחק בגולות

הוא בעצם מכין את עצמו לעתיד, דברים קורים בראשו, הוא מתפתח, נוצרים מושגים – בקיצור, הזמן לא בוזבז, יש תפוקה ואפשר למדוד אותה. שלא נצא חס וחלילה ריקים מהעולם הזה. ומה עשינו, בעצם, בחינוך הנאור שלנו? האמנם הצדקנו בסופו של דבר את זכות קיומה של הילדות?

לא. באופן כלשהו רק העמקנו את הביקורת עליה – לילדות אין זכות קיום, אלא אם כן היא חלק מן התהליך שמגיע לבגרות. דרך אגב, שלא תחשבו שהתהליך מסתיים בבגרות, שכן, גם שם אדם לא יכול להתקיים סתם, עליו להוכיח ללא הרף את זכות קיומו על ידי יצור תפוקה.

אותו שיעבוד שאנו משעבדים את חיי הילדים לתפוקה עומד בסתירה מהותית עם עצם ההוויה הילדית. ההוויה הילדית עיקרה היא אותה שהות בתוך ההווה, אותה מציאת טעם בעשיית דברים לשמם, אותה יצירה בלתי פוסקת, שיח שמטרתו מקופלת בתוך עצמו. הילד טועם מן העולם ומוצא אותו מספק בהחלט. אבל אנחנו תרגמנו את עולמם למושגים סחירים שאנו מסוגלים להכיל, וצעדנו עוד צעד אחד הרחק מליבה של הילדות.

תגידו לי, לאן כולם רוצים להגיע? האין זה נכון שבסופו של דבר אחת דיננו – להגיע לגן העדן (הטובים שבנו)? והאם משחקי ילדים אינם הדבר המתקרב ביותר לגן עדן?

האא, בעיניי כל חינוך שמתאמץ להוכיח את ערך החיים הוא בגדר עבודת אלילים במובן העמוק שלה. כלומר סגידה לתפוקה, אי כבוד לחיים. אני מאמין בחינוך שהוא אחר בדיוק במובן זה שהוא מניח מראש את ערכם של החיים. כשהוכר ערכם של החיים שוב אין צורך להצדיק את משחק הגולות, לתקן אותו, להעלות אותו רמה וכן הלאה – הוא טוב כמו שהוא, יש בו ערך בזכות עצמו מעצם היותו מבע של החיים. אמירות מסוג זה יעלו הבעת תמיהה על פניהם של מחנכים רבים. הם ישאלו:

“ובכן, אם זה כך, מה נותר לי לעשות?”

אישי: כדורגל

אהבתי לשחק כדורגל, אבל כיוון שלא הייתי מן המנהיגים בכיתה הייתי מקבל תמיד תפקיד שולי, כגון מגן ימני או מגן שמאלי. החברה הסוערים יותר היו עולים להתקפה ומקללים אותי כשלא הצלחתי לחסום את בעיטות היריב. לפעמים הם היו מנסים לשכנע אותי בחשיבות התפקיד הזה של המגן כדי שלא אהיה בלתי מרוצה, אך הם לא היו צריכים לחשוש, לא העזתי לקוות להיות בהתקפה; זה היה מקום מאיים מדי, אחראי מדי.

יום אחד כשעיינתי באנציקלופדיה גיליתי לתדהמתי את הערך "כדורגל".

בתור מבוגרים זה נראה לנו ברור שצריך להיות שם ערך כזה, אבל בתור ילד, אשר נאלץ פעם אחר פעם להפסיק באמצע משחקי כדורגל בשל הפעמון המבשר את סופה של ההפסקה, היה בקיומו של הערך הזה, דווקא באנציקלופדיה שהמורה המליצה עליה, משהו תמוה. הייתי בטוח שהמורה לא שיערה, שבאנציקלופדיה שלה מדברים גם על כדורגל. יתר על כן, עד אז הייתה האנציקלופדיה מעין ספר אגדות, ידעתי אמנם שהיא מספרת על דברים אמיתיים, אבל "אמיתי" נשאר איכשהו בלתי מחובר לחיים. זה תמיד היה "שם", כשם שהאגדות תמיד קרו "פעם אחת לפני שנים רבות ובארץ רחוקה". אבל הנה, אותה אנציקלופדיה מכובדת מתארת משהו, שהוא לא רק אמיתי, אלא הוא גם ממשי ורלוונטי.

התגלית הזו מילאה אותי שימחה. הבנתי שגיליתי מכשיר, שיכול לעזור לנו לזכות בניצחון על הקבוצה היריבה, שהיינו משחקים נגדה בשעות אחר הצהריים. החשבתי מאוד את הידע האנציקלופדי, הדברים נכתבו שם יפה וברור. חשתי כי צפון בהם כוח רב. חשתי כמי שגילה נשק סודי. עיון קצר גם גילה לי שאנחנו לא משחקים לפי החוקים והדבר רק חיזק בתוכי את תחושת הכוח.

באותו יום העתקתי את תרשים המגרש שהיה באנציקלופדיה, ציירתי היכן צריכים להיות ממוקמים השחקנים, מה הגדרת תפקידם וכן הלאה. הייתי משוכנע שהסוד שלי עתיד להעלות את מעמדי בקרב הבריונים של החבורה. כמובן, ידעתי שבריונים אלה

לא היו מגיעים לעולם לערך "כדורגל" באנציקלופדיה מן הסיבה הפשוטה, שהם מעולם לא עיינו בה, לא על פי חובה ובוודאי לא להנאתם כמוני.

למחרת ניגשתי אל מנהיג הקבוצה ובהתרגשות רבה הצגתי בפניו את התרשימים שעשיתי. אני זוכר שאמרתי לו בביטחון רב: "עכשיו נוכל לנצח!" הייתי משוכנע בכוחו הכל יכול של הידע האנציקלופדי וניסיתי לשכנע אותו להציב את השחקנים במקומות שהאנציקלופדיה הראתה שצריך להעמיד אותם. תכננתי מהפכה וביטאתי את דברי. אבל אותו בריון ידוע רק הביט בי במבט תוהה. הוא לא רצה להעליב אותי, אז הוא אמר, "מעניין", ואחרי זה אמר, "בא לך לשחק כדורגל?".

נדהמתי, הוא פשוט לא הבין!

זה היה שיעור חשוב עבורי. עוד שנים מספר הייתי משוכנע, שלו היו נוהגים על פי עצתי היינו זוכים בניצחון, הייתי עדיין בטוח בעוצמתו הכל יכולה של הידע. רק אחרי מספר שנים התחלתי לפקפק בניצחון המובטח ולאחר עוד מספר שנים הפך פקפוק זה לוודאות גמורה. היה זה כשהתחלתי להבין ולראות את הפער הזה שיש בין החיים לידע. הם היו חכמים יותר ממני, ככלות הכול, אותם בריונים שרק בקושי היו עוברים מכיתה לכיתה.