

תפיסה חינוכית הוליסטית רב-מערכתית ורב-רובדית הרהורים ראשונים

שמעון אורן

למעלה משלושים וחמש שנות חיים הקדיש אחי, אברהם ז"ל, למעשה החינוכי. תמרורי עבודתו החינוכית אינם מרקם מקרי. הם משתלבים לכדי מבנה, ההולך ומוקם, צעד אחר צעד, אריח על גבי לבנה, בתכנון מכוון מראש. בראייה ראשונה ושטחית נדמה שמכלול המעשה החינוכי היה ללא מחשבה תחילה; אך לאחר התבוננות בכל שלבי העשייה החינוכית שלו, מראשיתה כקצין בצה"ל ועד לסגירת המעגלים החינוכיים שלו בהקמת פינות מיוחדות בבית הספר המקיף במגדל העמק, ניתן להגיע למסקנה חד-משמעית שכל המכלול אינו אלא מימוש של קונסטרוקציה חינוכית רבת פנים המושתתת על יסודות תאורטיים מוצקים.

ראשית דרכו החינוכית כקצין ביחידת גבעתי בצה"ל, בהמשך — כמדריך חברתי במוסד "רמת הדסה", לאחר מכן כמורה במכון לבחינות בגרות במקצועות מתמטיקה וגיאוגרפיה, לאחר מכן מחנך כיתה בבית ספר "גורדון" בקרית חיים, ולבסוף כמנהל מוסד חינוכי מקיף ע"ש רוגוזין במגדל העמק.

ניכר, כי במשך כל שנות עבודתו החינוכית חיפש את מקומו הייחודי בין חינוך להוראה, בין היות מורה מן השורה, המקנה דעת בתחום לימודי מסוים, לבין היותו מחנך של קבוצת תלמידים לקראת השתלבותם במערך החברתי הכללי.

לאחר מספר מועט של שנים בחיפוש הדרך ההולמת את אישיותו, היתווה לעצמו דרך ייחודית בתחום החינוך, המשלבת רכיבי חינוך והוראה, כשהם אחוזים במערכות מינהל ומסגרות חברה משתלבות.

את דרכו הייחודית ביסס תאורטית תוך השתלמות עצמית בלתי פוסקת בתחומי הפילוסופיה הכללית ובפילוסופיה של החינוך במיוחד. הידע שרכש במוסדות האקדמיים נבחן מיד בין כותלי עולם המעשה החינוכי הלכה למעשה. שני התחומים הפרו זה את זה הדדית ללא הפסק.

במשך כל שלושים וחמש שנות פעילותו הוא ניסה לשלב את התאוריה החינוכית, שנבנתה אט אט בתודעתו, במעשה החינוכי. הוא בדק שלב אחר שלב את הבסיס התאורטי, כשהוא ניזון מן המעשה החינוכי בהתהוותו ובמימושו. הוא בחן את יסודותיה של

התאוריה בכור המציאות החיה והיוצרת, הוסיף נדבך על הנדבכים שכבר קנו להם אחיזה של ממש במציאות החינוכית. בדרך זו הלכה ונוצרה בשילוב מרהיב תפיסת עולם חינוכית מקיפה, המעוגנת בניסיון עשיר ובמציאות חינוכית חיה ותוססת. מעגלי התאוריה והמעשה החינוכיים מפרים הדדית זה את זה ונבנים הדדית זה מזה.

מושגי יסוד בפילוסופיה של החינוך, כגון: אינטגרציה, מצוינות, פלורליזם, סוציאליזציה (חיברות), אינדיבידואליזציה, אקולטורציה (=תירבות) ועוד,¹ נבדקה מידת יישימותם הלכה למעשה במרקם החברתי של בית הספר כשהם משולבים בהוראת תחומי-ידעת שונים. כל אחד ממושגי היסוד הללו והשדה הסמנטי המגוון שלו. בדיקת מידת הישימות של כל מושג ומושג הצריכה בדיקה קודמת של רכיבי השדות הסמנטיים. בדיקה זו לא נעשתה בין כתלי האקדמיה במנותק מעולם המעשה החינוכי אלא בשילוב צמוד ובבקורות רצופות של סינון והדגשים.

בארבעה מעגלי יצירה עיקריים ריכז את כל מרצו החינוכי:

- 1) עיצוב דמותו של התלמיד האינדיבידואלי תוך ניצול פוטנציאל-אישיותו וכשריו במיטבם.
- 2) שילוב כל תלמיד במערכת החברתית הקרובה, המשפחתית והבית-ספרית עם הכשרתו להשתלבות במערכת החברתית המקיפה יותר – הקהילתית והלאומית.
- 3) יצירת צוות מורים מעורב בכל שלב, מודע היטב לכל תהליכי יצירת המסגרות המחנכות המעצבות, עוקב אחר כל הנעשה הן מהבחינה הפילוסופית-חינוכית והן מהבחינה היישומית, המעוגנת ב"כאן ובעכשיו" ישירות ועקיפות.
- 4) הבאת כל שלבי העשייה החינוכית למודעות התלמידים והוריהם תוך שמיעת ביקורות קונסטרוקטיביות להמשך ושיתוף פעולה מירבי של כל הלוקחים בה חלק ושל אלה העשויים והאמורים לקחת חלק בעתיד הקרוב והרחוק.

ואף מימש את תפיסתו במירבה.

לאחר עבור למעלה משנתיים מיום פטירתו ניתן לנסות לאפיין את התפיסה החינוכית הייחודית, שהנחתה אותו למעשה מראשית דרכו ועד ליום מותו. תפיסה זו היא אשר

1 עיין, צ' לם (1973) – ההגינות הסותרים של התוראה – מבוא לדידקטיקה. הוצאת ספרית פועלים/הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר, מרחביה, עמ' 130-150. צ' לם מצביע על שלוש אלטרנטיבות של פעולה המדריכות את המורה בעבודת ההוראה שלו. לדעתו, שלוש האלטרנטיבות – זו של הסוציאליזציה, והאחרת של האקולטורציה והשלישית של האינדיבידואליזציה מוציאות זו את זו ואינן יכולות להתממש זו עם זו בהיתוך מלא. הניסיון לאחד את שלוש האלטרנטיבות לכלל אחדות אחת הוא הציר המרכזי במשימתו החינוכית של אברהם ז"ל. היות שהמערכת שעמדה לרשותו היתה לא רק תאורטית אלא מעשית וכוללת, ניסה כוחו לבדוק את מידת ישימותה של תאוריה חינוכית הכוללת סתירות פנימיות בתוכה, בתוך תוכה של מציאות חינוכית ממשית. קבלת כל תלמיד יחיד כמשולב בתוך מערכת רב-רובדית ורב-מערכתית, יכולה לסייע במימוש פוטנציאל סמוי ולאטנטי שלא הובא בחשבון.

העלתה אותו להיות אישיות חינוכית ייחודית. שילוב תפיסתו החינוכית עם המעשה החינוכי בהיקפו הרחב, ויצירת מערכת יחסי ציבור מקיפים שרקם מסביבו כדי לממש את התפיסה החינוכית שהיתה בסוד הכל — חברו יחד להעמיד מונומנט חינוכי דינמי רב-פעלים ורב עוצמה, ההולך ומשנה מציאויות חינוכיות במקומות שונים במערכת החינוכית בארץ וגם בארצות אחרות.

בין השיטין של העשייה החינוכית בבית הספר ומבעד לקשרים השונים שנקמו אט אט בין כל הלוקחים חלק בעשייה זו לבין מערכות חינוכיות ומערכות חברתיות אחרות ניתן להצביע על מעין "דמות חינוכית אידיאלית" שהנחתה את אחי, אברהם ז"ל. דמות חינוכית אידיאלית זו עמדה כנראה לנגד עיניו, ביודעין ובלא יודעין, וכיוונה את כל מערכת הקשרים והמעשים בעולם החינוכי שרקם. היא, כנראה, הדריכה אותו בכל התייחסויותיו לתלמידים, למורים, לעובדים ולכל האנשים שעמדו אתו בקשרים שיצר. דמות חינוכית אידיאלית זו אף היתה מעין "סמן ימני" לחידושי חינוך והוראה בכל תכניותיו החינוכיות.

שרטוט קווי יסוד של "דמות חינוכית אידיאלית" זו וניתוחם של קווי יסוד אלה — הם משימה למחקר מקיף וכולל. במסגרת רשימה קצרה זו אנסה לשרטט, ולו בקווים כלליים ביותר, את גרעיני היסוד של "דמות חינוכית אידיאלית" זו.²

רכיבי היסוד של דמות זו כוללים פרמטרים אינדיבידואליים, פרמטרים משפחתיים, חברתיים-קהילתיים, לאומיים ואוניברסליים, כשכולם נתונים בתהליך דינמי של היתוך ופיתוך הדדיים.

ביצירת התשתית של הפרמטר האינדיבידואלי ניסה אברהם לעורר את הצורך בהבנת התהליכים הפסיכו-סוציולוגיים העוברים על הידע הלימודי, המתהווה במהלך המפגשים הלימודיים בבית הספר ומחוצה לו. הוא שאף להעניק לידע את מידת החיות הנדרשת, לדעתו, כדי להופכו מידע מאוחסן לידע בעל חיות, בעל ויטליות.

הידע, באשר הוא ידע, חייב להיות בעל עוצמה מכוונת ומכוונת מעשים והתנהגויות, בעל "משמעות". ידע "המדבר" אישית לכל תלמיד בתהליכים העוברים עליו בגיבוש ערוצי חייו האישיים ובהשתלבותם במעגלי החיים החברתיים — המשפחתיים, הקהילתיים והאוניברסליים.

ידע מופנם-פעיל כולל בתוכו מעין "וקטורי"-פעילות אישיים, הן "לעכשיו ולכאן" והן תחזיות "לעתיד ולכל מקום" באשר הם. כל תלמיד ותלמיד בתקופת לימודיו חייב לטוות לעצמו ובעצמו בקווים כלליים את עתידו ואת מהלך חייו במרחב "לא ידוע" וקשה לתינוז ולצפי. תפקידם של כל הלוקחים חלק בתהליך "קליטת" הידע לטפח ולעודד את האקטיביות הוויטלית של חיי התלמיד במהלך לימודיו להפנים את הידע ולכוונו מ"ידע

2 עיין בקובץ: חינוך האדם ויעודו (1973) — כינוס שנתי למחשבת היהדות שנים ט"י. הוצאת משרד החינוך והתרבות/המחלקה לתרבות תורנית, ירושלים, תשל"ג.
ועיין באנציקלופדיה חינוכית כרך א' (1961): יסודות החינוך. הערך: אידיאלים ומטרות בחינוך. הוצאת משרד החינוך והתרבות/מוסד ביאליק של ההסתדרות הציונית העולמית. ירושלים, תשכ"א, עמ' 115-135.

מאוחסן" הרמטית ל"ידע פתוח", העשוי ליצור מציאויות חיים אישיות וחברתיות גם יחד.³ עיצוב הפרמטר האינדיבידואלי ופיתוחו במירבו מחייב התייחסויות "גמישות" ו"נזילות" לשיטת המגמות. לפי שיטה זו כל בית ספר מצביע על גרעיני ידע המתאימים לקבוצות תלמידים בעלי מגמה לימודית משותפת מאפשר לקבוצות לומדים ללמוד בקבוצה משותפת. פתיחת מגמה מתאפשרת אך ורק אם מספר התלמידים המצויינים במגמה אינו פחות מסף מסוים. שיטה זו שלטת ברוב המערכות החינוכיות המצויות בארץ. אברהם ז"ל הבין היטב, שאכן השיטה הזאת טובה עשרת מונים מהשיטות ששלטו במערכת החינוכית לפני עשרות שנים, ואשר מנעו את הבחירה החופשית מכל תלמיד והעמידו לפניו אפשרויות מועטות לבחירה. אך לדעתו יש לצעוד צעד נוסף ומשמעותי ליצירת מערכת חינוכית מתקדמת וקונסטרוקטיבית. חובה על המערכת להאזין היטב לרחשי לבו של כל תלמיד בגיבוש דרכו העצמית והעצמאית שלו. מן הדין לפתוח בבית הספר מגמות גם לתלמידים יחידים השואפים לסול להם את דרכם האישית-ייחודית, גם כשמגמה זו אינה מיוצגת באחת מהמגמות המקובלות בבית הספר. בין החידושים שהתגאה בהם היתה יצירת מגמה חדשה-חדשנית, אינדיבידואלית ממש – פרי בקשתו האישית של תלמיד אחד ויחיד. הוא נימק את הקמתן של "מגמות אינדיבידואליות", בטענה שמגמות מעין אלה עתידות להוות "תקדימים קונסטרוקטיביים", המעודדים כל תלמיד באשר הוא בחיפוש דרכו הייחודית ובמימושה. הקמת "מגמות אינדיבידואליות" יצרו בקרב התלמידים, ההורים והמורים, צורך בלתי פוסק של "עיון מחדש" בכל תכניות הלימודים, ושל הרציונלים הפדגוגיים והדידקטיים, שהנחו את מעצבי תכניות הלימודים במשרד החינוך והתרבות. אילוץ מגבלות התקציב מונעים, לדעת אברהם ז"ל, יצירת מערכת פתוחה ללא מגבלות, ואילו יצירת מסגרות "נזילות" – מגמות לתלמיד יחיד – יוצרים אווירה נוחה ונעימה להידברות בין כל הלוקחים חלק ביצירת חינוך מתקדם ומכוון. התוצר החינוכי של גישה זו הוא – תלמיד שותף בעל אישיות חושבת ומעורבת בכל המתרחש בין כותלי בית הספר. ההתחשבות ברצונות התלמידים וההורים – מאפשרת פיתוח דמות של אישיות הבונה את עצמה בכוחות עצמה במירב הסיוע של החברה – המשפחתית, הבית-ספרית והקהילתית. מערכת היחסים מן הדין שתהיה בונה הדרית.⁴

זכורתי שיחה עם אברהם אחי ז"ל על הגדרת "בריאות האדם" במשנתו החינוכית של מסלאו ותגובתו המידית היתה "חייבת להיות מסגרת לימודית וחינוכית המממשת תאוריה

3 עיין, א"נ וויטהד (1958), מטרות החינוך, הוצאת בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות הוצאת ניומן, ירושלים-תל-אביב, תשי"ח-1958. עמ' 11-31.
ועיין, יוסף אבינון (1978): על היסודות הפילוסופיים של החינוך, חלק ב', סדרת הבסיס, הוצאת דקל – פוסטום אקדמיים. תל-אביב, תשל"ט, עמ' 115-129.

4 עיין – צ' לם (1973), הערה 1 לעיל עמ' 109-112.
ועיין ק' פרנקשטיין. (1971): שיקום האינטלגנציה החבולה, בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך, ירושלים, בעיקר הפרק: "הלמידה בתורת אמצעי להפנמה (הקטגוריה של האפשרי)", עמ' 115-117.

זו הלכה למעשה! ⁵ הבעיה היתה כיצד לשלב "מסגרת" עם אפשרויות אין-סופיות של חופש ובחירה. עיון בדיאלקטיקה בין שני יסודות סותרים במערכת אחת — היה מוקד עניינו. להישאר במצב דילמי ללא חיפוש אחר פתרון אפשרי לא עלה מעולם על דעתו. החיפוש אחר פתרון אינו חיפוש תאורטי של יחיד עם עצמו בלבד, אלא בעיה של כל המערכת, ולכן כל מצב דילמי חייב להיות מודע לכל הלוקחים חלק במעורבות הישירה והעקיפה למצב הדילמי. ועל כולם לחפש פתרון "אפשרי" ל"מצב הדילמי".

הניסיון האחרון שהעסיק אותו, וזאת בתודשים האחרונים לפני פטירתו, היה — הקמת מסגרות "חופשיות", הקמת "חדרי התבודדות והתבודדות", מעין "חדרי התרעננות" של תלמידים יחידים בשעות שאינם מצליחים להתרכז בלימודים במסגרת הכיתה וגם אינם מסוגלים להיות מונחים על ידי מורה. אברהם ז"ל הבחין בתופעה זו של אי-יכולת של התרכזות בלימודים כ"תופעה" המחייבת התייחסות ראויה לשמה. הוא הקים מערכת מיוחדת שתשרת את התלמידים החפצים להתבודד ולהיות "עם עצמם". הוא הקים מבנה מיוחד המיועד להתבודדות. בהקמת שתי מסגרות מקבילות: האחת — "סגורה" פורמלית — והאחת "פתוחה" ו"חופשית", לא פורמלית, ראה מעין פתרון אפשרי לבעיה הדיאלקטית החינוכית הכללית שצוינה לעיל ולבעיית "שעות התרעננות" אינדיבידואליות, המתבקשות כמאליהן בכל מערכת חינוכית דינמית. הוא הכיר היטב ב"הגיגנות הסותרים" הן בהוראה והן בחינוך ועשה מאמצי-על להתגבר על הדילמה הדיאלקטית שטמונה במערכות החינוך. הוא הציע את הצעתו בהקמת מערכת כפולה הממחישה את הדיאלקטיקה ומנסה לפותרה בדרך חדשנית ונועזת. לדעתו, שילוב מעין זה יכול לתת גם מענה לבעיות המשמעת המטרידות ללא הרף את המערכות החינוכיות ברוב בתי הספר.

שני "החידושים" — "מגמות אינדיבידואליות" ו"חדרי התרעננות" — הם שתי דוגמאות מיני רבות להקמת מסגרת למימוש הפרמטר האינדיבידואלי במערכת החינוכית. שתי הדוגמאות הללו מדגימות את שלבי ההתפתחות של הפרמטרים האחרים שהקדיש להם זמן, מחשבה, תכנון ופעילויות חינוכיות בתוך בית ספרו. ה"אני" האינדיבידואלי של כל תלמיד גדל והתרחב וכלל מעגלי קיום ופעילות מעבר למעגלי החיים הצרים הפרטיים המקובלים. הפרמטרים: המשפחתי, הקהילתי, הלאומי והאנושי הכללי הפכו להיות פרמטרים של הקיום של האינדיבידואום כיחיד וכחלק מן החברה הסובבת. החינוך אינו יכול להתעלם מן הפרמטרים הללו ועליו לא רק להביא את מעגלי החיים הללו לידיעת הלוקחים חלק אלא גם להפעיל את כל המנגנונים במודע. שילוב התלמידים, המורים, כל הפרסונל של בית הספר — כל אלה חברו יחד למעין "אישיות" אחת — אורגניזם חברתי רב זרועות ורב פעילויות. לאורגניזם זה צירף את כל הפרסונל המהווה את המשפחה, את הקהילה ואת העם. את כולם ניסה להפגיש במפגשי עיון תכופים כדי לרענן את הבעייתיות של אורגניזם רב מימדים זה הפועל ללא הרף לתדע את כולם ולנסות להתגבר על הסתירות הטמונות באורגניזם רב-מימדי רב עוצמה זה.

5 א' מאסלאו: לקראת פסיכולוגיה של הקיום, (1968) Maslow A.H., Toward A Psychology of Being, Princeton 1968

בשנתים האחרונות לחייו השתלב אברהם ז"ל כחבר פעיל בוועדת שנהר.⁶ מה לך ולוועדת שנהר? — שאילתיו. תשובתו היתה: חיי האדם אינם רק במימד אופקי אלא גם במימד אנכי. אם לא נביא כל תלמיד למודעות למימדי קיומה של החברה, לא יוכל לנווט את חייו האינדיבידואליים במרחב החיים בהיקפם המלא. ועדת שנהר — היתה, לדעתו, קבוצת האנשים האמורה להציע הצעות חדשניות לתידוע התלמידים, באמצעות ידע מוסכם על החברה, במימדי קיומו של האדם היהודי במרחב החיים בישראל המתחדשת. שוחחנו ארוכות על יעדי החינוך במדינה ועל דרכי מימושם. באחת השיחות אמר לי: "אין לנו כוח-אדם ראוי, גם לא לשיחות מקדימות, כדי להתחיל להתמודד עם מטלה חינוכית זו. המורים והמדריכים היוצאים מדי שנה בשנה מתוך המכללות לחינוך והאוניברסיטאות לא נתנו את הדעת למטלות ולמשימות המונחות על כתפי הדורות הבאים בעיצוב אדם ויהודי המשולב בשני מישורים: אופקי ואנכי כאחד בדינמיות בלתי פוסקת". בפעילות של "ועדת שנהר" ראה את ראשיתה של פעילות האמורה לחבוק לא רק את המימד האופקי של החיים אלא גם את המימד האנכי שלהם. המודעות לשני המימדים באורגניזם רב פעלים של האדם במרחב הזמן והמקום והמחשבה כיצד ניתן לתדע את כל ילדי ישראל במורכבות בעלת שני מימדי הקיום בהשתלבותם — היתה מנת חלקו בסוף ימיו.

ההוראה והחינוך בפעילותם ההדדית, בהתחדשותם הבלתי פוסקת ובדינמיות ללא ליאות לקראת הפעלת כל כוחות האורגניזם הפיסי והרוחני של היחיד במעגלי חייו ובמימדי קיומו במרחב הזמן והמקום — הם מכשירי המערכת החינוכית בתהליך מימושו של כל יחיד במערכת מורכבת זו.

המודעות לרב-מערכתיות במימד האופקי החברתי ולרב-רובדיות במימד הזמן הן לעבר העבר של היחיד ושל החברה והן לעבר עתידם — הם מטלת החינוך לעתיד החברה והאדם. מטלה רבת-עוצמה ורבת-מחוייבויות.

6 עיין, "עם ועולם — תרבות יהודית בעולם משתנה" (1994), המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי. הוצאת משרד החינוך והתרבות, ירושלים אב תשנ"ד — אוגוסט 1994.