

## חינוך הומניסטי: מהלכה למעשה

ד"ר נמרוד אלוני

### תקציר

המאמר מבקש לצאת מההסכמות הקיימות בדבר יסודותיו התיאורטיים של החינוך ההומניסטי אל האתגר של תרגומם לכדי פרקטיקות חינוכיות. בהסתמך על התובנה של אריסטו, שמבחנו העליון של החינוך הוא במעשים ובתוצאות, המשימה שמאמר זה מבקש להתמודד עימה היא כיצד לבנות את הגשר שבין התיאוריה לפרקטיקה. "גשר" זה ייפרש במאמר בארבעה שלבים: ראשון הוא ה"מבוא", שבו יוצגו ההסכמות הקיימות בדבר מאפייני היסוד המהותיים לחינוך ההומניסטי; השלב השני יתמקד בשינוי הדימוי העצמי הפרופסיונלי של מורים ובאתגרים ששינוי זה שם לפתחם; השלב השלישי יעסוק בדרכים לתרגומה של השקפת העולם ההומניסטית למדיניות חינוכית בתחום הערכי והאזרחי; והחלק האחרון יציג מגוון יסודות חינוכיים, החיוניים ליצירת תרבות הומניסטית בית ספרית.

### מבוא

במורשת ההומניסטית בת 2,500 השנים הוצעו דגמים שונים של "אנושיות במיטבה" (humanitas). במסגרת השיח הקלאסי כלל האידיאל של אנושיות במיטבה את התכונות המרכזיות של היגיון, הגינות והרמוניה; וביתר פירוט: את האיכויות של השכלה רחבה, חשיבה תבונית וביקורתית, איתנות האופי, אנינות הטעם, הגינות חברתית ומעורבות אזרחית. בשיח המודרני נוספו לאידיאל ההומניסטי גם האיכויות של אוטונומיה מחשבתית, אותנטיות אישית, מימוש עצמי, דמיון יוצר, רגישות אמפתית ואישיות דמוקרטית. לאורך כל ההיסטוריה – על פי רוב ועל דרך הקיצור – נהגו אנשים להסתפק בנוסח הממצה והפשטני ביותר: "העיקר שיהיו בני אדם". בימים אלה של ראשית המאה ה-21 דומני שמעבר להבדלים בדגשים ובניסוחים יש הסכמה רחבה על זיהוי האידיאל ההומניסטי עם חיים ריבוניים ומלאים של משמעות, איכות והגשמה עצמית. אשר לחינוך ההומניסטי, כהדרכה מכוונת ומובנית לקראת הגשמתו של אידיאל זה, דומני שניתן להעמידו בתמציתיות על שלושה מרכיבים משולבים:

1. מימוש היכולות והנטיות הגלומות באישיות התלמידים.
2. חניכתם לאזרחות דמוקרטית פעילה ואחריות.
3. טיפוח תרבותי של אישיותם באמצעות מסעות מודרכים במיטב המחשבה והיצירה האנושית.

הסכמה רחבה מצויה לא רק על המטרות והיעדים, אלא גם על הדרך. עיקרה הוא שהמטרה אינה מקדשת את האמצעים; דהיינו שבניגוד למסורות חינוכיות בעלות אופי סמכותני, אשר בשם ערכים דתיים או אידיאולוגיים נתנו רשות לפגוע בגופם או בכבודם של תלמידים סוררים, הרי בחינוך ההומניסטי ישנה מחויבות עליונה לאקלים חברתי ואינטלקטואלי שיגן על התלמידים מפני דיכוי מחשבתם, פגיעה בגופם וחילול כבודם. במילים אחרות, בהסתמך על העמדה ההומניסטית שכבודם המיוחד של בני האדם טמון בהיותם ניחנים בתבונה ביקורתית, ברגישות מוסרית, בדמיון יוצר, ברצון אוטונומי ובאישיות ייחודית, אזי ממהותו של החינוך ההומניסטי שהוא יעניק קדימות לערך של הגנת כבוד האדם על פני כל ערך אחר – בין שמקורו דתי, לאומי, כלכלי או אידיאולוגי.

לאור ההבחנה הידועה של אריסטו שמבחנה המשמעותי ביותר של התבונה המעשית – באתיקה, בפדגוגיה ובמשפט – הוא לא בהבנה העיונית, אלא בהגשמתה המעשית, 1 האתגר העיקרי שעומד בפנינו כאנשי חינוך הוא לתרגם את ההסכמות התיאורטיות הנ"ל בדבר יעדים ודרכים לכדי דגמים מעשיים של חינוך הומניסטי. במאמר זה אנסה להיענות לאתגר זה בדרך הבאה: ראשית אתייחס לצורך בשינוי הדימוי העצמי הפרופסיונלי של אנשי חינוך והוראה – הן במישור המודעות והן במישור הנוכחות. אחר כך אציג את השתמעויות של השקפת העולם ההומניסטית למדיניות חינוכית בתחום ההשכלתי, הערכי והמוסרי. בסיום אעמוד על כמה היבטים שמכוננים את התרבות הבית ספרית ההומניסטית – זו שתייע לתלמידים בהתקדמותם לקראת אנושיות ריבונית ומלאה של משמעות, איכות והגשמה עצמית.

### שינוי בדימוי העצמי הפרופסיונלי של אנשי חינוך והוראה

בהקדמה לספרם "חינוך במצור" (Education Under Siege) כותבים ארנוביץ וג'ורו ש"על החינוך להיות יותר פוליטי ועל הפוליטיקה להיות יותר חינוכית". 2. במובן מסוים אפשר ללמוד על משמעותו של היגד זה לאורה של אמירתו הידועה של הפילוסוף אדורנו, ש"אחרי אושוויץ אי אפשר עוד לכתוב שירה". ביסוד שתי האמירות האלה עומדת ההכרה שהמין האנושי הביא על עצמו זוועות מחרידות כל כך, ששוב אין אנו רשאים לנהל את חיינו כבמעשה שגרה. העובדה שמשטרים פוליטיים במאה העשרים הבטיחו לאזרחיהם חיי עוצמה ורווחה אך בפועל חרצו את גורלם של מיליוני אנשים למוות, לייסורים, לגלות ולאומללות מחייבת את אנשי החינוך לנקוט גישה אקטיבית ופוליטית יותר ביצירת מנגנונים לשיקום הערך של קדושת החיים ולשמירת צלםם וכבודם של בני האדם. במילים אחרות, עם השתכללותם של מנגנוני התעמולה והשליטה בבני אדם – בפוליטיקה "אורוויליאנית", בפרסומת המסחרית ובשטיפת המוח הדתית והאידיאולוגית – התרחבו גם האפשרויות לגמד ולשעבד בני אדם לכדי חיילים קנאים, פועלים כנועים וצרכנים מכורים. את קרב ההגנה נגד המגמות האלה יכולים להוביל רק אלה שמזהים אותן ויודעים "לקרוא את הכתובת על הקיר": אנשי חינוך, אקדמיה ותרבות שיגדירו את עצמם כאליטה חברתית משרתת, וייקחו על עצמם לפתח "מנגנוני חיסון" או "רפואה מונעת" להגנת צעירי החברה ואזרחיה מפני גורמי כוח שרוצים להשתמש בהם תוך כדי רמיסת כבודם וצלמם האנושי.

מנקודת ראות חינוכית, ההכרה הראשונה שמתבקשת היא הצורך לשנות את הדימוי העצמי הפרופסיונלי של המורים מ"צינורות פסיביים" להעברת המסרים של הממסדים הפוליטיים ל"מעצבים אקטיביים" של מסרים חינוכיים – מסרים המזוהים במדעי החינוך כמקדמי צמיחה אישית ורווחה חברתית. שינוי זה מתמצה בכך שלא האידיאולוגיה הפוליטית, אלא האתיקה החינוכית, תוצב כערכאה העליונה בגיבוש המדיניות החינוכית: לא עוד נאמנות עיוורת לשלטון הפוליטי ולמניפולציה הכלכלית, אלא מתן קדימות עליונה לקידום התפתחותם, כבודם ורווחתם של הצעירים; לא עוד הסתפקות בסוציאליזציה כנועה לערכי החברה המצויה, אלא גם טרנספורמציה פעילה לקראת החברה הראויה. משמעותו של מהלך זה, כפי שהציג זאת החינוכאי ניל פוסטמן, 3 היא שבמציאות שבה המניפולציה נעשתה לאופן התקשורת הדומיננטי ביותר – בפוליטיקה, בדת, בפרסומת המסחרית ובאמצעי התקשורת – על המחנך מוטלת החובה "לצייד את תלמידיו בערכות חיישנים לזיהוי זיבולי שכל" – להעצימם באוריינות תרבותית, ביקורתית, תקשורתית ופוליטית שתפעל בקרב התלמידים כחיסונים בפני גניבות הדעת המסוכנות של גורמי הכוח ומעצבי דעת הקהל.

פדגוגיה ביקורתית שכזו, המשלבת את האידיאליזם הקלאסי עם הפיקחון הפוסטמודרני, תחזיר למורים את הייעוד ההומניסטי המקורי שלהם כמומחים ב"הכשרת הצעירים לאמנות החיים". כמו רופאים שנשבעים אמונים בשבעת הפיקורטס למתן מזור לכל אדם באשר הוא – ושום פקיד ממשלה אינו רשאי לקבוע להם הלכות רפואיות – כך גם אנשי החינוך חייבים לבנות לעצמם תשתיות דעת וערכים שימשו אותם כמסגרת התייחסות עליונה למלאכת החינוך וההוראה. אנשי חינוך שכאלה, שיודעים מניין הם באים ולאן הם הולכים – בעלי השקפת עולם, תשתיות תרבות ושדרה פרופסיונלית – אמנם עלולים לעורר התנגדות מסוימת מצד הממסד, אך במקביל גם יקנו לעצמם מחדש כבוד עצמי ויוקרה ציבורית. כפי שטען הפילוסוף עמנואל קאנט, חינוך רציני הוא לעולם נגד הרוח: מול מרדנותם הטבעית של ילדים שלא רוצים שהמבוגרים יחנכו אותם; מול הורי הילדים שמעדיפים שילדיהם יצליחו בחברה המצויה – גם אם זו רדודה ומושחתת; ומול הממסדים הפוליטיים, הדתיים והכלכליים, שחפצים באנשים כנועים שאפשר "לקנותם בזול", ולא באזרחים משכילים וביקורתיים שעומדים על זכויותיהם. 4 אנשי חינוך שכאלה, כפי שהציג זאת הפסיכולוג החינוכי מרדכי ניסן, יהיו מוכשרים יותר במלאכתם, יפיקו יותר סיפוק ומשמעות מעבודתם, ויהיו ניחנים בכוח עמידה רב יותר לאין שיעור מול תובענותם של התלמידים, ההורים ורשויות השלטון.

בצד המישור של מודעות פרופסיונלית, כבסיס לאקטיביזם חינוכי ושדרה מקצועית, השינוי בדימוי העצמי של אנשי חינוך והוראה חייב להתבטא גם במישור של נוכחות פדגוגית. כוונתי היא שכדי שלמורים תהיה השפעה מחנכת על התלמידים עליהם לסגל לעצמם אופני נוכחות, ביטוי ותקשורת בעלי מאפיינים ייחודיים. אסביר זאת באמצעות מרטין בובר, שבמאמרו "על חינוך האופי" 6 מאיר את עינינו לשלוש איכויות המתחילות באות א' שעושות את נוכחותו של המורה למחנכת: אמון, אידיאליזם ואישיות.

המאפיין הראשון, אמון בין-אישי, הוא תנאי לכל הצלחה חינוכית: קניית אמוןם של התלמידים, כך שירגישו שהמורים הם בעדם, למענם ובאמת ובתמים דואגים להתפתחותם ורווחתם. ללא אמון המורה נתפס כגורם זר, כאויב וכמדכא שאמנם מוכרחים לסבול אותו לזמן מסוים אך בשום מקרה לא להפנים את מסריו, ובבוא העת, אם רק יתאפשר, "לסגור איתו חשבון" (כפי שקורה לאחרונה בטקסי הסיום של בוגרי תיכונים רבים בארץ).

לעומת זאת, כשלתלמידים יש אמון באדם שבמורה – בדאגה הכנה ובאכפתיות היומיומית לכבודם, להתפתחותם ולרווחתם – נוצרת התשתית לרצון טוב ולפתיחות, לאמפתיה ולכבוד הדדיים (כולל דאגה של התלמידים לרווחתם של המורים), לקשב של ממש, ומכאן גם להתחנכות משמעותית. חשוב להדגיש: אין לקנות אמון זה בתכסיסים זולים של "סחבקות" או של גלישה חפנית ומתרפסת למחוזות "הילד במרכז וכל האחרים בשוליים". מדובר כאן ב"בוקר טוב" חם שבהגעה לבית הספר, בעניין בפעילות בחוגים או בתנועת הנוער, בהתעניינות בשלום התלמיד ומשפחתו, בתשומת לב לשינויים בהופעה או במצב רוח, ברגישות לשפת גוף ומבעי פנים, בהצעת עזרה שחורגת ממטלות השגרה – בקיצור, בגילוי אותנטי של אנושיות ואכפתיות פדגוגית. המאפיין השני הוא של אידיאליזם תרבותי: המודעות שמצד אחד יש דברים טובים ויקרים ש"שווה לקום בשבילם בבוקר", להתאמץ להשיגם ולהתענג על איכותיהם; ומן הצד האחר יש דברים עלובים, נגלים ומכוערים שראוי להתרחק מהם ושבושם מקרה אין להשלים איתם. בין שנכנה מאפיין זה "ארוס פדגוגי" או פרפקציוניזם אנושי, הכוונה היא לאותם שילובים נפלאים של דחפים וריגושים עם תובנות ורגישויות שמדרבנים את האדם לא להתפשר על הרדוד, הבינוני, השגרתי, השטאנצי, העדרי והאוטומטי, אלא לדרוש מעצמו לחרוג אל סטנדרטים גבוהים יותר של משמעות, ידיעה, מוסריות ועידון. כשדחף זה נעלם, קלה מאוד הגלישה אל וולגריות וברבריות: אל ה"לא דופק חשבון לאף אחד", "אכול ושתה כי מחר תמות", ובז מוחלט לנורמות של מחשבה, דיבור והתנהגות. מצד שני, כשדחף זה משמיע את קולו, פתאום חשוב לברר מהי האמת, מהו הניסוח המיטבי, מי אכן צודק, מה באמת יפה, איך יוצרים חברה הוגנת, וחשוב מכול, איך אני לוקח אחריות על חיי שלי ועושה מעצמי משהו איכותי, מעניין ובעל ערך. הבעיה היא שאידיאליזם תרבותי או "ארוס פדגוגי" שכזה אי אפשר ל"הדליק" בתלמידים על ידי מחשבה קרה או הרצאה מלומדת. לשם כך נדרשים המורים להיות נוכחים בשביל תלמידיהם כ"דלוקים" על תרבות: לחלוק עם תלמידיהם, במילים ובמחוות, את התרגשותם, התרשמותם, פרשנותם, כעסם, התלהבותם, עיצבונם, שמחתם, מעשיהם ומחדליהם לנוכח יצירות תרבות ואירועים חברתיים. בקיצור, נוכחות אידיאליסטית ונרגשת של מורים יכולה להתניע תכונה דומה בתלמידיהם; נוכחות אדישה, שבלונית וחסרת דעה – רק תרחיב את הדלות, את הניכור ואת השממה.

המאפיין השלישי שבובר מדבר עליו בנוכחות המאפיין את המחנך היא אישיות. הכוונה כאן היא בראש ובראשונה למידה הטובה של "נאה דורש נאה מקיים"; זה שבהתנהגותו היומיומית והפומבית, ללא כוונות מיוחדות ודיבורים גבוהים, מגלם את התכונות שמכבדות כל אדם באשר הוא אדם. מחנך שכזה, אומר בובר, מחנך ומשפיע יותר מכול כאשר אין הוא מתכוון לחנך כלל: הוא פשוט נוכח כרגיש, הגון, נבון, שקול, אחראי, בעל חוש מידה ויכולת שליטה עצמית. ובייחוד מתברר הדבר בשעות משבר, כאשר תלמיד מרביץ או מקלל,

מול הורה שמתפרץ בכוח, לנוכח מעשה שגורם בושה ומבוכה, או כשמישהו מנסה להעליב ולרמוס את כבוד האחר. או אז מתגלה המחנך בעל האישיות, שכבמעשה אמנות מנווט את המצב ביד אמונה אל פתרונות שכמעט אין בהם מפסידים – שאמנם מתחווים בהם הסטנדרטים של ראוי ופסול, ובמידת הצורך יהיו גם שבחים ועונשים, אך הכול במידה ובשום מקרה ללא התבזות של המורה עצמו ותוך כדי שמירה אדוקה על כבודם וצלמם של הכול.

### חינוך ערכי לקראת תרבות הומניסטית ודמוקרטית

עובדה טבעית וידועה היא שחינוכם של ילדים לעולם מתחיל בתהליכי סוציאליזציה לתרבותם וקהילתם, ורק אחר כך – עם ההיחשפות לקהילות אחרות ועם הלימוד של נכסי דעת כלל-אנושיים – מאמצים הצעירים רעיונות ונהגים של התרבות הכללית. לאורה של עובדה זו נדמה לי שברור מדוע חינוך עם אוריינטציה הומניסטית ואוניברסלית עדיף מחינוך עם אוריינטציה אתנוצנטרית ופרובינציאלית. כפי שבתחום הפסיכולוגי מדברים על התפתחות טבעית של הפרט מן השלב הראשוני או הפרימיטיבי של אגוצנטריות, אל השלב המשפחתי, השבטי, הלאומי והדתי של האתנוצנטריות, ועד לשלב העליון (שלא כולם מגיעים אליו) של ייחוס אנושיות מלאה ושווה לכל אדם באשר הוא אדם, כך גם אפשר לדבר על התפתחות מדוגמטיות וצרות מוחין פרובינציאלית אל שותפות ברמות הישג כלל-אנושיות בתחומי המדע, המוסר, המשפט, הפוליטיקה והאמנות. ההומניזם האוניברסליסטי או הקוסמופוליטי אינו מבקש לבטל את מורשות התרבות המקומיות או לבוא במקומן – בין שאלה מורשות דתיות, אידיאולוגיות חברתיות או פרקטיקות שלטוניות – אך הוא כן מבקש להשפיע עליהן ולסייג אותן לאורם של סטנדרטים משותפים של שמירת צלם אנוש וכבוד האדם.

הסיבה העיקרית לכך היא שההשקפה ההומניסטית אמנם נובעת מרצון טוב ואהבת האדם, אך אין היא נאיבית: מן הצד האחד, היא אמנם מכוונת לסייע לכל אחד ואחת להגשים את הפוטנציאל הגלום בהם ולחיות חיים ריבוניים של משמעות ואיכות; אבל מן הצד האחר, היא ערה לכך שבני אדם כפרטים וחברות כקולקטיבים נוטים לראות את עצמם כטובים יותר, צודקים יותר או בעלי זכויות יתר ליהנות ממשאבים מסוימים שנשללים מקבוצות אחרות. מאחר שהמשמעות של עמדות אנוכיות, אתנוצנטריות או גזעניות של קבוצות מסוימות היא על פי רוב פגיעה באנושיותם או בזכויות האדם של קבוצות אחרות, כדי למנוע תופעות שכאלה ההומניזם מבקש להחיל על הכול את הנורמות הבסיסיות של כבוד האדם ושוויון ערך האדם. 7 צודקים הקובלים על כך שגם בריסונים ובגבולות אלה של ההומניזם ישנה כפייה מסוימת על הפרט. אמת, אך חשוב לציין שכפייה זו קטנה מכל כפייה חלופית של תוכן דתי, אידיאולוגי או פוליטי, והיא מצמצמת רק להיבטים ולגבולות שמבטיחים לכל אחד ואחת לממש את כושרי רוחם ולהשפיע בצורה שוויונית על דמותה ונהגיה של קהילתם החברתית. מובן גם שהמחנכים להומניזם אוניברסלי מוקעים בדרך כלל על ידי מנהיגים לאומנים וקנאים דתיים כבוגדים במורשתם הייחודית – שהרי אלה רוצים את צאן מרעיתם כ"שפטים" כנועים של האמת האחת שהם מקדשה ושומרה. בכל זאת שפר מזלנו, ואחרי אלפי שנים של מלחמות דת, רצחנות אידיאולוגית וגזענות אתנית הובילה משפחת העמים את עצמה לכדי מעשה: לקביעה ב"הכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם" (ב-10 בדצמבר 1948) שמעבר לכל ההבדלים באמונות, בערכים ובנהגים – ללא תלות בהבדלים במין, בדת, בלאום או במעמד – יש להעניק לכל בני האדם את הזכות וההזדמנות לחיים מכובדים של חירות, רווחה והגשמה עצמית.

אישוש לערכם של העקרונות ההומניסטיים הופיע בשנים האחרונות דווקא ממקורות אמפיריים בדבר איכות החיים שמתאפשרת במשטרים שונים בעולם. בניגוד לעמדה הרווחת בישראל, שיש משהו "פראירי", "חמוני" או "מפסידני" בתכונות של חוכמה וצדק, מחקרים של האו"ם בדבר "מדד הפיתוח האנושי" מלמדים שדווקא מדינות שדבקו בתכונות האידיאליסטיות של ההומניזם מצליחות להעמיד לרשות אזרחיהן את איכות החיים הגבוהה ביותר. דוגמה לכך הן מדינות סקנדינביה, שכבר כמה שנים מובילות במדד הפיתוח האנושי: הן בסטנדרטים של שירותי רווחה, בריאות וחינוך, והן בסטנדרטים של חירויות הפרט, שוויון אזרחי וטוהר מידות שלטוני. התחקות על ערכי היסוד שמאפיינים את החברות האלה מעלה שהם מגלמים הלכה למעשה את ערכי היסוד ההומניסטיים: השכלה רחבה ברוח המדע והתבונה הביקורתית, משטר דמוקרטי בעל אופי ליברלי ופולרליסטי, וחברת רווחה תומכת וסולידרית שדואגת ששום אדם לא יאבד את צלמו האנושי גם אם איבד את הונו הכלכלי.

אנחנו יכולים לסכם שהן על יסוד תפיסת כבוד האדם של הפילוסופיה ההומניסטית והן על בסיס הממצאים האמפיריים בדבר התנאים המאפשרים סטנדרטים גבוהים של איכות חיים, נכון יהיה לעצב מדיניות חינוכית שמטרת-העל שלה הן כדלקמן: (א) גישה אינטלקטואלית שמבוססת על פתיחות דעת ורוחב דעת, על חשיבה אוטונומית ורפלקטיביות ביקורתית, על הנמקות הגיוניות וראיות עובדתיות; (ב) עמדה מוסרית המייחסת ערך אנושי שווה לזולת, חותרת לצדק חברתי ולשכנות של שלום ונהגת באחרים בכבוד, בהגינות ובהתחשבות; (ג) אזרחות דמוקרטית פעילה הניכרת במעורבות אכפתית ואחראית, בפולרליזם, בסובלנות ובריסון עצמי; (ד) עושר תרבותי הנסמך על סקרנות פעילה, רוחב אופקים, עומק חווייתי, מחויבות לאיכות ופתיחות לשונות; (ה) "אזרח העולם" אשר לצד מעורבותו בתרבותו המקומית (לאומית, דתית ואחרת), מרחיב את דעתו בתרבותן ובמצבן של חברות אחרות ומגלה רגישות ואחריות לנושאים של אתיקה בין-לאומית ואקולוגיה גלובלית.

### פיתוח תרבות הומניסטית בית ספרית

בצד השינוי המשמעותי שנדרש מן המורים בתחום המודעות הפרופסיונלית והנוכחות הפדגוגית, ישנה חשיבות רבה להתמקדות בכמה היבטים של התרבות הבית ספרית, כדי שזו אכן תהיה קרקע פורייה לקידום המטרות של החינוך ההומניסטי. בדברים הבאים אתייחס בקצרה לפיתוחם של שמונה היבטים חיוניים במיוחד: טיפוח רב צדדי של אישיות התלמידים, פיתוח אקלים חברתי של מוגנות והגינות, פיתוח גישה קהילתית ומעורבות חברתית, פיתוח אינטלקטואלי של התלמידים, שימוש בסוגים שונים של דיאלוג עם התלמידים כדי "להגיע"

אליהם ולהעצימם, פיתוח דרכי הוראה שבהן "עץ הדעת" משמש לתלמידים ולקהילה כ"עץ חיים", הבטחת תשתית פיזית בטוחה ומסבירת פנים, וטיפוח אישיותי ומקצועי של סגל המורים.

### טיפוח רב צדדי של אישיות התלמידים

לעיקרון ההומניסטי של פיתוח רב צדדי של אישיות התלמידים יש מסורת ארוכה, מימי החינוך האתונאי בתחומים המשלימים של גימנסטיקה (חינוך גופני) ומזיקה (חינוך רוחני) ועד החידושים בני ימינו בתחום האינטליגנציות המרובות, כישורי החיים ו"האוריינות רבת הפנים". לאורה של מורשת זו, דומני שאפשר להצביע על שבעה צדדים מהותיים או ממדים עיקריים של טיפוח האישיות: (א) לפתח אצל התלמידים דימוי עצמי חיובי או תחושת ערך עצמי – שהם שווים, נחשבים, מקובלים ומסוגלים – כתנאי הכרחי לאמון של התלמידים בעצמם כבעלי יכולת להנהיג את חייהם לקראת חיים של איכות ומשמעות; (ב) לעורר עניין בסביבה האנושית והטבעית, כדי לפתח בהם חדות חיים, חיוניות פנימית ומעורבות אישית בעשייה חברתית ובתכנים תרבותיים; (ג) לפתח כשירויות רגשיות, תוך-אישיות ובין-אישיות, של קשב פנימי ו"כלכלת" הרגשות, ושל אכפתיות אמפתית ומכבדת ביחסים עם הזולת; (ד) לפתח כשירויות תבוניות של הערכה נכונה, חוש מידה ושיקול דעת, תוך כדי הפעלת חשיבה רפלקטיבית, גישה ביקורתית ורגישות ערכית; (ה) לפתח עמדה אוטונומית של מחשבה עצמאית, אחריות אישית וכוח עמידה בהתמודדות הן עם סוגיות מחשבתיות, הן עם לחצים חברתיים והן עם יצרים ודחפים פנימיים; (ו) לפתח עמדה אותנטית הניכרת ב"קול אישי", שמפיק את תכניו ומעצב את עצמותו בדיאלוג תוך-אישי של הזנה עצמית והנעה פנימית; (ז) לפתח את האומץ להיות "בלתי מושלם" ולפעול גם במצבים עמומים וחסרי פתרונות פשוטים וחד משמעיים.

### אקלים חברתי של מוגנות והגנות

האקלים החברתי של הילד, במטפורה של הפסיכולוג אברהם מאסלו, הוא כמו תנאי האקווריום של דג הזהב: אלה תנאים ראשוניים ובסיסיים של ביטחון ורווחה שבלעדיהם הישרדות, קל וחומר שגשוג ותפקוד מוצלח, הם לא מן האפשר. לא פחות חשוב מכך, תנאים מיטביים הם גם אלה שמונעים, או לפחות מקטינים במידה ניכרת, את היווצרותן של עיונות ותוקפנות אצל התלמידים ואת בעיות המשמעת שכל כך מקשות על השגת הצלחה לימודית וחינוכית. במונחים כלליים אפשר לומר שהתנאים המיטביים ליצירת אקלים חברתי של מוגנות, רווחה או חופש מאיום כוללים נורמות של הומניות, הגינות והיגיון. ביתר פירוט, אפשר לדבר על חמשת המאפיינים הבאים: (א) הרגשת ביטחון פיזי, רגשי ונפשי שמיתרגמת לנינוחות ורווחה אישיות; (ב) הרגשה משפחתית של חיבה ואהדה יחד עם יחס אישי מצד המורים והרגשה ש"אני התלמיד" באמת חשוב ויקר להם; (ג) הרגשת שייכות ושותפות הניזונה ממעורבות פעילה בהכרעות הנוגעות לתרבות בית הספר; (ד) נורמות של היגיון, הגינות ושקיפות שמקטינות למינימום את הרגשת השרירות והכוחנות; (ה) נורמות של כבוד הדדי ושל אכפתיות לרווחת הזולת, לצדק חברתי ולאיכות הסביבה.

### דיאלוגים של העצמה

ב"דיאלוגים של העצמה" כוונתי לדרכים מיוחדות של שיח פדגוגי ותקשורת בין-אישית שמוסיפות להוראה הרגילה "חומרים" שמצמיחים ומעצימים את אישיות התלמידים הרבה מעבר לגופי הדעת הנלמדים. במורשת החינוך והתרבות מצויים דיאלוגים מעצימים ממינים שונים, ולהלן הצעתי באשר למיונם לשישה סוגים: (א) הדיאלוג הסוקרטי (על שמו של הפילוסוף סוקרטס), שמעצים מבחינה אינטלקטואלית, משום שאינו מגיש ידע לעוס ותשובות מן המוכן, אלא יוצר אי נחת לנוכח סוגיה או דילמה ומנחה אל למידת גילוי אישית ואל המודעות שאנחנו "תמיד בדרך"; (ב) הדיאלוג הניטשיאני (על שמו של הפילוסוף ניטשה), שמעצים את האוטונומיה והאוטנטיות של התלמיד על ידי דחיית האופציה של קונפורמיות עדרית ועידוד החלופה של בניית העצמיות של התלמידים (בדומה לביאליק ב"לא זכיתי באור מן ההפקר") מתוך "צורם וסלעם"; (ג) הדיאלוג הבובריאני (על שמו של הפילוסוף בובר), שמפתח רגישות אכפתית ואמפתית ביחסים עם הזולת באמצעות החלפת הניכור ההיררכי והפרופסיונלי במפגשים כנים וקשובים שבהם אישיות המורה ואישיות התלמיד נוכחות במלאותן; (ד) הדיאלוג הרוג'ריאני (על שמו של הפסיכולוג רוג'רס), שבאמצעות הכוונה לקשב פנימי והכרת העצמי מחזק את האמון של היחיד ביכולתו להנהיג את חייו בהצלחה; (ה) הדיאלוג הפרייריאני (על שמו של החינוכאי פריירה), שמסייע לתלמידים מקבוצות חלשות ומדוכאות להשתחרר מגורמים מעכבים ומנחשלים באמצעות פיתוח ידיעה פעילה ואוריינות ביקורתית ויישומן של אלה במאבק פוליטי לקראת צדק חברתי ושוויון בהזדמנויות; (ו) הדיאלוג האקולוגי, המפתח אכפתיות אמפתית כלפי הסביבה הטבעית, כך שמתוך מודעות עצמית לתנאי הצמיחה והרווחה האישיים מתפתחת הדאגה לעץ צמא, לגבעול שישדקף, לצב שהתהפך על גבו, ללווייתן ששחה אל חוף אובדנו, לבעלי חיים נכחדים וכלואים, לניקיון ימים ונחלים ולשימור נופי הטבע הראשוני.

### גישה קהילתית ומעורבות חברתית

בתחילת המאה העשרים היה זה הפילוסוף של החינוך ג'ון דיואי שקרא להפלת המתרסים שבין בית הספר לחברה ובין החינוך לדמוקרטיה, ובראשית המאה העשרים אחת דומה שהגישה הקהילתית והרוח הדמוקרטית כבר נעשו יסוד בלתי נפרד מתרבות החיים של רוב מוסדות החינוך. מגמה זו כוללת את ההיבטים הבאים: (א) הגברת מעורבותם של ההורים והתלמידים בעיצוב מאפייניו ותכניו של בית הספר – כולל תרומת ההורים בהעשרת תוכני הלימוד ותרומת התלמידים בחניכת תלמידים עמיתים ובקביעת התקנונים וההסדרים הבית-ספריים; (ב) כינונה של מערכת תמיכה ותגבור לתלמידים עם חסכים תרבותיים, מצוקה כלכלית, מוגבלויות אישיות או צרכים מיוחדים; (ג) שיתופי פעולה עם ארגונים חברתיים בקהילה דוגמת מתנ"סים, תנועות נוער, גני ילדים, בתי אבות, מוסדות סיעודיים, ואגודות של צער בעלי חיים ושמירת איכות הסביבה; (ד)

אזרחות פעילה המכוונת לסילוק עוולות חברתיות ולהבטחת שלמותם ותקינותם של המרחב הציבורי והסביבה הטבעית.

### השכלה כללית ותשתיות תרבות

בלי דעת אין שיקול דעת – כי אין מה לשקול; ללא היכרות עם תרבויות העבר נעמוד ללא כלים לפענוח ההווה וללא חזון לכונן את העתיד. שתי אמרות אלה מבטאות את הסכנה הגדולה של בורות, ריק תרבותי, שממה מושגית, דלות לשונית ורדידות אסוציאטיבית – את היעדרם של הקשר תרבותי ומסגרת התייחסות שנדרשים כבסיס לכל השואה רצינית, הבחנה תקפה, הערכה שקולה ושיפוט אחראי. בהתייחסות לתשתיות של השכלה ותרבות כוונתי למערך של ידיעה סדורה ומקפת יחד עם יכולות חשיבה, הבחנה וביטוי שמאפשר לבני אדם לפענח את מציאות חייהם ולפעול בה בדרך מורכבת, יעילה ועתירת משמעות. בטיפוח ההשכלתי והתרבותי דומני שנחוצים המרכיבים הבאים: (א) אוריינות לשונית שכוללת כישורי הבנה והבעה, יכולת ניתוח טקסטים מורכבים, הצגה סדורה ומנומקת של רעיונות, ויכולת התדיינות בסוגיות שונות ומגוונות; (ב) השכלה רחבה שכוללת ידע של השקפות עולם ומורשות תרבות, מונחי יסוד וגישות מחקריות, אקטואליה פוליטית ועשייה אמנותית; (ג) ידע במקצועות הלימוד המרכיבים את תוכנית הלימודים; (ד) כישורי חשיבה הניכרים ברצינות רפלקטיבית וביקורתית, בגמישות ויצירתיות, בזיהוי הקשרים רלוונטיים ובשיקול דעת ערכי ועובדתי; (ה) גישה פילוסופית המטפחת אכפתיות כלפי האמת והצדק, ספקנות ביקורתית כלפי "המובן מאליו" ובהירות ושיטתיות במחשבה ובביטוי; (ו) אוריינות אמנותית שניכרת בהפקת הנאה, משמעות והבנה מהתנסויות של התבוננות ויצירה בתחומים השונים של האמנות.

### "עץ הדעת" המשמש ליחיד ולקהילה כ"עץ חיים"

ברוח דברי קהלת ש"חכמה תחיה בעליה" ולאור התורות החינוכיות של אפלטון, אריסטו, סנקה, מונטיין, רוסו, ניטשה, דיזאי, ויטהד וקורצ'אק, אין לראות בלימוד מטרה בפני עצמה, אלא אמצעי שמשרת את מטרת-העל של הכשרה לאמנות החיים – של אנושיות מפותחת ובלמידה והלמידה במוסדות חינוך יתאפיינו באיכויות הבאות: (א) כוללת ב"בן-אדםיות". לפיכך מן הראוי שההוראה והלמידה במוסדות חינוך יתאפיינו באיכויות הבאות: (א) הצבת התפ"ח (תוכנית פיתוח חינוכית) במקום התלב"ס (תוכנית לימודים בית ספרית) כשדרת התוכן של בית הספר; (ב) הוראה משמעותית המתחברת הן לעולם הממשי של התלמידים והן לאקטואליה חברתית ותרבותית; (ג) יצירת "ארוס פדגוגי" ו"דרמה לימודית" באמצעות מורים שמבטאים עמדה רגשית של אכפתיות נלהבת כלפי גילויים של אמת, צדק ויופי; (ד) הפיכת הדעת לאוריינות חיים שמאפשרות ללומדים לזהות את המסרים הערכיים של הסוגיות הנדונות ולכלכל את מעשיהם ביתר תבונה ואחריות; (ה) גישה הוליסטית שמסתמכת על ריבוי אינטליגנציות ושונות בין-אישית; (ו) דרכי הערכה מגוונות המתייחסות למכלול יכולותיהם, תפקודיהם ותרומותיהם של התלמידים, מתוך הימנעות מרדוקציה של האישי לטסנדרטים חיצוניים.

### תשתית פיזית בטוחה ומסבירת פנים

המאפיינים הפיזיים של בית הספר אמורים לאפשר ו"לשדר": לאפשר את מימוש היעדים האישיים והתרבותיים ו"לשדר" את הכבוד לערכי ההומניזם באמצעות התחזוקה השוטפת של הקירות, השירותים, הצמחייה, לוחות המודעות ויצירות האמנות. בעיצובה ובתחזוקתה של התשתית הפיזית חשוב לתת את הדעת על האיכויות הבאות: (א) בטיחות של המבנים, הציוד הלימודי ומתקני המשחקים; (ב) הסברת פנים נועם אסתטי הנוצרים מהקפדה על ניקיון ותחזוקה הולמת ומהשקעה באסתטיקה של העיצוב, האמנות והצמחייה; (ג) מרחבים, ללא צפיפות חונקת, המאפשרים לימוד, עבודה, משחק, פנאי והתוועדות בין-אישית וקבוצתית.

### טיפוח אישיותי ופרופסיונלי של סגל המורים

בפיתוח סגל המורים חשוב להתייחס להיבטים הבאים: (א) משנבחרו מורים חדשים יש "לשדר" להם מורים ותיקים, הידועים באיכותם הפדגוגית ובאופיים הטוב, שיחנכו אותם במגוון ההיבטים המקצועיים והאישיותיים של שגרת עבודתם; (ב) את המוטיבציה האישית ואת "גאוות היחידה" אפשר לטפח הן באמצעות תחושת ייעוד הקשורה בהגשמת החזון הבית ספרי והן באמצעות גילויים של תמיכה וכבוד מצד העמיתים להוראה, התלמידים והקהילה; (ג) את המסוגלות המקצועית ואת תחושת הערך העצמי אפשר לפתח באמצעות עירור המורים והדרכתם לקראת עבודה מאתגרת ומחנכת על אישיותם – כך שיהיו הם עצמם דוגמה ומופת לאנשים משכילים, הגיוניים, הגונים, רגישים ומתונים.

### אחרית דבר

על רקע הדברים שהצגתי לעיל, הייתי מבקש שערכם ייבחן בשתי זירות: האחת חינוכית והשנייה ציבורית. אשר לזירה החינוכית, מן הראוי שתפיסת החינוך ההומניסטי שהצגתי תיבחן הן מצד הבהירות והלכידות העיונית שלה והן מצד יכולתה להתניע, להעשיר ולהנחות אנשי חינוך לקראת מיסודן של פרקטיקות חינוכיות שמייצרות תרבות הומניסטית בית ספרית. אשר לזירה הציבורית, הצלחתו של המאמר תיבחן בהחזרה הדרגתית של האמון ברוח האדם בכלל ובחינוך בפרט. כוונתי שבשנים האחרונות אנחנו עדים מצד אחד לירידת קרנם של העשייה החינוכית, המחקר האקדמי והיצירה התרבותית, ומן הצד האחר ליתר דומיננטיות של גורמי כלכלה, צבא וביטחון. בצד קריסה כלכלית ואובדן האוטונומיה של חלק מהמוסדות להשכלה גבוהה, ובצד השפל בהקצאה ליצירה תרבותית, העדות הברורה ביותר למגמה זו היא פעילותן העכשווית של שלוש הוועדות

"להצלת מערכת החינוך" (בודינגר, שושני ודוברת) שמונהגות על ידי אישים בעלי אוריינטציה כלכלית, ארגונית וביטחונית וכמעט ללא נוכחות של אישים בולטים מתחומי ההגות בכלל והפילוסופיה החינוכית בפרט. יתר על כן, הפרדיגמה השלטת של מצוינות ביצועיסיטית ומדידה הולכת ומשליטה על בתי הספר מערכי סטנדרטים ומיצ"בים שמבקשים להשיג תפוקות גבוהות בהישגים מדידים, אך כל קשר בינם ובין טיפוח רוח האדם ועיצוב תרבותו המוסרית הוא מקרי ביותר. ככלות הכול, כשאנו מדפדפים בביוגרפיה של עצמנו או קוראים רשמי חיים של אחרים אנחנו למדים שהגורם המשמעותי ביותר בטיפוח כולל של אישיות התלמיד הוא אישיות המורה. כפי שאי אפשר לעשות רדוקציה של מוזיקה לתווים, ולא של מדע לטכנולוגיה, ולא של פילוסופיה לנוסחאות לחיים הטובים, ולא של מוסריות נאצלת להליכות ונימוסים, ולא של חוכמה ותרבות לבקיאיות והתקשטות, כך יש להימנע מהאשליה שהסדרים ארגוניים וכלכליים יוכלו למלא את חסרונם של אנשי חינוך מופתיים בחשיבתם, בדיבורם ובנהגיהם. חינוך של אמת היה ונשאר הכשרה כוללת לאמנות החיים, ל"בן-אדמיות", להגשמה מיטבית של האנושי והאישי שגלום בכל אחד ואחת. לשם כך דרושים מחנכים הומניסטים שהם עצמם מופת לאנושיות שכזו ולא ניצבים צייתנים או טכנאים יעילים בשירותם של הגנרלים והכלכלנים של החינוך.

### מראי מקום

1. אריסטו, אתיקה: מהדורת ניקומקוס (1973), תרגם יוסף ליבס, תל אביב: שוקן, ספר שני.
2. Conservative, Liberal and Aronowitz and Giroux (1985), Education Under Siege: The "Garvey, "Dedication & Radical Debate Over Schooling, New York: Bergin
3. Subversive Activity New Neil Postman and Charles Wiengartener (1969), Teaching as a York: Dell
4. Michigan Immanuel Kan (1966), Education Ann Arbor: University of
5. ראה נייר עמדה של מרדכי ניסן (1997), "זהות חינוכית כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות חינוכית", מכון מנדל, ירושלים.
6. מרטין בובר (תשמ"ד), "על חינוך האופי", בתוך תעודה וייעוד, כרך ב', ירושלים: הספרייה הציונית.
7. דוגמה מצוינת לכך היא מוסר היהדות אשר אל מול הנטיות לאגואיזם ולאתנוצנטריות קובע את ההלכות של: "מדבר שקר תרחק ונקי וצדיק אל תהרוג... ושוחד לא תיקח... וגר לא תלחץ"; "לא תישא פני דל, ולא תהדר פני גדול, בצדק תשפוט עמיתך... ואהבת לרעך כמוך"; "כאזרח מכם יהיה לכם הגר הגר אתכם ואהבת לו כמוך כי גרים הייתם בארץ מצריים"; "לא תעשה לחברך את ששנא עליך", ו"יהי כבוד חברך חביב עליך כשלך".

[nimrod\\_alo@smkb.ac.il](mailto:nimrod_alo@smkb.ac.il)

מתוך כתב העת "מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי", בחסות אונסקו