

מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כ"ב • גיליון 40
טבת תשע"ה – דצמבר 2014

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



סקירות ספרים

חינוך – מהות ורוח

עורכים: ישעיהו תדמור ועמיר פריימן

תל אביב: מופ"ת, תשע"ב (355 עמודים)

דובי ברק

התחום החינוכי משופע בספרים רבים, המתמודדים עם שאלות חינוכיות מגוונות. שפע הכתיבה מכוון להיבטים מקצועיים של מיומנויות חינוכיות, ולא לנפשו של המורה-המחנך; במילים אחרות, רוב הספרות בתחום מציעה "מה לעשות", וחיבורים ספורים עוסקים בשאלת המורה-המחנך עצמו, כלומר מהות ומקורות השראה. הספר שלפנינו נדיר בכך שהוא מציב את הנושא הרוחני, המהותי, כקודם למיומנות המקצועית וכמתנה אותה. הספר מתייחד גם בכך שהוא מורכב ממאמרים שרובם נכתבו במיוחד עבורו, תוך דיאלוג חי עם העורכים.

המאמרים נכתבו למעשה בתגובה לפניית העורכים לכותבים: "במאמך התייחס/י נא אפוא לליבת החינוך – מהו הגלעין של החינוך, מהן תכליותיו המתנות את מטרותיו, מהם יעדיו 'הגבוהים', מה מצוי באותה שכבת עומק של החינוך, מהי רוחניות בחינוך" (מתוך ההקדמה, עמ' 9). הכותבים ענו אישה ואיש לפי תפיסתם, ללא הכוונה מראש, וכך נוצר פסיפס מגוון של עשרות זוויות ראייה ייחודיות המבקשות לחדור את קליפת ה"פרופסיה" ולהגיע לגלעין, לנקודת היסוד והמוצא לכל מקצועיות.

ניתן למצוא בכותבים מורים ואנשי חינוך, הכותבים מתוך התנסותם היום-יומית על מה שמעבר ליום-יום, אנשי אקדמיה האמונים על דיסציפלינות, הכותבים על מה שמעל לכתיבתם המקצועית, וכן הוגים, אנשי רוח ומשוררים, המתמודדים עם השאלה שהופנתה אליהם.

לאחר קבלת המאמרים חילקו העורכים את הספר לשישה מדורים: חיפוש, התרחשות, עצמיות, ערכים, רוחניות ותצפית. כפי שניתן לראות משמות המדורים, אין כאן חלוקה נושאת אקדמית חלוטה, אלא תיאור כללי של זווית הראייה העיקרית של הכותב, כפי שנכתב בהקדמה: "אמנם ביקשנו מהכותבות והכותבים להתמקד בגלעין, ביסוד אחד, אבל בתחום שאנו עוסקים היה ברור מראש שאין זה אפשרי באורח מוחלט".

מאחר שהספר מתפרש על 37 מאמרים, שכל אחד מהם שונה מהאחרים בחתירתו לגילוי גלעין החינוך, יהיה כל ניסיון לסכם או לאפיין את שלל הכתיבה חטא כלפי

העורכים והכותבים. עם זאת, טעימות אחדות מתוך החיבורים השונים, שנעשו על פי טעמי האישי בלבד ואינן עומדות בשום קריטריון מעבר לכך, יכולות לתת מושג כלשהו, חלקי, על הספר. בחרתי להציג ציטוט קצר מכל שער.

שער "חיפוש", א' קוסמן – "נפש החינוך": "מורה נפש – חשוב להדגיש שהסימן הראשון והמרכזי ביותר בהתבגרות רוחנית הוא בפיתוח יכולת ההקשבה לאחר. ל'אחר' באשר הוא. וגם כאן מודגשת ההפחתה של הממד המילולי. ומדוע? משום שאומנות ההקשבה תלויה כל-כולה ביכולת להשקיט את המחשבות – שהן כמובן סוג של דיבור פנימי – ה'מפטפטות' בראשינו בלי הרף. רק חניך שמסוגל לקלוט את האפשרות של היות-בשקט הוא חניך שהתבגר. וזאת אי אפשר ללמד על ידי מילים" (עמ' 19).

המוסדות להכשרת מורים עוסקים אך ורק במילולי, כלומר מלמדים את פרח ההוראה לדבר, כביכול תפקיד המורה והמחנך מסתכם בדיבור. תנאי הכרחי להיות מסוגל להקשיב היא היכולת לשתוק. לא שתיקה כהתעלמות, אלא שתיקה דרוכה רבת קשב. שתיקה כזאת מאפשרת תקשורת משמעותית יותר של עיניים, מחוות גופניות ונוכחות שלמה של האישי. מניסיוני למדתי שטפיחת עידוד, הקשבה דרוכה או מבט עיניים מחוללים פלאים. רק במקום שהמורה-המחנך מפנה מקום על ידי איפוס עצמו יש אפשרות של ביטוי אישי של התלמיד-המתחנך, כלומר אפשרות של צמיחה.

שער "התרחשות" – ד' זינגר, "שלהבת עולה מאליה – על שותפות תלמידים בתהליכים בית ספריים": "על פי הצעתי המורים ישנו מעט מתפקידים המעטיר והמשפיע, המורה ייהפך מ'ממלא מקום' ל'מפנה מקום' ובכך יעורר את התלמידים לזכותם הטבעית ולתובנה הפשוטה הידועה גם להם, שעל פיהן לימוד והתפתחות רוחנית הם נחלתם של כל בני אנוש ללא תלות בגיל, בוודאי אין סיבה שהיא תישלל בגילים 8–18" (עמ' 97).

המוטו שלי, "עייפות היא עניין של עניין", מוכיחה עצמה: בכל פעם שהתלמידים-המתחנכים מעורבים בנעשה מתוך אחריות אמיתית, הם פעילים ואינם משתעממים, ולהפך, כאשר הם מנותקים, הם מנוכרים, הם עייפים, ולא מתרחשת כל למידה. המצב שבו תלמיד שהוא פסיבי, חסר אנרגיה, משועמם ועייף בשעות הלימודים הוא רשג"ד (ראש גדוד בצופים) פעיל, נמרץ, יצירתי ואנרגטי בפעילות תנועתית, הוא מצב שכיח. ההסבר, כאמור, מעורבות ואחריות; בהכללה: כל פעילות חינוכית לימודית יכולה להפעיל מוטיבציה או לדומם אותה.

שער "עצמיות" – ש' בק, "ואף על פי כן, חינוך אחר": "אני קורא לחזור ולהעמיד במרכז המעשה החינוכי תפיסה שרואה חשיבות במתן תשובות לשאלות כגון: 'מי אני?' 'לשם מה אני חי?' 'איזה עולם אשאיר אחרי?' אך לא תשובות ברוח של אמונה דוגמטית בדת או באידיאולוגיה זו או אחרת, ולא מתוך הסתמכות בלעדית על תועלתנות חומרית, או מתוך התמקדות ברגש, אלא מתוך בחינה מתמדת, דיאלקטית וספקנית של הנחות היסוד שבהן אני מאמין ושלאורן אני מנהל את חיי" (עמ' 153).

הדבר הקשה ביותר בחיים הוא "לעשות מה שאתה רוצה". לכאורה דבר פשוט הוא, אולם למעשה רוב האנשים אינם ממשים את רצונם האמתי, אלא נסחפים ונשטפים

בזרם בלא כל יכולת שליטה. החמצה גדולה יש בחייהם של בני אדם שמעולם לא ביררו לעצמם מה הם **באמת** רוצים, והרי מה שהם באמת רוצים נובע ממי שהם ומהאנשים והדברים שלמענם הם חיים. מכאן שאין חינוך הראוי לשמו ללא בירור זה, שהוא השאיפה למשמעות החיים והנדבך העיקרי של האושר (בשונה מההנאה).

שער "ערכים" – במאמרו, "חינוך לאוטופיה – אידיאולוגיה חינוכית של תיקון חברתי", נ' מיכאלי מצטט מדברי אוסקר ויילד: "מפת העולם שאיננה כוללת בתוכה אוטופיה אינה ראויה ולו למבט, מפני שהיא נעדרת את הארץ האחת שבה האנושות עוגנת תמיד. וכשהאנושות עוגנת שם היא מתבוננת קדימה, וכשהיא מבחינה בארץ ראויה יותר, היא מפליגה לכיוונה. קידמה היא הגשמתן של אוטופיות".

במאמר זה מתמודד המחבר עם התפיסה הדומיננטית בחינוך מבית מדרשו של צבי לם (2000), המחלקת את החינוך לשלושה חלקים: סוציאליזציה (תברות), אקולטורציה (תברות) ואינדיווידואציה (ייחוד). המחבר טוען ששלושת התפיסות של לם, המהוות בסיס רווח לתפיסה החינוכית המקובלת, משרתות את הקיים ואינן מאפשרות ראייה של עולם אחר, כלומר אוטופיה.

אתגר גדול הוא להציג עולם שאינו קיים, אולם הוא הכרחי, שכן עולם זה הוא האבוקה המאירה את נתיב ההתקדמות האנושית. בלעדיו לא יהיה לאן לשאוף. הדוגמה הבית ספרית העגומה, כפי שנוכחתי מניסיוני, היא שכאשר מבקשים מתלמידים לדמיין עולם עתידי רצוי, או אפילו אופני למידה וחינוך רצויים, הם חוזרים על התבניות שהם מכירים, אף שיש להם ביקורת עצומה כלפי בתי הספר. החינוך הערכי האוטופי מאפשר חלימה, שבהיותה משוחררת באמת היא מאפשרת תיקון.

שער "רוחניות" – ת' לוי, "האדם השלם" – היפוך מערכות": "עידן שבו צעירים כמבוגרים מחפשים תובנות בדבר מהות הווייתם על שלמותה ויעדיה, מייחלים לביטחון, להבנה ולאמונה בזהותם הפנימית, מעבר לשמם הפרטי ולשם משפחתם, ושואפים לדעת מהי תכלית חייהם; עידן שבו החיפוש אחר השגיות אישית, נוחות, יעילות, תחרותיות וצורך בשליטה, המונע מתוך תחושות של חוסר, פיצול והפרדה בין הגשמי לרוחני, אינו מותיר מקום להתייחס לטיפוח רגשות כמו אכפתיות וכיבוד האחר, אהבה, ענווה, סליחה וחמלה" (עמ' 281–282).

אחד המורים, שהשפיע רבות בתוכן דבריו ובחיוך המאיר בעיניו על תפיסותי החינוכיות, הן להלכה הן למעשה, היה פרופ' אלכס ברזל ז"ל, שלימד וחינך במכללת אורנים. עוד בשנות השבעים של המאה הקודמת עמד על הפגיעה של "התרבות הטכנולוגית" באדם. עיקר הפגיעה, לדעתו, הייתה במה שכינה "האדם המיוחס", כלומר האדם הנמצא ביחסים עם סביבתו האנושית והטבעית. יותר מכך, האדם, לתפיסתו של ברזל, שואב את מהותו ואת תכלית חייו, מעצם היותו חלק מחברה. ממנה הוא מקבל את אישורו כאדם – והיריעה קצרה מלהרחיב. בשער זה ישנם מהלכים מורכבים, המבקשים דרך להגיע למודעות לחלקים רוחניים שלא התייחסו אליהם בעבר ולהעצימם. במובן ידוע יש קשר בין הדברים: כשהאדם משתחרר מכבלי

הטכנולוגיה המשוכללת ביותר, הוא מגלה מערכת משוכללת עוד יותר: הוא עצמו, המקרין על סביבתו ומקרן ממנה.

שער "תצפית" – י' הרפז, "מהות החינוך – מחשבות בעקבות הזמנת העורכים": "החינוך הבית ספרי הוא מיזם של מבוגרים הכפוי על צעירים, לכן יש בו יסוד אלים. הדיבור האופנתי על 'חינוך מותאם', חינוך על פי צרכיו, נטיותיו וכישוריו של הילד, סותר את מהותו של החינוך, שהיא התאמת ילדים לעולמם של מבוגרים ולא להפך. 'חינוך פיידוצנטרי' הוא, לכן, סתירה בגוף המושג (כמו 'רווק נשוי'). כדי להתגבר על סתירה זו, חסידי החינוך של 'הילד במרכז' בגרסאותיו השונות – החינוך החופשי, החינוך הפתוח, החינוך הדמוקרטי – הכניסו לילד מה שרצו להוציא ממנו באמצעות החינוך: הילד 'על פי טבעו' הוא סקרן, יצירתי, נבון, נדיב, רגיש לזולת... בקיצור, משתוקק להתחנך על ידי המבוגרים כדי לממש את הניעות הראשוניות ואת טבעו האנושי. אבל רוב האנשים מדברים על 'חינוך מותאם' לא מפני שנשבו בקסמיו של 'הילד במרכז', אלא משום שאיבדו כיוון ואינם יודעים למה לחנך. הם מטילים את האחריות על 'הילד' – שימציא להם מטרת חינוך" (עמ' 334).

בהמשך קורא המחבר להתמקד בצורת חינוך אחת ולוותר על האחרות, ללא חשש שהמתבגר יהיה חד-צדדי, שכן ישנם גורמים אחרים – משפחה, תנועה, תקשורת, המשפיעים עליו לא פחות, ואולי אף יותר. ואכן זהו מסר משמעותי ביותר לכל מי שעוסק בחינוך והוראה: מצד אחד, עליך להשקיע את מלוא יכולתך בהוראה וחינוך, מתוך מחשבה שזהו הגורם המשפיע ביותר על עולמו של המתבגר, ומצד שני, עליך להיות מודע לעצמת ההשפעה של העולם שמחוץ לבית הספר, המעצבת באופן דומיננטי את עולמו של המתבגר. רק מתוך צניעות וענווה זו יכול חינוך ראוי לשמו להיות בעל השפעה הראויה לשמה – חינוך.

לסיכום

ניתן לראות בציטוטים לעיל את שני כיווני המחשבה של העורכים: כיוון אחד מבקש להתחיל מהמוחשי, כלומר מחיי בית הספר, מה שנקרא בעגה המקצועית: "השדה", או "השטח", ולהמריא ממנו אל על. כפי שנאמר, "אלוהים נמצא בפרטים". הכוונה היא "גם בפרטים", שהרי אלוהים קודם לפרטים, ואם אין "אלוהים", מה חשיבות לפרטים? כיוון שני מבקש להתחיל מהאידאולוגיה, מ"אלוהים", מעקרונות-העל של החינוך, המהוות נקודות מוצא לכל המעשה החינוכי, ומשם "לנחות" למעשי החינוך וההוראה היום-יומיים, שהרי בלעדיהם, בלעדי ידע ומיומנויות, אין מעשה חינוכי ראוי לשמו.

פרופ' תדמור, שהביוגרפיה האישית שלו כוללת ניהול בית ספר והדרכת מורים, מייצג את הכיוון הראשון, בעוד פריימן, שהביוגרפיה שלו כוללת עיסוק אינטנסיבי ברוחניות, כולל המזרח הרחוק, מייצג את הכיוון השני. כל זאת בקווים כלליים, שכן לשניהם יש יותר מנגיעה גם בכיוון האחר.

שני הכיוונים הללו התמזגו באופן מופלא לספר שאינו חושש להתמודד, ואפילו להיאבק, עם שאלת המהות, גם, ואולי דווקא, בעולם פוסט-מודרני, שהיעילות והכלכלה מהווים את תשתיתו.

זהו ספר ייחודי, המביא את החזון החינוכי היחיד האפשרי בתקופתנו, הלא הוא חזון קשתי, כלומר, ריבוי חזונות המכוונים אל מטרה אחת – התמודדות עם המהות בחינוך. ולסיום, בנימה אישית: לאחר שנים רבות של חינוך והוראה, מצאתי ניב שפתיים מושגי לפעולות רבות שעשיתי במהלך השנים ולא ידעתי לקרוא אותן בשמן. דומני שהספר מספק קריאה מרעננת, הנדרשת מזה זמן רב הן לבתי הספר הן למוסדות להכשרת מורים.

מקורות

לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**. תל אביב: ספרית הפועלים.

