

אריק שגב

חינוך לימים או חינוך לדורות: שתי גישות לשיח ולעשייה

חינוכיים

לזכרם של יסמין זוהר מנחל עוז, מירה שטהל מכפר עזה, שלומי מתיאס מחולית וטובה גורן מכפר עזה, רודפי שלום אהובים, אנשי חינוך ויצירה, שנרצחו בבתייהם בשבת, שמיני עצרת תשפ"ד, שבעה באוקטובר, 2023.

קבעת עתים לתורה: - לפי שאדם צריך להתעסק בדרך ארץ שאם אין דרך ארץ אין תורה הוצרך לקבוע עתים לתורה דבר קצוב שלא ימשך כל היום לדרך ארץ (רש"י, תלמוד בבלי, שבת, ל"א, א).

הסוגיה

רבים מכירים את האמרה הקולעת המיוחסת למקורות שונים, ובישראל ליאנוש קורצ'אק: "הדואג לימים זורע חיטים, הדואג לשנים נוטע עצים, הדואג לדורות מחנך אנשים". נהוג לראות את האמרה כמדברת על אחריותם ועל כוחם של אנשי החינוך לעצב את התרבות לשנים רבות קדימה. אני מבקש להסב את תשומת הלב למשמעות שונה מעט, והיא שטווחי הזמן שדרכם אנו תופסים את המציאות קובעים את מפעל חיינו ואת צורתם. אם נקודת המבט שלנו היא של טווחים קצרים או בינוניים של זמן, אזי מפעל החיים שלנו הוא ארצי, מקומי, הישרדותי – זריעת חיטים ונטיעת עצים. לעומת זאת, אם אנו אוחזים בפרספקטיבה של דורות, כלומר ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות, אז מפעל החיים שלנו הוא רוחני – חינוך אנשים.

עם זאת, ככל שמרבים לצטט משפט זה, החשיבה על החינוך והמעשה החינוכי, או השיח והעשייה החינוכיים, הולכים ומתרחקים מהרעיון המובע בו. השיח והעשייה החינוכיים נמצאים במגמה מתמשכת של נטישת הפרספקטיבה לדורות ואימוץ גדל והולך של השקפה לימים ולשנים – טווחים קצרים ובכל אופן זמניים. השקפה כזאת מתבטאת גם בכותרתו של גיליון מיוחד זה, שהמריצה אותי לכתוב את הדברים הבאים (וראו לדוגמה את ההוגים הבאים, שזיהו את התופעה וביקרו אותה, בחינוך ובתרבות בכלל, באופנים שונים: מקינטאייר, 2006/1981; בלוס, 1989; אבירס, 1999; בק, 2005; אלוני, 2013; נוסבאום, 2017; Masschelein & Simons, 2010, 2022; Biesta, 2010, 2022; Gary, 2016; Hutt, 2016; Segev, 2017, 2018, 2023; וראו גם Gary, 2013).

במאמר זה אציג שתי גישות לשיח ולעשייה חינוכיים. אטען שאם אנו מעוניינים בחינוך השואף לממש את הפוטנציאל האנושי העליון של הלומדים והמורים - שביאסטה, בעקבות ארנדט, מכנה "הסובייקטיביות שבנו", או subject-ness (Biesta, 2010, 2022), אם אנו מעוניינים בחינוך הרואה לנגד עיניו תרבות, שלמשך דורות מטפחת את הפוטנציאל האנושי הזה, או אז על העוסקים בשיח ובעשייה החינוכיים לצמצם את המאמץ לתפוס ולהבין את המציאות בפרספקטיבה של אירועים חדשותיים ואקטואליים, בולטים ומושכי תשומת לב ככל שיהיו, ולרכז את הקשב במאמץ להתבונן בעולם ובמעמדנו בו בפרספקטיבה של ההיבטים הבלתי משתנים של המציאות.

כך, למשל, עלינו לצמצם בשיח ובעשייה החינוכיים את מידת תשומת הלב שאנו מקדישים לעיסוק בשאלות, כגון ההשפעה של הקורונה או המשבר הפוליטי על תודעת האדם ועל תפיסת החינוך, כפי שנעשה בגיליון זה. באותו אופן עלינו לצמצם את מידת תשומת הלב המופנית לאחרונה לפיתוחים הטכנולוגיים שאנו מכנים "בינה מלאכותית", ואת מידת המאמץ להתאים אליהם את החינוך. תחת

זאת, עלינו להקדיש תשומת לב רבה יותר לעיון במושגים או באידיאות המנסים להחזיק משהו מההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות, כמו תודעה, בינה, חינוך, פוליטיקה, קיום, עולם, חברה או אדם. ההתייחסות אליהם מבטאת גישה של חינוך קלאסי המכוון לדורות. לאורך המאמר אכנה את הגישה הראשונה "הגישה היומיומית", "הגישה לימים ושנים" או "הגישה החדשותית" (השוו בק, 2005), ואת הגישה השנייה אכנה "הגישה לדורות", "הפרספקטיבה של ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים", "הפרספקטיבה של הנצח" או "הגישה הקלאסית". גיליון מיוחד הקורא לעיסוק בחינוך ובתודעת האדם מפרספקטיבה של אירועים חדשותיים, זמניים, מזמין בחינה של סוגיה זו. להלן ארחיב בתיאור של שתי הגישות, אתאר את מגבלות השיח והעשייה החינוכיים, הנשלטים בידי הגישה החדשותית, ואציג את הערך באיזונים על ידי חיזוק הגישה הקלאסית.

רקע: שתי גישות לעולם

ניתן להבחין בין שני סוגים כלליים של מושאי עיון, התבוננות ומקורות דעת ביחס לעולם. מושאי עיון מסוג אחד הם משתנים וקונטינגנטיים. למשל, שיטת המשטר ברוסיה, תוחלת החיים של האדם, עמדות של נשים בדואיות על נישואים פוליגמיים, מספר כוכבי הלכת במערכת השמש שלנו או סוגים של עצי נוי נשירים. מושאים אלה נוצרים בין היתר מכוחנו לתת שם (naming). כאשר אנו מזהים תופעה, חברתית או פיזית, אנחנו בדרך כלל קובעים לה שם ואורזים לה זהות עם מציין קשיח (Kripke, 1972) (rigid designator). כך היא נהפכת בתודעה שלנו מתופעה מקרית וארעית לישות (entity), שהיא לכאורה קבועה ובלתי משתנה (וראו לעניין זה בהקשרים פוליטיים-אתיים (Appiah, 2005, 2019).

ניקח כדוגמה את המילה "אטום". משמעותה המילולית ביוונית עתיקה היא "בלתי מתחלק". וכך, עוד מימי יוון העתיקה, הרעיון שהמונח ממשיג הוא שקיימים בחומר חלקיקי יסוד שאינם ניתנים לחלוקה. בתחילת המאה ה-19 נהפך המושג בפועל לשם (name). תחילה נעשה בו שימוש כמציין קשיח של חלקיק חומר יסודי, שקיומו ותכונותיו הוסקו על ידי הכימאי האנגלי ג'ון דלטון (Dalton). השם "אטום" נשמר גם כאשר התברר, כ-100 שנה אחרי דלטון, שחלקיקים המכונים אטומים אינם פשוטים כלל, אלא ניתנים לחלוקה ומורכבים מחלקיקים קטנים יותר (Pullman, 1998).

מבחינות רבות, כמעט כל המושגים והשמות שאנו עושים בהם שימוש יומיומי מתפקדים כך. אנו מזהים תופעות, מציינים אותן במציין קשיח, ועל אף השינוי הכמעט מלא, או המלא לחלוטין, שחל בתכונות של התופעה או של "הדבר", זהותם לכאורה נשמרת עם שמם (Olson, 2023).

למתן השם וליצירת הזהות יש תועלת. נותנים שם לאדם, להר, לנהר, לארגון, לחברה, לרחוב, לעיר, לתיאוריה, וכך יש להם קיום מובחן, זהות מובחנת מתמשכת בזמן ובמרחב. הם נהפכים למעין יש. אפשר לדבר עליהם, ללכת אליהם, לדרוש מהם לקבל אחריות על מעשים שעשו בעבר או שיעשו בעתיד, למשל לקיים הבטחות. אפשר לתאר את השינוי שהם עוברים כהיסטוריה שלהם. אך יש לזכור כי מדובר ב"ישים", בזהויות, שהשינוי מובנה בהם. הם משתנים ואינם הכרחיים, ובעיקר, במונחיו של קריפקה (Kripke, 1972), לא הכרחי שיתקיימו בכל עולם אפשרי. מנקודת מבט מטפיזית אפשר לומר שהיקבעותם בשם אינה אלא אשליה, טעות, עיוות של התודעה האנושית, שכן הם אינם באמת ישות נפרדת, קבועה, יציבה, בלתי משתנה.

תכליתם של תרגולים רוחניים שונים היא פירוקה של אשליה זו. כך, למשל, בבודהיזם המדיטציה היא כניסה למצב מנטלי שמפורר את האשליה בדבר קיומם של הישים שקיבענו והזיקות הרגשיות

והאחרות שלנו כלפיהם. בין היתר, מתרגלי מדיטציה מנוסים מאוד מתארים, בהתאם להשקפה הבודהיסטית, חוויות של התפוגגות תודעת האני שלנו כישות בעלת קיום מובחן ומוגדר (Harris, 2014). גם הפילוסופיה היא תרגול רוחני (אדו, 2011; Hadot, 1995), שמטרתו בירור אינטלקטואלי, המוביל לפירוקה של אשליית המשמעות היומיומית. כמו במדיטציה הבודהיסטית, גם כאן הפעילות מכוונת לשם התבוננות נקייה ומחודשת בעולם, במקרה זה במאמץ, וזה אולי בשונה מהבודהיזם, להגיע לתבוננות חדשות ביחס אליו ולמעמדנו בו.

ב"פוליטיאה", אפלטון מתאר מושאים אשלייתיים אלה כריבוי (אפלטון, 1999, עמ' 368-377). הם רבים, מתחלקים, נמצאים בשינוי מתמיד. מאפיינים אלה מבטאים דרגת ממשות נמוכה של אותם ישים לכאורה. אין להם קיום אמיתי. ללא השם, ללא ציון קשיח, זהותם לא הייתה נשמרת לאורך הזמן, ומטפיזית, מלכתחילה לא הייתה להם באמת זהות. לעומתם, ישנם מושאי עיון שהם קבועים ובלתי משתנים. איכותם לא משתנה בזמן ובחלל והם אינם נזקקים לציון קשיח כדי שתתקיים זהותם זו. דרגת המציאות של מושאים אלה גבוהה.

עוד מבחין אפלטון בין הנטייה לאהוב ולהתחבר רגשית וקיומית אל הריבוי המתעתעת הזה - הצבעים, השינוי, התנועה - לבין האפשרות ההכרתית, הנדירה הרבה יותר, להפנות את תשומת לבנו אל המושאים הקבועים והבלתי משתנים, שאינם נתפסים בחושים ואינם מתאפיינים במגוון ובריבוי, אף על פי שהם המקור לכל המקרים של קיום מרובה, ולהשקיע בהם את קיומנו ואת תשוקתנו. הנטייה הראשונה יוצרת הכרה שאיכותה היא של סברה, כלומר זוהי הכרה שיש לה איכות משתנה. בנקודות זמן ומרחב מסוימות היא נכונה, ובאחרות לא. דוגמה להכרה כזאת היא המאמץ לתפוס את אופנות הלבוש ולהיות מעודכנים אופנתית. לאפשרות ההכרה הנדירה יותר, המכוונת אל מה שהוא יציב, אחדותי, קבוע ובלתי משתנה, יש לעומת זאת איכות של ידיעה. זהו מצב הכרתי קבוע, שאוחז באמת באופן מתמשך ומשפיע לחיוב גם על אורח החיים, כך שיהיה הטוב ביותר האפשרי. גם אם עניינים אלה מעטים וקשה להישאר קשובים להם ולהחזיק בהם לאורך זמן (בשל הסחות דעת, נטיות אחרות ומגבלות קיומיות ואפיסטמולוגיות), המאמץ להיות קשובים אליהם ולתפוס משהו מהווייתם, אפילו לפרקי זמן מוגבלים, הוא בעל ערך רוחני, אקזיסטנציאלי.

מסובך ואולי בלתי אפשרי לתת דוגמה לעניינים מהסוג השני, אבל אולי הרעיון יהיה ברור יותר אם נאמר שהם מכוונים לאידיאות המתבטאות במושגים, כגון אלוהים, קיום, שלילה, טוב, ידיעה, חיוב, אמת, צדק, זהות, סתירה, עולם, אדם, ישות או הוויה. איננו יודעים אחת ולתמיד מהי משמעותם, ולא ניתן לתקשר בקלות תבונות ביחס אליהם או לחנך למה שכבר נתפס חלקית ביחס למשמעותם. עם זאת, הם חלק מהשפה ומההשקפה שלנו על העולם ומתאפיינים בכך שהם כוללים משמעות, שאף שאיננו תופסים אחת ולתמיד את חלקה, שלא לומר את שלמותה, היא תמיד נוכחת. משמעותם אינה תלויה בניסיון שלנו, אלא היא אפריורית, קבועה ובלתי משתנה (וראו גלגולים של תפיסה זו במאה ה-20 ברעיון הטאו של לואיס, 2005, או ברעיון הטוב של מרדוק, 2017).

הדואג לדורות לעומת הדואג לשנים ולימים

לאור הניתוח הזה, אפשר לראות שוב את המשפט המיוחס לקורצ'אק כמציג שלוש גישות, שלוש צורות הסתכלות, שכל אחת מהן מובילה לצורת חיים אחרת, לסוג פעילות שונה. צורת ההסתכלות הראשונה היא לטווח הקצר, "הדואג לימים". הסתכלות זו מובילה לפעילות המכוונת לעניינים של הטווח הקצר, ובראש ובראשונה לסיפוק הצרכים הפיזיים הראשוניים שלנו או מה שאנו תופסים

כצרכים שלנו, לאו דווקא בהתאמה למציאות. למשל, הרצונות, הכמיהות, החלומות, הנטיות של האני שלנו ושל מה שיקר לנו הם לא פעם מותרות שנתפסים על ידינו כצורך.

צורת ההסתכלות השנייה היא לטווח זמן ארוך יותר, "הדואג לשנים". הערך והתועלת של העצים מתקיימים למשך שנים ארוכות. הם ימשיכו להניב ולשרת את החיים במרחב הפיזי שבו ניטעו זמן רב לאחר תום חייו של הנוטע. כמו כן, בשונה מחיטים, לא נדרש לזרוע אותם בכל שנה מחדש. עם זאת, בדומה לזריעת החיטים, ערכם תמיד מקומי. הם מחוברים למקום מסוים, לאנשים מסוימים ובסופו של דבר, גם לזמן מסוים. כמו זריעת החיטים, גם נטיעת העצים כרוכה באינטרס אנושי קונקרטי. הדבר דומה לפעולה שאדם עושה למען האינטרס של קבוצת השייכות שלו - הילדים, הנכדים, הנינים, הקהילה, הציבור שאליו הוא משתייך, שבו הוא עצמו חי ונטוע. לכן, פעולת הנטיעות, חרף היותה תולדה של פרספקטיבה לטווח זמן ארוך מזה של הדאגה לימים, היא עדיין פעולה ברובד הארצי. מקורה בהפניית המבט אל מקום ואל זמן מסוימים, אל מערכת אקולוגית זמנית ומשתנה, שמקבלת מעמד של "קבוע ובלתי משתנה" בשל היותה יקרה לאדם המתבונן.

צורת ההסתכלות השלישית היא "הדואג לדורות". משמעות הדבר היא התבוננות בעולם מהפרספקטיבה של הנצח, של ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של ההווה, ולכל הפחות מאמץ להגיע לכך. זוהי דאגה לעצם הקיום, לעצם החיים וליחס חיובי כלפיהם. אדם שמפנה את מבטו להיבטים אלה ורואה את העולם ואת מעמדו של האדם בפרספקטיבה שלהם, מעשה "חינוך האנשים" נובע ממנו. ובניסוח של ציווי מוסרי: ראוי שהעוסקים בחינוך אנשים יגיעו לכך תוך מאמץ להתבונן בעולם מהפרספקטיבה של הנצח מתוך שהם מתאמצים להפנות את תשומת הלב והתשוקה אל מהות הקיום, אל ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות וראיית העולם מבעד.

הרעיון מאחורי ציווי זה הוא שמחנכים אינם יכולים להיות משמעותיים תרבותית, לדורות, לנצח, אם הם מפנים את מבטם לאקראי, לחדשותי, למשתנה, לקונטינגנטי. יהיו מי שיטענו שללא ההסתכלות על המשתנה, על הארעי, לא נראה את האדם שמולנו. אך ההפך הוא הנכון. כאשר אנו רואים את האדם שמולנו כזהות גמורה וקבועה, כישות מובדלת, מידת האמפתיה, החמלה, הרצון הטוב והקשב שנגלה כלפיו תהיה מותנית. לעומת זאת, כאשר נראה את האדם שלפנינו בפרספקטיבה של הנצח, או אז נראה אותו בחד-פעמיותו, בהשתנותו, בשבריריותו. אז יזהרו ההיבטים האינסופיים המתבטאים בקיום האנושי הארעי שבפניו אנו עומדים.

אולי אף אפשר לומר כי "הדואג לדורות" פונה ל"חינוך אנשים" משום שאשליית הזהויות אצלו התפוררה, והתבססה אצלו המסירות לאורח חיים שיעורר את הזולת למימוש פוטנציאל הרוח שלו. עידוד לממש את פוטנציאל הרוח אינו אלא עידוד נפש האדם, המיינד, לחדול משאיבת הערך של הקיום מתוך אשליית הקביעות של הארעי והאקראי, ובמקום זאת לעשות מאמץ לראות את המציאות באופן בהיר ותואם יותר ולמצוא את הערך ואת הטוב בדברים כפי שהם באמת (Segev, 2019).

במאמר מוסגר, אין לבלבל בין הפרספקטיבה של הנצח לבין פעילות של הנצח. מדובר בגישות שונות ואף מנוגדות. למעשה מי שעסוקים בהנצחה נאבקים בפרספקטיבת הנצח ולא משלימים עמה. הם מנסים לתת מעמד של נצח למה שמלכתחילה לא היה אלא זמני, מקרי, קונטינגנטי. נסכם עד כאן. ראינו שיש לנו נטייה לקבע תופעות ומושאי עיון משתנים וארעיים כישות בעלת זהות קבועה. אנו עושים זאת באמצעות מתן שם, שהוא מציין קשיח שקובע את זהותה של הישות לכאורה בעולמות אפשריים שונים (Kripke, 1972). על רקע זה הצגנו את ההיפותזה המטפיזית בדבר שני סוגים של מושאי עיון. הסוג הראשון כולל מושאים משתנים, ארעיים, אקראיים, והסוג

השני - מושאים קבועים ובלתי משתנים. ראינו שניתן להבדיל בין שני סוגי הישים הללו מבחינת עוצמת מציאותם. בעוד הראשונים יכולים ליצור, בהמשך למתן השם, אשליה של זהות וקיום קבועים ובלתי משתנים, הרי הישים הקבועים והבלתי משתנים, לא רק שנוכחותם קבועה ויציבה מבחינת עוצמת ממשותם, אלא גם מציאות זו אינה תלויה בשם שאנו נותנים להם. לצורך העניין, הם קיימים כחוק, כאידיאה, כעיקרון, באופן שאינו תלוי בתפיסה שלנו. ראינו את מקורותיה של הבחנה זו אצל אפלטון ומצאנו אותה בפרשנות למשפט המיוחס לקורצ'אק, שמרבים לצטט בשיח החינוכי. נוכחנו כי במשפט זה ישנה הבחנה בין שלוש צורות הסתכלות. בחלוקה גסה, שתי צורות ההסתכלות הראשונות, דאגה לימים ולשנים, מכוונות לטווחי הזמן המשתנים. הן עוסקות במציאות המשתנה, היחסית, המקומית, שבה דרושה קרקע פיזית לשם הצמחת התועלת. צורת ההסתכלות השנייה, דאגה לדורות, מכוונת אל הנצח, אל האינסופי, אל ההיבטים הבלתי משתנים של ההווה. מתוך הפרספקטיבה הזאת אמורה לנבוע הפעולה החינוכית, שתכליתה תיקון הנפש, המיינד, או חינוך למימוש הפוטנציאל לסובייקטיביות (Biesta, 2010, 2022). משמעותו של תיקון זה, כחלק ממסורת התרגולים הרוחניים שהזכרנו, היא למצוא בקיום ערך וטעם שאינם נובעים מאשליית הזהויות המתגבשות מכוח השם שאנו נותנים לדבר מה, אלא מתפיסה בהירה וחסרת פשרות של המציאות, של האמת הקבועה והבלתי משתנה.

המשיכה לגישה החדשותית ולענייני הזמן

הנקודה האחרונה מעבירה אותנו לבעיה הקיימת בשיח ובעשייה החינוכיים. לא רק שאלה אינם נשלטים על ידי עיון בהיבטים הבלתי משתנים של המציאות ואינם כוללים די תרגילים חינוכיים-רוחניים לפירוק תפיסות שגויות ביחס למציאות (ראו למשל תדמור, 2012; מייזלס, 2014). נוסף על כך, נראה שהם גם אינם נשלטים על ידי ראייה לשנים ואפילו לא לימים. יותר ויותר, נדמה שהשיח והעשייה החינוכיים נשלטים על ידי הכותרות בתקשורת וברשתות החברתיות, שבתורן נשלטות על ידי מה שמלהיט, סנסציוני ומעורר זעם ומעורבות רגשית חזקה של הצרכנים (גודמן, 2021). גם גיליון זה, שמנסה לתפוס אידיאות גדולות כמו חינוך ותודעה מהפרספקטיבה של המשתנה והארעי (הקורונה או המאבק הפוליטי) מבטא מגמה זו. ארחיב על כך בסעיף הבא, אבל לפני כן ברצוני לבחון בהקשר רחב יותר את הנטייה לאפשר לחדשותי ולסנסציוני להשתלט על השיח. אם נלך אחורה בזמן, נראה שהנטייה של החדשותי, הסנסציוני והמלהיט להשתלט על השיח איננה ייחודית לעידן האינטרנט והרשתות החברתיות. מתברר שהיא גם לא התחילה בעידן התקשורת האלקטרונית של רדיו, קולנוע וטלוויזיה. עוד ב-1927 פרסם ז'ילין בנדה (Benda) את ספרו **בגידת האינטלקטואלים** (בנדה, 2020), שבו הצביע, ברוח ההבחנה בין צורות ההסתכלות שהצענו כאן, על אותה מגמה בעייתית. אנשי רוח, שאמורים להפנות ככל יכולתם את מבטם אל ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של ההווה, עוברים לעסוק בענייני השעה: בזמני, במקומי, בזהויות פרטיקולריות ומשתנות, בסכסוכים ארציים, בעולם המעשה היומיומי. בכך הם גורמים עוול בשתי חזיתות. ראשית, הם נוטשים את ליבת תפקידם, דהיינו התנזרות ככל האפשר מענייני הזמן, לטובת התבוננות בעניינים האל-זמניים והפניית הקשב אליהם. שנית, בעצם השתתפותם בשיח זה הם נותנים לגיימיזציה וכוח ליצריות וללהט שבו. אצטט כמה פסקאות מדבריו של בנדה כדי להמחיש שטענתי היא תמה אנושית, חברתית וקיומית, שחוצה עידנים היסטוריים וטכנולוגיות, וכי גם גיליון מיוחד זה מבטא נטייה שיש להתגבר עליה. כך הוא כותב:

"האינטלקטואלים מתמסרים ללהיטויות הפוליטיות על כל מאפייני הלהיטות: הדחף לפעולה, הצמא לתוצאות מיידיות, ההתמקדות המוחלטת בתכלית, הבזו לטיעונים הגיוניים, הארסיות, השנאה, האובססיביות. האינטלקטואל המודרני חדל לגמרי מן ההרגל להניח לאיש החולין לרדת לבדו לכיכר העיר; הוא נחוש לחשל לעצמו נפש אזרחית ולתת לה ביטוי בעוז; הוא גאה בנפש הזאת; כתביו מלאים בזו כלפי מי שמסתגר בד' אמות של אמנותו או מחקריו, ומושך את ידו מלהיטויות המדינה... המקרה של האינטלקטואל המודרני הוא של מי שתפקידו לעסוק בדברים נצחיים, אך מאמין כי הוא מתעצם בעוסקו בענייני המדינה" (שם, עמ' 63).

"האינטלקטואלים המודרניים רוצים שהשימושי הוא שיקבע מה צודק... הם רוצים שהשימושי גם יקבע מה יפה..." (שם, עמ' 76).

"השלום יהיה אפשרי רק אם האדם יפסיק לתלות את אושרו בתביעת בעלות על דברים" שאינם ניתנים לשיתוף", ורק אם יתעלה ויאמץ עיקרון מופשט שיהיה נעלה על רצונותיו האנוכיים. במילים אחרות, השלום יכול להיות מושג רק דרך שיפור המוסר. ואילו כיום... לא זו בלבד שהאדם הולך בכיוון ההפוך בתכלית, אלא שהתנאי הראשון לשלום – ההכרה בצורך בשיפור הנפש – נתון תחת איום גדול" (שם, עמ' 121).

את הספר מסיימת נבואה דיסטופית:

"כאשר תתלכד האנושות לכדי צבא אדיר, בית חרושת אדיר; כאשר לא תדע עוד אלא מעללי גבורה, משמעת והמצאה; כאשר תרמוס כל פעילות חופשית ונטולת חפץ-עניין; כאשר תתפכח מלהציב את הטוב מעל העולם הממשי ולא יהיו לה עוד אלוהים מבלעדי עצמה ורצונותיה – אז תגיע האנושות להישגים כבירים, כלומר, להשתלטות גרנדיוזית-באמת על החומר שסביבה, ולהכרה מתרוננת-באמת בעוצמתה ובגודלתה. וההיסטוריה תחידך למחשבה, שלמען המין האנושי הזה מסרו סוקרטס וישו את חייהם" (שם, עמ' 129).

אדגיש שני עניינים מתוך דבריו של בנדה בזיקה לאופי השיח והעשייה החינוכיים ולמצב האנושי. ראשית, כמו אפלטון, הוא רואה שאנו נוטים להסב את תשומת לבנו אל הזמני, המשתנה והאקראי, אל פעילויות עשירות באינטרסים, ומזהה את מידת התועלת שבנטייה זו. היא מאפשרת לנו שליטה מסוימת בעולם החומר ומובילה להישגים ארציים גדולים יחסית. אני מתכוון, למשל, לטכנולוגיות כגון אנטיביוטיקה, מטוסים, חלליות ובינה מלאכותית. עם זאת, הוא מזהה גם את המחיר של נטייה זו, שכרוכים בה להיטות ודחף תוקפני ואלים והיא מובילה אותנו להחמיץ עניינים שהם מעבר לאינטרס שלנו בעולם הזה. הדבר נכון, אולי ביתר שאת, לפוליטיקאים ולשיח התקשורתי. על כן, בחברות שנותנות ערך לאמת באשר היא, נציגי הציבור, או המנהיגות שמנהלת את ענייני הכלל, מאוזנים על ידי הביקורת מצד האינטלקטואלים, אנשי הרוח, אנשי הדת ואנשי המקצוע, המחויבים לאמיתות ולקודים מטפיזיים, לוגיים, דתיים, אתיים, מדעיים, קיומיים או מקצועיים, שמעבר לאינטרס שלהם או של קבוצת השייכות שלהם.

שנית, האינטלקטואלים, שתפקידם להתעלות על הנטייה הטבעית הזאת וללכת בדרכם של סוקרטס וישוע, כלומר לראות את המציאות בפרספקטיבה של הנצח, להתנזר מאינטרסים מקומיים ולהציע לבני האדם ולעולם נקודת מבט אחרת על מה חשוב ומשמעותי, מועלים בתפקידם. כמו כולם, הם נמשכים בתירוצים שונים אל המשתנה והזמני.

דפוסי השיח והעשייה בעולם החינוך

תחום החינוך הציבורי רחוק במיוחד מהאיזון בין נציגי הציבור לבין האינטלקטואלים והמומחים בתחום. בעולם החינוך הציבורי, השיח ואנשי המקצוע (החלשים או מוחלשים מסיבות שונות) מגויסים או מתגייסים כמעט לחלוטין לשיח ולעשייה המכוונים לאינטרסים צרים – גם מבחינת משקלם בחברה וגם מבחינת טווחי הזמן שהם אמורים לשרת (ראו Hutt, 2016), על השימוש הגובר במילה "משבר" בשיח ובעשייה החינוכיים. (Gary, 2016; Biesta, 2010, 2022).

כך קורה שהשיח והעשייה החינוכיים רוויים בגישה החדשותית. גישה זו מתבטאת בנוסחת השיח והעשייה: לנוכח X עלינו לעשות את השינוי Y בחינוך (לשפת החינוך והפעלים הנהוגים בה, ראו סמילנסקי, 2014). לדוגמה, לנוכח המשבר הפוליטי, או משבר הדמוקרטיה-ליברליות, עלינו, למשל, להעמיק את החינוך האזרחי ואת המעורבות של אזרחים בפוליטיקה; לנוכח הקורונה עלינו, למשל, לפתח תשתית טכנולוגית להוראה וחינוך מרחוק (ראו Pokhrel & Chhetri, 2021); המאמר, הסוקר את השפעת הקורונה על ההוראה ועל הלמידה, הוא מהמצוטטים ביותר בתחום החינוך בשנים האחרונות, על פי Google Scholar.

כמו שנאמר, תרומה מיוחדת למצב של השיח והעשייה החינוכיים תורם אופי השיח שמתקיים בפלטפורמות השונות של תקשורת ההמונים, המתנהל מכוח המשיכה הרגשית שלנו (השליילית או החיובית) ל"אירועים גדולים", או לספינים תקשורתיים. כתוצאה מכך, החשיבה כולה נגועה בחדשותיות ובאקטואליזם, והעוסקים בחינוך נדרשים לרדוף אחרי הצורך התקשורתי ליצור אירועים גדולים ומונחים אופנתיים, buzz words, כאילו הם-הם הנתון, כאילו הם המציאות הממלאת את חיינו. וכך, לנוכח המציאות החדשותית הזאת שלכאורה התגלתה, מוטלת על העוסקים בשיח ובעשייה החינוכיים האחריות לכאורה להבין מחדש את החינוך ולהיערך בהתאם. ("להיערך בהתאם" נהפך לביטוי שימושי מאוד בעולם החינוך ובארגון החינוך והלמידה.)

אתן דוגמה. זה יותר משני עשורים שבשיח ובעשייה החינוכיים מתבוננים בחינוך ובהוראה לאור האירוע הגדול של הופעת האינטרנט בעולם, ולאחרונה גם לאור הטכנולוגיה המכונה בינה מלאכותית. בין היתר נאמר שלאור היכולת של כל תלמיד ותלמידה להגיע כעת לכל פרט מידע, אין יותר צורך במורים ובהוראה המסורתית. ומהי ההוראה המכונה "מסורתית"? מדובר במפגש של מורה עם תלמיד או קבוצת תלמידים, שבמסגרתו היא מעודדת אותם להפנות את תשומת הלב לדבר מסוים ולתפוס כך, באופן עצמאי, את מה שלמיטב הבנתה של התרבות עד אותו רגע מבטא היבט קבוע ובלתי משתנה כלשהו של המציאות.

עכשיו, מופרכת מהיסוד היא הקביעה שכל המידע מצוי היום בכף ידם של כל תלמידה ותלמיד. למשל, רוב המידע לא מצוי בעברית ובערבית. וגם בשפות שבהן המידע מצוי בשפע, הוא הולך וגדל באופן אקספוננציאלי, מה שמחייב יותר אחריות ויותר משמעת ללמידה מכל תקופה אחרת בתולדות המין האנושי. בכל מקרה, רוב המידע והידע המבוססים באמת לא נגישים לכל אדם, ועל אחת כמה וכמה לא נגישה המיומנות להעריך את איכותם.

נוסף על כך, גם אם לצורך העניין נקבל את ההנחה המופרכת בדבר זמינות המידע, הרי שהרעיון שמשום כך אפשר לוותר על ההוראה ה"מסורתית" דומה לרעיונות העוועים, שלא צריך יותר פסנתר לנוכח המצאת הסינטיסייזר, שאפשר לוותר על מערכת התופים לאחר המצאת מכונת התופים, שלא נדרש ציור בצבע לאחר המצאת המצלמה, שלא נדרשת המכניקה של ניוטון לאחר תורת היחסות של איינשטיין, שלא נדרש תיאטרון לאחר המצאת הקולנוע, או שלא נדרש כדור פורח לאחר המצאת

מטוס הסילון. אלה כמובן רעיונות מופרכים מיסודם. לפסנתר, לתופים, לציורי שמן, למכניקה של ניוטון, לתיאטרון ולכדור פורח עדיין יש ערך, שלא יסולא בפז.

אבל שלא כמו בתחומי המדע והאמנות, שמכבדים את תולדותיהם, את מסורותיהם ואת האתוס שלהם, הנטייה של השיח והעשייה החינוכיים היא להסתכל על מהות החינוך, כלומר על המפגש של מורה עם תלמידים ועל הרעיון הגדול של בית הספר, דרך הפריזמה של חדשות היום, של מילות הבאז. כך, דנים ברצינות תהומית באפשרות שההוראה ובית הספר - ולאחרונה, אלוהים ישמור, גם האוניברסיטאות וההשכלה הגבוהה - אינם רלוונטיים עוד.

אתן כדוגמה נוספת עדות אישית-מקצועית קצרה, שמבטאת להבנתי את המעמד שניתן לזמני בשיח ובעשייה החינוכיים ולתזזיתיות המעשה החינוכי כתוצאה מכך. בתקופה שניהלתי בית ספר תיכון שש-שנתי עמדו בראש משרד החינוך שני שרים שונים, גדעון סער ושי פירון. בתקופת סער, כל מערך הפיקוח של משרד החינוך מצד אחד, ושל העירייה מצד אחר, היה עסוק בבדיקה בלתי פוסקת, ברמת המיקרו, של טבלאות ההישגים של תלמידי כיתה ח' בהכנתם למבחני המיצ"ב. כולם היו מעורבים וחרדים. אני הייתי טרוד ימים ולילות בהכנת התלמידים לבחינות ונדרשתי לדווח באופן שוטף לממונים עלי על המשאבים שאני מקצה לכך ועל האופן שבו ההישגים משתפרים לקראת הבחינה. מיד עם כניסתו של פירון למשרד החינוך בוטלו בחינות המיצ"ב. מאותו רגע, איש בפיקוח משרד החינוך או בעירייה לא גילה עניין מיוחד בהישגים של תלמידי כיתה ח' במקצועות המיצ"ב (שפת אם, מתמטיקה, מדע ואנגלית). כל תשומת הלב הופנתה לעניין אחר, שכותרתו "למידה משמעותית".

אינני נכנס להערכת החשיבות והאיכות של כל מדיניות חינוכית, אלא אני מבקש להדגים את התזזיתיות של השיח והעשייה החינוכיים כאשר הם מונחים על ידי הגישה החדשותנית. הרי גם אם נניח שמדיניות הלמידה המשמעותית נכונה במאת האחוזים (והיא לא), הרי הרעיון שניתן, בהינף החלטה אחת מלמעלה, לחדול ממדיניות א' ולהנחיל מדיניות ב', מבטא הסתכלות קצרת טווח, הסתכלות לימים. מנגד, גם אם יש חשיבות עליונה במעלה להצלחה של התלמידים בבחינות המיצ"ב (ואין), לא מוצדק להפנות משאבים כה רבים של זמן וכסף לעניין, רק מכיוון שזה "הנושא החם". אסביר מדוע.

מדוע חשוב חינוכית לאזן את הגישה החדשותנית עם הגישה הקלאסית?

ההסתכלות על העניינים המשתנים, קיבוע זהותם בשם והעיסוק בהם לאחר מכן כבעלי זהות קבועה ובלתי משתנה, למשל התבוננות במציאות מתוך הפריזמה שלהם, הכרחיים לפיתוח הבנה ומשמעות כלשהן בעולם. למעשה אלה ההבנה והמשמעות הראשוניות, היסודיות ביותר. מבחינות מסוימות, ניתן לומר שהפעולה המנטלית של מתן שם היא הכוח שבורא עבורנו את העולם או, ליתר דיוק, ממחיש את הקיום באופן שההכרה שלנו, בפעילותה היומיומית, מסוגלת לתפוס. צורת הסתכלות זו היא גם תנאי מוקדם לפעולות מנטליות ולשוניות, כגון תחביר, לוגיקה, חישוב, השוואה, ניתוח, תפיסת זמן ומרחב, זיהוי מכניזמים או אלגוריתמים. כפי שבנדא (2020) זיהה, היא תנאי מוקדם לתועלת טכנולוגית גדולה. אם כן, הנטייה להפנות את תשומת הלב לענייני היומיום היא המשך ישיר והגיוני של נטיית יסוד זו.

עם זאת, היא כוללת כמה בעיות הנוגעות לחיי הרוח שלנו, ובהן עיוות המציאות, אובייקטיביקציה של האדם ואי-מימוש הפוטנציאל לסובייקטיביות, התרחקות מהאפשרות של למידה לשמה

ותפיסת עצם הקיום כאבסורדי, אדיש ורע. כל אלה פוגעים בסופו של דבר בעצם הקיום הפיזי ובאיכותו. נפרט מעט על הפגמים הללו.

עיוות המציאות: דומיננטיות יתר של הגישה החדשותית בשיח ובעשייה החינוכיים ובכלל, ללא איזון וביקורת, יוצרת ישים חדשים ומקבעת בתודעה ובתרבות את זהותן של קטגוריות אפוסטריוריות קונטינגנטיות **כאילו היו הכרחיות** ובעלות מהות (Appiah, 2019). מכאן שאנו נותנים ערך קבוע, מובחן ובלתי משתנה לעניינים חלקיים, מקריים ומשתנים, חסרי גבולות ברורים, ומעוותים את משמעותם ואת ההבנה שלנו את העולם ככל שאנו נשענים רק על הבנות אלה.

אובייקטיפיקציה של האדם ואי-מימוש הפוטנציאל לסובייקטיביות: עיוות זה של המציאות תורם לאובייקטיפיקציה של האנושיות, של ערכה ושל תפקידה (סמילנסקי, 2014; Biesta, 2022). האדם נתפס כאובייקט קבוע, שבהקשר החברתי או הפיזי שבו הוא נתון מתנהג באופן מכניסטי, אלגוריתמי, סטטיסטי, כאילו היה איבר במערכת. למשל, אם ב-1913 היינו מתבוננים במבנה המשפחה המקובל, הנורמטיבי, ה"נכון", ובהתאם לכך מחנכים את ילדינו למה עליהם לשאוף וכיצד, היינו מסתירים בכך את החללים הריקים במערכת, את אזורי החופש, כלומר את האמת על אודות העולם ומעמדנו בו. היינו לוקחים אפשרות קונטינגנטית מסוימת למבנה המשפחה והתפקידים בה והופכים אותה להכרחית, סגורה ולכאורה מוגדרת מראש. בכך היינו הופכים את התלמידים לאובייקטים שאמורים להתאים את עצמם למבנה משפחה מקרי, ואותנו, כמחנכים, לסוכנים של תהליכי אובייקטיפיקציה מעוותים. היינו מגיעים לאובייקטיפיקציה גם אם היינו פועלים כך ב-1932, ב-1956, ב-1980 או ב-2022. מדוע? כי איננו יודעים מהו מבנה המשפחה ה"נכון", מה הן גבריות או נשיות ומה תפקידן, אם בכלל יש כזה.

לכן, במקום להסתכל על ההיבטים המשתנים של המציאות כקבועים, יש להתבונן בעולם מנקודת המבט של הנצח. כך לא נוכל להניח כי ההבנה והמשמעות של משפחה או גבריות ונשיות הן ידועות, קבועות ובלתי משתנות ונחשוב מחדש על החינוך לאורך. נוכל לפתוח שאלות שמעודדות התבוננות בהיבטים הקבועים והבלתי משתנים. למשל, מהי בעצם משפחה? מהו בעצם גבר? מהי בעצם אישה? האם יש היבטים קבועים ובלתי משתנים בחיבור האנושי הראשוני? ואם כן, מה הם?

שאלות אלה היו עולות מתוך הכרה במוגבלות ההבנות שלנו ומתוך שאיפה לתפוס את האמת הנוגעת להן באופן עצמאי וככל האפשר חופשי מהנחות מבוטלות, עשירות באינטרסים מקומיים. בכך הייתה נפתחת עבור תלמידים ומורים הזדמנות לממש את הפוטנציאל שלהם לסובייקטיביות ולקיים פעילות של למידה לשמה. שיח ועשייה חינוכיים שהפרספקטיבה שלהם היא חדשותית אינם תמריץ לפעילות כזאת.

התרחקות מהאפשרות של למידה לשמה: האמוראי רָבָא קובע שהשאלה השנייה שעליה אדם צריך לתת דין וחשבון בהגיעו לבין דין של מעלה היא אם קבע עתים לתורה. "אָמַר רָבָא בְּשִׁעָה שְׁמִיכְנִיסִין אָדָם לְדִין אֲמָרִים לוֹ נְשִׂאתָ וְנִתְתָּ בְּאֵמוּנָה קִבְּעֵת עֵתִים לְתוֹרָה" (תלמוד בבלי, שבת, ל"א, א). על פי רבא, בבית הדין של מעלה מייחסים חשיבות עליונה לקביעת עתים לתורה, ועל האדם לתת על כך דין וחשבון. זהו כנראה המקור הראשון לערך האדיר, הכמעט מוחלט, של לימוד תורה לשמה. רש"י מפרש את הדרישה הרוחנית לקביעת עתים לתורה באופן הבא: "קבעת עתים לתורה? - לפי שאדם צריך להתעסק בדרך ארץ שאם אין דרך ארץ אין תורה הוצרך לקבוע עתים לתורה דבר קצוב שלא ימשך כל היום לדרך ארץ".

רש"י הופך את המובן הרגיל שאנו נותנים ביומיום למשפט "דרך ארץ קדמה לתורה". ביומיום, אנו מבינים "קדמה" כמציינת ערך גבוה יותר, חשיבות רבה יותר באופן יחסי: דרך ארץ חשובה

מהתורה. כמו כן, הביטוי "דרך ארץ" נתפס ביומיום כאורחות חיים כלל-אנושיים, שהגיונותם היא מעבר לעיסוק של קבוצה דתית פרטיקולרית בפולחני הדת הייחודיים לה. רש"י, כאמור, הופך את הסדר. "דרך ארץ" היא הבלי הזמן ההכרחיים, ענייני דיומא, סידורים, פרנסה, מאבקי כוח, מאוויים, צרכים, אינטרסים אנושיים, חלומות ותשוקות. תורה היא הרוח, הדבר כשלעצמו. אבל באופן טבעי איננו נמשכים אליה, אלא לדרך ארץ. השיטה להתעלות מעל "דרך ארץ" היא לקבוע עתים לתורה. יש לעשות זאת באופן מלאכותי. כפי שהשבוע הוא יצירה רוחנית אל-טבעית, כפי שהשבת איננה מצב טבעי, או צום יום הכיפורים או הרמדאן, כך גם הלימוד לשמו. זהו לימוד שאינו אינסטרומנטלי בשום צורה. להפך, הוא מפריע וחסר כל היגיון בפרספקטיבה של "דרך ארץ". לכן, רק פעולה בלתי הגיונית במונחי "דרך ארץ" והיומיום היא שתאפשר לקיים מרכיבים של אורח החיים הרוחני.

נחזק רעיון זה גם ממקור אחר. אריסטו, בספר 10 של **האתיקה**, כותב:

"אולם אורח חיים שכזה [קונטמפלטיבי] נעלה הוא ממה שניתן לבן אדם [כיצור טבעי]; שלא באשר הוא אדם יחיה חיים כאלה, אלא באשר מצוי בו מה שהוא אלוהי [Divine, θεῖον (theíon)]... אם השכל [intellect, νοῦς (nous)] הוא, אפוא, דבר אלוהי לעומת האדם, הרי גם אורח החיים המתנהל מכוחו יהיה אלוהי לעומת אורח החיים האנושי. **אולם אין לנו להטות אוזן לעצתם של אלה האומרים, שבהיותנו בני אנוש, אל-נא נחשוב אל מעבר לתחום האנושי, ובהיותנו בני תמותה, נסתפק בדברים בני תמותה. לא כי, ככל שהדבר הוא בידו חייב אדם לעשות את עצמו לבן אלמוות, ולהתאמץ ככל שיוכל לחיות בהתאם למעולה שביסודותיו**" (אריסטו, 1985, עמ' 253, ההדגשה שלי).

אריסטו קורא לנו לחיות חיים קונטמפלטיביים, דהיינו חיים הכוללים פרקטיקה של למידה לשמה ומכוונים להתבוננות בהיבטים הקבועים והבלתי משתנים של ההווה. הוא מודע לכך שאורח חיים זה הוא אל-טבעי, או במילים של רש"י, מנוגד לדרך ארץ. ואף על פי כן הוא מזהיר אותנו מלהקשיב לאלה הטוענים שבשל כך עלינו לוותר על אורח חיים זה ולהסתפק בחיים הטבעיים. תכלית הרוח ותכלית החיים היא להתאמץ, ככל שאנו יכולים, ולשלב בחיינו את הקונטמפלציה, את הלמידה לשמה.

נסכם נקודה זו. אם השיח והעשייה החינוכיים נשלטים על ידי דרך ארץ ועל ידי פרספקטיבה של ימים ושנים, אם הם נשלטים על ידי ההבנות והמשמעויות היומיומיות הטבעיות, האנושיות, שנקבעות מכוח מכלול האינטרסים שלנו, או אז אנו מוותרים על האפשרות של למידה לשמה ושל חיי רוח. אלה ייראו חסרי מובן וטעם.

תפיסת עצם הקיום כאבסורדי, אדיש ורע: לבסוף, אם ניסחף ללא איזון אחר נטייתנו לקיים שיח ועשייה חינוכיים המתבססים על ההבנות ועל המשמעויות הקיימות, לא רק שנתרחק ממימוש פוטנציאל הרוח, אלא במוקדם או במאוחר גם נפגע בעולמנו זה, עולם המשמעויות וההבנות הקיימות. פגיעה קשה במיוחד עלולה להיות בכך שהקיום, שלנו ושל עולמנו, עלול בטעות להתגלות כמרחב אדיש, מכניסטי-אבולוציוני, אבסורדי וחסר צדק, הנתון בצלם של מוות, בדידות, ריקנות והיעדר שייכות, או כמקום של הדרה, שנאה, קנאה, חמדנות, תוקפנות, כפייה, אלימות ומלחמה (ראו למשל Benatar, 2012, 2013, על הרעיון שאי-קיום עדיף על פני הקיום). מבחינה רוחנית זהו המצב המנטלי הנורא מכול, המנוגד בתכלית הניגוד למטרה הרוחנית הגדולה של תפיסת עצם הקיום כטוב (Segev, 2019).

לאחר שאנו נותנים שם וערך קבוע ובלתי משתנה לעניינים מקריים וזמניים ומקבעים כך הבנות ומשמעויות, השאיפה הפסיכולוגית ליציבות של המשמעות, לקביעות של העולם, מקשה עלינו מאוד לתפוס את העולם בלעדיהן, כלומר להיות קשובים אליו ללא הקטגוריזציה וריבוי הישויות היומיומית, שבאמצעותם וביחס אליהם אנו מתנהלים בשגרה. כך, ההרגל שסיגלנו לעצמנו וכוח ההכרח שנתנו לעניינים ארעיים וחלקיים לא מותירים לנו מרחב רוחני גמיש מספיק. התוצאה היא אותן סערות רגשיות שהוזכרו לעיל, הכוללות שיפוטיות מבולבלים ודוגמטיים ביחס לעולם על היבטיו החברתיים, הפיזיים והמטפיזיים. מצב תודעתי ונפשי זה, שמתפשט כאש בשדה קוצים בקרב חברי קבוצת השייכות, מוביל כאמור לתחושות של ייאוש ואבסורדיות ולמוצא אלים מהן באמצעות שנאה, תוקפנות ומלחמות.

לעומת זאת, התבוננות וקשב לעולם ולמילים בפרספקטיבה של הנצח, של דורות, מטיילים ספק בהבנה ובמשמעות הקיימות, מאווררים אותן ומאפשרים מפגש אמיתי יותר עם המציאות ועם מעמדנו וערכנו בה. כך למשל עשה התנא בן זומא. בן זומא התבונן מחדש, מתוך הפרספקטיבה של הנצח, של הדורות, במילים "חכם", "עשיר", "גיבור" ו"מכובד". בהתבוננות זו הפך אותן למושגים (כלומר לביטוי לשוני שאינו מילה או שם, אלא הוא מופשט ופתוח לדיון במשמעותו. ראו דלז וגואטרי, 2008). יתר על כן, באופן מבריק, הוא זיהה במושגים אלה משמעות שונות לחלוטין ממשמעותיהם היומיומיות. בשימוש היומיומי, גם היום וגם בתקופת המשנה, לפני 2,000 שנה ויותר, חכם הוא מי שיודע יותר מאחרים ויכול ללמד אותם; גיבור הוא מי שמנצח את אויביו; עשיר הוא מי שיש לו הרבה יותר נכסים חומריים מאחרים; ומכובד הוא מי שזוכה ליחס של כבוד מצד הזולת. לעומת זאת, ההתבוננות הקונטמפלטיבית של בן זומא זיהתה שהחכם הוא "הלומד מכל אדם", הגיבור הוא "הכובש את יצרו", העשיר הוא "השמח בחלקו" והמכובד הוא "המכבד את הבריות" (משנה, אבות, ד, א). אנו קוראים את ההבנה ואת המשמעות החדשות שמציע בן זומא, ואף שהן מנוגדות כמעט לגמרי למשמעות היומיומית של אותן מילים, הרי שללא ספק, עבור רובנו, אין מדובר במשמעות מופרכות. כולנו מוצאים בהן מידה רבה של אמת.

לכן, שיח שבו תתקיים נוכחות נכבדת לקולות כמו זה של בן זומא, כלומר לקולות המתבוננים במציאות בפרספקטיבה של ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים שלה, הפרספקטיבה הקלאסית, יביא לריווח של החוויה הקיומית. נוכחות נכבדת של קולות כאלה תקיים שיח ועשייה חינוכיים שיבטאו את האפשרות למפגש ישיר של האדם עם קיומו, עם אזורי החופש הבלתי נפרדים מקיום זה ועם יכולתו להתבונן בעולם מחדש באופן עצמאי, המשוחרר מהבנות וממשמעות קודמות, הכרחיות לכאורה. כמו כן, האמת החדשה שתתגלה מתוך קולות אלה תעשיר את התוכן של הכרתנו, תתרום להבנה טובה יותר של העולם ומעמדנו בו ותבטא את יכולתנו ללמוד ולהכיר טוב יותר את האמת.

בניגוד לכך, שיח ועשייה חינוכיים שבהם אין נוכחות נכבדת לפרספקטיבה הקלאסית, אשר נשלטים על ידי ההבנות והמשמעות הקיימות ועל ידי הפרספקטיבה של ימים ושנים, יהיו שיח ועשייה שטוחים ודלים, שבמוקדם או במאוחר יביאו לאלימות, או לאובדן הטעם בקיום.

מסקנה וסיכום: שיח ועשייה חינוכיים כפעילות פרדוקסלית

פרספקטיבת הנצח, שדרכה התגלו למשל מובנים חדשים לחוכמה, לעושר, לגבורה ולכבוד, לא בהכרח מסלקת מהתמונה את ההבנה הראשונית היומיומית של מילים אלה. המשמעות היומיומית הכרחית לחיי היומיום וגם כשלב בתהליך התפתחותה של הרוח. במובן זה, דרך ארץ קדמה לתורה.

אבל דרך ארץ איננה התכלית של עצמה. כך גם השפה שלנו: שפת היומיום, ההבנות והמשמעויות הראשוניות, שנוצרות בפרספקטיבה של ימים ושנים, הן בסיסיות, אבל אינן התכלית של עצמן. אין להתבלבל ולהסיק מכך שהן ראשוניות שהן גם מספיקות, שיש בהן די לקיום של חיים בריאים של שלום ואיכות.

מדברים אלה נובע ששיח ועשייה חינוכיים איכותיים הם פעילות פרדוקסלית, שאמורה בעת ובעונה אחת לבנות ולפרק לשם התבוננות מחדש. מצד אחד עליה להכניס את החניכים לעולם, ומצד אחר לערער את תפיסת העולם ואת מעמדם של הישגים ולעודד התבוננות עצמאית בו. מצד אחד עליה לחנך בפרספקטיבה חדשותית, של ימים ושנים, להצביע על המשמעויות ועל ההבנות האקטואליות הנהוגות ולהביא את התלמידים והחניכים להיכרות עמן ולשימוש יומיומי בהן, ומצד אחר עליה לחנך בפרספקטיבה של דורות, של הנצח, לעסוק בעיון מתמיד במשמעויות ובהבנות הנהוגות וללמד את התלמידים להיות זהירים מקיבוץ. עליה להפריע, לקטוע (interrupt), את השימוש הרגיל והיומיומי של החניכים במשמעויות ובהבנות שלמדו ולפתח אצלם מיומנות של התבוננות עצמאית במציאות ובאפשרויותיה (וראו אצל Biesta, 2022 את רעיון ההוראה כהפרעה או קטיעה והרבה שנים קודם לכן, אצל Postman & Weingartner, 1969, על ההוראה כפעילות מערערת). במילים אחרות, על כל המשתתפים בשיח ובעשייה החינוכיים להכיר את מילון המונחים היסודי והרחב ואת מכלול האובייקטים והכלים שהוא מייצג ועומדים לשימושנו ולהשתמש בהם, ונוסף על כך לפתח מיומנות של התבוננות במציאות דרך הפרספקטיבה של הנצח, ההיבטים הקבועים והבלתי משתנים של המציאות.

כך גם לגבי נושא גיליון זה. מצד אחד יש ערך לחשיבה על החינוך ועל התודעה בפרספקטיבה של הקורונה או של המשבר הפוליטי. חשיבה כזאת מספקת הבנה כלשהי על החינוך ועל מצב התודעה שלנו נכון לנקודות זמן ומרחב מסוימות. אך הנה, נחת עלינו שבעה באוקטובר השחור, אירוע איום ונורא משני האירועים הקודמים. ולאן נפנה את מבטנו כעת? מתוך איזו פרספקטיבה עלינו להבין את המציאות שלנו עכשיו? ומה יהיה עתה על ערכה של הפרספקטיבה הקודמת, של הקורונה ומשבר הדמוקרטיה, שדרכה ניסינו להבין את המציאות? שוב, אינני טוען שאין לפרספקטיבה של הקורונה והמשבר הפוליטי ערך בהבנת המציאות, אלא שאם השיח והעשייה החינוכיים ייתפסו רק בפרספקטיבה של ימים ושנים וישמשו רק כשרתים של אוצר המילים המתחזק את הזהויות וההבנות הקיימות שלנו, בניסיון לתפוס את השינוי המתמשך בהווה (כפי שמתבטא בכותרת גיליון זה), השפה שלנו תלך ותאבד כל קשר למציאות, נשתיח את עצמנו לכדי אובייקטים בעלי גבולות ברורים לכאורה ומוגדרים מראש, לא נמצא פנאי ויכולת מנטלית ללמידה לשמה ולקשב נקי למציאות ולתביעותיה מאיתנו ונגדיל מאוד את הסיכוי שנסלוד מהקיום באשר הוא. בקצרה, נאבד את הרוח.

לכן, עם כל הקושי שבדבר, על כל מי שרואים את עצמם מחנכי אנשים, כמאמר המשפט המיוחס לקורצ'אק, ועל כל מי שרואים את עצמם אינטלקטואלים מבית מדרשם של אפלטון, אריסטו, רבא, רש"י ובנדה, לעשות מאמץ אל-אנושי, אל-טבעי, ולהפנות את הקשב אל מעבר לענייני היום המרעישים; להתכוון להיבטים הקבועים והבלתי משתנים של ההווה, של העולם, ולראות דרכם את עולמנו, את מעמדנו בו ואת תביעותיו מאיתנו.

הנטייה לרדוף אחר המציאות דרך הזרם המשתנה של אירועים חדשותיים מתחלפים היא העונש הסיזיפי של השיח והעשייה החינוכיים שלנו. אלא שבשונה מהמיתוס של סיזיפוס, כאן אין מדובר בעונש לשאת את אותו סלע במעלה אותו הר. ככל שהזיכרון לטווח ארוך שלנו לא נשחק, נגלה

שמפעם לפעם הסלעים נהיים גדולים וכבדים יותר, ההרים גבוהים יותר, והמשמעות והטעם הולכים ומצטמצמים.

רשימת מקורות

אבירם, ר' (1999). *לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית*. מסדה.
 אדו, פ' (2011). *מהי הפילוסופיה העתיקה?* (תרגום: ר' נילד). אוניברסיטת תל אביב.
 אלונג, נ' (2013). *חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית*. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
 אפלטון (1999). *פוליטיאה*. *כתבי אפלטון*, כרך שני (תרגום: י' ליבס) (עמ' 159-621). שוקן.
 אריסטו (1985). *אתיקה: מהדורת ניקומכוס* (תרגום: י' ליבס). שוקן.
 בלוס, א' (1989). *דלדולה של הרוח באמריקה* (תרגום: ב' שפירא). עם עובד.
 בנדה, ז' (2020). *בגידת האינטלקטואלים* (תרגום: נ' רצ'קובסקי). כרמל.
 בק, ש' (2005). *טכנאות כחזון בהכשרת המורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונלית*. אוניברסיטת בן-גוריון.

גודמן, מ' (2021). *מהפכת הקשב: העידן הדיגיטלי - השבר והתיקון*. כנרת זמורה ביתן.
 דלו, ז' וגואטרי, פ' (2008). *מהי פילוסופיה?* (תרגום: א' להב). רסלינג.
 לואיס, ק"ס (2005). *ביטול האדם* (תרגום: ל' לזר). שלם.
 מייזלס, ע' (2014). *רוחניות וחינוך. עיונים בחינוך, 11-12, 99-118*.
 מקינטאיר, א' (2006). *מעבר למידה הטובה* (תרגום: י' לוי). שלם.
 מרדוק, א' (2017). *ריבונות הטוב* (תרגום: י' אשכנזי). שלם.
 נוסבאום, מ' (2017). *ללא מטרות רווח: מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח* (תרגום: ש' בק). הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת, מכללת סמינר הקיבוצים.
 סמילנסקי, י' (2014). *הפעלים בלשון החינוך. עיונים בחינוך, 11-12, 213-234*.
 תדמור, י' (2012). *קיומיות, רוחניות ומהותיות בחינוך*. בתוך י' תדמור וע' פריימן (עורכים), *חינוך – מהות ורוח* (עמ' 291-297). מופ"ת.

- Appiah, A. (2005). *The ethics of identity*. Princeton University Press.
- Appiah, A. (2019). *The lies that bind rethinking identity, creed, country, color, class, culture*. Liveright.
- Benatar, D. (2012). Every conceivable harm: A further defence of anti-natalism. *South African Journal of Philosophy*, 31(1), 128–164.
- Benatar, D. (2013). Still better never have been: A reply to (more of) my critics. *Journal of Ethics*, 17(1/2), 121–151.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Gary, K. (2016). Neoliberal education for work versus liberal education for leisure. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 83–94. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9545-0>
- Hadott, P. (1995). *Philosophy as a way of life*. Blackwell.
- Harris, S. (2014). *Waking up: A guide to spirituality without religion*. Simon & Schuster.
- Hutt, E. (2016). The "crisis" problem: On the pervasiveness of crisis rhetoric in American education research. In P. Smayers & M. Depaep (Eds.), *Educational research: Discourses of change and changes of discourse* (pp. 153-172). Springer.
- Kripke, S. (1972). *Naming and necessity*. Harvard University Press.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue* (trans. J. McMartin). Education, Culture and Society.
- Olson, E. T. (2023). Personal identity. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Fall 2023 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/identity-personal/>

- Pokherl, S. & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. DOI: 10.1177/2347631120983481
- Postman, N. & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. Delacorte Press.
- Pullman, B. (1998). *The atom in the history of human thought*. Oxford University Press.
- Segev, A. (2017). Does classic school curriculum contribute to morality? Integrating school curriculum with moral and intellectual education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), 89-98.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1194736>
- Segev, A. (2018). Worthy leisure education: Teaching here and now. *Research in Education*, 100(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/0034523718762142>
- Segev, A. (2019). Rationale for moral education: A reading in Plato's *Republic*. *Interchange*, 50(1), 39-56.
<https://doi.org/10.1007/s10780-019-09347-3>
- Segev, A. (2023). Secularism and the right to spirituality: Work, leisure, and contemplation. *The International Journal of Religion and Spirituality in Society*, 13(1), 99-115.
<https://doi.org/10.18848/2154-8633/CGP/v13i01/99-115>

ד"ר אריק שגב

ראש התוכנית לתואר שני במנהיגות חינוכית במכללה האקדמית לחינוך קיי וראש חטיבת חינוך במחלקה ללימודים רב-תחומיים במכללה האקדמית ספיר. כותב על התנאים המטפיזיים, הנפשיים והתרבותיים לחינוך מוסרי ולהצדקתו, במיוחד בחברות חילוניות-ליברליות; על חילוניות והזכות לחיי רוח ופנאי ראוי ועל הוראה המכוונת אליהם; על תוכנית הלימודים הקלאסית כמפתחת מידות מוסריות; על מנהיגות איכותית; על תפקיד המסורת הפילוסופית בחינוך; ועל סובייקטיביות כמטרה חינוכית.