



הוועד הישראלי לאונסקו
ISRAEL NATIONAL
COMMISSION FOR UNESCO
اللجنة الإسرائيلية لليونسكو



המכון למחשבה חינוכית

מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי

עורך: נמרוד אלוני

גיליון מס' 1 2005



כל הזכויות שמורות למכללת סמינר הקיבוצים

החברת "מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי" הופקה על ידי "המכון
למחשבה חינוכית" במכללת סמינר הקיבוצים ובסיוע של "הוועד הישראלי
לאונסקו" במשרד החינוך והתרבות.

המאמרים הופיעו לראשונה בגיליון תשס"ד של "החינוך וסביבו", כתב העת של
מכללת סמינר הקיבוצים.

עורך : נמרוד אלוני

עורכת לשונית: עדה סער

מעצבת גרפית: רוני טמקין

מכללת סמינר הקיבוצים, דרך נמיר 149 תל אביב 62507
, פקס. 036990269 טלפון 036902323

תוכן העניינים

1	חינוך הומניסטי : מהלכה למעשה	נמרוד אלוני
	מה אפשר לעשות שיגדלו להיות בני אדם ? על תרומתה	דור הררי
10	המכריעה של המשפחה להתפתחות גישתם של בני נוער לחיים	
	דיאלוגים מפויסים בין נרטיבים תרבותיים מתנגשים :	אייל נווה ואסתר יוגב
16	היסטוריה כצורך, כפשר וכמפגש אנושי	
24	לאנשי אקדמיה יש מחויבות מיוחדת לאחריות חברתית	מרדכי קרמניצר

הקדמה

לפניכם אסופה ראשונה של מאמרים, פרי עטם של עמיתי "המכון למחשבה חינוכית" במכללת סמינר הקיבוצים, אשר מבקשת לקדם את המחשבה הרב-תחומית בחינוך ההומניסטי. הגיונו של שיח רב-תחומי כזה נובע הן מסוגיות תיאורטיות והן מצורכי השדה. במישור העיוני והתיאורטי מתברר שהעיסוק בהומניזם חובק תחומים רבים ומגוונים, דוגמת הפילוסופיה, הפסיכולוגיה והסוציולוגיה, אך לא פחות מכך גם תחומים דיסציפלינאריים דוגמת לימודי ההיסטוריה, האמנות והמתמטיקה ותחומים פדגוגיים דוגמת חינוך יצירתי וחינוך דמוקרטי. במקביל, במישור המעשי, במוסדות להכשרת מורים, בבתי הספר ובגני הילדים עולות שאלות בדבר אקלים חינוכי, תוכניות לימודים ודרכי הוראה – שאלות שהתמודדות איתן מחייבת בהכרח מחשבה רב-תחומית.

אסופה זו היא פרי יוזמה משותפת של "המכון למחשבה חינוכית" במכללת סמינר הקיבוצים ושל "הוועד הישראלי לאונסקו" (הפועל במשרד החינוך והתרבות). שיתוף הפעולה הביא בשנת 2004 להקמתה של "קתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי", אשר שמה לה כמטרה לקדם את החינוך ההומניסטי הן בתחום התיאורטי, הן בתחום הכשרת המורים והן בקידום החינוך לשלום, לדמוקרטיה ולהומניזם במוסדות החינוך ברחבי הארץ. לפיכך אך טבעי היה הדבר להציג ולהפיץ את רעיונות החינוך ההומניסטי באמצעות גיליון ראשון זה של "מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי".

המשתתפים בגיליון זה באים מתחומי מחקר ומעשה מגוונים. המאמר הראשון, "חינוך הומניסטי: מהלכה למעשה" נכתב על ידי ד"ר נמרוד אלוני – מרצה לפילוסופיה של החינוך ומנחה אקדמי של קבוצת בתי ספר הומניסטיים. המאמר השני, "מה אפשר לעשות שיגדלו להיות בני אדם?", נכתב על ידי דור הררי – פסיכולוג חינוכי שעוסק בהכשרת מורים והורים, ובהדרכת מוסדות חינוך הומניסטיים. המאמר השלישי, "דיאלוגים מפויסים בין נרטיבים תרבותיים מתנגשים", נכתב במשותף על ידי פרופ' אייל נווה וד"ר אסתר יוגב – שניהם היסטוריונים אשר עוסקים במחקר, בהכשרת מורים ובפיתוח תוכניות הוראה חדשות ללימוד היסטוריה. המאמר הרביעי והאחרון בנוי כראיון, שבמסגרתו פרופ' קרמניצר מציג ומייצג דגם של איש אקדמיה כאינטלקטואל מעורב ותורם לקידום החינוך ולתיקון החברה.

תקוותנו היא שתמצאו בדברים הבאים העשרה והשראה למלאכת החינוך ההומניסטי – כל אחד ואחת בהקשר הקונקרטי של המחקר או היישום שבו אתם מעורבים.

בברכה,

ד"ר נמרוד אלוני

ראש קתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי

"המכון למחשבה חינוכית" במכללת סמינר הקיבוצים

חינוך הומניסטי: מהלכה למעשה

נמרוד אלוני

תקציר

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

מבוא

במורשת ההומניסטית בת 2,500 השנים הוצעו דגמים שונים של "אנושיות במיטבה" (humanitas). במסגרת השיח הקלאסי כלל האידיאל של אנושיות במיטבה את התכונות המרכזיות של היגיון, הגינות והרמוניה; וביתר פירוט: את האיכויות של השכלה רחבה, חשיבה תבונית וביקורתית, איתנות האופי, אנינות הטעם, הגינות חברתית ומעורבות אזרחית. בשיח המודרני נוספו לאידיאל ההומניסטי גם האיכויות של אוטונומיה מחשבתית, אותנטיות אישית, מימוש עצמי, דמיון יוצר, רגישות אמפתית ואישיות דמוקרטית. לאורך כל ההיסטוריה – על פי רוב ועל דרך הקיצור – נהגו אנשים להסתפק בנוסח הממצה והפשטני ביותר: "העיקר שיהיו בני אדם".

בימים אלה של ראשית המאה ה-21 דומני שקיימת הסכמה רחבה על זיהוי ההומניזם עם ערכי היסוד של כבוד האדם ושוויון ערך האדם, וזיהוי האידיאל ההומניסטי עם חיים ריבוניים ומלאים של משמעות, איכות והגשמה עצמית. אשר לחינוך ההומניסטי, כהדרכה מכוונת ומובנית לקראת הגשמתו של אידיאל זה, דומני שניתן להעמידו בתמציתיות על שלושה מרכיבים משולבים:

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

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

לאור ההבחנה הידועה של אריסטו שמבחנה המשמעותי ביותר של התבונה המעשית – באתיקה, בפדגוגיה ובמשפט – הוא לא בהבנה העיונית, אלא בהגשמתה המעשית,¹ האתגר העיקרי שעומד בפנינו כאנשי חינוך הוא לתרגם את ההסכמות התיאורטיות הנ"ל בדבר יעדים ודרכים לכדי דגמים מעשיים של חינוך הומניסטי.

במאמר זה אנסה להיענות לאתגר זה בדרך הבאה: ראשית אתייחס לצורך בשינוי הדימוי העצמי הפרופסיונלי של אנשי חינוך והוראה – הן במישור המודעות והן במישור הנוכחות. אחר כך אציג את השתמעותה של השקפת העולם ההומניסטית למדיניות חינוכית בתחום ההשכלתי, הערכי והמוסרי. בסיום אעמוד על כמה היבטים שמכוננים את התרבות הבית ספרית ההומניסטית – זו שתסייע לתלמידים בהתקדמותם לקראת אנושיות ריבונית ומלאה של משמעות, איכות והגשמה עצמית.

שינוי בדימוי העצמי הפרופסיונלי של אנשי חינוך והוראה

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

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

פדגוגיה ביקורתית שכזו, המשלבת את האידיאליזם הקלאסי עם הפיקחון הפוסטמודרני, תחזיר למורים את הייעוד ההומניסטי המקורי שלהם כמומחים ב"הכשרת הצעירים לאמנות החיים". כמו רופאים שנשבעים אמונים בשבועת היפוקרטס למתן מזור לכל אדם כאשר הוא – ושום פקיד ממשלה אינו רשאי לקבוע להם הלכות רפואיות – כך גם אנשי החינוך חייבים לבנות לעצמם תשתיות דעת וערכים שישמשו אותם כמסגרת התייחסות עליונה למלאכת החינוך וההוראה. אנשי חינוך שכאלה, שיוודעים מניין הם באים ולאן הם הולכים – בעלי השקפת עולם, תשתיות תרבות ושרדה פרופסיונלית – אמנם עלולים לעורר התנגדות מסוימת מצד הממסד, אך במקביל גם יקנו לעצמם מחדש כבוד עצמי ויוקרה ציבורית. כפי שטען

בצד המישור של מודעות פרופסיונלית, כבסיס לאקטיביזם חינוכי ושדרה מקצועית, השינוי בדימוי העצמי של אנשי חינוך והוראה חייב להתבטא גם במישור של נוכחות פדגוגית. כוונתי היא שכדי שלמורים תהיה השפעה מחנכת על התלמידים עליהם לסגל לעצמם אופני נוכחות, ביטוי ותקשורת בעלי מאפיינים ייחודיים. אסביר זאת באמצעות מרטין בובר, שבמאמרו "על חינוך האופי"⁶ מאיר את עינינו לשלוש איכויות המתחילות באות א' שעושות את נוכחותו של המורה למחנכת: אמון, אידיאליזם ואישיות. המאפיין הראשון, **אמון בין-אישי**, הוא תנאי לכל הצלחה חינוכית: קניית אמונם של התלמידים, כך שירגישו שהמורים הם בעדם, למענם ובאמת ובתמים דואגים להתפתחותם ורווחתם. ללא אמון המורה נתפס כגורם זר, כאויב וכמדכא שאמנם מוכרחים לסבול אותו לזמן מסוים אך בשום מקרה לא להפנים את מסריו, ובבוא העת, אם רק יתאפשר, "לסגור איתו חשבון" (כפי שקורה לאחרונה בטקסי הסיום של בוגרי תכונים רבים בארץ). לעומת זאת, כשלתלמידים יש אמון באדם שבמורה – בדאגה הכנה ובאכפתיות היומיומית לכבודם, להתפתחותם ולרווחתם – נוצרת התשתית לרצון טוב ולפתיחות, לאמפתיה ולכבוד הדדיים (כולל דאגה של התלמידים לרווחתם של המורים), לקשב של ממש, ומכאן גם להתחנכות משמעותית. חשוב להדגיש: אין לקנות אמון זה בתכסיסים זולים של "סחבקות" או של גלישה חנפנית ומתרפסת למחוזות "הילד במרכז וכל האחרים בשוליים". מדובר כאן ב"בוקר טוב" חם שבהגעה לבית הספר, בעניין בפעילות בחוגים או בתנועת הנוער, בהתעניינות בשלום התלמיד ומשפחתו, בתשומת לב לשינויים בהופעה או במצב רוח, ברגישות לשפת גוף ומבעי פנים, בהצעת עזרה שחורגת ממטלות השגרה – בקיצור, בגילוי אותנטי של אנושיות ואכפתיות פדגוגית.

המאפיין השני הוא של **אידיאליזם תרבותי**: המודעות שמצד אחד יש דברים טובים ויקרים ש"שווה לקום בשבילם בבוקר", להתאמץ להשיגם ולהתענג על איכויותיהם; ומן הצד האחר יש דברים עלובים, נקלים ומכוערים שראוי להתרחק מהם ושבושם מקרה אין להשלים איתם. בין שנכנה מאפיין זה "ארוס פדגוגי" או פרפקציוניזם אנושי, הכוונה היא לאותם שילובים נפלאים של דחפים וריגושים עם תוכנות ורגישויות שמדרבנים את האדם לא להתפשר על הרדוד, הבינוני, השגרתי, השטאנצי, העדרי והאוטומטי, אלא לדרוש מעצמו לחרוג אל סטנדרטים גבוהים יותר של משמעות, ידיעה, מוסריות ועידון. כשדחף זה נעלם, קלה מאוד הגלישה אל וולגריות וברבריות: אל ה"לא דופק חשבון לאף אחד", "אכול ושתה כי מחר תמות", ובזו מוחלט לנורמות של מחשבה, דיבור והתנהגות. מצד שני, כשדחף זה משמיע את קולו, פתאום חשוב לברר מהי האמת, מהו הניסוח המיטבי, מי אכן צודק, מה באמת יפה, איך יוצרים חברה הוגנת, וחשוב מכול, איך אני לוקח אחריות על חיי שלי ועושה מעצמי משהו איכותי, מעניין ובעל ערך. הבעיה היא שאידיאליזם תרבותי או "ארוס פדגוגי" שכזה אי אפשר ל"הדליק" בתלמידים על ידי מחשבה קרה או הרצאה מלומדת. לשם כך נדרשים המורים להיות נוכחים בשביל תלמידיהם כ"דלוקים" על תרבות: לחלוק עם תלמידיהם, במילים ובמחוות, את התרגשותם, התרשמותם, פרשנותם, כעסם, התלהבותם, עיצבונם, שמחתם, מעשיהם ומחדליהם לנוכח יצירות תרבות ואירועים חברתיים. בקיצור, נוכחות אידיאליסטית ונרגשת של מורים יכולה להתניע תכונה דומה בתלמידיהם; נוכחות אדישה, שבלונית וחסרת דעה – רק תרחיב את הדלות, את הניכור ואת השממה.

המאפיין השלישי שבובר מדבר עליו בנוכחות המאפיינת את המחנך היא אישיות. הכוונה כאן היא בראש ובראשונה למידה הטובה של "נאה דורש נאה מקיים"; זה שבהתנהגותו היומיומית והפומבית, ללא כוונות מיוחדות ודיבורים גבוהים, מגלם את התכונות שמכבדות כל אדם באשר הוא אדם. מחנך שכזה, אומר בובר, מחנך ומשפיע יותר מכול כאשר אין הוא מתכוון לחנך כלל: הוא פשוט נוכח כרגיש, הגון, נבון, שקול, אחראי, בעל חוש מידה ויכולת שליטה עצמית. ובייחוד מתברר הדבר בשעות משבר, כאשר תלמיד מרביץ או מקלל, מול הורה שמתפרץ בכוח, לנוכח מעשה שגורם בושה ומבוכה, או כשמישהו מנסה להעליב ולרמוס את כבוד האחר. או אז מתגלה המחנך בעל האישיות, שכבמעשה אמנות מנווט את המצב ביד אמונה אל פתרונות שכמעט אין בהם מפסידים – שאמנם מתחווים בהם הסטנדרטים של ראוי ופסול, ובמידת הצורך יהיו גם שבחים ועונשים, אך הכול במידה ובשום מקרה ללא התבזות של המורה עצמו ותוך כדי שמירה אדוקה על כבודם וצלמם של הכול.

חינוך ערכי לקראת תרבות הומניסטית ודמוקרטית

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

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

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

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

פיתוח תרבות הומניסטית בית ספרית

בצד השינוי המשמעותי שנדרש מן המורים בתחום המודעות הפרופסיונלית והנוכחות הפדגוגית, ישנה חשיבות רבה להתמקדות בכמה היבטים של התרבות הבית ספרית, כדי שזו אכן תהיה קרקע פורייה לקידום המטרות של החינוך ההומניסטי. בדברים הבאים אתייחס בקצרה לפיתוחם של שמונה היבטים חיוניים במיוחד: טיפוח רב צדדי של אישיות התלמידים, פיתוח אקלים חברתי של מוגנות והגינות, פיתוח גישה קהילתית ומעורבות חברתית, פיתוח אינטלקטואלי של התלמידים, שימוש בסוגים שונים של דיאלוג עם התלמידים כדי "להגיע" אליהם ולהעצימם, פיתוח דרכי הוראה שבהן "עץ הדעת" משמש לתלמידים ולקהילה כ"עץ חיים", הבטחת תשתית פיזית בטוחה ומסבירת פנים, וטיפוח אישיותי ומקצועי של סגל המורים.

טיפוח רב צדדי של אישיות התלמידים

לעיקרון ההומניסטי של פיתוח רב צדדי של אישיות התלמידים יש מסורת ארוכה, מימי החינוך האתונאי בתחומים המשלימים של גימנסטיקה (חינוך גופני) ומוזיקה (חינוך רוחני) ועד החידושים בני ימינו בתחום האינטליגנציית המרובות, כישורי החיים ו"האוריינות רבת הפנים". לאורה של מורשת זו, דומני שאפשר להצביע על שבעה צדדים מהותיים או ממדים עיקריים של טיפוח האישיות: (א) לפתח אצל התלמידים דימוי עצמי חיובי או תחושת ערך עצמי – שהם שווים, נחשבים, מקובלים ומסוגלים – כתנאי הכרחי לאמון של התלמידים בעצמם כבעלי יכולת להנהיג את חייהם לקראת חיים של איכות ומשמעות; (ב) לעורר עניין

אקלים חברתי של מוגנות והגינות

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

דיאלוגים של העצמה

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

גישה קהילתית ומעורבות חברתית

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

השכלה כללית ותשתיות תרבות

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

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

ברוח דברי קהלת ש"חכמה תחיה בעליה" ולאור התורות החינוכיות של אפלטון, אריסטו, סנקה, מונטייין, רוסו, ניטשה, דיואי, ויטהד וקורצ'אק, אין לראות בלימוד מטרה בפני עצמה, אלא אמצעי שמשרת את מטרת-העל של הכשרה לאמנות החיים – של אנושיות מפותחת ובמיטבה, של צמיחה אישית וקדמה חברתית או של מצוינות כוללת ב"בן-אדםיות". לפיכך מן הראוי שההוראה והלמידה במוסדות חינוך יתאפיינו באיכויות הבאות: (א) הצבת התפוח"ח (תוכנית פיתוח חינוכית) במקום התלב"ס (תוכנית לימודים בית ספרית) כשדרת התוכן של בית הספר; (ב) הוראה משמעותית המתחברת הן לעולם הממשי של התלמידים והן לאקטואליה חברתית ותרבותית; (ג) יצירת "ארוס פדגוגי" ו"דרמה לימודית" באמצעות

תשתית פיזית בטוחה ומסבירת פנים

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

טיפוח אישיותי ופרופסיונלי של סגל המורים

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

אחרית דבר

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

יתר על כן, הפרדיגמה השלטת של מצוינות ביצועיסטית ומדידה הולכת ומשליטה על בתי הספר מערכי סטנדרטים ומיצ"בים שמבקשים להשיג תפוקות גבוהות בהישגים מדידים, אך כל קשר בינם ובין טיפוח רוח האדם ועיצוב תרבותו המוסרית הוא מקרי ביותר. ככלות הכול, כשאנו מדפדפים בכיוגרפיה של עצמנו או קוראים רשמי חיים של אחרים אנחנו למדים שהגורם המשמעותי ביותר בטיפוח כולל של אישיות

מראי מקום

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

nimrod_alo@smkb.ac.il

מה אפשר לעשות שיגדלו להיות בני אדם? על תרומתה המכריעה של המשפחה להתפתחות גישתם של בני נוער לחיים

דור הררי

תקציר

בצד הציפייה של הורים רבים שילדיהם המתבגרים ימשיכו את דרכם מבחינה ערכית ורעיונית, לעתים הם מופתעים ואף מאוכזבים שהמתבגר מתכוון לבחון השקפת עולם שאינה תואמת בדיוק את ערכי בית ההורים. למשפחה אכן השפעה מכרעת על תהליך גיבוש עמדות וערכים, והיא מתממשת בין השאר בזכות חיקוי של ההורים, ההזדמנויות המתהוות והחזיוקים שמזהה הילד. במקביל המתבגר נחשף לשפע דגמים חדשים, ובתהליך גיבוש זהותו הוא בוחן אפשרויות ערכיות מגוונות. בידי ההורים נתונה הבחירה לאמץ השקפת עולם אישית וחינוכית שתגדיל את הסיכוי להתפתחותו של ילדם לאדם טוב – בהגשמתו העצמית ובתרומתו החברתית, בעל חוסן נפשי ואכפתיות חברתית. תנאי חשוב לקידומו של מהלך שכזה הוא ההכרה שמתבגרים מצפים מהוריהם לשמש מצפן ערכי גם אם תוך כדי התפתחותם הם מאתגרים את עמדות המשפחה ומורדים בערכיה.

הקדמה

מפעם לפעם, ובתקופה האחרונה בפרט, מזדעקים עמודי העיתונות ובעקבותיהם אנשי חינוך והורים לנוכח הידרדרות הנוער. נראה שריטואל זה של הפניית אצבע מאשימה אל מערכת החינוך וצקצוק לשון צדקני בדבר "הדור הצעיר הקלוקל", תוך התעלמות מהקשר חברתי ותרבותי רחב, מיצה את עצמו. גיל הנעורים הוא אתגר חינוכי מרתק להורים ולמחנכים, אולי יותר מאי פעם, וחזרה אל היסודות של טיפוח שדרה מוסרית וערכית של ילדינו לקראת היותם אנשים צעירים אוטונומיים ואחראים היא משימה חשובה מאין כמותה. בחברה שמתמודדת עם שחיקת הסמכות ותחושת הערך של מחנכיה – הורים ומורים כאחד – יש מקום להעצים אותם ולשוב ולתת בידיהם כלים ואומץ במעשה החינוכי היומיומי שבו הם עסוקים. יש הקוראים לזה שיקום הסמכות; אני בוחר לקרוא לזה מימוש הנוכחות ההורית. אל לנו להפקיר את שנות ההתפתחות היקרות והמשמעותיות האלה למקריות מאיימת, ומצווה עלינו כהורים להיות נוכחים ומשמעותיים כפי שילדינו מצפים מאיתנו.

הדברים שמובאים להלן מתמקדים באחד היסודות הנחוצים להעצמת הנוכחות ההורית: בסוגיית "הערכים והעמדות" או "מה אפשר לעשות כדי שיהיו בני אדם". דיון מקיף יותר – ביסוד זה, ביסודות נוספים ובהקשר הרחב של התיאוריה והמעשה – יוצג בספר שייצא לאור בחודשים הקרובים ועניינו מגוון ההיבטים של יחסי הורים וילדיהם המתבגרים.

יסודות תיאורטיים

הגילוי וההבנה שהילד שלנו הוא כבר מתבגר, מתחילים לחשוף בפנינו את קווי המתאר של המבוגר שצמח לנו כאן בין הידיים. זה דומה לכל תהליך יצירה, אמנותית או שימושית: כל הציפיות, המחשבות, המשאלות והתכנונים עוברים משלב השרטוטים והסקיצות למשהו מוחשי – פסל, בית שבנינו או שתיל שנטענו, ולנגד עינינו מתהווה היצירה בגרסה מתקדמת שלה, דומה מאוד ל"מוצר הסופי". בבית מתהלכת לה דמות שנשמעת כמו מבוגר, נראית כמעט כמו מבוגר ועושה רושם שגם חושבת כמעט כמו מבוגר. זה כבר לא ילד, זה כמעט זה! ולא מעטים מאיתנו שואלים את עצמם (באיחור!?) האם זה מה שהתכוונו? לעתים בדאגה,

בצד סוגיות הקשורות להתפתחות הילד, השאלה בדבר השקפת העולם הערכית והמוסרית, העמדות והערכים מטרידה במיוחד. לא פשוט להודות בזה, אבל רובנו היינו רוצים לראות את ילדינו מאמצים את ההשקפות והעמדות שלנו ההורים ושל המשפחה בכלל – אולי עם שיפורים קלים. היינו רוצים לראות אותם ממשיכים את מורשתנו ונהנים מהעובדה שהצלחנו לטעת בהם את הרעיונות "הנכונים" והגישה "הנכונה" לחיים. זה נכון לגבי הכרעות חשובות בחיים כמו בחירת מקצוע, אורח חיים ועמדות פוליטיות וחברתיות, גישה לעצמך ולזולתך, אבל גם לגבי עניינים לכאורה פשוטים ערך כמו לבוש, סגנון דיבור והעדפות ספרותיות, מוזיקליות ואחרות. בעצם, כשחושבים על זה, לא היינו אמורים לרצות בשביל ילדינו אחרת? כלומר אולי "נכון" להם יותר להתפתח לכיוונים שונים דווקא, אחרים, אולי מוצלחים מאלה שאנחנו בחרנו? ובכל זאת, אנחנו נוטים לחפש בקרובים לנו את הדומה, את המשותף, ורוצים שהיקרים לנו "יהיו כמונו". אנושי.

מחקרים מראים שרוב הצעירים, בסופו של דבר, אחרי תהליך מפרך שמלווה בלא מעט סערות, מאמצים את רוב ההשקפות של הבית, או לפחות אינם מתרחקים מהן במידה ניכרת, למרות הציפייה למרד והתרסה. יש בזה משהו מנחם ומעודד בייחוד להורים שכל כך חשוב להם שילדיהם יאמצו את הערכים ואורחות החיים של המשפחה ונתקלים בלא מעט עימותים בשנות ההתבגרות. במילים פשוטות, "התפוח לא נופל רחוק מהעץ". אבל חשוב לבחון את התהליך הזה ולשאול את עצמנו על תפקידנו, על "מה נכון" ואולי אפילו על "טובת הילד". השאלות המעניינות עוסקות באיך מקנים ערכים ומפתחים השקפת עולם אצל ילדים ומתבגרים. האם יש חשיבות באילו ערכים מדובר, האם יש היררכיה או סלקציה של ערכים ועמדות? מי משפיע יותר על ילדינו – הבית או החוץ? ומאלו טעויות רצוי להימנע? מעניין במיוחד לבחון את התהליך ההתפתחותי שעובר על המתבגרים שבמסגרתו מעוצבת החשיבה בכלל, והחשיבה המוסרית בפרט. חשוב להדגיש שהיסודות להשקפת עולמו של ילדנו, לתפישתו הערכית והמוסרית ולעמדות שהוא מאמץ מונחים כבר מהשלבים הראשונים להתפתחותו, ולנו כמובן תפקיד מרכזי ומכריע בכך. גיל ההתבגרות הוא עוד נדבך, אמנם חשוב, אבל הוא נבנה על תשתית די מבוססת. זכרו את נפלאות העשור הראשון!

איך ילדים רוכשים ערכים אפוא? בעצם כמו הרבה דברים אחרים, באמצעות שלושה מרכיבים עיקריים: מודל, הזדמנות וחיזוק. המודל – כלומר מקור לרעיון חדש, דגם לחיקוי; הזדמנות שתאפשר בדיקה ויישום של הרעיון בחיים האמיתיים; והחיזוק שיכריע בסופו של דבר אם הרעיון והשלכותיו המעשיות ישתמרו או שהילד יזנח אותם. הרעיון שישתמר נעשה מה שאנחנו מכנים ערך. פשוט? ! נדמה לכם. זהו תהליך מרתק ומורכב שאינו נגמר לעולם, ובמהלכו אנחנו מפתחים את סולם הערכים האישי שלנו. רכישת ערכים היא בעצם תהליך של ייחוס חשיבות ומשמעות ייחודית לרעיונות, כפי שמלמדים אותנו החיים. ומהי עמדה? הפסיכולוגיה החברתית מגדירה עמדה כנכונות להגיב או לפעול באופן מסוים בהקשר ספציפי, נכונות שמבוססת על הידע שלנו והרגשות שיש לנו כלפי אותו עניין. במילים פשוטות, עמדה היא איך היינו פועלים או מגיבים בהינתן מצב או נושא מסוים שכבר גיבשנו לגביו דעה, על בסיס ידע שאספנו מראש ורגשות שהוא מעורר בנו. חשוב לציין שעמדות אינן מחייבות שבסופו של דבר אכן ננהג על פיהן (ופוליטיקאים הם דוגמה נפלאה לכך...), אבל העמדות שלנו בפירוש מגדירות אותנו והן מרכיב חשוב בתעודת הזהות ובהגדרה העצמית שלנו.

כשאנחנו מכירים אדם אנחנו נפגשים בין השאר עם חלק מעמדותיו, וככל שהזמן עובר וההיכרות נמשכת אנחנו מזהים את המרחק או הפער שבין עמדותיו להתנהגותו. בגיל ההתבגרות כבר אפשר להתחיל לזהות עמדות שפיתחו ומפתחים ילדינו. ערכים, לעומת זאת, הם תחומי הראוי ושאנו ראוי, היפה והמכוער, הטוב והרע, הצודק והנכון לעומת הבלתי צודק והשגוי, ובקיצור המשקל ("הציון") שאנחנו נותנים לכללים

הילד שלנו, כאמור, צופה בנו, ואנחנו המודל המשמעותי בחייו במשך שנים רבות. הוא מביט, מקשיב, שואל, חווה ומתמודד, ואנחנו, שכה משמעותיים בעיניו, מספקים לו את התשתית לעמדות, לערכים ולאמונות שאותם יבחן בגיל ההתבגרות. הילד רוצה לנהוג כמונו, אבל גם תמה לא פעם כשהוא שומע אותנו אומרים דבר אחד ועושים דבר אחר. הוא צופה בנו כשאנחנו פועלים בקשר אליו וגם כשאנחנו עושים דברים אחרים. וכך, במשך עשור ויותר, אנחנו מציידים אותו ברעיונות לרוב. מובן שגם יצרנו לו הזדמנויות להתנסות וחזוקים בהתאם. עם כניסתו לגיל ההתבגרות והמעבר מחשיבה ילדית ואינטואיטיבית לחשיבה בוגרת מופשטת ושיטתית, מתחיל תהליך של בדיקה בנוסח "למה מי אמר?!" המתבגר הצעיר שלנו מוצף ברעיונות משלנו, משלו ומשל אחרים, והוא מתחיל להפעיל מנגנוני שיקול דעת מורכבים שיובילו אותו בסופו של דבר למסקנות שלו. כן, חשוב להדגיש: שלו! מרתק לראות איך השינוי בחשיבה מערער את המערך הילדי של עמדות וערכים, אלה שאומצו כמעט בשלמותם מהבית, ובני הנוער נחשפים לתהליך של בדיקת כל השקפת עולמם לעתים מתוך יציאה נגד כל מה שציידנו אותם בבית. הגילוי וההבנה של המתבגר שקודים, נורמות וכללים הם יצירות אנושיות שנועדו לבני אדם מעלים אותו מדרגה. הוא מתחיל להבין שזהותו מורכבת מהרעיונות שהוא יבחר לאמץ ומעמדות וערכים שינחו את התנהלותו בעולם האנושי המורכב שהוא נכנס אליו. כל זה מתרחש כמובן במקביל לשאר השינויים הדרמטיים שאת חלקם כבר ציינו.

העצמאות החדשה שהמתבגר חווה גם היא תורמת לאפשרויות הבדיקה של כל רעיון, והוא "הופך כל אבן" בדרך לגיבוש השקפת עולמו וליצירת מערך של עמדות וערכים שיהוו את אישיותו הבוגרת. בשלב הזה, מול כל מה שאנחנו ניסינו להעמיד בבית מתייצב העולם החיצון על השפעותיו – חברים, תקשורת, מבוגרים אחרים. הבית נתפש מהר מאוד כמייצג את עמדות הממסד והשמרנות, ומתפתח איום על כל מה שניסינו "למכור" לילדינו בדי עמל, ולא בטוח בכלל שאנחנו עומדים לקטוף פירות. בשלב זה מומלץ להירגע, כי כפי שכבר רמזנו קודם, השפעתו של הבית מכריעה למדי. אנחנו ההורים בסופו של דבר גורם כבד משקל, שגם אם נדמה לנו שברגע נתון זה הוא חסר ערך בעיני ילדינו – לא כך הוא, נהפוך הוא! מדובר בתהליך ארוך שיימשך עוד עמוק לתוך שנות העשרים בחייהם של ילדינו, ובמהלכו יהיו ניסיונות בדיקה וטעימות, מהפכים ומשברים, הכול בדרך ליצור יצירה מקורית חדשה על בסיס היסודות שכוננו. צריך סבלנות, זמן, וכדאי ללוות את התהליך בדרך מושכלת, כפי שנבחר להלן.

בכל זאת, אי אפשר להתעלם מההרגשה המשונה הזו שמלווה אותנו ההורים למשמע חלק מהרעיונות החדשים והמחשבות המעניינות שהמתבגר או המתבגרת שלנו משמיעים. לעתים מדובר גם במעשים, בהתנהגויות, בהחלטות משונות ובמהלכים בין-אישיים לא מוסכמים. "איך יצא לנו אחד כזה?" נפלט לנו ברגע של משבר. "איך זה שאנחנו, כולנו, כל המשפחה, כאלה, והוא יצא כזה. איך זה קרה?" האומנם? אז כאמור, חלק מהשוני, או מהמוזרות כפי שזה נראה לנו, מקורו בניסיונות הבדיקה שעושים הצעירים, וייתכן שגם על רקע השפעות העולם החיצון. ואולם יש גם מקום לבדוק אם כל מה שאנחנו חושבים על עצמנו, חושבים שאמרנו ומאמינים שעשינו אכן כך היה. האם לא ייתכן שאנחנו, הורים כבני אדם, זייפנו ולא תמיד סיפקנו את המודל שקיוונו שאנחנו מספקים? סוג הביקורת שיש להורים כלפי עמדות ילדיהם המתבגרים וסולם הערכים שעל פיו הם פועלים מקיפים תחומים רבים: יחס לאנשים (ולמשפחה בפרט), יחס לרכוש וחפצים, יחס לכסף, דעות ותפישות בעניינים שונים – פוליטיקה, חברה, חברים, מוסר, אמירת אמת ושמירת חוק, בגידה ונאמנות... ומה לא. והמסקנה המטרידה שאולי "הוא אחר", שונה ומתרחק מהמקורות מנקרת ומעיקה. אבל זה בדיוק הזמן לסגל סבלנות ואורך רוח, לבדוק את עצמנו ואת מה שאנחנו

נשאר עניין אחד לברר בהקשר זה, והוא: באילו ערכים מדובר. איזו השקפת עולם היינו רוצים לקדם ולטפח אצל ילדינו? שאלה זו לוקחת אותנו למקום בעייתי למדי, ובכל זאת אני לא רוצה לוותר על ההזדמנות לנסות ולקדם את הערכים שאני מאמין בחשיבותם העליונה לחיים אנושיים בריאים ומשמעותיים, וכוונתי להשקפת העולם ההומניסטית ולערכי ההומניזם. פילוסופים וגם חוקרי תרבות וחברה, היסטוריונים ואנשי משפט, מתדיינים ארוכות על אודות טיבם של ערכים, ההיררכיה ביניהם, האטרקטיביות או התועלת שבהם, אבל אני רוצה להדגיש את החשיבות של קבוצת ערכים מסוימת דווקא להתפתחות הנפשית התקינה ולצמיחתו של אדם טוב בהגשמתו העצמית ובתרומתו החברתית. בעיני הדברים אמורים בחינוכם של ילדים בכל גיל, ולא בגיל ההתבגרות דווקא, אולם בגיל זה, שבו נוצרות הזדמנויות כל כך יקרות להקניה של ערכים, חשוב לשוב ולהדגיש את הערכים שיכולים לתת מענה לבעיות חברתיות קשות כמו אלימות; עוינות, העדר אמפתיה וסובלנות ואכפתיות; אדישות וחוסר מעורבות; קידוש הפרט והאינדיבידואליזם על חשבון הכלל והקהילה; ירידה חדה בערך חיי אדם; גזענות, אי שוויון והשפלה; והרשימה עוד ארוכה. בני נוער כה צמאים להיות מעורבים ומשפיעים והם מרגישים חסרים את ההכוונה, הכלים וההזדמנויות ליישם, ובידינו הדבר.

הרעיונות שההומניזם והחינוך ההומניסטי מציגים, יש לראות בהם תשתית ערכית לפיתוח חוסן נפשי, מימוש פוטנציאל ותרומה לכלל. במילים פשוטות, תפישת עולם שבידיה לקדם התפתחות תקינה ובריאות נפשית. ומה הפלא? בין שזו הפסיכולוגיה המודרנית וזרמים מרכזיים בה, האמנות האוניברסליות בדבר זכויות האדם והילד, המשפט והחוק הבין לאומי או המשטר הדמוקרטי – יסודות תרבותיים ורב תחומיים אלה שותפים כולם במחויבותם לערכי היסוד של ההומניזם. ומי לא יסכים עם היגדים בנוסח: מחויבות לכבוד האדם ולאהבת האדם; לדמוקרטיה שוויונית ופולרליסטית; להתנהגות מתחשבת ותומכת בזולת... היפה הוא שאת הרעיונות האלה אפשר לתרגם וליישם בחיי היום-יום של כל משפחה, והם יכולים להיות בסיס לרכישת כלים מעשיים בגידול ילדים ולתרום לפיתוח חוסנם הנפשי – על אחת כמה וכמה כשמדובר בשנות ההתבגרות. לא נותר אלא לאמץ וליישם גישה ערכית זו בחיי המשפחה. מתברר שזו משימה מורכבת ומאתגרת.

מהלכה למעשה: דוגמאות ומקרי מבחן

1. יש לנו שני מתבגרים בבית, ואנחנו תוהים איך מקנים ערכים לבני נוער?

איך נבטיח שיהיו "בני אדם"?

נדרשנו בראשית הפרק לתהליך המרתק של הקניית ערכים. שאלה זו מחדדת שני היבטים חשובים נוספים מלבד האיך: מתי עושים את זה, והאם יש ערכויות להצלחה. מהשאלה משתמע שעכשיו, משגדלו, הגיעה העת להקנות ערכים. ברור שתהליך זה מתרחש מינקות ואינו מתחיל עם ראשית ההתבגרות. הורים רבים חושבים שעכשיו, כשכבר יש עם מי לדבר, אפשר להסביר את "עובדות החיים". מאוחר, מאוחר מדי. ילדינו כבר ספגו הרבה, ובעצם עם ראשית ההתבגרות אנחנו ההורים מתוודעים למה שנרכש. מדויק יותר יהיה להניח שעכשיו אולי הזמן לעשות עיון מחדש ואולי עדכון ורענון של סולם הערכים שעליו גדלו ילדינו ואילו היו חשופים. לפעמים גיל ההתבגרות מזמן להורים הזדמנות נפלאה להתבונן במראה ולבחון חלק מתפישותיהם, מה שמנחה אותם בחייהם, אבל לא יצא להם להתעכב עליו ולעשות סיכום והערכת ביניים. אם כך, הקניית הערכים מתרחשת עם המודעות שלכם ההורים או בלעדיה, ומראשית ההתפתחות של ילדיכם. מתברר שזה תחום נוסף בחינוך ילדינו שהיינו אמורים לתת עליו את הדעת בשלבים מוקדמים כדי שעכשיו נוכל לבחון את פרי עמלנו. עכשיו לא נותר לנו אלא להמשיך ולעשות את מה שעשינו כל הזמן:

לעניין הערביות, או בשפת ההורים "איך נבטיח שיהיו בני אדם", המצב מורכב עוד יותר. בכלל קשה לדבר בחינוך על "להבטיח". אנחנו עובדים על הסתברויות, כלומר מגדילים את הסיכוי שתוצאה רצויה תתרחש, ותו לא. זה די הרבה. צריך להביא בחשבון שהיצירה האנושית המופלאה המכונה אדם ניחנה ביצירתיות ובמורכבות נפשית כזו שבעצם "הכול יכול להיות". זה אף פעם לא "אחד לאחד" – מה שהכנסת הוא מה שתקבל. שלא לדבר על המציאות המפתיעה והמסובכת שבה בני אדם נדרשים לתפקד, מה שמשאיר פתח לשלל וריאציות שלא יכולנו כלל לחזות מראש. בכל זאת אנחנו מאמינים שתפקידו של החינוך הוא להיות המפעל העיקרי ל"הגדלת הסיכויים בכיוון הרצוי". אף פעם לא מאה אחוז, ולעולם עם שליטה חלקית ומוגבלת. חשוב שנזכור זאת כהורים ונאמץ צניעות באשר ליכולתנו לעצב את ילדינו כרצוננו. פירושו של דבר הצבת רף ציפיות בגובה ריאלי, הן לגבי יכולת ההשפעה שלנו והן לגבי המוצר הסופי. הורים רבים מתייחסים למטבע הלשון "שיהיו בני אדם", ודי ברור שבעיני כל אחד מאיתנו "בן אדם" זה דבר אחר, אף שכל אחד מאיתנו מאמין בכל לבו שהוא אוהז בהגדרה האובייקטיבית, המוסכמת וכמובן הנכונה. ספק אם אפילו את הגדרתנו הסובייקטיבית טרחנו להעביר לילדינו.

הרבה פעמים בעיני הילד "בן אדם" פירושו להיות ילד טוב, להתנהג כהלכה, על פי המוסכמות. סביר להניח שההורה מתכוון למכלול התכונות וההתנהגויות שיקנו לו מקום טוב ומכובד בחברת בני אנוש, ולא בהכרח יאבד את צלמו, הרבה מעבר לסתם "ילד טוב". אבל ההגדרה מעורפלת, וסמן הציפיות המשודר לילד הוא שיש תנאי ספציפי, עמום משהו, שהוא "להיות בן אדם", ועליו לעמוד בו. אם לא, תהיה אכזבה גדולה. מכאן שעל מנת שנוכל להגדיל כמיטב יכולתנו את הסיכוי שערכים מסוימים רצויים ייקלטו אצל ילדינו, ואולי גם ייושמו בבוא היום, עלינו להיות מדויקים וברורים. בכלל, תחום זה של ערכים, עמדות, רעיונות, אידיאלים ומחשבות חשוב מכדי שנפקיר אותו ללשון עמומה. המסרים שאנחנו מעבירים והפעולות שאנחנו נוקטים צריכים להיות חד משמעיים וברורים, וחשוב שיועברו באחריות ובהקפדה. עמימות, מסרים כפולים, מסרים מטעים ומבלבלים מקטינים את הסיכוי שרעיון שלנו ייקלט אצל הצד השני. לרוב הוא בוחר את מה שנראה לו, ולנו אין שום יכולת "להבטיח" כלום. הורים זכאים להיחשף בפני ילדיהם גם כשהם לא יודעים, מתלבטים ומחפשים, רק לא כשהם עמומים ומעורפלים. ודאו שילדכם יודע למה אתם מתכוונים כשאתם אומרים "להיות בן אדם", בייחוד בשנות ההתבגרות, כשההגדרות שלו כל כך שונות ומיוחדות. ולבסוף, אם ראיתם שיצא לכם אחרת, כלומר הילד אימץ או ייצר תפישה שונה משלכם, אמצו והפגינו כבוד כלפיו, זה ערך ששווה יותר מכל האחרים.

2. **בננו בן 17, והוא מאמין שהוא "ממציא את הגלגל", זאת אומרת שכלום לא קרה לפניו והוא יודע הכי טוב איך העולם צריך להתנהל. אנחנו מתווכחים איתו ורוצים שיאמץ קצת צניעות בגישתו לחיים. מה עושים?**

מחכים. העדר הצניעות של בנכם בן ה-17 יכול לנבוע ממקורות שונים: חלק מזה הוא מטפח שנים (התנשאות שמקורה בהתפעלות ומרכזיות שלהן זכה בילדותו) וחלק מזה קשור לתפישות אופייניות למתבגר, שמבטאות תחושת "כול יכול", לפחות במחשבותיו. השאלה המעניינת היא מה מסעיר אתכם כל כך, את הוריו? האם אלה הווכחנות, העליונות או הזלזול שהוא מפגיץ? או שמא זו התחושה שמתעוררת אצלכם שהוא "לא שם עליכם"? רק הצנעה שאתם תאמצו ביחסכם אליו יכולה לגרום לו ביום מן הימים לאמץ צנעה משל עצמו. כלומר כאשר מול תרנגול מתייצב לדו קרב תרנגול אחר, מהות הקרב היא

dorhar@inter.net.il

דיאלוגים מפויסים בין נרטיבים תרבותיים מתנגשים:

היסטוריה כצורך, כפשר וכמפגש אנושי

אסתר יוגב ואייל נווה

תקציר

מאמר זה מבקש לברר את השאלה כיצד במצבים של קונפליקט מתמשך תתמודד הוראת ההיסטוריה עם קיומם של נרטיבים היסטוריים סותרים, המתעמתים ביניהם על היותם אמת בלעדית. ראשית, נסכם את ההתפתחות שחלה בתפיסת ההיסטוריוגרפיה ביחס לשאלת האמת ההיסטורית ואת הבעייתיות העומדת בפני המחקר ההיסטורי כיום. בהמשך, נסתייע בהגותו ההומניסטית של הפילוסוף האנס גיאורג גאדמר המציע מודל למידה דיאלוגי כדרך ראויה להתמודד עם ריבוי הפרשנויות ההיסטוריות בקונטקסט של מצבים קונפליקטואליים. על פי תפיסתו, עצם הרצון לפגוש ולהבין דמויות היסטוריות המדברות עם החוקר-הלומד בשפה אנושית המשותפת להם ולו – בכך כבר מתגלמת מודעות עצמית לחלקיות האמת שמיוצגת בה. ההכרה בקיומם הסימולטאני של נרטיבים שונים כהוויה אנושית קיומית, בעבר כמו גם בהווה, היא הערך המוסף של לימוד ההיסטוריה; זאת מפני שהיא מכוונת את תהליך ההוראה משאלת ה"אמת" המדעית אל שאלת האמת האנושית. זוהי פעולה הומניסטית-אתית במהותה, כיוון שהיא לא מתמקדת בשאלה איזה סיפור הוא אמיתי או שקרי, אלא כיצד מקבל הלומד את הסיפורים השונים ואת הסתירות שביניהם וכיצד יוכל להקשיב לסיפור היסטורי המתנגש בסיפורו שלו. נבקש לטעון לבסוף, כי דווקא פרקטיקות הוראה מן הסוג הזה – המבקשות לקיים דיאלוג מפויס בין נרטיבים היסטוריים מתנגשים – נחוצות לחברה הישראלית כאוויר לנשימה ומן הראוי היה לטפחן.

היסטוריה היא קודם כול סיפור. היא מספרת את הניסיון האנושי על ידי הנחלת זיכרון העבר לדורות הבאים. "גדול כוח הזיכרון, גדול ונורא, אלי, ריבוי עמוק ואין-סופי. והדבר הזה הוא רוחי, הדבר הזה הוא אני", אומר אוגוסטינוס הקדוש בספר העשירי של **וידויים**¹. אוגוסטינוס מתאר בספר הזה את ההבנה האנושית כתהליך של זיכרון המצטבר בזמן. לאדם יש צורך פנימי אדיר לעקוב אחר סדר הדברים המתנהלים בזיכרונו כדי להגיע להבנת עצמו והבנת המציאות הסובבת אותו. מאחר שבני אדם שרויים במצב של השתנות, הווה בלתי יציב ועתיד לוט בערפל, ארגון לוגי ורציף של הזיכרון עשוי לאפשר להם להגיע להרגשה של התפתחות בתוך זמן וכך להקנות משמעות לעבר על ידי שזירתו בהווה. תיאור עברו של האדם איננו מקרי אפוא, והבנתו היא תמיד התרחשות המתקיימת בזמן הווה אנושי כלשהו. היא אינה מתחילה בדף חלק. מהות ההיסטוריה מזדקקת אפוא בסיפורים שבני אדם מספרים לעצמם על אודות עברם, כדי לתת משמעות לקיומם, לברר את תכלית מעשיהם, לעצב אמות מידה להתנהגותם ולהקנות איזשהו פשר לחייהם. הצורך הזה בהנחות הסבר, במצפן ערכי ובקריטריונים של בחירה משותף לבני אדם בכל הדורות. לכן סיפורי זיכרונות העוברים מדור לדור היו חלק ממורשת הציוויליזציה האנושית עוד לפני שנבנתה הדיסציפלינה ההיסטורית המודרנית. סיפורים אלה מכונים נרטיבים, והם יכולים להיות אישיים, משפחתיים, קהילתיים, לאומיים או אוניברסליים. ייחודם שהם נותנים משמעות לניסיון האנושי על ידי איסוף סלקטיבי של זיכרונות ושזירתם בתהליך סיפורי המעניק להם ערך כלשהו – "אמיתי", "מוסרי", "אסתטי", "לוגי" וכד'.

לכל אדם יש משאלת לב ראשונית להנחיל את סיפור חייו לצאצאיו וכך להעניק פשר ותכלית לאמונותיו ולהכרעות שעיצבו את מהלך חייו. האופן שבו מונחל הסיפור ההיסטורי לדור הבנים והבנות קובע במידה מסוימת את הזהות הקולקטיבית והזיכרון המשותף של חברה נתונה וכך משפיע על עתידה. תמיד מתקיים מתח בין השימוש המכשירי בהיסטוריה למטרות של עיצוב זהות קולקטיבית ייחודית ובין מטרותיה המדעיות של הדיסציפלינה ההיסטורית כשדה מחקר ביקורתי, מכיוון שבחירתה אל האמת ההיסטורית אמורה הגישה המחקרית להביא בחשבון את סיפוריהם של כל המשתתפים בהתרחשות. לעתים, במצבים של קונפליקט מתמשך, מתח זה אף ילך ויתעצם. כל צד יטען לאמת ההיסטורית שלו ויעמיד את המחקר ההיסטורי במבוכה על ידי שלילת הנרטיב של האחר. יתרה מזאת, במצבים של סכסוך יש והסיפור

על כן יש טעם לשאול: מהי בכלל אמת היסטורית? האם יש היסטוריה אחת או שעלינו לקבל את נוכחותן של היסטוריות רבות? וכיצד נדע איזו היסטוריה היא הנכונה? אולם מעבר לכך עלינו לברר לעצמנו אם בסיטואציה של קונפליקט חיפוש של האמת ההיסטורית הוא המשימה החשובה העומדת בפנינו, או שאפשר וכדאי להחליפה באופן התבוננות אחר בנרטיבים ההיסטוריים המתעמתים ביניהם. במאמר זה נבקש להציג בקצרה את ההתפתחות שחלה בתפיסת ההיסטוריוגרפיה ואת הבעייתיות שהמחקר ההיסטורי עומד בפניה היום. בהמשך נשתמש בגישתו ההומניסטית של הפילוסוף הנס גיאורג גאדאמר כדרך ראויה להתמודד עם פרשנות היסטורית במצבים קונפליקטואליים. לבסוף נסביר כיצד פרקטיקות המקיימות דיאלוג מפויס בין נרטיבים היסטוריים מתנגשים עשויות לעזור בפיתוח תובנות פלורליסטיות והומניסטיות ולחזק את הלומד דווקא מתוך מודעות לחלקיות של כל גרסה היסטורית הטוענת לאמת.

“מה אירע לאמיתו של דבר?”

ההיסטוריוגרפיה המודרנית שצמחה במאה ה-19 נטתה, מן הסתם, להפנות עורף למסורת של סיפורי זיכרון ולהחליפה בחתיירה שיטתית לגילוי עובדות אמיתיות ותקפות לטובת האובייקטיביות המדעית. המחקר ההיסטורי נדרש להתנתק מהשפעות הסובב אותו ולהשתחרר מכל ניסיון של שיפוט העבר לצורך ארגון ההווה וחיזוי העתיד. ההיסטוריון נבחן ביכולתו לתאר את ההיסטוריה על סמך חקר העובדות ולא מעבר לכך. הוא צריך לפנות אל מרב המקורות שבנמצא, לנתח אותם, לסדר את המידע המצוי בהם, וכך להרחיב את הידע האמיתי על האירועים, התהליכים והמבנים החברתיים של התקופה הנחקרת. “על ההיסטוריה”, כתב ליאופולד פון ראנקה, שנתפס כמכוננה של ההיסטוריה כתחום דעת מדעי, “הוטלה בעבר המשימה לשפוט ולהנחות את ההווה לתועלת הדורות הבאים. בעבודתי אינני נושא עיני לתפקיד נעלה שכזה. מטרתה של ההיסטוריה היא בסך הכול לתאר מה אירע לאמיתו של דבר.”²

במשך שנים רבות הוצג ראנקה ונתפס כמופת לחוקר נטול פניות המסתמך על עובדות בלבד וכך משתתף בכינונה של פרדיגמה פוזיטיביסטית המקדמת את הידע. על פי הפוזיטיביזם מבית מדרשו של אוגוסט קומט, ההיסטוריה היא מדע ככל מדע אחר. אפשר להבינה כפי שמבינים תופעות טבעיות – על פי חוקים אוניברסליים המתגלים בדרך הפעלת המתודה המדעית. על כן אין אלא אמת היסטורית אחת, זאת המתגלית לעינינו בעקבות ניתוח המקורות והשרידים מן העבר. הפעלה נכונה של המתודה המחקרית ושכלולה הבלתי פוסק הם שעשויים לקרב אותנו להשגת האמת ההיסטורית, מה גם שלא פעם מתגלים ממצאים חדשים המבהירים את האמת הזו ואפילו משנים אותה.³

המרקסיזם הרחיב תפיסה זו מעבר לשאיפותיו הצנועות יחסית של הפוזיטיביזם המדעי. הוגים מרקסיסטים רבים השתכנעו, בעקבות פרשנותם לכתבי מרקס, כי ההיסטוריה כפופה לחוקים כלליים ואוניברסליים המתגלים תוך כדי חקר העובדות. רבים מהם הניחו כי חוקים אלה נגזרו מראש וכי ידיעתם והבנת דרך פעולתם נותנות בידי החוקר את הכוח לחזות את התפתחותה העתידית של החברה האנושית. חוקים אלה, הקשורים לתנאי חייו החומריים של האדם, אופני הייצור הכלכליים ויחסיהם, משפיעים באורח דטרמיניסטי על ההתפתחות הליניארית של החברה לקראת קדמה. יותר מכל פילוסופיה או תיאוריה מודרנית אחרת, הפך המרקסיזם את ההיסטוריה, מחדש, לתחום דעת מכוון שיש בו תועלת של ממש, או ל“היסטוריציזם”, כלשונו הביקורתית של קרל פופר.⁴

אלא שעוד לפני ביקורתו של פופר על ההיסטוריציזם נשמעו הסתייגויות מימרת המדעיות והאובייקטיביות של הדיסציפלינה ההיסטורית. כבר בשלהי המאה ה-19 וראשית המאה העשרים

היסטוריונים וחוקרי תרבות כמו צ'רלס בירד, ריימון ארון, קליפורד קולינגווד בשנות השלושים והארבעים של המאה העשרים ואדוארד קר בשנות השישים הצביעו, כל אחד בדרכו, על הממד הסובייקטיבי של המחקר ההיסטורי וחיפשו דרכים להתמודד עימו. הם הניחו שההתקרבות אל האמת ההיסטורית אכן אפשרית, אך מן הנמנע להגיע אל האמת ההיסטורית האולטימטיבית. יתרה מזאת, התקרבות אל האמת כרוכה במאמץ אינטלקטואלי עצום אשר דורש זמן רב, עבודה שקדנית של פרטים, ניתוח זהיר של מקורות רבים ככל האפשר, לב רגיש ויכולת אמפתית להבין תרבות עבר "מבפנים". כדי לצמצם את הפער בין ההתרחשות האובייקטיבית של מאורע היסטורי וההקשרים שבהם הוא התרחש ובין ייצוגו דרך תפיסותיהם הסובייקטיביות של עדים וחוקרים, על ההיסטוריון לחשוף את ריבוי הפנים והאפשרויות של המצבים ההיסטוריים. הרצף הישיר והיחיד, כביכול, שאחריו תרו ההיסטוריונים של המאה ה-19, בנטייתם לראות את ההיסטוריה כולה כתהליך של קדמה, פינה את מקומו לניתוח מורכב ורב פנים של הנרטיב ההיסטורי במאה העשרים.⁶

"אין אמת, הכול פרשנות"

הקולות שבחנו באופן ביקורתי את ההיסטוריוגרפיה הפוזיטיביסטית בתחילת המאה העשרים הפכו לקראת סופה לנחשול סוחף המאיים על עצם קיומה של הדיסציפלינה ההיסטורית כתחום מחקר שיטתי, מדעי ואובייקטיבי. משבר הפוזיטיביזם הלוגי איתגר קשות את ההיסטוריוגרפיה כשהביא את בשורת יחסיות האמת שלה ואת היותה תלויה תמיד בתיווכה של תודעה אנושית סובייקטיבית המתנהלת במציאות אחרת. הטיעונים שיצאו כנגד עצם השאיפה להגיע לידע אובייקטיבי ראו בהיסטוריוגרפיה המדעית יומרנות מסוכנת, והעלו סימני שאלה רבים לגבי מהותו הקוגניטיבית של תהליך פרשנות הטקסט ההיסטורי. הידע ההיסטורי, כך נטען, יכול תמיד בכפיפה אחת הן את ההתרחשות שהיתה והן את הבנת ההתרחשות בדיעבד. אין שום אפשרות להפריד בין שתיהן.⁷

כיצד נוכל אפוא להתגבר על הקושי שכרוך בפענוח מניעים אנושיים שהם תמיד אירועים מנטליים הנסתרים מן העין? וכיצד נדע לבטח כי בסיפור המעשה, לאחר המעשה, אמנם הצליח ההיסטוריון לפצח את קוד ההתנהגות של גיבוריו, ולא האציל עליהם מתפיסותיו ורוח זמנו?

אך בכך לא היה די. בצד הביקורת על היומרה להבין את אירועי העבר "מבחוץ" בעזרת שיטות מחקר כמותיות וכלים ממדעי החברה, ערערו האנתרופולוגיה והסוציולוגיה הביקורתיות גם על היכולת להבין תרבות עבר או חברה זרה "מבפנים". בהשפעת אסכולות נאו-מרקסיסטיות, פמיניסטיות, פוסט קולוניאליות ואחרות, הועתק מוקד העניין אל המבנים הסימבוליים של הטקסט ומבני "השיח" שלו כבסיס פרשני לחקר ההיסטוריה. החוקרים שהושפעו מאסכולות אלה מיקדו את מחקריהם בקשר שבין תפיסות ידע להתנהגויות והתרכזו במעמדן ובתפקידן של אליטות כוח המייצרות שיח היסטורי למטרות שליטה. גישה זו התפתחה להיסטוריוסופיה פוסט מודרנית שנולדה מתוך עולם התביעות של חברה רב תרבותית וביקשה לחשוף את השימושים הפוליטיים שעושות האליטות השולטות בזיכרון הקולקטיבי המתעצב באמצעות הדיסציפלינה ההיסטורית.

מישל פוקו, מסוללי הדרך לפוסט מודרניזם, טען כי הנרטיב ההיסטורי מתמצה בשימושים הכוחניים שהוא עושה. מזווית הראייה הפוסט מודרנית, כתיבת היסטוריה היא אפוא תמיד העללה, והיא כפופה לכללי המשחק של הכתיבה הבדייונית. עיצוב הרצף הנסיבתי והכרונולוגיה של תהליך היסטורי יהיו תמיד אמצעים בידיו של זה הרוצה לשלוט בייצוג המציאות לטובת קידום האינטרסים שלו.⁸

מכאן נגזר שמבחנו המקצועי של ההיסטוריון הוא ביכולתו להסיר את הרעלה מעל פניו של כל מה שנתפס כמובן מאליו ולהתמקד בחקר הטקסט ההיסטורי, צחות הכתיבה של הנרטיבים, מבני השיח, תקינותם הפוליטית, הדרך שבה הם בונים הזדהות ועוד. הפוסטמודרנים רואים בהיסטוריון ובעמדותיו, ולא בתופעות ההיסטוריות עצמן, את מושא המחקר שלהם. מאחר שהידע, על פי שיטתם, אינו אלא שאלה של יחסי כוחות, אין טעם לשאול מה התרחש באמת. תמיד החזק הוא המכתיב את "האמת" הסובייקטיבית שלו ו"אמת" זו תשתנה ממילא כאשר ישתנו יחסי הכוחות. על פי הקונספט הפוסט מודרני, קווי התייחסות בין הנרטיב ההיסטורי לנרטיב הספרותי מיטשטשים לחלוטין, והמציאות הבדייונית שיוצר הסופר אינה פחות "נכונה" מן הדימוי של המציאות שבה עוסק ההיסטוריון. מאחר שאי אפשר להגיע אל מה שהתקיים במציאות ההיסטורית, יש להסתפק בניתוח ייצוגה של מציאות זו באמצעות חשיפת הפרספקטיבות השונות של הפרשנות שלה ולהסביר את אופי הבנייתה המשתנה במשך הזמן.

גישה זו קיבלה ממד קיצוני במיוחד במגמת הדה-קונסטרוקציה שהובילו היידן וייט, ז'אק דרידה וחוקרי ספרות כמו פול דה-מאן והילס מילר. בהשראתם התגבשה הדה-קונסטרוקציה למערכת פילוסופית שלמה שגזרה מקיומן של העדפות פרשניות את ההנחה שאפילו לטקסט עצמו אין כל קיום ומובן משלו. הכול פרשנות! כך התרחקה הדה-קונסטרוקציה מנוכחותם של אירועים ודמויות בהיסטוריה ודחקה אותם לשולי החקירה כאובייקטים שנעשה בהם שימוש ציני. בשלב הזה, שבו הועבר מוקד הדיון מייצור הידע לאופן ייצוגו ושימושו הפוליטיים, נכנסה הדיסציפלינה ההיסטורית למשבר אפיסטמולוגי עמוק. החל בשנות השמונים של המאה העשרים נטו רבים להאמין שההיסטוריה איננה עוד דיסציפלינה קוהרנטית, ולא רק שהשלם קטן מסך כל חלקיו, אלא שאין עוד שלם כלל – הכול חלקים (רשומון).⁹

נטישת החיפוש אחר אמת כלשהי בסיפור ההיסטורי הביאה עימה גל של רלטיביזם קיצוני השולל כל מבט שיש לו ערך נורמטיבי או קריטריון אוניברסלי לשיפוט תופעות. הרלטיביזם התרבותי במתווה הקיצוני שלו הביא את הפוסט מודרניזם להתגלמותו הטוטאלית המסוכנת. במגמת הסחיפה הזו לא ברור מה יתהווה במקום מה שנשלל. במצבי קונפליקט ומשבר עלולה עמדה רלטיביסטית קיצונית להצמיח ניהיליזם אפיסטמולוגי, מוסרי וקיומי ולפורר כל מצע משותף שממנו אפשר להציע פרשנות בעלת משמעות להתרחשויות ההיסטוריות. מבחינה חינוכית המצב חמור שבעתיים שכן הוא שומט את הקרקע מתחת לעצם השאיפה לחנך לערכים אנושיים כלשהם.

"מיזוג אופקים" ו"ההתכוונות להבין" – הדיאלוג כמתודת למידה

אין להתעלם מן המצב המשברי שבו מצויה הדיסציפלינה בעידן השעתוק הפוסט-מודרני, ואין להקל ראש בהשלכות המשבר על עצם היכולת להורות היסטוריה בבית הספר. אך קינה בלבד ונוסטלגיה כלפי פוזיטיביזם אבוד לא יפתרו מצב זה. יש להציע פתרונות שיתייחסו למשבר כאתגר, וכאן אנו נעזרים בתוכנות של הפילוסוף האקזיסטנציאליסטי, הנס גיאורג גאדאמר, המציע מבט חדש על מלאכת הפירוש ההיסטורי.

גאדאמר טוען כי כל הבנה היסטורית היא תמיד פעולה בתוך העולם! איננו צופים במשהו, אלא משתתפים בו. הסיפור האנושי הוא תמיד פנימי, חד פעמי וקונקרטי ומתקיים בתוך מציאות דינאמית. לכן במקום לחפש את ה"אמת" ההיסטורית או להכחיש את קיומה, כדאי להדגיש את ההתכוונות להבין. ההתכוונות להבין, מהותה הקשבה לשפה של הקיום האנושי. ההנחה העומדת ביסוד עמדה זו גורסת כי לאנושיות יש שפה משלה והיא משותפת לכל בני האדם. ככזו, היא מזמנת להם חוויות דומות, מצבים דומים

הרצון לפגוש וההתכוונות להבין דמויות ותרבויות היסטוריות המדברות עם המחפש כחוקר וכלומד בשפה אנושית משותפת להם ולו, הם הערך המוסף של לימודי ההיסטוריה. הדבר עשוי לחזק ערכים של זולתיות רוחנית, שפירושה היכולת להיות קשוב ואמפטי לצרכים של בני אדם אחרים – לדאגותיהם, לתקוותיהם, למצוקתם, לחלומותיהם וכד'. גאדאמר קורא לתהליך החיפוש הזה מיזוג אופקים. מיזוג אופקים תובע נוכחות רגישה, הקשבה והתחברות עם האופק של הנרטיב הנחקר לצד מידה לא מבוטלת של מודעות עצמית כלפי הנרטיב האישי של החוקר.¹⁰

ההבחנה האוטנטית הבאה מתוך פתיחות והתכוונות להבין אינן מתרכזות בשאלה "האם הבנתנו שגויה או נכונה", אלא בסוגיה "מה עלינו לעשות בעקבות ההבנה", בהנחה שזו תמיד הבנה חלקית הנמצאת בתהליך דינאמי, משתנה ולעתים אף חמקמק. השאלה הזו היא הומניזם בפעולה של ממש: איננו מנסים רק להשתלט על המציאות הנחקרת, כדרך המתודה המדעית, אלא לקחת בה חלק. ואיננו רק מקשיבים – לעצמנו, לזולתנו – אלא גם נדרשים לתת את הדעת על משמעה של הקשבה שכזו הלכה למעשה. זהו הומניזם המורה על דחיפותן של המשימות שעלינו להתמודד איתן כשאנו מנסים להפוך את עולמנו לקצת יותר אנושי.

בדברנו על הוראה דיאלוגית של ההיסטוריה לנוכח המציאות הישראלית המורכבת איננו יכולים להלך עוד על הקרקע המוצקה של הסיפור ההיסטורי המונוליטי. דיאלוג מחייב הידברות בין יחידים וקבוצות אשר להם סיפורי עבר וסיפורי הווה שונים. הידברות זו קשה היום אף יותר, כי מתלווה אליה כאב המרחק והשסע שנוצרו עקב התפוררותו של הזיכרון האחד שאפיין את המדינה בשנותיה המעצבות בעוד שהרגשת הביטחון טרם נבנתה. הצורך בעיצוב תודעת שותפות ובגיוס כוח ה"יחד" מול מצבי משבר וקונפליקט עדיין נתפס כמשימת השעה. הדיאלוג בין נרטיבים היסטוריים מתנגשים הוא התחלה מהוססת של משהו אחר שעדיין לא ברור לאן מועדות פניו, והתהוותו כרוכה בהתמודדות עם חוסר אמון ואפילו שנאה – הדיו של המאבק על ה"אמת" של כל צד בסיפור ועל מקומו.

המודל הדיאלוגי שמציע גאדאמר עשוי לבנות מצע הסכמות משותף לזיכרונות המתעמתים כי הוא מאמץ עמדה פלורליסטית כלפי המציאות הנחקרת ומקבל את קיומן של היסטוריות שונות. עמדה שכזו איננה מקבלת כמובן מאליו גרסה היסטורית המתהדרת בנרטיב אחד, אובייקטיבי כביכול, שעצם העמדתו ככזה מדירה כל נרטיב אחר.

מנקודת המבט הפרשנית גורסת התפיסה הפלורליסטית שהחוקר והלומד יתקרבו אל האמת באמצעות ריבוי פרספקטיבות דווקא. כך הנרטיבים ההיסטוריים אינם מתחרים ביניהם על בכורה כלשהי ואינם מדירים זה את זה. אדרבא, הם "משוחחים" זה עם זה, לעתים מתעמתים, לעתים משלימים, ולרוב מעשירים את התמונה הכללית ואת הידע דווקא בשל רבגוניותם. אין בגישה הפלורליסטית קבלה של רלטיביזם, לא הכול מותר ולא הכול בעל אותו מעמד. אולם ריבוי הממצאים, האירועים ונקודות המבט עשוי להפרות את החשיבה ולזמן מרחבי משמעות חדשים.

מן הבחינה האתית, הגישה הפלורליסטית בחקר ההיסטוריה והוראתה היא אתגר הומניסטי. הלומד-חוקר נחשף לריבוי, מקבל את הלגיטימיות של השונות ואת ריבוי הפרספקטיבות, ומחסן את עצמו מפני

הבה נבחן, למשל, את סיפור אירועי 1948 המוצג באמצעות נרטיבים מתנגשים המלווים את הסכסוך המתמשך בין הישראלים לפלסטינים ולמדינות הערביות השכנות. אירועי 1948 הוצגו, מלכתחילה, כמלחמת העצמאות בצד הישראלי וכ'נכבה' בצד הפלסטיני. תיאורים אלה, בעצם כינוייהם, מעידים על קבלת גרסה אחת והדרת הגרסה האחרת. הכותרת מצביעה גם על אופיו של הנרטיב שמאמצים הצדדים. במציאות הסכסוך כיום מטילים הישראלים והפלסטינים את האחריות להמשך האלימות ומניעת הסדר זה על זה, ומשתמשים באירועי 1948 כעבר פעיל כדי לתת לעצמם צידוקים להמשך המאבק. קל יותר לשני הצדדים לשכפל ייצוגי עבר המדגישים קורבנות וסבל, מעצימים את נפשעות הצד האחר ובמקרים רבים אף קוראים לנקמה בבחינת סגירת חשבון היסטורי. כך, למשל, יתאר הצד הישראלי את נפילת העיר העתיקה וגוש עציון, יספר את סיפורם הטרגי של חללי השיירות לירושלים, ויפליא בגבורת הנצורים והצודקים מול פלישת צבאות ערב. הצד הערבי פלסטיני יציג, כמובן, את טבח דיר יאסין ומקרי טבח אחרים, יעסוק בפרוטרוט בתיאורי גירוש, חיסול ומחיקת כפרים, ויתמקד בסבלם של העקורים והפליטים. בדרך זו משרתים ייצוגי העבר את רגשות הקיפוח והנקם של שני הצדדים בהווה, ומביאים בהכרח להצדקת המשך האלימות ולהסלמת הקונפליקט.

אי אפשר, וגם לא צריך, להתעלם מעבר היסטורי רווי אלימות וטראומות על ידי אימוץ נרטיבים מוחקי קונפליקט. מחיקה שכזו מותירה חשבונות ופצעים פתוחים ואיננה חוסמת את הטראומה, אלא דוחה את רגע ההתמודדות עימה. התעלמותן של גרמניה המזרחית מזיכרון השואה היהודית, של יפן מהטבח בסין, של צרפת מזוועות הקולוניאליזם באלג'יריה ושל ארצות הברית מהשמדת האינדיאנים, משעבוד השחורים ומהפצצת אזרחים בווייטנאם – כל אלה הן דוגמאות לסוג כזה של מחיקת ייצוגי עבר טראומטיים בנרטיב הרשמי. מובן שהטראומות, על סיפוריהן, עלו אחר כך על פני השטח ודרשו עיבוד נוסף כתנאי לפיוס אמיתי. לעתים כשהקונפליקט מתמשך עשוי שימוש בנרטיבים היסטוריים מעצימי טראומה או מוחקי טראומה לשמש מכשיר להישרדות. ואולם לאורך זמן תכנים כאלה פסולים ללמידה משום שהם עלולים לחסום הבנה. ההימנעות מאזכור ה'נכבה' הפלסטינית בנרטיב הישראלי בסיפור מלחמת העצמאות עלולה להיות אבן נגף בדרך להבין את כאבם של הפלסטינים והמחיר שהם שילמו במלחמה זו. גם ההתעלמות המוחלטת בנרטיב הערבי מאלימות הפלסטינים ומדינות ערב בניסיוןן לחסל את המדינה היהודית תמנע מהם לרדת לשורשי חרדת הקיום הישראלית.

תודעה של פיוס מפוכח – כיצד ?

אכן, כדי להתמודד עם ההיסטוריה מתוך התכוונות להבין את ההתרחשויות רבות הפנים שהתחוללו בעבר ואת קשריהן המורכבים למציאות החיים בהווה, נחוצה לנו תודעה של פיוס מפוכח. תודעה שכזו נדרשת בישראל כאוויר לנשימה מול הקשיים, הנחרצות והברוטליות של הקיום. על ידי אימוץ טון של פיוס כלפי אירועי העבר – בשיח המחקרי, החינוכי, הציבורי ואף הפוליטי – אפשר שיעלה בידינו לעדן ולשכלל בהדרגה את הדיאלוג בינינו לבין עצמנו ולמנוע מצב שבו ריבוי עמדות ואינטרסים יהפכו לשסעים הקורעים את רקמת החברה ופוגעים בתפקודה ובחוסנה.

נרטיב המוצג בטון של פיוס איננו מתבטל בפני נרטיב אחר או מרצה אותו, אלא מקשיב לו ומשוחח עימו. גישה כזו מכירה בקונפליקט ובפרשנויות שכל צד נתן לו בזמנו, ומקבלת את ריבוי ייצוגיו. הפיוס בהקשר זה פירושו reconciliation ולא appeasement. שיח בין נרטיבים מתנגשים המתנהל בטון של

לדיאלוג המתנהל בין נרטיבים המבקשים להתפייס יש שני ממדים, ממד חיצוני וממד פנימי: הממד החיצוני – "פיוס בין" (inter-conciliation) – עיקרו פיוס בין עמים, בין מעמדות, בין המינים, בין דורות, בין אידיאולוגיות, בין עדות, בין דתיים לחילונים, ובין יחידים נצים שמחליטים לשוחח זה עם זה מתוך כוונה להכיר את האחר ואף להבין את נקודת מבטו.

הממד הפנימי מהותו – "פיוס בתוך" (intra-conciliation) שפירושו פיוס בתוך הקבוצה עצמה – בינה ובין האתוס ששימש לה קוד ומצפן, בינה ובין עברה, בינה ובין האידיאולוגיה שהחזיקה בה, בינה ובין מטענה התרבותי והערכי, בינה ובין המיתוסים שכונו את זיכרונה, זהותה הקולקטיבית ואף את תחושת הצדק שלה. מהותו של הפיוס הפנימי היא היכולת לקבל את הנפשות והסיפורים השונים המתרוצצים בתוכנו, את העמדות והשאיפות הסותרות, את אורות העבר וצלליו, את ההצלחות והכישלונות, את פגמי המציאות החלקית.

אחת מתכליותיו המבוקשות של לימוד ההיסטוריה כדיאלוג בין נרטיבים מפויסים היא להגיע לאותו פיוס פנימי מבוקש, שמשמעו היכולת לכאוב את אובדן האוטופיה והתפוגגות החלום בד בבד עם תיעול הכאב לכיוון של תקווה והתחדשות. זה נחוץ על מנת שיום אחד אפשר יהיה להתקרב לפיוס חיצוני עם אחרים, יריבים ואף אויבים, על הפשרות והמחירים הכרוכים בו. תפיסה של הוראה ולימוד היסטוריה כדיאלוג מפויס בין נרטיבים נדרשת במציאות הישראלית כנדבך מרכזי בבניית אתוס דמוקרטי פלורליסטי מול כוחות קיצוניים, בין שבימין המשיחי ובין שבשמאל הרדיקלי, הנבנים מעיבוי מצבי קונפליקט וחותרים לפרק את המרחב החברתי לרסיסים בשם עבר מיתי, אידיאולוגיה אנכרוניסטית, אוטופיה עתידית או תיאוריה מופשטת.

"אמת" היסטורית, "אמת" אנושית

התייחסות אל ההיסטוריה כאל אוסף של נרטיבים מפויסים ה"משוחחים" זה עם זה בזמן הווה, כלומר בזמן המחקר, הכתיבה או הלימוד, הופכת את חקר ניסיון העבר לתהליך של מיזוג אופקים. האופן המפויס של בחינת הנרטיבים השונים משאיר את הדיסציפלינה משמעותית ורלוונטית למרות ההכרה שאין אפשרות להגיע אל האמת. מבחינה זו סכנת הרלטיביזם נעשית פחות חריפה, כי לא כל כך חשוב אם הנרטיב הוא אמת מוחלטת, אמת חלקית או אמת משמעותית למחזיק בו. חשוב יותר שהלומד או החוקר יכול לבחון אותה, לקבל אותה במלואה או בחלקה או אפילו להסתייג ממנה, אך קודם כול להבין את חשיבותה ומקומה בעיני המחזיק בה. במקום להתרכז רק באישוש הסיפור כאמת או בהסרת מעטה השקר שלו, יש להכיל אותו לצד סיפורים אחרים על ידי התכוונות כנה להבינו, להסבירו, לבדוק את הפונקציות שמילא בזמנו ואת אפשרותו להמשיך ולהיות בעל ערך מכונן תודעה וזהות גם בהווה.

על כן חשוב לנו להדגיש שהוראת היסטוריה על ידי מיזוג אופקים ומתוך התכוונות להבין היא אפוא פעולה הנעשית בתוך שדה אתי ולא בתוך השדה המדעי. היא לא שוללת את השדה המדעי, אלא מרחיבה את הבנתו דווקא. המודל הדיאלוגי בהוראת היסטוריה מציע להתייחס אל זיכרוננו של הזולת כאל סיפור אנושי. הוא מתאים במיוחד למצבי קונפליקט ומשבר מפני שהוא מדגיש שפה של פגישה. מפגש מסוג כזה תובע הקשבה ל"דקדוק הפנימי" של הזולת והבנה כי השונות שלו היא קיומית ואינה מצמצמת להבדלי עמדות בלבד בנושא זה או אחר העומדים על הפרק. בשדה התייחסות כזה יש מקום לנרטיבים היסטוריים המציגים

קיומם הסימולטני של הנרטיבים האלה מסיט אותנו משאלת ה"אמת" ההיסטורית ומציב בפנינו שאלה שהיא אתית במהותה: כיצד מקבלים הלומדים את הסיפורים השונים ואת הסתירה ביניהם, וכיצד הם מפתחים, גם במצבי קושי וקונפליקט, עמדות של פיוס פנימי, אופטימיות ופתיחות? לתהליך ההוראה הדיאלוגי אין, ולא יכולה להיות, "שורה תחתונה", ועצם קיומו הוא במידה רבה פעולה סזיפית. ברגע שאנחנו מבינים את חלקיות העולמות הפנימיים שלנו, אנחנו יכולים לקבל את חלקיות העולמות של האחרים ולהבין שזו סיטואציה שאינה מחלישה, אלא להפך – מחזקת ומעשירה.

הוראת היסטוריה כדיאלוג בין נרטיבים המבקשים להתפייס מזמנת ביקור מחודש במחוזות זיכרון המכוננים את החברה. אין זו דרך המבקשת לבטל את הזיכרונות הייחודיים בהתגבשם כידע היסטורי, אלא להקהות את עוקצם האמוציונלי ולאפשר את קיומם בתוך פסיפס של סיפורי זהות המדברים ביניהם בשפה של זיקות אנושיות. זהו מסע לימודי הומניסטי אל עבר עבר בלתי מושלם, הנוכח תמיד במציאות חלקית ודינאמית, מסע שעשוי לטפח תבונת קהילה הלומדת להתחבר אל החיים באופן מושכל בלמידה של ענווה, סובלנות, ופלורליזם.

מראי מקום

1. אוגוסטינוס (2001). **וידויים**, תירגום: אביעד קליינברג, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב, עמ' 254. ראו הרחבה אצל אביעד קליינברג, "ביוגרפיה, היסטוריוגרפיה והתשוקה לוודאות", **אלפיים**, 25, (תל אביב, 2003) עמ' 1-14.
 2. א' וינריב (1985). **חשיבה היסטורית**, כרך א', האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב, עמ' 12-13.
 3. מ' צימרמן (1981). "היסטוריה – מה ועל מה", בתוך: י' אפק (עורך) **היסטוריה ודרכי הוראתה**, מעלות, ירושלים, עמ' 27-11.
 4. ק' פופר (2003). **החברה הפתוחה ואויביה**, מכון שלם, ירושלים, עמ' 460-481.
 5. י' הויזינחה (תשט"ז). **כסתני ימי הביניים**, מוסד ביאליק, ירושלים; י' בורקהארט (1962). עיונים בדברי ימי עולם, מוסד ביאליק, ירושלים; ו' דילתאי אצל צימרמן, "היסטוריה – מה ועל מה", בתוך: **היסטוריה ודרכי הוראתה** (ראו הערה 3 לעיל).
 6. ר"ג קולינגווד (1946). "טבע האדם והיסטוריה אנושית", בתוך: וינריב, **חשיבה היסטורית**, כרך ב', עמ' 139-154; ק' אדוארד (1961). "מהי היסטוריה", בתוך: וינריב, **חשיבה היסטורית**, כרך א', עמ' 4, 138, 182; י' גלבר (תשס"ד). "על מצבה של ההיסטוריוגרפיה בישראל", בתוך: ט' פרילינג (עורך), **תשובה לעמית פוסט ציוני**, ידיעות אחרונות, תל אביב, עמ' 145.
 7. י' אריאלי (1992). **היסטוריה ופוליטיקה**, עם עובד, תל אביב, פרק המבוא.
 8. א' נווה וא' יוגב (2002). **היסטוריות**, בבל, תל אביב, עמ' 248-254.
 9. ה' וייט (1985). "הטקסט ההיסטורי כמוצר ספרותי", בתוך: וינריב, **חשיבה היסטורית**, כרך ב', עמ' 305-323; ד' לוי (1986). **הרמוניטיקה**, ספריית פועלים, תל אביב, עמ' 260-286.
10. Gadamer, H. (1999). *Truth and Method*. Continuum: New York, pp. 164-9, 231-42, 245, 269-77, 295, 299-307, 358-60, 374-5.

לאנשי אקדמיה יש מחויבות מיוחדת לאחריות חברתית

ד"ר נמרוד אלוני מראיין את פרופ' מרדכי קרמניצר

פתיחה

עליתי לירושלים כדי לראיין את פרופ' מרדכי (מוטה) קרמניצר. היו באמתחתי כמה הצדקות ענייניות לבחירה זו, הן במישור של פעילותו לקידום החינוך לאזרחות דמוקרטית והן במאבקיו לביסוס שלטון המשפט והצדק. ולמרות זאת, עם כל העניין שיש לי בנושאים אלה, לא הם שהניעו ליזום את הראיון. המוטיבציה המכרעת לקיום הראיון דווקא עם מרדכי קרמניצר אינה קשורה לשום דבר ספציפי שהאיש עושה, אלא ליושרה או לאינטגריטי שהאיש מייצג. כאשר אנחנו, כאזרחים בכלל וכאנשי חינוך בפרט, מזהים בחברה סימני ניוון ושקיעה חשוב שנדע להצביע בבהירות על הרעות החולות ונפעל לשרשן. בכך אין לדעתי די. לא פחות חשוב שנדע להצביע על הטוב ועל הראוי כדי שאלה יסמלו לנו חלופה הולמת ומצפן להתנהגות הוגנת. לכך אני מתכוון באומרי שפרופ' קרמניצר מסמל בעיני ובעיני רבים אחרים דוגמה חיה להתנהלות ראויה, שלאורה אפשר לגשת למלאכת התיקון והבנייה.

רלוונטית ביותר לענייננו היא אמרתו של אדמונד ברק (Edmund Burke) ש"כל שנחוץ לניצחוננו של הרוע הוא שאנשים טובים יוותרו באדישותם ולא יעשו מאומה". רעיון דומה מקופל בעמדתו של הפילוסוף וייטהד שהתעלמות מן הידוע כמוה כפשע מוסרי. ממוקדת אף יותר הייתה עמדתו של אפלטון ב"משל המערה", שטובת המדינה מחייבת שהחכמים או המשכילים יחזרו אל חברת ההמון, ותוך כדי סיכון אישי יפעלו לשחרור אנשים מכבלי היצריות, הבורות והדעות הקדומות. ובכל זאת, היכולת האקדמיה שלנו מלאים בחוקרים וידענים שרובם מעדיפים לדאוג לקידומם האישי ולמעמדם המקצועי ואינם רואים לעצמם חובה לשרת את הציבוריות הישראלית. רפואה, משפט, חינוך, פילוסופיה, פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, מדע המדינה – בכל התחומים הללו צבורה דעת שלא תסולא בפז כדי לאבחן את הרעות החולות של החברה הישראלית ולהצביע על החלופות הראויות. ובכל זאת אך מעטים מקרב המומחים "קופצים" אל השיח הציבורי, מגייסים את מומחיותם לשירות הכלל, ומעזים להתעמת עם גורמי הכוח בממסד הפוליטי והכלכלי. פרופ' קרמניצר הוא יוצא מן הכלל. הוא בולט משכמו ומעלה כאינטלקטואל אכפתי ומעורב, שמעמיד את מומחיותו בתחום המשפט כמשאב לבניית סדרי חברה צודקים יותר ולהגנה מפני ממסדים שמבקשים להאדיר את כוחם על ידי ניצול כוורתו ושאננותו של הציבור. בזכות סגולה זו של קרמניצר בחרתי לראיין ולהביא את דבריו ב"חינוך וסביבו".

שאלה

נדמה לי שאתה מוכר בציבור הרחב בחמישה הקשרים או מתוקף חמישה "כובעים": פרופסור למשפטים, עמית מחקר במכון הישראלי לדמוקרטיה, יו"ר ועדת קרמניצר לחינוך לאזרחות, נשיא מועצת העיתונות, ומועמד למשרת שופט בית המשפט העליון. אודה לך קודם לכול על מתן מידע עובדתי ביחס לכל אחד מההיבטים הללו.

פרופ' קרמניצר

אכן אני מרצה למשפטים באוניברסיטה העברית בירושלים. סיימתי את הדוקטורט שלי בשנת 1981, מאז אני מלמד וחוקר באוניברסיטה, ותחום התמחותי הוא משפט פלילי ודיני חוקה. בצד הפעילות באוניברסיטה אני עמית מחקר במכון הישראלי לדמוקרטיה. במסגרת זו פעילותי מתמקדת בעיקר בבחינת ההצדקה והמידתיות של הגבלות משפטיות על חופש הביטוי. פעילות זו מתבצעת על פי רוב במתכונת של הדרכת חוקרים

אשר להיבט השלישי ששאלת עליו, הוועדה לחינוך לאזרחות, בשנת 1995 ביקש ממני שר החינוך והתרבות דאז, פרופ' אמנון רובינשטיין, לעמוד בראש ועדה שתפקידה היה להמליץ על "תוכנית מקפת להנחלת האזרחות לתלמידים כיסוד ערכי והתנהגותי משותף לכלל ילדי ישראל". הוועדה הגישה את המלצותיה בשנת 1996 תחת הכותרת "להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל ילדי ישראל". המלצותיה העיקריות הן: טיפוח מחויבות למשטר הדמוקרטי ולהפנמת תפיסת העולם של זכויות האדם; ביסוס התפיסה של מדינת חוק ושוויון בפני החוק; עידוד המעורבות והאחריות האזרחית; שינוי היקפו וייעודו של לימוד האזרחות בכלל המערכת הלומדת החל בכיתה ג' בבית הספר היסודי; הרחבת ההכשרה לאזרחות לכל התכנים הלימודיים ולהתנסויות הקשורות באקלים חברתי, שיעורי אקטואליה, מעורבות בקהילה ושותפות בהליכים הגונים ושקופים של בחירה והנהגה. במבט לאחור, גם אם צר לי על שלא נעשה די מטעם משרד החינוך לממש את המלצות הוועדה, בכל זאת ראינו ברכה בפרסום הדו"ח: גם בפעילות, שאמנם רחוקה מלהיות מספקת, של משרד החינוך, ועוד יותר מכך ביוזמות המקומיות של בתי ספר וצוותי חינוך שהשתמשו בדו"ח כמקור להשראה, לידע ולאוריינטציה ערכית ופדגוגית.

העניין הרביעי ששאלת עליו הוא מועצת העיתונות. זהו גוף ציבורי וולונטרי שתפקידו העיקרי הוא הגנה על האתיקה העיתונאית ועל חופש הביטוי. הוא מורכב משליש עיתונאים, שלישי מו"לים ועורכים ושליש נציגי ציבור. נשיא המועצה נבחר בהסכמה, על דעת כל הגורמים, וכהונתי כנשיא המועצה הסתיימה באוקטובר 2003. דוגמה לנושא מרכזי שעסקתי בו בתקופת כהונתי – לצערי ללא הצלחה – היא ניסיון מניעת מינויו של יוסף בראל למנכ"ל רשות השידור בשל דברים שאמר ב"מעריב" ושהעידו על הבנה לקויה ביותר של תפקידו – לא כמנכ"ל רשות שידור ממלכתית וכגוף עצמאי בעל שליחות ציבורית, אלא כזרוע תקשורתית של הממשלה בכלל ושל ראש הממשלה בפרט. חשובה לעניין זה ההבחנה בין זרוע ממשלתית לגישה ממלכתית או ציבורית: בעוד שהגישה הממשלתית מזוהה עם קידום העמדות והאינטרסים של הגוף הדומיננטי בפוליטיקה בנקודת זמן מסוימת, הגישה הממלכתית מזהה את רשות השידור כגוף ציבורי המחויב לאתיקה העיתונאית, שנותן ביטוי למכלול הדעות והגישות ומעודד שיח פתוח, פלורליסטי וחסר פניות.

הנקודה האחרונה ששאלת עליה היא האפשרות שאכהן כשופט בית משפט עליון. ללא קשר להיתכנותה הממשית של אפשרות זו, אני חי ופועל כמי שאינו נושא עיניו לשום משרה, כולל משרה של שופט בבית המשפט העליון. הטעם לכך הוא עקרוני: מי שנושא עיניו למשרה "חי מתוך חשבון" לבעלי המאה, לבעלי הדעה ולבעלי השררה, ובין שבמודע ובין שלא במודע הוא מכלכל את דיבוריו ומעשיו מתוך צנזורה פנימית; לעומתו, אדם שרואה נכס גדול בהתנהלות ובהתבטאות אוטונומית – מתוך נאמנות לעצמו ובלי התניה של מה יזיק לי ומה יועיל לי במעשי ובהתבטאויותי – ראוי שיחיה את חייו ללא התכוונות למשרה מכובדת בזרועות השונות של הממסד השלטוני.

שאלה

כשאורגים יחד את חמשת התחומים של פועלך עולה באופן טבעי הכותרת "אינטלקטואל מעורב" או "אקדמאי בעל מחויבות חברתית". בפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית מקובל לדבר על אדם ש"בוחר את עצמו" או "יוצר ומגדיר את זהותו". אילו בחירות אישיות עשית אתה בעניין זה? עד כמה זה תהליך מודע? והאם התוכן או הכיוון של ההכרעות שלך ראוי שיאומץ לדעתך גם על ידי אחרים?

פרופ' קרמניצר

לדעתי יש לכל אזרח מחויבות לתרום כפי יכולתו לחברה שהוא חי בה. דרכי התרומה יכולות להיות שונות ומגוונות, לפי יכולות, נטיות וסדרי חשיבות. אנשים בעלי מומחיות מקצועית, בייחוד אנשים שעיסוקם העיקרי השכלה גבוהה, יש להם תפקיד, ואפילו חובה, לשרת את החברה ולהעמיד לרשות הציבור ידע והבנה של ניתוח תופעות חברתיות רלוונטיות – מידע, המשגה והנהרה לציבור הרחב – כדי שזה יוכל לעשות שימוש בידע וישפר את כושר ההבנה וההערכה שלו בסוגיות שהוא נדרש להכריע בהן. אני נזהר מהמילה אינטלקטואלים משום שיש בה התנאות מסוימת. נוח לי יותר לדבר על חוקרים, יוצרים ומומחים בתחומי האקדמיה, הרוח, החינוך והתרבות, אשר בכוחם להשפיע על הנורמות הציבוריות והחברתיות לקידום אווירה מוסרית ומדינית שקולה. בתוך כך יש לקבוצה זו תפקיד מיוחד, והוא לבחון בחינה ביקורתית את הפעילות השלטונית. במילים אחרות, במקרים שהשלטון מראה דוגמה רעה ומעצב נורמות פסולות ובמקומות שמאתרים תופעות שליליות ומזיקות – שם צריכים להתייצב, להתריע ולמחות כדי לצמצם במידת האפשר את הנזקים.

אשר לפן האישי, נדמה לי שאני יכול לזהות רגע מסוים בביוגרפיה שלי שהיה משמעותי לנקודה זו. היה זה בשנת 1966 כשיצאתי כתלמיד תיכון לביקור במחנות ההשמדה בפולין. הרוע והזוועה שקשורים בנאציזם בכלל ובשואה בפרט גרמו לי שני דברים: האחד, ללמוד ביסודיות את התקופה ואת המאפיינים שאפשרו את השתלטותו של הרוע; השני, ללמוד את הלקח של אקדמיה שהשלימה עם הרוע ומעלה בתפקידה, ולגבש את עצמי והתנהלותי כאיש אקדמיה אוטונומי שמחויב לנורמות הדעת והמוסר – גם אם המאבק עליהן לא יישא חן בעיני השלטונות ויחייב אותי להתעמתות ישירה עימם.

שאלה

עם כל הברכה שבפלורליזם הרעיוני ובדמוקרטיה השלטונית, דומה שאי אפשר שלא להיות מוטרד מ"תופעת ההמונים", קל וחומר כשאלה נעשים לאספסוף גאה, ומתופעת הדמוקרטיזציה של התרבות – כאילו שמהעובדה שלכולם החופש לבטא את עמדותיהם מתחייב גם שלכל הדעות ערך, עומק, או תקפות שווים. קשה לי לדמות דמוקרטיה נאורה – אשר מעמידה לרשות אזרחיה זכויות והזדמנויות שוות לחיים של כבוד – שמצליחה להתקיים ללא הכרה בחשיבותן של אליטות משרתות שמתמנות מכוח מומחיות מוכחת ולא מכוח בחירות פופולריות. כוונתי בראש ובראשונה לשופטים ולמרצים באוניברסיטאות, אך במידה רבה גם לתמיכה הציבורית ביוצרים איכותיים, שהרייטינג שלהם אמנם נמוך, אך מביני דבר עומדים משתאים לגודל הישגיהם. הפילוסוף אורטגה-אי-גאסט דיבר על מרד ההמונים, ובימינו מדברים על פוליטיקה פופוליסטית ותרבות של רייטינג. מהי עמדתך בנוגע ליחסים הראויים בדמוקרטיה בין רצון הרוב ובין איכויות המיעוט?

פרופ' קרמניצר

נדמה לי שגם ברמה המוסדית יש הבנה שלא הכול נקבע על פי העמדה שיש לה רוב או שהיא פופולרית באותו רגע. יש חלוקה בין הכרעות פופולריות ובין הכרעות על ידי גופים שלא שואבים את סמכותם מבחירה פופולרית, כמו שירות המדינה, שהוא קבוע ולא מתחלף עם החלפת השלטון. שופטים לא נבחרים בבחירות פופולריות, וגם לא מבקר המדינה והיועץ המשפטי לממשלה. הם מתמנים על פי שכל, כישורים אינהרנטיים לפעילות ותכונות אישיות מרשימות ורלוונטיות לתפקוד. בתחומים אלה מתאימה הגישה המריטוקרטית או האריסטוקרטית (במובנה המקורי), שאת תפקידי המפתח בחברה צריך לאייש באנשים המוכשרים ביותר. לתפקידם, ללא תלות כלשהי בייחוסם, במעמדם, בהשתייכותם הפוליטית או בפופולריות שלהם בציבור.

מעניינת התופעה שדווקא בעידן החדש התחזק היסוד הפופולרי. באמצעות סקרי דעת קהל קל היום יותר מתמיד לברר מה הציבור חושב, ופוליטיקאים רבים משתמשים באמצעי זה כדי לגבש את עמדותיהם או כדי לשווק בהצלחה את רעיונותיהם. בגלל התחזקותו של גורם הפופולריות והרייטינג חשוב היום לחזק במקביל את היסוד האיכותי. יסוד זה מתאפיין בתפיסה ארוכת טווח יותר, בראייה רחבה וכוללת יותר, בעיגון בקריטריונים ברורים ובהסתמכות על ערכים בסיסיים וארוכי טווח יותר (שאינם מושפעים מאופנה חולפת או מאידיאולוגיה שלטת). לפיכך טוב לדעתי שהחברה תטפח יחידים, קבוצות וארגונים שמעלים נקודות ראות חדשות ומגוונות, ובייחוד חשוב להיות קשובים לאלה שהשכלתם או מומחיותם יכולות להעשיר ולהשביח את השיח הציבורי ואת הפרקטיקות החברתיות.

שאלה

גם בשל מעורבותך הפעילה בענייני תקשורת בתקופה ששימשת כנשיא מועצת העיתונות וגם על רקע דבריך האחרונים בדבר היחס הרצוי שבין רצון הרוב לאיכות ולמומחיות, מעניינת אותי עמדתך בנוגע להבניה הראויה של התקשורת הציבורית והפרטית.

פרופ' קרמניצר

בהנחה שתקשורת איכותית – אמינה, רחבת אופקים ופלורליסטית – חשובה ביותר לקיומה של חברה דמוקרטית ומתקדמת, עלינו לתת את הדעת על הסכנות שאורבות לתקשורת האיכותית מצד השלטון וההון. אשר לשלטון, מאחר שהוא מחזיק מידע שאנשי התקשורת חפצים בו, אנשי תקשורת רבים מתפתים להיצמד ל"עטיני השלטון", להפיק מהם את המידע החדשותי שהם זקוקים לו, אך במחיר סיקור חד צדדי שמציג את השלטון בדרך אוהדת ולא ביקורתית. לפיכך קורה פעמים רבות שהציבור סבור שהוא מקבל דיווח עיתונאי בעל אופי חופשי ואובייקטיבי, ובפועל הידיעות והפרשנויות שמוזרמות אליו מגיעות ישירות ממערך הדוברות של גורמי עניין פוליטיים במסד השלטוני.

גם להון יש השפעה עצומה, מן הסיבה הפשוטה שהתקשורת הפרטית שייכת לבעלי ההון. גם אם השפעתם של בעלי המאה אינה ישירה – בתוכניות השידור ובשיקולי עריכה – מטבע הדברים אנשים מתיישרים על פי המפרנס. יתר על כן, מאחר שהגיונה של הטלוויזיה המסחרית הוא כלכלי – רווח כקריטריון עליון – הרייטינג נעשה למולך שכולם צריכים להשביעו. כתוצאה מכך נושאים רציניים, תרבות אנימה, השכלה גבוהה, מיעוטים, קבוצות חלשות באוכלוסייה ושאר עניינים שהרייטינג שלהם נמוך לא יזכו לבימה הולמת בטלוויזיה המסחרית.

המסקנה היא שכדי שהציבור יזכה לתקשורת איכותית אין להשאיר אותה בידי השלטון וההון. בצד הטלוויזיה המסחרית חובה שתפעל רשות שידור ציבורית וממלכתית שאינה משועבדת לא לאינטרסים של השלטון ולא לפופוליזם של הרייטינג. לשם כך חיוני שבמועצת רשות השידור לא ישבו על פי מפתח מפלגתי ומפתח של נאמנות לפוליטיקה השלטת, אלא יכהנו הטובים והמוכשרים ביותר להכוונת מדיניות תקשורת ציבורית איכותית ומושכלת.

שאלה

כאזרח ואיש חינוך אני מודאג מסקרים שמלמדים על התרופפות המחויבות של אזרחי ישראל לערכי הדמוקרטיה, וכן מתופעות של שחיתות שלטונית, איום על האוטונומיה של בית המשפט העליון והתרחבות הפערים החברתיים. במובן מסוים הוועדה שעמדת בראשה שעסקה בנושא החינוך לאזרחות הייתה אמורה לסלול את הדרך לחיזוק הדמוקרטיה. איך היית מסכם את פעילותה של הוועדה ואת השלכותיה על החינוך לדמוקרטיה?

פרופ' קרמניצר

כפי שציינתי קודם, את הוועדה מינה בשנת 1995 (עוד לפני רצח רבין) שר החינוך דאז פרופ' אמנון רובינשטיין, והיא הגישה את המלצותיה שנה אחר כך בדו"ח ביניים שנקרא "להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל ילדי ישראל". חשוב לי לציין שהמנוע מאחורי הקמת הוועדה היה אלוף הראבן (שהיה בזמנו מנהל מכון ון-ליר). בכל ישיבות הוועדה נהנינו מאוטונומיה מלאה וגם לא הלכנו אל השר כדי לשמוע את העדפותיו או רצונותיו. התחבטנו בין שני שיקולים: מן הצד האחד, היינו ערים לכך שככל שהולכים על פרוגרמה רחבה ויומרתית יותר, קטן הסיכוי שהבירוקרטיה תוכל או תרצה לאמץ ולממשה. מן הצד האחר, הבנו שיש צורך אמיתי בראייה מחודשת של התפקיד החינוכי ובשינוי יסודי בחינוך לאזרחות. חברי הוועדה הכריעו לטובת הניסיון להציג מתכונת רחבה, שאם תאומץ יגדל הסיכוי לעיצוב אזרחים כמו שדמוקרטיה טובה צריכה להם – משכילים, אכפתיים, מעורבים, ביקורתיים, פלורליסטים וסובלניים.

בדיעבד, החששות שמערכת בירוקרטית תתקשה ליישם את הדו"ח אכן התממשו. הקשיים היו רבים: שרי חינוך התחלפו, היחידה לדמוקרטיה ודו-קיום נבלעה בתוך המנהל לחינוך ערכי ואחר כך בתוך המזכירות הפדגוגית, והמשאבים שהוקצו למימוש התוכנית היו מוגבלים ביותר. אין לי ספק שאם המערכת הייתה פועלת באופן נמרץ, זה יכול היה להניב פירות טובים. עם זאת, וכפי שציינתי קודם, האופן שבו נכתב הדו"ח מאפשר לצוותי חינוך, במסגרות הפורמליות והבלתי פורמליות, להסתייע בתכנים הערכיים והפדגוגיים ולהניע יוזמות ברוכות בתחום החינוך לאזרחות דמוקרטית. כמו כן, אף שכמעט איני מעורב עוד ישירות בנושא החינוך לאזרחות, אני ער לפירות נוספים שהוליד הדו"ח, הן בתוכניות חדשות לאזרחות לבתי הספר היסודיים והן בהרחבת לימודי האזרחות בחינוך הטכנולוגי.

שאלה

כשאתה משלב את רשמך מהתבוננות פנימית בביוגרפיה שלך ואת ידיעותיך בתחומים האקדמיים, כיצד היית מנסח את התנאים החשובים ביותר לטיפול אישיות דמוקרטית – לאדם ריבוני, פתוח, ביקורתי פלורליסטי וסובלני שיכול לעמוד מול הפיתויים שמציעות הגישה הסמכותנית והאמונה הטוטאלית?

פרופ' קרמניצר

זו שאלה כבדת משקל שמחייבת דיון רחב ויסודי. לצורכי הראיון אנסה לענות נקודתית ובקצרה. ראשית, נדרשת תפיסה ערכית או השקפת עולם שרואה באדם משהו נשגב: שהאדם במרכז, שהאדם נברא בצלם האלוהים או שכבוד האדם ושוויון ערך האדם הם ערכים עליונים שאין להכפיפם לשום תכלית אחרת. שנית, לאדם הדמוקרטי מהותית הגישה הביקורתית – כלפי הנאמר, כלפי הנעשה וכלפי מדיניות השלטון. שלישי, אישיות דמוקרטית ניכרת במחויבות לחברה, באכפתיות כלפי הקורה בה וברצון להשפיע ולשנות. ורביעית, כפי שאדם נזקק לתחושת ערך עצמי כדי להנהיג את חייו בצורה אוטונומית, כך חיוני לפעילותה של האישיות הדמוקרטית שהיא תהיה חדורה באמונה ובתחושת המסוגלות שאפשר לפעול בחברה ולהשפיע על דמותה ונהגיה.

עניין אחרון ולא מבוטל: אני מאמין שהיכולת המשמעותית להשפיע השפעה עמוקה על אנשים – בכיוון הדמוקרטי ובכל כיוון ערכי אחר – היא מעט מאוד במה שאומרים, ובעיקר במה שעושים. השפעה אמיתית על בני אדם בתחום המחויבות האזרחית אפשרית רק על ידי דוגמה אישית; באימפקט של מה שאתה עושה ושמישהו יכול לראות בכך דוגמה.