

דן לסרי

מיתר – חינוך ברוח דיאלוגית



# מיתר

חינוך ברוח דיאלוגית

דן לסרי



Dan Lasry  
MEITAR –Education as a dialog

נכתב במסגרת צוות יוזמות של המרכז לעתידנות בחינוך  
אוניברסיטת בן גוריון  
באר שבע.

המחבר: דני לסרי  
יועצים חינוכיים: אילן בלום, בתיה גוטמן  
עורכת לשונית: גילי פרל דיין  
יועץ מדעי: ד"ר רוני אבירם



©

כל הזכויות שמורות למיתר  
הודפס לראשונה בישראל 1998

Printed in Israel

## תוכן עניינים:

7	תקציר
11	מבוא
13	חלק ראשון: רציונאל תיאורטי
14	1. החינוך בחברה
28	2. החינוך והפרט
52	3. על הלמידה כתהליך יצירת משמעות
80	לסיכום - מספר מלים על האפשרי והלא אפשרי
81	חלק שני: מיתר, הלכה למעשה.
82	מטרות
83	עקרונות מנחים למעשה
102	סיכום תפקידי המבוגר במיתר
107	הערכה
108	ביבליוגרפיה



# תקציר

ספר זה מבקש להציג את גישה חינוכית אשר דגם פועל שלה הוקם לראשונה בקיבוץ בית אורן שבכרמל. גישה חינוכית זו מתייחסת אל בעיות שונות הקיימות בחינוך הרגיל כסימפטומים לבעיה עמוקה הקשורה לעצם מהותו של החינוך בחברה המודרנית - אני מאמין שללא פרספקטיבה פילוסופית חינוכית רחבה, המנסה לרדת לעומקו של המצב האנושי בחברה המודרנית, נידונים הפתרונות המקומיים לכישלון. הנחות היסוד של גישה "מיתר" מתבססות על ניתוח מקיף של שלושה מרכיבים - האדם, החברה ותהליך הלמידה. מתוך ניתוח זה נגזרים עקרונות הביצוע המפורטים בחלק השני.

## הנחות היסוד

**החברה המודרנית:** לחיים בחברה עתירת מידע וידע יש השפעות עמוקות על סגנון החיים שלנו, על האופן בו אנו מבינים מה הוא ידע, ועל צרכי שוק העבודה בחברה המודרנית. הפרט בחברה המודרנית מוצף בשטף אינפורמציה ובמקביל עולה לאין ערוך נגישותו למאגרי מידע שונים. הספר דן בסכנת אובדן המשמעותיות והשטחיות הכרוכות בשטף האינפורמציה ומדגיש את הצורך בחשיבה ביקורתית המסוגלת לסנן ידע מיותר ולנתב דרכה בים הידע. גם שוק העבודה המודרני דורש מן הפרט יכולת חשיבה גמישה כמו גם את היכולת ללמוד ללא הפסק ולהתאים את עצמו לגומחות תעסוקה ספציפיות ביותר. הקושי להבין שינויים אלה (אשר גם מרחיבים את הזמן הפנוי של הפרט), ולהתאים את עצמנו אליהם, גורם לבעיות חברתיות קשות; חלקן קשור בחסרון כרוני בעובדים מיומנים וחלקן קשור בחוויות ניכור, אלימות וחוסר משמעות הדוחפים את הפרט לנתיבים הרסניים לו ולסביבתו.

**האדם כתהליך יצירת משמעות:** על פי תפיסת האדם האקזיסטנציאלית/פנומנולוגית מהותי לאדם היותו "יחידאי משמעות" המבקש לאחד חלקי מציאות השרויים בכאוס לכלל פעולה משמעותית, אשר אופייני לה המשך והשיח. אנו מבקשים לשים את אותו "עקרון מאחד" כנושא העיקרי של המסגרת החינוכית. זהו המקום בו "האומץ להיות" מבטא את החיפוש העמוק אחר הפעילות המשמעותית. פעילות משמעותית כזו משולבת בתוך הקשר של חיים ממשים ומסוגלת לשוחח עם המציאות ולא רק להגיב עליה. בשיח כזה עם הממשות ישנו אתגר מתמיד, מקור לשמחה והמניע החזק ביותר ללמידה והתפתחות.

**הלמידה כתהליך העמקת המשמעות:** תהליך הלמידה נתפס כאן כחלק מתהליך טבעי של העמקת המשמעות שחוקיו והדינמיקה שלו שונים מן החוקיות של ההוראה. בצד ביקורת של תפיסות לא מודעות להוראה המשפיעות על מעשה ההוראה באופן מוזיק, מוצע מודל אחר הכולל עקרונות מנחים בלמידה משמעותית. מודל זה מתבסס מצד אחד על טיבה של הפעילות המוחית המתבהר בעקבות החקר העכשווי של המוח ומצד שני על מחקרים שונים הדנים בחשיבותו של ידע קודם הקיים אצל הלומד, על חשיבותו של "החוש לאיכות" בתוך תהליך הלמידה, על הקשר בין גורמים רגשיים וקוגניטיביים, על חשיבותו של ההקשר הקהילתי בלמידה ועל קיומם של סגנונות חשיבה ולמידה שונים.

## מתוך ניתוח זה עולה עמדה חינוכית הכוללת מספר מרכיבים עיקריים:

1. **חינוך האדם השלם:** אנו מאמינים שגם כאשר מחנך מכוון אל היבט מסוים באדם בסופו של דבר הוא משפיע על האדם כולו ועליו לקחת אחריות לאדם כשלם ולהיערך לכך באופן מודע. במיוחד בחברה מורכבת כמו שלנו אשר בה התפקיד המסורתי של הקהילה כמחנכת את האדם הולך ומתמוסס נדרש מאמץ אקטיבי ומודע מצד המסגרת החינוכית.

2. **חינוך לפעולה ולחיפוש משמעות:** חינוך אין פירושו עיצוב. עודף האינפורמציה כמו גם קונסטלציה חברתית שלמה נוטה להפוך את הפרט לסביל ונתון לכוחות חיצוניים. כנגד מגמה זו אנו מציעים לקדם באופן אקטיבי את הפעילות ובעיקר את החיפוש אחר פעילות משמעותית.

3. **חינוך לאדם חושב ומרגיש:** המסוגל מצד אחד להתאים עצמו לדרישות של פעילות בתוך חברה עתירת מידע ומצד שני מסוגל לבקר, לסנן את שטף המידע ולהחיות ולהעמיק מידע שטוח משמעות ולשלב בתוך הקשר חיים ממשי.

4. **חינוך לאיכות ושוויון:** שלא כמו בדורות הקודמים, החברה היום דורשת סוגים שונים ומגוונים של מיומנויות ואת האיכות של כל יחיד. את מקום החינוך ההמוני המכוון למכנה משותף צריך להחליף, בהתאם לתמורות העתים, בחינוך מותאם אישית המכוון לפיתוח שוונות.

חינוך כזה דורש בראש ובראשונה מחנכים מסוג חדש. על המורה להחליף את תפקידו המרכזי כמעביר ידע בתפקיד רחב יותר שבחרנו להכניסו תחת הכותרת של "הפדגוגיה של הלא נודע". מחנך כזה רואה עצמו כמנחה של קהילה חוקרת המשתמשת בידע הקיים רק כנקודת מוצא לחקר הלא נודע ובפרט לגילוי הפנים המשמעותיים בהווה. הוא "חונך אישי לחיים" ומשתמש כחומר גלם לעבודתו בחיים הממשיים ובתוכני הפעילות בתוך המסגרת החינוכית ומחוצה לה.

המודל המוצע, גם אם בביקורתו על החינוך המצוי מזכיר ביקורות של מחנכים רדיקלים שונים, שונה הן מבית ספר פתוח והן מן החינוך הדמוקרטי במספר עקרונות והדגשים. המרכז במודל אינו החופש החיצוני של הפרט אלא החופש הפנימי כביטוי ליכולת לפעול באופן משמעותי. הדבר המהותי איננו המסגרת הדמוקרטית אלא הגישה החדשה ללמידה המתבססת על האומץ להיות, לטעות, לפגוש את הלא נודע. החשוב אינו חופש הבחירה אלא התמיכה ביכולת להעדיף באופן שישקף בחירה פנימית ולא קונפורמיות חיצונית. הדגש אינו על החוקים אלא על פיתוח מערכת ערכים פנימית. המרכז אינו רק בכיבוד זכויות הפרט אלא בנכונות לערבות הדדית ולתקשורת עמוקה ואיכותית.



## עקרונות ביצוע

על רקע זה עולה מודל מעשי מורכב המשלב היבטים רבים אשר המרכזי ביניהם הוא **הפעילות המשמעותית כבר הפורה ביותר ללמידה והתפתחות**<sup>1</sup>. מתוך הפסיכולוגיה של הפעילות כמו גם מתוך מחקרים חדשים בתחום הלמידה, הקוגניציה והמוח ניתן לגזור מספר עקרונות לדרך עבודתה של מסגרת התומכת בהתחברות לפעילות והעמקתה. עקרונות אלה מנחים את בנית המסגרת הפיסית, הארגונית והתוכנית של המקום. בין היתר אנו מדברים על:

- מרכזי פעילות מובנים וקבועים המאורגנים על פי חוקים מוגדרים הנגזרים מתוך פסיכולוגית הפעילות. מרכזים אלה גם כוללים אמצעים ייחודיים שפותחו ומפותחים ברוח הגישה.

- מסגרת חינוכית המציעה קשרי אומן-שוליה הן בתוכה והן על ידי שימוש ברשת של אנשי מקצוע מחוץ למסגרת החינוכית המוכנים לתרום מזמנם והדרכתם. זאת בכדי לאפשר לילד להתמודד עם העולם מחוץ לבית הספר ובו זמנית לתמוך בו עקב בעיות ערכיות ורגשיות העולות מהמפגש עם העולם הממשי.

- רב גילאיות מלאה אשר בה הקבוצות מתארגנות סביב נושאי עניין משותפים ולא על פי השתייכות גילית.

- תוכנית לימודים אישית המבוססת על נושאי עניין שלמים ולא על תחומי דעת. מתוך כך גם נגזרת האינטרדיסציפלינריות כמו גם הניסיון לקשור את הדעת התיאורטית בדעת המעשית.

- ראית המסגרת החינוכית בראש ובראשונה כקהילה המבוססת על יחסים טבעיים רב ממדיים בין הפרטים בקהילה. בתוך חיי קהילה כזו המבוגרים משמשים כמנהיגים של קהילה ודואגים בין היתר לשגרות קהילה כגון אספות, וועדות, ומוסדות משתיתים ומשרתים.

- פיתוח אחריות לסביבה הפיסית האנושית ותחושת ערבות הדדית בעזרת דוגמא אישית ומסגרת הגישור כפרדיגמה לחיפוש אחר כבוד הדדי, השלמה והרמוניה ביחסי אדם אל אדם.

- יצירת מסגרות תומכות למידה השונות מן השיעור הקלאסי (שבעיותיו מתוארות בפרק העוסק בלמידה), ביניהן ניתן למנות את: קבוצות למידה, מסעות למידה, סדנאות, מסגרות אומן-שוליה, תערוכות, רשת תקשורת.

- יצירת הזדמנויות למפגשים חיים עם התרבות האנושית באיכויותיה הגבוהות, כלומר לא דרך מקראות למיניהן אלא דרך חומר אותנטי ומקורי.

---

<sup>1</sup> אנו מבחינים בין "פעילות" לבין "עיסוק בעשייה", פעילות, להבדיל מעיסוק בעשייה היא דבר נושם אשר הפרט מביא בה לידי ביטוי את יכולותיו השונות תוך גמישות ו"חילוף חומרים" עם הסביבה, ראה בהמשך.



“כל אדם נולד מלך אך רובנו מתים בגלות”. אוסקר וויאלד.

## מבוא

גם אם ישנה הסכמה בין רבים בדבר קיומו של משבר בחינוך בארץ ובעולם<sup>2</sup> הרי שהפרשנות למשבר זה הרבה פחות הומוגנית ומצריכה הבהרה מצד מי שמנסה להציע דרך להתמודד עמו. על פי תפיסתנו הבעיות השונות הנצפות במערכת החינוך, אינן ניתנות להבנה רק במונחים של “בעיות הישגים” בתחומי מדע, מתמטיקה, הבנת הנקרא וכן הלאה. הרבה יותר מכך זהו משבר עמוק, הנוגע לעצם מהותו של החינוך בחברה המודרנית. בצורה הפשטנית ביותר ניתן להגדירו כמשבר ברלוונטיות החינוך הנובע מן הקושי להינתק מתפיסות עולם ישנות אשר שוב אינן מתאימות לעולם בו אנו חיים. ללא הבנה יסודית הנשענת על חקירת התמורות בחברה המודרנית, ונשענת על הבנה מחודשת של מושגים כמו ידע, למידה, משמעות, אדם שלם, תקשורת, יחסי מורה תלמיד וכדומה, אנו נידונים להיות קורבנות לפרגמטיות שטחית, המונעת בידי אפנות חינוכיות הנמוגות בערפל העתים ומותירות אחריהן מבוכה ובלבול. עלינו לשאול מחדש ובאופן מודע:

- מה אנו עושים כאן, מה פירושו של חינוך, לאן אנחנו רוצים להגיע. בקיצור, מה שנדרש הוא מהפכה ברמה הפילוסופית המגבשת גישה חינוכית עקרונית, ורק לאחר מכן מכווננת דרכים מעשיות להתמודדות עם המשבר. חשיבה רצינית כזו דורשת זמן ובעיקר פרספקטיבה רחבה וארוכת טווח, העומדת לא פעם בניגוד למדיניות כיבוי השרפות הנרדפת על ידי דימוי הצלחה מוחצנים. יתר על כן, בשונה ממחקר מדעי אין זו רק פעילות תאורטית, בד בבד המחנך צריך להמשיך לפעול בשטח מבלי שהדבר יוריד מעומק ההנחות התיאורטיות או השאיפות הפילוסופיות חינוכיות.<sup>3</sup>

ניתן לאפיין גישה חינוכית על פני שני ממדים מרכזיים. הממד האחד עוסק בחינוך ככלי בעל משמעות חברתית, והשני עוסק בחינוך כבעל משמעות אישית פרטית. שני הממדים קשורים ותלויים זה בזה, אך לצורך הדיון אפריד ביניהם.

בממד הראשון נשאלות השאלות: מה היא החברה, מה מאפיין את החברה המודרנית ומה תפקידו של החינוך כמשרת ומשפיע על החברה.

<sup>2</sup> דו"ח הררי, Toch 91

<sup>3</sup> יש לציין שהיחזמה נכתבה על ידי אנשי חינוך הפועלים בשטח עם ילדים ובהכשרת מורים ומעקרונותיה נבדקים במסגרת מרכז מורים באצבע הגליל.

בממד השני נשאלות השאלות: מה הוא האדם, מה היא תכליתו, מתי האדם מאושר ומה תפקידו של החינוך בהגשמתו העצמית. אין גישה חינוכית שיכולה להימנע מנקיטת עמדה בשאלות אלה.

פעמים רבות זו עמדה מוסווית השייכת לרקע החברתי אשר מתוכו צמח חינוך מסוים. אך בעתות משבר, במקום שבו הרקע החברתי שוב אינו ברור ומובן מאליו, אנו נדרשים לעשות מאמץ מיוחד בגילוי והגדרת עמדות אלה, כדי שנוכל לבחור בחלקן מחדש וליצור חדשות תחת אלה, המעכבות את התפתחותנו.

במקום כזה גם יכול להתגלות לחינוך תפקיד חדש, שבאופן קלאסי היה שייך לקהילה ככלל. כאן החינוך אינו רק משרת את החברה. באותה פעולת הגדרה, הנחוצה לקיומו, הוא גם מכתוב ומעצב מגמות חברתיות.

החלק הראשון של הספר דן בשני הממדים שתוארו למעלה כרקע להצגת גישת מיתר<sup>4</sup>, שעקרונות היישום שלה מפורטים בחלק השני.

---

<sup>4</sup> מיתר הוא מסגרת ממשית הפועלת כבר מספר שנים באזור חיפה ברוח המוצגת בהמשך. המילה "מיתר" נבחרה ככינוי למסגרת חינוכית חדשה. מיתר (כמיתר של כלי נגינה) מבטא באופן מטפורי מספר משמעויות של הגישה המוצעת, בפרט הדגש על המוסיקה כדוגמא פרדיגמטית של משמעות.

# חלק ראשון: רציונאל תיאורטי

”בגאותה המתנשאת  
מטילה הבועה ספק בקיומו של ים  
ובלעג שחוקה  
תיפקע ותתנפץ אל תוהו”  
( טאגור )

# 1. החינוך בחברה

## הבעיה

השאלה "כיצד מכינים ילדים לחיים בחברה המודרנית?" שוב איננה פשוטה כפי שהייתה בעבר. זאת בין היתר, מכיוון ש"החברה המודרנית" איננה מוגדרת על ידי מערך של נורמות וערכים אחידים. ההנחות הבסיסיות שהנחו את החינוך של המאות הקודמות (על פי רוב לא מודעות), ושהיוו חלק מתפיסת עולם מסוימת, שוב אינן מהוות בסיס בחברה המודרנית. יתר על כן, גם הערכים והנורמות שניתן למצוא בורם תרבותי זה או אחר משתנים במהירות. לאיזו חברה בדיוק אנו מבקשים להכין את הילדים של המאה הבאה?

שאלה זו מקבלת משנה תוקף, כשאנו רואים בחינוך לא רק כלי לסגל את הפרט לחברה, אלא גם דרך להשפיע עליה. אך על פי איזה דגם ערכי יש להשפיע? לאיזה כיוון? מי בכלל רשאי לתת את התשובות? האם פלורליזם בחברה המודרנית פירושו לוותר מכל וכל על הניסיון לענות על שאלות אלו ולהיטמע בניסיון אקלקטי פרגמטי חסר כיוון?

הווייתו על הניסיון לענות לשאלות אלו באופן קוהרנטי, אינו רק הימנעות, מבחינה מעשית זו אמירה המצדדת בכוחות שוק מסוימים הפועלים ממניעים מקומיים ומצומצמים. חוסר המחויבות לתפיסת עולם אינה מותירה את הפרט מרחף חסר תפיסת עולם, אלא מגדירה תפיסת עולם המתכנסת אל המכנה המשותף הנמוך ביותר. האם זו משמעותו של פלורליזם?

## פלורליזם כהתפתחות ופלורליזם כנסיגה

וורנר<sup>5</sup> ניסה להגדיר מה היא התפתחות במובן הכללי ביותר שלה, כלומר כמושג המתייחס ליצורים חיים באותה המידה כמו לארגונים או לתהליכי אבולוציה. מסקנתו הייתה שיש מספר דברים המאפיינים התפתחות בכל מערכת. ככל שמערכת מתפתחת יותר כן מרכיביה נעשים פחות דומים זה לזה, יותר מובחנים זה מזה ובמקביל יחסי הגומלין ביניהם נעשים הדוקים יותר. הדוגמא הטובה ביותר לעניין זה, היא ההתפתחות של העובר. תחילה התאים דומים מאוד זה לזה ואין כל קשר ביניהם, ככל שהעובר מתפתח נעשים התאים שונים זה מזה ומתחילים להתייחס זה לזה ולהשלים זה את זה.

פלורליזם יכול להשתקף כשתי מגמות מנוגדות, אחת של התפתחות ואחת של נסיגה. אפשר לדבר על פלורליזם כעין תערובת אחידה בלתי מחיבת ובלתי מתחיבת, אשר בה ארגונים דומים מאוד זה לזה, כל אחד אומר הרבה דברים, אבל בסך הכול הם דומים. פלורליזם כזה יחשב כביטוי לנסיגה חברתית. לעומת זאת ניתן לדבר על פלורליזם שבו מתקיימים זה לצד זה מוסדות שונים, אשר כל אחד מובחן מאוד מן האחר ויחד עם זאת הם מקיימים יחסי גומלין (כמו למשל יחסים של למידה הדדית). פלורליזם כזה יבטא התפתחות חברתית.

כדאי לנצל את ההזדמנות להבחין בין שני סוגים של מובחנות - **מובחנות לוגית ומובחנות אורגנית**. מובחנות לוגית היא מובחנות שבסתירה. מובחנות אורגנית היא מובחנות פונקציונאלית. הדוגמא הטובה ביותר לכך, היא ההתמחות של אדם במקצוע מסוים, נאמר רופא עיניים. יש רופא עיניים שיבין את התמחותו כהתמחות לכל מה שאינו עיניים - זו תהיה דוגמא למובחנות לוגית. רופא עיניים אחר מתמחה בעיניים, אך דווקא משום כך הוא מתעניין במערכת העצבים, בכבד, בפסיכולוגיה של הקריאה, בהבדלים בין תרבותיים ולמעשה בכל העולם. זו

<sup>5</sup> Werner (1949)

תהיה דוגמה למובחנות אורגנית. מומחיותו כרופא עיניים אינה סותרת יחסי גומלין עם תחומים אחרים. זו אותה מובחנות הקיימת בין תא שריר לתא עצב, הם ללא ספק שונים מאוד זה מזה, אך זה אינו שוני שבסתירה - הם משלימים זה את זה ומגדירים אחד את השני<sup>6</sup>. מובחנות אורגנית היא המובחנות הרלוונטית בהגדרתו של וורנר להתפתחות.

## פלורליזם בחינוך

לשאלה כיצד מכינים ילדים למאה ה-21 אין, ולא יכולה להיות, תשובה ברורה, אלא מתוך השענות על תפיסת עולם, המתייחסת למה הוא האדם, מה היא החברה וכיצד יש להכין את האדם לחברה. אך בעולם הפלורליסטי של היום לא ניתן לצפות להסכמה רחבה וכללית כזו. האם משמעות הדבר כניעה לגישה אקלקטית החסרה את הבסיס של תפיסת עולם מגובשת?

לא בהכרח. נראה שמספר הנחות-על יכולות לכוון את התשובה:

1. חברה-מחפשת-מפותחת צריכה לשאוף ליצור מערכות מובחנות אוטונומיות, אשר כל אחת מהן היא בעלת אמירה ברורה. יחד עם זאת כל מערכת הנה בעלת ערכים פלורליסטים, אשר מאפשרת לה לתקשר באופן בונה עם מערכות אחרות.
2. בתוך חברה כזו, כל אחת מן המערכות צריכה להיות בעלת אני מאמין ברור וממצה עד כמה שניתן.
3. חברה כזו צריכה לאפשר מפגשים בין המערכות ולתמוך בהיווצרות תהליך של ברירה טבעית, אשר בה כל מערכת נתונה ללחצים האבולוציוניים של ההתפתחות.

**המסקנה מבחינת מערכת החינוך:** משרד החינוך אינו נמצא היום במצב שהוא יכול לתת תשובה ברורה לשאלה כיצד יש להכין ילדים למאה ה-21. כדי להגיע למקום כזה, עליו ליצור התחייבות עמוקה לפילוסופיה מסוימת. התחייבות כזו אינה רצויה – לו הייתה קימת היא הייתה יוצרת דיקטטורה דוגמטית, שאינה נסבלת בחברה המודרנית. בין האפשרות של דיקטטורה לבין האפשרות של שטחיות חסרת כיוון קיימת אפשרות שלישית - תמיכה בקיום מסגרות חינוך רבות, שהן בעלות אני מאמין ברור<sup>7</sup> ורצוי עד כמה שיותר מובחנות זו מזו. "מיתר" הוא ביטוי ל"אני מאמין" מסוג זה, הנובע מתפיסת עולם המתוארת בהמשך.

## שתי מגמות בחברה הפוסט מודרנית.

אולי הקו הייחודי ביותר המאפיין את המעבר לחברה של המאה ה-21, הוא השינוי במעמדו של הידע<sup>8</sup>. שינוי זה מתבטא בשני אופנים:

1. הכמות: העיסוק המסיבי בסמלים שעד לא מזמן היה נחלת מעטים, בעיקר במרחב האקדמאי, הופך להיות לדבר יומיומי המשרת את כלל האוכלוסייה. בעתיד כמעט ולא תהיה עבודה אנשית שלא תהיה קשורה באופן זה או אחר בעבודת מידע. האדם יפעל עם סמלים לא רק

<sup>6</sup> ראה בהמשך בעניין תחרותיות.

<sup>7</sup> כדאי להדגיש שב"אני מאמין" הכוונה להתחייבות פנימית עמוקה אשר מסביבה מתאחדים אנשים ולא להפך, הניסיון ליצור אני מאמין בית ספרי על בסיס מערכת קימת הוא בעל מעט משמעות לאור ההבחנות הנעשות כאן.

<sup>8</sup> אפיסטמולוגיה של תרבות יכולה להיות נקודת מוצא בסיסית להבנת התרבות כולה (ראה למשל פוקו) ובמובן זה בחירתנו ב"יחסה של התרבות לידע" כנקודת המוצא לדיון בחברה בכלל הגיוני לגבי כל תרבות.

לצורך פרנסה, גם צרכי הבידור שלו, הרגלי הצרכנות והתחביבים יהיו קשורים באופן זה או אחר בפעילות עם מידע.<sup>9</sup>

2. האיכות: הידע לא רק גדל בכמותו, גידול זה שבא על רקע ההתפתחות הטכנולוגית, כמו גם גורמים תרבותיים אחרים, יוצרים שינוי איכותי באופן בו אנו מבינים מה הוא ידע ומה הוא ערכו לתרבות.

שינוי איכותי זה איננו חד-מגמתי. ירידתו של הידע ממרום האולימפוס התיאורטי לחיי היומיום של רוב בני האדם יכול להתפרש, וגם מתפרש, בשני כיוונים שונים ולפעמים מנוגדים: מגמה אחת, מבקשת לקחת את המודל האקדמי בית ספרי המוכר, כדגם ל"פעילות ידע" גם מחוץ לאקדמיה. דוגמא לפעילותה של מגמה זו נמצא בדרישה לאקדמיזציה של תחומי חיים רבים. האנשים המקדמים מגמה זו מאמינים, שמכיוון שחיינו עתירי ידע הרי שיש להגביר את הלימוד הפורמאלי לסוגיו.

מגמה אחרת, מבקשת לפעול בכיוון ההפוך, מכיוון שירד הידע ממרום האולימפוס לחיי היומיום של האנשים, יש לשנות את עצם תפיסתנו לגבי מה הוא ידע, ולהתאימו באופן כזה לחיים הממשיים של אנשים. האנשים המקדמים מגמה זו סבורים, שהידע צריך לאבד את ה"פורמליות" שלו.

מגמות אלה, יש לומר, אינן רק מגמות תיאורטיות המוכתבות על ידי הוגים מתוך בחירה חופשית. הן פועלות כשני כוחות חברתיים חזקים המושפעים מגילויים מדעיים ומן השינויים הטכנולוגיים הרבים. לא תמיד אנו מבינים את טבעם של כוחות אלה, ובוודאי שלא תמיד ניתן להשפיע עליהם בכיוון אחד או השני<sup>10</sup>. אך גישה חינוכית צריכה לקבוע עמדה. היא צריכה לקבוע עמדה לא רק מתוך רצון לסגל את הילד למגמה זו או אחרת, אלא גם כחלק מניסיון לפעול באופן אקטיבי בקידומה של מגמה אחת.

### המגמה הראשונה: פדגוגיה של הידע - הספר כמטפורה

בית הספר, האקדמיה ומוסדות דמויי בית הספר היו במשך שנים רבות בעלי המונופול העיקרי על "עבודת הידע". בשעה שרוב האנשים מחוץ לבית הספר עדיין עבדו את האדמה ועם מכונות, היו המורים והתלמידים חלוצים בעבודה עם ידע מופשט. מוסדות אלה, לאורך כל ההיסטוריה ראו ב"עבודת הידע" את מטרתם המרכזית. מבלי משים קבעו מוסדות אלה גם את הכללים לסוג עבודה זה, ובמקביל חיזקו עמדה פילוסופית מסוימת כלפי השאלה מה הוא ידע. אך טבעי הוא, שזהו המודל הראשון לשימוש וחינוך בניסיון להבין את מהפך המידע בשלהי המאה ה-20.

מודל פדגוגי זה, יחד עם תפיסת העולם האפיסטמולוגית הנובעת ממנו, נשען על מספר הנחות:

- יש דבר כזה הנקרא ידע אובייקטיבי.
- ידע אובייקטיבי זה קיים בנפרד, בלי קשר למי שיודע אותו. לדעת זה כמו להיות בעל רכוש.
- ידע אינו תלוי באופן העברתו, בהקשר בו הוא נמצא או בזמן. הוא שומר על תכונותיו העוברות לסוחר כמו סלע, או מטבע זהב.
- יחידות ידע, כמו לבנים בבניין, הן דבר שניתן להוסיף או להוריד, להרכיב או לפרק.
- ליחידת ידע, כמו ללבנה, יש גבולות ברורים המגדירים אותה באופן ממצה ומספק.

<sup>9</sup> טופלר בספרו "מהפך העוצמה" מביא דוגמאות רבות לשינוי זה במעמדו של הידע (מכאן גם הכותרת לספרו).

<sup>10</sup> ראה למשל אדורנו, קונסטרוקטיביזם וכן האלה בעניין כוחות תרבותיים שאיננו יודעים את עוצמת השפעתם.



- לידע יש ערך מעצם קיומו.
- להיות בעל ידע פירושו להבין, להרבות בידע פירושו להיות חכם.
- להיות בעל ידיעות מעטות פירושו לחטוא - חטא האי ידע או חטא הבערות.
- ניתן לסדר כל ידע במבנה היררכי ממצה.
- ידע מועבר על ידי בעל סמכות כאקט של סמכות.
- ישנם קריטריונים ברורים המגדירים מה פירושו להיות בעל ידע.
- ניתן לתרגם את המציאות לסדרה של טענות ידע מבלי שיאבד דבר בדרך.

הידע, על פי תפיסה עממית זו, נתפס כאובייקט חומרי, לבנה למשל, שהוא בעל קיום עצמאי. הרבה מתכונותיו המטפוריות הוא גוזר מהשוואה זו. לדעת פירושו להיות בקשרי בעלות לאובייקטים אלה, כאשר הפונקציה הפסיכית העיקרית המגדירה את יחס הבעלות הוא **הזכירה**. ידע כזה הוא גם בעל פן ערכי מסוים - הוא מקור לשררה.

עיון בהנחות אלה עשוי לגלות עד כמה אין זה מקרי ששמו של המוסד שטיפח ביותר תפיסה זו הוא "בית ספר". הספר הוא מטפורה הולמת ביותר להבנת הידע בתפיסה זו. הרבה מתכונות אלה של הידע הקלאסי נגזרו מתכונות השפה הכתובה בספר. המלה הכתובה, בשונה מן המלה המדוברת היא א-זמנית, ואינה מלווה בקונטקסט העשיר של המילה המדוברת, היא נטולת כוח הבעה בצורתה, צבעה, ריחה וכן הלאה, ואינה יכולה להקשיב - אי אפשר להתווכח אתה. המלה הכתובה בדפוס עוד יותר מאבדת צביון אישי. למעשה, כך, בעצם אי-תלותה, המלה הכתובה גם מחזקת את מעמד הכבוד שלה כמקור של סמכות שאי אפשר לחלוק עליו.

בית הספר היה כמובן רק ביטוי של תפיסת עולם כללית, ששורשיה נעוצים במורשת פילוסופית מסוימת. אך דומה שלבית הספר ולפרקטיקה של ההוראה בפרט היה תפקיד חשוב בחיזוקה ואפיונה של תפיסת ידע זו. ההוראה, כמו במסחר, יצרה את ערכי החיצונים של הידע על פי קשיי התעבורה ושיקולים של היצע וביקוש. הידע שמעבירים עד היום בבית הספר הוא מסוג מאוד מסוים. כלומר, זהו ידע שעונה למודל המתואר למעלה. זהו ידע שניתן לסדרו יפה בתוך מקראות למיניהן ויש בו אחדות רעיונית ומורכבות פריקה המאפשרת לו להיבנות שלב אחר שלב.<sup>11</sup> במובנים מסוימים, בית הספר, והדרישה להוראה המונית, יצרו לחץ אבולוציוני שדחק את האופן בו אנו מבינים מה זה ידע לפינה פילוסופית קשוחה ודוגמטית. המורשת הפילוסופית הברורה ביותר התומכת בתפיסת ידע זו היא הריאליזם הנאיבי. על פי הריאליזם הנאיבי, הידע הוא שיקוף פשוט של המציאות הפיסיקלית. שיקוף עד כדי זהות, כפי שמתברר ממטפורת "הידע כלבנה". ההצלחה הגדולה של המדע, שניכרה בכל מקום בעידן התעשייתי יחד עם ההגיון ההנדסי היוו את קנה המידה לרציונאליות, כמו גם למה הוא העולם וכיצד יש להכיר אותו. הריאליזם הנאיבי, כמו המכונות שיצר, קבע ערכים לידע.

## השלכות לגבי חינוך

הפדגוגיה המוכרת לנו, זו הנשענת על תפיסת העולם "הידע כלבנה", רואה את עיקר תפקידה המעשי בהעברת ידע. הגישות המתודיות השונות שלומדים פרחי הוראה קשורים בעניין זה, ולצורך העניין אין כל הבדל אם מדובר בגישה פרונטלית, בקבוצות למידה, בלמידה פעילה, בתיווך או בגישות אחרות - המטרה נשארת אחת - העברת ידע. אמנם מאז ומתמיד היו קולות שראו בידע לא מטרה, אלא מעין כלי לפיתוח החשיבה, הרחבת אופקים וכן הלאה. אך מבחן

<sup>11</sup> משום כך נראה בבתי ספר את הפיסיקה הניוטונית אך לעיתים רחוקות מאוד את הפיסיקה הקוונטית.

הזמן הראה, שכל אלה אינם אלא עטיפות תיאורטיות ובודור פרגמטי כמו שלנו, הן מתייבשות, נופלות, ומותירות את עצם המעשה בערומו. היום מצהירים מורים רבים בריש גלי, שמטרתם העיקרית היא "להעביר בגרות". כלומר, להעביר את אותן "לבנים" של ידע הנדרשות בבגרות. הפרקטיקה של העניין, גם היא מכוונת במידה רבה על ידי מטפורת הידע כלבנה (ראה בפרק שלישי "המלכוד הבסיסי של ההוראה"), ומזכירה במידה רבה תהליך הדפסה של ספר - על התלמידים להיות דף חלק בשעה שהמורה "מדפיס" מילה אחר מילה, משפט אחר משפט פרק אחר פרק, שלושים תלמידים בו-זמנית, ובמהדורת שיא נעשה החינוך ההמוני לנחלת כל.

## המגמה השניה - תמורות בתפיסת הידע

במאה האחרונה אנו עדים לסדרה של שינויים במדעים, במחשבה החברתית, בכלכלה ובטכנולוגיה, שלהם השפעה עמוקה על האופן בו אנו מבינים מה הוא ידע. לא תמיד השפעות אלה מתקבלות ברצון, ולא תמיד אנו ערים למשמעות של השפעות אלה. אך בשלהי המאה, נדמה שהולכת ומסתמנת מגמה חדשה בהתייחסות לידע, מגמה הנשענת על בסיס פילוסופי אחר מן הריאליזם הנאיבי.

ניתן לסמן מספר גורמים כבעלי השפעה מכריעה על היווצרות מגמה זו:

**הפיסיקה החדשה:** בשלהי המאה ה-19 הפיסיקה עמדה לקראת סופה. אמנם היו אי אלו בעיות קטנות לא פתורות (למשל הקשר בין חשמל למגנטיות), אך בגדול הפיסיקה השלימה את עבודתה. לכל היותר היה צורך לסדר מעט את הדברים, ומאמצים גדולים של הפוזיטיביזם הלוגי להעמיד את המציאות כולה (מדע הפיסיקה לפחות) על לוגיקה טהורה היו רק חלק מן הניסיון "לסדר" את הדברים באופן סופי לפני שעזובים את הבית. עם מפנה המאה השתנתה התמונה מקצה לקצה. בהקשר זה כדאי להזכיר את תורת הקוונטים. מן הסתם לא הייתה עוד בפיסיקה תיאוריה ששינתה באופן כה מהותי את פניה של הפיסיקה כמו תורת הקוונטים. לא רק שהיא שינתה תכנים, היא שינתה את עצם מושגי היסוד של המדע - דברים כמו סיבתיות, זמן, חומר, התפרקו בה וקיבלו משמעות חדשה. אפילו אינשטיין התקשה לקבל את ההגיון החדש שיצרה תורת הקוונטים ונשאר נאמן עד יומו האחרון לתפיסה הסיבתית הישנה והטובה. אותה תפיסה ריאליסטית נאיבית, שאולי הייתה מקור עוצמתו של המדע במאה ה-19, פינתה מקומה לגישה מורכבת יותר.<sup>12</sup>

**שינויים בפילוסופיה:** התפנית שביצע ויטגנשטיין בין עבודתו המוקדמת לעבודתו המאוחרת מדגימה באופן ברור את מפנה הידע. ויטגנשטיין המאוחר החליף את הלוגיקה הקשה בתפיסה מורכבת ואורגנית של מושגים וידע - מושג כמו "רוק" או "משחק" למשל, אינם שם כללי של קבוצה, שאיבריה מוגדרים על ידי סט של תכונות מגדירות. במציאות, למושגים טבעיים אין גבולות ברורים וחד משמעיים. בעקבות עבודתו של ויטגנשטיין, באו מחקרים רבים בתחומי הפסיכולוגיה מדעי החברה, השפה והלוגיקה שהצביעו על "דמיון משפחתי", על "רמה בסיסית", מטפורות, סכמות דיפוזיות ועוד, כמגדירות את עולם המושגים. בקיצור הם הבהירו ש"לדעת" במובן הטבעי שלו שונה מאוד מ"לדעת" במובן הלוגי מילונאי.<sup>13</sup> במקביל עלו וצמחו ביקורות חברתיות חריפות על המודרניות שנתפסה עד כה כ"תוצר בלתי נמנע של התפתחות". ביקורות

<sup>12</sup> Capra (1986) וכן יואב בן דוב 1997

<sup>13</sup> ויטגנשטיין - טרקטטוס לוגי פילוסופי לעומת חקירות פילוסופיות וכן ראה סיכום ממצה בנושא זה אצל ליקוף (1987).

אלה זיהו במודרניות דפוסים השייכים למעמד מסוים ולתרבות מסוימת (וליתר דיוק הזכר הלבן האירופאי) וראו בה בעיקר אתנוצנטריות שתלטנית.<sup>14</sup>

**שינויים במחשבת המדע:** בתחילת המאה הצביע פופר על כך שממהותה של תיאוריה מדעית שהיא תהיה ניתנת להפרכה ובכך הוא דן את עתידן של כל התיאוריות המדעיות מכאן והילך למעמד זמני. במקביל, בניסיונות הפרשנות הרבות לתורת הקוונטים, כמו גם בפילוסופיה של המדע בכלל, מאבד המדען את מקומו האובייקטיבי החד-משמעי. המדע, מספר לנו קון, אינו מבנה שיטתי של "גילוי האמת על העולם", אלא הוא מאבק בין פרדיגמות שפעמים רבות קמות ונופלות משיקולים מגוונים וחוץ מדעיים. התפיסה שבה האדם/מדען הוא מין עין ניטרלית צופה בעולם פינתה מקומה לגישה ההרמנויטית, אשר בה הגבולות בין ידע לאמת על העולם מייטשטשים. הצופה, כמו גם הכלים שבהם הוא משתמש, הופכים להיות רלוונטיים עד כדי בניית משוואות הלוקחות את הצופה כחלק בלתי נפרד מן התופעה.

**הולדת מדע הקוגניציה וכשולן הביהביוריום:** אנו רואים שינויים דומים בתחום הפסיכולוגיה, אם כי באיחור מסוים יחסית למדעים האחרים. הפסיכולוגיה ניסתה לחקות את המדעים הגדולים ואת הגישה של המאה ה-19, הביהביוריום ללא ספק היה הדוגמא הנועזת ביותר לכך, אך גם הוא גווע. עם עליית הקוגניטיביזם, הפסיכולוגיה הפכה להיות ממדע ההתנהגות למדע של תהליכים פנימיים. אמנם גם כאן לא רפו המאמצים להתייחס לתהליכים פנימיים אלא במונחים של מכונה, ובפרט תוך שימוש במחשב כדוגמא. אך היום, בתוך הזרם המרכזי של עיבוד מידע, ובורמים מקבילים, אנו מוצאים קולות רבים והולכים, המבקשים לזנוח את הגישה הייצוגית הקלאסית ולהחליפה במודלים גמישים מסוג העיבוד המקבילי המפורז.<sup>15</sup>

**גילויים חדשים בחקר המוח:** שינויים אלה במדע הקוגניציה נשענים במידה רבה גם על המוח כמטפורה. ממצאים רבים בתחום חקר המוח מצביעים על כך, שכנראה לעולם לא נמצא את "תא סבתא" המפורסם. הידע במוח אינו מאוכסן תאים כמו קוביות במחסן. גם הניסיונות לחקות את האינטליגנציה האנושית על יד יצירת אינטליגנציה מלאכותית במחשב, כזו המחקר בהצלחה פעילות אנושית פשוטה כמו ראייה, נראה בהתחלה כעניין של מהירות חישוב ותחכום חישובי, אך עד מהרה הסתבר שהוא הרבה יותר מורכב מכך. המוח, מסתבר, אינו פועל על פי הלוגיקה הריאליסטית.<sup>16</sup>

**הטכנולוגיה החדשה:** אולי שינוי התפיסה העמוק ביותר נגרם על ידי הטכנולוגיה המודרנית. זהו השינוי העמוק ביותר גם משום שהוא נוגע לקהל הרחב ביותר, וגם משום שהוא יוצר הרגלי חיים שהם יותר חזקים מכל חשיבה תיאורטית. העובדה שהמחשב ורשתות התקשורת מחליפים את הספר אינה רק שינוי במדיום. לדבר פשוט כמו מעבד תמלילים, שבו המילה המוקלדת הרבה יותר קלה לשינוי יש השפעה עצומה על האופן בו אנו תופשים מה הוא ידע. במקביל, זמינותו הרבה של מידע, היכולת החישובית המאפשרת יצירת מוצרים שונים זה מזה בלחיצת כפתור, אמצעי הקלט (כמו למשל הבר-קוד) המאפשרים להכניס מידע בקלות, רשת האינטרנט עם תוצרת המידע העצום והבלתי מבוקר שלה, כל אלה ורבים אחרים יוצרים בחיי היומיום מושג חדש של ידע.

כל התמורות שתוארו למעלה בקיצור נמרץ היו חלק מן המרכיבים שהנצו את התפיסה החדשה של הידע. הידע נתפס בתרבות הפוסט מודרנית כשונה מאוד מן הידע הקלאסי. הוא מתחיל להתאפיין במספר היבטים חשובים:

<sup>14</sup> ראה למשל אסכולת פרנקפורט, וזרמים פמיניסטים

<sup>15</sup> סיכום מקיף וממצה אצל שנון (1993)

<sup>16</sup> אדלמן (1989, 1991) וכן מטורנה (1987)

- הוא גמיש
- תלוי קונטקסט
- תלוי מדיום
- תלוי תרבות
- חלק ממערכת מורכבת
- אין הבחנה ברורה בין ידע לרגש
- הוא דינמי, משתנה, זמני
- הוא אינו שיקוף נאיבי של המציאות
- הוא דו כיווני
- הוא מאבד מסמכותו
- הקריטריונים של מה הוא "אדם יודע" משתנים

למעשה המטפורה משתנה. אם המטפורה של הידע כתפיסה הקלאסית הייתה האבן הקשה כאן אנו רואים דבר מה שדומה יותר לענן. בתמונה החדשה מאבד הידע את מקומו האובייקטיבי, סמכותי, בלתי תלוי. בין היתר האדם הפשוט אינו רק צרכן פסיבי של ידע. בחייו ובעבודתו הוא יצרן של ידע.

## נקיטת עמדה

בהיסגר הפער בין העולם התיאורטי של הידע לבין החיים (לא בלי משברים ורעידות), מסתמנת שאלה גדולה - האם חיינו יראו כמו בית ספר או שביית הספר יראה כמו החיים. האם אנו נמשיך להזויק במודל הידע הקלאסי, הידע כספר, והוא זה שיכתוב את חיינו כ"פועלי ידע", או שמא נתחיל לראות את הידע באופן אורגני יותר, חי יותר ואת זה נכניס לבית הספר.

כאמור, את שתי המגמות ניתן לראות בשלהי המאה ה-20. מצד אחד אנו עדים לאקדמיזציה (חסרת תקדים ולא פעם גם חסרת תכלית) שבה הדעת נעשית מלאכותית יותר ויותר, מנותקת יותר ויותר, דמוית בית ספר יותר ויותר, וחודרנית יותר ויותר לכל מישורי החיים בצורתה המלאכותית<sup>17</sup>. דוגמא מצוינת לכך היא הניסיונות של סמינרים רבים להפוך למוסדות להשכלה גבוהה, לצמצם את ימי ה"שטח" של פרחי הוראה ולהרחיב את הדעת התיאורטית. דוגמא אחרת היא התרחבות ההשכלה האקדמאית המתבססת על פולחן פורמאלי של ציונים. מצד שני, בפרט בתעשייה, אנו עדים להסרת העטיפות וחיפוש פרגמטי אחר ידע חי, זורם ואיכותי הבא לידי ביטוי בסדנאות "חשיבה המצאתית" ו"חשיבה יצירתית" ובמסלולי הכשרה אוטונומיים ופרגמטיים מחוץ לאקדמיה.

אנחנו מאמינים שהמגמה השנייה בהתייחסות אל הידע תהיה דומיננטית יותר ויותר במהלך השנים הבאות בעיקר מכוח המציאות הטכנולוגית. אבל גם אם יקשה לה לבוא לידי ביטוי מכוח הנסיבות, אנו מאמינים שעל החינוך להתאמץ ולעזור לה להיות הגישה הדומיננטית<sup>18</sup>. מבחינתנו, להכין את הילד לחברה של המאה ה-21, פירושו להכין את הילד להתמודד עם מושג חדש של ידע ומושג חדש של אדם יודע/אוריין. לא עוד הידע הסמכותי החד-כיווני המוכר מבית הספר, שדמותו דמות לבנה, אלא ידע מורכב "ענני" יותר, המשרת את החיים היומיומיים. מגמה זו היא גם חלק מתמונת מצב כלכלית ותעשייתית, המגדירה לפי דעתנו את דמותו של האדם שהחברה זקוקה לו.

<sup>17</sup> על עניין זה כתב כבר לפני שנים רבות הברמן תחת הכותרת "קולוניזציה של מרחב החיים הממשי"

<sup>18</sup> ראה בהמשך בעניין הבעייתיות של חיים בחברה עתירת מידע.

## האדם שזקוקה לו החברה

העלייה המתמשכת בעיסוק בידע מצד אחד, ושינוי מעמדו של הידע מצד שני, יוצרים מציאות חברתית מורכבת. מתוך ניתוח תמונת מצב חברתית זו אנו משרטטים את האדם לו זקוקה החברה במספר נקודות מפתח שנראות לנו גם רלוונטיות במיוחד לחינוך. אנו מדברים בזמנית על מרכיב של הסתגלות לחברה קיימת ומרכיב של השפעה ושינוי לכיוון חברה בריאה יותר. הפרופיל המשותט בהמשך אולי היה רצוי בכל תרבות ובכל זמן במרכיביו, אך הוא ייחודי לתקופתנו הן בהגשים, והן במשמעות החדשה הצומחת על רקע התקופה.

### האדם החושב

מיותר אולי, להזכיר את הצורך באנשים חושבים בחברה המעמידה צורך זה בראש סולם העדיפויות החברתי. חברה המשקיעה מאמץ חינוכי רב בתוכניות לטיפול החשיבה למיניהן והסובלת ממחסור כרוני בכוח עבודה מיומן וחושב, בעיקר במגזרים עתירי הטכנולוגיה. פחות מיותר הניסיון להבין מה הוא אדם חושב שזקוקה לו החברה, ומאילו סיבות היא זקוקה לו מעבר לאכלוס מקומות עבודה.

על פי המודל הקלאסי של ידע, לחשוב פירושו לערוך מניפולציה על ידע. מכאן גם נתפס הידע כתנאי בסיסי ועיקרי לחשיבה עד כדי יצירת שוויון מוחלט בין השניים – לחשוב = לדעת. עד לאחרונה זו גם הייתה התיאוריה העיקרית בורם המרכזי בפסיכולוגיה הקוגניטיבית. זרם זה הושפע עמוקות מן המטפורה של המחשב אשר דיכאה התפתחות של מטפורות אחרות. במובנים רבים השפעה זו עיכבה את ההתפתחות שחלה בכלל המדע, במעבר משמעותי מתיאוריות מכניסטיות לתיאוריות אורגניות<sup>19</sup>. על פי תפיסה זו, לחשוב פירושו לערוך מניפולציות על ייצוגים סמליים של המציאות. במהותה גישה זו אינה שונה מן התפיסה העתיקה, שעל פיה אנשים חושבים על פי חוקי הלוגיקה (ואם לא - אז טוב שיעשו כך). מכאן, שלחנך לחשוב פירושו לחנך באומנויות הפורמאליות כמו לוגיקה מתמטיקה ודקדוק.

אך המחקרים המודרניים הראו יותר ויותר שחוקי הלוגיקה אינם חוקי החשיבה. לקח זמן עד שבצד תיאוריות עיבוד המידע החלו להופיע תיאוריות אחרות, שניתן לכנותן בשם הכללי "תיאוריות התגלמות"<sup>20</sup>. תיאוריות אלה נשענות על גישה מערכתית אשר קובעת **שניתן להבין המרכיבים הקלאסיים בתיאוריות עיבוד המידע באופן תואם ופורה יותר כהבדלים פונקציונליים בתוך מטריצת פעולה**. תיאוריות ההתגלמות רואות את המערכת הקוגניטיבית כמערכת ארגון עצמי חיה, ואת פעולת החשיבה כחלק מפעולת יצירת משמעות בתוך מרחב משמעות<sup>21</sup>. שורשיה של החשיבה יונקים ממסורת בת מאות אלפי שנים<sup>22</sup>, שעיקרה היה המפגש הממשי בין האדם לעולם. פיאז'ה וורנר היו ללא ספק חלוצים בעמדת יסוד זו ואנו מוצאים אותה אצל חוקרים רבים אחרים<sup>23</sup>. כך למשל, כותב גיבסון:

"תפיסה איננה ההופעה בתיאטרון ההכרה. היא היות-במגע עם העולם. התנסות בדבר ולא דווקא להיות בעל התנסות. הדבר כרוך במודעות-ל במקום רק מודעות (הכרה)..."

<sup>19</sup> בספרו "The turning point" מתאר קפורה את המעבר מן הפיסיקה הניוטונית לפיסיקה המודרנית כמעבר פרדיגמטי מתפיסה מכניסטית לתפיסה מערכתית המקיפה את כל תחומי החיים. ראה גם בהמשך.

<sup>20</sup> ניסיון לתרגם את המושג "Embodiment"

<sup>21</sup> ראה למשל (1994) Overton בספר "The nature and ontogenesis of meaning" וכן <sup>22</sup> הממצאים החדשים דוחקים בהערכה מינימלית את הולדת ההומוספיאנס המודרני למאה אלף שנה ויש המרחיקים עד חצי מליון.

<sup>23</sup> גונסון, ליקוף, טורנר, אדלמן, ורלה, טומפסון, ורוש בתור מספר דוגמאות ייצוגיות.

לחשוב על פי תפיסה זו אינו אקט חישובי על גבי סמלים אלא פעילות אנושית שלמה, שהיא תוצר של המפגש עם עולם ממשי, הקיים בתוך קונטקסט של מרחב, זמן, רגש, אישיות, עניין וכן הלאה. חשיבה כזו אינה מתנהלת על פי חוקי לוגיקה פורמאליים, אלא היא מונחית על ידי מטפורות, ואינטואיציות המבוססות על סכמות גופניות<sup>24</sup>, כשם שהן מבוססות על סכמות תרבותיות<sup>25</sup>. זהו אקט שלם של יצירת משמעות עבור הפרט המבקש לבוא לידי ביטוי. ככל פעילות יצירת המשמעות, יש בו מקום להשראה, יצירתיות וגאונות, "שהיא או מולידה או יולדת ושני המונחים במלוא וברום משמעותם"<sup>26</sup> החורגת מעבר לכל טכניקה. לחשוב טוב הוא לא רק פונקציה של כשרון. בראש ובראשונה זו פונקציה של רצון של אדם בעל עניין ממצה בנושא מסוים. זהו ביטוי של עוצמת היחיד, שעצמתו נתונה בייחודיותו. רוב תלמידי התיכון העוסקים במתמטיקה למשל, אינם חושבים טוב, ולא יהיו מסוגלים לפתח באופן זה חשיבה טובה, מן הסיבה הפשוטה, שהם אינם מבינים ועוסקים במתמטיקה כאקט משמעותי בהגשמתם העצמית. במקביל, המעמד של מבחני האינטליגנציה, המושתתים על סולם חד-ממדי כמבחן לאינטליגנציה וחכמה, נתון מדי יום לזיכוכים סוערים והתיאוריה הקשורה אליהם עוברת טרנספורמציות בכיוונים שונים (למשל גרדנר בנושא של אינטליגנציה רב-מימדית).

החברה של המאה ה-21 זקוקה באופן נואש לאנשים חושבים להישרדותה. אך לא דווקא לאנשים חושבים במובן של הפעלת פרוצדורות ידועות מראש על גבי ידע נתון - את זה עושה המחשב הרבה יותר טוב מן האדם. החברה איננה זקוקה לאנשים קונפורמיים שהידע שלהם, כמו גם סגנון חשיבתם משוכפל להמונים. כל זה היה טוב ל"דור הארבות". היום אנו זקוקים לאנשים בעלי חשיבה איכותית, ייחודית, יצירתית, משמעותית - אנשים המסוגלים למצות את חשיבתם המערכתית, אורגנית ולחולל קפיצה קוונטית ששום מחשב אינו מסוגל לה.

אך אנו זקוקים לאנשים חושבים, לא רק כדי שאלה יקלטו בשוק העבודה. אנו זקוקים לאנשים חושבים גם במובן חשוב נוסף - על מנת להתמודד עם הסכנות שבחיים בתרבות עתירת ידע. אנו מדברים על "הרעלת ידע" בשני מובנים:

תחילה ישנו המובן המוכר של שטף אינפורמציה בלתי מעובד המציף אותנו מכל עבר, והוא בבחינת זיהום פסיכולוגי המשפיע קשות על הנכונות והיכולת לעבד אינפורמציה באופן קוהרנטי ובעל משמעות. ברוב המקרים, שטף הידע, בפרסומות, בחדשות, בטלוויזיה ובשאר ערוצי התקשורת הוא חד-כיווני, ומקשה עלינו לפעול עליו. כמותו הרבה, מגמתיותו, ופעמים רבות גם איכותו<sup>27</sup>, מבטיחים מכל כיוון אפשרי את ההתייחסות החיצונית והשטחית. זהו זיהום פסיכולוגי משום שהוא פועל באופן ממשי לדיכוי החשיבה. במיוחד כשאנו מבינים חשיבה במינוחים שתוארו קודם. לאורך זמן, שטף האינפורמציה יוצר אנשים סבילים, שלא מסוגלים לחשוב באופן ביקורתי. כאן נדרש לחברה האדם החושב בעיקר כאדם ביקורתי, המסוגל לסנן אינפורמציה ועסוק באופן אקטיבי באיזון התקפת הידע על ידי פעילות חשיבה משמעותית.

המובן השני קשור לעצם העיסוק בידע בצורתו הפורמאלית לאורך זמן. הידע, גם בצורתו החדשה, לא כל שכן במודל הקלאסי שלו, סובל ממספר תכונות הפוגעות באדם - הוא מנוכר, בלתי אישי, כללי, צורני, מחולק ומחלק. ישיבה לאורך זמן מול המחשב באה בהכרח על חשבון

<sup>24</sup> גונסון כתב ספר שכותרתו "הגוף שבשכל"

<sup>25</sup> ויגוטסקי, לוריא רק כדוגמא.

<sup>26</sup> ניטשה, מעבר לטוב ולרע, עמוד 116

<sup>27</sup> ראה ביקורתו של ניל פוסטמן.

השיח הרב חושי. גם כאן נדרש האדם החושב כמי שפועל באופן אקטיבי לאיחוד והרמוניה (ראה גם סעיף הבא).

## האדם השלם

העיסוק המוגבר בידע נושא עמו את חלוקת האדם, הן בשל אופיו של הידע שצוין למעלה, והן בשל עצם העבודה, שהוא מצריך משאב אחד עיקרי (עיניים ראש), לא פעם על חשבון פנים אחרים של האדם. יתר על כן, אופייה של העבודה בחברה המודרנית, ומן הסתם מגמה זו תלך ותגבר עם השנים, היא כזו אשר מותירה זמן פנוי רב ליחיד. זאת בשל גמישות רבה בשעות העבודה ובמקום העבודה. כל אלה מדגישים את הצורך לאזן את פעילות הידע בפעילויות אחרות המכוונות לאדם כשלם. כך למשל קלי<sup>28</sup> מדבר על מעמד חדש שהולך ונוצר ואשר ניתן לכנותו מעמד "הצווארון הזהוב". בעוד שבעלי הצווארון הכחול עובדים עבור החיים ובעלי הצווארון הלבן חיים עבור העבודה, בעלי הצווארון הזהוב מצפים מן החיים והעבודה להתאחד במפעל משמעותי. אנשי הצווארון הזהוב מבינים איכות חיים לא רק במובן הכלכלי, אלא גם ואולי בעיקר, במונחים אישיים של התפתחות וגדילה. ההתפתחות הטכנולוגית העצומה לא רק מאפשרת את קיומו של הצווארון הזהוב - היא דורשת אותו.

במובן מסוים, דורנו הוא תוצאה של מהפכה טכנולוגית, שכה עסוקה הייתה בעצמה עד כי לא הבחינה ב"פירוקן של האדם המאה עשרים הייתה עדה לשתי מלחמות עולם ולאיינספור מלחמות אחרות בצד עליה באלימות, הניכור, תחושת אי שייכות, בימי שלום. עתה, כשהמהפכה הטכנולוגית מאפשרת לנו מרחב של זמן וגמישות, נדרש מאמץ מכוון לשקם את השלמות. זו הזדמנות גדולה.

## האדם הערכי

אנו מדברים על האדם הערכי במונחים של ערכים פנימיים (ראה פרק שני), אשר בביטויים החברתי קשורים לאחריות כלפי הסביבה האנושית והפיסית. אולי מאז ומתמיד הייתה בעיה של אנשים המסתגרים בדלת אמותיהם, מבחינים בינם לבין סביבתם באופן קשיח, ומפגינים חוסר אכפתיות לסביבתם האנושית והטבעית, אך מעולם לא הייתה לאדם יכולת הרס כה רבה כמו שיש בימינו. עוצמה טכנולוגית זו, מחייבת, לדעתנו, בגרות ערכית. היא מחייבת אחריות רחבת אופקים המתעלה על פני גבולות לאומיים ואחרים. כתרבות, נהגנו עד כה בחוסר אחריות אגוצנטרית מדהימה ביחס ליכולתנו הטכנולוגית.

## האדם השונה/אוטונומי

שלא כמו בשנים עברו, בהן שוק העבודה הצריך אנשים רבים בדרגת מומחיות קטנה, וניתן היה להחליפם זה בזה, היום יותר ויותר נדרש כוח עבודה מיומן. כוח עבודה שבמהותו הוא בלתי חליף. החברה נעשית מורכבת יותר ודורשת שונות רבה בין הפרטים המאכלסים אותה. בשל העלייה ברמת המומחיות והמובחנות הרבה בין התפקידים הרבים, הופך להיות כל עובד אוטונומי יותר בעבודתו. על פי טופלר ודרוקר ניתן לסכם את אפיוני העבודה בעולם הפוסט מודרני במספר מאפיינים:

"ניהול אשר מתבסס על הנהגה יותר מאשר על ניהול, הכוונה יותר מאשר שליטה".  
"עבודת ידע אינה יכולה להיות פרודוקטיבית אלא אם כן פועלי הידע מגלה מי הוא, לאיזה עבודה הוא מתאים, ואיך לעבוד בצורה הטובה ביותר"

אין כל דרך לקבוע באופן אובייקטיבי מה היא הדרך הטובה ביותר לבצע עבודה מסוימת. אולי יכולה להיות דרך טובה יותר אך היא מותנת מאוד על ידי הפרט ולא מוגדרת כולה על ידי האפיונים הפיסיקליים או המנטליים של העבודה. באותה מידה ה"דרך טובה" היא זמנית<sup>29</sup> לא יכולה להיות הפרדה בין עבוד ידע לתכנון. להפך, עובד הידע חייב לתכנן בעצמו<sup>29</sup> במובן זה עובד הידע צריך להיות אדם אוטונומי המסוגל לקבל החלטות חשובות בזמן אמת. היות וקו הגבול בין עבודה לחיים נעשה מעורפל נדרש מן העובד והמעביד גמישות בשעות העבודה.

על פי וורנר, האדם האוטונומי הוא בו זמנית האדם המסוגל לעבודת צוות. היום נעשה מאמץ להתאים את העבודה לאדם מבחינת השעות הגמישות, והאפשרות לעבוד בבית. מנהלים של משאבי אנוש מחפשים את האנשים המסוימים המצטיינים באיכותם הפרטית.

במובנים אלה נשארה מערכת החינוך מובלעת של שמרנות. האידיאולוגיה של חינוך הומוגני המתאים לעידן הארובות, צריך להתחלף בחינוך המבקש את האיכות הפרטית של כל אחד במובן המוטבע במשפט "ייחודו של כל אדם היא גם עוצמתו וכשרונו". את מקום המבחנים ההומוגניים המבקשים ליצור אנשים הנמדדים על פי אותו קנה מידה צריך להחליף במערכת פלורליסטית, התומכת בייחודיות אשר בה כל אדם נמדד בקנה מידה אישי. השאלה במערכת כזו איננה עד כמה אתה דומה יותר לאחרים (שהוא בעצם המשמעות של התוצאה המתקבלת במבחנים אחידים), אלא עד כמה אתה דומה לעצמך. הפרטיות איננה צריכה להיות רק שאלה של היחיד. גם החברה ככלל צריכה לשאול עד כמה היא מאפשרת לכל פרט למצות את ייחודו. עד כמה כל פרט מצליח לאייש גומחה חברתית המתאימה לו באופן כזה, שניתן לדבר על איכות הדדית - מקום כזה הוא המקום בו הוא תורם ביותר לחברה ובו החברה תורמת לו באורח מרבי.

## בחזרה למשבר החינוך

דו"ח וועדת הררי כמו גם מחקרים מקיפים אחרים<sup>30</sup> מצביעים על כך, שילדים רבים מסיימים מבית הספר, כאשר הם אינם כשירים לתפקד בחברה המודרנית. באופן טבעי אנו חושבים שעלינו להגביר את פעולת הפדגוגיה המוכרת - להוסיף ידע, לשפר את מתודיקת העברת הידע, לשפר את רמת הידע של המורים וכן הלאה.

אך האם עוד מאותו הדבר הוא מה שיעזור לנו?

במבט קרוב יותר על מהותו של המשבר נגלה שעיקר הבעיה איננה ביכולת שינון וזכירה, אלא דווקא ביכולת לפעול עם סמלים באופן משמעותי. צוואר הבקבוק של הלימוד המתמטי למשל, איננו שימוש בטכניקות למיניהן, אלא דווקא פתרון בעיות, ועוד יותר מכך היכולת להשתמש בכלים שנרכשו כך שיהיו משמעותיים בחיי היומיום. הבעיה איננה בידיעת הטכניקה של קריאה וכתביה אלא בהבנת הנקרא - שוב במשמעות. באופן כלשהו ניתן לומר שהתלמידים נפלו קורבן לעקרונות של הידע.

האם ייתכן שעוד מאותה פדגוגיה השמה את הדגש על העברת ידע תעזור?

<sup>29</sup> דרוקר (79) עמוד 30-33

<sup>30</sup> Toch 91 למשל.



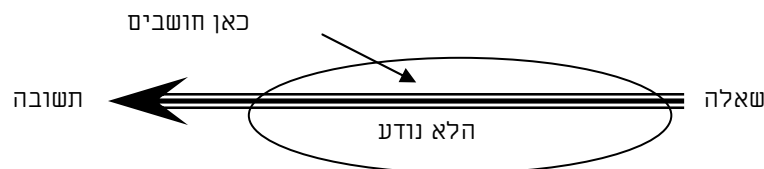
נראה לנו ששינוי מעמדו של הידע בחברה דורש שינוי מקביל בתוך תחומי המסגרת החינוכית. בית הספר במאה ה-21 שוב אינו יכול להיות בית "ספר". מקומו של הידע אינו בספר הוא בחיים. ופירושו של דבר שעלינו לאמץ אפיסטמולוגיה חדשה, יחס חדש לידע ולמעשה החינוכי - הפער המוכר בין החיים הממשיים לבית הספר, ההופך את מעשה הלימוד למשהו מלאכותי וחסר רלוונטיות, לא יוכל להמשיך זמן רב. האדם המודרני אינו זקוק לידע רק כמשהו תיאורטי, סכולסטי, הנצרך כחלק ממעמד, השכלה כללית או בדומה לזה. הידע הוא חלק מן החיים ודורש את הפרגמטיות של החיים. על פי תפיסתנו פתרון המשבר טמון בשינוי גישה יסודי, בהחלפת הפדגוגיה הישנה המבוססת על מודל מסוים של ידע, בפדגוגיה חדשה המבוססת על המודל החדש ובפרט על התמודדות עם ידע שהוא חלק מן החיים על ברכותיו וסכנותיו.

## קווים ראשונים לדמותה של פדגוגית הלא-נודע

בעבר היה בן האיכר יוצא לבית ספר בעיר כדי שזה יפתח לו צוהר אל העולם. שורשיו היו בחיי היומיום הכפריים והמהפכה החינוכית, מהפכת ההשכלה, ביקשה להרחיב שורשים אלה ולהפכו לבן העולם הגדול. היום התמונה שונה לחלוטין. נראה שמה שחסר לנו אינו ידע. להפך, מחוץ לבית הספר הילד נפגש עם ידע רב יותר, ועל פי רוב מאורגן ועשיר יותר מאשר בתוכו. למעשה כמות המידע שמגיעה אל הילד בעולם המודרני גדולה הרבה יותר ממה שיוכל לעכל ולהבין כל ימי חייו. הילד אינו זקוק לעוד ידע הוא זקוק לכלים להתמודד עם הידע שהוא במילא נפגש עמו. הוא זקוק ליכולת לסנן ידע באיכות גרועה, הוא זקוק לכלים שיאפשרו לו להתמודד עם חוסר המשמעות וההיבט המעקר שבידע. הילד זקוק לכלים שיאפשרו לו ליצר ידע, להמיר ידע, לעכל ידע ובאופן כללי הוא זקוק לכלים שיוכלו להפוך את הידע ממצבו העקר ושטוח המשמעות לדבר מה פורה ובעל משמעות.

אחת מהנחות היסוד שלנו היא שידע נעשה פורה ברגע שהוא נפגש עם הלא-נודע. בהנחה שהילד מביא עמו ידע ומידע בכמות גדולה ומספיקה נותר למחנך להביא את הלא-נודע. במלים אחרות, על החינוך להחליף את הפדגוגיה המוכרת, פדגוגית הידע, בפדגוגיה חדשה, שהדרך הטובה ביותר להגדירה היא "פדגוגית הלא-נודע". על פי גישה זו המורה שוב אינו צריך ויכול להיות הסוכן של הידוע - ברוחו, בגישתו, בתכניו צריך המורה להיות הסוכן של הלא-נודע.

הלא-נודע אינו אי ידיעה תמה, בורות, קהות אטומה. זהו חלל מחפש. והדרך הטובה ביותר לתארו היא על ידי מיקודו במרווח שבין השאלה לתשובה כפי שנראה באיור 1:



איור 1: מקומו של הלא-נודע.

אמנם גם לפני השאלה ישנו מצב של אי ידיעה אך אי הידיעה שלפני השאלה שונה באופן מהותי מאי הידיעה שאחרי השאלה. במקרה הראשון, זו אי ידיעה תמה, בורות, מין שלילה שאין בה דבר. במקרה השני אנחנו מדברים על הלא-נודע כחיוב של תהייה. אלה שני מצבי הווייה שונים

בתכלית. שאלה היא הצעד הראשון במפגש בין הידוע ללא-נודע. לאדם שידוע לנווט את עצמו בחלל הזה יש כל מה שצריך כדי להפוך את הידע למשהו חי. אך אין זה פשוט - המחנך בגישה כזו נדרש לבצע מהפך באופן הווייתו. במובן מסוים זה דורש שנהפוך את ההוראה לדבר מה הדומה יותר למדע.

אך גם כאן יש שתי דרכים להבין מה הוא מדע. בדרך כלל כשמלמדים מדע בבתי ספר נשענים על אפיסטמולוגיה מסוימת, שמכוחה המדע מאבד את כל ייחודו והופך לעוד ענף של פדגוגית הידע. למשל, ה"ניסויים" שעושים במעבדות בית ספר, על פי רוב אינם בכלל ניסויים, אלה הדגמות. הדגמה היא דבר מנוגד ברוחו ובעשייתו למדע. בהדגמה המורה כבר יודע את התשובה, בניסוי ובמדע אמיתי לא. היות ובהדגמה המורה מכוון להגיע לתשובה מסוימת הוא עשוי לסלף נתונים גם ללא מודעות או להגיד "הניסוי לא הצליח". כי המורה הרי הוא רוצה להגיע לתשובה נתונה מראש. בניסוי אמיתי אין דבר כזה "ניסוי לא הצליח" כל תוצאה היא תוצאה שהעולם נותן ומכל דבר צריך ואפשר ללמוד. בניסוי ובמדע חשוב להתבונן בכל הפרטים ואפילו על השוליים ביותר, בהדגמה עדיף לא להסתכל על הפרטים השונים, כי אז המורה יוסט ממטרתו ועשוי לגלות "חס וחלילה" שמה שהוא מנסה ללמד לא מדויק כל כך. ניסוי זה דבר שגורם לחשוב, הדגמה זה דבר שככל שחושבים פחות כך היא מוצלחת יותר.

נקודת המוצא של מחנך כזה איננה הידע שכבר קיים בעולם התיאורטי. נקודת המוצא שלו היא המציאות היומיומית. הוא חווה את המציאות היומיומית לא כעולם סגור, המוגדר על ידי הידע שכבר קיים, אלא כפוטנציאל לדבר מה שאינו ידוע. עלה נופל, מים שנשפכים על השולחן, מקלט רדיו שמתקלקל, כאב בטן, כולם הנם הזדמנות למפגש עם הלא-נודע. מפגש עם הלא-נודע, כלומר, חלון בתוך חומות הידע, שדרכו אפשר להציץ אל העולם הגדול שבחוץ. עבור מחנך מן השורה, רדיו שמתקלקל מניב סדרה של תגובות, על פי רוב, אחרי תחושת האכזבה, הפנייתו לבעל סמכות שיתקן את הרדיו. הוא רואה ברדיו המקולקל דבר המפריע לשגרת יומו, דבר שפוגע באי של בטחון אשר בו דברים ידועים מראש. סוכן של הלא-נודע רואה בקלקול כזה הזדמנות פו למפגש עם הלא-נודע וללמידה. באומרו "הזדמנות ללמידה" איננו מתכוונים שכעת יפתח המורה את המקלט רדיו יחד עם הילדים ויעשה להם שיעור על "איך עובד הרדיו". גישה כזו רק מנציחה את היחס הישן לידע, כדבר מה פורמאלי ונטול חיים. מה שמאפיין את המחנך כסוכן של הלא-נודע הוא האופן בו הוא מביט ברדיו כשהוא פותח אותו, דרך שמזכירה את מבטו של מדען (לפחות בתמונה האידיאלית של המדען). כשמחנך כזה מביט ברדיו אין הוא מבקש לכסות את המציאות בידע שכבר קיים אצלו, אלא הוא משתמש בידע שקיים אצלו כדי לחשוף את המציאות כדבר עמוק ורב משמעות. אין הוא אומר "הנה קבל", וכבר עובר לדבר הבא כיוון שאת המרכיב הזה הוא כבר הצליח לזהות, אלא אומר הוא "הנה קבל, מעניין למה הוא עגול", או "הנה קבל, מעניין מדוע הוא צמוד לקבל אחר". כלומר, המחנך משתמש בידע שלו כדרך להעמיק את השאלות שהוא שואל, ולא כדי לכסות על שאלות של אחרים או שלו בעבר. היותו סוכן של הלא-נודע פירושו לעורר לחיים את המציאות שכבר התגבשה בתוך הידע הסטטי הישן. צורה זו של הסתכלות על הדברים עוזרת לו ולאחרים סביבו לא לקבל את הידיעות שיש להם כבר על הקבל כדבר מה מובן מאיליו, היא עוזרת להם להפוך את מה שכבר ידוע לפורה. כל זה אינו בא להוריד מערכו של הידע שאספה כבר התרבות, להפך, הכוונה להכניס ידע זה לתוך קונטקסט חי ומשמעותי.

פדגוגיה כזו, איננה טכניקה מתודית, משהו שאדם עושה כעבודה בזמן מסוים ואחרי זה שוכח ממנה, היא דורשת שינוי בסיסי באופן ההוויה של האדם. פירושו, להכניס את עבודת החינוך לקטגוריית בעלי הצווארון הזהוב, הרואים בעבודתם כלי להתפתחות אישית. כשמחנך כזה פותח את מקלט הרדיו המקולקל הוא אינו מפעיל טכניקת הוראה - הוא מבטא את אומנות חייו כסוכן של הלא-נודע. הוא מגדיר את עצמו כ"מיילד". מיילד אינו מכניס את העובר לתוך הרחם, להפך, הוא עוזר לאחר ללדת את התינוק שלו והוא עושה זאת על ידי פתיחת חלונות אל הלא-נודע. אין הוא רואה את תפקידו בכך שאחרים ישנו ויזכרו את הידע שקיים אצלו, הוא מבקש לעזור לאחרים להשתמש בידע שכבר קיים אצלם ובתרבות באופן פורה.

עמדתנו ההתפתחותית בעניין זה גורסת, שהילד בגילאים הצעירים לא צריך להיפגש עם ידע פורמלי מעובד ומחולק, עליו להיפגש עם מהויות משמעות שלמות שיתמכו בפיתוח חוכמה אינטואיטיבית אינטרדיציפלינרית. התרגום המעשי הוא הימנעות, בגילאי הילדות, מעיסוק בטכניקות למיניהן ותחת זאת עיסוק עמוק ושלם יותר במהות. הפילוסופיה, בגישתה כמו גם בזיקתה ללא-נודע היא המתאימה ביותר להגדרה זו.

בהתאם לכך, אנו סבורים שבגיל הילדות (עד גיל 14-13) צריכה המסגרת החינוכית להתמקד בזימון מפגשים עם דברים כגון:  
פעילות על כל גווניה. (ראה בהמשך בעיקר בפרק על הלמידה)  
פילוסופיה. הכוונה להתעסקות עם שאלות היסוד הקשורות לחיים בכלל ולתחומי דעת בפרט החל מפילוסופיה של המתמטיקה דרך פילוסופיה של התרבות וכלה בפילוסופיה של השפה<sup>31</sup>.  
סיפורים. כמיצגים מהויות משמעות שלמות. בתוך הגדרה זו יכולים הכנס סיפורי התורה כמו גם ספרות מודרנית למינה.  
מוסיקה, שירה, ריקוד. כמיצגים ניסיונות אנושיים לטוות את הזמן בתוך הקשר הרמוני.  
טיולים בטבע. כחלק מן הקשר הבלתי אמצעי של אדם עם גופו וסביבתו הטבעית.

אחרי שהילד פיתח חוכמה אינטואיטיבית שלמה, הוא בשל להתמודדות שיטתית עם ידע מחולק ועם טכניקות למיניהן.

---

<sup>31</sup> ראה למשל לסרי 96

## 2. החינוך והפרט

### חינוך האדם

בין אם נרצה בכך ובין אם לא עיסוק בחינוך הוא עיסוק באדם. גם אם נתאמץ למקד את כל תשומת ליבנו רק להיבט מסוים של האדם, ונרצה להשפיע רק על היבט אחד, בסופו של דבר נשפיע על האדם כולו. ההתעלמות השיטתית של החינוך הקלאסי מהיבטים רבים של האדם אינה פוטרת אותו מהשפעה בהיבטים אלה. היא רק מגדירה את ההשפעה כהשפעה בלתי מודעת המונעת על ידי התעלמות שיטתית ועל ידי המסר שהילד מקבל מהתעלמות זו.

כאשר מורה בכיתה מתעסק רק בפן הקוגניטיבי הוא מעביר מסרים שהם בעלי השפעה רבה בתחומים אחרים כמו יחסי אנוש, או הבעה רגשית. במיוחד בעבודה עם ילדים, לא נוכל להתחמק מאחריותנו להשפעה זו על האדם השלם - מפגש חינוכי הנו מפגש של בני אדם שלמים. במפגש כזה, לשאלה מי הם הנפגשים וכיצד הם מבינים מה הוא אדם יש חשיבות מכרעת לגבי מה שניתן להפיק ממפגש כזה. במפגש כזה הופכת השאלה “מה הוא האדם” לשאלת מפתח, שלאורה נבחנת כל פעילותנו החינוכית.

אך השאלה מה הוא האדם איננה רק שאלה תיאורטית, שמחנך שואל ומאמץ תשובות ממקורות חיצוניים. זו שאלה חיה תמיד, שניסוחה הקונקרטי ביותר הוא השאלה “מי אני”.

במעשה היומיום של החינוך קל מאוד ליפול קורבן לדעות קדומות, להרגלים שירשנו מסביבתנו, לנורמות ואופנות הפועלות בעולם סביב, ולפעול באופן מכני. למעשה, תפישות מוקדמות ומכניות אלה כל כך חדורות בנו עד כי ללא מאמץ מודע להאיר אותן בפרספקטיבה פילוסופית גבוהה אנו נדונים להיות שבוים שלהן עד קץ הימים. אין זה פשוט להאיר תפישות מוקדמות אלה, הן ניטעו בנו מגיל רך ביותר, יום אחר יום, שיעור אחר שיעור, אמירה אחר אמירה. ככל השבוים המפתחים תלות אל שוביהם, ועד מהרה מפסיקים לראות בהם שובים המגבילים את חירותם ומתחילים לראות בהם תנאי וערובה לביטחונם ושלומם, כך אנו רואים בתפישות אלה דרך בטוחה.

אך אם אנו מבקשים לקחת אחריות מתוך חוסר סיפוק ממצבו של העולם היום וממצבנו בתוכו נדרש כאן מאמץ מודע ועיקש, יומיומי כמעט, לחבר כל מעשה ולו הפעוט ביותר אל שאלת היסוד - מה הוא האדם.

מה שמובא בהמשך הוא תמצות תפיסת האדם כפי שבאה לידי ביטוי בגישה החינוכית של מיתר, וכפי שמניעה את פעילותנו החינוכית. על פי תפיסה זו האדם מוגדר באופן השלם ביותר כ“פועל משמעות”.

להיות פועל משמעות פירושו להזדקק לקטגוריות של משך ושיח המוטבעים בכל פעילות אנושית. הסעיפים הראשונים בהמשך מנסים להבהיר מה כוונתנו בפועל משמעות, שיח ומשך וכיצד כל אלה הם חלק מתפיסת האדם כ“יחידאי ננועה”. לאחר מכן ננסה לתת מספר דוגמאות ממחישות לעניין זה והשלכותיו לחינוך.

## המשמעות כמגדירה את האדם

בספרות המקצועית מתוארים מקרים של אנשים אשר עקב פגיעה מוחית נעשו עיוורים בצורה מאוד מיוחדת (בליינד סייט)<sup>32</sup>. מצד אחד אנשים אלה מדווחים שהם אינם רואים דבר. מצד שני כאשר הציגו גירויים לפני עיניהם הם הצליחו "לנחש" נכון באופן שהבהיר לחוקרים שהם קולטים גירוי ראייה ומסוגלים להגיב אליהם. האם אנשים אלה רואים או לא? מה בעצם פירושו לראות? הפסיכולוגיה הקלאסית מתייחסת אל ראייה כאל קליטה של גירויים אך הנה מספר אנשים אשר קלטו גירויים ואפילו היו מסוגלים להגיב אליהם ויחד עם זאת היה חסר לראייתם הממד החיוני ביותר שעושה את הראייה לראיה במובן האנושי - הם לא ראו, עולמם היה חשוך. אנו מביאים דוגמא זו רק על מנת לחדד היבט מסוים בהוויה האנושית שהוא מובן מאיליו ויחד עם זאת, חשיבתנו הרציונאלית פוסחת עליו. ננסה להראות, באותו קו שברגסון נקט בו, שפסיחה זו אינה מקרית. וגם כעת בבואנו להביא לתודעתו של הקורא את החיוניות של היבט זה אנו נדרשים למאמץ שעיקרו שבירת הרגל הפסיחה, ועוררות לתופעת המשמעות או הממשות.

נאמר זאת פעם נוספת, כאשר אדם רואה באופן רגיל, קורה משהו שלא ניתן להסבירו במונחים של קליטת גירויים. אותו משהו אחר הקשור כמובן לחוויית ההכרה הנו המהותי ביותר להגדרתנו כיצורים חיים ואנושיים - אנו קוראים לדבר זה משמעות.

משמעות איננה עוד אובייקט, או עוד תכונה של דבר. משמעות היא אותו פן של ממשות, של נוכחות הקיים בהוויה. הצבע האדום שרואה אדם הוא ממשי, וממשות זו היא דבר שאינו קיים לא בפסיקה לא בפסיולוגיה ולא בכל ענף אחר של החשיבה הרציונליסטית הקלאסית. הצבע האדום אינו אובייקט. זאת ממשות פרטית לאינסוף<sup>33</sup>, ויחד עם זאת אין דבר שהוא ממשי יותר מכך.

הרציונאליזם הקלאסי מאז ימי היוונים נטה להמעיט מערכה של ממשות זו, ולא דווקא מתוך בחירה. היוונים הקלאסיים, כמו כל התרבות הרציונליסטית שבאה בעקבותיהם, היו שבויים בהתניה כבדה שמהותה היה חברתי מעיקרו וקשור להתאינות האדם. על פי תפיסתם, התופעה אינה אלא מראית אין, הם איבדו את תחושת ממשותה, משמעותה, טעמה. אובדן זה, שבעקבות ברגסון אנו מסוגלים להצביע על תהליך התרחשותו, לא היה אלא תופעת לוואי לשימוש המוגבר בשכל הרציונאלי, המטרחי, החברתי, המהנדס.

ואכן זהו המקום בו שני המובנים של המילה משמעות נפגשים. מלכתחילה אנו מדברים על משמעות בשני מובנים שונים. ישנו המובן האחד כמו "משמעות החיים", הקושר משמעות במטרה, בטעם. מובן זה הקשור יותר לפן רגשי, ערכי ואקזיסטנציאלי של ההוויה<sup>34</sup>. וישנו המובן האחר, כמו בשימוש למעלה שבו משמעות מבטאת את ה"תוכן" של דבר. כמו למשל, כאשר אנו מדברים על משמעות של מלה.

תחת הפרשנות הריאליסטית ניתן לתמוה על הקשר בין שני מובנים אלה, שהצדיקו מילה יחידה. במיוחד כאשר אנו מתרגמים את "טעם החיים" כמטרה הניצבת מחוץ לדבר ומצדיקה את קיומו (אמת נצחית, עולם הבא, דורות הבאים וכן הלאה). כי הרי משמעות במובן השני מדברת להפך, על הדבר עצמו, על איכותו הפנימית (משמעות של מילה היא בעצם תוכנה). אך קשירת "טעם החיים" באמת טרנסנדנטית לרגע החיים היא רק פועל יוצא, והנה חלק מתהליך עיקור

<sup>32</sup> 1973 (1973) גודל (1991)

<sup>33</sup> "האם יתכן כי אמור אומרים "נשים", "ילדים", "נערים" ואין חשים (למרות כל ההשכלה אין חשים) כי מיילים אלה אין להם בכלל מספר רבים אלא מספר יחיד, יחיד עד אין קץ?" רילקה עמ' 17.

<sup>34</sup> משמעות זו זהה לשימוש שעושה בה ויקטור פרנקל בספריו

המשמעות במובן השני. וככל שאנו מעמיקים בהבנת ה"משמעות כממשות" כמו בדוגמא של ה"צבע האדום" כמשמעות, מתגלה מקום המפגש - המשמעות היא הטעם של החיים. זו איננה קביעה רציונליסטית הזקוקה להוכחה, זהו שם של חוויה. החיפוש האקזיסטנציאלי אחר טעם החיים ממצה את עצמו במפגש זה.

דקרט, אולי הרציונליסט בה ידיעה מתחיל את הגיונותיו בהטלת ספק שיטתית, המותירה אותו רק עם "אני חושב משמע אני קיים"<sup>35</sup>. מנקודת מבט אנתרופולוגית הוא דוגמא קלאסית לאדם שאיבד משמעות (במובן של ממשות), עד כדי כך שהוא נזקק להוכיח את קיומו ובמילא הגיע לפתרון שגם היה שורש כל בעייתו - החשיבה הרציונאליית.

חלק מן הקושי של החשיבה הרציונאליית להכיר במשמעות כממשות טמון בעובדה, שמשמעות איננה אובייקט. הפסיחה של החשיבה הרציונאליית איננה פסיחה שבהתנגדות, ועל כן גם אין כל דרך להשיב כנגדה. זו פסיחה שבהחסר - החשיבה הרציונאליית מותירה חלל ריק היכן שמתחילים חיינו הממשיים. היא עיוורת למשמעות, לממשות. כשאנו אומרים "דקרט איבד משמעות" אין הכוונה שהוא איבד את המטרה של חייו, אלא שהוא בילה את מרבית זמנו במקום שמשותו הייתה שטוחת ממדים. מבחינה אקזיסטנציאליית עולם הממשות היה רדוד ומנוכר עד כדי כך, שהוא נזקק להוכיח את קיומו ולתת טעם למה שהיה נטול טעם. אך כמו שקורה פעמים רבות אנו משתמשים, כדי לתת טעם, באותם כלים שמלכתחילה היו הסיבות לאובדן הטעם. התשובות שכלים אלה יכולים להניב יכולות לספק רק במידה והן מסוגלות להשתיק ולדכא את קולות החיים שמלכתחילה יצאו למסע החיפוש אחר הטעם. דהיינו בשקיעה אל תוך בורגנות מחשבתית בטוחה.

## למהותה של החשיבה הביקורתית

נקל להבין אמירות אחרונות אלה ברוח לא נכונה. ביקורת זו על הרציונאליזם המטריאליסטי<sup>36</sup> (המטריאליזם במהותו הוא רציונאלי, אפילו במובן הליטרלי של המילה) איננה ביקורת על החשיבה. להפך. המחקרים המודרניים בתפיסה מושגית ובפעילות מחשבתית מצביעים שהתפיסות הקלאסיות על חשיבה היו פשטניות ומותנות על ידי תפישות חברתיות מופשטות וחסרות בסיס. וויטגנשטיין היה אולי הראשון שהפנה את תשומת ליבנו לדיכוזיות של החשיבה ומחקריהם הקלאסיים של ליקוף ואחרים על גבולות מושגים, מטפורות, וכן הלאה כמו גם מחקרים עכשוויים של המוח וכשולן האינטליגנציה המלאכותית ביחס למטרות שהציבה לעצמה בתחילת דרכה. כולם מצביעים על כך, שחשיבה ברוב המקרים איננה חשיבה רציונאליית לוגית - היא הרבה יותר מכך.

בחשיבה ישנה עוצמה רבה יותר מכל רציונאליזם. קרוב לוודאי שהרבה מההמצאות הגאוניות של האנושות צמחו ועלו למרות הרציונאליזם ולא דווקא בזכותו. אך אנו רגילים לקשור את החשיבה עם הרציונאליזם, ובכך לא רק שאנו ממעיטים מעוצמתה - אנו גם מעודדים גישה תרבותית שלמה אנטי-אינטלקטואליית המסתמכת על בלבול בין רציונאליזם לחשיבה. במובן זה הרבה מן הזרם של העידן החדש, בשטחיותו, הוא תגובה וקורבן לרציונאליזם. אנו סבורים, שאין כל דרך להתמודד עם מגמה זו של שטחיות מלבד על ידי חשיבה טובה, קרי חשיבה ביקורתית משוחררת מהתניות הרציונאליזם. חשיבה שאיננה עיוורת לממשות. אפשרותה של חשיבה כזו היא בדמנו. קיומה עשוי להכריע את עצם קיום האנושות בעתיד.

<sup>35</sup> "הגיונות" דקרט

<sup>36</sup> אנו משתמשים במילה "רציונאליזם" כמייצגת את החשיבה ה"מחלקת" והמכניסטית כפי שנגזר ממשמעות המלה.

## הממשות כמשמעות - האדם כפועל משמעות<sup>37</sup>

הממשות היא דבר מה שונה מאוד מן הסיפור שאנו מספרים לעצמנו עליה כבני תרבות. ויחד עם זאת, לרוב בני האדם יהיה קשה מאוד לראות את הפער<sup>38</sup>. הסיבה לכך היא שאנו משתמשים בסוג מאוד מסוים של חשיבה על מנת לספר לעצמנו מה היא המציאות - חשיבה שיעודה המקורי אינו לספר לנו מה היא המציאות אלא לטיפול בחומר המת, נטול התנועה העצמית - זו חשיבה מכנית. חשיבה מסוג זה מיועדת במהותה לטפל בכלים ובמכונות. כלומר, בשליטה על העולם ולא בהבנתו. גם השפה כתוצר תרבותי מותנית במידה רבה על ידי חשיבה זו. וכך כשאנו מבקשים לדווח אחד לשני מה היא המציאות, אנו שרויים במלכוד שקשה מאוד לצאת ממנו. הדבר דורש שימוש חדש בשפה ויכול לנבוע מהגעה עד גבול של החשיבה המוכרת. כשזו נעצרת בחוסר אונים מתחיל לפעול המנגנון האחר.

יש שני דברים בסיסים שהחשיבה הרגילה פוסחת עליהם מחוסר יכולת להתייחס אליהם. שני הדברים האלה הם הדברים החשובים ביותר לממשות שלנו כיצורים חיים - **המשך והשית**.

המשך הוא אותה חוויה של זמן פנימי ששום הגיון רציונאלי או זמן חיצוני אינו יכול להסבירה. החשיבה הרגילה יכולה לתפוש את הזמן כריקנות הנמצאת בין שני מצבים סטטיים מוגדרים (כמו מצבי מחוג השעון) וכך גם היא תראה תנועה - כסדרה של מצבים סטטיים (ומכאן גם הפרדוקס של זנון). אך היא תתקשה מאוד לראות את אותה מלאות שבריקנות שהיא המהותית ביותר לחוויית ההוויה - הנה למשל המרווח שבין צליל לצליל בפסוק מוסיקלי - עד כמה מלא הוא במשמעות. עבור החשיבה הרציונאלית התנועה היא רק תוספת לגוף שהגדרתו הטובה ביותר ניתנת כשהוא סטטי - תחילה קיים גוף ולאחר מכן הוא נע. בממשות החיה התנועה קודמת לגוף. המשך הוא עצם חומר הגלם של החיים וליתר דיוק אותה תנועה שהיא השית.

כשהפסיכולוגיה הקלאסית מבקשת להבין את מנגנון הראיה במונחים של קליטת גירויים, היא מדברת על קליטה של גירויים שהם סטטיים בעיקרם, ואשר מצטרפים זה אל זה כדי ליצור תנועה. היא אינה מסוגלת לעלות על דעתה קליטה של תנועה כתנועה שלמה, כיוון שגם את האדם היא תופסת ביסודו כעצם נטול תנועה. כיצד עצם נטול תנועה יכול לתפוש תנועה מבלי לפרק אותו לסדרה של גירויים סטטיים? אך ברגע שאנו לומדים לראות את התנועה שבאדם כמו גם את התנועה שבמציאות נראה החיבור ביניהם טבעי יותר.

באחד המחקרים המפורסמים בעניין הכניסו שני גורי חתולים שאך נולדו לחדר חשוך. מדי יום היו מוציאים אותם אל מחוץ לחדר החשוך ומרכיבים אותם על מכשיר, כך שהתנועה שעשה אחד תתבטא בתנועה מקבילה אצל האחר. ההבדל בין שני החתולים היה שחתול אחד יכול היה לנוע על פי בחירתו, ואילו השני נע באופן פסיבי על פי תנועת החתול הראשון. התוצאה הייתה מדהימה - רק החתול הראשון ראה. נראה שקליטת גירויים לכשעצמה אינה מבטיחה ראייה. לראות פירושו לפעול באופן אקטיבי על המציאות. וליתר דיוק להיות בשיח עמה.

יד מגששת בחושך בניסיונה לזהות עצם שבו היא נוגעת. הנה היא נוגעת בבליטה מסוימת, חשה בה, ומשם היא נעה לכיוון חדש, מקבלת אינפורמציה חדשה ומגששת אחר אינפורמציה נוספת. האם תנועת היד היא תגובה או גירוי? לכאורה, אם נתעקש על ההבחנה בין גירוי ותגובה, נגלה כאן שרשרת של גירוי ותגובה שכל אחד מהם קצר מאוד. תחילת הבליטה גורמת לאצבעות להחליק אל המשך הבליטה, אשר בתורה גורמת ליד לנוע שוב בכיוון אחר. אך האם

<sup>37</sup> סעיף זה מסתמך בעיקר על עבודתו של ברגסון כפי שבאה לידי ביטוי בספריו השונים.

<sup>38</sup> טענה זו מהווה גם את הבסיס לסטרוקטוראליזם, ראה למשל אדורנו.

התגובה קרתה אחרי הגירוי או שמא בו-זמנית? נראה שיש כאן מעגל בו-זמני ש"בו-זמנית" ומעגליותו, גם מגדירים מציאות חדשה. כשם שהתקליט והפטיפון יוצרים את הרקוויאם במפגש בין המחט לתקליט כך יוצרת הנגיעה של האדם בעולם מציאות חדשה. מציאות חדשה זו היא מציאות השיח. את השיח לא ניתן להבין בעזרת המושגים של גירוי ותגובה. זהו דבר מה חדש: **תנועה המייצרת משמעות.**

משמעות יש לומר, איננה התוצר, משהו הנובע מן התהליך והנשמר בסופו - משמעות היא תהליך יצירת משמעות. כשם שהמוסיקה קורה בו זמנית עם המנגע, ויש לה עומק של משך, כך גם המשמעות - כל קיומה הוא משך דיאלוגי זה. במובן זה ההגדרה הטובה ביותר ליצור חי היא היותו **פועל משמעות**. זו תהיה גם ההגדרה הטובה ביותר לאדם. האדם הוא דיאלוג, שיח, בעל נפח של משך - שיח בתנועה או תנועה בשיח. זה נכון בכל הרמות. החל מן הרמה הבסיסית של חילוף חומרים בנשימה, באכילה, דרך פעילות התפיסה וכלה בשיח בין-אישי.

על פי תפיסתנו, האדם כפועל משמעות, כמרכז הוויה פועל, הנו התיאור השלם והממצה ביותר של האדם. מתוך הגדרה זו גם עולה החשיבות הרבה שיש לפעילות כביטוי ההוויה.

### **מציאות השיח- ההבחנה בין פעילות לעיסוק בעשייה**

להיות פירושו להיות בשיח. הממשות שאנו חווים כיצורים חיים היא ממשות של שיח. ממשות זו איננה קליפה של מציאות אחרת, הקליפה של דבר שהריאליזם יקראו לו אולי המציאות לכשעצמה. למעשה, המושג של "המציאות לכשעצמה" אינו אלא הפשטה של הממשות. ממשות זו איננה עניין סובייקטיבי לא יותר מאשר המוסיקה או הזמן. היא קיימת ממש, ואין דבר שהוא עמוק מנוכחות זו בתוך הממשות. זהו המקום ממנו יונקים החיים את מקור חיותם. זהו הסוד המופלא של החיים.

האדם המודרני התרחק ממשות זו - החליף את השיח עמוק המשמעות בשיח רדוד משמעות. במובנים רבים כוחה של החשיבה הרציונאלית הוא בהתאפקות משיח. זהו הכלי שבאמצעותו היא הצליחה להשתלט על העולם. על מנת להניע דבר בתנועה חיצונית, כמו שעושים בשיבוצ במכונה, יש צורך להשתיק את תנועתו הפנימית, לדכא את מבעו הייחודי, ולהקנות לו ערך חיצוני המוכתב על ידי מיקומו במכונה. המופשט, הכללי, העל-זמני שהם התנאי לכל חשיבה רציונאלית, בהכרח קשורים בהתעלמות - בהתעלמות מן ההיבט החי ביותר בממשות - היותה דיאלוג בעל משך. דרך אגב, דבר זה גם מגדיר את עוצמתה של הממשות כפרטיות. הממשות לא יכולה להיות במלוא עוצמתה, אלא בפרטיות זו לאינסוף. רק כך ניתן לחזור ולגלות את עולם השיח.

במקום זה כדאי לבצע את ההבחנה בין **פעילות** לבין **עיסוק בעשייה**. ההבחנה הזו נעשית באופן המוצלח ביותר בהשוואה בין משחק של ילדים למבוגרים. כאשר ילד ניגש לשחק, ברוב המקרים הוא **פועל**. כאשר אדם מבוגר ניגש לשחק, ברוב המקרים הוא **יתעסק עם עשייה**. על פני השטח נדמה שמעשייהם דומים. במבט קרוב יותר נראה את ההבדלים. אלה הבדלים באופן הנוכחות ובעצם הגישה למעשה. בעוד המבוגר מציב לעצמו מטרה ויוצא לדרך במעין תגובה אחת ארוכה, ובמטרה להגשים את המטרה, הרי שהילד מגשש, מחפש, בודק, מחליף חומרים עם הסביבה. המבוגר יוצר במעשהו הבחנה לוגית בין האני לאחר. שני הקירות נועדו להגן עליו מפני גירויים מפריעים ולאפשר לו בצליל אחת להגיע למטרתו. הילד יוצר במעשהו הבחנה אורגנית אשר בה האחר משרת את האני. כל גירוי נבחן מנקודת המבט של המשחק העכשווי, ויכול להשתתף



במעשהו אם הוא מתאים. נשימת התן והקח שבתוך הפעילות מקנה לה חיות, שלא נמצא במעשיו של המבוגר. מבוגרים רבים עסוקים מאוד בעשייה אך עשייה זו נוטלת מהם את חיותם. היא מפרנסת את ערכם החיצוני, אך לא את ערכם הפנימי. לא כן הפעילות הנושמת אשר מחיה את הפועל. העיסוק בעשייה הוא עקר במהותו. הוא שואף להגשים, "לסמן V" ולהמשיך הלאה. הפעילות היא פורייה ומשתהה אצל ההווה. הנה ילד שהשתמש במספרי זיג זג, וגילה שהדבר דומה לפה של תנין. עד מהרה גדל ראשו של התנין מסביב לפיו ואחר כך כל גופו והנהרה. הפעילות היא פורייה כיוון שהיא עובדת על הגבול. על נקודת המגע והמפגש בין האני לאחר. כל עיקרה הוא המפגש בין הידוע ללא-נודע. הילד בפעילותו פותח חלון ללא-נודע. מפגש זה בין הנודע ללא-נודע הוא מקור הפריון. העיסוק בעשייה מסתגר בידוע. הוא אינו מסוגל להתרענן ולקבל דבר מה חי.

היצירה, הבריאה, הפריון הן עניין של שיח. ההשתהות בתוך השיח מקפלת בתוכה את מלוא המשמעות של הממשות. במקום זה, כמו שאומר בובר, אתה נקרא על ידי הממשות. דיבורו של העולם אל האדם אינו רק בגדר מטפורה, דיבור אינו רק דיבור בשפה האנושית מילולית ובכל מקום שהאדם נוגע בעומק הממשות הוא מגלה את נוכחות העולם כנוכחות של קריאה של דיבור, של שיח.

## ערך פנימי וערך חיצוני

ההבחנה בין פעילות לבין עיסוק בעשייה היא חלק מהבחנה רחבה יותר דהיינו ההבחנה בין תנועה פנימית לתנועה חיצונית<sup>39</sup> או בין ערך פנימי לבין ערך חיצוני. הבחנה זו מגדירה שני אופנים בהם אדם יכול להבין את עצמו, שהם גם שני אופנים בהם אדם יכול "ליצור" את עצמו. על פי תפיסתנו הערך הפנימי קודם לערך החיצוני ואנו רואים את הנטייה התרבותית להקדים את הערך החיצוני לערך הפנימי כמקור תמידי לפגיעה באדם.

ההבחנה בין תנועה חיצונית לתנועה פנימית קובעת, כאמור, שתי תשובות שונות בתכלית שאדם יכול לתת (בין במודע ובין שלא במודע) לשאלה מי אני?

התשובה האחת קשורה לערך החיצוני - זו הסיפור, הדימוי, האובייקט שהוא יוצר מעצמו. אובייקט כזה זקוק לאישור. הוא בנוי מחומר גלם חברתי, וקיומו הוא ערכו וערכו תלוי במה שהאחר המוכלל חושב על אובייקט זה. ערך חיצוני פירושו ליצור דמות אדם עוברת לסוחר דמות אדם שאחרים יכולים להתייחס אליו. "אני כללי" כזה שבדומה לשאר המוצרים של החשיבה הרציונאלית הוא מאופיין בחוסר תנועתו, באי-תלותו לכאורה, ובשתיקתו חסרת השיח. אני זה נולד בסיפור התרבותי וכחלק מן הכוח המעצב שמשתיק את התנועה הפנימית של המציאות, כדי לכפוף אותה לתנועה ממקור חיצוני. יש כאן שילוב של חשיבה מכניסטית עם מסורת תרבותית שהופנו לטיפול באדם החי.

אך אני זה, דימוי זה, שונה מאוד מדבר מה אחר - מערך פנימי - מ"מי אני" הממשי. אני כזה אינו זקוק לאישור. הוא זקוק למגע, לשיח, ולתשומת לב. את הערך הפנימי בונה האדם מחומרים אחרים מאשר הערך החיצוני. אני פנימי זה אינו אובייקט, הוא אינו צריך להוכיח את קיומו על ידי תנועה חיצונית כלשהי. את חומר הגלם שלו הוא מקבל מעצם ה"היות במגע". מעצם האפשרות להיות נוכח ובשיח. אין נוכחות שאין בה שיח.

הערך החיצוני מוכר לכולנו, והוא מקור רוב הפחדים שלנו לגבי עצמנו וילדנו. הקיום בתוך התרבות אינו יכול להיות קיום פסיבי. ערך חיצוני הוא דבר שכל הזמן צריך לשמר אותו לטפח

<sup>39</sup> בתנועה פנימית אין הכוונה לתחום אזור פנימי להבדיל מאזור חיצוני, אלא להבחין בין תנועה שמונעת על ידי הממשות (ממשות התנועה) לבין תנועה המונעת על ידי הסבר/רעיון חיצוני לתנועה.

אותו ולאשר אותו, שכן, אם לא יעשה כן, הוא ייהרס. דומה שיטנו מן כוח שלילה עקרוני בתרבות (הקשור באותו פן של התאפקות ושלילה), המפעיל לחץ על הערך החיצוני ומאיים לרסק אותו ולבטל אותו. לחץ אטמוספרי זה הוא כה חזק עד כי אנו מרגישים צורך להלחם על הדימויים שאנו יוצרים. עלינו "להחדיר בטון" לכל מעשנו, ובפרט לתוך הדמות העושה את המעשים, כדי שאלה יוכלו לעמוד בלחץ. שלילה גדולה זו נובעת מהפניית החשיבה שבמקורה נועדה לעצמים המתים כלפי היצורים החיים, ובפרט האדם (ראה בהמשך בנושא האלימות). לפעול באופן כזה, פירושו להפעיל התאפקות משיח כלפי האדם האחר - כלומר באופן מהותי - שלילתו כתנאי לזכאות קיומו. ליצור אובייקט במובן זה פירושו לשלול את השלילה.

אדם מבוגר (ופעמים רבות גם הילד), אינו יכול פשוט לא לעשות דבר או לא להיות דבר. מגיל צעיר מאוד נדרש האדם להיות משהו. הפחד הגדול ביותר של האדם הוא להיות לא-כלום. וזאת משום שלהיות לא-כלום, כלומר להפסיק להזין את הערך החיצוני בחומרים מקשים שיוכלו לעמוד בפרץ הביקורת החברתית, פירושו להתמוטט אל הלא-נודע. הפסקת מאמץ ההוכחה העצמית - שהוא הדבר המהותי ביותר לתנועה החיצונית פרושה קריסה אל תוך הכלום. על האדם בעל הערך החיצוני להוכיח כל הזמן את קיומו לעולם, וככל שהוא עושה את זה באופן מוצק יותר - כך יטב. אדם מוכיח את קיומו על ידי זה שהוא עושה מעשים חשובים, על ידי זה שהוא אינו טועה, על ידי זה שהוא יודע, על ידי זה שהוא צובר רכוש, על ידי זה שהוא צובר השפעה, פרסום. כל אלה משריינים את הערך החיצוני. חשוב לראות ששימור הערך החיצוני במישור זה פירושו להיות קיים.

מעמדו הבסיסי של האדם בבחינת ערך חיצוני הוא מעמד של הצדקה עצמית. הוא מעמד של הגנה בפני ביקורת הצדק בפני הלחץ האטמוספרי. והדרך להתמודד עם השלילה הגדולה היא על ידי פניה לערך חיצוני עמיד יותר, על ידי יצירת אובייקט שריד. בני אדם עסוקים מאוד ביצירת הסיפור הזה הקשיח שיקנה לאני זכות קיום. ליצור זהות פירושו לשלול את השלילה. כל אדם מיצר סיפור שבעיקרו הוא שלילה של השלילה שהוא כוח כנגד הכוח המוחץ. כאן גם נמצא את החרדה האופיינית לערך החיצוני - ואתה את הנירוחות המוכרות - החרדה מהתמוטטות.

והנה, פרנסו המתמיד של הערך החיצוני נעשה על חשבון הערך הפנימי. הערך הפנימי ניוון מן המפגש עם הממשי. כשאנו פוגשים אדם, למשל, ועסוקים בקבלת אישורים וחיוזוק הסיפור שלנו, הכללי, המופשט, הקשיח, בו בזמן אנו מונעים אפשרות של שיח ממשי. אותו שיח שיש בו משך, שיש בו חילוף חומרים שיכול להזין את הערך הפנימי, את האני האותנטי.

האני האותנטי אינו זקוק לאישור, אך הוא זקוק לאינטימיות.  
הוא אינו זקוק להצדקה אך הוא זקוק למגע.  
הוא אינו זקוק לקירות הגנה, אך הוא זקוק לבית.  
הוא אינו זקוק ליצור רושם, אך הוא זקוק לתשומת לב.  
הוא אינו זקוק להגדרה עצמית מילולית, אך הוא זקוק לחופש תנועה.  
הוא אינו זקוק לעסוק בעשייה, אך הוא זקוק לפעילות.

לגלות שיש קיום מחוץ למישור הערך החיצוני, כלומר לגלות את הממשות של הערך הפנימי, הממשות הבלתי תלויה, פירושו לצאת לחופשי. גילוי כזה אינו גילוי שכלי קוגניטיבי בלבד. זהו גילוי הווייתי המהווה תנאי לחרות הרוח, כמו גם לחרות המחשבה. בני אדם משלמים מחיר כבד בעיסוקם בערך החיצוני - אולי הכבד ביותר שאפשר להעלות על הדעת. הם מוכרים את הערך הפנימי ועמו את הטעם ומשמעות החיים. החיפוש אחר משמעות החיים יכול להיוולד רק מתוך

אובדן הערך הפנימי. העיסוק בערך החיצוני פירושו איבוד הקשר עם מה שהוא חיוני לחיים - האני.

הטעם לחיים לעולם לא ימצא בערך החיצוני אך לרוב מחפשים אותו שם. על פי רוב, חיפוש משמעות לחיים, חיפוש מטרה לחיים נעשים באותם כלי חשיבה שהולידו את הניכור הראשוני. אדם בעל ערך פנימי אינו שואל למה הוא חי - הוא יודע זאת בכל הווייתו.

החיפוש אחר ערכים חיצוניים נושא בדורנו פנים שונות. בין היתר ניתן לראות בהרגלי צרכנות יתר מעין חיפוי על חוסר משמעות, וניסיון לחזק את הערך החיצוני באופן הישיר ביותר על ידי הצפתו בקנייני בעלות חיצוניים.

## ממדים של משמעות בממשות

האדם הוא הרבה יותר מאשר מכונה המגיבה לגירויים. הוא הרבה יותר מאשר מכונה. יותר נכון לומר, שכל אותו מנגנון מורכב שהוא האדם בין אם נסתכל על המוח מערכת העצבים הגוף או הקשר ביניהם, משרת משמעות שקיומה התמיר חורג מעבר לכל הסבר מכניסטי. המשמעות היא העיקרון המאחד זיהות האישית, והיא נולדת במפעל של שיח בעל עומק של משך. אוליבר סאקס בספרו "האיש שחשב שאשתו היא כובע", מתאר אדם בשם ג'ימי שאיבד את יכולתו לזכור. כל דבר, מעבר למספר שניות, אובד בתהום שאין לה תחתית. קשה לדמיין איך נראה עולמו של אדם כזה אך כפי שמתאר המחבר:

"הייתה לו מעין אנרגיה ועוצמה חיתית אך לצד זה מצאנו אצלו רפיון מוזר, פאסיביות וגם (כפי שכולם ציינו) "חוסר עניין"; הוא יצר אצל כולנו רושם חזק ש"משהו חסר..."<sup>40</sup> כששאל אותו המחבר האם הוא נהנה מן החיים ענה "אני לא יכול להגיד שאני נהנה..." וכשהמשיך המחבר ושאל "אז מה בכל זאת אתה מרגיש כלפי החיים?" "קשה לי להגיד שאני בכלל מרגיש משהו כלפיהם" "אבל אתה מרגיש שאתה חי?" "אם אני מרגיש שאני חי? לא ממש..."<sup>41</sup> והנה יצא למחבר לראותו בבית תפילה וזה תיאורו:

"צפיתי בו כשהוא כורע על ברכיו ונוטל לפיו את לחם הקודש והשתכנעתי מהשלמות והמוחלטות של דבקו, מההתמזגות המלאה של רוחו באווירת המיסה. בהשקט, בדבקות, ומתוך ריכוז וקשב רוגעים נטל חלק בטכס אכילת לחם הקודש. הוא היה נתון כל כולו לרגש. באותם רגעים לא הייתה שכחה, לא הייתה תסמונת קורסאקוב, והיה קשה להאמין שהן קימות. שכן כעת לא היה נתון לחסדי מכאניזם שגוי ומטעה, אותו רצף חסר פשר של עקבות זיכרון, אלא היה שקוע בעשייה, עשייה בכל ישותו, שנשאה בכנפיה רגש ומשמעות בתוך אחדות והמשכיות, אחדות והמשכיות שלמות כל כך שאי אפשר לפרקן.... אותם דבקות וריכוז ראיתי גם ביחס למוסיקה ואומנות: שמתי לב שהוא מצליח "לעקוב" בקלות אחרי מוסיקה או דרמה פשוטה..."<sup>42</sup>

ובהמשך הוא מוסיף:

"ג'ימי שהיה אבוד כל כך בזמן המרחבי המתפשט היה מאורגן ולחלוטין בזמן ה"כוונתי" של ברגסון. כל מה שהיה עמום וחמקמק כתבנית צורנית, היה יציב ושלם לגמרי כאומנות או כרצון"

<sup>40</sup> שם עמוד 47

<sup>41</sup> שם עמוד 47

<sup>42</sup> שם עמוד 49

גימי נשאר סובל מחורבן נירולוגי, חורבן שבמינוחים של המדע הניסויי אין כל דרך לשקם או להתגבר עליו, "אבל", ממשיך סאקס, "המדע הניסויי, האמפיריציזם, אינו לוקח בחשבון את הנשמה, אינו מתחשב בדברים שקובעים ומעצבים את הקיום האישי". ואכן, גימי התחיל לעבוד בגינון ובמשך הזמן נעשה אדם שונה לגמרי - "הוא כבר לא עצבני, חסר שקט, משועמם ואבוד, אלא קשוב מאוד ליופי ולרוחניות של העולם. הוא עשיר בכל הקטגוריות הקירקוריות: באסתטי, בערכי, בדתי ובדרמטי".

אותו פן של רוחניות, אותה נשמה, היא עקרון המשמעות המאחד, המתיר יחדיו את מעשה השיח גירוי ותגובה לתוך רצף של משך בעל חיים. זהו אותו עקרון החסר למחשב שאוסף הגירויים שהוא קולט חסרים את השלמות המשמעותית. הלוגיקה הרציונליסטית שלנו אומרת שקל יותר לקלוט עצמים סטטיים והרבה יותר קשה לתפוס עצמים בתנועה. המציאות מראה את ההפך: אנו מפסיקים להבחין במה שאינו בתנועה ואילו על סמך נתוני תנועה מעטים ביותר אנו מסוגלים ליצור תמונה שלמה. כך למשל, במחקר המוכר בו הצליחו אנשים לזהות תנועת אורות על מסך כאורות שחוברו לך מקומות בגוף האדם.

אנו רואים זאת בדוגמא נוספת שמביא סאקס - נפגע אשר על שמו נקרא גם הספר "האיש שחשב שאשתו היא כובע", ואשר איבד את יכולתו לראות את השלם באופן משמעותי. הוא ראה חלקים כאלה וחלקים אחרים באופן המזכיר מאוד את פעילותו של מחשב מתוחכם, וגם ללא אותה איכות רגשית המלווה כל תפיסה שלנו. על מנת לתפעל בעולם הוא זקוק לשיר. אשתו מעידה עליו:

"הכל הוא עושה כשהוא מפזם לעצמו, אך אם דעתו מוסחת וחוט מחשבתו נקטע, הוא קופא על מקומו ואינו מזהה את בגדיו או את גופו. הוא שר כל הזמן: שירי אכילה, שירי התלבשות, שירי מקלחת, שירים לכל דבר. הוא לא יכול לעשות שום דבר אלא אם כן הפך אותו לשיר" השיר במקרה זה אינו מקרי - הנפגע הוא מוסיקאי מחונן. אבל יתכן שגם אלמלא היה מוסיקאי היה משתמש בשירים - לשיר יש את העוצמה המאחדת הזו של המשמעות. ד"ר פ הצליח להתגבר על הבעיה המוחית באמצעות עוצמתו הייחודית שם לעולם היה משמעות. אותה משמעות אפשרה לו להמשיך לחיות. לכל אדם יש מקום שבו העולם הוא בעל משמעות עמוקה יותר עבורו - זו גם צריכה להיות נקודת ארכימדס לחינוך בעל משמעות.

להפוך דבר מה לשיר, פירושו להכניס אותו לרצף של משמעות. פירושו לאסוף את המקטעים השונים ולטוות אותם במעשה מאחד בעל קצב פנימי. זהו בעצם לב ליבו של פועל המשמעות. לא צריך ללכת דווקא לנפגעים, אף על פי שהם בהחלט מבליטים את העניין. כולנו מכירים את חווית הצלילה את תוך ליבם של דברים, בשעה שרצף של דברים חסרי משמעות מקבל לפתע נפח של משמעות ומתחבר לתמונה רציפה אחת. כולנו מכירים את ה"קליק" של "הבנת!". חשוב לראות שהעיקרון המאחד בפעילות יצירת המשמעות אינו עקרון תיאורטי. זהו עקרון הדורש את הפעילות, את המגע עם המציאות. בתוך המגע הזה גם נמצא קסם הבריאה.

באותו ספר מתאר סאקס מקרה נוסף של אישה עיוורת מלידה, אשר כה הורגלה לתלות במשפחתה עד כי מעולם לא למדה להשתמש בידיה. זוג ידיה מבחינתה היה כאובייקטים "גושי בצק חסרי ערך וחסרי תועלת, אני אפילו לא מרגישה שהן שייכות לי..."<sup>43</sup> הידיים לא היו פגועות כלל. הן יכלו לקלוט גירויים, אך לא יכלו לזהות שום דבר. דבר מה היה חסר בהם - העיקרון המאחד של המשמעות. הן קלטו גירויים אך הייתה חסרה בהן התנועה החקרנית המבקשת ליצור משמעות, חסר היה השיח. היא לא הייתה מסוגלת לזהות דבר שניתן

בידה. בתמיכתו של הרופא היא עברה תהליך אשר בו למדה את אט להשתמש בידה ולהפוך ל"יחידאית תנועתית"<sup>44</sup>.

"כעך זוהה כלחם עגול עם חור בתוכו, מזלג כעצם מאורך ושטוח עם כמה שיניים חדות. אך דרך ניתוח ראשונית זו פתחה פתח לאינטואיציה מידית ועצמים זוהו כהרף עין... וסוג זה של זיהו לא אנליטי אלא סינתטי ומידי - היה מלווה בהנאה מרובה ובתחושה שהיא מגלה עולם מלא קסם, מסתורין ויופי..."<sup>45</sup> העצמים השכיחים ביותר הסבו לה הנאה ועוררו בה רצון עז לשכפלם. היא התחילה לעבוד עם חומר, ועד מהרה התפרסמה בתור הפסלת העיוורת.

אדם מבין, חש, מזהה, דרך זה שהוא פועל. כמעט מיותר להזכיר בהקשר זה את פיאז'ה אשר השתית את כל פעולת ההתפתחות המנטלית על סכמות סנסומוטוריות, שנבנות בילדות באמצעות חקרנות אקטיבית. מה שאנחנו מזהים בפעולה זו של חקרנות אינו רק התכונות ה"פיסיקליות" של החומר. אנו מזהים את המשמעויות שלהן בעולם האנושי. גיבסון, מחוקקי התפיסה החשובים בדור האחרון תבע מושג "אפורדנס" (AFFORDANCE). אפורדנס של דבר הוא מה שהדבר מאפשר.

הפעולה יוצרת המשמעות תמיד היא סוג של שיח. אך לא כל שיח דומה לרעהו, לא כל שיח הוא בעל עומק חויתי המסוגל לסחוף את כל האדם אחריו ולאבד כליל את הקטגוריות הרציונליות של מובחנות שבסתירה. בובר עושה את ההבחנה בין שיח אני-הלו לבין שיח אני-אתה. אני הלו קשור ביכולתה לפרק ולהסתכל מבחוץ, ביכולת ליצור אובייקט מנותק - לו. היא קשורה באותה התנגדות, באותה התאפקות המקפידה את העולם בשתיקתו. זיקת אני-אתה משחררת את העולם מקפיאתו וחושפת את הנוכחות הבלתי אמצעית - את מקור החיים.

בספרו סאקס מתאר את רבקה המפגרת אשר מכל הבחינות האובייקטיביות, בקטגוריות של הלו, הייתה פגועה. המבחנים שהמחבר עשה אתה בפגישה ראשונה גילו ליקויים חמורים בכל תחום שאפשר לעלות על הדעת, מכל הבחינות הא התנהגה כילדה בת שמונה שנים. אך הנה נודמן לו לפגשה במקום אחר, בהקשר אחר מן המבחנים:

"...היה זה יום אביב נפלא...וראיתי את רבקה יושבת על הספסל, מביטה בדממה ובהנאה גלויה בעלווה של חודש אפריל, התנוחה שלה לא הסגירה שמץ מהגולמנות שנקבעה בתודעתי בפגישה הקודמת. הישיבה שלה על הספסל בלוש אוורירי, ובפנים שלווים ומחייכים קמעה... כשהתקרבתי שמעה את קול צעדי ופנתה לעברי בחיוך רחב, כאילו אמרה 'התבונן על העולם כמה נפלא הוא' ואז פרצו בקילוחים ג'קסוניאנים, פליטות פואטיות משונות ופתאומיות 'אביב', 'לידה', 'צמיחה', 'מרגש', 'התעוררות לחיים', 'עונות', 'כל דבר בעתו', מצאתי את עצמי חושב על קהלת: 'לכל זמן ועת לכל חפץ תחת השמיים. עת ללדת ועת למות, עת לטעת ועת...' זה מה שרבקה פלטה בדרכה המקוטעת...מדוע הייתה מפורקת כל כך קודם ואיך יכלה להיות מלוכדת כל כך כעת? הייתה לי תחושה חזקה על שני אופני חשיבה...הראשון סכמתי...ושבו נתגלתה לקויה כל כך, חסרה בצורה נוראה. אך (המבחנים) לא הצביעו על כשריה החיובים, על יכולתה לתפוש את העולם הממשי - עולם הטבע ואולי גם עולם הדמיון כשלמות פואטית לכידה ומובנת...ובעודי מהרהר נזכרתי כיצד היא רוקדת, וכיצד בכוח הריקוד לארגן את תנועותיה הגולמניות והמגושמות."<sup>46</sup>

<sup>44</sup> שרינגטון

<sup>45</sup> שם עמוד 69

<sup>46</sup> שם עמוד 191

השוו כל זאת לתיאורו של בובר:

"הריני מסתכל באילן.

יכולני לראותו בבחינת מראה...

יכולני לחוש אותו בחינת תנועה....

יכולני לשייך אותו למינו וסוגו...

יכולני לפסוח פסיחה גמורה על ייחודו וצביונו ושוב לא אראה בו אלא מבע לחוק בלבד...

יכולני להקלישו ולהנציחו כדי מספר...

אולם יכול גם שיתרחש, מתוך רצון וחסד כאחד, שעם הסתכלותי באילן אהיה משובץ בזיקה אליו, ושוב אינו לו. עצמתה של הבלעדיות תפסתני. ואין צורך כל עיקר שאהיה מוותר על שום דרך מדרכי ההסתכלות שלי...אלא הכל, מראה ותנועה, מין וטופס, חוק ומספר - כולם מאוחדים בו ללא הפרד...אין האילן רושם מן הרשמים, אינו משחק לכוח המדמה שלי, ליקרת חליפות רוחי, אלא ממש השרוי ועומד נכחי..."<sup>47</sup>

## השמחה - ביטוי לעקרונות המאחד

האקזיסטנציאליזם צמח על רקע אינטלקטואלי ובמובנים רבים הוא מרד בחוסר המשמעות שיש בעיסוק בידע לשמו. תוצר של החסר הממשות. מכאן גם הפסימיות המאפיינת לפחות זרם אחד של האקזיסטנציאליזם. קירקגור טווה הרבה מן הפילוסופיה שלו סביב הווייתו הגדול בחייו הפרטיים, והבאים אחריו לא תמיד ראו צורך להיחלץ מן החרדה משוללת התקווה. ללא ספק, הזרם האקזיסטנציאלי בראשית דרכו היה חלוץ בנכונות להיפגש עם חרדה זו ועם האיננות שהולידה אותה אך האם מפגש זה עם האיננות הוא בהכרח חסר תקווה לכל אורכו?

ווילסון הציע לקרוא בשם "אקזיסטנציאליזם פנומנולוגי", לאקזיסטנציאליזם חדש שיחליף את האקזיסטנציאליזם המזוהה ביותר עם קירקגור, הידגר וסארטר שלא היה מסוגל לחדור את ערפל השליליות שעטף אותו. ווילסון טוען, שעבור סארטר לא היו "חוויות שיא" אלא רק עשית טוב מחוסר באלטרנטיבה טובה יותר.<sup>48</sup>

האקזיסטנציאליזם החדש שמציע ווילסון הוא אופטימי יותר מבלי לאבד את עומקו. הוא נשען על חווית משמעות עמוקה הטמונה בלב הממשות - בלב האיננות. חוויות שיא (אברהם מסלוב) שווילסון מתאר כ"השמחה שאנו חווים כאשר המחסומים מתמוטטים ומרחב החופש שלנו גדל בפתאומיות"<sup>49</sup>. אותו מרחב שהוא גם מקור החרדה הממשית שלנו כפי שכותב רולו מיי:

"בעבודתי בפסיכיאטרייה מצטברת והולכת עוד ועוד עדות לכך, שהחרדה בימנו איננה נובעת כל כך מן הפחד מפני העדר סיפוק ליבידינלי או אי בטחון אלא דווקא מפחדו של החולה מכוחותיו הוא...אותן אפשרויות של ידיעה וחוויה אשר היחיד איננו יכול או איננו רוצה להגשים"<sup>50</sup>

השמחה היא אם כן צידה השני של החרדה וכשם שהחרדה הולכת יד ביד עם אוטיוזם (ראה בהמשך) כך השמחה הולכת יד ביד עם הגשמה עצמית. שמחה זו היא אב יסוד במסורת היהודית בכלל, ובמסורת החסידות בפרט. לפי היהדות, השמחה היא מצבו הטבעי של האדם. ככתוב "ושבחתי אני את השמחה אשר אין טוב לאדם תחת השמש,

<sup>47</sup> בסוד ושיח עמוד 6

<sup>48</sup> ראה משפטו של סארטר "גם אם אלוהים אכן היה קיים זה לא היה עושה כל שינוי" עמוד 61

"אקזיסטנציאליזם"

<sup>49</sup> עמוד 176 בספר

<sup>50</sup> "גילוי ההוויה" רולו מיי עמוד 16

כי אם לאכול שם טוב מסופר, שכבר בצעירותו היה שמח בכל דבר, בשמיים הכחולים ובשמש הזורחת... על פי היהדות השמחה היא מצווה, ככתוב בתהילים ק: "עבדו את ה' בשמחה". וכדברי רבי נחמן מבראסלב "מצווה גדולה לשתות ולשמח". היא באה לידי ביטוי בשמחת המצווה ועבודת ה', אך לא רק שם שכן בחסידות בפרט, עבודת ה' איננה מתבטאת רק בלימוד תורה וקיום מצוות, אלא גם במוכן כללי יותר של חיים לאורו. הדבר מתבטא בריקוד החסידי, בנגינה, ובמיוחד בא לידי ביטוי בחגים. ואכן, רבים חגי היהדות (והשבת בכלל זה) שהשמחה היא בהם ממהות ההווה, כנאמר "ושמחת בחגך והיית אך שמח". שמחה זו איננה שמחת הפקרות או הוללות, היא איננה השמחה של המרבה ברכוש אלא להפך - השמח בחלקו. פרשנויות על השמחה ביהדות בדרך כלל מדגישות שמדובר בשמחה פנימית, באותה חיוניות הנובעת ממתן אמון בעולם, ובראייתו כבן-שיח שיש בו תשובה. היהדות איננה יחידה בכך, למעשה נראה שבכל הדתות מוזהב המצב הרוחני הבסיסי עם חדווה:

"על ברכיה של החדווה כל יצור נברא, ממעינה של החדווה הכל יונק את חיותו, לקראת החדווה הכל צועד ובא, אל חיקה של החדווה הכל נאסף"<sup>51</sup>.

ניסיתי בסעיפים האחרונים להביא דוגמאות רבות לפעילותו של העיקרון המאחד, אותו עקרון המשתית את האדם כפועל המשמעות. ניסיתי דרך הדוגמאות להאיר פעם נוספת את החשיבות של המשך והשיח. כל זה, מבחינתי הוא בעל השלכות חשובות לגבי מטרתה של מסגרת חינוכית ודרכי עבודתו של המחנך.

## בחזרה לחינוך

אני מאמין שתפקידנו העיקרי כמחנכים הוא לתמוך באדם כפועל משמעות, או ליתר דיוק לתמוך באותה יחידאות תנועה או משמעות, שכינתי למעלה גם בשם "התנועה הפנימית". אני מאמין, שהדרך הישירה ביותר לתמוך בתנועה זו, כמו גם הדרך הטובה ביותר להעריך את הצלחת תמיכה זו היא בהתמקדות בפעילות. השאלה המרכזית שהעומדת בפני גישה חינוכית כזו היא:

כיצד ניתן לתמוך בפעילות. כיצד ניתן לתמוך בהעמקת הפעילות. או כיצד ניתן לתמוך בעיקרון המאחד של המשמעות.

כמוכן שיש לראות שאלה זו על רקע ההבחנה בין פעילות לעיסוק בעשייה. השאלה היא כיצד לתמוך בפעילות שאינה רק עיסוק בעשייה, אלא היא ביטוי לתנועה הפנימית מייצרת המשמעות.

מחקרים מדעיים וחינוכיים עסקו מעט בשאלה זו, בין היתר מכיוון שמעט מאוד ידוע על הפעילות ועל ההבחנה בין פעילות לעיסוק בעשייה. אחד האנשים שעסק בשאלה זו במספר מחקרים וספרים הוא חיקסנתמיהלי<sup>52</sup>. הוא חקר מספר פעילויות אנוש, אשר אפיין אותם ככאלה אשר מונעות לא על ידי רווח חיצוני וכן לא סיפוק מאלה הניתנים לרדוקציה לצרכים המוגדרים בפסיכואנליזה, אלא על ידי הנאת העשייה לשמה. הוא כינה סוג זה של פעילויות בשם "FLOW"

<sup>51</sup> עמוד 128 ר. טגור (1995) בינת האינטוּף.

<sup>52</sup> Csikszentmihalyi M. (1990) (1993) (1994)

(זרימה). במחקריו בדק שחקני שח, מטפסי הרים, מלחינים, רקדנים, שחקני כדורסל אומנים למיניהם וחוקרים. בכל אחד מהם מצא אותן איכויות ייחודיות לפעילות זורמת. הוא ניסה לאפיין איכויות אלה במספר קטגוריות:

1. נוכחות/מודעות - אדם ב FLOW הוא ללא פרספקטיבה דואלית, הוא חווה את העולם אך לא מודע למודעותו. אין הוא עוסק בעצירה ובחירה אלא לעתים רחוקות - הוא זורם.
2. צמצום תשומת הלב לתחום מוגדר. על פי תיאורו של מטפס הרים אחד: "כשאני מתחיל לטפס, זה כאילו שהזיכרון שלי הופרד ממני. כל מה שאני מסוגל לזכור זה את 30 השניות האחרונות, וכל מה שאני יכול לחשוב עליו קדימה הוא חמש הדקות הבאות."
3. המרכיב השלישי הוגדר בדרכים שונות "אובדן האגו" "שכחה עצמית" "אובדן של מודעות עצמית" "טרנסדנציה של העצמי" "התכה עם העולם".
4. לאדם יש שליטה על עצמו, פעולתו והסביבה. אך ללא מודעות לשליטה וגם ללא החרדה מאובדן השליטה.
5. במצב של FLOW האדם בדרך כלל מקבל משוב בהיר מן הסביבה. משוב שהוא יכול "לעכל" ולפעול עליו באופן שוטף.

6. אפיון אחרון הוא טבעו חסר המטרה החיצונית. ציטוט של מטפס הרים שהוא גם משורר: "המיסטיקה של טיפוס הרים היא טיפוס. אתה מגיע למרום ההר, שמח שהגעת אך באמת רוצה שזה ימשך לנצח. ההצדקה לטיפוס היא הטיפוס, כשם שההצדקה לכתיבה היא הכתיבה. אתה לא כובש שום דבר חוץ מדברים בתוכך..." פאיזה וחוקרים אחרים שחקרו את משחקי ילדים אפיינו אותם בין היתר גם באפיון זה.

חיקסנתמיהלי מתאר את תחום הFLOW כאותו תחום הניצב בין החרדה לבין השעמום, בין המקום שבו אין לי שליטה בעולם, אין לי כשרון לביצוע של דבר לבין המקום שבו יש לי שליטה מלאה, ויכולת שאינה מותירה מקום לשיח.

זהו המקום בו מנהל האדם דיאלוג עם העולם, בו יש משמעות לקח ותן, המקום בו האדם אינו סגור בדלת אמותיו אם בשל שעמום ואם בשל חרדה. אנו מזהים את אותה חוויה של מוטיבציה פנימית כחויית החיות או המשמעות - חויית החיים עצמם. זהו המקום שבו נרתמת ההתפתחות היוצרת לפעילות, המקום בו מרגיש האדם את דופק החיים ובמילא המקום בו פועלת ההתפתחות היוצרת במיטב עצמתה. חיקסנתמיהלי מזהה מקום זה כמקום בו פועלת האבולוציה במלוא עצמתה. ה FLOW הוא המנוע ההופך אותנו ליצורים מורכבים יותר ויותר.

אך פעילותנו כתומכים בפעילות, ב FLOW כמעניקים אנרגיה לתנועה הפנימית או לערך הפנימי אינם באים על רקע ניטראלי. אנו חיים בתרבות המשקיעה אנרגיה רבה בדיוק בכיוון ההפוך. ולפני שנבין מה גישה חינוכית יכולה לעשות בקשר לזה, אנו מבקשים להעמיק מעט יותר את ההבנה של התנועה החיצונית. על רקעה של זו האחרונה הופכת התנועה הפנימית להיות לא רק ביטוי טבעי של רוח האדם, אלא מעשה אמיץ הדורש מודעות של מי שנאבק לצאת לחופשי - היא דורשת את האומץ להיות.

## היבטים של תנועה חיצונית - האוטיזם המודרני

יש משהו בעולם החשיבה התרבותי המוכר היום, שהוא מעקר מעצם יסודו. משהו שמשמיט את העיקרון המאחד של המשמעות.



גם כאן חשוב להבחין בין פעילות לבין התעסקות בעשייה, בין מה שבהתכוונותו טבול בזיקה של אני-אתה לבין התעסקות בעשייה המייצרת את האובייקטים של עולם הלז. הפעילות היא אקט של משמעות, וככזו היא ממלאת אותנו בחיוניות ומהווה מפתח ללמידה. העיסוק בעשייה שאין בה את התן וקח של הנשימה והנשיפה, של השיח, מפוררת את נשמתנו ומאבדת את הקרקע תחת עצם מהותנו כבני אדם.

בספרו מתאר סאקס את ויליאם תומפסון כאדם בעל אלק זהויות. בשל פגיעה מוחית (הוא לא זכר כלום מעבר למספר שניות) הוא היה עסוק בהתמדה בגישור, בשטף של גיבוי דברים ומעשיות מכל הסוגים. כשהיה נדרש לזהות מישו אחר היה מדלג במהירות מניחוש אחד לניחוש אחר בלי כל שמץ של היסוס. פגיעתו הייתה דומה לזו של ג'ימי, אך התמודדותו אתה הייתה שונה לחלוטין. הוא היה עסוק ביצירת עולם הזוי וכאילו עקבי עולם של אלק לילה ולילה - אנשים שפגשו אותו היו עשויים להתרשם ממנו כאדם מרתק - סיפור היה מחליף סיפור ואת כולם סיפר באלתורים משעשעים, לפעמים מבריקים.

תיאורו של המחבר מעלה לפעמים על הדעת דמות של מנחה מתוכניות בידור בטלוויזיה. בשני המקרים ישנו חסר בממשות הפרטית שתתן גיבוי, וצורך למשוך תשומת לב, היוצרים מעברים חדים מנושא לנושא ובמהירות רבה.

אך כפי שמעיד סאקס - "מה שמציל את מר תומפסון במובן מסוים, ומכשיל אותו במובן אחר, הוא השטחיות ההגנתית או הכפויה של חייו: האופן שבו הצטמצמו למעטה חיצוני מבריק, מנצנץ, בוהק, ומשתנה ללא הרף, ויחד עם זאת מעטה חיצוני בלב, גודש של הזיה ללא עומק"<sup>53</sup> ובהמשך: "ברכתו הגדולה של ויליאם - סיפורי המעשייה המגשרים על פני תהומות השכחה שחוזרים ונפערים תחתיו - היא באופן פרדוכסלי גם הקללה שלו. ואתה מרגיש שלו רק היה שקט לרגע לו רק היה יכול להפסיק את הלהג והפטפט האינסופי, לו רק היה יכול לוותר על מעטה האשליתי הכובד, אפשר שאז (כן אז!) הייתה המציאות מחלחלת פנימה. משהו כן, משהו עמוק, משהו אמיתי, משהו מרגש, היה יכול לחדור אל נשמתו"<sup>54</sup>

במובן מסוים, כפי שמעיד עליו סאקס, הוא היה חסר נשמה. ההבדל בין ג'ימי לבין תומפסון משקף בצורה הברורה ביותר את ההבדל בין פעילות לעיסוק בעשייה. אצל ג'ימי מצאנו את העיקרון המאחד של המשמעות. אצל תומפסון מצאנו בריחה מתמדת מחללי הלא-נודע על ידי עיסוק בעשייה מוגברת.

כאמור, מדהים לגלות את הדמיון בין מנחה בתוכנית בידור בטלוויזיה לתמונה קלינית זו. ניל פוסטמן בצד רבים אחרים מעיר את תשומת ליבנו למגמתיות זו בטלוויזיה. אלה תהליכים מורכבים שקשה להבין את עומק פעילותם. אך האם לא יהיה זה חסר בסיס לשער שתוכניות טלוויזיה מסוימות לא רק עונות לצרכים של קהל מסוים אלא גם יוצרות את הקהל הזה?

בעיית המלאכותיות, הפורמאליות, אובדן המשמעות במובן של אובדן תכלית ובמובן של חיי רדידות יומיומיים הייתה קימת תמיד אבל מעולם לא הייתה קריטית כמו בעולם של המאה ה-20. ההתנתקות מן המשפחה הכפרית מצד אחד וההתגברות העצומה של העיסוק בידע תיאורטי יחד עם עליית הבירוקרטיה הפכה את החיים במאה ה-20 לדבר מה מנוכר ורווי אלימות. המציאות החברתית נדחקה בהתמדה אל הערכים החיצוניים, ואין מקום שהדבר בולט בו כמו בתקשורת ובחרושת הדימויים המלווה אותה.

<sup>53</sup> שם עמוד 123

<sup>54</sup> שם עמוד 124

לא לחינם מדברים על כך, שאנו נמצאים היום במצב שבו התקשורת יוצרת את האירועים. למעשה, ערכו של דבר נמדד בדימוי שהוא מצליח להשפיע על התקשורת. להיות קיים פירושו להיות קיים בערוצי התקשורת. אין אדם מצליח שאינו נושא עמו יוצר תדמיות, אשר כמו המאפר של פעם שוקד בקפידה על מילוי כל הפרטים שיצרו את תמונה רצויה ואהודה. מכל עבר אנחנו מוצפים בתשדירי פרסומת, אשר בהצטברותם הלא-מודעת מפנימים בנו סטריאוטיפים של החיים הנכונים ושל "איך צריך להיות כדי להצליח". הצפייה הרבה בטלוויזיה יחד עם הרייטינג המכוון אל המכנה המשותף הם כלים רבי עוצמה בתהליך אבולוציוני, שתוצאותיו הן מוחצנות יותר ויותר.

חיקסנתמיהלי מתאר במחקריו את התוצאות של מיעוט בפעילות/חוויות FLOW. במקרים כאלה, הוא טוען, האדם נגרר לעשייה שהיא בזבזנית או הרסנית. במקרים כאלה החיפוש אחר בידור מביא לאנטרופיה יותר מאשר להרמוניה, לפיזור יותר מאשר לאיחוד משמעות. הוא מביא את מה שהוא מכנה "הידרדרות הנוער" בארצות הברית כדוגמא טיפוסית. לפי דעתו הידרדרות זו נובעת מחוסר אתגר, מהפעלת יתר על ידי גורמים חיצוניים, ובקיצור, מחוסר בחוויית FLOW. הוא מציין שסמים יכולים לשמש כתחליף לחוויית FLOW ומכאן גם השימוש הנפוץ בהם, אך שימוש זה הוא מסוכן משתי בחינות: ראשית, הוא אינו מותח את כישורינו ואינו מוביל ליתר מורכבות, ושנית כאשר הוא הופך לממכר הוא יוצר כמות עצומה של אנטרופיה ליחיד ולקבוצה.<sup>55</sup>

הערך החיצוני חוגג, ובמקביל האדם הולך ומאבד את הקרקע המיניקה של הערך הפנימי. חרושת הדימויים, כמו הידע, פוסחת על הממשות. האדם הולך ומאבד את היכולת והרצון לפעול לעומק לשם הפעילות. התוצאה היא סוג של אוטיוס מנוכר המאפיין את הערים הגדולות. בעולם שהמציאות הסמלית הולכת ומקבלת ממדים רחבים, וממילא גם החשיבה הרציונאלית, ואתה החברתיות ההמונית (כל העולם הופך להיות כפר אחד) הוא גם עולם שאנו מתרחקים ביותר משורשי הממשות - מן השיח הרב חושי הפרטי לאינסוף שהוא תנאי לחיינו. הפרטיות בעולם כזה פורצת פנימה, לא עוד כמעשה של שיח מתקשר, אלא כאקט הרסני של היסגרות מפני הסביבה הביקורתית. כאן גם אנו נחשפים במלוא העוצמה למעגל החרדה, קרי - לחרדה ולמשככי החרדה למיניהם.

החרדה להבדיל מן הפחד איננה מכוונת לאובייקט מסוים. כותב פול טיליך:

"אומץ יכול לפגוש כל אובייקט של פחד כיוון שהוא אובייקט ומאפשר השתתפות...אפשר לומר שכל עוד יש אובייקט לפחד, אהבה, במובן של השתתפות באובייקט, יכולה לנצח את הפחד. אך זה אינו המצב בקשר לחרדה, היות ולחרדה אין כל אובייקט, או באמירה פרדוכסלית, האובייקט של החרדה הוא השלילה של כל האובייקטים"<sup>56</sup>.

כפי שאנו מבינים זאת, אותה חרדה שכה אופיינית לחשיבה האקזיסטנציאליסטית, אותו מפגש עם האין, הוא המפגש עם ממשות שאיבדה את ערכה הפנימי, ועוד יותר מכך איבדה את היכולת לזקק ערך פנימי זה. בשל אובדן זה היא ממשיכה להתחפר בערכיה החיצוניים במעגל שאין לו סוף. בתוך מעגל זה הולכת החרדה יד ביד עם אוטיוס.

<sup>55</sup> The evolving self עמוד 198

<sup>56</sup> האומץ להיות, תרגום חופשי עמוד 40.

אחד המסמכים הנדירים בהקשר זה, הוא מסמך שנכתב על ידי בירגר, אוטיסט "פעיל", שאינו מסוגל לתקשר באופן מילולי עם סביבתו ונתון תדיר להתקפי חרדה עמוקים, אותם הוא משקיט, כמו אוטיסטים רבים אחרים בפעילויות חוזרות על עצמן, סטריאוטיפים, שהם מעין טכסים היוצרים עולם קטן ומסודר בזעיר אנפין. דרכו היחידה לתקשורת התגלתה בהיותו בן 18 - כתיבה במחשב, ומעמקי שתיקתו הוא משתף אותנו בחוויותיו כאוטיסט. הנה מספר קטעים מתוך יומניו:

"להשליך מתוך התיבה שבה אני חי תובנות בעלות עוצמה ולהפיץ אותן בעולם זה לא קשה. אבל להפוך אותן למעשים מבלי לראות את הדרך האמיתית הפנימית המובילה אל היציאה מחיי התיבה..."

"קפוא הוא העולם בחוץ  
ובפנים לעומת זאת חם מאוד  
אני חי בלי עצמי בתוך לוע הר געש ענקי אמיתי"<sup>57</sup>  
...

"האם גם ידעת  
שאני זוכר משהו מצוין  
אפילו עובדות חשובות  
אחרי שאני קורא דבר מה רק פעם אחת  
אני מסוגל לזכור תאריכים קשים כביכול במבט אחד  
כשרון יוצא מן הכלל  
אבל לחלוטין חסר הגיון וחסר תועלת אם אין בכך משמעות והבנה.  
בירגר יודע הכל בתוך ערמת דברי ההבל של המשוררים שהוא קרא בצורה כאוטית..."<sup>58</sup>

"...מערכת הערכים הפנימית רוצה להרוס את הכל  
מדוע לא פועל בי שום אלוהים  
חסר תקווה לחלוטין יותר מדי מערכות ערכים חריגות"<sup>59</sup>

"דבר אחד מטורף  
להיות בתוך עצמך זה מצב מת  
להיות בלי עצמך זו בדידות  
לא הבתוך עצמך ולא הבלי עצמך יכולים לחיות..."<sup>60</sup>

בירגר מגיב לעולם שהוא תופס כעולם כאוטי, כיוון שאיבד את קשרי המשמעות המחברים את מרכיביו השונים ויוצרים תמונה שלמה<sup>61</sup>. הוא מגיב בחרדה ובהתבצרות אלימה פנימה אל תוך

---

<sup>57</sup> עמוד 101

<sup>58</sup> עמוד 95

<sup>59</sup> עמוד 95

<sup>60</sup> עמוד 146

<sup>61</sup> ושוב השוו חוויה זו של העולם לחצי שעה של "מבט לחדשות" או כל תוכנית אחרת אשר בה מתחלפים האירועים זה אחר זה במהירות ללא כל קשר ביניהם ובלא היכולת של הצופה להגיב עליהם. באופן מטפורי ניתן לומר שבפני האדם המודרני עומדות שתי ברירות או שהוא ישאיר עומס של מידע

התיבה כהגנה מפני עולם המאיים בחוסר הסדר והמשמעות שבו. הטרגי בכך היא שהוא מודע למנגנון לגורמים ולמעצבים את האוטונום שלו ויחד עם זאת אין לו כל דרך "להיחלץ מן התיבה".  
אנו מביאים את סיפורו של בירגר כדי להצביע על הדמיון בגורמים כמו גם בתוצאות ללא התחייבות למנגנון העומד בבסיס האוטונום. בירגר מסביר את התנהגותו כתגובה ישירה לחרדה הקיימת בעולם שמרכיביו מנותקים זה מזה. מחקרים על חרדה מצביעים על כך שאי הנשלטות היא מן הגורמים החשובים בהגברת החרדה. העולם שאנו חיים בו בשלהי המאה ה-20 הוא עולם שמתאפיין במרכיבים מנותקים שבניתוקם כמו במאפיינים אחרים שלהם הם בלתי נשלטים.  
באיו מידה אוטונום זה אינו תנאי הישרדותי לחיים בעולם המודרני? כותב בירגר בקטע אחר:

"מנקודת ראות של השירה רואים את הפחד שלי בצורה שגויה.

הוא לא ביטוי של איש רגיש יוצא מן הכלל, הפחד.

אלא הוא ביטוי לאנשים חסרי תחושת-ערך-עצמי

חסרי אמון בעולם הסובב אותם

הם כלואים בפחד שלהם.

ומתוקה היא הבדידות האהובה לאנשים מפוחדים במיוחד

בדידות ללא דרישות תמידיות שיש למלא אחריהן בעולם הזה."<sup>62</sup>

## תנועה חיצונית ואלימות

הלוגיקה המסורתית היא לוגיקה של סתירה<sup>63</sup>. או שדבר הוא א או שהוא לא א ודבר שלישי מן הנמנע. כשצורת חשיבה זו מופנית אל החיים ואל האדם אנו מקבלים את הערכים החיצוניים, ואתם את התחרות אשר בה מגדיר האדם את עצמו על ידי זה שהוא "לא האחר". במקום כזה מן ההכרח שקיומו של הפרט יוגדר על ידי שלילתו של האחר, שלילה שהיא עקרונית ובמילא מתבטאת גם במעשה. ואכן רוב בני האדם, אם באופן מודע, ואם באופן לא מודע, סופגים ערך עצמי חיצוני מביטולו של האחר ולהפך. דבר זה מופנם עמוק בפסיכולוגיה האנושית ומפרנס אינספור שגרות חברתיות. בין היתר הוא המקור לשמחה הפעוטה שירגיש כל אדם בכישלונו של חברו. זאת משום שכל כשלונו של האחר פירושו מתן נקודת זכות לעצמי, מכיוון שהעצמי מוגדר על רקע האחר. זו המשמעות של הערך החיצוני.

זו גם הגדרתנו לאלימות. אלימות נובעת מיחס אל האחר אשר בו האדם רואה את ביטולו של האחר או של תכונות מסוימות של האחר כתנאי לקיומו העצמי. התייחסות כזו רואה באלימות החיצונית רק סממן חיצוני של אלימות פנימית הנובעת מאופן הווייה מסוים. אך כאמור למעלה, הלוגיקה של הסתירה, זו המניבה את הערך החיצוני, איננה הדרך היחידה שבה האדם זוכה בקיומו

כותב רולו מיי:

"הווייה היא קטגוריה שאי אפשר לצמצמה לאינטראקציה של נורמות חברתיות ומוסריות....אכן מוסריות כפיתית ונוקשה מתעוררת באנשים מסוימים בדיוק כתוצאה מהעדר תחושת קיום. מוסריות נוקשה היא מנגנון פיצוי, שבעזרתו משכנע היחיד את עצמו לקבל את האיסורים החיצוניים, משום שאין לו כל בטחון בסיסי כי לבחירותיו שלו יש תוקף כלשהו משל עצמן..."<sup>64</sup>

מחולק זה בתוך התיבה (הטלוויזיה) או שהוא בעצמו יכנס לתוך תיבה. אנו רואים בחינוך נתיב שלישי - פגישה עם הממשות.

<sup>62</sup> שם עמוד 105

<sup>63</sup> דרידה

<sup>64</sup> גילוי ההווייה עמוד 88

ובהתאם אנו מאמינים שהפתרון הבסיסי היחיד לאלימות הוא בשחזור או דבקות בתחושת הקיום האישי - בהווה, בתחושת הערך העצמי שאינה נשענת על נורמה חברתית, אלא על גילוי של אני פנימי בלתי תלוי.

כמעט מיותר בהקשר זה להזכיר את בתי הספר המצויים היום, אשר מבקשים להגדיר את האדם על פי מערכת ערכים אחידה, שבה כולם נאבקים על המקום הראשון. בית ספר כולו מושתת על הלוגיקה של א/או ועל מערכת כוחנית. אך כאמור, בית ספר אינו אי בודד, הוא חלק מחברה ובתוך מערכת גומלין זו עלינו לשאול מה תפקידנו, מהו תפקידה של מערכת חינוכית.

אנו לומדים לראות את העולם כרע מיסודו. תורמות לכך העיתונות והתקשורת המתפרנסות בעיקר מחדשות רעות ובמקרים רבים מייצרות אותן בפועל (כמו במקרים של טרוריוזם שערכו העיקרי בהד התקשורת שלי). אנחנו לומדים להגיב אל המציאות הזו, ובאופן עקיף בתגובתנו, באופן בו אנו מבינים את העולם כמקום של אלימות אנו יוצרים אלימות וניכור. המלאכותיות שאנו רואים בכל מקום, היחסים הביורוקרטיים-פורמאליים שבית הספר רק מדגיש אותם יוצרים חוסר אמון בסיסי בין אדם לאדם. מושג ה"האדם הזר" שהופנה לאנשים מחוץ לקהילה מופנה היום אל כל אדם. אנו מאבדים אמון באנשים סביבנו. אבל אנו יכולים ליצור סביבה חינוכית שתחזיר את האמון ההדדי. היום מתקבלות הצעות עזרה של מורים לתלמידים בחשדנות צינית שמראש מחפשים את הרע שבה. מלכתחילה תופש הילד את המורה כמי שאינו מבקש את טובתו, כמי שמתנייחס אליו כיצור זר אחד מרבים שאינו יודע לראות אל תוך נשמתו. מלכתחילה הוא רואה בו מודל לאחרים.

קיומו של שיח חינוכי זה מיצר את זהות הילד כשם שהוא מיצר את זהות המורה. שניהם עוברים מסלול של דהומניזציה. לא רק שזה לא חייב להיות כך, על פי תפיסתנו, אסור שזה ימשיך להיות כך. דווקא המסגרת החינוכית יכולה להיות בתוך המציאות החברתית אי של אמון. כל הסיבות לאפשר לה להיות כזו קיימות, שכן כל אותם לחצים המופעלים על הילד בתוך המסגרת החינוכית הם לחצים מלאכותיים, שכפי שניסינו להראות עד כאן אין להם כל קשר לצרכים ממשיים. אפשר להפוך את המקום החינוכי למקום של כבוד ואמון הדדי, למקום של שקט ומרחב של חיפוש והגשמה עצמית, למקום שאין לאן למהר בו.

אנו אומרים: לא רק אפשר, אלא **שכאן טמונה כל ההצדקה לקיומה של מסגרת חינוכית**. היא קימת כדי לעשות הפסקה במרוץ. ככזו אנו רוצים לראות אותה כמסגרת המשרתת לא רק ילדים בטווח גילאים מסוים אלא כל אדם בכל גיל שהוא. כל אדם - ובפרט ילדים. כל אדם שרוצה לעסוק במסע למידה. לא במסע לקבלת תארים, במסע למידה.

התפיסה שאומרת שיש להכין את הילד לחיים האמיתיים, קרי לחיי אלימות תחרות וכן הלאה, אינה רגישה מספיק לגורם החינוכי כמעצב מציאות זו. אם יש משהו שאנו כמערכת עושים הרי זה **לעצב מציאות חברתית. איננו מעצבים ואיננו יכולים לעצב ילדים**. אלה הילדים, שבאופן טבעי מבקשים לסגל את עצמם למציאות, ומתוך כך נוצרים כאנשים אלימים. להכין למציאות אלימה פירושו בראש ובראשונה ליצור אותה.

## **אדם ואדמה - הכנעת הטבע והגוף**

האקסיסטנציאליסטים סבורים, כי האדם המערבי בן המאה ה-20 - חווה לא רק ניכור מן העולם האנושי סביבו, אלא סובל מוודאות פנימית ומענה כי הוא נעשה זר גם בעולם הטבע. במחקרו "ההמון הבודד" מציג רייסמן עדות רבה לכך, שטיפוס האופי הבודד, המנוכר, אופייני לא רק לנירוחות אלא לאדם בכלל. הוא טוען, שלאנשים אלה יש קשר טכני בלבד עם עולמם. הם אינם

אומרים למשל "המחזה מוצא חן בעיני" אלא "המחזה עשוי היטב" "המאמר כתוב טוב" וכן הלאה.

כותב רולו מיי:

"ניכור זה מצא את ביטויו במשך כמה מאות שנים בתשוקתו של האדם המערבי להכניע את הטבע, אבל כעת הוא מתגלה בזרות לטבע ובתחושה מעורפלת, לא מבוטאת במלים, ומודחקת בחלקה, של אובדן התקווה לזכות בקשר ממשי כלשהו עם העולם הטבעי, כולל עם גופו של האדם עצמו"

"אין זה מקרי", מוסיף מיי, "דבר זה הותקן כחלק מהמבנה אל תוך החינוך שלנו ובמידת מה אף לתוך שפתנו". ואכן, מאז התגברות החשיבה המכניסטית ואתה הדיכוטומיה העמוקה בין גוף לנפש, בין אובייקט לסובייקט, שרוי האדם בעולם הטבע כבתוך עולם זר. דבר זה פוגע באדם שכל קיומו הממשי הוא קיום שבתוך העולם, ופוגע בטבע שאין האדם רגיש אליו.

לעתים רחוקות מבין האדם המודרני את המשמעות של אובדן זיקה זה לטבע. מאז ומתמיד הטבע היה כר פורה ליצירתיות, להתנחמות ולמאון. הצורות הבלתי סימטריות המנציחות בתוכן את הסדר האורגני עומדות מנגד למבנים הסדורים והמאורגנים הצפויים מראש הסוגרים את האדם וחשיבתו בדלת אמותיהם בלא להשאיר שאלה. עבור רוב האנשים בעולם המערבי הטבע הוא מקום בילוי ותו לא. אין הם מכירים בכך שהטבע היה ערש האנושות, ונשאר הקרקע המיניקה שלה. דומה שאנו עוד פועלים על חשבון האנרגיה שצברנו בתקופות קדומות יותר אך זו בוודאי תאול, כבר היא אוזלת, והאדם שנתר ללא תזונה זו מוצא עצמו מתפורר ומרגיש את עצמו פחות ופחות ממשי.

מה שנכון לגבי הטבע נכון בה במידה לגבי הגוף. רומנישין עורך ניתוח מקיף של מטפורות הגוף המשמשות בחברה הטכנולוגית. באחד המקומות הוא מצביע על האנורקסיה של נשים רבות כסימפטום וכסמל להתנתקות זו מן הטבע, מן הטבע הגופני. האישה, סבור הוא, שיקפה תמיד את מצבה של האנושות בגופה. אין לתמוה על הקשר הזה אמא-אדמה, כמו גם על הביטוי הכפול של אובדן האדמה והאנורקסיה.

כנגד מגמה זו יצר המשורר ההודי טאגור בית ספר המבוסס על קשר לטבע. בין יתר הדברים הוא הנחה את הילדים ללכת יחפים כדי שירגישו את האדמה עליה הם דורכים. גישות אלה שנראות במבט ראשון מיסטיות, נתמכות יותר ויותר במחקרים מדעיים. בין היתר הקישור של ליקויי למידה למיניהם בקושי של התפיסה הפריופרספציה - תחושת הגוף. וכן מחקרים רבים העוסקים ביסודות הגופניים שיש בחשיבה המופשטת כביכול. אנחנו חושבים בידנו, בגופנו.

על פי תפיסתנו האדם הוא תמיד אדם-עולם. האומוולט (המושג הפנומנולוגי המתייחס לסביבה הטבעית הנמצאת בזיקה לאדם) של האדם הוא חלק בלתי נפרד מן הנושא החינוכי. והמגמה, שמן הסתם תלך ותחריף בשנים הקרובות לעבודה המבוססת על ניתוק מן הטבע דורשת מגישה חינוכית מעשה אקטיבי של איוון על ידי קשירה לטבע ולגוף.

## האומץ להיות

פאסקאל כתב:

"כאשר אני מהרהר על משכם הקצר של חיי, הנבלעים בנצח אשר לפנייהם ואחרייהם, על החלל המצומצם שאני תופס או אף רואה, כשאני מוקף במרחביו האינסופיים של החלל

שאינני מכיר ושאיננו מכיר אותי, אני פוחד, ואני מתפלא למצוא את עצמי כאן ולא שם דווקא, שכן אין כל סיבה לכך שאהיה כאן ולא שם, עכשיו ולא אז”<sup>65</sup>

ובכל זאת “אני” כאן.

וב”כאן” הזה טמון סוד ההוויה הממשית. אותו “כאן” מגדיר באופן הממצה והעמוק ביותר את עובדת קיומנו הפרטי. את ממשותנו ההווה. זו אותה פרטיות לאינסוף שכותב עליה רילקה, ואשר עליה כתב ניטשה:

“הנפש ביסודה תאמר לעצמה: איש איננו יכול לבנות את הגשר שעליו יהא עלייך במיוחד לחצות את נהר החיים, שום איש מלבדך. יש כמוכן אינסוף דרכים וגשרים וחצאי אלים המוכנים לשאת אותך מעל לנהר, אבל רק במחיר העצמי שלך. בכל העולם יש רק דרך מיוחדת אחת שאיש מלבדך איננו יכול ללכת בה. לאן היא מוליכה? אל נא תשאל אלא לכי בה. ברגע שאדם אומר לעצמו “אני רוצה להישאר אני-עצמי” מגלה הוא שזו החלטה מבהילה. כעת חייב הוא לרדת אל מעמקי הווייתו.”

זהו גם תמציתו של החינוך בתפיסתנו- התהליך שבו פוגש האדם את עצמו. תפקידו הבסיסי ביותר של מחנך בחינוך כזה קשור באומץ שלו עצמו להיות, להיות נוכח ולהיות בזיקה. מה שקובע הוא אופן הווייתו ובאופן ספציפי הווייתו כאדם המכיר באדם האחר את אחרותו מבלי שהכרה זו תהפוך את האחר לזר. מוטמע בתוך חינוך כזה הרצון והיכולת להתבונן אל תוך נשמתו של האחר ולהתכוון אליה כמעשה של אהבה. לא נועד, כל המערך הכבד שמסביב, אלא לתמוך בעניין זה שפריו הוא הבריאה החדשה הנוצרת במפגש של נשמה עם נשמה.

הוויה בסיסית זו, מציין רולו מיי, קודמת לכל המבנים הדינמיים שמתארת הפסיכואנליזה. הכרה בה היא התנאי לכל טיפול ממשי, וכפי שאנו מציינים בפרק הבא, גם התנאי לכל למידה שהיא.

כל השאר הוא רק פועל יוצא מכך. הכרה זו של אדם בעצמו, הכרה של אדם אחד באדם אחר היא המקנה לו את האומץ להיות. להיות לא בגלל דבר מה אחר אלא בזכות עצמו. מיי מצטט מכתביה של מטופלת:

“...מאוחר יותר באותו לילה התעוררתי והדבר הגיע אלי בצורה זו: “אני מקבלת את העובדה שאני ילדה בלתי חוקית” אבל “אני כבר לא ילדה”. אם כן ההסבר הוא “אני בלתי חוקית” גם זה איננו כך: “נולדתי בלתי חוקית” מה אם כן נותר? מה שנותר הוא “אני הנני”. מעשה זה של קשר וקבלה עם ה”אני הנני”, משנתפס, נתן לי (ואני חושבת שזו הייתה הפעם הראשונה) את החוויה - “מכיוון שהנני, יש לי הזכות להיות” למה דומה החוויה הזו? זו תחושה ראשונית, זו הרגשה דומה לקבלת שטר הקניין על ביתי. זו החוויה של היותי בחיים בלא שיהיה איכפת אם בסופו של דבר זה יהיה יון או סתם גל. זה דומה לחוויה שחוויתי כילדה קטנה מאוד כשהגעתי בפעם הראשונה לגלעינו של אפרסק ופיצחתי אותו מבלי שידעתי מה אמצא בו, ואחר כך תחושת הפליאה שבגילוי כי הזרע הפנימי טוב למאכל במתיקותו המרירה...זה אני האומרת לדקרט “אני קימת, על כן אני חושבת”<sup>66</sup>, אני חשה, אני עושה”<sup>67</sup>

<sup>65</sup> פאסקל, הגיגים (עמוד 36)

<sup>66</sup> “אני קיים לכן אני חושב”: היום מאוד באופנה לדבר ולעסוק בפיתוח החשיבה כאחת המטרות של החינוך המודרני. באיזו מידה ערים מפתחי התוכניות לתנאי בסיסי זה? - אני קיים לכן אני יכול לחשוב.

## הפדגוגיה של הלא-נודע - סיבוב שני

ניסיתי בפרק זה להצביע על מציאותו של האדם בחברה של המאה ה-20 - כמציאות בעולם שבור, אשר בה קשה יותר ויותר לאחות את הקרעים ולהפיק משמעות. ניסינו להצביע על העיקרון המאחד, יצירת משמעות, כדבר מהותי המגדיר מה פירושו להיות אדם. אובדן היכולת להפיק משמעות פירושו פגיעה עמוקה בעצם המהות האנושית. דומה שמעולם לא היה לחינוך תפקיד חשוב כל כך כמו התפקיד שאנו רואים לו בתרבות הפוסט מודרנית - יצירת אקלים התומך ביצירת משמעות בעולם המבוסס על ערכים חיצוניים.

המפתח לחינוך כזה הוא הפעילות (ובאמרנו פעילות על רקע "עיסוק בעשייה" בהכרח אנו מתכוונים לפעילות משמעותית, זורמת).

אנו רואים תמיכה זו כמתרחשת בשני הקטבים הבסיסים של החינוך - **השראה והקשבה**.

**השראה** - כלומר יצירת מפגשים עם מהויות משמעות שלמות, בין אם מדובר במפעלים אנושיים, במוצרים אנושיים או באנשים חיים - מפגשים עם אנשים מעוררי השראה העוסקים בדבר משמעותי להם באופן שלם וחי.

**הקשבה** - כלומר לפתוח את החלל של הלא-נודע ולאפשר לממשות כדיאלוג להיכנס פנימה.

הפדגוגיה המוכרת לנו נשענת על תוכניות לימודים מוכנות מראש - על ידע שעיקרו הקפאת נקודות מפתח מסוימות בתוך זרם החיים. לדוגמא, תהליך אפית הלחם מן הזריעה דרך הטחינה ועד ההוצאה מן התנור נמשך מספר חודשים. כשהדברים מתורגמים לידע ומודפסים בספר ניתן לקרוא אותם בפרק זמן של חמש דקות, ולעסוק בהם בתוכנית לימודים בשיעור או שניים. מה קרה לכל שאר הזמן? לכל השבועות והחודשים האחרים? מה קרה לעצם הזמן? האם החיים שבזמן זה אינם חשובים? לחיות בעולם של ידע פירושו באופן אוטומטי להשמיט את כל זה - כלומר את עצם הממשות.

האם אפשרית פדגוגיה שתביא את הממשות הזו בחשבון? האם יכולה להיות פדגוגיה המתבססת על החללים בין ידע לידע כלומר על החיים עצמם בתור חומר גלם לתהליך החינוכי ולא הסיפור שלנו עליהם?

חומר העבודה של פדגוג כזה הוא לא ערמות הספרים, המקראות ושאר האמצעים המתודיים המשמשים בבית הספר הקלאסי להעברת ידע. חומר העבודה שלו הם החיים שהמשך והשיח לא הושמטו מתוכם. כלומר, אותו דבר שבתפיסה הקלאסית הוא ריק. (לפחות ריק מספיק כדי שלא יהיה מה לכתוב עליו בספר).

נקודת המוצא של פדגוג כזה איננה הסיפור שמספרים על הממשות.

היא גם לא מה ש"צריך להיות".

נקודת המוצא שלו היא **מה שיש**.

והנה, דווקא דבר זה הוא הקשה ביותר לעשייה. דומה שאין מקצוע אשר בו הפער בין המעשה לתיאוריה, בין החיים לבין הסיפור על החיים, גדול כל כך כמו בחינוך. זה מתחיל במורים המדברים על מתמטיקה בשעה שהם עצמם אינם עוסקים ואינם רוצים לעסוק במתמטיקה, מורים

---

הקיום וחווית הקיום הם התנאי והמנוע של החשיבה. אנו מאמינים שהדרך הטובה ביותר לתמוך באדם החושב ובתרבות חושבת קשורה למשפט זה.



המדברים על אומנות אך אינם יוצרים, מורים המדברים על מדע אך אינם רוצים לחקור, מורים המספרים היסטוריה אך אינם לומדים. ולאחר מכן מורים המדברים על סקרנות, יצירתיות ועל פיתוח לומד בשעה שהם עצמם חסרים את הסקרנות, יצירתיות ואינם יודעים ללמוד. בפרט זה בא לידי ביטוי באנשי חינוך המדברים בסיסמאות, חיים את הסיסמאות ולא מסוגלים להבחין בפער העצום בין סיפורים לממשות.

לפגוש את הממשות פירושו לעצור לרגע את המרוץ אחר בנית הסיפור ולהתבונן במה שיש. פירושו לפתוח מרחב וחלל של זמן והקשבה בו יכולה להתפתח חכמה ערנית. חכמה אשר תתפנה לטפל בבעיות היסוד של האדם.

אין זה עוד שיעור מלאכותי המעביר ידע, אלא הזדמנות להפוך את הידע, כל ידע, לדבר רלוונטי ובעל משמעות המוטמע בחיי היומיום של האדם הפועל. חכמה כזו היא לא משהו מכני עם עקרונות ידועים מראש, משהו שאדם מפעיל כשם שהוא מפעיל מכונה למקרי חירום. זהו דבר חי, נושם, גמיש, המלווה את המציאות מדי רגע ברגע. וזו החכמה שאנו מאמינים צריכה להיות במוקד המערכת החינוכית.

קל להגיד, קשה מאוד לבצע. קחו דרך משל נושא כמו טיפוח החשיבה. זהו נושא אופנתי היום בבתי ספר רבים. לנו המבוגרים, המורים, קל למדי ליצור שעור או סדנה שהנושא שלה הוא טיפוח החשיבה. בתוך הגבולות המותחמים היטב אנו יכולים לתת תרגיל זה או אחר, התנסות כזו או אחרת, ולספר על עקרונות של חשיבה טובה. אך האם באמת אפשר לקרוא לכך טיפוח החשיבה? האם שעור כזה או מערכת שיעורים כזו היא הקרקע לצמיחתה של אותה חכמה ערנית שאנו כה זקוקים לה כתרבות וכפרטים? האם יכול שעור כזה להיטמע במסכת חייו של אדם וליצור בו שינוי בר-קיימא באיכויותיו כאדם חושב? אנו סבורים שלא. טיפוח חשיבה אינו יכול להיעשות כמין הכנה לזמנים אחרים בהם נזדקק לחשיבה. הוא חייב להיעשות כפועל יוצא משימוש יומיומי בחשיבה איכותית בתוך קונטקסט ממשי.

כמו שנאמר - קל לומר אבל קשה מאוד במעשה.

הנה ילד. הוא חי במיתר את הדברים המעניינים ומעסיקים אותו. אלה חייו עכשיו. הוא לא חושב ולא עסוק בלהכין את עצמו לעתיד. הוא חי. משוחח, מתחבר, משחק, בונה, מפרק, אוכל, רץ, חושב, מתלבט, שר, מצייר, פועל... המבוגר עשוי להצטרף למשחקו, להיות בן שיחו, לטייל יחד עמו, לעזור לו לבנות. זהו ההקשר שבתוכו אנו נפגשים, וזהו ההקשר היחיד שבו אפשר לדבר על טיפוח חשיבה ממשי ורלוונטי. אך טיפוח חשיבה בהקשר כזה אינו יכול להיות דבר מלאכותי, הוא איננו משהו שהמחנך עושה לילד, משהו שיוצא ממנו והחוצה. להפך. הוא מתחיל, חייב להתחיל, ממקום של הקשבה. אין כאן משהו מכני וסגור מראש שהמחנך מטיל על הילד ואומר לו - כך חושבים. אי אפשר למשל, לקחת שיעור לדוגמא ו"להפעיל" אותו על הילד. ומכיוון שאין הטלה מבחוץ, אלא משהו הנובע מן ההקשר הרי שעל המחנך להיות רגיש ביותר להקשר ולהיות מסוגל לנוע באופן חי מתוך ההקשר. לא על פי חוקים שלמד, לא על פי טכניקה כזו או אחרת אלא על פי אותה אינטואיציה שהיא השתקפותה של החכמה הערנית. כלומר, משהו שצומח מרגע לרגע, שהוא קשוב ביותר ולכן ערני ביותר ולכן גם מסוגל להיות קרקע לטיפוח חשיבה הדדית. מפגש כזה צריך/יכול לבטא לא פחות ולא יותר מאשר את תרבות החשיבה של המבוגר. מה שבא לידי ביטוי בהקשר כזה איננו מה המחנך עושה, או מה הוא למד לעשות, אלא **מי הוא המחנך**. יתר על כן, המושג "טיפוח חשיבה" מטעה, שכן כשהמחנך עושה זאת, הוא איננו מבקש להטעין את הילד בכלים לקראת עתידו, להפך, הוא מנסה יחד אתו לראות את ההווה של חייו באופן עשיר וערני יותר. המחנך לא מנסה לבנות אותו כחושב יותר טוב לאיזו מטרה עתידית.

הוא מנסה בפועל, בהווה, לחשוב טוב יותר, כיוון שחשיבה טובה היא חלק מאיכות החיים שלו כעת כשם שמן הסתם היא תהיה בעתיד.

ניקח עוד דוגמא:

בעיות אלימות וכוחניות קימות בתרבותנו משחר ימי ההיסטוריה, ועולם המבוגרים מלא בהם קרוב לוודאי יותר מעולם הילדים. בבית ספר רגיל המורה תרצה לעשות שיעור על אי-אלימות ותשתדל בכל כוחה להתגבר על בעיות המשמעת שמפריעים לה לנהל את השיעור. מבחינתה, כל אותן "בעיות משמעת" הן דבר מפריע, שצריך להיפטור מהן במהירות האפשרית. גילויי הכוחניות למיניהם הם דבר שהיא מגיבה עליהם במטרה להכחידם עוד באיבם. בלא משים היא מגיבה באלימות כלפי אלימות. אך הבה נתבונן רגע על חיינו - הרי בעיות של כוחניות למיניהן הן מרכיב מכריע בחיינו. האם נוכל מצד אחד להתעלם מהן בשיטתיות ומצד שני לקוות ששיעור על אי אלימות יפתור את הבעיה? האם אנו רואים את המגוון שבעניין? קל לעשות שיעור על אי-אלימות, קשה מאוד להיות קשוב למה שיש ולהיפגש עמו. ילדים במיתר כמו בכל מקום אחר מביאים לידי ביטוי גילויי אלימות וכוחניות שונים. הדחף הראשון שלנו הוא לרצות להכחיד ביטויים אלה, זה לא נוח, זה מפריע, זה עושה רושם רע על אנשים מבחוץ, זה מציק, זה מעמיד אותנו במצב של חוסר אונים, בתחושת חוסר שליטה, אנחנו לא יודעים מה לעשות. קשה מאוד שלא להגיב מיד באופן המבטא את רצוננו לעבור מהר מבעיות אלו לנושאים "קונסטרוקטיביים" יותר. קשה להקשיב לגילויים אלה, ללמוד אותם, להפוך אותם לנושא במוקד תשומת הלב, להסתכל עליהם לעומק, להיפגש עמם. אך האם זה לא מה שעלינו לעשות? האם מפגש כזה עם הממשות הכוחנית שלנו ושל הילדים הוא לא הדרך היחידה לעבודה משמעותית על בעיית הכוחניות? אכן, אנו מאמינים שאין כל קיצורי דרך בעניין זה, אין מרשם קסמים, לא סדנה, ולא שיעור, לא טכניקה חדשה, מלבד היכולת שלנו להתבונן בערנות אל תוך ביטוייה של הבעיה כפי שבאה לידי ביטוי בחיי היומיום.

כמחנכים אנו צריכים ללמוד לראות בכל הגילויים של ההווה הילדית, האנושית, חומר גלם להתערורות התבונה האיכותית. גילוי כוחניות הוא חלק מן ההווה הזו ושמתנו בה היא השמחה של מי שרואה את ההזדמנות ללמידה גדולה.

מבחינה זו, מיתר מציע מה שלא יכולה להציע כל מסגרת אחרת ואפילו לא חיינו כמבוגרים. הוא מציע מרחב שבו מדי רגע ברגע אפשר להתייחס לחיים כחומר גלם ללמידה. זו הזדמנות גדולה אך קשה. פינינו את הזמן לכך, יצרנו את המרחב, אך אנו נקראים למאמץ רב - אם אנו מתכוונים להשתמש בחיים הממשיים כחומר גלם להתערורות המשותפת, הדבר דורש רצינות עמוקה לכל רגע ורגע בחייו של ילד, בחיינו שלנו. אי אפשר לעשות כאן איפה ואיפה. אותה רצינות שידענו להפעיל כלפי תחומים כמו מתמטיקה, היסטוריה, פיסיקה, שפות, קריאה וכדומה, אותה דקדקנות, חקרנות משותפת, צריכה לפנות כעת אל הממש של חיינו.

מה שמכריע, יכריע, את הכף אינו מה אנחנו עושים בתור מבוגרים, אלא מי אנחנו. כיצד אנחנו נוכחים ובפרט מה מידת הרצינות שלנו. טיפוח חכמה ערנית, התמודדות עם מצבי אלימות וכן הלאה, אינם דברים שמחנך עושה לילד. אלה דברים שאדם עושה עם עצמו. אלה דברים שהמחנך בודק ולומד תוך כדי, ופעמים רבות בקושי רב. ונדרש זמן, עד שאנו מבינים שהקושי עשוי להיות פורה יותר מן הדרך הקלה.

חינוך המתבסס על הממשות כחומר גלם ולא על ידע פורמאלי הוא חינוך של הערכים הפנמיים. זהו חינוך השם את הדגש על האומץ להיות, האומץ לפגוש את מה שיש ולא להתגדר בסיפורים על מה שיש. אך האומץ, אם כי הוא תנאי, ללא ספק, אינו מספיק. האני הפנימי זקוק לאנרגיה שלו, לחומרי הגלם שלו. כמו שאומר טיליך, האומץ להיות בעצמו זקוק לממשות כמקור אנרגיה. כדי שלאני יהיה הכוח לפרוח ולהגשים את עצמו, הוא זקוק לשיח עמוק ובעל משמעות. הוא זקוק לחופש התנועה, לחופש הגישוש ולאיכות של מגע. כלומר, למרחב שעשיר בהזדמנויות לזיקה של אני-אתה. בשונה מבובר הרואה בזיקה זו דבר נדיר הקשור לחוויה של קדושה אלוהית אנו מוצאים שחוויה זו יכולה להיות יומיומית במעשי הילדים. ריקוד של ילד, פעילות בניה, חיבוק, כולם יכולים להיות שרויים בזיקת אני-אתה אל העולם. כל מקום שבו האדם פועל בשלמות, הוא מקום המעניק חוסן לעצמיות, ובסופו של דבר מגביר את נכונותנו להיפגש עם הממשי. תפקידנו כמחנכים, אם כן, אינו רק לאפשר לממשות להיכנס פנימה, לפתוח את הדלת לחלל הריק שהידע הפורמאלי משמיט, אלא ללמוד להכניס לתוך חלל זה את הלא-נודע כחיוב של שיח ומשך. ללמוד להכניס את הלא-נודע כסוג של זיקה, כסוג של קריאה והיקראות.

דבור כל כך פרגמטי, המחפש פתרונות מהירים ויעילים, עשויה גישה זו להישמע כבדה ומסורבלת. אך הרי כאן טמונה הבעיה האמיתית של החינוך המודרני. ניסיוננו להשליך את כוחנו הרב בטכנולוגיה על החיים ועל דבר מורכב כמו ההתפתחות האנושית מביא לתוצאות הפוכות ממה שהתכוונו. זה לא עובד. קנה המידה ל"יעילות" באומנויות החיים למיניהן (והחינוך ביניהם) שונה מזה של העבודה ההנדסית. האיכות נולדת מן הפנימיות, ואין זה משנה אם זו איכות חשיבה איכות חיים או איכות אחרת. היא תמיד קשורה בערך הפנימי כמקור לכל מה שהוא חי ויצירתי. פנימיות זו זקוקה לזמן שלה - היא זקוקה לאיכות שבמפגש המסוגל לשהות בתוך רגעי המשך בקצבם שלהם. היא זקוקה למרחב שמסוגל להגיע עד השורשים ולפעול מתוך שלמות אנושית.

לתהליך שבו כל זה בא לידי ביטוי אני קורא למידה.

כשיבוא משיח לא אלמד מסכת ברכות  
ולא מסכת בבא מציעה  
אלא אלמד מסכת דוד מללוב  
רבי דוד מללוב

### 3. על הלמידה כתהליך יצירת משמעות

#### הבעיה

האם אפשרית למידה שכל אדם ירגיש בה מפתח להגשמה עצמית ודרך לחיים איכותיים ומשמעותיים?

אם אפשרית למידה כזו, מן הסתם היא שונה מאוד מן הלמידה הפורמאלית - אין היא סוג של טכניקה, משהו שעושים בחדרי כיתות על פי לוח זמנים קבוע מראש. היא איננה דבר שאפשר לרכוש מבחוץ - שמישהו אחר עושה לך אותו. למידה כזו היא חלק ממסכת חייו של האדם, היא קשורה ל"מי אני" של האדם - לאהבותיו, להעדפותיו, ליכולתו ליצור ולהביע, לאופן בו הוא מכיר את עצמו, לקשיי הנפש שלו, לכשרונותיו הייחודיים ובקיצור לכל מה שמהותי להגדרת האדם את עצמו. למידה כזו איננה מצומצמת לסוג מסוים של יכולת שכלית, אלא היא משהו שלם וטוטלי הקשור לאופן נוכחותו של האדם בעולם.

מעט מאוד ידוע על הלמידה מסוג זה. למרות שהמלה "למידה" שגורה על פינו, ואנו משתמשים בה כדי לציין מגוון פעילויות שאנו עוסקים בהם ומעסיקים בהם אחרים, אנו מתקשים להבינה. איננו מכירים את תהומותיה את נתיביה המפותלים, את נקודות המפתח שלה וגם לא את שיאה, אלא מתוך מפגש אינטואיטיבי ומקרי שתמיד מעמיד בצל את כל מה שהתימרנו לעשות בלמידה הפורמאלית.

האם ניתן לבסס גישה חינוכית המסתמכת על למידה ברמה כזו?

#### הלמידה במודל הקלאסי

פיאז'ה הגדיר את עבודתו כאפיסטמולוגיה גנטית, ולא לחינם הייתה לה ההשפעה הגדולה ביותר שהייתה לתיאוריה פסיכולוגית כלשהי על מעשה ההוראה. במובנים רבים ניתן להגדיר את ההוראה כענף של האפיסטמולוגיה, אולי אפילו נכון לכנותה אפיסטמולוגיה מעשית. ככזו, עבודת ההוראה מושפעת באופן מכריע מהעמדה האפיסטמולוגית העומדת בבסיסה. ההוראה המסורתית מסתמכת על מודל הידע הקלאסי, והמטפורה המבהירה אותה ביותר היא מטפורת המילוי. על פי מטפורה זו, ראשו של התלמיד הנו כמו מחסן גדול. או מיכל גדול שיש לשפוך אל תוכו תורה. תכני הלימוד הם כמו גושי ברזל קטנים (או גושי זהב), ובאופן כללי הם מטבע עובר לסוחר. משום כך ניתן להכניסם אל תוך ראשו של הלומד. כמובן שרצוי מאוד להכניס את החומר למחסנים באופן מסודר עד כמה שניתן.

אחד הקשיים הגדולים בהכנסה של החומר קשור במסגרות העומדים בפתח המחסנים. מורה טוב הוא זה שיוודע לעקוף מסגרות אלה, או לחלק את החומר לגושים מספיק קטנים כדי שיוכלו לחדור בחורי המסגרות. כך או כך, הדבר כרוך במאמץ של המורה, וללא מאמץ זה ל"דחוף" בספק אם יכנס משהו. עיקר תפקידו של התלמיד הוא "לפתוח את האוזניים" כלומר לפתוח את

הדלתות למחסנים. לאחר שהחומר נכנס אל תוך ראשו של הלומד יחס הילד אל החומר הוא יחס של בעלות. הידיעות, אותן מטבעות עוברות לסוחר, הן רכושו של הלומד. מטפורה זו והתיאוריה הלא מודעת העוטפת אותה, הם דברים שקיבלנו בירושה, ובדרך כלל בלי יכולת לביקורת. קיומה ההמוני, המנופול שלה, העובדה שנתקלנו בה לראשונה בהיותנו צעירים מאוד, ושהיא ליוותה אותנו לאורך שנים רבות, כל אלה עושות אותה קשה מאוד לביקורת. יתר על כן, בקיומה, ובפרט בקיומה הלא מודע, היא מפריעה צמיחה והבנה של מטפורות אחרות העשויות להבהיר את מעשה הלמידה הטבעי באופן קוהרנטי יותר. על מנת לאפשר צמיחה של הבנה כזו, עלינו לחשוף את האופן בו מטפורה זו ממלכת אותנו וכיצד נערכים מרכיביה השונים כדי לפעול עלינו בעוצמה שכזו.

במקום זה כדאי לעשות הבחנה בין שני מובנים של המושג "למידה" - למידה טבעית ולמידה פורמאלית.

## ההבחנה בין למידה טבעית ללמידה פורמאלית

אנו משתמשים במלה למידה כדי להצביע על שני דברים שונים בתכלית. כאשר אדם אומר שהוא הולך ללמוד מתמטיקה, הוא מדמיין את עצמו נכנס לתוך שיעור בבית ספר ועוסק בסוג מאוד מסוים של פעילות שעיקרו קשור בישיבה וכתובה - סוג זה של פעילות - למידה, יהיה זהה בין אם מדובר בלמידת מתמטיקה ובין בלמידת היסטוריה. מטרתה של פעילות כזו היא להכין את הלומד למשהו אחר הנמצא בסוף המסלול. אך אנו עשויים להשתמש במילה למידה כדי לציין ילד שלומד ללכת או לדבר, אדם שלומד לחיות בזוגיות, או אדם שלמד לקנות במכולת. למידה כזו אינה עוד סוג מסוים של פעילות בעל מאפיינים מוכרים (כתיבה, ישיבה, מורה) אלא היא נדבך מסוים בכל פעילות באשר היא. ליתר דיוק היא הנדבך ההתפתחותי שבפעילות. ההבחנה בין למידה טבעית ללמידה פורמאלית אינה רק הבחנה בין שני סוגי למידה או שני תחומי למידה, זו הבחנה בין שני פעלים שמשמעותם אחרת. אדם יכול ללמוד במובן של למידה פורמאלית, כשם שהוא אוכל שר ורוקד כלומר כמעשה של רצון אישי. אך הלמידה שהיא פן של הפעילות אינה דבר שהאדם עושה. היא דבר הקורה לו מעצם עיסוקו בפעילות מסוימת.

ילדים בני תרבותנו גדלים אל תוך שעורי בית ספר ולומדים **לפעול** בתחום זה של למידה פורמאלית. ילד אומר "אני הולך ללמוד" כשם שהוא אומר "אני הולך לאכול". הוא לא אומר אני הולך לעשות היסטוריה, או אני הולך לעשות מתמטיקה. ואכן הוא לא הולך לעשות את שני הדברים האחרונים - הוא הולך ללמוד (למידה פורמאלית). לעשות מתמטיקה פירושו להתמודד עם בעיה סוחפת ובעלת משמעות. פירושו לבצע "ניסויי חשיבה" לחזור ולטעות, פירושו לצאת לטבע כדי לחשוב קצת, להתייעץ עם אנשים, לחפש תיאוריה חלופית אולי מתחומים לא קשורים, להתייצב בפני הלא נדע, להתמודד עם הקשיים הרגשיים וחוסר הביטחון כמו גם עם התקווה והיופי. פירושו להתעורר באמצע הלילה ולכתוב רעיון שצץ בחלום. פירושו להיות מחובר לדחף פנימי מסוים, לחוש תחושות סיפוק, תעוזה, שמחה וחיים. כל זה, למרות ריבוי המרכיבים שלו הנו פעולה אינטגרטיבית אחת של עשית מתמטיקה, שבמהותה כמו גם בהרבה היבטים חיצוניים שונה מאוד מ"למידת מתמטיקה".

למידת מתמטיקה היא סוג אחר לגמרי של פעילות: היא קשורה בהצלחה במבחן, בשינון של דברים שכבר ידועים, היא קשורה בדרך כלל בשהייה בכיתה מרובת תלמידים בתחום זמן מסוים,

היא קשורה בהכנת שיעורי בית ובתחושת "חובה" ורגשות אשם. היא קשורה בסוג מסוים של יחסים בין מורה לתלמיד. יחסים שהמרכיב המהותי ביותר בהם הוא הקבלה או אי הקבלה. האם הצלחתי להשיג את רצון המורה, האם אני מוצא חן בעיניו. אלה הרבדים הממשיים המאפיינת את פעולת "לימוד המתמטיקה" והיא גם מאפיינת את פעולות למידה רבות אחרות. מכאן שהדמיון בין למידת מתמטיקה לבין למידת תנ"ך עולה לאין שעור על הדמיון בין למידת מתמטיקה לעשיית מתמטיקה. חשוב שדבר זה יהיה ברור ושלא נוטה על ידי הדמיון החיצוני בין לימוד המתמטיקה לעשיית המתמטיקה.

לא רק מטפורת המילוי מנכיבה את מה שקורה באופן מתוכנן באותו סוג פעילות שקראנו לו למידה פורמאלית, אלא שהיא משפיעה על האופן בו אנו מבינים מה היא *למידה טבעית* וכיצד היא מתרחשת. וכך למשל, כאשר אנו מסתכלים על לימוד של שפה טבעית אנו רואים אותה כתהליך **רכישה** או מילוי בידיעות על השפה הטבעית. אפילו כשאנו חושבים על לימוד של נהיגה במכונית אנו מפרשים זאת כ**רכישה** של מיומנויות, או "נוסחאות התנהגות" או "תבניות תגובה". למעשה, מטפורת המילוי כה מושרשת בנו, עד כי לרוב העוסקים בהוראה יראה שאין כל אפשרות אחרת להבין את תהליך הלמידה אלא במינוחים של צבירה.

## מטפורת האוריינטציה

על פי מטפורת המילוי מה שקורה בסוף תהליך הלמידה הוא שהלומד מלא יותר - למשל לאחר 12 שנות לימוד מתמטיקה הילד מלא יותר בידיעות מתמטיות (הוא זוכר את הנוסחאות, יודע את אסטרטגיות הפתרון וכו'). על פי הגישה אל הלמידה כפן בפעילות והרואה את הפעילות בעיקר כמעשה של שיח מה שקורה בסוף תהליך הלמידה הוא, **שהילד מסוגל לשוחח ביתר עמקות בשפה המתמטית**. מטפורת המילוי תנסה להסביר יכלת זו דרך תהליך המילוי. הוא יכול לשוחח ביתר עמקות כיוון שיש לו יותר ידיעות. אך האם זהו ההסבר היחיד האפשרי? האם זהו ההסבר ההולם ביותר?

הסבר אחר נשען על מטפורת האוריינטציה. על פי מטפורת האוריינטציה למידה פרושה תאימות או כיוון הדדי בין האדם לעולם, או למרכיבים שונים בו (כולל אדם אחר). הדבר דורש שינוי במבנה אך לא בהכרח הוספה. היכולת לשוחח להדהד באופן עמוק יותר וגמיש יותר קשורה בשינוי והתעדנות המבנה.

לדוגמא, על מנת לעבור בתוך מבוך קירות אתה יכול להפעיל כוח, ללכת ישר ולשבור את הקירות בדרך (גישת העיצוב), או שאתה יכול לתמרן בין הקירות (גישת השיח). במקרה הראשון אינך נדרש להכיר את העולם - אתה פועל עליו בקו ישר. במקרה השני אתה צריך להכיר אותו ולתאים את עצמך אליו, אתה צריך להתמצא במקום. כל זה מרמז על השורשים העמוקים יותר שהם הרציונאל המהותי לפעילות הלמידה הפורמאלית, ואשר הם גם מנחים את מטפורת המילוי. כך או כך אנו טוענים, שמה שקורה בפועל בלמידה הטבעית (וגם הפורמאלית) הוא המקרה השני למרות הניסיון המודע והמתוכנן ליצור את המקרה הראשון. במובנים רבים גישת הלמידה כתהליך אוריינטציה מסתמכת על מודלים מודרניים, המנסים לחקות את פעילותו של המוח<sup>68</sup>.

**מטפורת האוריינטציה** לוקחת את ההתמצאות במרחב כמקרה פרדיגמטי מדגים לתהליכי למידה בכלל. אדם המתעורר בחדר חשוך שאינו מכיר, מתחיל לגשש את דרכו בתוך החלל החדש ולאט לאט יוצר לעצמו רושם של החלל בו הוא נמצא. גישוש זה חושף לפניו אט אט את המרחב ואת

<sup>68</sup> ראה בהקשר זה "למידה מבוססת מוח" למשל ב Caine & Caine (1991)

דרכו בתוכו. כשם שאדם יוצר לעצמו מושג מן המרחב הפיסי בתוכו הוא פועל בתהליך של התמצאות כך בכל מרחב משמעות אחר.

מטפורה זו שונה באופן מהותי ממטפורת המילוי:

1. היא לא רואה את תהליך הלמידה כתהליך של הוספה.
2. היא אינה מניחה את ריקנותו של הלומד, להפך.
3. היא רואה את תוצר תהליך הלמידה לא כרכוש אלא כיכולת להכיר - היכולת לתקשר ולשוחח ביתר זרימות.
4. הדגש הוא לא על בעלות אלא על יכולת לפעול - ללמוד אין פירושו לרכוש, פירושו להעמיק בפעילות/תנועה.

אם לומר זאת באופן מטפורי, על פי תפיסת האוריינטציה, המוח אינו גדל לאחר הלמידה - הוא משתנה. כמוהו כמיתר אשר כוון אחרת באופן שכתת הוא יכול להדהד עם מה שלפניו כן לא יכול. כמו בורר הערוצים ברדיו הנע מצד לצד עד שהוא "מתביית" על תחנה, כמו האדם המגשש סביבו עד שהוא "מתביית" על המקום בו הוא נמצא.

ראית הלמידה כתהליך אוריינטציה קשורה לתהליך הכללי של יצירת משמעות. דימוי בורר הערוצים ברדיו יכול לעזור: במשך זמן מה נשמעים מן המקלט רעשים חסרי משמעות, עד שאנו מתבייתים על ה"תחנה" ומתחילים להישמע צלילים בעלי משמעות.

האם נוסף למקלט רדיו משהו שלא היה בו לפני כן?

ההבדל מתבטא ב"מוזיקה" הנשמעת. מה שהיה מעורפל ורועש מתבהר מתחדד והופך למשהו מוכר ובעל משמעות.

אמנם אפשר לומר שהמוסיקה החדשה, המשמעותית **נוספה**, למקלט רדיו, אך האם זו תהיה הדרך הקוהרנטית ביותר להצגה, או שמא ניתן לומר שהמוסיקה החדשה נוצרה כתוצאה מארגון חדש של מבנה פנימי ברדיו?

השכל על פי מטפורת האוריינטציה, הוא לא מכשיר האוגר ומטפל באינפורמציה אלא אורגן המשוחח עם סביבתו.

מתוך מטפורת הלמידה כתהליך אוריינטציה עולה הטענה שלמידה אינה קשורה ברכישה של ידע אלא בראיה והבנה. כאשר אדם מתעורר במקום חדש מתפזר אט אט הערפל והוא רואה טוב יותר, הוא רואה טוב יותר לא מכיוון שנוסף לו משהו, אלא משום שמהו בראייתו השתנה. ואם לגשת לאחד הנמשלים - למידה של מתמטיקה אינה קשורה לאיסוף של ידע מתמטי אלא לראיה אל תוך עולם המתמטיקה. אין זה תהליך של הוספה אלא תהליך של התמצאות. התמצאות זו אין פרושה שיש לאדם עוד דברים במחסנים, אלא שהוא מסוגל לנווט את דרכו ביתר קלות במקום שלפניו כן לא יכל לנוע בו.

ניתן להתייחס אל המנגנון שמאחרי תהליך האוריינטציה כמנגנון של יצירת סדר. על פי גישה זו, אנו חיים בעולם שהוא כאוטי (לא מסודר) ביסודו, והאדם החי בתוכו משקיע משאבים רבים בארגון וסדור העולם כך שיוכל לפעול בתוכו - כך שיוכל לתקשר, להיות בשיח. פעילות הארגון, היא היא תהליך ההתמצאות, אותו תהליך של כיוון מיתרים הדדי שאינו נגמר. פעילות הארגון היא פעילות ספונטנית, הקורה לכל אדם כל עוד הוא חי. היא איננה תלויה בכל מוסד פורמאלי.<sup>69</sup>

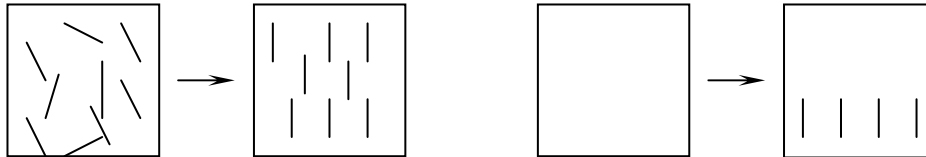
---

<sup>69</sup> אפשר לטעון אחרי כל זאת שגם בתפיסת הלמידה כתהליך אוריינטציה בסופו של דבר התוצר הוא הוספת אינפורמציה. ואין ספק שעל פני השטח ובמיוחד בהתייחס לידע דקלרטיבי מפגין הלומד דבר מה שניתן לזהות בקונטקסט חברתי כהוספה של ידע. אך באיזו מידה ידע זה אכן נוסף ומאוחסן בראשו של

מה שעומד למבחן, אם כן, הוא שתי תיאוריות למידה. תיאוריה אחת רואה את הלמידה כתהליך של הוספה, ומכאן היא מצריכה סוג מיוחד של פעילות, מעין תדלוק, לו קוראים למידה. תיאוריה אחרת רואה את הלמידה כתהליך אוריינטציה המלווה כל פעילות באשר היא. על כן לא רק שהיא אינה זקוקה לסוג פעילות מיוחד, אלא שכל הפסקה בפעילות הממשית בעצם רק מעכבת את תהליך הלמידה הטבעית

## הלמידה כמילוי והלמידה כאוריינטציה - הבדל ראשון בהשלכות

ההנחה הבסיסית של מטפורת המילוי היא הריקנות של היצור הלומד. על פי מטפורת האוריינטציה הלומד לעולם אינו ריק הוא תמיד שלם, אך שלמותו היא אחרת. פעמים רבות היא כאוטית מבחינת הסדר החדש שנוצר בעקבות תהליך הלמידה. ניתן לאייר את שתי המטפורות בדרך הבאה:



איור ב' מטפורת אוריינטציה

איור א' מטפורת המילוי

באיור א' אנחנו רואים את הדוגמא הטיפוסית של הלמידה על פי מטפורת המילוי. תחילה הריבוע הוא ריק, ולאחר מכן הוא מתמלא לאיטו עד שאנו מגיעים לסדר החדש, שמודגש בו לא ההיבט של הסדר אלא ההיבט של היותו נוסף על הריקנות שהייתה לפני כן. באיור ב' אנו רואים שלא נוסף שום דבר ותהליך הלמידה הוא תהליך של סדור וארגון מחדש.

לא רק שמטפורת האוריינטציה אינה מניחה את ריקנותו של הלומד, היא מחיבת את מלאותו כדי שיתרחש תהליך של למידה. מדובר תמיד במודיפיקציה של תבניות קימות ההולכות ומשתכללות עם הזמן, נעשות מאורגנות ובעלות משמעות. אך ללא קיומן של תבניות קודמות, אחרות, לא יכולה להיות דיסאוריינטציה וגם לא תהליך של אוריינטציה.<sup>70</sup>

למה הדבר דומה?

לשתי גישות בציור תמונה. בגישה אחת מתחיל הצייר לציר מן הפינה השמאלית וממלא לאט לאט את התמונה. הוא מצייר כל חלק עד לפרטיו האחרונים. על פי גישה זו, התמונה שלמה רק בסוף התהליך. בגישה השנייה הצייר ממלא את התמונה כולה בשני כתמי צבע ולאחר מכן בשכבה הבאה הוא ממלא כל שכבת צבע בפרטים כללים ואחר כך כל פרט כללי בפרטים קטנים יותר וכו'. על פי גישה זו, בכל רגע ורגע התמונה שלמה. הערה לגבי המשל: בציור של תמונה יש בדרך כלל, גם בגישה השנייה, שלב שבו הצייר אומר שהתמונה גמורה. לא כך בחיים. בכל שלב האדם הוא שלם אך לעולם אינו גמור.

הלומד? באיזה מידה השימוש בהוספה מגדיר נכון תהליכים פסיכולוגיים של למידה? דומה שיש כאן עניין לפרספקטיבה תאורטית שקשה להשתחרר ממנה.  
<sup>70</sup> ובהמשך נרחיב ונאמר "ללא קיומו של אני שואל לא יתכן תהליך של אוריינטציה"



מעטים הזמנים והאנשים אשר חיים בתוך כאוס. גם הילד שאינו יודע דברים רבים ואינו מבין דברים רבים באופן בו מבין אותם המבוגר, אינו שרוי בכאוס. הילד חי בעולם שהוא שלם מבחינתו ובו הוא מתמצא. הריבוע שלו מסודר על פי קנה המידה שלו. ואם להשתמש בלשון של מטפורת המילוי: "לא חסר לו שום דבר". "כאוס" היא דבר יחסי לסדר נתון. בהינתן הסדר אתה מגדיר את הכאוס. "לילד לא חסר שום דבר" (שהוא שווה ערך לטענה שהוא לא ריק - שהוא מלא) הילד אינו חי בדיסאורינטציה, לא יותר מאשר מבוגרים. ברוב הרגעים של חייו הוא מתפקד כיצור שלם.

ההשלכות החינוכיות של הטענה האחרונה הן מרחיקות לכת גם בהקשרים כללים של חינוך, וגם בהקשרים של למידה.

אחת ההצדקות הגדולות של עצם העיסוק בפעילות של למידה פורמאלית היא ההנחה, שהילד הוא ריק. משום כך גם מוסד הלמידה בעיקרו מתייחס אל הילדים. המבוגרים בהקשר זה מרגישים שללא פעילות הלמידה עשוי הילד להישאר "ריק". וכפי שניסינו להראות בפרק השני, המחשבה על ריקנות זו היא מקור לא אכזב לחרדה. אך מה אם הילד אינו ריק מלכתחילה?

משל האבולוציה: אנו מתארים את הקשרים בין היצורים החיים השונים, בהעמידנו אותם על סולם אבולוציוני שהחד-תאים עומדים בבסיסו והאדם בראשו. דרך אחת לפרש סולם זה היא להגיד, שכל אחד מן היצורים הנמצאים בשלבי הסולם השונים הם בעצם שלבי הכנה לאדם. פרוש שכזה, מלבד האתנוצנטריות שלו, ילקה בתפיסה תלאולוגית. קרי התפיסה שעל פיה הטבע "יודע" לאן הוא צועד.

דרך אחרת לפרש את הסולם האבולוציוני היא לראות את היצורים החיים כוריאציות שונות ליצורים שקדמו להם. על פי פרוש זה הדו-חיים שיצא מן הים לא "ידע" שהוא עתיד להפוך לאדם. הוא אינו שלב חסר, בדרך אל משהו אחר, אלא צפרדע ממוצעת החיה את חיה השלמים מתוך התאמה מלאה לטביבתה.

שוב, כדאי להזכיר את משל הציור. בנתיב שהאבולוציה משרטטת כל רגע ורגע ה"ציור" הוא שלם. הצפרדע אינה סובלת מזה שאינה בן אדם. היא לא פחות שלמה בגלל זה. היא לא דומה לציור חצי גמור הממתין שישלימו אותו. היא שלמה ומוגמרת. למרות שהארגון הפנימי והחינוני שלה לא דומה לזה של האדם מבחינתה הוא אינו ארגון חסר או לוקה.

באותו אופן הילד שחי בעולם מבין את העולם על פי מערכת האמונות ותפישות העולם שלו. הוא אינו חי מתוך חווית דיסאורינטציה ובלבול. הוא לא חי מתוך אי התמצאות. הוא לא נמצא בשלב של קפיאה, ממתין שישלימו אותו. הוא חי, מכיר ומתמצא על פי יכולותיו הקיימות. הוא אינו סובל מכך שאינו אדם מבוגר, ואינו מפסיק לפעול מכיוון שאינו אדם מבוגר, להפך.

הילד איננו ריק או פחות שלם מן האדם המבוגר בכל מובן שהוא. זהו דבר שמטפורת המילוי לא תמיד מאפשר לנו לראות. כשהילד מגיע לכיתה א', הוא אינו כלי ריק רק מכיוון שלא למד כל לימוד פורמאלי. ובכל זאת כך תתייחס אליו המורה כאילו אינו מבין ויודע ועליו "ללמוד מחדש", גם אם הוא יודע (למשל חשבון). נקודת המוצא שלה אינה במה שהילד יודע, אלא בהנחה שהילד אינו יודע - ריק. אך הילד יודע ומבין חשבון. הוא אמנם יודע ומבין אותם בדרכו שלו, דרך שהיא שלמה ושואפת להיות שלמה. ה"בעיה" של המורה

אינה שתלמידיה אינם מבינים, אלא שהם מבינים יותר מדי. הבעיה (מבחינתה של המורה לפחות), היא שהם מבינים משהו אחר, המותאם לעולם שלם והוא בעל הגיון פנימי משל עצמו. למעשה, ה"בעיה" של ילדים הנכנסים בכיתה א' אינה בעיה של הילדים אלא בעיה של תקשורת בין עולם המשגות אחד לעולם המשגות שני שכל אחד מהם הוא לגיטימי. אך בבית ספר כוחו של עולם המשגות אחד חזק הרבה יותר משל האחר, וכאן מתרחש העימות הגדול בין עולם ההמשגות של המורה לעולם ההמשגות של הילד. עימות שבו לא פעם מתרוקן הילד, ומחליף את יכולתו לשוחח ביכולת להגיב. כלומר מאבד את יכולתו להיות **לומד**.

אם מה שנטען כאן הוא נכון, כיצד ניתן להסביר את ההתמדה שבה ממשיכים מורים שנה אחר שנה לעסוק בלמידה כפי שעוסקים בה? היכן המלכוד?

## המלכוד הבסיסי של ההוראה.

את המלכוד הבסיסי של ההוראה ניתן לראות כמעט בכל תחום של הוראה הקיים היום במזרח ובמערב, מן הגנים ועד האוניברסיטה. המלכוד הוא אחד הביטויים של מטפורת המילוי, אך אנו ננסה להבהירו בלשון מטפורת האורינטציה.

הבה ניקח את האדם הנמצא במסע של חקירה, יהיה זה מדען או חוקר אחר. הוא חודר אל תוך תחום מסוים ולומד אותו מלפני ולפנים. בכל סבוב הוא מוצא את עצמו עם סדר חדש ועם משמעות חדשה, שלאורה הוא מבין דברים באופן מורכב יותר. בסוף הוא מגיע אל תמונה שלמה המספקת אותו. בלשון מטפורת האורינטציה, מה שקרה לו ניתן לתיאור באיור הבא:



איור 2: תהליך האורינטציה.

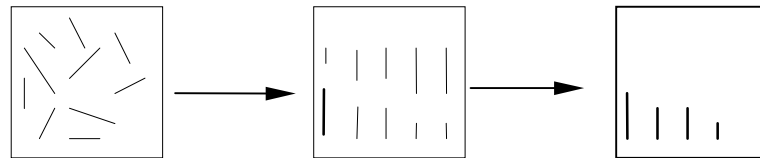
הכוחות שפעלו כדי ליצור בו את הסדר היו תחושות עמומות של דיסאורינטציה, חוסר סיפוק מן ההסברים הקיימים, הרצון להבין באופן עמוק יותר, הסקרנות, החיפוש אחר איכות וכדומה. כל אלה היו גורמים לא מודעים שהופעלו על ידי הכאוס. לא היה זה הסדר העתידי שארגן לו את נתיבו אליו, שהרי הסדר עוד לא היה קיים. אותם כוחות כאוס אולי היו מביאים אותו למקום אחר. אלה היו הכוחות שנבעו מן הכאוס בהווה של החוקר.

המדען מתרגש מאוד מן הסדר הנוצר ומן המשמעות העמוקה והזרימה וההבנה הנובעות ממנו. כעת כשהעולם מסודר, הוא מסוגל לנוע מן החלקים אל השלם ולבחון את החלקים לאור השלם. הוא מסוגל להתייחס לפרטים ולעדכן אותם. הוא נע מן הפרטי אל הכללי ומן הכללי אל הפרטי בחזרה בתחושת מוכרות והתמצאות. למעשה, המדען מתרגש כל כך עד כי הוא מחליט להעביר את הבנתו גם לאנשים אחרים.

בשלב זה רוב הסיכויים שהוא ייפול למלכוד הבסיסי של ההוראה.

היות ורוב התהליכים שפעלו במדען כדי ליצור את הסדר היו לא מודעים, והיות ואותם תהליכים שלהם כן היה מודע נראים לו רק כביטוי לדרכו האישית להגיע אל התוצר החשוב, הוא מתעלם מהם ומתמודד ישירות עם התוצר המוגמר והמודע. מתוך זה שהוא מניח את מטפורת המילוי בבלי מודע, הוא מחליט לפרק את המבנה המסודר שלו למבנים קטנים, שכאשר מרכיבים אותם מקבלים את המבנה השלם בחזרה. כמדען/חוקר הוא הגיע אל הסדר דרך תהליך של למידה וארגון, ומתוך השאלות והבעיות שיצר הכאוס. כמורה, הוא שכח את הכאוס והוא מבקש לבנות את הסדר אצל התלמיד דרך הסדר הקיים אצלו.

במלים אחרות, המלכוד הבסיסי של ההוראה מבטא את הקושי של מי שכבר מבין ומתמצא להזדהות עם מי שאינו מבין ומתמצא. עוצמתו של המלכוד מושרשת בגורמים פסיכולוגים שונים המתווספים לעניין זה. כך נראה התהליך כולו באיור הבא:



איור 3: המלכוד הבסיסי

האיור מראה, שהחוקר שעבר בעצמו תהליך של למידה משנה את גישתו בבואו להורות לאחרים. האיור מציג את ההוראה כפי שהיא מתרחשת בפועל, כדבר מה הנעשה באופן שונה מהותית מן ה"למידה הטבעית", כפי שקרתה אצל המדען עצמו<sup>71</sup>.

אבל מה בעצם רע בכך?

האמנם התלמיד צריך להמציא את הכל מחדש?

מה הבעיה בכך שהעבודה שניתנת לתלמיד קלה יותר, מאורגנת ושיטתית יותר? הרי בשל כך יש לנו תרבות, לא? - בכדי להנחיל את ניסיונו לאחרים באופן מסודר. האם אין זו הדרך המהירה ביותר לפלס לתלמיד את הדרך אל עולם הידוע, כדי שיוכל משם להמשיך לחקור לבד דברים חדשים? ואם כן, האם הוראה של מורה טוב היודע כיצד לחלק את החומר ולהעביר אותו אינה הדרך הטובה והבטוחה ביותר ללמוד?

הנטייה שלנו לענות באופן חיובי לשאלות אלה היא חזקה מאוד. אך הדברים אינם כה פשוטים. על פי טענתי, דרך ההוראה היא הדרך הפחות טובה לעבור תהליכי למידה - החלוקה, השיטתיות, הארגון של המורה, וכל האספקטים המאפיינים למידה פורמאלית לא תורמים ללמידה של התלמיד. הלמידה מתבצעת למרות כל אלה ולא בגלל כל אלה.

למה הדבר דומה?

הבה ניקח בתור משל את האופן בו נבנה הגוף החי. ניתן לראות את התהליך שבו סופג היצור החי מזון והופכו לחומר בניה עצמי כתהליך של יצירת סדר. במקרה של האדם, המזון שהוא אוכל מומר בסופו של דבר לארגון הייחודי של התאים השונים ולאנרגיה הדרושה לחייהם. בתהליך הזה הופכות מולקולות פשוטות וכאוטיות מבחינת התאים החיים למולקולות מורכבות, המהוות חלק מן הארגון והסדר של התא. הסדר נוצר על ידי כוחות הפועלים בתא.

<sup>71</sup> ראה גם שטראוס ושפלד

המלכוד הבסיסי של ההוראה מומשל על ידי ההנחה הקניבלית, שעל מנת לטפח שרירים של בני אדם צריך לאכול שרירים של בני אדם. על פני השטח הדבר עשוי להישמע הגיוני, אם אנו מבקשים להוסיף ולטפח חומר מסודר (תאי שריר), למה שלא ניתן כבר את החומר מאורגן. במעשה, הנחה זו מופרכת לחלוטין. לא כך זה עובד. החומר המאורגן מתפרק על ידי מערכת העיכול למרכיביו, ולאחר מכן משמש לכל מיני דברים אחרים לפי צרכי הגוף. באותו אופן החומר המאורגן שמעביר המורה לתלמידיו אינו "מתאחסן" מאורגן כחבילה בראשו של התלמיד, (אלא במקרים פתולוגיים קיצוניים) הוא מתפרק ומשרת את צרכי הלומד. אדם לעולם לא קונה סדר הוא תמיד מארגן אותו.

אך ישנה בעיה אף חמורה מזאת:

במהלך השנים התפתחה מערכת שלמה של למידה פורמאלית, שאם כי יצאה מנקודת הנחה של מטפחת המילוי קיבלה עוד היבטים מעשיים רבים ושונים הקשורים לגורמים חברתיים, מוסדיים, פסיכולוגיים ואחרים. היבטים אלה הקשורים למעשה יומיומי של ההוראה הם בעייתיים לכשעצמם, בלי כל קשר לתיאוריה הלא מודעת שיצרה אותם. היבטים מעשיים אלה פעמים רבות גורמים לנוק למורה ולתלמיד, ובעיקר פוגמים ביכולת של שניהם ללמוד.

הלמידה הפורמאלית לא רק שאינה מועילה ללמידה - בפועל היא מזיקה לה. ואין זו פגיעה שולית. פגיעה ביכולת ללמוד פרושה פגיעה במהותו של האדם כיצור מתפתח המסוגל להגשים את עצמו, למצוא משמעות, ליצור איכות חיים.

רבים עשויים להתייחס אל הדברים האחרונים כקיצוניים, ושאינם תואמים את העובדה שהלמידה הפורמאלית חובקת עולם כל כך. אם אכן היא מזיקה, מדוע היא נפוצה כל כך? מדוע מתמידים בה כל כך?

התשובה לשאלה זו טמונה בעצם המינוח "מלכוד".

שכן, המלכוד, כטבעו - אכן ממלכד. ובאופן יסודי ביותר.

## למידה כתהליך העמקת השיח

אני טוען, אם כן, שהלמידה הטבעית היא תהליך שונה לחלוטין מן הפרקטיקה הקורה בתהליך הממוסד של הלמידה הפורמאלית. בעוד האחרונה רואה את הלמידה כסוג מסוים של פעילות, אני רואה בלמידה נדבך בפעילות. ליתר דיוק אני רואה בה תהליך העמקת השיח/פעילות. עומק פעילות הוא מדד בסיסי שבלעדיו אי אפשר להבין את תהליך הלמידה.

המושג "עומק הפעילות", כמו גם "עומק השיח" או "עומק התקשורת", אינו רק מושג תיאורטי המשמש כהשלמה לתיאוריה. יש לו מציאות פסיכולוגית ממשית, שהיא אולי מחוויית היסוד שלנו כיצורים חיים. עבור כל אדם, ההבחנה בין שיח זורם לשיח תקוע, או כפי שנקרא להם מעתה בין שיח עמוק-משמעות לשיח רדוד-משמעות, הוא חוויה ראשונית ובלתי אמצעית כמו ראיית צבעים. וגם כאן, כמו במקרה של ראיית צבעים, לא ניתן להעביר מה הוא "צבע אדום", אלא מתוך הצבעה על דוגמאות רבות ושונות של צבע אדום.

הנה, אם כן, דוגמאות מספר:

שני אנשים מדברים ביניהם. תחילה הם מתקשים להבין זה את זה, הרגלי השיחה שלהם שונים, מושגים רבים אינם משותפים, שפת הגוף אינה תמיד מובנת, והתוצאה היא "קושי בזרימה". כל אחד מהם מרגיש זאת כסוג של "תקיעות". תקיעות זו, כל כמה שאנו מתארים אותה כעת במושגים עממים היא חוויה אנושית ממשית. ככל שעובר הזמן, והם מתחילים להכיר זה את זה הופך שיחם לדבר מה קולח יותר. כעת די שאחד מהם יאמר מילה בהקשר מסוים כדי שהשני

יבין את כוונתו. הם קוראים זה אצל זה רמזים דקים ביותר ומסוגלים על סמך רמזים אלה להבין בפרוטרוט מה מטריד את האחר ואפילו אם קרה מעשה מסוים או לא. מה שלפני כן היה אטום הופך לשקוף - כאילו שכל אחד מסוגל באמצעות השיח להציץ אל תוך תוכו של רעהו. אדם אחר התחיל בלימודי נהיגה. הפעמים הראשונות לוו בעשייה של דברים שהיו חסרי משמעות - לא היה הבדל בין טוב לרע. מורה הנהיגה היה זה שנדרש להסביר ולומר מה לעשות ומתי. אותו נהג לאחר מספר שנים לא רק "מרגיש" מתי עליו להחליף מהלך או מתי כדאי לו לבלום הוא גם מסוגל "לחוש" את מרחק הסכנה מרכב אחר, את המהירות הנכונה לסיבוב ומסוגל "לשמוע" כאשר המכונית לא מרוצה. הוא מרגיש דרך מכוניתו את העולם כאילו הנהיגה במכונית היא אמצעי תקשורת. הוא מסגל לעצמו "סגנון" של נהיגה ומזהה סגנונות אצל נהגים אחרים. אנחנו אומרים על נהיגתו שהיא "חלקה" יותר וזרמת יותר, מתאימה את עצמה לתנאי השטח לעומת נהיגתו של המתחיל שעשוי להיעצר באמצע כביש בחוסר אונים נוכח צפירה של נהג מימין.

אדם אחר ניגש לראשונה להקליד במחשב הוא מרגיש שההקלדה חוסמת את היצירתיות שלו, מעכבת את חשיבתו, מאלצת אותו לחפש אותיות וכדומה. כשהוא כבר מקליד מיומן הוא כלל לא מסתכל על מקשי המקלדת. רעיונותיו קולחים במהירות הישר אל המסך כמעט ללא מודעות לתהליך ההקלדה.

אדם נוסף מגיע לארץ שאת שפתה אינו יודע ומתקשה לתקשר. עוברות שנים מספר... השוו את האדם המתחיל ללמוד מתמטיקה לאדם שכבר בקי במתמטיקה ומכיר את עולם המספרים, ומסוגל "לחוש" ולראות אל תוכו כשם שהוא הולך בדרך מוכרת. אדם זה מבין את המספרים כפי שלא מבין אותם מי שרק התחיל לגעת בהם. הוא מבין מדוע נדרשת פעולה כזו ולא אחרת. הבדל זה קיים גם אם האדם המתחיל יודע שכך צריך לעשות, אך הוא אינו מבין זאת.

דוגמאות אלה עוסקות בתחומי פעילות שונים, שעשויים להתפרש ככרוכים בסוגים שונים של למידה. אך בכל המקרים האלה אנו רואים הבדל בין החוויה האטומה, התקועה, המגבילה לחוויה הזורמת המוארת בעלת המשמעות. זהו ההבדל בין פעילות רדודת משמעות לפעילות עמוקת משמעות. הבדל זה באיכותו המסוימת הוא אולי אחד הדברים הממשיים ביותר עבור האדם. מכאן צומחת היכולת להבחין בין טוב לרע בין יפה למכוער בין נכון ללא נכון. היכולת שלנו להבחין בין שתי חוויות יסוד אלה היא, שעוזרת לנו להריח "יצירת מופת" בספרות באומנות או בכל מקום אחר. היא זו המאפשרת לנו לזהות איכות. התהליך הזה בו עוברת הפעילות ממצב של שיח רדוד לשיח עמוק, היא הדבר שאנו מכנים למידה. או: למידה היא תהליך התפתחות הפעילות אשר במהלכו מעמיק השיח ומעמיקה המשמעות.

על פי תפיסה זו זהו תהליך טבעי ובשר מבשרה של הפעילות הוא אינו צריך כישורים מיוחדים, הכוונה מיוחדת או אדם חיצוני. הוא קורה מעצם היותנו פועלים. יש אמנם מקומות בהם הוא קורה מעט ויש מקומות בהם הוא קורה הרבה ודבר זה תלוי במרכיבים רבים. אך גם מרכיבים אלה שיכים לטבעה של הפעילות ולטבעו של הרקע בו היא מתרחשת. מרכיבים אלה צריכים להיות במוקד החקר על הלמידה, כפן התפתחותי של הפעילות. ובהמשך נתייחס אליהם בשם "פונקציות למידה".

## למידה משמעותית

כאשר הלמידה הטבעית נשזרת במסכת חיו של האדם כחלק בלתי נפרד מהווייתו היא הופכת להיות ללמידה משמעותית.

למידה כזו, שפעמים רבות היא תולדה של פעילות משמעותית, משאירה את רישומה באדם לאחר גמר הפעילות. לעתים מדובר בזיכרון של "נשימה עמוקה" שהייתה בפעילות, שכמו הפכה את הפעילות לעולם נפרד עם חוקי זמן משלו, ויש בה כוח משיכה. ולעתים זיכרון זה מוצנע יותר המופיע רק לאחר זמן כמין ידיעה פנימית שקרה דבר בעל משמעות, או אפילו רק בתור תמיהה קלה על הכושר החדש שנולד.

שלא כמו הגישה המכניסטית/הישרדותית, הרואה את הלמידה בעיקר בפרספקטיבה של הישרדות. כלומר, שינויים הקורים באדם במהלך חייו, במטרה להתאים עצמו לעולם כך שיוכל לשרוד טוב יותר, אני רואה בלמידה חלק מתהליך רחב יותר של התפתחות ויצירת משמעות, שתכליתו להעמיק את השיח של היצור החי עם העולם. יש כאן עמדה פילוסופית הקודמת לכל חקירה מדעית ושאינה יכולה להיות מוכרעת בחקירה מדעית. העובדות המדעיות יכולות באותה המידה לתמוך בשתי הגישות. לעמדה פילוסופית כזו יש ערך וגם השלכות רבות בנוגע לתפיסת האדם את עצמו וכן לגבי המעשה החינוכי.

על פי תפיסה זו, החיים הם דבר לומד. מוטמעת בהם, כחלק מהגדרתם, ההתפתחות היוצרת. זו אמירה מורכבת, שמכילה בתוכה היבטים שונים אשר כולם חיוניים להבנת תהליך הלמידה. היבטים אלה קשורים במושגי מפתח שונים: הכרה, הבנה/ראיה, שיח, משמעות, ממשות. בין היתר, היא קובעת כי תופעת הלמידה ותופעת ההכרה כרוכות יחדיו, והן חלק מן העיקרון הבסיסי של החיים. כלומר, העובדה שאנו לומדים, קשורה בעובדה שאנו יצורים חיים, בעלי הכרה.

כאשר טענו, שלמידה היא פן מלווה בפעילות, לא הסברנו מדוע בהכרח פעילות מלווה בלמידה. הרי יכול היה להיות אחרת - אבן שתדרדר במורד ההר ו"תפעל" לא תלמד מזה שום דבר. למעשה, הנחנו עקרון התפתחותי שהפילוסוף ברגסון כינה בשם "התפתחות יוצרת". הוא זיהה אותו עם תופעת החיים בכלל. עקרון זה אומר, שכל אדם, כחלק מהגדרתו כיצור חי, מכיל בתוכו את השאיפה להיות בשיח ולהעמיק אותו. במילים אחרות: החיים הם דבר לומד, וביתר דיוק: אותו פן בחיים, שניתן לכנותו בשמות שונים (הכרה, נשמה, עקרון מאחד, האני) ושאנו מבינים אותו כ"שיח שהוא תהליך יצירת המשמעות", הוא דבר לומד.

כדאי להעיר בהקשר זה, ש"ההתפתחות היוצרת", אינה השינוי היחיד המתרחש באדם. אדם גם: מזדקן, מתכנס אל הרגלים צרים, מתפתח אל תוך מעגלים סגורים שאינו יכול להיחלץ מהם, נסוג אל שלבים מוקדמים בחיים, מסתגל למציאות שמרנית, נחשף לתהליכי התניה, מוצר בידי הצורך בביטחון וכן הלאה. לא כל השינויים האלה הם שינויים של למידה. לא בכלום נראה מעבר משיח רדוד לשיח עמוק. להפך, מה שייחד מצבים אלה הוא אותה קהות. כעין ערפל הנמסך בהכרה ומדלל את המשמעות. אלה מקרים טיפוסיים שבהם אדם פועל באופן מכני מבלי שהכרת המשמעות תהיה הבסיס לפעילותו.

ניתן לומר, אם כן, שלמידה תתקיים באותו מקום בו נרתמת ההתפתחות היוצרת אל הפעילות. מקום זה הוא המקום בו יוצא האדם כיצור משמעותי אל הפועל. זהו המקום שבו הולך ונחשף ה"אנושי" שבאדם, העצמתי שבו.

אותה קהות בהכרה העומדת מנגד לערנות הבהירה והחדה יכולה לשמש כחלק מהבנת ההתפתחות היוצרת: אפשר לומר ש"תכליתה" של ההתפתחות היוצרת הוא לשמור על ערנות זו באיכויותיה הגבוהות. על מנת שערנות זו תשמר היא דורשת את היצירתיות של השיח, את

התפתחותו והעמקתו. כשאדם אינו מעמיק את שיחו, ערנותו יורדת, הוא מתכנס להרגלים מכנים ומתחיל לתפקד כמכונה חסרת הכרה.

למידה כחלק מתהליך ההתפתחות היוצרת (ברגסון), רחוקה מאוד מן הדבר הטכני פורמאלי המוכר לנו מבית הספר או האוניברסיטה. הרבה יותר מכך, היא דבר חי ומחיה. וככל שהיא משמעותית יותר כך היא מחיה יותר. למידה כזו קשורה במה שכונה על ידי רבים "מיצוי פוטנציאל". היא קשורה באפשרות של האדם להביא את עצמו לידי הגשמה עצמית, לידי חווית חיים מלאים ושופעים. אפשרויות אלה אינן אפשרויות כלליות ותיאורטיות אלא מתייחסות אל כל מעשה ופעולה של האדם, בין אם מדובר בפעילות כתיבה, פעילות יצירה, בניה, תכנון, נגינה, תקשורת בין אישית או כל פעילות אחרת. כל פעילות כזו יכולה להיות פן בהגשמת אדם את עצמו, אם היא מלווה בתהליך של למידה משמעותית.

בפרט יש לראות שהגדרה זו של למידה לא תמיד עולה בקנה אחד עם ההגדרות הקלאסיות הלקוחות מתחום הפסיכולוגיה. אלה המזהות למידה עם התניה, והנשענות על ההנחה שהאדם הוא מכונה מגיבה לגירויים. במידה ותהליכי התניה אלה הם חלק מתהליך שעובר האני הנוכח בערותו, כעין תופעות לוואי להעמקת המשמעות, עדיין ניתן לדבר על למידה. אך ברגע שמדובר על מערך תגובות סגור המופעל מתוך שינה (שאותם אולי באמת ניתן להקנות בשינה), נצטרך למצוא להם שם אחר. טענתי הבסיסית היא שבשני המקרים הללו אנו מדברים על תהליכים שונים אשר מחייבים להתייחס אליהם בשני שמות שונים. אותם שינויים הקורים באדם מתוך התחברות ל"התפתחות היוצרת" ומאפשרים לו להעמיק את שיחו, ולדרוך את עירותו, אינם דומים לשינויים המתרחשים באדם עקב התניה עיוורת, שבה הוא פועל מתוך שינה והשיח אינו מעמיק. במציאות היומיומית והטבעית רק לעתים רחוקות נגלה מצבים של עשייה מכנית אשר האני הנוכח נעדר מהם. במצבים כאלה האדם אינו מתפקד כאדם אלא כמכונה מגיבה לגירויים. אין זה חלק מתכליתו של האדם להיות מכונה מגיבה לגירויים, וללא כוחות מסיבים חברתיים ואחרים, הפועלים לכיוון זה היינו רואים מעט מזה.

בשונה מן הפסיכולוגיה הקלאסית אני טוען אפוא: **למידה ≠ התניה**

העיקר בלמידה הוא אותם חיים מפכים, אותה הכרה ערנית הנשפכת אל ערוצי שיח שלפני כן היו רק חומר מת.

ההתייחסות אל למידה כחלק מעצמת החיים ומעושרם יוצרת גישה שונה מהותית מן הגישות המקובלות ויתכן שהתייחסות זו נותנת לה גם מעט טעם אקזוטי. ויחד עם זאת, אני סבור שפרספקטיבה פילוסופית זו היא פריצת דרך הכרחית בהבנת הלמידה. לא נוכל להמשיך ולהסביר את הלמידה המשמעותית במינוחים של התניות וטכניקות הוראה.

## **למידה אנושית אינה אירוע חד-פעמי**

בלשון היומיום אנו אומרים "הוא למד לרכב על אופניים", או "הוא למד להיזהר מן האש" כאילו הלמידה היא אירוע חד פעמי עם התחלה וסוף - אירוע שנגמר לאחר פרק זמן מסוים ואשר בסופו מגיעים ליכולת או ידיעה. אמירה זו היא טיפוסית לתפיסה מכניסטית ומפרקת.

למשל, פעוט נוגע באש ונכווה. ההורים אומרים "עכשיו הוא למד לא לגעת באש" ותופסים את הלמידה כאירוע חד פעמי, במקרה זה, אירוע קצר מאוד. אין ספק שאירוע זה הוא משמעותי בחייו של הפעוט. אך האמנם כאן מרוכז כל מעשה הלמידה או אפילו רובו?

למעשה אירוע זה הוא רק אירוע אחד מבין סדרה ארוכה של מפגשים עם האש, שילוו את הפעוט עד היותו מבוגר. יתכן שתחילה הוא יתרחק מאוד מן האש אך אט אט ילמד את הגבולות הבטוחים. תחילה הוא יתקרב אליה בחברת הוריו, לאחר מכן יחזיק נר עם עזרה, אחר כך לבד,

ידליק גפרור, יחזיק גפרור לאורך זמן, ילמד לכבות אותו בזמן, להדליק מדורה, להדליק כירת גז להשתמש באש לצרכיו. הוא ילמד לתפעל את האש באופן מדויק ומורכב יותר ויותר - יעמיק את השיח עמה.

ההורים אמרו:

"הוא למד לא לנגוע באש".

אך הרבה יותר נכון היה לומר:

"הוא התחיל מסלול למידה שנושאו הוא איך **כן** לגעת באש".

אין זה מפליא שאנו נוטים לראות בלמידה אירוע חד פעמי. תרבותנו מתמחה בעיסוק ב"טראומטולוגיה" - באירועים דרמטיים קיצוניים המבחינים באופן חד וברור בין כן ולא. אין פלא שספרי הלמידה מלאים בדוגמאות חד-ערכיות כאלה אשר בהם התניה חוזרת נקראת למידה. כל זה שייך לרובד הישרדותי וכפי שכבר טענו אין לראות בו למידה אלא במובן צר מאוד. אם הפעוט היה באמת "לומד" באופן דיכוטומי "לא לגעת באש" הוא לא היה לומד דבר. הוא לא היה מעמיק את השיח שלו, אלא רק בורח מן האש באופן אינסטינקטיבי, כמו חיה. בריחה מותנית זו, שרבים רואים בה דוגמא פרדיגמטית ללמידה, אינה למידה. זוהי פעילות עיוורת, אטומה, שאיננה משתכללת. אמנם יש לה ערך הישרדותי, אך אי אפשר לכנותה למידה, אם תחת אותה כותרת "למידה" אנו מכניסים גם את כל תהליך ההבנה והעמקת השיח. יצירת רפלקס מותנה איננו תהליך דומה לתהליך של העמקת השיח. אלה שני דברים שונים, ומרגע שבחרנו לכנות את השני בשם למידה שוב איננו רשאים להשתמש במילה זו כדי לציין גם את הדבר הראשון.

מכאן, שתהליך הלמידה הטבעי המתלווה לפעילות איננו דבר חד פעמי. אין שלב שבו לומדים ואחר כך שלב שבו מפסיקים ללמוד. כל עוד פועלים - לומדים.

## מין הפרט אל הכלל

כפי שניסיתי להראות בתחילת פרק זה, אנו נוטים לראות בסדר הפורמאלי/מושגי נקודת מוצא להוראה, ומכאן גם ללמידה. זהו הכוח הגדול של השכל האנליטי, המאפשר לנו לתכנן ולעצב את העולם סביבנו - תוכנית מוכנה מראש נכפת על העולם ומעצבת אותו בדמותה. אך הנה, אותו סדר פורמאלי שיטתי מלאכותי המתאים לבניית כבישים, חציבת הרים, יצור מכוניות, בנית טלוויזיות או תכנות מחשבים כלל אינו מתאים לאדם. במהותו הוא מנוגד לחלוטין לתהליכי למידה טבעיים. תהליך למידה אינו תהליך בניה. אין הוא נע מסדר כללי ומוכן מראש למקרה פרטי, אלא בדיוק להפך - הוא נע מן הפרטי אל הכללי, מן הדוגמא המוחשית אל ההכללה. לא לחינם כשאנו מנסים להבין דבר מה מופשט אנו מבקשים שינתנו לנו דוגמאות, ולומדים מתוך אלה הרבה יותר מאשר מתבניות מופשטות.

תנועת ההוראה/בניה/עיצוב היא תנועה מסדר כללי של אדם אחד אל פרטיותו של אדם השני. תנועת הלמידה היא תנועה מן המקרה הפרטי<sup>72</sup>, הכאוטי, האישי אל הסדר מופשט וכללי.

אין בכך כדי לומר שההכללה איננה משמשת כאבן פינה בהבנת העולם הפרטי. בהמשך לפיאזה וחוקרים רבים נראה ברור היום, שתהליכי קוגניציה הם דו-כיוונים מלמטה למעלה ומלמעלה

<sup>72</sup> "מקרה פרטי" כלומר מקרה שקרה לפרט ולא דווקא SAMPLE ברור שמקרה פרטי כזה מובן דרך מערכת סכמות/קטגוריות קימת כבר.



למטה. אך זו תמיד ההבנה הפרטית של אותו אדם עצמו. העיקרון נשאר אותו עקרון - לעולם אין אדם קונה סדר מן המוכן תמיד הוא יוצר אותו. מבחינה זו תהליך הלמידה הפורמאלי הוא תהליך מדכא למידה. אין זה אומר שאין כל משמעות למפגשים עם סכמות או מבנים של סדר פורמאלי מופשט. כלל וכלל לא. מפגשים כאלה הם לא פעם מפגשים מאיצים ומדרבנים בתהליכי למידה, אך דרך פעולתם איננה דרך של ספיגה פסיבית אלא דרך דיאלקטית של עימות פרוק והרכבה מחדש. נקודת המוצא שלה היא תמיד הסדר הקיים כבר אצל הלומד. הלומד נפגש עם משהו מוחשי בעולם, ומשם יוצר את הסדר המופשט והמכליל. בתהליך זה הוא אמנם יכול להיעזר במבנים פורמאליים קיימים אך אלה בעלי משמעות רק אם הם מצטרפים אל החיפוש אחר ההכללה, המונע ממילא על ידי האדם הפרטי.

## **הקשר בין הוראה, ידע וסמכות - למידה טבעית כלמידה ללא סמכות**

מבנים פורמאליים של ידע יכולים לתרום ללמידה רק במידה והם מתחדרים - כלומר עוברים אותו תהליך של "האנשה אישית", של עיכול אישי, המאפשרים להם להתפרק ולהפוך לחלק ממערכת ההבנה. במובן זה קליטת ידע לכשעצמה איננה תהליך של למידה.

דוגמא שתבהיר טענה זו, היא המקרה של אדם שאחסן אצלו ידע שגוי. (למשל שפריס היא בירת אנגליה, או שעל מנת להכין בצק לעוגה צריך להקפיא את השמרים). האם אפשר לומר על אדם כזה שהוא למד שפריס היא בירת אנגליה או שהוא למד "איך עושים עוגה?" והרי אין שום דבר בידיעה לכשעצמה המבטיח שהיא אמיתית או שקרית. במובן זה, אין כל הבדל בין ידע זה לידע אחר, שאומר שפריס היא בירת צרפת, או ידע שאומר שאסור להקפיא שמרים. גם כאן וגם כאן על מנת שנוכל לומר על האדם שהוא למד יידרש הידע שלו לעבור תהליך של התחדרות - הוא יצטרך להפוך לחלק ממערכת ההבנה. באופן כללי אפשר לומר, שרכישת ידע לכשעצמה איננה למידה. כדי שהיא תהיה חלק מתהליך למידה היא צריכה להיות חלק מתהליך מורכב יותר של "עיכול" דרך שיח.

בדוגמא של הכנת בצק לעוגה, אפשר לומר על אדם, שהוא למד להכין עוגה, רק כאשר השתמש בידע כדי לפעול באופן ער. במקרה של רכישת עובדות מסוג "פריס היא בירת צרפת", נוכל לומר על אדם שהוא למד, רק כשהידע הפך להיות לחלק ממערכת הבנה, כלומר כשהוא מתחבר למכלול שלם ומתבטא באופן בו רואה האדם את העולם ומתקשר אתו. אמנם רק לעתים רחוקות אדם רוכש ידע ללא הבנה. תופעה זו של הפרדה קיצונית בין ידע להבנה היא נדירה, שכן מעצם מהותנו, מעשנו חדורים הבנה. אך עדיין ניתן להבחין בין מצבים שבהם הבנה זו היא רבה לכאלה שבהם היא מעטה. ידע ללא הבנה פועל על האדם כמו כל הוראה הבאה ממקור חיצוני, וככזו יותר משהיא דרך להבין את העולם היא ציווי מסוים.

התלמיד שואל: "מה אני צריך לעשות עם המשוואה?". וההוראה מכוונת לומר לו מה הוא צריך לעשות. אי אפשר לומר עליו שהוא למד לפתור משוואה אלא אם כן הוא התעמת עם פעילות זו באופן חי והפך אותה לחלק ממערכת ההבנה שלו. ללא תהליך זה של "התחדרות" נשארת ההוראה כדבר מה חיצוני.

לא לחינם המילה "הוראה" בעברית זהה לתיאור של ציווי ולתיאור של פעילות הלמידה הפורמאלית. הוראה פירושו: הפעלת שליטה על אדם אחר ממקור חיצוני לו. מכאן גם הקשר בין ידע לסמכות. באופן עמוק ויסודי ביותר, מערכת ההוראה היא ביטוי למערכת שליטה.

אם נמתח עוד מעט את האנלוגיות:

הוראה היא דרך לשעבד אדם לסמכותו של ידע הנתון בידי אדם אחר.  
למידה היא דרך להשתחרר מסמכות ולהגיע לידי חרות פנימית וחיצונית.

מדפי הספרים בספריית האקדמיות עמוסים בספרים על למידה, שהם בעצם ספרים על הוראה. ואם יש ספר שעוסק בלמידה, הוא עוסק בו, על פי רוב, כמפתח להבנת ההוראה. מתוך הסתכלות על ספרים אלה ניתן לתמוה על הרצון העז שיש לאנשים כה רבים להורות, לעומת הצורך הכמעט אפסי של אנשים ללמוד איך לומדים.

ואכן, בקרב המורים ישנם רבים המבקשים לפתח אצל ילדים ואחרים מיומנויות חשיבה, חשיבה מדעית ומתמטית, תפישות עולם, יצירתיות, וכדומה. אך רק לעתים רחוקות, אותם אנשים יבקשו לפתח תכונות אלה אצל עצמם. מורים הבאים לקורס על למידה אינם מבקשים להכיר את עצמם כלומדים, אלא לרכוש מתודות חדשות. כך למשל, הם אומרים, שחשוב מאוד ללמוד איך לומדים ולכן הם מבקשים ללמד זאת ילדים. אך האם חשוב להם ללמוד איך לומדים עבור עצמם? ואולי הם ירצו לטעון שהם כבר גמרו ללמוד, ועכשיו תורם ללמוד ילדים?

יש, אם כן, להבדיל היטב בין למידה להוראה. למידה היא תהליך טבעי הקורה לאדם. הוראה היא תהליך מכון שעושה אדם ביחס לאדם אחר.

**חקר הלמידה** מכון להכיר את עצמנו יותר טוב - נקודת המוצא שלו היא "מי אני".  
**חקר ההוראה** מכון לפיתוח טכניקות לעיצוב האדם בדמות מוגדרת מראש, ועל כן נקודת המוצא שלו היא "מי אני לא". (כלומר: "מי אני צריך להיות")

הוויית הלמידה והוויית ההוראה הם שני דברים שונים. בפרט חשוב שנהיה כנים בעניין זה, ולא נעמיד פנים שאנו חוקרים את הלמידה בשעה שכל מעיננו נתונים להוראה. גם אם יש בנו אינטרס עמוק לעזור לאנשים אחרים, חשוב שנבחין בתוך אינטרס זה בין הרצון לעצב אנשים בדמותנו (הוראה), לבין הצורך לעזור לאנשים להגשים את עצמם (למידה). יש להבחין בין הצורך בשליטה לבין הצורך בליווי. יתר על כן, עדיין לגמרי לא ברור אם ניתן לעזור לאחרים בתהליכי למידה שלהם, אך אם הדבר אפשרי, הוא חייב לעבור דרך חוויה ממשית של למידה.

לערבוב זה בין הוראה ללמידה אנו קוראים "המלכוד המשני של ההוראה". המלכוד המשני קשור לתהליך כמעט אוטומטי, שבו אנו מחליפים את ההתמודדות עם בעיות שלנו בניסיון לפתור אותם אצל אחרים. כלומר, בהתייצבות מול בעיה אנחנו נוטים להורות במקום לעבור תהליך למידה בעצמנו. הדבר אמנם פשוט יותר, אך תוצאתו הרת גורל. שכן באופן לא מודע, אנחנו מורשים את הבעיה לבאים אחרינו.

מלכוד זה עשוי לבוא לידי ביטוי גם ביחס של אדם אל עצמו, גם אז הוא עשוי לנקוט גישה הוראתית ו"ללמד" את עצמו כאילו הוא שני אנשים - המורה והתלמיד. ושוב, הוראה עצמית זו, המפנימה בתוכה את כל ההיבטים של המלכוד הראשוני של ההוראה, רחוקה מאוד מן הלמידה הטבעית, ובוודאי מן הלמידה המשמעותית. במקום זרימה, חילופי אנרגיה, התפתחות, חיים, הגשמה עצמית, נמצא כאן את המכניזם, התאפקות ואותה רצינות קודרנית ומצווה האופיינית

להוראה. ללמוד אין פירושו להורות לעצמך. פירושו להקשיב, להתבונן, להיות נוכח ולאפשר לשיח להתפתח.

## אם אין אני לי מי לי

חלומם של תלמידים רבים, ואולי גם של מורים, הוא שימציאו מן מכשיר כזה, שאפשר לחבר אותו לראש באלקטרודות בלילה, ולהתעורר בבוקר, לאחר שכל תהליך הלמידה קרה מעצמו. ואמנם, רבים מנסים להתייחס כך אל הלמידה - כעין דבר חיצוני שיכול לעבור על האדם בלי שהוא עצמו יהיה שותף לו.

כך מרגישים רבים כשהם אומרים: "אני לא יכול ללמוד לבד אבל אם אלך לקורס מסוים אני אצל"ח". בדמיונם הם רואים את עצמם כבר בעתיד, אחרי הקורס, כשהם בעלי היכולת שהם שואפים אליה. הקורס נתפס אצלם כמין מכונה, שתפעל עליהם, ותביא אותם למטרה היעודה. אך על פי תפיסתנו, למידה לעולם אינה יכולה להיות דבר כזה. למידה אינה דבר הקורה לאדם באופן חיצוני, משהו שיכול להתרחש בלא שה"אני" יהיה נוכח.

ללמוד פירושו, קודם כל, להיכנס למים. לא גופי, לא ראשי, לא איזה משהו חיצוני לי אלא אני. אני הוא זה שיוצא למסע, אני הוא זה שפועל. רק במידה שאכן זה אני, שאכן אני מושקע שם עם מלא תשומת הלב, רק במידה שאני, אני ולא אחר, מעורב בפעילות מתרחשת למידה. לכאורה אנשים רבים עוברים תהליכי למידה גם ללא מעורבות אינטנסיבית זו. אני רוצה לטעון שלמידה מתרחשת רק במידה והיו רגעים של מעורבות כזו. כשאדם הולך לקורס בן שנה בנושא מסוים - התפוקה הפנימית (הלמידה) היא פונקציה של סך השעות/ימים במהלך הקורס שבה היה נוכח וערני.

זו נקודה מרכזית, שאי אפשר לעקוף אותה. כאן נמצא ההבדל בין תפיסת האדם כמכונה המגיבה לגירויים, לבין תפיסת האדם כיצור חי ומשוחח. לשוחח פירושו לעקוב אחר המשמעות, פירושו להיות בהכרה, להיות ער - זו המשמעות של להיות חי. לעומת זאת, להגיב לגירויים, פירושו להיות מת - גם אבן מגיבה לגירויים. ערנות זו היא המפתח ללמידה. אדם אינו יכול להעביר את האחריות למישהו אחר או למשהו אחר. הוא אינו יכול לשלוח חלקים ממנו ללמוד. למידה איננה דבר המתוסף לאדם - היא קשורה בהיות אני.

למידה מתחילה ממקום של ערות, של הכרה, של חיים. על מנת שתקרה למידה האני חייב להיות נוכח. אין זה דבר שאפשר להעביר למישהו אחר, כשם שאי אפשר שמישהו אחר יהיה את חיינו. התרבות שלנו רגילה להתייחס אל המציאות כמורכבת מאובייקטים שכל אחד מהם הוא "עובר לסוחר". אנו נוטים להתייחס כך אל כל מרכיבי הממשות, אך ישנה ממשות אחת שאי אפשר לסחור בה לעולם - אי אפשר לקחת את החיים של אדם אחד, כשם שלוקחים חול, ולשפוך אותו למישהו אחר - לעולם יהיה זה האדם האחד שחי את חיו - נקודת תודעה החווה את העולם - אני, שהוא פנימי לאינסוף ובלתי ניתן לתרגום. אני, שיוצר משמעות ומגלה משמעות. אני זה חייב להיות נוכח כדי שתקרה למידה.

מה שנאמר כאן, אינו שלמידה היא בהכרח מודעת. בכל למידה ישנם תהליכים רבים המתרחשים באופן לא מודע, ולעתים הלמידה כולה היא כזו. אך במידה וקורה למידה, הרי היא פונקציה של "היות בשיח", כלומר, פונקציה של "היות נוכח".

היכולת להיות נוכח בתוך הפעילות, בתוך העשייה, בתוך ההתבוננות, היא נכס יקר שיש לילדים רבים ופחות למבוגרים. דבר זה גם מתבטא ביכולת הלמידה הרבה שיש לילדים ביחס למבוגרים. (אם כי "שעות נוכחות" אינם המרכיב היחיד בתהליך הלמידה). נדמה שאחד הדברים שקורים לילדים במהלך התבגרותם, הוא שהם מאבדים את היכולת לפעול במאת האחוזים של מעורבות.

עד כמה אנחנו המבוגרים אחראים לכך? האם אפשר לא לאבד את היכולת הזו? האם אפשר אפילו לטפח אותה?

## האני הרואה והאני המת - על ההבדל בין ידע להבנה.

להיות במקום של ה"אני ער" פירושו להכיר מי אני. לא הידיעה של מי אני באופן כללי, לא הסיפור של מי אני, או הידע שאני נושא בתוכי על עצמי אלא מי אני עכשיו. כלומר מה אני אוהב עכשיו, מה אני מרגיש עכשיו, מה אני חווה עכשיו, ברגע זה. אין זו הכרה חיצונית לאני, כביכול מודעות-על, אלא התחברות לאותו מקור של נוכחות - האני הער.

מרכז נוכחות חי זה שונה מאוד מן הפריפריה, שאותה כולל אדם בתוכו, אך אינה חלק אינטגרלי מן האני החי. במובנים רבים, ניתן להתייחס אליה כ"אני המת".

כל אדם, מלבד מרכז הנוכחות הער שלו, נושא עמו את הסיפור על עצמו ומיני ידיעות ואמירות שאינם מהווים חלק מראיתו העכשווית, אלא זיכרון סטטי שרק מתוך הרגל הוא קורא להם אני. יתכן שמדובר בדעה קדומה שספג מן הסביבה, יתכן שזהו דגם של אדם חשוב, ידיעה שקיבל בשל הסמכות, הוראה שנתן לעצמו בעודו צעיר, הרגל שקנה לעצמו. אמנם חלקים אלה יש שיתעוררו לחיים ויהפכו לחלק מן האני הער, אך בינתיים הם אינם כאלה.

בין במודע ובין בלא מודע - היכולת להבחין בין האני החי לאני המת היא מפתח ללמידה. פירושו להתחבר למה שאני רואה ומבין, ולאיכות המיוחדת שמלווה הבנה זו, ולהניח בצד את מה שאיני מבין ואיני רואה.

הנה אדם שעושה את צעדיו הראשונים בתנועה/ריקוד. הוא משתדל למלא אחר ההוראות של מורה חיצוני, ובבית הוא חוזר ומתרגל את התרגילים. הוא אינו מבין אותם, אין לו דרך להבחין אם מה שהוא עושה הוא טוב או רע. הוא אינו רואה אל תוך התרגילים. לעומת זאת יש לו המון דעות ורעיונות שהוא מוכן לצטט בחפץ לב. אדם כזה פועל מתוך האני המת שלו, הוא לא מאפשר לאני החי שלו להיפגש עם העולם. הוא אינו פועל על סמך ההבנה שלו אלא על סמך הידע שלו. הוא פועל באופן מכני לא כיצור חי. אדם כזה גם אינו יכול ללמוד. הוא אינו יכול לקבל משוב חי מן העולם משום שתנועותיו מבטאות דבר מה מת שנורק אל העולם באופן בלתי מתקשר.

למידה דורשת שהאני החי ייפגש עם העולם. דבר זה עשוי לפעמים להיות מפחיד מאוד פירושו להתייבב בקו הגבול עם הלא-מודע, לא לשלוח לשם שליח, אלא להתייבב בעצמי עם אפשרויות הכישלון, הכאב והתסכול הטמונות במפגש כזה. אני בעצמי צריך להיפגש עם הלא-מודע, לא סמכות הידע שאני נושא איתי, לא הדעות הקדומות שירשתי מסביבתי, לא הטכניקות הבטוחות תמיד, אלא אני והבנתי, אני המסוגל לראות מתוך הבנתי.

הגבול בין האני החי לאני המת הוא גבול דינמי, מה שהיה פעם חי עשוי למות ברגע הבא, ומה שהיה מת עשוי להיות חלק חי. להיפגש עם העולם באופן חי אין פירושו להיפגש אתו עם תוכן נתון מסוים. טמונה כאן החוכמה, האומץ והיושר, הדרושים להתחדשות המתמדת. לא פעם אנו מבקשים ערבויות בצורה של טכניקות שונות, שיבטיחו שלא נטעה יותר או שיתנו בידנו את הכלים להתמודדות מלאה ומוצלחת, במקרה שלא נצליח "לראות" את המעשה הנכון. אנו מקיפים את עצמנו בסוללה של בטחונות כאלה, הוראות שאנו נותנים לעצמנו ל"שעת הבחינה".

כל אלה הם חלק מן החומר המת שאנו עוטפים את עצמנו בו בשל פחד המפגש (מי יודע, אולי בצדק), ובהגנתו אותנו הוא גם מדכא את אפשרותנו ללמוד.

יכולתו של אדם לעבור תהליכי למידה משמעותיים קשורה ביכולתו לפעול מתוך ה"אני החי". אותו אדם שעושה את צעדיו הראשונים בריקוד, לא יעבור תהליכי למידה משמעותיים אם יפעל רק מתוך האני המת שלו. (אמנם מעצם היותנו יצורים חיים, תמיד בצד הפעילות מתוך האני המת, המכני, ישנה מידה של פעילות, ואפילו מזערית מתוך האני החי). כלומר, הוא לא יעבור תהליכי למידה משמעותיים אם רק יעשה את מה שאומרים לו מבלי שיפתח את התחושה החיה, המבינה של מה שהוא עושה. הוא לא יעבור תהליכי למידה משמעותיים אם לא יתחבר לאותו חלק בו המסוגל להבחין בין טוב לרע, המסוגל להעדיף בין תנועה אחת לאחרת לראות שתנועה אחת יותר מתאימה, איכותית יותר מתנועה אחרת.

בתור דוגמא נוספת אפשר לקחת את האדם שבוטח שלאכילת שום יש ערך מרפא. אדם זה שיפעל על סמך דעה זו מבלי להיות ערני למתרחש, לא יבחין בכלל בין המצבים שבהם השום עוזר לו לבין כאלה שבהם השום לא עוזר לו. הוא לא ייתן לאני החי שלו הזדמנות להיפגש באופן דינמי עם השום ולהרגיש את מה שהשום אכן עושה לו. הוא אינו רואה אל תוך השפעתו של השום עליו משום שהדעה הנחרצת (שאולי גם נמסרה לו על ידי סמכות רצינית בנושא), מסתירה ממנו את המציאות ומונעת את המפגש החי. הוא מעדיף לעצום עיניים ולפעול באופן מכני: לאכול שום בכל מקרה. אך ללא המפגש החי, האני אינו יכול להשתנות וללמוד.

תאמרו: אך אם תהליך הלמידה מפחיד כל כך ודורש נוכחות כל כך ערנית, כיצד ניתן להסביר את העובדה/טענה שמתרחשת למידת יומיום כמעט בכל פעילות?

על כך יש לומר שני דברים: ראשית, אכן פחדינו, העובדה שאנו מרבים לטפח את החומר המת (את אותה עטיפת עצמי מתה), אחראים לכך שאנו לומדים גרועים. השוו את יכולתו של הילד ללמוד מול יכולתו של המבוגר. שנית, למרות כל זאת עדיין נשאר בכל פעילות מספיק רגעים של חיות שבכל זאת מאפשרים את הלמידה בכל פעילות בה אנו עוסקים.

## היכולת להעדיף

היכולת להבחין בין טוב ורע או היכולת להעדיף דבר מסוים על פני דבר אחר אינה מחיבת סולם ערכים קבוע מראש. אין מדובר כאן במערכת מוסרית, אלא ביכולת להעדיף כפי שזו נובעת מראיה ומהצמדות להווה. העדפה כזו נובעת מן החיבור לאני הער והיא אולי מן הסימנים הבולטים ביותר לחיבור זה. דוגמא נהדרת לכך הוא האומן היוצר - אותו אומן המושך במכחול מונע על ידי כוח העדפה אשר באופן אידיאלי בכל רגע ורגע מבחין בין טוב לרע. אמנם תנועה זו יכולה להיות תוך כדי גיטוש, ניסוי וטעייה אך אלה רק מדגישים את החיפוש אחר הצבע הנכון, הצורה הנכונה, ההרכב הנכון. כאן לא פועלת מערכת טכנית מוקדמת של טוב ורע, אין כאן ידע מת, אלא הבנה חיה ובפרט היכולת לראות/להבין את הטוב והרע. ושוב, חלק מהבנה חיה זו בהחלט יכל לנבוע מידע שהתחדר).

למעשה, אפשר לומר שהיכולת להעדיף הוא חודה של תנופת ההתפתחות היוצרת. לאחר קריאה של ספרים רבים ובמשך שנים רבות מתחדדת היכולת של הקורא להבחין בין ספרות איכותית לכזו שאינה איכותית. הבחנה זו אינה הבחנה תאורטית וכלל חברתית, זו הבחנה אישית הקשורה להעדפות של אדם מסוים - ספרות שלפני שנים רבות הייתה מרתקת ומושכת

עבורו, כעת כבר אינה. אין היא מציעה עבורו שיח ברמה עמוקה מספיק, הדמויות שטחיות מדי, העלילה קונפורמית מדי וכו'. ואכן, ניתן לומר שאותו חוש (חוד העדפה) מגשש אחר האיכות הוא החוש המגשש אחר שיח מורכב יותר, משמעותי יותר - עמוק יותר. במובן זה הגדרה של הטוב הוא הגדרה של מה שהשיח עמו יכול להניב. שיח ברמה העמוקה ביותר. כלומר, אותו דבר הקורא את האדם אליו בעוצמה, תוך ניצול מירב הפוטנציאל הטמון בו. זו גם הבחינה הברורה ביותר של דבר איכותי. דבר איכותי הוא דבר המאפשר לאדם שיח ברמה עמוקה אתו. זהו "כוח המשיכה" של תהליכי למידה.

כאשר ילד פועל ברמה המוטורית העדינה מתפתחת יכולתו המוטורית ובמקביל הוא מחפש אתגרים עדינים ומורכבים יותר. העיסוק הפשוט של הכנסת מקל לפי בקבוק כבר אינו מהווה עבורו שיח עמוק מספיק. כעת הוא זקוק לפאזל פשוט. אחר מספר שנים גם הפאזל הפשוט לא יענה על צרכיו והוא יאבד עניין בו, ויזדקק לפאזל מורכב יותר. עצם החיפוש הזה הוא הכוח המניע של הלמידה.

החיפוש אחר עומק השיח, שיח המשאיר את האדם ערני, ובחילוף חומרים זורם אינו יכול להיות סטטי. מה שהיום מאפשר שיח עמוק שוב לא יאפשר זאת מחר. השתנותו של האדם בעקבות למידה דורשת חיפוש אחר דבר מה חדש, מורכב יותר.

אפשר לומר זאת גם אחרת: לאדם ישנו חוש לאיכות המוטבע בו מעצם היותו יצור חי<sup>73</sup>. חוש לאיכות זה הוא מפלס הדרך של תהליך הלמידה. גישויו של הלומד במרחבי הלמידה אינם גישושים מעגליים אקראיים, ואם כי אינם גם מסלול ישר (בוודאי לא מסלול מוגדר מראש) בכל זאת הם משרטטים נתיב, מגמה. הנתיבים נמשכים אל האיכות/עומק שיח, כשם שהמים נמשכים על ידי כוח המשיכה אל המקומות הנמוכים יותר.

למידה משמעותית, אם כן, אינה אלא תהליך לוואי, כמו תוואי הנחל, שמשאירה אחריה התנועה לכיוון האיכות (עומק השיח) - המים הזורמים.

## שיטוטים/גישושים

כשאנו מבינים את תהליך הלמידה כתהליך של אוריינטציה, אנו לומדים לכבד את תהליך הגישוש ולראות בו חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה. הנה אני שולח יד בחושך בחדר לא מוכר בחיפוש אחר מתלה. ידי נתקלת בכל מיני דברים לא מוכרים, והיא יוצרת לעצמה מושג על דברים אלה. תנועת הגישוש, התנועה הבודקת את הגבולות, המרגישה את משטח הפנים, כל אלה הם חלק בלתי נפרד מן הרושם הנוצר אצלי וכל אלה מובילים אותי אל המתלה, בסוף אני מוצא את המתלה. לכאורה, כל הגישושים הקודמים היו בגדר "טעויות" שהיה אפשר גם בלעדיהן. יתכן למשל, שבדרך מקרה גישושה הראשון של ידי היה נתקל במתלה. אך אז לא הייתי מכיר את סביבות המתלה, ולא הייתי יודע היכן הוא עומד ביחס לדברים אחרים. לא הייתי מכיר את הרקע שבתוכו הוא מוצב, רקע שמוכן מהותי הוא חלק בלתי נפרד מן המתלה. הגישושים אם כן, לא היו מיותרים, הם התכנסו אל תוך האופן בו אני קולט את המתלה לאחר שמצאתי אותו.

באופן דומה חיפושי אחר פתרון לבעיה מתמטית יכול להוביל אותי למקומות שונים, שרבים עשויים להראות, למי שמכיר את הפתרון, כמיותרים. אך מציאת מקומות אלה, פסילתם, וכל תהליך החיפוש הם חלק בלתי נפרד מן המובן העמוק של הפתרון שאני מגיע אליו לאחר מכן.

<sup>73</sup> ראה בהקשר זה את פירסינג בשני ספריו זן ואומנות אחזקת האופנוע ולילה. האיכות מהווה את המושג הבסיסי ביותר בתורתו.

מיקומו של הפתרון בכלל האפשרויות, הכרחיותו, סוגו ביחס לפתרונות אחרים, כל אלה נותנים עומק לפתרון, עומק שלא הייתי רואה אלמלא הגישושים.

יתר על כן, בפעם הבאה שאנסה למצוא פתרון לבעיה מתמטית תהיה לי דרך קלה יותר מאדם אחר שקיבל את הפתרון מן המוכן. הדרך תהיה קלה יותר לא רק מכיוון שהתנסיתי בתהליך של חיפוש ומציאה אלא משום שאני מכיר מעט יותר את "ארץ המתמטיקה". הרשתי לעצמי ללכת לאיבוד בה ולהגיע למקומות רחוקים באופן שכעת יותר קל לי למקם את עצמי בה, קל יותר להתמצא בה. יתכן אפילו שמעט מן המקומות שנקלעתי אליהם בדרך מקרה, ושלא הועילו כלום, עשויים להתגלות כיקרי ערך בזמנים אחרים. וכך, למשל מתוך עיון בבעיה חדשה אני עשוי להיזכר לפתע במקום ההוא.

בתור לומדים המבקשים להגשים מטרה מסוימת עשויים הגישושים להראות כ"בזבוז" זמן. אנחנו נחרדים לרעיון שנצטרך להקדיש ימים ושבועות לפתרון של בעיה אחת, שאת פתרונה יכולנו לקבל מן המוכן בשעה אחת.

כל זה אינו בא "לקדש" את הגישושים בכל מחיר. ואם אני מקדיש לו זמן זה בעיקר כדי לרסן את התפיסה המנוגדת, ה"תועלתנית" לכאורה, המבקשת להגיע ישר לעניין מבלי להכיר את הרקע, מבלי להתעסק בחיפוש, המרגילים את האדם לדרכים סלולות זה מכבר.

## **בריאות, זרימה, חילופי אנרגיה**

האדם זקוק לשיח כשם שהוא זקוק למזון ולאוויר. אלה, דרך אגב, לא שני דברים שונים, שהרי המזון הנדרש לגוף נדרש לו בסופו של דבר כחלק מתהליך "חילוף חומרים". רובו משמש לאותה זרימה שהיא החיים.

האדם זקוק לשיח אך הוא גם זקוק לשיח מלא ועמוק. כלומר לשיח כזה הממצה את יכולותיו, הנוגע בגבולות עצמו, המרתק בחידושו - שיח הלוקח את מלוא תשומת הלב שלו. כאן נעשה חילוף החומרים באופן הזורם ביותר ובמקביל המחיה ביותר. הצורך בשיח עמוק, כלומר באיכות, הוא כוח המשיכה של כל תהליך הלמידה.

מושג האנרגיה הוא מושג בעייתי ומורכב בפסיקה, ובוודאי בביוכימיה ובפסיכולוגיה. התרגום הברור ביותר שלו בחיים הפסיכולוגיים הוא תחושת החיוניות. אנו עשויים לומר על עצמנו בזמנים מסוימים שאנו "מחוסרי אנרגיה", "מרוקנים", ובכך לבטא הרגשה של חוסר חיוניות, ולהפך במצבי ערנות. על פי תפיסתנו החיוניות היא פונקציה של ה"זרימות" - היכולת הזורמת להחליף חומרים עם הסביבה. ככל שאדם זורם יותר, ככל שחילוף חומרים זורם יותר - כלומר השיח זורם יותר, כך גדלה ה"אנרגיה" שלו, ולהפך - ככל שאדם עמוס בהתנגדויות, מעצורים, מתקשה להחליף חומרים, לנוע לזרום - כך הוא "חסר אנרגיה".

דוגמא לכך אפשר להביא מן המישור הקוגניטיבי. גם במצב עייפות רבה עשוי אדם להתעורר ולהתמלא באנרגיה כתוצאה משיחה בנושא מרתק, השואבת את כל תשומת הלב. אמנם, לא די שהנושא יהיה מרתק, כדי שאכן נתמלא ב"אנרגיה". שיחה כזו צריך שיהיו בה זרימה וחילוף חומרים. כלומר, שיהיו בשיחה הקשבה, יכולת להתבטא, בלי התנגדויות בלי חרדה לדימוי עצמי וכן הלאה. סוג כזה של שיחה אולי אינו נפוץ כל כך, אך מי שחוזה אותו פעם בוודאי ידע על מה מדובר.

לאורך השנים אותה מידה של זרימה היא פקטור (ואולי הגדרה) של בריאותו של האדם. וודאי הדבר כך ברמה הגופנית, ויש לשער שבהשפעות ההדדיות שבין הנפש לגוף גם ה"זרימות" הנפשית היא גורם בבריאות הגופנית. ברמה הגופנית זה ברור - פעילות גופנית, אכילה נכונה, נשימה נכונה הם גורמים חשובים בבריאות. ברמה הנפשית המצב דומה - מפגש זורם עם אנשים ובפרט מציאת חברים טובים שהשיחה אתם קולחת מעמיקה ומחליפה חומרים, היא תומך חשוב בבריאות נפשית. (הגדרה של בריאות נפשית היא דבר בעייתי ומעורר פולמוסים). אך דבר זה נכון בעצם בכל פעילות אנושית - ראה בהקשר זה את ה"רפויים ב-" למיניהם (ריפו בתנועה, ריפוי באומנות, וכו'). אפשר לומר בהכללה שהפעילות (לא "התעסקות-בעשייה") היא קנה מידה לבריאות.

מה שמאפשר את הפעילות/בריאות בסביבה משתנה ואצל אדם משתנה הנו תהליך הלמידה. ואכן אנו רואים חפיפה, וכמעט זהות, בין מנגוני הבריאות והריפוי של הגוף לתהליכי למידה. במובן זה גם תהליך של ריפוי מזכיר מאוד תהליך של למידה<sup>74</sup>.

דבר אחרון זה מרחיב מאוד את המשמעות של הלמידה הטבעית ומדגיש שוב את הבדל בינה לבין הלמידה הפורמאלית. למידה טבעית היא חלק מן האדם השלם וחלק מבריאותו, מחיוניותו, מיכולתו לרפא את עצמו במצבי חולי. הקשר בין כל זה לבין פעילות הלמידה הפורמאלית רופף מאוד.

## האפשרות לטעות - בין משוב להערכה

חינוך חובה במאה ה-21 אינו צריך להיות חינוך סלקטיבי, לא צריכה, ולא יכולה, להיות לו משמעות של יצירת מעמד חברתי. מסגרת חינוך המכוונת עצמה לתמוך בחיים של כל אחד המגיע לשורתיה, מבקשת לעזור לכל אחד למצוא את דרכו בחיים - לא רק שהיא מכירה בשונות בין הילדים, היא מבקשת לחדד שונות זו ולטפח בכל אחד את הצדדים החזקים שלו כך שיוכל להשתלב בגומחה אחרת בתוך הקהילה. שלא כמו תרבות ארובות העשן, אשר בה נדרשנו לפס יצור המוני המייצר אנשים זהים ו"חליפים", תרבות הגל השלישי זקוקה לעוצמה האיכותית והפרטית של כל אחד.

אין אנו זקוקים ליצור מעמד של "משכילים". למעשה, על פי תפיסתנו, לחינוך ישנו התפקיד החשוב בכיוון ההפוך - ליצור חברה שמכבדת כל אחד מבעלי המקצוע. כל אחד מהם הוא מרכיב חשוב בקיומה הזורם של החברה.

על רקע זה יש לבדוק מחדש את תפקידי מבחני הערכה למיניהם ובמיוחד מבחני הבגרות. מלכתחילה נועדו מבחנים אלה לשקף מציאות נתונה באופן האובייקטיבי ביותר. כלומר, עם השפעה מינימלית על מושא הבדיקה. למעשה, אין דבר שמשפיע היום על אופי ההוראה כמו המבחנים ומבחני הבגרות בפרט. הגענו למקום פרדוכסלי אשר בו המבחנים קובעים מה הוא הדבר שצריך ללמוד. המסר שהן המורים והן התלמידים מקבלים ומאמצים, הוא שמה שיש במבחן זה מה שחשוב, וכל השאר זה רק בזבוז זמן (גם התלמידים וגם המורים יתלוננו קשות על "חומר" שהוא "סתם" ולא קשור למבחן). במיוחד בכיתות הגבוהות של בית הספר התיכון איש אינו לומד - כולם מתכוננים לבגרות. לצורך העניין נבנתה תעשייה שלמה של ספרים שהם אסופות של מבחנים, של מורים פרטיים ומוסדות "הכנה לבגרות". זה דבר מגוחך ואפילו טרגי, כשמסתבר באיזו מידה של רצינות מתייחסים לכך מורים ותלמידים.

<sup>74</sup> באותו אופן ניתן לומר על מערכת חינוכית של אדם שהיא לומדת - במפגשה עם אורגניזם חדש הפולש לגוף היא נערכת "ללמוד" את האויב ולהתאים את עמה אליו.



מבחינים מסוג זה מטפחים את הערכים החיצוניים ועוד יותר מכך תרבות של אי למידה. המורה והתלמיד מכוונים להשיג את התוצאה המהירה ביותר במינימום של השקעה. התוצאה לעולם אינה שינוי פנימי כמו הגדלת יכולת החשיבה וכגון זה, דבר זה הוא מורכב וקשה מדי. התוצאה היא דבר מה חיצוני עד זרא, הקשור בהפעלת טכניקה הדורשת מינימום של חשיבה ויוזמה. בתרבות כזו, מורה טוב רואה את עיקר תפקידו באיתור סוג חדש של שאלות במבחיני בגרות, וביצירת אלגוריתמוס פשוט שלא מצריך חשיבה רבה כדי שיהיה אפשר לעבור את השאלה בהצלחה. כנגד כל סוג שאלות חדש במבחיני בגרות. קמות טכניקות חדשות של פרוק מכני המעקרות את השור מקרניו. פרגמטיות זו דוחפת עד גבול האבסורד את מבחיני הבגרות והמדאיג ביותר הוא שתרבות שלמה פיתחה את אומנות אי החשיבה עד כדי כך, שרבים אפילו לא מסוגלים להבחין במגוון שבעניין.

מה שנכון לגבי מבחיני הבגרות נכון גם לגבי מבחינים אחרים. הניסיון למדוד את כל הילדים על פני סולם ערכי אחד, על פי סטנדרט אחד, יוצר מצד אחד סלקציה, שאנו לא זקוקים לה בתרבותנו ומצד שני מפריע לכל ילד לפתח את עצמיותו. שלא לדבר על הביטחון העצמי וחווית הערך העצמי הנפגעים תדיר במפגש עם המבחינים.

המסקנה מבחינתנו ברורה - יש לבטל את כל מבחיני הערכה החיצוניים. הדבר שלו זקוקים הילדים או כל אדם לומד הוא משוב, לא הערכה. משוב הוא שיקוף או תגובה של היבטים שונים בתוך הסביבה לפעילותו של האדם. משוב כזה בחיים הממשיים הוא על פי רוב רב ממדי ומותאם למה שמביא האדם הלומד ולא למה שאינו מביא. גם כשיש לו כיוונויות היא רק לעתים נדירות כיוונויות חד ערכית. משוב כזה הוא חומר גלם ליצירת הערכה פנימית המכוננת את הלמידה כתהליך אוריינטציה ועוזרת לאדם להכיר את עצמו. **במשוב, הטעות או חוסר ההצלחה הנם חומר חיובי בהגדרה העצמית.**

הערכה, כפי שבאה לידי ביטוי במבחינים, היא יצירת הגדרה חיצונית על פי סטנדרט ידוע מראש אשר יותר משהוא מתייחס לאיכות של מה שיש, הוא מתייחס להעדר. הערכה כזו היא גם מגמתית וקובעת דברים לחיוב ולשלילה.

כאשר ילד לומד לדבר הוא מקבל ללא הרף משוב מסביבתו - האופן בו לא מבינים אותו או מבינים אותו לא נכון היא משוב חשוב בהתפתחות הדיבור שלו. העובדה שאנשים סביבו מדברים נכון היא כלי חשוב בלמידה שלו. לא תמיד הוא מסוגל להפנים את המשוב באופן שיחולל שינוי בדיבורו, ישנם שלבים רבים בהם הוא מדבר על פי חוקיות שונה מן החוקיות של שפת המבוגרים עד שבזמן המתאים, משהו בשל בו ומחולל שינוי. אנו מאמינים שמשוב שוטף כזה, אשר בו לילד נתונה הבחירה מתי להשתנות היא הקרקע הטובה ביותר ללמידה. בסוג כזה של התפתחות לא רק שלא צריך לתת ציון שלילי על טעויות - אלא שהאפשרות לטעות היא מחומרי הגלם החשובים ביותר ללמידה. לולא היינו מאפשרים לילד הלומד לדבר לטעות, קרוב לוודאי שהיה מגמגם עד שארית ימיו. אך מה שאנו עושים במבחינים הרבים שאנו נותנים לילדים הוא בדיוק זה - כל מבחן, כל ציון הוא מסר ברור מאוד - אסור לטעות. והתוצאה היא הרת אסון - אנו מפתחים דורות של אנשים שאינם יודעים ללמוד, דורות שלמים של אנשים שהווייתם היא הוויית גמגום.

## מסעות למידה ולמידת יומיום

עד כאן נבחנו הלמידה כתהליך טבעי המתרחש לאדם מעצם היותו פועל. ציינו אמנם שיש שהיא נעשית משמעותית יותר מאשר בפעמים אחרות אך גם כאן, כחוקר מתבונן, הנחנו לעובדות היכן שהן וניסינו לתארן כפי שהן נראות מנקודת מבטנו. ניסינו להצביע על כך שתהליך

העמקת השיח הוא דבר טבעי ומהותי לפעילות, וככזה הוא אינו דורש כל התערבות חיצונית - הוא קורה מעצם היות האדם בשיח בתוך עולם ממשי.

אך האדם אינו רק נפעל על ידי תהליכים. יש שהוא בוחר להיכנס למקום מסוים או לעשות מעשה מסוים מתוך מחשבה מכוונת שיקרה דבר מה. לפעמים קורה הדבר מתוך תחושת חוסר סיפוק ממצב "טבעי" נתון. לפעמים זהו חוסר סיפוק מקומי, קושי או בעיה הקשורים לנושא מסוים ולפעמים מדובר באופן כללי יותר בתחושה של חוסר מיצוי, עייפות, חוסר חיוניות, ותחושה של אימפוטנטיות. במקרים כאלה עשוי אדם לרצות "לקחת את עצמו בידיים", ולרצות לעשות דבר מה ש"יזרים" אותו בעולם. הוא ירצה למשל באופן מודע ומרוכז לעבור תהליכי למידה - משהו היוצא מן החיים הרגילים והיומיומיים, במין מאמץ מרוכז לפרוץ איזה סכר ולשנות את התנאים הבסיסים. במקרים כאלה הוא עשוי לרצות להשתמש במה שהוא יודע על תהליכי למידה טבעיים, לא רק מן ההיבט המחקרי תיאורטי אלא גם ככלי ליצירת איכות חיים.

יש כאן בעיה מסוימת. אנו רגילים לקחת "שליטה לידיים" כשם שאנו מפעילים תוכניות מוכנות מראש. כלומר, אנו משליטים על העולם סדר הנובע ממערכת מחשבתית פורמאלית מסוימת. אך דווקא בכך - בהתייחסנו אל עצמנו כבר מה שיש לשלוט ולעצב - אנו מונעים התפתחות של למידה אורגנית וחיה. הרי כאן גם נמצא חלק מן המלכוד שכבר דובר בו.

מכאן שב"לקחת את עצמנו בידיים" אין הכוונה בסוג של עיצוב עצמי, שהוא סותר במובנים רבים את תהליך הצמיחה האורגני, אלא הכוונה ליצירת אותם תנאי מסגרת חיצוניים ופנימיים, אותם תנאים סטטיים ומוכנים מראש שהם סייעים לתהליכי למידה. "לקיחה בידיים" גם אינה מכוונת להאצה של תהליכים - היא מכוונת למיצוי תהליכים והבאתם לרמות עמוקות יותר.

שני דברים יכולים לקרות כתוצאה מנקיטת גישה כזו. הראשון, שהפעילות הספציפית תלווה בפן התפתחותי מודגש יותר. כלומר, שאכן יתרחש תהליך למידה ממצה יותר בהקשר לנושא ספציפי. הדבר השני הוא שניסיונות מכוונים כאלה שיחזרו על עצמם יתרמו בסופו של דבר ליכולת הלמידה באופן גלובלי.

ההתכוונות לעשות משהו כדי לעזור לעצמי ללמוד במהלך פעילות, הופכת את מה שהיה פן לוואי טבעי ויומיומי בפעילות למסע מכוון - מסע למידה.

הפעילות מלווה בשני סוגי תפוקות:

1. אדם פועל מיצר משהו בעולם, או משפיע במשהו על העולם. כך למשל ילד בונה בקוביות ובסוף ישנו מגדל קוביות. ילד משחק עם חברים והתפוקה היא המשחק וערכו החברתי.

2. אדם פועל מיצר משהו בעצמו, או משפיע במשהו על עצמו. כלומר הוא עובר תהליך של שינוי מעצם פעילותו ולתהליך זה קראנו למידה.

התפוקה הראשונה, החיצונית, היא בדרך כלל מודעת ומכוונת כמו למשל כאשר אדם מסוים מציב לעצמו כמטרה לבנות מכונית. התפוקה השנייה, הפנימית, היא מעין תוצר לוואי לא מכוון. אותו אדם, לאחר שהרכיב מכונית, בוודאי למד הרבה דברים. אולם הוא לא בנה את המכונית

כדי ללמוד איך בונים מכונית. הוא בנה מכונית, כי הוא רצה לבנות מכונית - זו הפעילות שעניינה אותו. ילד לא מצויר כדי לעבור תהליך פנימי - הוא מצויר כי כרגע הוא רוצה לצייר ציור מסוים. ממילא, מעצם היותו פועל, הוא גם עובר תהליך של שינוי שאנו קוראים לו למידה. תפוקה פנימית זו מתבטאת בממדים שונים של האדם - אפשר לדבר על שינוי ברמה הקוגניטיבית, ביכולת ההבנה, בידע, במיומנות פתרון בעיות וכו', אפשר לדבר על שינוי ברמה רגשית או חברתית, שינוי ביכולת לתקשר, שינוי ביכולת להתמודד עם מצבי לחץ וכו', אפשר לדבר על שינוי ברמה גופנית ביכולת לנגן, לקפוץ, ללכת לרקוד וכו', ואם כי כל פעילות "מייצרת" תפוקה פנימית בדגש על היבט אחר ניתן לומר שכל פעילות פועלת בכל ההיבטים, וכל זה מסתכם ביכולתו של האדם להגיע לשיח עמוק יותר עם המציאות.

**למידת יומיום:** כאשר אותו תהליך של שינוי הקורה באדם (הלמידה) קורה כסוג של תופעת לוואי לפעילות שמטרתה נמצאת בעולם. אנו מדברים על "למידת יומיום".

**מסעות למידה:** כאשר אותו תהליך של שינוי הקורה באדם הוא מטרה בפני עצמה אנו מדברים על "מסעות למידה".

הגדרה: מסע למידה הוא עיסוק בפעילות מתוך התכוונות מודעת שהפעילות תשפיע לא רק על העולם אלא גם, ואולי בעיקר, על האדם עצמו.

נגן מתחיל ששם לעצמו כמטרה ללמוד לנגן נמצא במסע למידה - מטרתו העיקרית איננה רק לנגן יצירה כזו או אחרת (כלומר ליצור תפוקה בעולם) אלא להכשיר את עצמו להיות נגן. כלומר, ליצור שינוי פנימי הכולל מרכיבים שונים (מיומנות אצבעות, מיומנות האזנה, מיומנות קריאת תווים ועוד).

אדם הניגש לפסיכולוג פותח מסע למידה המכוון לא רק ליצור תקשורת עם הפסיכולוג (תפוקה בעולם) אלא להביא לשינוי פנימי שיכשיר אותו באופן כללי ליתר תקשורת עם עצמו ועם אחרים.

אדם שמחליט ללמוד היסטוריה ומקדיש את עצמו לנושא שוב יוצא למסע למידה - אמנם ההבנה ההיסטורית של אדם מתפתחת גם ללא כל כוונה מודעת מעצם פעילותו בעולם אך באותו מקרה בו הוא מתכוון במודע להרחיב את הבנתו ההיסטורית - הוא יוצא למסע למידה. כל אלה הם מסעות למידה - כלומר עיסוק בפעילות מתוך שימת דגש על האדם הפועל - רצון מודע "להוציא את האדם מן הכוח אל הפועל".

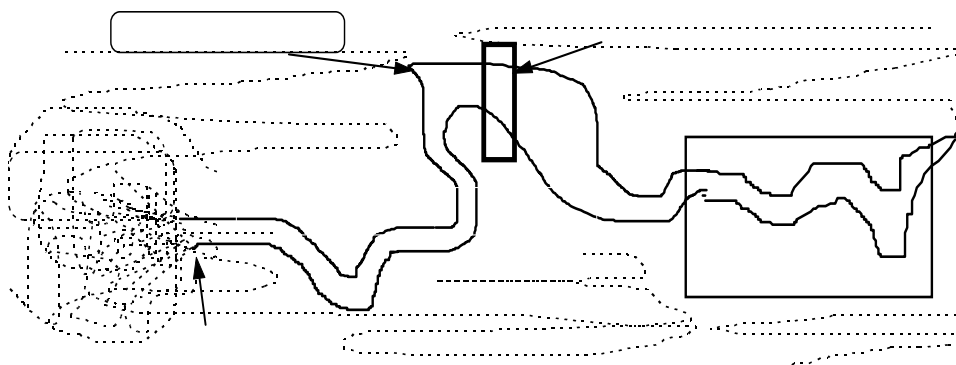
אפשר להבין את ההבדל בין מסע למידה לבין למידת יומיום גם דרך המשל הבא: למידת יומיום היא למידה טבעית המתרחשת מאליה בדומה לאופן בו לומד הילד להכיר את מקום מגוריו. מתוך פעילויותיו השונות, ובהתאם לצרכיו ורצונותיו הוא מגדיל את תחום היכרותו עם הכפר, כמעט אין שלב שהוא מגיע לאזור לא מוכר ממש. תחום פעילותו, צרכיו, רצונותיו קשורים באזור המוכר ומגדירים אותו. מסע למידה לעומת זאת, קשור ביציאה אל מחוץ לשכונה למקום לא ידוע מראש ומתוך התכוונות ברורה "להכיר את השטח". יציאה כזו קשורה בהחלט מודעת להיכנס לתחום לא מוכר ובמובן זה אף להסתכן.

תחת הגדרה זו של "מסעות למידה" היה אפשר לתאר את מה שקורה במוסדות הלמידה בעולם כ"מסעות למידה". מוסדות הלמידה הרי מציבים לעצמם את המטרה ליצור שינוי באדם, לא מעניינת אותם התפוקה החיצונית, העכשווית של פעילות הילד אלא איך לשפר את יכולתו.

ההבדל הוא בגישה, באופן בו מציבים את המטרות (כולל מי מציב אותם), באופן בו מבינים מה היא יכולת, ובסופו של דבר גם בתוצאות. בפרט יש לשים לב שמטרתו העיקרית של מסע למידה אינה "הכנה לחיים", אלא קשורה ל"הנאת המסע" או הצורך להתגבר על בעיה - דבר מה שאינו "דחית החיים לצורך העתיד", אלא להפך התחברות עמוקה ושלמה יותר עם החיים כעת.

## כלים תומכים בלמידה ובמסעות למידה

התייחסות כזו ללמידה יוצרת שינוי בסיסי בכלים שאנו מיצרים על מנת לתמוך בתהליכי למידה. בראש ובראשונה פירושו ביטול של מערך השעורים הפרונטלי והחלפתו בפונקציות למידה אחרות, המשרתות את מטרתן באופן פונקציונאלי יותר ובהשלמה הדדית. ניתן לאיר את תהליך הלמידה/פעילות כמו גם את נקודות המפתח בהם כלים יכולים לעזור באיור הבא:



אנו רואים מתוך האיור, שלמידה בעיקרה היא מסלול אישי הפועל ומגשש בתוך מרחב שהוא כאוטי ביסודו, הלמידה כחלק מתהליך יצירת המשמעות מתחיל לא פעם במקום שהכאוס מרוכז בו ביותר - זה המקום שממנו גם עשוי הפרט לצאת למסע למידה. לצורך העניין הבה נתייחס אל המסלול השחור כתיאור של מסע למידה. רוב המסלול הוא עניין שבין הלומד לבין עצמו. אחד המקומות החשובים בתהליך הזה הוא נקודת ההתחברות. התחברות זו יכולה להתחיל מהשראה חיצונית, ממפגש פנימי, מצורך, באופן מקרי או בדרכים אחרות. מרגע שנעשה החיבור מתחיל תהליך מגמתי יותר המונע על ידי המשמעות שנוצרה. הלומד העוקב ומגשש אחר חוד העדפתו יכול להיתרם מאירועים מיוחדים או מסדנאות אשר לתקופה קצרה מרחיבות באופן מלאכותי את נקודת המפגש שלו. אירועים חד פעמיים, ספרים, סדנאות הם כולם בגדר זריקות מרץ לתהליך שעיקרו מחוץ להם בעיבוד העצמי שעושה הלומד במפגשו עם העולם היומיומי. בתוך תהליך זה יש כמובן חשיבות רבה גם להיבטים רגשיים שונים. בשלב מסוים עשוי הלומד להחליט להצטרף לקבוצת למידה. בקבוצת למידה כזו משתתפים צוות של לומדים והיא מהווה הזדמנות ללומד לנצל באופן מרוכז משאבי שיח של אנשים המתעניינים באותו נושא. בכל התהליך הזה אין כל מקום למורה במובן הקלאסי. היכן בכל זאת יכול להיות מעורב המסיע ללמידה?

## סיוע ללמידה

אנו אומרים שלמידה היא תהליך טבעי שבאופן עקרוני אינו זקוק למורה כדי לקרות. עדיין עשוי אדם רגיש לסייע הרבה בתהליכי למידה של אחרים. אדם כזה יכול להיות מעורב בכל נקודות המפתח שצינו למעלה באיור. הוא יכול לעזור ללומד לשהות בתוך הכאוס עד להיווצרות

החיבור. הוא יכול לעזור ללומד להתחבר לפעילות. הוא יכול לעזור בליווי של הפעילות. הוא יכול לעזור ללומד לפגוש אירועים חד פעמיים משמעותיים כגון - בעיות אחרות, מפגש עם אדם מסוים, משחקים מסוימים. הוא יכול לעזור לו בהצעה ויצירה של סדנה יזומה על ידו והוא יכול לעזור בהנחיה של קבוצת למידה. בכל אחת משתי המסגרות האחרונות תפקידו שונה ובשתי המסגרות תפקידו שונה מן התפקיד של המורה הקלאסי.

סדנאות: מטרת הסדנאות היא להביא באופן יזום ומאורגן נתח איכותי מעולם המבוגרים, על פי רוב תוך שימוש באמצעי הצגה מגוונים. סדנאות כאלה אינן מהוות רצף נמשך המלווה את הלמידה אלא נקודות מבט המוציאות לרגע את הלומד מן העולם שלו, מרצף המשמעות שלו, לעולם אחר. עולם שיכול להיטמע לאחר מכן ברצף המשמעות שלו אם בהכנסת אנרגיה לכיוון שצעד בו, ואם בפתיחת ערוצים חדשים שלא היה רגיש להם.

קבוצות למידה - תהליכים של קהילה חוקרת: למנחה בקבוצת למידה יש תפקיד אחר לחלוטין מאשר למנחה בסדנה. בעוד שבסדנה עיקר תפקידו של המנחה להביא באופן מאורגן ושיטתי נושא מסוים תפקידו בקבוצת הלמידה הוא לעזור לתהליכים של למידה ויצירת ידע חדש שמקורם הוא המשתתפים בקבוצה. ככזה הוא משרת את הקהילה החוקרת בתהליך מורכב שניתן להשוותו לתהליך של מילדת. העבודה העיקרית בתהליך כזה היא עבודת התקשורת וההזרמה. מנחה כזה לא צריך להיות בקי בנושא שהקבוצה לומדת יותר מחברים אחרים בקבוצה.

## פדגוגיה של הלא-נודע - סיבוב שלישי

ניסיתי בפרק זה להאיר את הלמידה כחלק מתהליך ההתעוררות לחיים הולכים ומעמיקים. ככזה הוא שונה מאוד מתהליך ההוראה ויחד עם זאת הוא רלוונטי וחשוב גם בכל אותם תחומים בהם עוסקת ההוראה הפורמאלית. עשית מתמטיקה, חקירות היסטוריות, מדע, גיאוגרפיה, לשון, אינם רק תחומי ידע סגורים שנבראו כדי לדכא ילדים בבית ספר - בראש ובראשונה הם היו חלק מההגשמה העצמית של אנשים רבים. מה שהוביל אותם לא היה איזה תרגול מכני אלא חוד האיכות, החיפוש אחר המשמעות - החיים המגששים את דרכם ומרחיבים את מעגלם. אין שום סיבה שהם יפסיקו להיות כאלה. יש לחזור ולראות את המתמטיקה (או כל תחום אחר) בראש ובראשונה כדרך להגשמה עצמית, כלומר, כחלק מלמידה משמעותית, כלומר, כדרך לשחרורו של האדם. הידע אינו מטרה בפני עצמה. אין השגת הידע מהווה את היעד הסופי של התהליך החינוכי אלא כל משמעותו טמונה בכוחו לשחרר את האדם כתרבות וכפרט. מה שחשוב אינו שילד ידע נוסחה זו או אחרת במתמטיקה אלא שמתוך הכרות עם עולם המתמטיקה הוא משוחרר יותר.

כשמתבוננים בתהליך זה באופן כולי אפשר לצירו במטפורה נוספת. דומה כאילו היו אלה מי החיים הנשפכים אל תוך ערוצים יבשים ופותחים אותם. אותם מים חיים הם המשמעות, הפעולה, השיח - אותה תנופה של התפתחות יוצרת. התפתחות/למידה איננה מעשה מכני של שכלול, להפך, היא פועל יוצא של חיים הנשפכים להיכן שלפני כן לא היו חיים. הביטוי למשל בילד שלומד להשתמש בעפרון. ראו כיצד עפרון זה מתמלא בחיים ומחליף את האובייקט המכני לתנועה ססגונית של צייר. האם אין זה נכון לתאר את כל פעולות הלמידה באותו אופן? כלומר כמילוי של "אובייקטים מתים" ברוח חיים? האם זה לא מה שקורה לאותיות ולמילים לאחר שהילד למד לקרוא ולכתוב? האם אין זה מה שקורה למברג בידי המכונאי או לסטטוסקופ בידי הרופא, או לתיאוריה בידי המדען? דומה כאילו החיים הם בריכה של מים המחפשים להביע את עצמם בערוצים הולכים ומתפשטים והלמידה היא האמצעי שלהם להתפשטות זו.

מה שמכוון אותנו בדרך כזו הנו שוב החיים, המשמעות. ללמוד פירושו להיות ביתר עוצמה ומיצוי. אין כאן שום טכניקה, להפך, האדם נדרש לבוא בעצמיותו המלאה. זהו דבר הדורש מן הלומד את האומץ להיות - להיות ער, נוכח, ולהסכים להיפגש באופן חי עם הממשות. עבור רבים אפשרות זו היא אפשרות נשכחת והם ימהרו לכסות על חלל השכחה בטכניקות חדשות שרק יגבירו את עומק השכחה ויקטינו את האפשרות ללמוד. עבור אחרים ובפרט עבור ילדים רבים שעדיין מבקשים לטעום את החיים במלוא חושיהם יש כאן הזדמנות נפלאה.

תפקידו של מבוגר במקום כזה איננו להפעיל כוח מעצב בכיוון מסוים אלא להעניק אנרגיה. האנרגיה הנה סקלר בעוד שהכוח הוא וקטור. לוקטור ישנם שני ממדים, עוצמה וכיוון. לסקלר רק ממד אחד. המשמעות של הצבת מטרת לימודית בראש תוכנית לימודים, פירושו לעשות חינוך המושתת על כוח - ישנו כיוון שאליו אני המורה מתכוון להציע את הילד. הכוח יכול להיות עדין ומוסווה ועדיין הוא כוח במהותו - הוא בעל כיוון מוגדר מראש שבסופו של דבר כל הילדים צריכים לשאוף אליו. גישה זו לא רק מניחה שאנחנו יודעים מה טוב לעצמנו ולילדנו היא גם מניחה שטוב זה לא עשוי להשתנות בעתיד. יתר על כן, גם לו היינו יודעים בבטחה גמורה את הטוב המוחלט יש בעצם הניסיון לעצב בני אדם בדמותו של טוב זה משום בעייתיות רבה. גם אנשים בעלי מטרת יפות וטובות נפלו למלכודת זו. ומכיוון שאין לנו כל דרך להבחין בין מטרת יפות למטרת מכוערות הרי שהרבה מן הדברים האכזריים ביותר נעשו בשם העקרונות הנאצלים ביותר. אנחנו אומרים שאנחנו יודעים מה טוב בשביל הילד יותר ממנו. יתכן שאנחנו צודקים ויתכן שאנחנו טועים. האם לא חובתנו היא לעזור לילד להגיע קודם כל למקום שהוא ידע מה טוב עבורו?

תפקידו של המבוגר בתהליך כזה שונה מן התפקיד הקלאסי - אין הוא המורה בעל הסמכות המעביר ידע. הוא אינו מלמד אלא מצטרף לתהליכי למידה הקורים אצל הלומד. הוא אינו הגורם הדוחף, היוזם, המכוון אלא רק מתלווה והולך אחרי הלומד. כלומר, קודם כל צריך שאדם יהיה לומד כדי שיצטרפו אליו לסייע לו בלמידה. כלומר צריך קודם שיהיה אדם פועל (כי הרי הלמידה איננה אלא נדבך בפעילות). בשונה מן המורה היוזם את תהליכי הלמידה כסוג ייחודי של פעילות המכוון על ידו ואשר הלומד מצטרף אליו כאן המסייע ללמידה מצטרף לפעילותו של הלומד - ואין זה משנה אם מדובר במסע למידה או בלמידת יומיום.

- המסייע ללמידה רואה את תפקידו כמשרת את הלומד ולא כמכוון אותו - כלומר הוא מעניק לו אנרגיה ולא מפעיל עליו כוח.

- המצע לסיוע אינו חומר נתון אלא אדם נתון. בשונה מן המורה שיעדו הוא חומר נתון המסייע ללמידה רואה בתור מטרתו של הסיוע את האדם שלו הוא מסייע.

- תרבות המבוגרים, ניסיון החיים, הידע הם רק אחד האמצעים שבתהליך הלמידה. צריך להבין זאת בשתי רמות, קודם כל ישנם אמצעים אחרים ולאחר מכן תרבות המבוגרים אינה מוצבת כיעד אלא כנקודת פתיחה. בשונה מן המורה הקלאסי שרוצה ללמד את התלמיד את הפתרון הקלאסי לבעיה נתונה - זהו יעדו הסופי, משתמש המסייע ללמידה בפתרון הקלאסי (אם הוא משתמש בו) רק כדוגמא, כחומר גלם להגיע ליעדים שאין הוא יודע עליהם דבר.

- המסייע ללמידה רואה בטעות ובנכונות לטעות אחד מחומרי הגלם החשובים לתהליכי הלמידה ולכן, בשונה ממורה רגיל הוא מעודד את הילדים לנסות ולטעות. ובפרט הוא סבלני לטעויות אלה ואינו מנסה לקצר תהליכים במטרה להגיע לתשובה מהר. מה שחשוב לו אינו שהילד יגיע לתשובה הנכונה או לידע הנכון אלא שיהיה אני שיהיה מסוגל להעדיף ולהבחין בין תשובה נכונה לתשובה לא נכונה. אין הוא לוקה בחוסר הסבלנות של רוב המבוגרים שנוטים לעשות במקום הילד את מה שקשה לו.

- המסייע ללמידה רואה בקושי הזדמנות למפגש עם הממשי.

- מכיר באחרותו של האחר.

- **המסייע ללמידה מסוגל לחיות עם שאלה לא פתורה לאורך זמן**, מסוגל לנווט בתוך הלא-נודע ולראות את הכוח היצירתי של הכאוס. יש בו מספיק בטחון פנימי כדי לחיות ולעבור דרך מצבים של אי וודאות, הוא מסוגל להשתנות בתוך מצבים לא פתורים ולהתבונן בשקט במה שיש במקום לרוץ מהר לפתרון. באותו אופן הוא אינו מפחד להשאיר ילדים עם בעיות לא פתורות.

- **המסייע חייב להיות לומד בעצמו**. יכולתו לעזור לאחרים ללמוד קשורה בהבנתו תהליכי למידה אצל עצמו. למעשה זהו הדבר המייחד אותו ביותר והמתאים אותו לסיוע ללמידה - היותו אדם לומד ומכאן גם מכיר את נפתולי התהליך.

- מסייע ללמידה אינו תפקיד טכני - הוא אופן נוכחות.

בחרתי לכנות אדם זה הרואה לעצמו כיעוד לסייע ללמידתם של אחרים בשם "אומן שיח". אומן שיח אינו שם של תפקיד, מעין דפוס התנהגות, הרבה מעבר לכך זו הבנה מסוימת שהתפתחה באדם מסוים ואשר היא חלק בלתי נפרד מנוכחותו ואישיותו בכל מקום.

משום כך הוא אומן. אין זו עשייה מלאכותית הנוצרת לצורך סיטואציה מסוימת זו עצם הווייתו. ככל אומן הוא רואה בה אפשרות לביטוי עצמי, דרך להגשמה עצמית, אומנות שיש לעשותה מתוך הקדשה ובאופן אישי. ככל אומן הוא יהיה פתוח להשראה שמקורה עלום.

אומן זה מסייע באופן המשמעותי ביותר לפעילות וללמידה המלווה אותה על ידי הקשבתו. המקום שממנו פועל אומן השיח אינו המקום של "צריך". אין הוא רואה את מה שאין על פי סולם ערכים חיצוני אלא בראש ובראשונה את מה שיש ואת האיכות של מה שיש.

אומן השיח מודרך על ידי אותו חוד העדפה המכוון גם את הלומד וככל אומן הוא מגשש אחר האיכות וממתין להשראה. הוא איננו מבקש לאלף את הילד להביא אותו לתוצאות, להגדיל את כשרונו בחימר או בכל דבר אחר - הוא מחפש לשחרר את הבעתו הייחודית של הילד לא כדי להגיע לאיזו מטרה בעתיד אלא כדי לחוות עכשיו את עומק האפשרויות הטמונות בממשותת ההווה. מתוך הענות לקול פנימי זה הוא עשוי למצוא את עצמו:

משקף לילד את מקומות, פועל לידו, מציע לילד להתבונן, מציע לילד לעצור, יוצר עמו יצירה משותפת עם מוטיבים חדשים, מעלה למודעות, מהרהר בקול רם, מיצר הזדמנויות חדשות לשיח, אולי עם בני שיח אחרים, ובעיקר:

נוכח בתשומת לב ואהבה.

מחנך כזה הוא בעל תפקיד של מנהיג. אסור לבלבל בין הכבוד שהוא נותן ליוזמה ולאחרות של האחר לבין "אי מעורבות אדישה" במעשיו של האחר. בלבול זה אשר נפוץ מאוד במסגרות חינוך פתוחות מעמיד את המבוגר בצל ובאופן סמוי יוצר דוגמא אישית לקונת וחסרת השראה. המבוגר, המחנך הוא מנהיג עם מלוא האחריות העומדת מאחרי מנהיגות זו. אדם מבוגר בקרב ילדים אינו יכול להתכחש לתפקידו כמנהיג, התכחשות זו בסופו של דבר תתפרש כסוג מסוים של הנהגה ופעמים רבות הנהגה כושלת. המבוגר בקרב ילדים הוא מנהיג, אי אפשר להימנע מכך, ועל כל מבוגר להבין את האחריות שבמעמד זה כמו גם את המשמעות שלו. המבוגר הוא מנהיג אך הוא מנהיג מסוג שונה מאוד מן המנהיג האוטוריטטיבי המגדיר יעדים ודוחף אנשים לבצעם. זהו מנהיג המשרת את הקהילה. בתור מנהיג הקהילה הוא רואה את עיקר ייעודו במתן התנאים, המשאבים והאנרגיה לצמיחה של הפרטים בקהילה. הוא מגשים את עצמו דרך זה שהוא קשוב לניסיונותיהם של אחרים להגשים את עצמם. הוא מקבל סיפוק מעצם יכולתו לאתר יוזמות אצל אחרים. כל זה אינו סותר את הכרתו בזכותו של כל אדם לטעות את טעויותיו הוא. כל זה לא סותר את החלטתו לא להתערב אך אי התערבות זו אינה **אי מעורבות**, היא איננה דיכוי יצר השליטה של המבוגר אלא מבע אקטיבי של מי שנמצא בזיקה.

## לסיכום - מספר מלים על האפשרי והלא אפשרי

לכאורה ההצעה המובאת כאן חורגת מכל מציאות חינוכית שאפשר להעלות על הדעת. בפרט דומה שישנה בעיית משאבים כבדה - תקציב וכוח אדם מתאים. אכן ההצעה נוסחה תוך הסתמכות אל אופטימום חינוכי מסוים, אם כי באופן לא מודע גם פעלו הכרעות הקשורות לעיקרון המציאות. יש מספר סיבות הגורמות לנו לראות בהצעה זו אלטרנטיבה ריאלית:

1. כיום, בעידן מלחמות ההישרדות, החינוך נמצא בסדר עדיפויות משני. אך העולם מתקדם למקום שבאופן עקרוני בעיית ההישרדות הופכת להיות בעיה משנית. יש בידנו היום את הכלים והמשאבים לאיכות חיים פיסית לכלל אוכלוסיית העולם, כמו גם להרבה מאוד זמן פנוי. המפתח לאיכות חיים זו הוא איכות כוח האדם, המפתח לאיכות כוח האדם הוא החינוך. ברגע שמדינות העולם יראו את החינוך באור זה, הוא יתקדם בסדר העדיפויות שלו. יתר על כן, הוא בעצמו יהפוך לחלק מאיכות חיים הממלא את עתות הפנאי בצד אירועי תרבות אחרים. כשנבנה את מסגרות החינוך סביב החיפוש אחר משמעות הם יהפכו למקומות מבוקשים עבור כל הגילאים.

2. במסגרת אובדן הסמכות של מוסדות ישנים בעידן הפוסט-מודרני, הורים רבים מבקרים את מערכת החינוך הקיימת ומחפשים מסגרות אלטרנטיביות, ואף מוכנים לשלם עבורן. מגמה זו נמצאת בעליה מתמדת, ואחד הגילויים הבולטים ביותר שלה היא ה"חינוך בבית", שבארה"ב אומדים אותו בכך מליון משפחות. במוקדם או במאוחר תצטרך להתייצב מערכת החינוך בפני הדרישה לחינוך איכותי לא רק כמשאב לאומי, אלא כדרישה של אזרחים המבקשים שרות.

3. בד בבד אנו עדים להתפתחותן של מסגרות חינוך אלטרנטיביות ברחבי העולם. לדוגמה חינוך וולדורף שמנציגו מוקמים גם בארץ. אחד האפיונים של חינוך זה הוא המשיכה של כוח עבודה איכותי לשורותיו. אנשים שלא היו מוכנים להשתלב בחינוך המסורתי בשל השמרנות שלו, מעמדו החברתי, והקושי להבעה עצמית במסגרותיו, מגיעים לחינוך וולדורף ורואים בפעילות בתוכו הגשמה עצמית ומשקיעים בהתאם. גישת מיתר שונה מן הגישה האנתרופוסופית, אך אי אפשר שלא להתרשם מן הרצינות והעומק של המחנכים הפועלים בחינוך זה.

4. אף כי ההצעה המפורטת דורשת בשנים הראשונות השקעה מיוחדת, העולה על ההשקעה במסגרת חינוך רגילה, הרי שככל שהשנים יעברו עבור מיתר אחד וככל שיקומו באזור מסוים מיתרים נוספים, כך תקטן השקעה זו ולבסוף תשתווה לעלות של מסגרת רגילה. שינוי זה נובע מהשתלבות של ילדים בוגרים בצוות המנהיג של מיתר, מפתחת הגבולות הפיסיים, ומבנית תקשורת סביבתית המנצלת מיתרים אחרים ואת הסביבה האנושית כולה כחומר גלם למיתר.

5. ולבסוף, אמנם קל יותר לחפש את המפתח שאבד מתחת לאור הפנס, אך אם הוא לא אבד שם הדבר לא יעזור לנו במאומה. אנו רואים את המשבר בחינוך כמשבר יסודי הנוגע למהותו של החינוך בחברה המודרנית. משבר כזה דורש שינוי רדיקלי באופן בו אנו מבינים מה הוא חינוך וכיצד יש לעשות אותו. על פי הבנה זו, השקעת משאבים בפיתוח תוכניות לימודים חדשות, בהגדלת המחשוב, בהגדלת שעות ההוראה, בהשתלמות למורים וכן הלאה, היא השקעה לריק. לכל היותר הדבר ישנה את הקוסמטיקה של החינוך למספר שנים אך לא מעבר לכך. לא שם אבד המפתח.

אנו מאמינים ביכולתנו למשוך אנשים מתאימים ולהכשיר אותם באופן מעשי תוך כדי השתלבות בצוות המבוגרים במיתר. אנו מאמינים ביכולתנו להמשיך ולפתח את גישת היסוד ולתמוך בהתפתחותם של מיתרים שונים. יתר על כן, אנו רואים במיתר לא מסגרת ייחודית המותאמת לשכבת אוכלוסייה מסוימת (ובוודאי לא מסגרת לעשירים), אלא נצר ראשון לחינוך עתידיני שיקף את כלל האוכלוסייה.



# חלק שני: מיתר, הלכה למעשה.

“היה כפי שהנך, חפש דרך לעצמך, דע את עצמך – לפני  
שתרצה לדעת את הילדים. חשוב נא למה אתה מוכשר לפני  
שאתה תוחם תחומים לזכויותיהם וחובותיהם של ילדים.  
קודם כל אתה בעצמך ילד, ועליך לחנך ולהשכיל את עצמך”  
קורצ'אק

## מטרות

### 1. יצירת מסגרת חינוך שתהיה משמעותית לפועלים בה.

הסבר: נקודת המוצא של מיתר הוא באמונה שאפשרי חינוך שהוא בעל משמעות עבור כל מי שלוקח בו חלק, מבוגרים וילדים כאחד. ככזה המיתר מכון לא רק לרובד האינטלקטואלי או המקצועי, אלא אל החיים כשלם. מתוך כבוד לחיים אלה, הוא מבקש להחליף את כל מה שהוא מלאכותי ופורמאלי במה שיכול להיות חלק ממשי מהגדרתו של אדם את עצמו. אנו אומרים על דבר שהוא בעל משמעות במספר מובנים:

- כאשר אנו מבינים את מטרותיו/תכליותיו.
  - כאשר אנו מוצאים עצמנו מעורים בו באופן שהוא רלוונטי לחיינו.
  - כשהוא "מדבר" אלינו ואנו מסכימים להפנימו ולהפכו לחלק מזהותנו, מאופן הבנתנו, או כנקודת מוצא לעשיות אחרות בחיינו.
  - דבר הוא משמעותי כשאנו נזקקים לו במידה כזו שאלמלא היה קיים היינו מוצאים צורך ליצור אותו.
- מכאן, שחינוך בעל משמעות הוא חינוך המעורב במסכת חייו של האדם. לא רק בתור רעיון אלא בפועל, בחיי היומיום, במפגשים, באהבות, בהעדפות, ברגעים המכריעים כמו גם בשעות המתמשכות של הפנאי. חינוך בעל משמעות במובן זה הוא גם המפתח לחינוך איכותי. המטרות הבאות הן בעצם נגזרות של מטרה זו.

### 2. יצירת מסגרת בטוחה שילדים ומבוגרים ישמחו לשהות ולפעול בה. מסגרת אשר תאפשר לילדים לפעול את חייהם הממשיים כפי שבאים לידי ביטוי בהווה הממשי של ילדותם.

### 3. יצירת אקלים והזדמנויות לדיאלוגים בין אישיים אשר יתמוך בתנועה מתמשכת ומגוון קשרים ואינטראקציות עם הסביבה.

### 4. יצירת מסגרת אשר תאפשר יוזמה, חיבור לפעילות, והעמקתה כבסיס ללמידה והתפתחות.

### 5. יצירת מסגרת אשר תאפשר לילדים ולמבוגרים לחלום ולהגשים חלומות, כלומר, גילוי נטיות והוצאתן לפועל תוך תמיכה בתחושת היכולת והעשייה. בכלל זה תמיכה בהכרות עם נטיות אלה.

### 6. יצירת הזדמנויות למפגש של ילדים עם ההיבטים האיכותיים של תרבות המבוגרים.

### 7. יצירת קהילה המושתתת על כבוד לזולת, קבלת האחר, תחושת ערבות הדדית לקהילה, ומעורבות ואחריות לכלל העולם והחברה.

# עקרונות מנחים למעשה

בהמשך מובאים 24 עקרונות מנחים לעבודה המעשית במיתר. הם מקובצים לפי נושאים ולא לפי סדר חשיבות. עקרונות אלה, עם כל שונותם, הם חלק משלם אחד הקשור בתפיסה חינוכית שכונתה עד כאן "רוח מיתר".

## 1. מקום של חיים

מיתר הוא לא בית ספר במונח הרגיל וראייתו ככזה עשויה להטעות. יותר נכון להגדירו כקהילה חיה - כפר של ילדים - אשר שמה במוקד את ההתעוררות, התפתחות האישית, והלמידה בכלל. מקום כזה לא משחק ב"כאילו" - אין כאן מן משחק פורמאלי המתכוון להכין לחיים - יש כאן חיים של ממש. אמנם חיים של ילדים, אך עם מלוא הכבוד לערכם הפנימי העומד בזכות עצמו ורשאי לאיכות חיים כבכל גיל אחר. אלה חיים, שכמו בעולם המבוגרים, נחווים סביב מה שמעניין ומעסיק את הפרטים השונים בתוך הקהילה, בהתאם לאישיותם, יכולתם, ונושאי התעניינותם. תוצרים משמעותיים דורשים תהליך משמעותי. טעות לחשוב שאפשר "להכין לחיים" באמצעים מלאכותיים שהם "לא חיים". טעות לחשוב שאפשר ליצור חינוך בעל תוצרים משמעותיים בעזרת תהליך שהוא חסר משמעות מבחינת המשתתפים בו. כאן גם נמצא המוטו העיקרי של מיתר.

*הדרך הטובה ביותר לעזור למבוגר העתידי להיות אדם שלם היא לעזור לבן החמש להיות בן חמש באופן משמעותי.*

כלומר, לתמוך בהתפתחות אדם משמעותי הפועל בתוך תרבות משמעותית ובכוונה לחפש איכות חיים ולא דווקא כהכנה לחיים עתידיים כלשהם. אנו נוטים לראות את הילדות כמסדרון אל המבוגר, ומתוך כך, פעמים רבות ללא מודעות, אנו נוטים להפחית ממשמעותה של הילדות כזמן של "חיים אמיתיים". אין מדובר רק בשנה אחת של ילדות אלא ב-18 שנים לפחות, שמבחינה סובייקטיבית אולי הם שווי ערך לכל יתרת חיי האדם. אי אפשר להתייחס לחיים אלה רק כשלב הכנה לבגרות - הרי הם קיימים ו"אמיתיים" בזכות עצמם.

גם הבגרות יוצאת ניוזקה מחוסר סובלנות זה כלפי תרבות הילד. מדובר בנזק פסיכולוגי עמוק המשמיט את הקרקע מאחרי עצם היכולת להפיק משמעות מן החיים. ישנם מבוגרים לא מעטים בתרבותנו שממשיכים להתכונן לקראת ה"חיים האמיתיים" שהובטחו להם, לפעמים עד יום מותם. בינתיים הם ממשיכים להתייחס לעצמם כחסרי תועלת, חסרי ערך, חסרי אחריות ומתנהגים בהתאם<sup>75</sup>.

תרבות הילד, התרבות הממשית של הילד, לא התרבות המלאכותית של בית הספר, היא הקרקע שממנה צומח הילד. ושם עלינו לרכז את כל משאבנו כמחנכים. ההנחה של מיתר היא שהשקעה זו בחיים משמעותיים בהווה היא גם הערובה הטובה ביותר לחיים משמעותיים בעתיד. חיים משמעותיים קרי - חיים המכילים בתוכם את כל אותם חללי נשימה טבעיים חורמים המושמטים בתוכניות לימודים פורמאליות. חיים משמעותיים, כלומר, מקום בו מושקעים מירב המאמצים ביצירת קהילה עם איכות חיים בדיוק כשם שהיינו רוצים לעשות בקהילת מבוגרים החיים יחד.

<sup>75</sup> בהקשר זה ראה בספרם של Freeman & veerman "The ideology of Childrens Rights" דיונים שונים ובפרט פרק 11 הן בעמודות כלפי ילדים.

## 2. מסגרת צומחת וקטנה

מסגרת קהילתית מחנכת לא רק באמצעות המטרות המודעות שהיא מציבה לעצמה או הנהגתם של נבחרים בתוכה. הרבה מפעולת החינוך נעשות באמצעות הרגלים לא מודעים, הנרקמים בתוכה כשהיא עוד בשלבי התהוותה, כמו גם באמצעות הרגלים שמביאים אל תוכה פרטים ממסורות שונות. לכן קהילה ייחודית בתוך נוף תרבותי קיים צריכה לצמוח לאיטה, תוך שמירה על מסה קריטית אשר אל תוכה נטמעים פרטים חדשים. ילד חדש שמגיע למיתר, בין אם שהה לפני כן בבית ספר רגיל ובין אם לא, מביא עמו הרגלים שונים ותפיסות עולם שונות. חלק מהותי מן הקליטה הטבעית במיתר הוא ספיגת הרוח המיוחדת של המקום. הגרעין המטביע את רישומו העמוק ביותר על רוח זו הוא הגרעין הבונה אותה בתחילת דרכה. במקרה של מסגרת חינוכית המתחילה עם ילדים צעירים בגיל טרום בית הספר, גרעין זה נרקם בעיקרו על ידי מגמתיות עקרונית בקהילת המורים. במובן זה המסה הקריטית הראשונה במסגרת צומחת היא המורים ומה שהם מצליחים ליצר ביחסים הנרקמים ביניהם. לקהילה זו מצטרפים הילדים הרכים ומוסיפים לה מסה כמו גם ליטוש וחיות. ככל שמסגרת חברתית כזו הולכת וגדלה במסה שלה ומתגבשת בדרכה הממשית כך היא יכולה לקלוט חברים חדשים רבים יותר מבלי לאבד את נקודת המרכז הייחודית שלה. מכאן הצורך לצמוח לאט, כל שנה בשנתון נוסף, תוך התבססות על ילדים הנכנסים בעיקר בגילאים צעירים וצומחים אל תוך הקהילה.

אך לא די בכך. אנו מאמינים, שאותה אווירה ייחודית שאנו מבקשים לקיים במיתר היא גם פונקציה חשובה של מספר הילדים. מעל מספר מסוים אובדים הכוחות המלכדים בקהילה, אובדת האינטימיות ואותה תמיכה אישית החיונית לגדילה של נפש בריאה. מספר זה תלוי בכל מיני גורמים, כמו למשל בפרטים הנמצאים היום בקהילה, מספר השנים שהחברים בקהילה מכירים זה את זה, מידת התחלופה של דמויות מפתח בקהילה וכן הלאה. במיתר בבית אורן, בניסיונות הקימות מדובר על 35 ילדים בכל חטיבה.<sup>76</sup> אמנם למסגרת קטנה ישנם חסרונות שונים, בעיקר ארגוניים, אך אנו סבורים שמסגרות מיתר השונות המוצגות בהמשך עונות לרוב החסרונות שמצביעים עליהם בדרך כלל בבתי ספר קטנים.<sup>77</sup>

## 3. רב גילאיות

כמקום של חיים המושתת על זרימה טבעית, מיתר שואף להיות מסגרת רב גילאית מלאה – מקום בו בני 5 יכולים לפגוש את בני 18. יחד עם זאת בשל המגבלה של מספר הילדים (ראה סעיף קודם) והצורך במינימום של ילדים בני אותו גיל מצד שני, נראה שיש צורך ליצור שלוש חטיבות בנות כ-35 ילד כל אחד. אין זו חלוקה הרמטית ואף שלכל חטיבה יש מרחב משלה מתנהלים יחסי גומלין בין החטיבות. באופן כלשהו כל הילדים מגן ועד י"ב הם כפר אחד, שמתפצל בצורות שונות בזמנים שונים על פי מוקדי עניין. הגיל אינו משנה, אלא במקום בו הוא מתבטא בכשרים כללים או בנושאי עניין. יש לכך מספר יתרונות:

- א. דבר זה מאפשר גמישות ביצירת קבוצות למידה וקבוצות עניין. ילד בן 10 וילד בן 14 יכולים להתעניין בדיוק באותו נושא ולחבור יחדיו.
- ב. אפשרות לכל ילד להשתייך על פי יכולתו והתעניינותו, ולא על פי השתייכות גילאית (שפעמים רבות היא מלאכותית). כך אנו מנטרלים את המגמה לשאוף לבינוניות שבהכרח מלווה

<sup>76</sup> ראה עניין חטיבות בפרק על הרב-גילאיות

<sup>77</sup> בהקשר זה מביא נורף בספרו "Schools of Tomorrow" דיון רחב על יתרונותיהם וחסרונותיהם של בתי ספר קטנים ומסכם בעקבות הכלכלן שומכר שטבע את האמירה "Society as if people matter" את הצורך בחינוך "בממדי אנוש". "קטן הוא יפה" מתאים לא רק לתעשייה ולכלכלה אלא צריך להתאים גם לחינוך, אומר נורף. היתרונות עולים על החסרונות ובמיוחד בסוג של חינוך המציע מיתר.

שיעור בכיתה חד-גילאית, שבה המורה מנסה להתאים את עצמו למספר הילדים הרב ביותר ומפסיד את הקצוות.

ג. בסוג למידה שאנו מדברים עליה יש חשיבות רבה ללמידת עמיתים, שלא פעם מתרחשת במפגש בין ילדים בוגרים לילדים צעירים. חלק ממפגש זה ממוסד במסגרת מיתר במוסד החונכות. הילדים הבוגרים רואים את עצמם כמובילים ומחנכים לא פחות מצוות המבוגרים. ילדים צעירים סופגים אל קרבם את הדוגמא של הבוגרים יותר, גם כאשר הם אינם מבינים בדיוק במה המדובר.

ד. חלק מפיתוח כשרים חברתיים נורמאליים היא היכולת להשתלב בתוך חברה רב-גילאית ולהתייחס באופן שונה לגילאים השונים.

ה. ישנו ממד רגשי חשוב באינטראקציה הרב-גילאית, הדבר מאפשר לילדים גדולים לפתח תחושת אחריות, ומנהיגות, מאפשר לילדים צעירים לקבל תמיכה. הדבר מאפשר לילדים דחויים/חריגים בכל הגילאים למצוא את מקומם ביתר קלות.

ו. הפחתה בתחרותיות ובמתח בין המינים. אנו רואים שחינוך חד גילאי יוצר קנה מידה חד ערכי ומדכא להערכה עצמית, כל ילד מצפה מעצמו לעלות על רעהו בן הגיל הזהה ומפחד להתנסות בחוויות שבהן הוא יכול להיכשל. הרב-גילאיות מפחיתה באופן משמעותי מתח זה, והדבר מתבטא בין היתר בירידת המתח בין המינים. אחת מתופעות הלוואי של הרב גילאיות האמיתית היא גם תקשורת ופעילות משותפת של בנים ובנות.

ז. שמירה על הרצף. הילד בן החמש רואה את בן השש ואת בן התשע ואלה מהווים מודלים לחיקוי ולמידה. בשנים קודמות הדבר היה קורה באופן טבעי במשפחות מרובות ילדים או ב"שכונה". בעולם המודרני בו המשפחות נעשות מבודדות יותר ויותר ומספר הילדים בכל משפחה קטן הופך מרכיב זה ליותר ויותר חשוב.

#### 4. קהילת המורים

מיתר כמו כל מסגרת אחרת מתבסס בראש ובראשונה על איכות כוח האדם שלה. ההבדל בין מיתר למוסדות חינוך אחרים הוא בהכרה שזה גם מרכיב מכריע שלא ניתן לעקוף אותו על ידי שיפור תוכניות לימודים, חידוש מתודיקות הוראה, העמקת הידע של המורים וכיוצא בזה.

מה שקובע את איכות החינוך אינו מה המורה עושה, אלא מי הוא המורה. הדבר נכון במיוחד כשאנו מבקשים לדבר על חינוך בעל משמעות. יש להבין טענה זו במספר רמות:

א. מורים שהם מ"איכות" נמוכה רק לעתים רחוקות יוכלו ליצור חינוך באיכות גבוהה, לא משנה באיזו טכניקה חינוכית הם משתמשים.

ב. מורים שמתייחסים לתפקידם כמורים בתור עבודה, משהו שיש לעשות אותו למרות שאינו מעניין, אינו יוצר אתגר, אינו מספק, אינו מביא הנאה, אינו מעודד צמיחה אישית, אינו תומך בהבעה עצמית, לא יוכלו ליצור חינוך בעל משמעות עבור עצמם או עבור הילדים.

ג. מורה הרואה את תפקידו בתחום מצומצם של העברת ידע, וסבור שמרכיבי אישיותו כפי שבאים או לא באים לידי ביטוי בכיתה לא קשורים ל"חומר", לא יוכל ליצור חינוך בעל משמעות. בפרט יש להדגיש את התפנית שיש במעבר מהגדרת תפקידו של המורה כ"הוראה" אל תפקיד רחב הרבה יותר, אשר בו המרכיב המכריע אינו מה המורה עושה אלא האופן בו הוא נוכח בקרב הילדים. בשל הגדרה חדשה זו יש להחליף אולי את השם "מורה" בשם אחר, מתאים יותר - אומן שיח.

יש לטענות אלה השלכות על כל אחד מן המרכיבים הבאים: מיון האנשים המתקבלים להוראה, מסלול הכשרת מורים, העבודה בשטח ופגישות הצוות.

במחשבה על צוות המבוגרים במיתר צריך לקחת בחשבון, מעבר ליכולת האישית של כל אדם, גם את השונות בין האנשים, ולהשתדל שיקיפו בשונותם תחומי חיים שונים ומגוונים. בכל מקרה צוות מיתר אינו מהווה את כלל האנשים שהילדים פוגשים - סדנאות רבות מתבססים על אורחים מבחוץ, הילדים עצמם יוצאים מחוץ למסגרת לפגוש אנשים אחרים וילדים בעצמם, במיוחד בגילאים מבוגרים יותר יכולים להנהיג סדנאות וקבוצות למידה. אנשים אלה לא חייבים להיות אנשי חינוך. למעשה, יש חשיבות רבה שאנשים אלה יהיו קודם כל בעלי מקצוע המסוגלים להביא את נושאי העניין שלהם באופן חי ואמיתי.

על מנת למשוך אנשים מתאימים לעבוד במקום כזה עלינו להציע אתגר, פוטנציאל לצמיחה אישית ואיכות חיים בעבודה. אחד המפתחות לאיכות חיים בעבודה היא האפשרות של האדם לשלוט ביעוד חייו והאפשרות לנתינת תרומה ייחודית<sup>78</sup> שני דברים אלה הם מהותיים להגדרת החינוך כעבודה של הצווארון הזהוב, ובמקרה זה גם מאפיינים את סוג העבודה הנדרשת במסגרת מיתר. מבחינות רבות מה שמסגרת מיתר מציעה היא אפשרות כזו. תרומתו הייחודית של כל מחנך במקום כזה היא גם העוצמה המבטאת ביותר את עצמיותו. פעולתו במיתר היא בו-זמנית פעילות של התפתחות עצמית כלומד. מצד שני למסגרת מיתר חייב להיות החופש לערוך סלקציה בכוח האדם שהיא מקבלת לעבודה. האנשים היחידים שיכולים להכריע בעניין הצטרפותם של אנשי צוות חדשים הם אנשי הצוות הוותיקים. זהו תנאי שבלעדיו אין למיתר קיום.

מצאת האדם המתאים היא תנאי הכרחי ועיקרי אך לא מספיק. כדי שהוא יוכל אכן להגשים את פועלו כאומן שיח, הוא צריך להיות מוכן להיכנס לתהליך של למידה עצמית עם כל המורכבות הקשורה בכך. המאפיין את צוות המבוגרים הקבוע של מיתר הוא היותו צוות לומד. דבר זה נכון לא רק מכיוון שרעיון מיתר הוא ניסיוני, ויש לגבש דרכי עבודה נוספות, אלא מכיוון שבעצם מהותו הוא יישאר ניסיוני כל עוד הוא קיים. הלימוד הגדול של כל איש צוות הוא קודם כל לימודו את עצמו. המסגרת שצריכה לתמוך בלמידה זו, מלבד הלמידה העצמית, היא קבוצת הלמידה המתרחשת בפגישות הצוות השבועיות.

## 5. שני תפקידי המבוגר

למבוגר במיתר ישנם שני תפקידים שונים שלא תמיד עולים בקנה אחד ולעיתים אף עלולים לסתור זה את זה:

**מנהיג של קהילה:**

המבוגר מסתכל על הכלל ולוקח אחריות על שלמות הקהילה ושלומה הפנימי. האחריות של הנהגת קהילה היא פועל יוצא של גילו, ניסיונו ומעמדו של המבוגר בקרב הילדים. באופן טבעי קהילות מייצרות את מנהיגיהן, גם אם אלה אינם מוגדרים רשמית. המבוגר, גם אם ירצה להימנע מכך הריהו מועמד טבעי לתפקיד זה. הוא נותן דוגמה אישית ואליו נשואות עיני הילדים בחיי היומיום או ברגעי משבר. לצורך העניין אפשר להבחין בין שני סוגי מנהיגות. מנהיגות סמכותית הקובעת יעדים ורותמת את הקהילה להגשמתם ומנהיגות קשובה, אשר רואה את עיקר תפקידה בשרות הקהילה והפרטים שבה. מנהיגות מן הסוג השני שוקדת בעיקר לשלמות הפיסית והרוחנית של הקהילה. היא יוצרת את הקרקע הציבורית אשר בה יוכל כל פרט להגשים את מטרותיו. כאן נכנס תפקידו של המבוגר כמגדיר חוקים, כמגשר, כפותח צירים ומפנה מקום, כשומר זכויות החלשים, כ"שוטר", כדואג ליצירתם של התנאים ובעיקר כמי שמאזן, משמן את מרכיבי התקשורת, ויוצר הרמוניה בקהילה. זהו תפקיד מורכב הדורש הרבה קשיבות מצד אחד אך גם אסרטיביות והסתכלות מקפת על טובת הקהילה. אחד המבחנים החשובים להצלחת

<sup>78</sup> SCHLECHTY (1990):

המנהיגות היא שהמנהיג יודע להפוך את עצמו למיותר. במסגרת כמו מיתר פירושו של דבר שהמבוגרים יכולים לעזוב את המקום והוא ימשיך לתפקד ברמה סבירה.

אומן שיח:

המבוגר מסתכל על הפרט ותומך בפעילותו. על תפקיד זה ביתר הרחבה, ראה בהמשך.

## 6. מרכזי פעילות וזרימת פעילות

תפקידו הראשון של המבוגר כמנהיג קהילה במיתר הוא יצירת סביבה עשירה בהזדמנויות לשיח. סביבה זו עונה על מספר עקרונות:

א. מגוון של מרכזי פעילות המתאימים לשכבות הגיל הנמצאות במיתר:

יש לראות מרכזי פעילות כמרכזי חיים ולא דווקא באוריינטציה של למידה פורמאלית - אנו רואים את אלה כעונים על מגוון סוגי פעילות שונים עד כמה שניתן. מרכזים שיבטאו את עולם הפעילות של הגילאים השונים וישקפו את אבות הפעילות של התרבות בגדול. אנו רואים מרכזים אלה כעונים על מגוון סוגי פעילות שונים עד כמה שניתן וממציים עד כמה שניתן. יחד עם זאת ברור שכל בחירה תהיה סלקטיבית ותשאיר דברים מחוץ לתמונה. ההכרעה תצטרך להתבצע על ידי האנשים הפועלים בשטח, ובהמשך על ידי העדפות הילדים. מרכזים אלה לא מהווים בהכרח את אבות הדעת. הדרישה הבסיסית ביותר היא שהם יתמכו בחיים משמעותיים. בעניין זה אנו מאמינים בעקרון שוויון ערך הפעילות שטבע גרעון לויין (ראה בהמשך).

ב. פרישת המרכזים בחלל וארכיטקטורת המבנה.

מרכזי הפעילות הם מרכזים פונקציונאליים המותאמים למטרותם - מבחינה זו המבנה האדריכלי שונה מאוד מדמותו של בית ספר טיפוסי בעל החללים הזוהים. חללים פונקציונאליים אלה צריכים להיות מובחנים זה מזה, כך שיאפשרו פעילות עצמאית. מצד שני הם צריכים להתקן לחלל מרכזי באופן כזה שיאפשר אינטראקציות בין החללים השונים. הזרימה בין מרכזי הפעילות השונים צריכה להיות שוטפת וקצרה.

ג. בנית מרכזים כך שישרתו באופן אופטימלי את העמקת הפעילות.

בחוברת שיצאה מטעם משרד החינוך<sup>79</sup> מפורטים העקרונות של בנית מרכזי פעילות כך שישרתו באופן אופטימלי את הפעילות. עקרונות אלה המוצגים בחוברת לגבי מרכז מדע נכונים לגבי כל מרכז פעילות שהוא, ועיקרם הוא היכולת ליצור שיווי משקל בין ארבעה מרכיבים המשתיתים את מרכז פעילות: כלים, אובייקטים, אוריינות, השראה.

ד. יצירת אקלים פסיכולוגי תומך פעילות.

אקלים פסיכולוגי כזה נבנה על ידי כל בני הקהילה אך יכול להיות מושפע מפעילות מכוונת של מנהיגי הקהילה. לפעמים די בכך שאחד מבני הקהילה בא במצב רוח רע כדי להשפיע על כלל האקלים באותו יום. במקרה כזה המבוגר יכול לתמוך בילד האמור. אבל המבוגרים במיתר משפיעים רבות כבני הקהילה בעצמם, יחסם, סבלנותם, מהימנותם, המשוב שהם נותנים, הביטחון שהם מקרינים, הקשר ביניהם, כל אלה משפיעים עמוקות על האקלים הפסיכולוגי של הקהילה.

רוב העקרונות נגזרו מגישת זרימת פעילות, שנוסחה בכתבים שונים של המרכז לפעילות הילד בסמינר אורנים.<sup>80</sup>

<sup>79</sup> מרכז מדע בגן (95) לסרי דן

<sup>80</sup> ראה למשל "גן אחר" לויין גרעון.

## 7. הבחירה החופשית

אחת השאלות שחוזרת ועולה בקשר לתפיסה החינוכית התומכת בחופש הבחירה היא זו: "כיצד ידע הילד על קיומו של תחום כזה או אחר אם לא יפגישו את הילד עם מכלול של תחומים?"

ובדרך כלל השואלים מוסיפים מילה של הצדקה:

"כן, גם אנחנו מאמינים שהילד צריך לבחור במה להתעניין אך אם הוא לא מכיר את האפשרויות כי אז כיצד ידע במה לבחור?"

שאלות אלה כשבאות בקונטקסט של מפגשי הורים במיתר, בדרך כלל יותר משהן שאלות הן בגדר אמירה (מוסוות ועדינה אמנם אך בכל זאת אמירה) המכוונת להכניס למיתר "גוף ידע מחייב" ("שיכירו את מה שיש ואז ניתן להם חופש לבחור").

שתי התייחסויות לשאלה:

א. כל הפגשה שלא נפגיש את הילד עם תחומי עניין אנושיים תהיה תמיד מדגם מקרי בתוך ים הידע העצום. כבר דורות רבים שבטל האידיאל האנושי של האדם המשכיל האוצר בראשו את עיקרי הידע האנושי. אי אפשר שהילד יכיר את כל מה שיש. מצד שני כל ילד בתרבותנו נחשף ופוגש תחומי דעת ותחומי חיים הרבה יותר מן הדורות שעברו. פגישה זו היא אמנם מקרית ונעדרת שיטתיות אך ביחסה אל הלא נודע אין בה פחות מקריות מאשר הבחירה השרירותית שנעשתה במערכת החינוך בבחירת נושאי שיעורים מסוימים המגדירים מה צריך לדעת ילד בכיתה ז'. דומה שפה עומדת לבחינה עמדה מוקדמת, נוסטלגית, המתייחסת לגוף הידע המסורתי המועבר בבית הספר (והנושאים הרי לא השתנו הרבה במהלך השנים) כאילו הוא הדרוש ידיעה ובעצם יש כאן דרישה של השואל ש"ילדי ידע את מה שאני יודע" מבלי שתוכר העובדה עד כמה לא רלוונטי, חלקי ושרירותי הוא ידע זה. יש כאן הצטמצמות הנובעת ממבט המשקיף על מה שכבר ידוע ואינו מבחין בעוצמת המרחבים המשתרעים מאחור והנודעים כתחומי ידע לאנשים אחרים.

ב. צריך שיהיה משהו שיבחר ודבר זה הרבה יותר חשוב ממצויאות נושאי הבחירה. בהקשר זה אני רוצה להשתמש בניסיון אישי שעובר עלי בימים אלה וקרה לי כבר כדוגמתו. בחודשים האחרונים נעשיתי ער בחריפות יתר לשאלה/ בעיה שמלווה אותי בשנים האחרונות. עד כה חוויתי את הבעיה כתחושה של מבוי סתום שאני מגיע אליו תמיד באזור מסוים. לשווא היו ניסיונותי לפרוץ דרך במבוי זה. התערבבו כאן הגורמים הפילוסופיים הכלליים בגורמים האישיים עד כי גם לא יכולתי להגדיר ברור מה היא השאלה הנשאלת. והנה קרה לפני מספר שבועות שפיסקה מתוך ספר מקרי שקראתי בצירוף אי אלו נסיבות אישיות העירה אצלי פעמון קטן. עד מהרה הפך קול הפעמון לתרועה רמה ונודקקה השאלה שעד כה הייתה מוסווית. דומה שכל מערך נפשי נסתדר מחדש על פי קווי הכוח של השאלה החדשה. מצאתי את עצמי קורא בספרים ישנים שהיו על מדפי אך מנקודת מבט אחרת לגמרי. דרך אגב מצאתי את עצמי נמשך/נקרא על ידי ספרים אלה. ידעתי בדיוק אילו ספרים מאלה הנמצאים בספרייתי יש בהם רמז לפתרון. הם כאילו האירו וחייכו אלי מתוך המדף. גם מספר שמות התחילו לצוץ בראשי, שמות של אנשים וספרים שידעתי עליהם מתוך כותרת או מתוך הכרות שטחית. הכרתי בהם פתאום כחברים שנתקלו באותה בעיה עצמה אף על פי שלפני כן היו זרים לי לחלוטין. הכרתי אותם ככאלה על פי רמזים פעוטים כמו כותרת של ספר, מושג שהם המציאו, סיפור על חייהם. לאחר מכן כשחזרתי עם ערמת ספרים מהספרייה האוניברסיטאית לא התפלאתי לגלות שהם מאזכרים אלה את אלה למרות שלכאורה הם שיכים לתקופות שונות ועולמות שונים. בדרך גם מצאתי שמות



חדשים לחלוטין שבאינטואיציה פנימית הרגשתי שהם מתאימים. הייתה התרגשות לגלות שהם התאימו אך לא הפתעה.

אין זה דבר מקרי. בובר אמר "העולם הוא קריאה והקראות" ואכן שאלה כשהיא הופכת למעמד נפשי היא קריאה שכנגדה נכפף העולם כולו לתת תשובה. מדענים, אנשי רוח, סופרים, מתמטיקאים ומגלים מתארים את האופן שבו נפתח העולם לקריאתם כמו על פי קריאת קסמים. העולם מסתדר מחדש מסביב לשאלותינו. אין זה רק אקט של בחירה פסיבית מתוך הנתון אלא הענות של העולם. אבל התנאי - צריך שיהיה שם מישהו שידע לשאול, צריך שיהיה אדם שהוא בעל רצון לבחור.

בעצם מה שמבקש השואל "כיצד יבחרו אם לא ידעו" הוא להעמיד את המציאות השכלית (הדעת) לפני המציאות הליבית (לבחור) דבר שהוא אופייני מאוד לתרבותנו. אך בהבנתנו, דבר זה אינו אפשרי. דעת זו שנקנתה לפני קיומה של מציאות ליבית כלל אינה ראויה להיקרא דעת - היא נטולת נשמה ומשמעות. רק משנתכונן הלב בזיקה זו של קריאה אל העולם גם מתאפשרת הדעת במובנה האמיתי. האקט של הבחירה אינו דבר פסיבי הנעשה על גבי אובייקטים הנתונים לי בעולם באופן פסיבי וממתינים שאבחר בהם. אלא העולם כולו נתכונן לאחר שנעשתה בחירה, לאחר שקמה ונוצרה המציאות הליבית. העולם והדעת בכלל זה אינם קיימים לפני זה - זו המשמעות של היות בחיים - החיים מכוננים את אותה זיקה של טוב ורע כלפי העולם שיש בה כבר רצון לבחור. כל אקט בחירה מארגן מחדש את העולם ומקנה לו משמעות - כל בחירה היא אקט היוצר דעת, הקורא את הדעת אליו ומקבץ אותה כרועה את כבשיו.

אחת הדוגמאות שכבר ניתנה למעלה היא ההבחנה בין שני רופאי עיניים. רופא עיניים ראשון אומר "בחרתי להתעסק ברפואת עיניים" ובאומרו כך הוא מתנצל וקובע עמדה ששוב אינו מתכוון להתעניין בדברים אחרים. הוא מומחה גדול בעיניים אך שום דבר אחר לא מעניין אותו. "הרי אי אפשר להתפרש על הכל". מטופליו בקושי רב מעניינים אותו - הוא הרי רופא עיניים. רופא עיניים שני גם הוא אומר "בחרתי ברפואת עיניים" אך דווקא משום שזה נושא המעניין אותו כל כך הוא מגלה באופן מפתיע שהכל קשור לרפואת עיניים. הוא מתעניין בחילופי הורמונים כיוון שהוא חושד שדבר זה משפיע על הראיה, הוא מתעסק בפסיכולוגיה שכן הוא מנחש שיש שם כמה דברים המשפיעים על היכולת להירפא. הוא מתעניין בפסיכולוגיה של הקריאה ובהרגלי קריאה וציפייה, הוא מתעסק בגורמי מתח בשעת ציפייה בטלוויזיה, מתעסק בקישורים בין שרירים טבעתיים, וקורא מחקרים על המוח. ובעצם כל העולם כולו פתוח לפניו דווקא מכיוון שבחר - "בחרתי ברפואת עיניים".

שני הרופאים אומרים על עצמם שהם בחרו ברפואת עיניים אך מה גדול ההבדל במשמעות המילה "בחירה" בשני המקרים. במקרה הראשון הבחירה היא אקט שכלי שעיקרו יצירת הבחנה בין תחום אחד לתחומים אחרים. במקרה השני הבחירה היא מעמד נפשי וביטוי לקיומה של קריאה אל העולם - זהו אקט לבי.

הנה, אם כן, תשובתי לשאלה "וכי לא צריך האדם לדעת קודם שיוכל לבחור":  
"לא, אדם צריך להיות מסוגל לבחור קודם שתתכן דעת"

## 8. אומנות השיח

תפקידו העיקרי של המבוגר במיתר הוא להצטרף ליוזמות הפעילות של הילדים באשר הם. זהו תפקידו המרכזי כאומן שיח הן מבחינת זמן והן מבחינת חשיבות. כאן גם באה לידי ביטוי האומנות הקשה שדובר בה קודם תחת הכותרת של "פדגוגיה של הלא-נודע". אומנות זו כוללת

מספר מרכיבים מהותיים שכולם קשורים בצורה זו או אחרת במתן אנרגיה להבדיל מכו<sup>81</sup> - תפקידו הבסיסי של המבוגר בהקשר זה הוא איתור יוזמות של ילדים והזרמת אנרגיה אליהם. תפקיד זה אינו תפקיד פסיבי אשר בו המבוגר מדכא את עצמו כדי לשרת את הילד, זהו תפקיד דיאלוגי אשר בו גם חייב לבוא לידי ביטוי המבוגר כבעל אישיות וזהות משלו.

אפשר לפרק את אומנות השיח למספר מרכיבים עיקריים המובאים כאן בראשי פרקים: איתור יוזמות - הקשבה: הקשבה איננה רק דבר פסיבי. בחיים הפסיכולוגים שלנו להקשיב פירושו להעניק אנרגיה ממשית המשרתת את האדם הפועל. אך הקשבה היא גם היפוך בתפקוד של המחנך, אשר בחינוך המסורתי נתפס בעיקר כמדבר ומוביל. כאן על אומן השיח לאתר יוזמות של ילדים ובמידת האפשר לתמוך בהם.

הפנית אנרגיה ותשומת לב ליוזמות.

תמיכה בתחושת היכולת.

תמיכה בהתחברות לפעילות.

עידוד בפיתוח יוזמה אישית.

יצירת תנאים לעצמאות ואי תלות. באופן פרדוקסלי אחד מן התפקידים המהותיים ביותר של אומן השיח הוא להפוך את עצמו למיותר.

תמיכה בפיתוח הערך הפנימי וגילוי האני האוטנטי.

תמיכה בפיתוח האומץ להיות

תמיכה בהתפתחות אדם לומד

מתן דוגמא אישית

עימות

תיווך

מעורבות משתתפת

איתור מצוקות והתייחסות אליהן.

בסופו של דבר, כמו כל אומנות, יש חשיבות רבה לאינטואיציות והכשרון האישי<sup>82</sup>.

## 9. ההבעה מובילה יכולת

בתיאוריה הלא מודעת של הלמידה הפורמאלית נתפס תהליך הלמידה כתהליך של מילוי מצברים, מעין הטענה של הילד ביכולת שבעתיד יוכל להשתמש בה. המורה עשוי להרגיש כמי שמצייד מחסן נגרים בכלים רבים, כדי שברגע שיתחילו החיים האמיתיים יוכל הילד להתחיל לפעול. על פי תפיסה זו היכולת מובילה הבעה. (ההבעה הכוונה כאן לא רק להבעה מילולית, אלא לכל מעשה אנושי). אך בתהליכי למידה טבעיים ומשמעותיים אין זו היכולת שמניבה ביטוי, אלא הצורך בביטוי שמניב יכולת. מתוך זרימת המים נוצר הנחל. מתוך הצורך במעוף נולדו כנפי הציפור. מתוך ההימשכות אחר האיכות, אחר נקודות העדפה גם נוצרו מסלולי השיח.

הניסיון לצייד את הלומד במחסן "כלים" מראש ולפני ההבעה הוא עקר, לא רק מכיוון שהוא מקדים את המסובב בסיבה, אלא מכיוון שהוא מרגיל את הלומד לפעילות נטולת משמעות. וכך הוא גם "טוען" את הלומד ב"כשרונות" רבים שלא יוכל לתת להם ביטוי, ושבקיומם יערפלו את היכולת והצורך להביע.

יתר על כן, הדבר עשוי להוביל, כמו שקורה לא פעם אצל "ילדי פלא", לחיים חלולים/מנוונים שבהם נע הילד בעקבות היכולת, מבלי לדעת מה הם הדברים שהוא באמת מעדיף או רוצה

<sup>81</sup> כוח הוא וקטור בעל עוצמה וכיוון, אנרגיה היא סקלר, יחידה נטולת כיוון. המחנך מעניק אנרגיה אך אין הוא מגדיר את הכיוון ליוזמה של הילד.

<sup>82</sup> "בשיח פעיל" לסרי דן

לעשות. הוא מאבד את היכולת להתכוון אחר האיכות וממילא מאבד את יכולתו להיות לומד. הוא הופך להיות תלוי בסמכות חיצונית שתכוון אותו. האדם פועל. מתוך כך שהוא פועל גם נולדים אצלו הכלים שמכשירים אותו לפעול ברמה הולכת ומעמיקה - זהו מצב העניינים הטבעי. אמנם יכולתו לפעול תלויה בקיומם של יכולות שהתפתחו אולי במסגרת פעילויות אחרות, אך אין להסיק מכאן על הצורך להקדים לכל פעילות "הצטיידות בכלים". ראשית, אין לדעת לאלו "כלים" יודקק האדם בפעילות מסוימת, ובוודאי לא בחייו באופן כללי. על כן "הצטיידות כזו" היא דבר תיאורטי. שנית, כל התפיסה של "שיפור יכולת" כביכול "על ריק", כמוה כהעמדת העגלה לפני הסוס ויש בה את הבעייתיות שבהיעדר כוח מניע.

ניקח בתור דוגמא את עניין "רכישת הקריאה והכתיבה". עניין זה נעשה בבית הספר בטכניקות שונות שרובן מבקשות במהלך שנת הלימודים הראשונה לציד את הילד ב"מיומנות" של הקריאה והכתיבה. כלומר, אין כאן צורך להבעה שבא מצד הילד אלא מעשה טכני של "פיתוח יכולת". אצל חלק מן הילדים אשר פעילות טכנית זו מלווה בצורך בהבעה - בקריאה ובכתיבה ועל כן לימוד מסוג זה אינו פוגע הרבה. אך אצל הילד שמסביבות שונות אינו מרגיש רצון או צורך לקרוא ולכתוב, הופכת עשייה זו לדבר נטול משמעות הנוסך בכל פעילות הקריאה והכתיבה חוסר משמעות. ילד כזה, גם אם הוא יודע לקרוא ולכתוב, אינו יודע להשתמש בקריאה והכתיבה. הוא יקרא כשיאמרו לו, אך לא מעבר לכך. הקריאה והכתיבה לא תשרת אותו באופן זורם לצרכיו הממשיים. והרי הקריאה והכתיבה היא פעילות תרבותית מורכבת המשמשת צרכים רבים, החל בכתיבת פתקה כדי להודיע שאינו בבית, דרך חיפוש אינפורמציה באנציקלופדיה וכלה בכתיבה יצירתית.

מכאן גם נגזר תפקידו של המבוגר במיתר כאומן שיח - הוא צריך לעזור לילדים למצוא בתוכם היוזמה והרצון להביע ולעודד את הוצאתם לפועל.

יחד עם זה צריך לקחת בחשבון שפעמים רבות הרצון להביע קשור במידת הביטחון העצמי ובתחושת היכולת. יש מקרים רבים בהם בני אדם לא מעיזים לרצות להביע בשל החשש ממגבלות היכולת שלהם. במקום זה יכול אומן שיח לתמוך רבות ובלבד שיראה ביכולת כלי תומך בהבעה ולא להפך.

## 10. הגורם התפתחותי והבדלים בין גילאים

נקודת המוצא של מיתר היא שאדם מתפתח באופן טבעי אם לא מפריעים לו, גם כשמדובר בחברה מורכבת כמו זו של התרבות המודרנית. התפתחות היא פן טבעי בחיים ואף שהיא קורה באופן מרוכז יותר בילדות היא לא נחלת הילדות בלבד. מבחינתנו תמיכה בחיים משמעותיים פירושו תמיכה בהתפתחות. יחד עם זאת הילד זקוק בכל גיל ל"חומרי גלם" מתאימים לצורך התפתחותו ולא תמיד "חומר גלם" זה נמצא באופן טבעי במסגרות החברתיות שבהם הילד נמצא. כאן נדרש מן המבוגר שיכיר בשונות שבין ילדים בגילאים שונים וידע להשתמש בידע זה כדי לכלול "חומרי גלם" מתאימים בסביבה הטבעית. בכל מקרה השאיפה היא ליצור את התנאים הבסיסיים שיאפשרו לילדים למצוא את חומרי הגלם להם הם זקוקים במרחב החברתי והפסיכולוגי שלהם. עניין זה קשור בחופש הבחירה וב"אי הפרעה" שלפעמים יש לו גם אופי אקטיבי.

מבחינה התפתחותית אנו מפרשים הבדלים בין גילאים בעיקר בממד של אופי הפעילות ומהות הזיקה שבין אדם לעולם. אנו רואים שבגילאים צעירים (עד גיל 8-7 בערך) ישנו קשר בלתי אמצעי בין הילד לעולם המאפשר לילד לשקוע לפעילות ולזרום עמה בתגובה לגירויים מקומיים. אפשר לומר שבגיל הזה הילד עדיין מסוגל לשמוע בבהירות את "קולו של העולם" ולהיכנס עמו

לדיאלוג מזדמן. בערך בגיל 7 עובר הילד תהליך של היוולדות אל תוך עולם מודע יותר ודומם יותר, בגיל זה בערך מתחילים לצמוח שורה של חרדות הקשורות בתודעת הניתוק וביכולת של הילד להסתכל על עצמו מבחוץ. בשלב זה ובהדרגה משתנה גם אופי הפעילות שלו – הוא פחות יכול להיענות לגירויים מזדמנים, הוא חש "משועמם" יותר, ובעל ביקורת רבה יותר על עצמו וסביבתו. תפיסת העולם שלו נעשית אובייקטיבית יותר שפירושו הרבה פעמים זיהוי עצמו כפרט אחד רגיל בין פרטים רבים אחרים. נראה שבגיל הזה הוא זקוק לפעילות יצירתית המבטאת את קולו הייחודי כתוצאה של הכנה מוקדמת. זהו סוג חדש של פעילות המאופיין בפעולה ארוכת טווח יותר, פחות קשורה לגירויים מקומיים, ומבטאת תכנון או רגש מוקדם של הילד המבקש להיוולד אל תוך אותו עולם שהתנתק ממנו. בגיל הזה זקוק הילד למרחב שקט, מסודר ו"נקי" יותר לצורך הבעתו העצמית. בגיל הזה הוא גם זקוק למקורות של השראה ולדוגמאות של פרויקטים ארוכי טווח המראים כיוון אפשרי ל"גאולה" מן הניתוק שבו הוא מגלה את עצמו. ה"גאולה" טמונה באפשרות להשפיע על העולם ולגלם בו את עצמו – "להוליד" בעולם. אנו אומרים שבשלב הזה יש לילד את האפשרות לגלות את עצמו כ"מגשים חלומות". כלומר, כאחד אשר מסוגל לפעול בעולם כחלק מן הצורך לבטא את עצמו, רצונותיו, שאיפותיו, הרגשותיו, שיחו הפנימי, תפיסת עולמו וכן הלאה.

אף על פי שבגיל זה מתחיל להיווצר עניין בידע פורמאלי לכשעצמו זהו עניין מקומי הקשור במקום בו הילד נמצא. אנו נוהרים שלא להיכנס אל תוך לימוד שיטתי שאינו ביוזמת הילד, דומה שבגיל זה חשוב עוד יותר פיתוח יחס נכון לידע ובעיקר שמירה על חווית השלם והדרישה להבנה שלמה. במקביל לאופציה של "הולדה בתוך העולם" קימת תמיד האפשרות להיכנס אל תוך המכניות כסוג של מזור לנפש שאם כי יש לו גם מקום אנו מאמינים שחשוב שלא יהפוך להיות האלטרנטיבה העיקרית בגיל זה או בכל גיל אחר.

## 11. האדם השלם

בעולם ממודר ומחולק כמו התרבות המודרנית אנו רואים חשיבות רבה לטיפוחה של חווית השלם אצל האדם כתנאי ליכולת ליצור משמעות בעולם מורכב ועמוס קונפליקטים. אנו סבורים שחווית השלם נקנית מתוך פעילות שלמה שאינה מחולקת לפי נושא או ממודרת בתוך מגבלות זמן. יתר על כן, מה שהופך סדרה של אירועים ותופעות ליחידה שלמה זה הרצון הפעיל של הפרט הקושר אותם בתוך פעולה בעלת משמעות. כאן בא לידי ביטוי חשיבותה של הבחירה החופשית ועשייה הנובעת מתוך החיים ולא מתוך הכתבה חיצונית. עשייה כזו פעמים רבות היא ביטוי של האישיות הייחודית של הפועל ובסופו של דבר בביטוי זה מקופל מושג השלמות – השלמות של העולם נגזרת מן השלמות הפרטית של האדם הפועל בו. כאשר ילד נכנס להרפתקה פרטית המתפתחת בקצב שלו, החוצה גבולות של מקום, המעסיקה אותו בזמנים שונים ובלתי מוגדרים, הנעלמת לפרקים כדי לחזור ולהופיע בשלה יותר בזמנים אחרים, הקשורה אצלו לפנים שונים של אישיותו, שיש לו בה אינטרס אישי, כי אז פעילות זו יש לה פוטנציאל גדול לחיזוק הכוח המאחד של הנפש. אותו כוח יוכל מאוחר יותר לעזור לאדם להיפגש עם עולם מחולק מבלי שחלוקה זו תחלק אותו עצמו ואף תגרה ותעודד אותו ליצור שלמות בעולם.

חווית השלם נקנית גם כתוצאה מסוג התקשורת המתקיימת במיתר. אנו מאמינים שמפגשים בלתי פורמאליים בין ילדים לילדים ובין מבוגרים לילדים יש להם כוח רב יותר בתמיכה בחווית השלם, במיוחד כשמה שמנחה מפגשים כאלה הוא ראית הייחודיות של הפרט. כל אדם הוא שלם באופן אחר וזהותו קשורה לאופי המסוים של שלם זה. על כן אין במיתר כל מדידות הערכה השוואתיות. מבחינתנו אין כל משמעות בגיל זה ובהקשר של מיתר, ללקיחת היבט מסוים

באישיות של האדם ולדרג אותה ביחס לאחרים. הפעילות במיתר נעשית סביב יוזמות של הילדים.

הדגש על החוויה השלמה פירושו מבחינה מעשית גם דחייה עקרונית של הלימוד הפורמאלי השיטתי לגילאים מאוחרים יותר. הרבה לפני שהילד ידע להשתמש בנוסחאות כדי לפתור בעיות חשוב לנו שתהיה לו אינטואיציה מתמטית מבוססת אשר תאפשר לו להעריך ולאמוד פתרונות. האינטואיציה בתפיסתנו היא ביטוי לראיית השלם. מתוך אינטואיציה כזו יכול האדם ל"הרגיש" את התמונה השלמה ולחוש בחריקות כשאלה קימות. אדם כזה לא ייתן תשובה רק משום שזה מה שיוצא בנוסחה, אלא חשוב לו שהיא תהיה סבירה ותעלה בקנה אחד עם התחושה שלו – אחריות ושלמות הולכים ביחד. מתוך חווית השלם הוא יכול גם להכיר את הדעת המנתחת מבלי שהעיסוק בפרטים יגרום לו לטבוע בתוך מכניות חסרת אחריות כפי שנראה שקרוה לרוב בלימוד הפורמאלי.

אנו סבורים שמעבר לעצם העיסוק בפעילות משמעותית ישנן מספר פעילויות אנושיות שיש להן כוח מיוחד בתמיכה בשלמות האדם בכלל זה הקשבה לסיפורים, מוסיקה ושירה, טיולים בטבע, פילוסופיה באיכות מסוימת, ובכל אלה אנו מבקשים לתמוך.

## 12. ילדים מתקשים וילדים מיוחדים

אנו רואים בעייתיות רבה בשימוש במושג "ליקויי למידה" בפרט ביחס לילדים. מה שבדרך כלל מכנים ליקויי למידה הוא ייחודיות של ילד אשר במבחינה סטנדרטים מתבטאת כ"חסרון" ביחס לנורמה של ילדים אחרים. מנקודת המבט של האדם השלם ייחודיות זו לעולם אינה ליקוי, אלא פשוט ביטוי לעבודה שאנחנו שונים. העובדה שילד מתקשה לקרוא בגיל מסוים אינה ליקוי, אלא השתקפות למבנה המנטלי המיוחד שלו. כשם שאין מקום לדבר על צבע עור כליקוי, או על כך שאדם אינו מטפס על עצים ליקוי, כך אין לדבר על מבנה מנטלי מסוים וייחודי כליקוי. בוודאי לא נכון לכנות זאת "ליקויי למידה" שמשמע ממנו המשמעות של אדם המתקשה ללמוד.

מצד שני כל ילד במיתר הוא ייחודי ומקבל התייחסות כבריאה חד פעמית המצריכה שיקול דעת ייחודי. נושא עבודתו של המבוגר במיתר אינו "מתמטיקה" או "תנ"ך" אלא יוסי ורותי וחיים ושלומית.

כל זה אינו פוסל את האפשרות להגדיר ילד הנמצא במצוקה. מצוקה זו לפעמים נובעת מייחודיות המקשה על תקשורת בין הילד לבין ילדים אחרים, אבל בדרך כלל מדובר במצוקה מקומית הקשורה לעולם ההתנסויות ולעולם הפנימי של הילד. ילד כזה בדרך כלל זקוק להתייחסות מיוחדת ופעמים רבות גם לתשומת לב רבה יותר. אופי הפעילות הגמישה של המבוגרים במיתר מאפשר להפנות יותר תשומת לב לילדים הנמצאים במצוקה. באשר לאופי ההתערבות של המבוגר הרי שהיא מאוד ספציפית לילד ויחד עם זאת היא פועלת על פי אותם עקרונות שנמנו עד כאן. במיוחד חשוב להדגיש שלהבדיל מטיפול פסיכולוגי קלאסי כאן אין מטרת ה"טיפול" להביא את הילד לרמה מסוימת של נורמאליות, אלא לעזור לו להיות "חולם". קרי, אדם המסוגל להיות סוכן בעל אחריות, המסוגל לרצות להביע ולהגשים חלומות.

## 13. מעבר מצרכן פסיבי ליצרן אקטיבי

ישנם כוחות רבים בתרבות המודרנית הפועלים להפיקתנו לצרכנים פסיביים. בכלל זה אפשר למנות את אמצעי התקשורת שבהיותם חד סטריים מאפשרים לנו בעיקר ספיגה פסיבית, ורשתות המסחר השונות המנסות להשפיע עלינו להיות צרכנים בעל כורחנו. האינטרס של כוחות אלה ברור - באופן אידיאלי הם מנסים להפוך אותנו לישויות המופעלות בלעדית מבחוץ על פי מפת קודים נשלטת וברורה. במובן מסוים בית הספר המסורתי מכין אותנו לתפקיד זה. רולו מיי בספרו

”רצון ואהבה”<sup>83</sup> מצביע על כך שהפסיביות וחוסר האונים הפכו להיות הסממנים המאפיינים ביותר את תרבותנו. חוסר אונים זה מודגש על ידי הפוטנציאל העצום שיש לאדם המודרני באופן עקרוני – ”אך הוא לא יודע מה לרצות” כדברי מי. הוא נותן את הדוגמא של האדם היושב בסוף יום העבודה מול מרקע הטלוויזיה וצופה בשיגור הללית לירח כדי להבליט את הפער בין הפוטנציאל העצום שיש לאנושות לבין תחושת חוסר האונים של הפרט הפסיבי שבעצם אינו יכול להשפיע בכלום על שיגור זה. פסיביות זו פרושה הרבה פעמים גם חוסר אחריות של האדם לעצמו ולסביבתו, היות ובבסיס הוא חש שאין לו שליטה והשפעה על העולם הסובב אותו. ואכן, הצופה בטלוויזיה מאמץ לעצמו את אותו יחס בלתי ביקורתי ובלתי אחראי המאפשר לו לספוג באותה מידה של אדישות פרסומות לחלב, מראות מלחמה, וגילוי יבשת.

משום כך חשוב לנו להבליט את תפקידו האקטיבי של הפרט בתוך מיתר. אנו משתדלים להשאיר את היוזמה בידי הפרט ונמנעים עד כמה שניתן מהפעלה חיצונית. במפגש בין מבוגר לילד קורה לא פעם שהמבוגר לוקח את היוזמה והופך להיות המקור והמניע לפעילות המשותפת שלהם. קל להתפתות למקום זה במיוחד בשל התחושה ש”נעשים דברים”, אך דווקא משום כך נדרשת מצד המבוגר תשומת לב מיוחדת והכרה של מטרות הפעילות המשותפת שלו עם הילד. התוצר הוא תרוץ המאפשר את תהליך ההבעה וההולדה. גם במצבים שבהם ילד משועמם מחפש שיעסיקו אותו אנו מתערבים בעיקר כדי להעיר בו את אותו מנוע פנימי של הפעילות השעמום במקרה כזה יכולה להיות כוח חיובי ואנו לא ממהרים למצוא לה תחליפים.

#### 14. תרבות המבוגרים

אחד מתפקידי מסגרת חינוכית הוא להפגיש את הילד עם האיכויות של תרבות המבוגרים. זהו גם המקום הקלאסי של ההוראה אולם אנו רואים ”איכות של תרבות” באופן רחב הרבה יותר מאשר ”העברת ידע”. יתר על כן, בשונה ממסגרות רגילות אנו רואים את תרבות המבוגרים כמצע שממנו הילד צומח, ולא דווקא כמטרה שאליה הילד צריך להגיע. להיפוך זה יש השלכות שונות. בין היתר יש לראות את כל אותן מטרות המוגדרות בדרך כלל בראש תוכנית הלימודים כנקודות מוצא - כמגדירות את מה שהמורה מביא, ולא את מה שהילד צריך לצאת עמו. כמורים יש ביכולתנו ויש לנו זכות אך ורק להגדיר את עצמנו, ואת מה שאנו מוכנים להביא למפגש. כל השאר חייב להיות בבחירת הילד. אין זו רק עמדה בסיסית המכירה בילד כישות אוטונומית, אלא גם תקווה שהדור הבא יהיה שונה מאתנו, בהשתמשו במה שאנו נותנים לו כחומר גלם להרחיב את אופקי האנושות, ולא דווקא כגבולות להתגדר בהם. זהו מקור של אנרגיה שהילד יכול להשתמש בו לצורך מבעו הייחודי.

ברגע שאנו מעבירים את המוקד למה שאנו מביאים כמבוגרים, נעשה ברור הצורך להביא את תרבות המבוגרים באיכות גבוהה ככל הניתן. ה”חומר” המועבר בבתי הספר בדרך כלל הוא מאיכות נמוכה מאוד. הוא שבור, מקוטע, נטול רגש ומשמעות. תחת התירוץ שקשה להביא דברים מסובכים מדי (”הם לא יבינו”), אנו מביאים דברים מרוקנים מאיכות. כאשר מובאים דברים באיכות, כמו למשל התנ”ך, או ספרות ברמה גבוהה, הדבר נעשה באופן שטחי מאוד תוך התייחסות לשאלות בסגנון ”מי אמר למי”, וללא הקונטקסט התרבותי העשיר על מכלול הכוחות החיים שבו.

על מנת להביא את תרבות המבוגרים באיכות גבוהה, על הילד להיות חשוף אליה באיכויותיה הגבוהות, לא ברמה הטכנית - אלא בהגשמתה החיה והממשית. לא בחלקים - אלא בשלמותה

<sup>83</sup>May, R. (1969) Love and Will. W.W. Norton Company. N.Y.

המשמעותית עבור האדם המבוגר. מכאן הצורך לעבוד עם חומרים אמיתיים, עם אנשי מקצוע אמיתיים, אנשים שמציגים מקטעי תרבות באופן חי ורלוונטי. אנשים כאלה הם בדרך כלל גם אנשי מקצוע בתחום הנדון.

כמו כן, ברור שמפגש איכותי כזה יצטרך להתעלות על הגבולות הפיסיים של מיתר. אנשי הצוות של מיתר לא יוכלו להציע אלא רק פיסה מאוד מצומצמת של עולם המבוגרים. זה המקום לנצל את המשאבים הטבעיים של הקהילה – הורים, חברים, מורים במקומות אחרים וכן הלאה.

## 15. מקומו ותפקידו של הידע

אנו רואים שני תפקידים בסיסים לידע. הראשון הוא ככלי העוזר לאדם להגשים את מטרותיו והשני כמעורר את האדם מן הבנאלי והמובן מאיליו ופוקח את עיניו לאפשרויות חדשות. במקרה השני תפקידו העיקרי של הידע הוא לעזור לאדם "לחלום" או לעזור לו להציג לעצמו מטרות. אפשר לקרוא לידע זה "ידע בלתי תועלתני".

במקרה הראשון הידע עוזר לאדם להגשים חלומות ואפשר לקרוא לו "ידע תועלתני". חלוקה זו אינה קשורה לתוכן הידע אלא היא תלויה הקשר של זמן ומקום ביחס לאדם מסוים. יחד עם זאת ידע מסוים יכול מטבעו לנטות לסוג הראשון או השני.

כפי שהערנו לאורך כל ספר זה לידע יש לא רק יתרונות, כשם שהוא יכול לפתוח אופקים הוא יכול לסגור אותם, כשם שהוא יכול להעמיק את חשיבותנו הוא יכול לרדד אותה. לכן חשוב לראות את מקומו של הידע בכלל המערך החינוכי במיוחד על רקע מה שקורה ברוב בתי הספר ביחס לידע. חשובה לעניינינו ההבחנה בין ידע חי לבין ידע מת. ידע מת הוא כזה המקוטלג בפניה ממודרת, בלתי קשור לידע אחר או לכלל האישיות של האדם. האדם יכול להיזכר בידע הזה אך הוא אינו עושה בו שימוש ובפרט הידע עצמו לא מתפתח ומשתנה לאורך זמן, לא מעצם חלוקה הזמן ולא כתוצאה ממפגש עם ידע חדש. אדם יכול להכיל הרבה יחידות ידע מת סותרות זו את זו מבלי שהדבר יחולל אי שקט בנפשו. ידע חי לעומת זאת קשור במערך ההבנה השלם של האדם, הוא מקור להיווצרות אינטואיציות חדשות, הוא מתפתח וצומח. המוטו שלנו בעניין זהו הוא : **ידע הוא חבילה שצריך לפתוח.**

ידע תועלתני, מעצם הגדרתו קשור למשימה מסוימת וצריך לבוא כחלק מאותה משימה. בהיותו רלוונטי ונתון בתוך הקשר משימתי הוא גם מקבל את ערכו הממשי ונוצר קנה המידה להערכתו. כאן אין סכנה שהוא יהפוך לקלישאה או לידע מת. מצד שני אין כל צורך בלימוד שיטתי של ידע תועלתני שלא בתוך מסגרות של פרויקטים מעשיים. מבחינה מעשית הדבר החשוב ביותר ביחס לידע תועלתני הוא שיהיו לאדם את הכלים להשיג אותו בקלות וביעילות.

ידע **לא** תועלתני אינו קשור בהכרח לפעילות מסוימת יש לו, מבחינה זו, פן פילוסופי מעורר חשיבה. ידע כזה צריך לבוא כחלק מתהליך פילוסופי דיאלוגי המעודד לחבר את הידע לשאלות בסיסיות ולאִינטואיציות מקוריות. למעשה, אחת הסיבות החשובות להבאת ידע ברמה כזו היא כוחו כמעורר ומחיה של ידע מת ושל האדם בכללותו. כלומר כדי לעודד ראייה רחבה יותר, להיחלץ מדעות קדומות, לתמוך בהיווצרות חשיבה עצמאית. מיותר לציין כמעט שלא פעם הוא מנוצל בבית הספר המצוי כדי לעשות בדיוק את הדבר ההפוך. מכל מקום, כדי שידע לא תועלתני אכן יהיה מקור השראה, חשוב שמי מביא את הידע יהיה ער לגרעין החי שלו. העובדה שכדור הארץ הוא עגול אולי אינה מאוד תועלתנית עבור רוב הילדים, אבל היא מעוררת מחשבות ושאלות רבות. מחנך שלא יהיה רגיש למופלא שבאמירה זו ויתייחס אליה רק כידע שצריך לדעת אותו יפספס את כל העניין שבשלו יש טעם להפגיש ילדים עם ידע מסוג כזה.

בכל מקרה, איננו מכירים בקיומו של גוף ידע בסיסי, שצריך להעביר בשיטתיות לילדים. אם קיים דבר כזה הנקרא "ידע בסיסי", הרי שהוא מובנה בתוך התרבות ודי בעצם הגדילה בתוך

התרבות כדי לספוג אותו. מעבר לזה איננו רואים סיבה להעדיף ידע אחד על פני אחר ועל כן אנו רואים את עיקר ערכו של הידע בפרוטנציאל שלו לעורר למחשבה, להרחיב אופקים, להגדיל את האדם.

עמדתנו זו אינה שונה גם כשמתייחסים לשכבות סוציו-אקונומיות נמוכות או מה שמכונה לפעמים "ילד טעון טיפוח", ילד אשר בא ממשפחה או תת תרבות שבה לכאורה חסר ידע בסיסי, דווקא כאן מתגברת הסכנה להמתה שיטתית של ידע ההופך בצורתו המתה להיות לסמל מעמד ומאבד את כוחו הפרגמטי הממשי. דווקא כאן, יותר מאשר במקומות אחרים, נדרשת רענונות בחשיבה, ועוצמה אמיתית הנובעת ממפגש עם ידע חי.

## 16. קריאה כתיבה ואנגלית

אף על פי שאיננו מכירים בקיומו של בסיס ידע משותף שאינו מניח וביה חלק מן התרבות הקיימת של הילד (כל ילד ותרבותו) הרי שאנו עושים מאמץ מכוון בעניין קריאה כתיבה ואנגלית. ברוב המקרים קריאה וכתיבה נרכשים באופן טבעי כפי שקורה לגבי כל ידע שהוא חלק מן התרבות, אבל בשל קיומם של ילדים מתקשים וכן בשל חוסר הטולרנטיות של החברה לאי ידיעת קרוא וכתוב בגילאים מסוימים (ובעקבות זה פגיעה בדימוי העצמי של מי שמתקשה) ובשל הקושי לרכוש שפה בגילאים מאוחרים יותר, אנו רואים מאחזיותנו לתמוך בצורה אקטיבית בתהליך זה. עדיין, תמיכה זו מתבצעת במידה רבה של גמישות ותוך הליכה עם המקצב האישי של כל ילד. בכל זאת, יש לנו התכוונות ברורה שכל ילד בסופו של דבר ישלוט בקריאה ובכתיבה. המקרה של האנגלית הוא מבחינתנו אחד מאותם מקרים מיוחדים שבהם אנו רואים חשיבות לבסיס ידע מסוים למרות שהדבר לא תמיד משתקף בתרבות הטבעית של הילד. הדבר מבטא את הכרתנו בהיותנו חלק מ"כפר גלובלי" ששפתו הרשמית היא אנגלית. ההתכוונות כאן היא בעיקר של המבוגרים ואין פה חובת שיתוף פעולה מצד הילדים.

## 17. פתיחת הגבולות הפיסיים - המרכיב הסביבתי

אנו רואים שתי מגמות בתרבות המודרנית אותם אנו מבקשים לאמץ למיתר. מצד אחד ישנה ההשתוקקות למסגרת אינטימית, ביתית המחזירה את המשמעות ליחסי אנוש קרובים ומצד שני הרב לאומיות ואמצעי התקשורת למיניהם, המאפשרת מפגשים בין אנשים מקצווי עולם. שתי המגמות יכולות ללכת יד ביד אם נאמץ את גישתו של וורנר להתפתחות - מערכת אורגנית יכולה להיות מובחנת ובו זמנית לנהל מערכת יחסים ענפה ומורכבת עם סביבתה. מה שמגדיר אותה אינו רק המבנה הפיסי שלה אלא הארגון שלה כפונקציה של מערכת האינטראקציות שלה. במובן הזה מה שמגדיר את מיתר אינו הגבולות הפיסיים שלו, אלא האנשים המתפקדים בו ומרחב אפשרויות התקשורת. דבר זה מתבטא לא רק בעובדה שילדים רבים יוכלו לפעול מחוץ למסגרת מיתר, אלא גם שהאינטראקציות אינן מוגבלות לזמן מיתר. מצעי התקשורת, מעורבות ההורים, מפגשים וחילופי תלמידים, יציאה לימי לימוד במקומות אחרים, כל אלה הופכים את מיתר לחלון אל מרחב פתוח, יותר מאשר מרחב מותחם.

כאן אנו רואים בו-זמנית את הפתרון לחסרון הקיים במסגרת קטנה ואת היתרונות שלה. שכן באופן כזה הביקורת הדומיננטית ביותר למסגרות קטנות, היינו, מרחב האינטראקציות המצומצם, מאבדת את עוקצה, ומצד שני נידות כזו, כמו גם זרימה רצופה זו בתקשורת, אפשרית רק במסגרת קטנה.



## 18. קביעות ובהירות בחוקים ובמסגרת הארגונית

אנו מדברים על מסגרת בשני הקשרים:

1. שמירת המקום והאדם.
2. יצירת סביבה בטוחה מבחינה פסיכולוגית המאפשרת לילדים לפעול מתוך תחושה של שליטה והתמצאות.

**ברמה של שמירה על המקום והאדם:** מסגרת מיתר על חוקיה השונים מיועדת בעיקרה לדאוג להישרדות מיתר ולשמירת זכויות האדם, כפי שנעשה בכל קהילה מתוקנת. ניתן להשוות את מיתר לקהילה או מפעל שהוא בעל שני פנים: הישרדות ותפוקה או תוצרת. במקרה זה התפוקה היא סביבה תומכת בהתערורות/למידה. מתוך זה גם נגזרים החובות של המשתתפים במסגרת – מצד אחד תורניות שימור - ניקיון, סידור, אחזקה וכדומה. ומצד שני תורניות פיתוח כגון עריכת תערוכות, לקיחת אחריות על וועדות, עזרה בבניה וכן הלאה. כל אלה מחייבים את המבוגרים ואת הילדים כאחד. מעבר לחובות אלה רשאי כל ילד במיתר לבחור במה לפעול, כמה זמן לפעול ועם מי לפעול.

**ברמה של יצירת סביבה בטוחה מבחינה פסיכולוגית:** החופש הרב הניתן לפרטים במיתר דורש מסגרת ברורה ומוגדרת, וסביבה יציבה הן מעשית והן פסיכולוגית. בפרט הוא דורש סוג מסוים של קביעות, המתבטא בקביעות אתרי הפעילות, ובשמירה על סדר יום קבוע באופן שמאפשר לילדים לחוש שהם שולטים בחייהם ולא להתעסק עם המסגרת. לאורך כל השנה פתוחים כל המרכזים עם מידה קטנה של שינויים. זהו רקע יציב ומובנה מאוד, המהווה מעין מערכת קורדינטות קבועה שבתוכה מיצר הילד משמעות. העובדה שאתרי הפעילות לא משתנים מאפשרת העמקה. קיים דפוס באופן הפעילות המאפיין את רוב הילדים. בתחילת השנה ישנו פרץ של עשייה המבקש לנצל את גירווי המקום עד תום. לא פעם מדובר בעשייה ברמה סנסציונית, הנוגעת רק בפי השטח של האפשרויות הטמונות באתרים השונים. עד מהרה פרץ העשייה גווע ומפנה את מקומו למין "היאטמות" מגירווי הסביבה המלווה בתחושת חוסר מעש עד שהילד חוזר לפעול. אך הפעם פעילותו מונעת ממקום אחר לגמרי, הוא ניגש לפעול לא מתוך תגובה לסביבה עשירה, אלא כדחף פנימי המבקש לבוא לידי ביטוי ומנצל לשם כך את אתר הפעילות.

אנו מאמינים שככל שהמסגרת ברורה יותר ופשוטה יותר כך היא טובה יותר כמסגרת. המבוגרים הם אלה שקובעים את המסגרת אך מרגע שקבעו אותה היא מחייבת אותם באותה מידה כמו את הילדים. הסנקציה המופעלת במקרה שאדם אינו עומד בחוקי המסגרת אינה ניתנת לגחמה מקומית של מבוגר אלא במידת האפשר מוגדרת מראש. למיתר בבית אורן קיים ספר חוקים שנכתב ומעודכן. הוא מחייב באותה המידה לילדים ולמבוגרים. בכל שבוע יוצא דף מערכת עם פעילויות מיוחדות לשבוע. בכל יום אחד המבוגרים "מפיק" את היום ואליו פונים בעניינים ארגוניים שונים. כמו כן קימות רוטינות נוספות שהן חלק בלתי נפרד מפעילות המערכת הארגונית של מיתר. חשוב להדגיש נקודה זו שכן לא פעם מתערבב הרצון לתת חרות לפרט עם תפיסה מוטעית של מסגרת. חרות הפרט אפשרית כאשר יש מסגרת ברורה ובהירה ומתפקידם של מנהיגי הקהילה לדאוג לקיומה של מסגרת זו גם כאשר לכאורה היא פוגעת בחופש הפרט. יחד עם זאת אסור לערבב בין מסגרת לקיום הקהילה לבין התערבות בבחירותיו הפרטיות של האדם. בהחלט אפשר לדרוש מאדם לשמור על כללים מסוימים כשהוא פועל באתר פעילות מסוים אבל אי אפשר לחיי אותו לפעול במקום מסוים "לטובתו".

## 19. הכבוד לזולת, גישורים

אף על פי שיש מערכת חוקים בהירה ומוגדרת עד כמה שניתן מה שעומד במרכז הווייתו של מיתר אינו מידת הדין, אלא מידת החסד. בסכסוכים בין ילדים איננו מתערבים במטרה לגלות מי צודק אלא במטרה להחזיר את התקשורת והזרימה. לצורך זה מופעל במיתר "מוסד" הגישור. ה"גישור" מוכר בעולם המבוגרים בעיקר כאלטרנטיבה למשפטי גרושים. הוא פועל על פי מספר עקרונות שעיקרם החזרת התקשורת בין המשתתפים בגישור, כתנאי לכינונו של הסכם שיהיה מקובל על שני הצדדים. מה שקורה לרוב, בעולם הילדים, הוא שהגישור יותר משהוא מביא ליצירת הסכמים פורמאליים, מביא את הקהילה כולה, ילדים ומבוגרים כאחד, למקום שקשוב הרבה יותר לאחר ומסוגל לקבל נקודות מבט שונות. בגישור טיפוסי מוזמן המבוגר על ידי אחד הצדדים לגישור, ופועל כדי לאפשר הידברות בין שני ילדים. הפתרון לסכסוך מוצע ומופעל על ידי הילדים עצמם. במהלך הזמן, ילדים מצד שלישי יכולים בעצמם להפוך למגשרים. אי אפשר לחייב להשתתף בגישור אך מי שמסרב להשתתף בגישור מאבד אוטומטית את נושא או מקום המריבה. חשוב מאוד בדיאלוג כזה שהמשתתפים בו יפנו זה אל זה ולא ידברו בגוף שלישי. צריך לאפשר לכל אחד לדבר כל כמה זמן שירצה עד שיוודע כי סיים, בכל מקרה גישור אינו מוגבל בזמן. כמו כן עדיף לנהל גישור כל פעם בין שניים גם כשמדובר בסכסוך בו היו מעורבים יותר משתפים.

## 20. הטבע, הגוף, חופש התנועה וחופש המחשבה

באופן אידיאלי ממוקם מיתר בסביבה הטבעית, או, במידת האפשר, צמוד לסביבה כזו. מיתר בית אורן, כדוגמא ואב טיפוס, ממוקם בקיבוץ בית אורן בלבו של פארק הכרמל. זהו חלק מעקרון חינוכי המבקש לאזן את המרוץ התחרותי הקיים בחברתנו, במפגש עם טבע פנימי, פחות "תעשייתי", המקבל את הדו במפגש עם הטבע. אנו מאמינים שהסביבה הטבעית היומיומית מחזירה את הילד והמבוגר אל מקצב חיים אחר, המאפשר יתר הקשבה למצפן הפנימי ומשם לכבוד לחיים. אווירת הטבע החופשי, המראות, הצבעים והקולות מרחיבים את הלב ומפעילים את הדמיון. הטבע ומראותיו מאזנים את המובנות במשהו ראשוני ומובנה פחות. ההשפעה על הגוף לא פחותה מן ההשפעה על הנפש והילדים ממהרים ליצור, לדמיין, לשחק תוך מתן ביטוי ליצרים רבים שבין ארבע קירות מתקשים להתגלות. במקביל, זהו המקום בו הילד לומד להעריך את סביבתו הטבעית כחלק בלתי נפרד מן הקיום האנושי. זהו המקום בו הוא לומד לזהות את יחסי הגומלין בין האדם לטבע ולראות את החשיבות בטיפוח הטבע בצד הצמיחה הטכנולוגית. שהייה בטבע ושמירת הטבע מתוך כבוד והבנת חשיבותו, מקבילה גם לשמירה על טבע הילד מתוך כבוד למי שהוא. זו הכרה בכך שחיים של חרות ואיכות אפשריים מתוך התחשבות בסביבה ובאחר.

האדם הוא תוצר של אבולוציה בת מיליוני שנים – תולדה של מפגש אדם עם הטבע סביבו. גם שורשי החשיבה המופשטת שלנו טמונים במפגש זה של אדם בעל גוף בתוך סביבה טבעית. זהו עדיין מקור לעוצמה וציפייה טבעית של כל ילד מתפתח. אנו מאמינים בקיומם של יחסי גומלין בין ההתנהגות הגופנית של האדם להתנהגות ברמות אחרות ובפרט רואים את הקשר בין החופש התנועתי והחופש ברמה המחשבתית. צריך לתת לילד את החופש לשבת בכל תנוחה שהיא לעמוד בכל תנוחה שהיא לנוע בכל צורה שימצא אותה נוחה לו ובעיקר לא לכפות עליו ישיבה סטטית לאורך זמן. התנסות במרחב, כולל טיפוס על עצים, התגלגלות, התגוששות גופניות, חיבוקים ומגע גופני הם כולם חלק חשוב מן ההתפתחות הבריאה. טיולים בטבע ובתנאי סביבה משתנים מאפשרים כר נרחב של פעילות גופנית שמבחינתנו היא שוות ערך להרבה מאוד שיעורי התעמלות.

## 21. עקרון שוויון ערך הפעילויות

אנו מאמינים שכל פעילות אנושית היא בעלת ערך, ומסוגלת להעשיר את הפועל בה ולתמוך בהתפתחותו. במרחב העצום של פעילויות אנוש איננו רוצים לעשות הפליה ולהעדיף פעילות אחת על פני אחרת. יתר על כן, איננו רואים רע בכך שילד יפעל לעומק בפעילות אחת ולאורך זמן. כשמבוגרים נוהגים באופן זה אנו אומרים שהם "מעמיקים", ורואים בכך תכונה חשובה, אבל מבוגרים רבים יראו פסול בהתמקדותו של ילד בפעילות אחת. איננו חושבים שצריך "להביא" את הילד באופן מלאכותי לפעילויות אחרות, למעט אותם מקרים שבהם ההימנעות מפעילות אחרת נובעת מפחד או התנגדות. במקרה כזה השקיעה בפעילות אחת היא צורה של בריחה, ודורשת התייחסות מיוחדת של המבוגר. יש סכנה ששקיעה כזו רק תגדיל את החומות והניכור כלפי יתר העולם. אך במקרה של שקיעה בתוך פעילות מסוימת מתוך עניין ובחירה, מהווה העמקה זו חלק הנפתח אל כלל העולם. ראה בהקשר זה דיון על שני סוגים של מובחנות (פרק ראשון), ובעיקר הדיון בדוגמא של שני סוגי רופאי עיניים. פעילות שאדם שוקע בה לעומק, במיוחד בגיל הילדות, מהווה מודל חיקוי לפעילויות אחרות גם מבחינת מידת העמקות וגם מבחינת הדינמיקה של הפעילות..

## 22. השראה והקשבה

אני מאמין שחינוך זה תשעים אחוז הקשבה ועשרה אחוז השראה.

**תשעים אחוז הקשבה:** לכאורה הקשבה היא לא כלום. בתרבות של עשייה מוגברת, של ריצה אחר העתיד, של בהלת קניות, בהלת צריכה, של עוד ועוד, הקשבה היא אפילו בגדר בובוז זמן. הרי דקה אחת של הקשבה אפשר להחליף בדקה יעילה יותר שבה היה נעשה דבר בעל תועלת כמו מסירת ידע חשוב, מכירת ערך, בניית גשר. ובשעה שהשתהינו לדקה זו של כלום בינתיים האחרים התקדמו קדימה, הנה כבר יש להם משהו של ממש, ואנחנו עם ההקשבה שלנו כבר נמצאים בפיגור, בנסיגה, עוד מעט נאבד את קיומנו. זו ההרגשה הבסיסית של האדם בעולם המודרני. יחד עם זאת אין דבר עמוק ורב כוח יותר מן ההקשבה. בהקשבה אינני מתכוון למשהו פסיבי - לתת לאחר לדבר עד שהוא יגמור (נו שייגמור כבר!) כדי שאני אוכל להגיד את מה שיש להגיד. בהקשבה אני מתכוון ליכולת האמפטית לעקוב אחר מישורו אחר, לחוות אותו כישות נפרדת, להיות עמו בזיקה של מהות. זיקה כזו כמו תרכובת באלכימיה של הנפש מעבירה כוח. כוח ממשי. היא מאפשרת לאחר להיות ועוד יותר מכך יש לה את הכוח הבורא, המיילד. עבור מי שרואה את החינוך כתהליך של ילוד ולא כתהליך של מילוי, ההקשבה היא העניין המרכזי. אלה שני קצוות שונים - במילוי אני מכניס משהו אל תוך האחר כיוון שאני מאמין שהוא חסר, שאני בעל הידע/כוח/סמכות צריך לדחוף ולדחוס כדי למלא. בילוד אני מברא חלל וממתין בקשב, שכן אני מאמין שאין משהו שהוא משמעותי לאדם שלא נולד מעצמו ויוצא ממנו.

**עשרה אחוז השראה:** ומן הצד השני של ההקשבה נמצאת ההשראה כמודל חיקוי, נושא לשאיפה, גבול עליון שאנו מבקשים להגיע אליו, אך שבמהותו הוא על גבול הבלתי נתפס. בכוונה רבה הוא נמצא גבוה גבוה. עלינו להתאמץ להתקרב אליו. הוא לא עושה לנו הנחות. במילא אין הוא "חובה" או דבר ששיך להמון. הוא הבטחה למי שחשוב לו. ההשראה שונה מאוד מתהליך של מילוי - תהליך של מילוי מוגדר על פי רוב כ"חובה" משהו שצריך להגיע אליו, שכולם צריכים להגיע אליו. משהו שמנסים להוריד אותו כמה שיותר אל העם. לפרק אותו, ללעוס אותו, לעשותו פשוט, לשטוף את המוח בעזרתו. חינוך זקוק להשראה, הוא אינו זקוק למילוי. הוא זקוק להשראה בדמותם של אנשים יוצאי דופן או בעלי מקצועות מיומנים. השראה יכולה לבוא מהצגה מיוחדת, מספר, מעבודת אומנות, מאדם חי שמספר על עבודתו, מאדם חי בשעת אומנותו, וכן הלאה. ויחד עם זאת השראה במינון רב מדי היא דבר משתק. בצד ההשראה

צריך להותיר זמן רב לעכל ולפעול כמקור אקטיבי, לכן החלוקה היחסית בין הקשבה להשראה. מקור של השראה הוא לא בהכרח גם הקשבה. בחינוך תפקידי ההקשבה וההשראה לא חייבים להתלכד באדם אחד. מיתר הוא ניסיון למסגרת חינוך המושתתת על יחסים אלה של הקשבה והשראה. במילא הוא שונה מכל מה שמוכר בחינוך הקונבנציונאלי. בזה האחרון כמעט ולא קימת הקשבה (צריך לגמור את החומר, שלושים ילדים בכיתה וכו'). ולעיתים רחוקות מאוד קימת השראה (המורים הם לא פעם אנשים שלא הצליחו במקומות אחרים, שחוקים, מדקלמים את אותו שיעור בפעם החמישית, צריכים להעביר חומר, וכו'). ניסיון כזה דורש מערך חדש הן ברמה הרעיונית והן ברמה המעשית.

## 23. מעורבות הורים

- הורים הם חלק בלתי נפרד ממה שקורה במיתר ממספר בחינות:
- I. מיתר אינו נותן שירותים להורים השולחים את ילדיהם במנטליות של "חנכו לי את הילד". מנטליות כזו יוצרת דיסוננס אצל הילד אשר מקבל יחס מסוים במיתר ויחס סותר בבית. היא גם פוגעת במשפחות אחרות המעורבות במקום ומרגישות שהוא שלהן. אולי הדרישה הבסיסית ביותר של צוות מיתר מן ההורים הוא שייקחו אחריות על חינוך ילדיהם. הרבה פעמים פירוש הדבר שההורים סומכים על ילדיהם ומוכנים לאפשר לילדם עצמם לקחת אחריות.
  - II. כחלק מן החינוך העצמאי, המקום מנוהל על ידי עמותה של הורים הרואים בקיומו של המקום אינטרס אישי.
  - III. ההורים הם "משאב" טבעי המנוצל באופן יומיומי הן ברמה ארגונית, אבל בעיקר ברמה התוכנית. זו הזדמנות לילדים להיחשף למבוגרים רבים ושונים גם אם מדובר במפגש חד פעמי. זו הזדמנות גם למפגש עם תחומי עניין שונים כפי שבאים לידי ביטוי בתחביבים של הורים או בעיסוקם העיקרי. באופן טבעי בכל יום ישנו הורה אחר במיתר. חלקם באים באופן רציף לאורך תקופה ואחרים הם אורחים מזדמנים שבאים לצורך מסוים.
  - IV. ההורים מהווים חלק מקהילה מעורבת, אשר הנושא המאחד שלה הוא גידול ילדים. מתקיימים במיתר פעילויות רבות בשעות אחר הצהריים והערב המיועדות להורים בלבד או לכל המשפחה, בכלל זה טיולים, קבוצות למידה, התכנסויות לחגים וכן הלאה. יחד עם זאת חשוב לראות שהמקום מנוהל בפועל על ידי צוות המבוגרים של מיתר והם בסופו של דבר המחליטים על הכיוון החינוכי ועל אנשי הצוות המתאימים להם. חינוך אינו עניין לשליחים. נזק רב יכול להיגרם מהתערבות לא נכונה של הורים. גם כאשר להורה יש רעיונות חשובים לגבי איך שהמקום צריך להתנהל מבחינה חינוכית הוא לא יכול לצפות שאחרים יגשימו אותם. להקשיב כן, אבל אם הורה סומך על הצוות החינוכי כי אז הוא צריך לקבל את האפשרות ששיקול הדעת שלהם שונה משלו. ואם הוא אינו סומך כי אז עליו לבצע את המלאכה בעצמו.

## 24. מחקר והערכה

חלק בלתי נפרד מקיום מיתר הוא קיומו כמסגרת מחקרית הלומדת את עצמה. אנו רוצים לראות במימוש המעשי של מסגרת אחת מודל ניתן לשכפול מחד גיסא, שמאידך גיסא ישמש כמעבדת מחקר להמשך פיתוח הגישה. אף על פי שחלקים מסוימים של המודל מתבססים על שנים רבות של מחקרים שנעשו במקומות שונים בארץ ובעולם, החידוש הנו בחיבור הכולל ובניסיון לבחון חיבור כולל זה כמודל למסגרת חינוכית. שנת העבודה הראשונה במיתר מגלה שאנו עומדים בפני מרחב שמעט מאוד ידוע עליו. עד עכשיו היו עיקר המחקרים בנושאי למידה ופעילות מוטים באופן ניכר על ידי צרכי ההוראה ומודל התפתחותי, שראה את הילד כמסדרון אל המבוגר. קיימים מעט מחקרים שעוסקים בחקר של מה שיש (למעט אולי מחקרים שנעשו על

רכישת השפה הטבעית ומחקרים על שנות הילדות הראשונות), אנו יודעים מעט על תרבות הילדים, על דינמיקת הפעילות, על מחזוריות בתוך תרבות זו כמו גם מחזוריות בפעילות ותהליכי העמקת פעילות. בהתאם לכך אנו מבקשים לערוך מחקר שטח, ולתעד את כל השלבים של התפתחות הפרויקט לפחות עד לסיום גדילתו (זמן משוער כ-10 שנים לאחר פתיחתו). במקביל אנו מזמינים חוקרים שונים לליווי הפרויקט וניצול המסגרת, כדי לבחון היבטים ספציפים בתוך המסגרת כמו גם את המסגרת ככוליות אינטגרטיבית אחת. ישנם מספר מוקדי מחקר שאנו מבקשים שילוו את הפרויקט לאורך כל שנות הניסוי:

- מחקרים על פעילות, זרימה, שקיעה ודינמיקת הפעילות.
- אוריינות כגישה לנושאים שונים (לא דווקא קריאה וכתיבה) ובאופן כללי למידה סביבתית.
- החלפת הקוריקולום השיטתי בתכנים גמישים "בלתי מתודיים" שבו-זמנית מהווים ביטוי לתרבות המבוגרים באיכויותיה הגבוהות וביטוי לצרכים האישיים של כל ילד וילד.
- המחקר בתחום זה ינסה לבחון את השפעותיה של גישה זו, כמו גם לפתח "שיטות לימוד" ספציפיות לנושאים השונים, בפרט גישת הקהילה החוקרת.
- מחקר מתמשך על עקרונות עיצוב סביבה הפיסית והשפעותיה על הפעילות והלמידה.
- מחקר על ההשפעות קצרות הטווח וארוכות הטווח של פעילות מחוץ למיתר.
- האינטראקציה בין מבוגרים לילדים, ובפרט המשך מחקר על מעורבות משתתפת.
- השפעת הרב גילאיות, והאינטגרציה עם חינוך מיוחד, על דפוסי מעורבות, תמיכה, חברות ולמידה.
- השפעות הגישה על צוות המבוגרים ופיתוח מסגרות הכשרה מתאימות.
- מחקרי אורך על ילדים שונים, המבטאים סגנונות פעילות שונים, כולל ילדים מתקשים להתחבר לפעילות.

## סיכום תפקידי המבוגר במיתר

למבוגר כאיש צוות במיתר ישנם שני תפקידים בסיסים. תפקיד אחד המתייחס לכלל הקהילה - תפקידו כמנהיג של קהילה. ותפקיד אחד המתייחס לפרט, תפקידו כתומך בפעילות/למידה/הגשמה עצמית. מלבד זאת ניתן לסמן מספר פונקציות של מבוגרים אשר אינם חייבים להיות אנשי צוות במיתר.

### מנהיג קהילה:

המבוגר איש הצוות במיתר הוא מנהיג קהילה. במסגרות חינוך פתוחות יש בלבול רב בנושא זה - נתינת הכבוד לבחירותיו של הילד גובלת לא פעם באי מעורבות המתפרשת על ידי הילדים כחוסר אכפתיות. המבוגר בקרב ילדים הוא מנהיג של קהילה בין אם הוא ירצה ובין אם לא. העובדה שהוא אינו מביע את דעתו, נעשה "שקוף" ואינו מתערב במקומות שונים נתפסת כסוג של מנהיגות ומפורשת כאמירה מסוימת.. יחד עם זאת "מנהיג" אינו חייב להיות דמות סמכותית דוגמטית ובלתי קשובה. תפקידו של המבוגר כמנהיג הוא לשרת את הקהילה, לא לקדם את האינטרסים שלו אלא לעזור לקהילה, לפרטים בה, לגלות את תכליתם ולהפוך את הקהילה לכר נוח להגשמת עצמית. זהו תפקיד מורכב הדורש הקשבה רבה לתהליכים הקורים בקהילה. מנהיג קהילה צריך לחוש את האווירה והדופק של הקהילה. הוא צריך להיות מסוגל להיות אסרטיבי במקומות הנכונים ולא פעם להציב גבולות ברורים. גבולות אלה לא תמיד מתקבלים ברצון על ידי פרטים בקהילה אבל קיומם הוא הכרחי. העובדה שהוא מחליט דברים היא חלק מלקיחת האחריות שפירושה שהוא רואה את האפשרות שהוא טועה ובונה את הדברים כך שטעויות אלה תוכלנה להיחשף. בקיומו הוא מאפשר לכל אחד את מירב האוטונומיה. העובדה שהוא לוקח אחריות כמנהיג קהילה אינה אומרת שהוא לוקח אחריות על בחירותיהם של בני הקהילה. ללא מנהיג זה הקהילה יכולה להפוך לקבוצת אנשים מסוכסכים חסרי כיוון המתעסקים ללא הרף בהגדרת המיקום ההדדי שלהם. אפשר לסמן מספר תפקידים בסיסים של המבוגר כמנהיג קהילה:

- 1: מפנה מקום. כלומר: הן מבחינה פיזית והן מבחינה פסיכולוגית. מפנה מקום לקהילה בגודל ומפנה מקום לכל פרט. מווסת את הכוחות הלוחצים והמעיקים על הקהילה מבחוץ ומבפנים.
- 2: יוצר מסגרת.
- 3: מגשר. (ראו גישור למעלה)
- 4: שוטר. כאדם המכיר את חוקי המסגרת ומקפיד על מילויים.
- 5: דוגמא אישית. כמנהיג שהוא בעל השפעה.
- 6: פועל ליצירת הרמוניה – לאיחוד הקהילה כאורגן חי שלם ומתקשר.

### אומן שיח:

אומנות השיח היא תפקידו העיקרי של המבוגר במיתר.

0: תפקידו הקשבה. נקודת המוצא לכל תפקידיו של המחנך כאומן שיח הוא ההקשבה. מתוך תפקיד זה נגזרים ונבנים התפקידים האחרים. על מנת להקשיב על האדם להיות ער – להיות קשוב לא רק לילדים אלא למכלול היש – לממשות.. כל כך הרבה פעמים קורה שאדם נמצא במקום ובזמן מסוים מבלי להיות נוכח בעצם. הוא מגיב כעין רובוט למציאות ואינו מבחין שהוא חי בתוך זכרונו, בתוך דעותיו הקדומות, בתוך דימויו, בכל מקום אבל לא במציאות. בעוד

שהממשות מתפתלת לה בדרכה הייחודית, האדם ה"ישן" ממשיך לנוע בקווים ישרים. הוא אינו שם לב שאיבר לגמרי את הממשות. הוא מבקש להחליף את הערנות בכל מיני "מתודות". מכניות שיגידו לו מראש כיצד עליו להתנהג. נדמה לו שהוא מצא את הפתרון אבל הבעיה כבר נמצאת במקום אחר לגמרי. להיות אומן שיח משמע להיות מסוגל לעקוב בגמישות ורעננות אחר המציאות – זוהי אומנות ההקשבה.

**תפקיד 1: לעזור לילדים להתחבר לפעילות.** ישנם ילדים אשר מכל מיני סיבות מתקשים להתחבר לפעילות, אם משום שהם אינם פנויים לכך (האנרגיה מופנית להגנה, התמודדות עם בעיות פנימיות וכן הלאה), אם משום שהם שכחו כיצד עושים זאת, אם משום שהם מפחדים. במקרה כזה תפקידו של המבוגר לעזור לילד להתחבר לפעילות. הפעילות היא צורך חיוני לבריאות האדם. הפעילות תיתן לו אנרגיה להמשיך התמודדות עם קשיים, עם ערכים חיצוניים וכן הלאה. חשוב לראות ש"לעזור לילד להתחבר לפעילות" פירושו לא פעם למנוע ממנו לזוּם פעילות בעצמו אך ישנם מקרים בהם הילד צריך לאסוף אנרגיה סף כמו גם חוויות טובות מפעילות כדי שאלה ישמשו כמנוע לזוּמה. ברוב המקרים נעדיף שהילד "ישתעמם" וימצא בתוכו את האנרגיה לזוּם את החיבור. אך במקרים מסוימים עדיף יהיה לתת לילד לפעול, וכמעט להפעיל את הילד, כדי לאפשר אורור וחילופי אנרגיה חיוניים. הנחת בסיס חשובה כאן היא שכל ילד, יש לו נקודת חיבור כלשהו, תהיה זו קטנה ככל שתהיה. זה המקום שממנו מתחילים. לעזור לילד להתחבר לפעילות פירושו לזהות נקודת חיבור זו, גם אם היא הרסנית לכאורה, ולהשתמש בה כנקודת המוצא לפעילות משותפת. חשוב לזכור שחלק בלתי נפרד מפעילות היא ההפסקה מפעילות. לא כל ילד שאינו פועל, גם אם זה לתקופה ארוכה, זקוק שיחברו אותו לפעילות.

**תפקיד 2: לעזור לילדים לזוּם.** זה תפקיד פרדוכסלי. ילדים, ודומה שזה נכון במיוחד לגבי ילדים בדור המודרני, רגילים שמפעילים אותם. הם מתקשים לזוּם. הם מתקשים למצוא את המפתח ולסובב אותו כדי להניע את הסטרטר. תפקידנו כאן הוא כפול, מצד אחד לתת מרחב לשעמום, לתסכול ולכל גורמי הכאוס שיכולים להניב את הצורך לזוּם ולפעול. מצד שני אנו עשויים בעצמנו ליצור את החלל/וואקום שיעודד ילדים לזוּם. אחת הדרכים לעשות זאת היא על ידי שיקוף של שאלה, של מצב, של בעיה. דרך אחרת היא על ידי פסיעה אקטיבית אחרונת.

**תפקיד 3: להפנות אנרגיה לזוּמות של ילדים.** ילדים עשויים לזוּם בכל מיני מקומות והזדמנויות אך לא תמיד להרגיש מספיק בעלי יכולת כדי שזוּמה זו תהפוך לפעילות. תפקידנו כאן הוא לזהות יזומות ולעודד אותן על ידי הפנית אנרגיה. פירושו של דבר שקודם כל עלינו להגיד "כן" לכל יזומה או רעיון של ילד. רק אחר כך, אם יש צורך, לסייג אותה. אם ילד אומר "אני רוצה לבנות שולחן" קודם כל אנו אומרים כן ואין זה משנה כמה לא מציאותי נראה לנו הדבר. אחרי זה מבררים כיצד אפשר לעשות זאת. ומסתבר שבגישה חיובית כזו בדרך כלל מוצאים ערוץ מציאותי בר הגשמה. אנו מפנים אנרגיה לזוּמות גם על ידי עצם הנוכחות וההקשבה, וכן על ידי שיקוף והצעת עצמנו כבני שיח. לפעמים די להתיישב ליד ילד שהתחיל לזוּם פעילות כדי לעזור לו לקחת את יזומתו לפעילות בעלת עומק.

**תפקיד 4: לעזור לילדים להגיע לעצמאות ותחושת יכולת.** בחיי היומיום הדבר הקל ביותר הוא לעשות במקום הילד. אם צריך לקלף תפוח אדמה זה יהיה הרבה פחות מלכלך ומיגע אם נעשה את זה אנחנו במקום לתת לילדים. במקומות אחרים יש לנו נטייה רבה לעשות במקום הילדים גם כדי להקנות לעצמנו את התחושה שאנחנו לא מיותרים, שאנחנו המבוגרים, היודעים, בעלי ערך ככלות הכול, וצריכים אותנו. תפקידנו כמבוגרים, בעיקר בגילאים הצעירים, הוא להפוך למיותרים עד כמה שניתן. מיותרים כהכרח לפעילות אך לא בהכרח מיותרים כבני שיח.

**תפקיד 5: לעזור לילדים להעמיק את הפעילות.**

**תפקיד 6: לספק חומר גלם לפעילות.** ב"חומר גלם לפעילות" הכוונה לא רק לחומרים פסיים אלא גם לכל המורשת התרבותית שאנו מביאים עמנו. אנו רואים את תרבות המבוגרים, בהקשר זה, לא כמטרה שעל הילד להגיע אליה אלא כחומר גלם לפעילותו. כאשר ילד בונה טירה ואנו מביאים אנציקלופדיה ובה תמונה של טירות אנחנו עשויים לעזור לו בכך להעמיק את הפעילות. אך אנו עשויים לעזור לו להעמיק את הפעילות גם בעצם נוכחותנו, בחידוד של בעיות, בשיקוף של מצבי קושי, וכן הלאה.

**תפקיד 7. לעזור לילדים להתמודד עם חסימות בורמת הפעילות.** על ידי העלאת המודעות, תמיכה, יצירת מצבי אתגר, העלאת הביטחון העצמי והדימוי העצמי. בסופו של דבר, ברוב המקרים נצטרך לעזור לילד להיפגש עם מקור החסימה. שונה המצב עם ילדים אחרים שאינם עוסקים בפעילות כזו או אחרת כיוון שיש להם דברים חשובים יותר לעשות. חשוב לציין שהניסיון לחייב ילד להיפגש עם נקודות קשות הוא לא תמיד טוב ובכל מיקרה צריך להשאיר את הבחירה אצל הילד.

**תפקיד 8. לעזור לילדים להגיע לידי הבעה יכולת ופעילות.** יש דברים שילדים רבים מתקשים עדיין לעשות לבד אך הם מסוגלים לעשות עם עזרה של מבוגר. במקרה זה עזרה של מבוגר איננה "עזרה מיותרת המפתחת תלות" אלא עזרה שבלעדיה לא יכל הילד לפעול מכל וכל בנושא מסוים. למשל, ילד שעדיין לא מסוגל לגזור לבד יכול להיעזר על ידי מבוגר שמחזיק את הניר ומתוך היותו פועל גם ללמוד ולהגיע למצב של אי תלות. חלק מתפקידנו כאן הוא להיות יצירתיים וליצור מערך שבו הילד יכול לפעול באופן משמעותי. משחק שחמט יכול להיות מורכב מדי עבור ילד בן חמש אבל ניתן לשחק רק עם חלק מן החיילים. משחק פינג פונג יכול להיות קשה מדי אך אנו יכולים להמציא משחק חדש על הרצפה ועם מרחב גדול יותר, וכן הלאה.

**תפקיד 9: לא לתקן, לתת משוב.** ילדים (וגם מבוגרים, במובנים רבים), אינם זקוקים להערכה, הם זקוקים למשוב, הם אינם זקוקים שיגידו להם אם טעו או לא (כלומר כצורך התפתחותי) אך הם זקוקים למשא ומתן, לחילוף חומרים, לשיקוף שמגלה להם את השפעתם על העולם. מבחינה זו תיקון טעויות של ילדים לא רק מיותר, ברוב המקרים הוא מזיק ולא פעם באופן חמור ביותר. כשילד לומד לדבר הוא עשוי לטעות במילים שונות. אך טעויות אלה אינן מקריות, הן מבטאות את מערכת ההבנה שלו וסט של חוקים שיצר לעצמו. תיקון שיטתי עשוי לגרום לו לוותר על מערכת ההבנה שפירושו לוותר על היכולת לחשוב בכלל. לעומת זאת, אם נסתפק בדיבר נכון לידו, כשהוא יהיה בשל לכך, הוא יזהה את הטעויות שלו ויתקן אותן לבד. זהו קסם הלמידה, שכאשר נותנים לה לפעול באופן טבעי, שאז היא פועלת במיטבה, היא תמיד תחפש אחר האיכות הגבוהה יותר. כשילד כותב בשגיאות כתיב אין כל צורך לתקן אותו. יחד עם זאת אם ננסה לקרוא את מה שכתב ונתקשה לעשות זאת, יהיה זה המשוב הטוב ביותר שהוא זקוק לו כדי לתקן את עצמו אם הוא בשל לכך, הוא יבין שכתבתו לא תקשורתית מספיק. ככל שאנו המבוגרים, נראה בטעות חומר גלם חשוב ללמידה כך יקל על הילד לטעות וכתוצאה מכך התהליך הטבעי של למידה יקרה באופן זורם ועוצמתי יותר. מן הבחינה הזו אין דבר שהוא הרסני יותר לתהליך הלמידה מאשר "התשובה הנכונה" והמבחינה למיניהם. החשש שמא אם לא נתקן את הילד הוא ימשיך לשגות כל חייו הוא חשש חסר ביסוס שאינו מכיר בכוחה של הלמידה הטבעית. זהו רק קוצר הסובלנות שלנו ואי הכרתנו את ההתפתחות היוצרת ההופך את הלמידה לדבר מיגע כל כך ומסרס אותה מעוצמתה.

כאמור, אומנות השיח היא התפקיד העיקרי הן מבחינת חשיבות והן מבחינת הזמן שאנו מקדישים לו. ניסיתי לפרק אותו למרכיביו אך בסופו של דבר, ככל אומנות, הוא זקוק להשראה המתיכה אותו לקול פנימי אחד ושלם.



## אורחים:

מבוגר המגיע למיתר לזמן קצר יחסית אינו יכול לקחת על עצמו אחריות של איש צוות. הדבר יכול רק לבלבל וליצור מתחים מיותרים בינו לבין אנשי הצוות הקבועים ובלבול אצל הילדים. אורח כזה למשל אינו יכול להיות ער לתהליכים שעברה הקהילה בהעדרו, להחלטות וחוקים חדשים, ליחסי כוחות מסוימים וכן הלאה. לכן חשוב שהוא יוגדר כ"אורח" בפני כלל הקהילה – אדם מסוים שבא מבחוץ לצורך מסוים. אורח יכול להיות הורה שבא להעביר סדנא, איש מקצוע שבא ליום בשבוע, מרצה מן האוניברסיטה, מישהו שחולל מעשה יוצא דופן, או כל אדם אחר שאינו נמצא לפחות שישים אחוז מן הזמן במיתר. אפשרות קיומם של אורחים שאינם חלק מהצוות החינוכי הוא חלק מפתחת מיתר לאינספור אנשים, לא דווקא מורים או אנשי חינוך, המסוגלים לתרום לקהילה, כל אחד בדרכו הייחודית. אורח שמגיע למיתר יכול לעשות מספר דברים שונים ודבר זה גם יגדיר את מסגרת פעילותו.

אני מבחין בין התפקידים הבאים:

**אומן:** אדם מתמחה בתחום פעילות מסוים שיכול להוות *niche* דגם חיקוי והתייחסות. למשל בעל מקצוע בתחום כמו מחשבים, עורך דין, טבח, אבל גם אנשים מבוגרים העוסקים בתחום כתחביב או כמעשה יומיום כגון איסוף בולים או טיול.

**מרצה:** אדם המספר לאנשים אחרים העוסקים בתחום פעילות מסוים על דרכו בתחום. זהו המקום היחיד העוסק באופן בלעדי בפעילות דיבורית כלומר בעיסוק בתחום דרך ידע תיאורטי. **מורה דרך:** אדם המדריך אנשים פועלים בשעת פעילותם באזורים חדשים להם, למשל מורה לנהיגה. מוביל אותם למקומות שהוא יודע להגיע אליהם.

**אומן שיח:** אדם המלווה אנשים פועלים בתהליך התפתחותם, עוזר להם להוביל את עצמם למקומות שאינו יודע עליהם דבר.

תפקידים אלה גם מוגדרים בתוך מסגרות פעילות:

**סדנאות:** מפגש קבוצתי מונחה על ידי מישהו אשר מכוון לכיוון מסוים. אפשר שתהיה סדנא חד פעמית או סדנא רב פעמית, למשל: בנית מנוע חשמלי, עפיפונים, בישול, קשרים, מסע בחו"ל, תקופה בהיסטוריה, מכוניות, בולים, משפט, טכנולוגיה, מדע, כלכלה, מחשבים, וכו'. כמו כן יכול הורה לקחת קבוצת ילדים למקום עבודתו או למקום אחר כגון מוזיאון, תערוכה, אוניברסיטה, אתר היסטורי, אתר גיאולוגי, בית משפט, בית כלא וכו'. כאן המנחה יכול להיות אומן, מרצה או מורה דרך.

סדנא נבדלת משעור בית ספר במספר מאפיינים:

- ארגונה הזמני: הסדנה היא יחידה מרוכזת המשתרעת בדרך כלל על פני תקופה שהיא הרבה יותר קצרה משנה. מעמדה הוא מעמד של אירוע חד פעמי, גם אם היא מחולקת על פני מספר שבועות. מצד שני מספר השעות הצמודות העוסקות בנושא הוא רב יותר משעה או שעה וחצי של שעור בית ספר רגיל.

- ארגון האמצעים: בשל חד פעמיותה, ובשל נדירותה היחסית, אנו מצפים שסדנאות מסוג זה יהיו נבדלים משיעורים רגילים בעושר האמצעים שיאורגנו, על מנת לתקוף נושא נתון ממספר זוויות. סדנה כזו יכולה להציע במספר ימי התנסות: סיור, פעילות התנסותית, קריאה משותפת, שיחות, עבודה עצמית, תרגילים מונחים, הבאת מרצים ועוד.

- ארגון התוכן: הסדנאות מעודדות מבוגרים לארגן את סדנאותיהם לא סביב לנושאים מופשטים כמו "שעור לשון", אלא סביב נושאים ממשיים יותר שאותם גם ניתן לתקוף מן ההיבטים הרב-תחומיים. סדנה ב"סלילת דרכים" למשל יכולה לשלב היסטוריה, אומנות, גיאוגרפיה, מתמטיקה, כימיה, פיסיקה, סוציולוגיה ועוד.

- עידוד הברירה: היות והסדנאות לא נקבעות מראש, אלא נולדות במהלך השנה, והיות והן קצרות יחסית, יש מקום לפעילות של ברירה אבולוציונית. מארגני הסדנאות משתכללים מסדנה לסדנה ולומדים מפעם לפעם כיצד לעשותה משמעותית ועמוקה יותר. סדנאות לא מוצלחות נופלות עד מהרה ולא רק מקץ שנה, במקומן בא ניסיון ליצור סדנאות מרתקות יותר.

**מפגש קבוצתי:** מפגש שסופו אינו ידוע או מכוון מראש, התחככות בעניין משותף, למשל "שיחות על העולם", מפגשי גיאומטריה, "מועדון קוראים", חברותא, למידה משותפת של נושא וכן הלאה. כאן המנחה הוא אומן או אומן שיח.

**שעור:** שמטרתו ידועה מראש, מוגדרת על ידי הילד שרוצה ללמוד לעשות דבר מה. שיעורים הם תמיד אישיים, גם כאשר מבוגר מחליט לעבוד במקביל עם מספר ילדים. זהו המקום היחיד בו יש מקום למורה במובן המקובל – מורה דרך, אחד שיוודע לעשות דבר מה ומלמד משהו שרוצה ללמוד לעשות. שעור הוא ביוזמת הלומד. הוא זה שבא אל מורה הדרך ואומר לו "תוביל אותי לאורסט" או "אני רוצה ללמוד לשחות".

**מפגש אישי - מפגש שסופו אינו ידוע מראש:** התחככות בעניין משותף, למשל מתמטיקה, משחק, וכן הלאה. יוצאים מקרקע מסוימת וצומחים מתוך ההווה לכיוונים הנובעים מתוך ההווה של המפגש. אפשר גם שיהיה מפגש אישי ללא נושא יתכן והוא מיועד לברור עניין מסוים או שהוא חלק מ"סבב מה נשמע" המתנהל אחת לתקופה. כאן המנחה הוא אומן או אומן שיח.

**מלווה מישלח אישי וקבוצתי:** קראנו בשם "מישלח" לאותה התכוונות מיוחדת להוליד משהו בעולם – מבע ייחודי של האדם. פעילות ארוכת טווח בדרך כלל עם סממנים של חלום שמוגשם, תהליך הכולל חלימה, תכנון, תשוקה, מסע, יצירה. למשל כתיבת ספר, חציית הארץ ברגל, פיטול של פסל, בנית רפסודה, שיחזור אתר, יצירת אוסף של אשליות אופטיות, בנית דגם של אוניית פירטים. זהו תהליך הדורש מרחב אישי, חלל ללא גירויים מיותרים. דורש פניות פיסית ופסיכולוגית. המבוגר כאן יכול ללוות מישלח אישי שנוצר ביוזמת ילד או בעצמו ליזום מישלח קבוצתי ולהוביל חלק מן הקהילה למסע. כאן המנחה הוא אומן או אומן שיח.

כל אחד מתפקידים אלה יכול להתבצע על ידי אנשים מבחוץ שאינם קשורים באופן מחייב למיתר אבל באותה המידה הם יכולים להתבצע על ידי אנשי הצוות של מיתר. יחד עם זאת ניצול יעיל יותר של המשאבים ידרוש לא פעם להשאיר את איש הצוות פנוי לתפקידו כמנהיג קהילה ואומן שיח.

## הערכה

אנו מבקשים להישאר נאמנים למטרות שהגדרנו לעצמנו ולהציב כנושאים להערכה את כל אותם דברים שנראים לנו משמעותיים, למרות שפעמים רבות, דווקא דברים אלה הם קשים ביותר להערכה. איננו רוצים לעשות את טעות הרדוקציה הרווחת אשר בה בודקים את מה שקל לבדוק, ובעקבות כך, בלא משים, גם שמים נושאי בדיקה אלה כמטרות העיקריות של החינוך.

על פי הנחות העבודה שתוארו קודם יש מספר דרכים להעריך את הצלחתנו:

1. **שמחה:** הדרך הראשונה לבדוק את הצלחת הגישה קשורה לשמחת השוהים במיתר. שימחה, כפי שניסינו להבהיר אינה סימן להדוניזם מופקר. הדוניזם כזה קורס לאורך זמן ומותיר את הנהנתן מרוקן ובתחושת תסכול. שמחה, כפי שאנו תופשים אותה, היא הביטוי הישיר ביותר לכך שאנשים נמצאים בפעילות, בזרימה, בשיח. קיומה של שימחת חיים כזו המלווה בחיוניות היא הסימן המובהק ביותר להצלחת הפרויקט<sup>84</sup>.

2. **עומק הפעילות:** בדיקה במקום ובדיקה השוואתית ביחס למטלה מוגדרת. במחקר קודם<sup>85</sup> נקבעו קריטריונים לבדיקת עומק הפעילות. קריטריונים אלה יכולים להיות מופעלים בבדיקה של מספר שופטים, שיהיו נוכחים במקום במספר נקודות מפתח. לצורך העניין אפשר להתייחס למכפלה הבאה: מספר הילדים הפועלים לעומק\*מספר שעות הפעילות לעומק\* עומק הפעילות/ מספר כלל הילדים. תוצאה של מכפלה כזו תצטרך להיות מושוות לקבוצת ביקורת. ניתן לעשות בדיקה זו על מספר ילדים חדשים בכניסתם למיתר ולאחר שנת פעילות.

3. **היכולת להתמודד עם בעיות חדשות/מבחני יצירתיות:** אף על פי שתיתכן שונות רבה ביכולות של ילדי מיתר להתמודד עם מטלות המקובלות לשכבת גיל מסוימת בבית ספר רגיל, אנו סבורים שבסך הכול הילדים במיתר יהיו מסוגלים להתמודד ביתר הצלחה עם מטלות לא מוכרות, בהשוואה לילדים מבתי ספר רגילים. ניתן לבדוק הבדל זה בקלות על ידי מבחן בן 10 שאלות המתבסס על בעיות חדשות הנמצאות מחוץ לקוריקולום המצוי.

4. **בגרות:** הכוונה לבגרות נפשית המתבטאת ביכולת להקשיב, היכולת לוותר כאשר הדבר נדרש, היכולת להעריך באופן ביקורתי, ולדחות דברים הסותרים מערכת של אמונה פנימית או הגיון, היכולת להיכנס למשא ומתן, היכולת לאמץ נקודות מבט שונות וגמישות בחשיבה. זהו מדד מורכב הניתן לפרוק למספר מרכיבים אשר כל אחד ניתן לבדיקה בנפרד. אנו מניחים, בסיכום הכולל שילדים במיתר יקבלו ציון גבוה יותר על מדד הבגרות מאשר ילדים אחרים. זו דרך אגב אחת ההתרשמויות הראשונות לאחר מספר שנות פעילות אחת של מיתר בבית אורן.

5. **ערכיות/התפתחות מוסרית:** מדד קשה לבדיקה ובמידה רבה תלוי תיאוריה. אך גם כאן אנו מאמינים, שחלק מגדילה בתוך סביבה שוויונית המכבדת את הילד ונותנת מקום להעדפותיו ובחירותיו הוא התפתחות מערכת ערכים פנימית, המסוגלת להשתחרר מאגוצנטריות. ניתן לבדוק התפתחות זו על רקע השוואתי.

6. **ידע כללי.** אנו מאמינים שילדי מיתר יצליחו יותר במבחנים של ידע כללי, שמקומו לאו דווקא בתוך תוכנית הלימודים. זאת אחת התוצאות הנובעות מן העובדה שמסגרת מיתר חושפת את הילד לעולם המבוגרים בהקשר רחב ומשמעותי יותר מבית ספר רגיל.

7. **תקשורת בין אישית.** מיומנויות בתקשורת בין אישית.

<sup>84</sup> ראה למשל את אחד ההיבטים לחוויית ה-FLOW אצל חוסקהילי

<sup>85</sup> "בשיח פעיל" לסרי דן

# ביבליוגרפיה

## בעברית

- אבירם, ר. (1990) על חוסר ההצדקה בתוכנית הלימודים הליברלית בחברת ימנו - ניר עמדה מוגש למזכירות הפדגוגית של משרד החינוך.
- בובר, מ. מ. (1980) בסוד ושיח - על האדם ועמידתו נוכח ההווה. מוסד ביאליק.
- בורחס, ח. ל. (1990) גן השבילים המתפצלים. תרגום יורם ברונובסקי.
- בורסטין, ד. (1990) המגלים. הגילויים החשובים על העולם והאדם מאז ימי קדם ועד ימנו. כתר.
- ברגסון, א. (1974) ההתפתחות היוצרת. תרגום יוסף אור. מגנס.
- ברגסון, א. (1977) מסה על הנתונים הבלתי אמצעים של התודעה תרגום, י אור. מגנס.
- טופלר, א. (1992) מהפך העוצמה. מאנגלית - אשכול, י. ספרית מעריב.
- כספי, מ. (1978) מי חושב? מסדה.
- לזין, ג. (1989) גן אחר. אח.
- לסרי, ד. (1992) בשיח פעיל - המעורבות המשתתפת כאלטרנטיבה חינוכית. אורנים.
- לסרי, ד. (1994) מרכז מדע בגן הילדים. משרד החינוך.
- לסרי, ד. (1996) היכן הייתי לפני שנולדתי - פילוסופיה לילדים. כתר.
- מיי, ר. (1985) גילוי ההווה - על הפסיכולוגיה האקזיסטנציאלית. מאנגלית שרה ספן.
- ניטשה, פ. (1979) הולדת הטרגדיה, המדע העליון. שוקן.
- ניטשה, פ. (1979) מעבר לטוב ולרע, שוקן.
- סאקס, א. (1990) האיש שחשב שאשתו היא כובע. מאנגלית רוזנברג, א. מחברות לספרות.
- סלין, ב. (1993) לא רוצה עוד להיות האיש שבתוכי. מגרמית: מירה ערן.
- פלדנקרייז, מ. (1992) הנסתר שבגלוי. מכון פלדנקרייז
- רוג'רס, ק. (1973) החופש ללמוד. מאנגלית: יונה שטרנברג. ספריית פועלים.
- רילקה, ר. מ. (?) רשימותיו של מלטה לאורידס בריגה. זמורה ביתן.
- (1989) השמחה באספקלרית היהדות. (מחבר והוצאה לא ידועים)

אנגלית :

## References

- Baird, J. and White, R., (1982) A case study of learning styles in biology. *European Journal of Science Education*, 4(3): pp.325-337
- Baird, J., ed. (1992) *Shared Adventure: A View of Quality Teaching and Learning*. Second report of the Teaching and Learning Science in Schools Project. School of Graduate Studies, Monash University.
- Beyer, B. K. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for elementary school teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Biggs, J., (1979) Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, pp.381-394

- Bjork, R., & Druckman, D. (1991) - "How Do You Improve Human Performance?"
- Bowen, M. G., & Roth, W. (1995) - "Knowing and Interacting: A Study of Culture, Practices, and Resources in a Grade 8 Open-Inquiry Science Classroom Guided by a Cognitive Apprenticeship"
- Bower, B., Lobdell, J., & Swenson, L. (1994). A new approach to teaching history in the diverse classroom. *Teaching Thinking and Problem-Solving*, 16(1), 7-14.
- Bruer J. T. (1993) *school for Thought*. Cambridge, MIT press.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1993) - "Understanding a Brain-Based Approach to Learning"
- Caine, R. N., & Caine, G. (1995) - "Reinventing Schools Through Brain-based Learning"
- Capra, F (1983) *The Turning Point - Science, society, and the rising culture/*
- Clay, M., & Cazden, C. (1992). A Vygotskian interpretation of reading recovery. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology* (pp. 206-222). New York: Cambridge University Press.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990) - "Anchored Instruction and Its Relationship to Situated Cognition"
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1993) - "Anchored Instruction and Situated Cognition Revisited"
- Costa, A. L. (1991). *The school as a home for the mind*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Beyond Boredom and Anxiety*. san francisco. jossey-bass. San Francisco. Jossey Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1994) *The Evolving Self*. Harpercolins publishers.
- Delpit, L. D. (1992, Autumn). Acquisition of literate discourse. *Theory into Practice*, 31(4), 296-302.
- Dreyfus, E L. (1996) *The Current Relevance of Merleau-Ponty's Phenomenology of Embodiment*.
- Dreyfus, H. L. (1992) *Being-in-The-World*. London: MIT
- Drucker, P. (1973) *managment: task' Responsibilities and Practices*. New york: Harper Row.
- Edelman, G. M. (1989) *The Remembered Present*. New York: Basic Book.
- Edelman, G. M. (1991) *Bright Air, Brilliant Fire: On the Matter of the Mind*. New York: Basic Book.
- Eisner, E. W. (1985). Creative education in American schools today. *Educational Horizons*, 63 (Special Issue), 10-15.

- Entwhistle, N. and Ramsden, P., (1983) *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Flekkoy, M. G. (1992) *Attitudes to Children - Their Consequences for Work for Children/ in Freeman, M. & Veerman, P. Ed. The Idologies of Children's Rights*. Nijhoff Pub.
- Fox, D., (1983) *Personal theories of teaching*. *Studies in Higher Education*, Vol.8, No2., pp. 151- 164.
- Fraleigh, S. H. (1987) *Dance and The lived Body*. University of Pittsburgh Press
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gibson, J. J. (1979) *The ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Goodale, M. A., et al. (1991). A neurological dissociation betwin perceiving objects and grasping them. *Nature* 349:154-156
- Goodale, M. A., et al. (1991). A neurological dissociation betwin perceiving objects and grasping them. *Nature* 349:154-156
- Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (1990). Vygotsky in a whole language perspective. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.223-250). New York: Cambridge University Press.
- Hamm, M. & Adams, D. (1992) *The Collaborative Dimantions of Learning*. N.J. Ablex Pub.
- Harmin, M. (1994). *Inspiring active learning: A handbook for teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Holt, J (1970) *How Children Learn*
- Johnson, M. G. (1987) *The Body in the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kember, D., (1991). *Instructional design for independent learning*. *Instructional Science* 20 : pp.289-310
- Kujawa, S., & Huske, L. (1995). *Strategic Teaching and Reading Project guidebook*. (rev. ed.). Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphor We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987) *Woman, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1994) *What is a conceptual System in Overton, W. F. & Palermo D. S. Ed. The Nature and Ontogenesis of Meaning*.

- Lazear, D. (1991). *Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*. Menlo Park, CA: Addison Wesley.
- Lee, C. D. (1992, February). Literacy, cultural diversity, and instruction. *Education and Urban Society*, 24(2), 279-291.
- Marcel, G. (1952) *Metaphysical Journal*, trns. Wall, B. Chicago. H. Regnery.
- Maturana, H. R. (1987) *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. New York:
- May, R. (1969) *Love and Will*. W.W. Norton Company. N.Y.
- Merleau-Ponty M. (1962) *Phenomenology of Perception*
- Mervis, C. & Rosch (1981) *Categorisation of Natural Object*. *Annual Review of Psychology*, 32, 89-115
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. New York: Cambridge University Press.
- North, H. (1987) *Schools of Tomorrow*. Devon. Green Books.
- Overton, W. F. (1994) *Context of Meaning*. in Overton, W. F. & Palermo D. S. Ed. *The Nature and Ontogenesis of Meaning*. N.J. L. Erlbaum.
- Pask, B., (1976) *Styles and strategies of learning*. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2): pp.128-148.
- Perkins, D. N. & Solomon, G. (1988, September). *Teaching for transfer*. *Educational Leadership*, 46(1), 22-32.
- Perkins, D. N., & Solomon, G. (1989, January-February). *Are cognitive skills context-bound?* *Educational Researcher*, 18(1), 16-25.
- Piaget, J (1952) *The origin of Intelligence in Children*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Popel, E., et al. (1973). *Residual visual function after brain wounds involving the central visual pathways in man*. *Nature* 243:295-296
- Resnick, L.B. (1987) - "The 1987 Presidential Address: Learning in School and Out"
- Rogoff B (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University Press
- Romanyshyn, R. D. (1982) *Psychological Life*. Austin: University of Texas.
- Romanyshyn, R. D. (1989) *Technology as Symptom and Dream*. London: Routledge.
- Saks, J. (1988). *The effects of topic interest and prior knowledge on readers' cognitive processing of text*. Unpublished doctoral dissertation, City University of New York.
- Schlechty, P C (1990) *School for the Twenty-first Century: The Conditions for Invention*. in Lieberman A, Ed.
- Shon, B (1993) *The Representstional and The Presentational*. London: Harvester Wheatsheaf.

- Shotter, J. (1984) *Social Accountability and Selfhood*. Oxford: Blackwell.
- Sorohan, E. G. (1993) - "We Do Therefore We Learn"
- Sternberg, R. J. (1994) - "Allowing for Thinking Styles"
- Tillich, P. (1952) *The Courage to Be*. Nisbet.
- Toch T(1991) *In the Name of Excellence* N. Y. Oxford University.
- Turner, M. (1987) *Death is the Mother of Beauty: Mind, Metaphor, Criticism*. L. Erlbaum.
- Turner, M. (1994) *Design for a Theory of Meaning*. in Overton, W. F. & Palermo D. S. Ed. *The Nature and Ontogenesis of Meaning*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Werner, H (1948) *Comperative Psychology of Mental development*. Chicago: Follet.
- Werner, H. & Kaplan, B (1963) *Symbol Formation: An Organismic Devekopment*. New York: Jhon wiley.
- White, R., (1992), *Implications of recent research on learning for curriculum and assessment*. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 24, No.2, pp. 153-164.
- Wilson, C. (1980) *The New Existentialism*.
- Wittgenstein, L (1953) *Philosophical Investigation*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1922) *Tractatus Logico Philosophicus*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Zaner, R. (1971) *The Problem of Embodiment*. M. Nijhoff.