

הרוח קובעת את הוויית החינוך

ישעיהו תדמור

פרופסור ישעיהו תדמור היה מנהלם של בית הספר הריאלי ומכללת לוינסקי לחינוך ויו"ר התנועה להעצמת הרוח בחינוך.

התשובה לשאלת העורכים – מה צריכה מערכת החינוך הישראלית לעשות כדי לקדם באופן משמעותי ביותר יעדים של מצוינות חינוכית ושוויון חברתי – היא, לפי דעתי, במישור התודעה, הרוח. בתחום החינוך לפחות, פרידריך הגל היה קרוב יותר לאמת מקרל מרקס. הרוח קובעת את הווייתו של האדם והחינוך.

קומה א' וקומה ב'

בדרך כלל איני נוקט את ההבחנה בין למידה לחינוך. אדרבא, כל אימת שמישהו בסביבתי עושה זאת, אני מזדרז להסותו: "הלמידה עצמה מחנכת, וכל מורה הוא מחנך גם אם איננו 'מחנך כיתה'." למרות זאת, בהקשר של מאמר קצר זה אני רוצה להבחין בין שתי הרשויות – למידה וחינוך – ולמקם אותן בשתי קומות: קומה א' – למידה; קומה ב' – חינוך.

בקומה א' מוקנים ונרכשים הידע ולצידו גם כושרי חשיבה – חשיבה לוגית, אנליטית, סינתטית, מושגית ועוד – ומיומנויות למידה. החינוך מתבטא בהתכוונות וביכולת של המלמדים ושל הלומדים לטפס, כמו בספירלה, מתוך קומת הידע (קומה א'), גם כשהיא גבוהה מבחינת הישגיה, לספירה שמעליה, לקומה ב'. חשוב

מה לומדים (קומה א'); חשובות יותר הן המשמעויות שהלומדים מעניקים למה שהם לומדים, החוויות הרוחניות שהם חווים (קומה ב'). בקומה ב' – קומת המשמעות, החוויה והרוח – תלמידים בהנחיית מורים עוסקים בשאלות האנושיות הגדולות, הצומחות מהידע הנלמד בקומה א', ודנים בתובנות, בלקחים ובערכים שבהן. מתפתחת בהם גם זיקה אל המישורים הגבוהים, הנשגבים. שם, בקומה ב', ההוראה איננה אומנות גרידא. היא הופכת לאמנות שמתגלמות בה יצירתיות ואותנטיות. זו שכבת הרוח. הלמידה בה חורגת מהרכישה; היא מתגלמת בהתעלות אל דרגה נעלה יותר באנושיות.

האם החינוך בבתי הספר בישראל עולה לקומה ב'? האם הוא יוצר התרחשות חינוכית הכרוכה בהתרוממות רוח? ספק רב. ללא מחקר מוסמך, אך על בסיס התרשמות מבוססת, ניתן לקבוע שהוויה חינוכית כזו היא נדירה ביותר. ברוב בתי הספר התלמידים תופסים את הלימודים כחסרי משמעות עמוקה לקיומם. במקרה הטוב הם מוצאים בהם עניין השכלתי, או מעשי, אך לא מעבר לכך. ואשר למורים, רובם, אף שהם מכירים ומוקירים בליבם את ערכה המהותי של קומה ב', נרתעים מתביעותיה

ברוב בתי הספר התלמידים תופסים את הלימודים כחסרי משמעות עמוקה לקיומם.

החינוכיות ונצמדים לקומה א', להוראה תכליתית לקראת בחינות. קומה ב' בחינוך אינה בגדר מותרות. יתר על כן, היא אינה רק נובעת מרמת הלמידה שבקומה א', אלא משפיעה באורח מכריע על איכותה של זו ומגדירה אותה. כשהתלמידה והתלמיד נחשפים לחוויה המעוררת, הם מתגבהים, דימוים העצמי עולה, ועימו גוברת מחויבותם ומעמיקה רצינותם כלפי הלמידה. כך, גם מי שחרדים תמידית אך ורק לציונים, עליהם לדעת: חוויה ורוחניות בחינוך מעלות גם את רמת ההישגים בלמידה, אף שזו אינה תכליתן.

חינוך – עיסוק בשאלות האדם

בקומה ב' עוסקים ב"שאלות גדולות", שאלות האדם. העיסוק הזה בעיניי הוא מהות החינוך. בהגדרה רחבה יותר: ליבת החינוך היא ההוויה האינטלקטואלית, הנפשית והרוחנית, במוכן מסוים גם הדתית, המעוררת שאלות יסוד קיומיות ברוחם של התלמידים. וכך, באמצעות הדיאלוג המתרחש בהוויה הזאת, בהנהגת המורה, מתחזקת תודעתם, מתגבשת זהותם, נקנים ערכיהם, נבנית תוכנית החיים שלהם.

התפיסה החינוכית הזאת מאמצת רעיונות אקזיסטנציאליים. קיום האדם, היינו חייו הממשיים, עצם היותו, הניסיונות, החרדות, ההתמודדויות – כל אלה מעצבים את מהותו. האדם הוא המעצב את חייו; סובייקט המצוי בהתהוות מתמדת וחותר לחיים של ייצוג פנימיותו המקורית ושל מימוש אנושיותו. כך לגבי התלמיד וכך לגבי המורה.

לא אחת אנו עומדים משתאים מול "ילדה קטנה עם שתי צמות" המציגה לנו לפתע שאלה פילוסופית כבדה, לכאורה מנותקת לגמרי מעולם הדימויים שלה ומשפתה הרגילה. "ילדים כפילוסופים" – כבר הצטברה על כך ספרות מחקרית ענפה. אך מה קורה לילדים אלה בבגרותם? מה קורה לשאלות הגדולות שלהם? רבים הדחיקו אותן, אך יש מי ששאלות גדולות עולות בהם כל העת והם ממשיכים לתור אחר פשרן. מחנכות ומחנכים, מעצם שליחותם ותפקידם אינם רשאים לפטור את עצמם מעירור השאלות האלה ביחס לעצמם, לקיומם, וחובתם החינוכית היא לעוררן בקרב התלמידים בכיתה.

מהן השאלות הללו ומה מייחד אותן? שאלות רגילות מבקשות דעת – ידע והבנה: מי, מה, היכן, מדוע, לשם מה; מחפשות תשובה במישור ההכרתי, האינטלקטואלי. לא כן שאלות האדם. הן מסוג אחר, אינן מהסוג המבקש תשובת "כן/לא", לא תשובה שכלתנית בלבד, ומוכן שגם לא תשובה סופית של בית הספר. שאלות כאלה הן: "מי אני?", "מהו ייעודי?", "היש אלוהים?", "היש חיים לאחר המוות?", "מהי אמונה?", "מהו המוסר?", "מהי חירות?", "מהו שוויון?", "מהי האהבה?", "מהי האחריות שלי?"

מלכתחילה מרבית השאלות הללו שרויות במסתורין, באזור נעלם, בשכבה שמעל לחומר. שכן הן תרות אחר תכונות העולם ואחר ממדי הקיום האנושי. כשהחינוך עוסק בשאלות האלה, איכותו של האדם הלומד עולה. הלמידה נעשית משמעותית, ההנעה כלפיה גוברת, תוצרה – הידע – נעשה חיוני יותר כי הוא נתפס כנוגע בלומד, באדם.

שאלות כאלה גם מגדילות שוויון בחינוך, שכן בתחומן כל מדרג בין התלמידים – חברתי, כלכלי, הישגי – אינו רלוונטי. כל אחד נקרא להתמודד

איתן, ואין להן פתרון נכון ופתרון לא נכון הקובעים את הציון של התלמיד. כולם שווים בפניהן. בית ספר שמתרכז בהן הוא בית ספר שוויוני יותר.

**"ילדים
כפילוסופים"
– אך מה קורה
לילדים אלה
בבגרותם? מה
קורה לשאלות
הגדולות שלהם?**

שני רבדים למשמעות

שני מובנים יש למושג "משמעות": פרגמטי ואקזיסטנציאלי. במובן הראשון, משמעות פירושה רלוונטיות לתוכניותו המעשיות של הלומד. חינוך מושכל קושר את הלמידה בכל תחום דעת לניסיון הממשי. כך למדנו גם מפיו של ג'ון דיואי. המובן הפרגמטי של המושג "משמעות" נמצא על הציר האופקי של החיים – המעשי, החברתי, הכלכלי והתעסוקתי. לעומתו, המובן האקזיסטנציאלי של המושג נמצא בציר האנכי של החיים. בציר הזה מחפש האדם פשר לחייו ומענה לשאלות הקיומיות. בחיפושו צולל הוא אל מעמקי נפשו, אל השכבה הראשונית, המקורית, האותנטית שלו, ובוחר את היסודות של חייו. בד בבד מכוון האדם את התבוננותו כלפי מעלה – התכוונות טרנסצנדנטלית – אל עבר מה שמעליו, אל הנשגב, המוחלט, האלוהי. בלמידה על הציר האופקי, התכנים הנלמדים מועילים, מקדמים, חשובים; ואילו ההכוונה החינוכית של התלמיד

אל הציר האנכי מביאה אותו לכלל הענקת תכלית ופשר לקיומו כאדם.

המשמעות בהוויה האנושית, כתב ויקטור פראנקל בספרו האדם מחפש משמעות, פירושה שלעולם אדם פונה או מכוון אל משהו או אל מישהו שמעבר לעצמו: אל מטרה בעלת ערך שיש להגשים, אל שותפות בשיח או במעשה עם בן אנוש אחר, או אל אהבה כלפי אדם אהוב. חוויה מעצימה מתרחשת לאו דווקא כאשר אדם תאב ומתאמץ להגשים את עצמו, אלא כאשר הוא מתרחק מן העיסוק ב"עצמי" שלו ונושא את מבטו אל מחוץ לעצמו. יוצא אפוא שחינוך המכוון את האדם לחיפוש משמעות, במובן העמוק של המושג, ממילא מגביר את רגישותו אל מה שמחוצה לעצמו: לזולת – ל"אתה", לאחר, לשונה, לחלש – ולערכים הומניים בכללותם.

ערכיות וערכים

ברבים מבתי הספר, גם בכאלה שבהם יש עיסוק רחב בערכים, אני מוצא פגם. הערכים נתפסים על ידי מחנכים ומורים כמעין יחידות

דעת, והם "מועברים" לתלמידים כדרך

שנלמדים פרק בגיאוגרפיה או נוסחה

במתמטיקה. מובן שיש צורך בחינוך

לערכים חיוביים, היינו ערכים המסייעים

לשגשוגם של היחיד והחברה, אבל תנאי

הכרחי לכך הוא חינוך לערכיות. משמעה

של הערכיות היא אמת מידה הקודמת

לערכים המוגדרים והמוצבת מחוצה

להם, כמעין נקודה ארכימדית. משמעה

הוא קודם לכול ההכרה בכך שהערך, כל ערך, אינו בגדר של עובדה,

אלא הינו מושג מופשט, פרי הרוח, רוח האדם, והוא בגדר של מצפן,

עיקרון.

ערכיות היא היכולת לתפוס מושגים ערכיים, להבין את מקורם

המיתי הראשוני (אמונות, אידיאולוגיות, נרטיבים), והכושר לפרשם,

**חוויה מעצימה
מתרחשת כאשר
אדם מתרחק מן
העיסוק ב"עצמי"
ונושא את מבטו
אל מחוץ לעצמו.**

לבקרם ולשפוט אותם, לאמוד את משקלם, לברור מהם, להכריע ביניהם, ליישם במידתיות. בזה יש לראות את עיקר מבחנו של בית הספר. בלא ערכיות, ערכים המוקנים לתלמידים הרי הם בגדר של דוקטרינות נוקשות.

כיצד לחנך בעידן רלטיוויסטי המשטח ופורע סולמות ערכיים, וכיצד לחנך לתובנה שלערכים יש תוקף מחייב, אך לא תוקף מוחלט? חינוך לערכים איננו מתמזה בהנחלת קובצי ערכים (אישיים, חברתיים, מוסריים, לאומיים), כשכל אחד מהם הינו בגדר של משנת ידע סדורה וסגורה. דרוש תהליך יסודי מושכל שנקמת בו התייחסות לכל ערך וערך, תוך כדי בחינה של הידע ושל ההנמקות הקשורים בו. לא פחות מכך, גם בירור של הרגשות כלפיו והאמונה בו. בחינוך לערכים דרוש כיום שילוב של יסודות: מצד אחד, הבניה של מחויבות גבוהה לקיים את הערך עד לנכונות לשלם בכך מחיר אישי; מצד שני, טיפוח יחס ביקורתי כלפי הערך ואומץ לב לשנות את משמעו ואת מעמדו, לעיתים גם להשתחרר ממנו.

כיום שולטות בעולמנו גישות אינדיווידואליסטיות ואינסטרומנטליות. תחרותיות, הישגיות והצטיינות הן הערכים השולטים בשיח ובמעשה החינוך. כלכלת השוק, שהציפה את מערכת החינוך בדימויים כלכליים, מעודדת אגואיזם וניכור כלפי כל ערך שאינו משרת באורח ישיר את היחיד. אנחנו זקוקים אפוא בדחיפות לקומה ערכית גבוהה יותר שבה הערכים ההומניים, המכוונים להעלאת האנושיות שבאדם – לרווחה ולצדק בחברה, ולקידום היצירה התרבותית – הינם בעלי מעמד עליון.

רוחניות ודתיות בחינוך

רוחניות היא מושג-על, מושג מכיל, החובק חוויות אנושיות שונות. אצל אחדים זו פסגה אינטלקטואלית-פילוסופית, הארה של גילוי האמת; אצל אחדים זו פסגה אסתטית, כיוצרי אמנות או כשוחריה; יש מי שהרוחניות אצלם מתבטאת באהבה, שבה מתמזגים גוף, נפש ורוח, והיא חותרת למוחלט; יש מי שהרוחניות אצלם מתגלמת בשיח

דיאלוגי עם הזולת, שיח של "אני-אתה"; יש מי שהרוחניות אצלם היא חוויה אקולוגית, התחברות עם הטבע – היקום, הבריאה – תחושה של היות חלק אורגני של הקוסמוס; ויש מי שהחוויה הרוחנית אצלם היא חוויה דתית – השגת האל, קרבת האל, עבודת האל.

רוחניות בחינוך היא "וקטור"; היא הציר האנכי שבאדם, המכוון אל המישור הטרנסצנדנטלי. רוחניות בחינוך אין משמעה הניסיון להגדיר את המציאות המטפיזית, זו שאינה נתפסת בשכבה הרציונלית. מרטין בובר אמר: איני יכול לדבר על האלוהים, אבל אני יכול לדבר אל האלוהים. מכאן, רוחניות אינה תיאור של האלוהים, זה נשגב מבינתנו, אבל אנחנו יכולים לדבר אל האלוהים, לכמוה אליו, להאזין לקולו, להתכוון אל האלוהים שכנו. במובן הזה, רוחניות היא העצמת האנושיות.

זיקה לרוחניות קיימת בכוח בכל אדם, אלא שהוצאתה אל הפועל תובעת עבודה עצמית והכוונה. החינוך נועד לטפח כשירות לזיקה כזאת, זו שהווארד גרדנר שקל אם נכון להגדירה כאינטליגנציה רוחנית – תוספת לשמונה "האינטליגנציות המרובות". חינוך לרוחניות עשוי לעורר בקרב התלמידים "חוויות-שיא" בלשונו של אברהם מסלאו, או "חוויות מפתח" בלשונו של גד יאיר, חוויות מרוכזות ומעצבות. ברם השפעה חינוכית בעלת משמעות יכולה להתממש גם במישור נעדר פסגות, במהלכה של התרחשות חינוכית מתמדת אצל מורה בעלת השראה. זאת חוויה המובנית בעצם ההוויה החינוכית המתמשכת. אפשר לכנותה "חויית ההוויה", או "הוויה חינוכית מגביהה".

מילה למפקקים

אני רואה ושומע את קוראיי המפקקים: "אתה תלוש מן המציאות, הזוי, מופרך, מתייפיף, יהיר! איפה הרוחניות האוטופית שלך והחינוך במציאות, בכתבי הספר?!" אני משיב על כך שתי תשובות: האחת, למרות הדימוי הציבורי הירוד של המורים, רבים מהם מסוגלים ורוצים לחתור למהות החינוך – חינוך לערכיות ולרוחניות – ואף להגיע אליה. הם זקוקים לתמיכה ולעידוד של המנהיגות החינוכית

– מנהלים, מפקחים, משרד החינוך, הקהילה. השנייה, ההתייחסות לספֵּרה הרוחנית אינה בהכרח יעד רחוק, משאת נפש, מושא להשתדלות רק אחרי שכל משימות החינוך מתמלאות. היא צריכה להיות ציווי ראשוני, מיידִי, עליון – כלי המעצב את תרבות בית הספר ומתנה את העשייה בו.