

חינוך למשמעות וקהילות משמעות מענה להגיונות הסותרים של צבי לם

שמעון אזולאי

תקציר

המאמר מבקש להתמודד עם האתגר ההגותי והחינוכי שהציב צבי לם בספרו הנודע **ההגיונות הסותרים בהוראה** (ומאוחר יותר במאמר "אידאולוגיות ומחשבת החינוך"), שלפיו ישנם שלושה הגיונות חינוך ("אדונים", בלשונו של לם). הגותו של לם חושפת סתירה מובנית ובלתי ניתנת לפתרון בין שלושת ההגיונות האלה. הבעיה מועצמת משום ששלושת ההגיונות (אידאולוגיות-על) רצויים במידה כזאת או אחרת, אלא שבחינוך ישנו הכרח מעשי להכריע, ולכן בכל בחירה שנעשה נפסיד משהו, או שניצור מערכת מבולבלת בעלת מסר כפול או משולש. אתגר זה יוצר אליבא דלם מצוקה אינטלקטואלית וחינוכית לאנשי חינוך ומערכות חינוך. בראשית המאמר מוצגת בקצרה עמדתו של לם. לאחר מכן יש ניסיון להציע פרשנות שונה לכל אחד מן ההגיונות הסותרים שעליהם הוא מדבר. פרשנות זו מובילה לאפיון של הזהות האנושית כבעלת שלושה ממדים המתקיימים תמיד ובכל פרט, ללא אפשרות לוותר על אחד מהם. נובע מכך שיש הכרח לחנך בעת ובעונה אחת לשלושת ההגיונות, ולכן מענה לסתירה לכאורה ביניהם הוא בגדר צורך קיומי למחנכים. לשם מתן המענה נעזר המאמר במושגים "משמעות" ו"חיים משמעותיים". בתחילה מוצגים בו תפיסה כוללת של מושג המשמעות ומודל פעילות של חיים בעלי משמעות ("מודל החריגה"). מודל זה מאפשר לשרת את שלושת ההגיונות בו-זמנית ומציע פתרון תאורטי כולל. בהמשך מוצגת תאוריה חינוכית-פדגוגית הנגזרת מהמודל הזה, כמענה למצוקה המעשית החינוכית.

תקופת התואר הראשון בפילוסופיה היא תקופה מרגשת. נדמה לי שרבים מבוגרי התואר חולקים את זיכרון החוויה האינטלקטואלית המסעירה הזו. ויכוחים אינסופיים על האדם, על העולם ועל מה שביניהם. ויכוחים שהיה בהם תמיד ניצוץ אינטלקטואלי טהור לצד ספקנות ערכית בלתי פוסקת שמאיימת על גבולות הזהות העצמית. הוויכוחים גלשו מן השיעורים לקפטריה ומשם לברים ולשעות המאוחרות

של הלילה. נגענו שם בקצה המחשבה האנושית והחיים האנושיים. שאלנו על השפה וגבולותיה, התווכחנו על צדק והגדרת הצדק, שאלנו על משמעות ועל אושר, שאלנו על מהות הנפש ועל החיים, ושאלנו על המוות. שינינו את דעותינו לא פעם – פילוסופים גדולים משכנעים גם אם עמדותיהם מנוגדות זו לזו. אבל כל זה היה סוג של משחק שאין לו מחיר בעולם הממשי. זה חלק מן המשחק הפילוסופי ואולי גם חלק מעוצמתו. כל זה השתנה עבורי ברגע שבו הילדה הקטנה שלי באה ושאלה את השאלה הפילוסופית הממשית הראשונה – "אבא, מה קורה כשמתים?". ברגע הזה, הפילוסופיה, שאהבת להתרוצץ בתוך עצמה, נאלצה לקבל הכרעה. האם אומר לה, כדרך הנטורליסטים-מטריאליסטים, שאחרי המוות הגוף מתפורר באדמה ונגמר כל הסיפור של החוויה האנושית? או אומר לה שמהו מן הנפש נשאר ומהדהד בעולם הזה או עולם הבא? או, פשוט אומר שאינני יודע? זוהי הכרעה כפויה, אין להימלט – כל תשובה תיצור מציאות חינוכית אחרת. זה מאפיין עמוק של היחס פילוסופיה-חינוך. חינוך הוא הרגע שבו הפילוסופיה חייבת להכריע.

אנו ניצבים כאן בשתי קומות. אחת היא הקומה התאורטית-מושגית, זו ששואלת מהי התפיסה הנכונה או מהו הערך הנכון. בקומה זו הפילוסופיה מרגישה בנוח. הקומה השנייה היא הקומה המעשית (בהקשר שלנו – חינוכית-פדגוגית). כאן אנו כבר נאלצים להכריע ולפעול ולחנך באופן קונקרטי. ראוי לציין, שלא תמיד אנו מודעים להכרעה התאורטית שמגולמת בכלל המעשי שלנו או במעשה עצמו.¹ בנקודה הרגישה הזאת שבין האידאולוגיה והגיונותיה ובין הנוכחות המעשית היומיומית של המעשה החינוכי נמצאת אחת הנקודות המטרידות ביותר בהגותו רבת השפעה של צבי לם, כשם ספרו: **ההגיונות הסותרים בהוראה** (לם, 1973), להלן: "ההגיונות". מצד אחד, לם מבקש להראות שעם כל ההערכה לכוחה של התבונה, אין לה יכולת לומר לנו כיצד לחנך. מצד שני, אין ברירה אלא לחנך ולהכריע. בלשונו: "לחנך פירושו בראש ובראשונה להכריע בין חלופות של פעולה. הכרעה הכוללת גם את האפשרות של הימנעות מכל עשייה" (לם, 2000, עמ' 134).

1 כלל מעשי הוא מה שמכונה מקסימה (maxim). הכוונה היא לכלל שמכוון מערכת מוסרית או ערכית, כגון "ואהבת לרעך כמוך" או הצו הקטגורי של קאנט.

התוצאה נעה בין שיתוק האפשרות לדיון חינוכי (משהו בסגנון, "כל אחד והאידאולוגיה שלו"), לאי-נחת בלתי פוסקת של אנשי חינוך, העשויה אף להוביל לתחושה של סתירה פנימית. האם הסתירה, ברמה המושגית וברמה המעשית, הכרחית? התשובה, כפי שאנסה להראות, היא שלילית. יש מוצא מן הסתירה הזו. בתחילה אציג את עמדתו של הידועה של צבי לם. אחר כך אנסה להראות שהפרשנות המקובלת היא פזיזה מדי ומדלגת על המהות האנושית המסתתרת מעבר להגיונות הסותרים ושאפשר להציע סינתזה תאורטית לסתירה המטרידה הזו. לבסוף אראה מהן ההשלכות של סינתזה זו על עולם החינוך וההוראה.

ההגיונות הסותרים בהוראה על פי לם

על פי עמדתו של לם ישנם שלושה הגיונות מרכזיים של הוראה – חיקוי, עיצוב, ופיתוח, שנועדו להשיג שלוש תכליות שונות של החינוך וההוראה (בהתאמה), סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה. בחיקוי, מטרת החינוך היא להכשיר בוגרים לחיות חיי חברה תקינים ולגלם תפקידים באותה החברה. במובן היומיומי אפשר לומר – "להסתדר בחיים", בין שמדובר בתפקידים קונקרטיים שהחברה זקוקה להם, כגון שוטר ומורה, ובין שמדובר בנושאים מורכבים הנוגעים לחיי החברה, כמו יחסי נשים-גברים, או יחסי כובש-נכבש. בעיצוב, מטרת החינוך היא לעצב את "האישיות ברוח הערכים שהתגבשו בתרבות נתונה" (לם, 1973, עמ' 139), דהיינו, להיות בן-תרבות. בפיתוח, מטרת החינוך היא לתת ליחיד לפתח את כשריו הייחודיים. במילים אחרות, להיות הוא עצמו.

כפי שזועקת כותרת החיבור של לם, אלה אכן הגיונות סותרים, שכן אין סינתזה תאורטית שמחברת את כולם, וחשוב מזה, אין סינתזה מעשית המממשת את שלושתם יחד. אנחנו תמיד נוהגים לפי היגיון אחד ומחנכים לפי היגיון אחד, וזה תמיד מוציא או מבטל היגיון אחר. בלשונו: "כל אחד משלושת הגיונות ההוראה – החיקוי, העיצוב והפיתוח – יוצר סגנון הוראה נבדל. מעשי ההוראה הנשלטים על ידי סגנון אחד מבטלים או למצער פוגעים בהשפעתם של מעשים הנשלטים על ידי סגנון אחר" (לם, 1973, עמ' 74).

אצל לם המאוחר (לם, 2000), אקרא לו בהמשך "אידאולוגיות", התמונה רחבה יותר, אם כי התוצאה המעשית כמעט זהה, למעט הבדלים הנוגעים למהותה או

למקורה של ההכרעה ביניהם.² אומנם לם מתחיל מחינוך ומפדגוגיה, אבל בהמשך חורג מכך ומדבר על אידאולוגיה שלמה הנוגעת לפרט, לחברה ולהיסטוריה. החינוך נועד לשרת שלוש אידאולוגיות שונות (וסותרות) שתופסות באופן שונה את הפרט, את החברה ואת ההתפתחות שלהם. ההכרעה כאן אינה הכרעה חינוכית נקודתית, אלא נובעת מתפיסת עולם רחבה, לעיתים מודעת ומגובשת. אם אצל לם המוקדם הרגשנו שאנחנו עוסקים בהחלטות קטנות ויומיומיות בנוגע לדרך ללמד מתמטיקה, הרי ב"אידאולוגיות" אנחנו מכוננים את העולם ואת האדם העתידי לחיות בתוכו. אין כאן רק תאוריה חינוכית-פדגוגית שאפשר להתווכח עליה או להחליפה משיקולי נוחות, אלא כזאת שהמורה-המחנך שבוי בתוכה. והוא תמיד שבוי באחת מתוך השלוש. בלשונו: "החינוך אמור לשרת שלושה אדונים, אם לנקוט לשון מטאפורית. שלושת מזמיני שירותיו הם החברה, התרבות והיחיד [...]. אולם האינטרסים של כל אחד משלושת הגורמים אינם זהים ואף לא דומים [...]. למעשה האינטרסים שלהם מנוגדים" (לם, 2000, עמ' 135).

לכאורה, אפשר "לגמור את הסיפור" באמצעות הכרעה לטובת אחד האדונים תוך כדי התעלמות מן האחרים, אלא ש"התעלמות כזו גם היא בלתי אפשרית. אין תפיסת חינוך שיכולה לפטור עצמה מתביעות שמקורן בחברה (להכשרתם של הצעירים ליטול חלק בחייה), לדרישות של התרבות (להשלטת הערכים על אישיותם של בני אדם) ומתביעות שמקורן בהתפתחות של היחיד (בתור כזה)" (שם, עמ' 136). התוצאה היא שאין ברירה אלא לדרג את השלושה לפי סדר עדיפות. בלשונו של לם: "לא נותר לכל מי שנוקט עמדה בבעיות של החינוך [...] אלא לדרג את שלושת נתוני היסוד של החינוך לפי העדפותיו בסולם מדרגי, כלומר להשליט אחד מהם על השניים הנותרים" (שם, עמ' 136).

חשוב לציין כאן, שהבעיה אינה רק הבעיה של מורים או בתי ספר, זו בעייתו של כל מי שנוגע בחינוך, גם של ההורים. ההורה צריך להחליט מהי מטרת החינוך שלו. אומנם לא תמיד יש לו אידאולוגיה ברורה, ולעיתים היא משתנה בחלוף הזמן, אך גם הוא חווה את אותם קשיים וסתירות, והילדים יודעים לשים לב אליהם ולבקר אותן.

2 ראו מאמרו של יורם הרפז, "הגיונות סותרים ב'הגיונות הסותרים': עיון ביקורתי בהגותו של צבי לם", בגיליון זה.

כאן עולות כמה תהיות לגבי הקביעות של לם. ראשית, לם טוען שגם אם אנחנו מכריעים ומחליטים לשרת אדון אחד, איננו יכולים להתעלם מדרישתם של האחרים. זו קביעה בלתי ברורה: אם אני מעדיף לחנך את ילדיי "להסתדר בחיים" (סוציאליזציה), למה שיהיה לי אכפת מן האדונים האחרים? איזה כוח פועל בעולמי או בעולמם של ילדיי אשר ממהותו מכריח אותי לעשות זאת? לם צודק, לדעתו, בדבר ההכרח להתייחס לאדונים האחרים, אך ללא הסבר מטפיוזי נכון לגבי האדם ויחסו עם העולם, האמירה הזאת נותרת בלתי ברורה ומאבדת את כוחה. בהמשך אציע הסבר כזה.

שנית, לם טוען שאנחנו חייבים לקבוע סדרי עדיפות בין האדונים. גם כאן עולה תהיה: מדוע זה הכרחי? אולי אפשר להציע הרמוניה או דיאלוג או דרך אחרת שבה שלושת ההגיונות נוכחים בעולם החינוך? מלבד זאת, האם מדובר בקביעה רגעית ומשתנה, או קבועה וללא שינוי? אנו נראה שאפשר להציע תמונה דיאלוגית ומורכבת יותר של נוכחות שלושת האדונים בחיינו, נוכחות מתמדת שאין בה התנגשות (הן בחיינו והן בהכרעות החינוכיות) למעט צומתי הכרעה אחדים בלתי נמנעים.

מה שהצגתי עד כה ידוע ומוכר. עתה אני מבקש להראות מהי התשתית המטפיוזית שמסתתרת מאחורי עמדתו של לם. תשתית זו תיתן מענה מסוים לתהיות שהעליתי, וגם תגלה שהבעיה שהוא מעלה מורכבת יותר וחורגת מעולם החינוך.

מבנה העומק של ההגיונות הסותרים

פרשנו של לם מאמצים כמעט באופן מוחלט את ההגדרה ואת האפיון של שלושת אדוני החינוך או הגיונות ההוראה. התהיות נוגעות בדרך כלל לקביעה המוחלטת בדבר שלושה כאלה בלבד, שיש סתירה ביניהם.³ אך נדמה לי שיש כאן מעבר מהיר

³ הוויכוח סביב הקביעה המוחלטת בדבר שלושה "אדונים" או הגיונות בלבד, הוא מרתק כשלעצמו. גם מחשבותיו של לם עצמו סביב הסוגיה האפיסטמולוגית-מתודולוגית הזאת הן בעלות ערך רב (ראו מאמרו של יורם הרפז, "הגיונות סותרים ב'הגיונות הסותרים'", בגיליון זה). יתר על כן, ישנו אדון נוסף (שלא ארחיב עליו כאן) שמתקיימת מולו מערכת קיומית וחינוכית שונה, והוא אלוהים. נכון הוא שחלק מן ההגות החינוכית-דתית השייכת לאחד מתוך שלושת ההגיונות, אך יש היבטים שחורגים מהם ודורשים מענה רביעי.

מדי. התבוננות זהירה יותר תגלה לנו שהאפיון של שלושת האדונים אינו מדויק, ושנחוצה הגדרה שונה של האדונים ומהותם.

השינוי הראשון שיש לעשות הוא להחליף את המושג "חברה" במושג "קהילה". זה חשוב ונכון מכמה סיבות. המושג "חברה" נראה כאן כמושג אחיד ואטום, ונדמה שאם מדברים על חינוך כסוציאליזצטור, אין בו סתירות מהותיות, למעט המתחים עם האדונים האחרים. נראה גם, שלכאורה אין מתחים או סתירות בתוך עולמו של התלמיד – הוא יקבל את מה שהוא צריך, יצא לעולם ו"יסתדר". אולם בפועל השאלה היא: לאיזו חברה אנחנו מתכוונים? הפרט שייך לקהילות רבות, ולהן דרישות שונות ומופעים שונים. דרישות אלו לא רק יוצרות מתחים בחינוך, אלא גם דיילמות בלתי פוסקות בעולמו של הפרט. כולנו שייכים לקהילות, כגון משפחה, עדה, עם, דת, מין, קבוצת כדורגל, תנועת נוער ומדינה, ובין כל אלו אין הרמוניה מופלאה אלא מתחים בלתי פוסקים. חינוך יכול לדרוש ממני נאמנות למשפחה וחינוך יכול לדרוש ממני נאמנות לעם. לכל אחד מהם דרישות חינוכיות שונות: את מי עליי להעדיף? לא נכריע כאן, אלא רק נדגיש שתחת כל מה שלם מגדיר כחברה יש למעשה קהילה או קהילות. זהו קודקוד אחד במשולש המטפיזי המרכיב כל אדם ומלווה אותו כל חייו: השייכות לקהילה נתונה, שיש לה דרישות מסוימות ומערכת ערכית קונקרטית.

הנקודה האחרונה חשובה במיוחד. נהוג לומר שהסוציאליזציה מעניקה בעיקר מיומנויות, בשונה מהחינוך לערכים במקרה של אקולטורציה. אבל זאת תמונה מעוותת. בכל אחד מן האדונים גלומים ערכים, הם רק ערכים שונים. זוהי ליבת הבעיה. תיאור החינוך בהיבט של הסוציאליזציה כנטול ערכים הוא תיאור אליטיסטי נטול חסד, המציג את הבוגרים כאוטומטים. חלק מהותי מהחינוך בהיבט הסוציאליזציה קשור בערכי הקהילה (או קהילות) שהבוגר משתייך אליה. יש בערכים אלה קשר מהותי למשמעות חייו, כולל הדרישה הערכית הגדולה והמהותית ביותר, והיא הדרישה לנאמנות.

כאשר לם מדבר על החברה כעל ארון, הוא מציין צמדי תפקידים כ"אב ובן, גבר ואישה, שכיר ומעביד" (שם), אולם לדבר על זהויות אלו כעל "תפקידים" נטולי ערך ייחודי לעולמו של הפרט (וכפי שאומר בהמשך – למשמעות חייו), זו גישה פטרונית ומעוותת, שמסתירה את "הסנטימנט האידאולוגי" האמיתי שלו, כהגדרתו של הרפז (בדפוס). לם, אולי בשל התקופה שבה פעל, לא היה מודע למלחמת

הזהויות שעתידה להתחולל כאן ולמקום העמוק שתופסות הזהויות הקהילתיות בחיינו. לדבר על "אישה" כעל תפקיד זה כמעט מגוחך.

למעשה, לאורך כל הדרך בולטת הסלידה של לם מהגיון החיקוי, והיא כמעט תמיד מלווה ביחס פטרוני. לם המאוחר מבטא את הפטרונות האליטיסטית הזו (ואת המשמעות הפוליטית שלה) במפורש כחלק מהותי מן ההתפתחות של החינוך (לם, 2000, עמ' 144-145). למעשה, זהו עיוורון תאורטי כלפי המערכת הערכית המורכבת של הפרט. החינוך בתפקידו כסוציאליזטור נתפס כחינוך לאימוץ עיוור, אוטומטי, מקרי ונטול עומק ממשי של ערכי הקהילה. ביקורות או הסתייגויות ברוח זו, שיש בהן ממד פוסטמודרני, אפשר למצוא במאמרו של הרפו המתפרסם בגיליון זה ואצל אבירם (1999). את מקורו של הזלזול הסמוי הזה או הפטרונות המגולמת בו נבין מיד בדוננו באקולטורציה. מכל מקום, השינוי הראשון הוא החלפת המושג הכללי והרחב "חברה" במונח מגוון ומדויק יותר מבחינה ערכית והוא קהילה. כאן מטרת החינוך היא הדרישה להיות בן נאמן לקהילה ולערכיה. במילים אחרות, מטרת החינוך כאן ינוסחו באופן קונטינגנטי, בהתאם לקהילה נתונה. אומנם יש כמובן מתחים גם בין קהילות, אך לא נרחיב בהם כאן. מה שחשוב להדגיש הוא שלעיתים אנו נדרשים לקבוע היררכיה פנימית ביניהן. מאחר שבדרך כלל אנחנו שייכים לכמה וכמה קהילות (עם, מדינה, משפחה, קהילה מדעית וכן הלאה), הדילמות וההתנגשויות בעלות העוצמה נמצאות בעיקר כאן. יש רגעים שבהם אנו נדרשים להכריע לאיזו קהילה נאמנותנו עמוקה יותר. גם לסוגיה זו משמעויות פוליטיות וחברתיות מרחיקות לכת.

השינוי השני שיש לעשות כדי לחשוף את התשתית המטפיזית (המודעת או הלא־מודעת) העומדת בבסיס התפיסה של לם, הוא להפוך את הארון המכונה "תרבות" לארון שיש לכנותו "אדם". במילים אחרות, לם מכוון לנאורות ולאידאל הפילוסופי העומד בבסיסה. זה הקודקוד השני במבנה המטפיזי המשולש של הפרט. מטרת החינוך כאן היא מה שהרבה הורים ומורים אומרים לילדים: "קודם כול, תהיה בן אדם".

מדובר באותה ישות מופשטת שהייתה האידאל המרכזי של הנאורות במאה ה־18, שהוא למעשה האידיאל הפילוסופי מראשיתו. אותה ישות שמגולמת במשפט המפורסם של יהודה לייב גורדון (יל"ג) בשירו "הקיצה עמי" משנת 1866: "היה אדם בצאתך ויהודי באהלך". כאן כבר ניתן לראות את המתח או הניגוד לקהילה או לזהות. לם לא כותב זאת כמפורש, אבל אין לי ספק שזו הייתה כוונתו. ב"הגיונות"

הוא עדיין רק רומז לזה (אולי כדי לשמור על ניטרליות תאורטית שהייתה חשובה לו), ב"אידאולוגיות" זה כבר מופיע כמעט במפורש. ב"הגיונות", כותב לם, מטרת החינוך כאקולטורציה היא "חיים המלווים בדיקה עצמית" (לם, 1973, עמ' 137), שזהו האידאל הסוקרטי הקלאסי. וממשיך: "החינוך [...] נועד להבטיח את המשכיותה של ההווה האנושית ואת שכלולה המתמיד" (שם), לעומת השמרנות של הקהילה או המשך קיום המין האנושי כסוג ביולוגי. ממשיך לם ואומר: "החינוך מופקד על חינוך האנושי שבאדם", ומהו האנושי אם לא המושג המופשט של האדם המוכר לנו. הוא מסיים בכך שמוטל על החינוך "לטפל בנכונותם של בני האדם להיענות לערכים בתחום האינטלקטואלי (ערך האמת), בתחום המוסרי (ערך הטוב), ובתחום האסתטי (ערך היפה)" (שם, עמ' 138). הנה שלוש שאלות היסוד של הפילוסופיה ושלוש הביקורות המפורסמות של קאנט, מאבות הנאורות.

אומנם לם מציין ש"ההוראה ממלאת [...] את תפקידה החברתי כאשר היא מקדמת את תהליכי עיצוב האישיות ברוח הערכים שהתגבשו בתרבות נתונה" (שם), מה שהוביל פרשנים רבים (ובראש ובראשונה את גדול פרשניו, יורם הרפז) לראות את הגיון התרבות כמעניק ערכים שונים ומגוונים בתרבויות שונות, לעומת מיומנויות תחת הגיון החיקוי. אלא שמשפט זה אינו עולה בקנה אחד עם מה שנאמר קודם. אין כאן ערכים של חברה נתונה, אלא ערכים אנושיים-אוניברסליים, כאלה שאולי מגולמים בתרבות נתונה, אך אינם שונים מחברה לחברה במהותם.

מה שמחזק נקודה זו הוא הניסוחים הברורים של לם ב"אידאולוגיות". כאן הוא מדבר בפירוש על המין האנושי ועל ההתפתחות שלו (הד ברור לתפיסה הכפולה של הנאורות כמושג המתאר את האדם וכתהליך). וכך הוא כותב על "אדון" התרבות:

כאן האדם איננו צרור של תפקידים [...] אלא בראש ובראשונה הוא יצור השואף לדעת [...], הנשלט על ידי מצפונו, המורה לו את ההבדל בין טוב לרע, הבדל שאינו תלוי בצרכים האקטואליים לא של החברה בה הוא חי ולא שלו עצמו [...]. התרבות בהקשר זה מתפרשת ככלל ההסדרים המוסדיים וככלל התכונות האנושיות שבני אדם טיפחו במשך ההיסטוריה מכוח שאיפתם המתמדת לשכלול עצמם [...]. לפיכך, החינוך הוא תהליך המעגן את היחיד בשותפות ההיסטורית של המין האנושי, שהתרבות הוא תוצרה [...]. החינוך לא נועד לשרת את האינטרסים החולפים או את הדחפים

שמקורם ביצרים, אלא הוא שליחם של ערכים שמעמדם בתרבות הוא יציב ושקיומם רב הדורות הוכיח את נחיצותם בהשרדותה של החברה האנושית ובהתפתחותה" (לם, 2000, עמ' 136).

חשוב להדגיש שאין כאן ביקורת על לם. להפך, הוא לגמרי צודק. המושג "אדם" על ערכיו האוניברסליים ועל הפרוגרס ההיסטורי המיוחס לו הוא אכן חלק ממבנה ההוויה האנושית, והוא אחד משלושת הקודקודים של הפרט. הנאורות זיהתה משהו נכון, ואין זה עניין של תרבות נתונה, אלא מאפיין אוניברסלי על-זמני. המתח בין האדם לקהילה הוא בעיה אנושית מתמדת. המתח איננו קיים רק בחינוך, הוא שורר בכל שעה, בכל מקום, בכל קהילה ובכל מערכת פוליטית.

ניסוח מחדש של ההגיונות הסותרים

מה שאנו מקבלים כאן הוא למעשה משולש שקודקודיו הם: האדם, הפרט והקהילה (למעשה – קהילות). לכל אחד דרישות, לכל אחד מיומנויות ולכל אחד ערכים. לכל אחד נוכחות בעולמו של הפרט. הסירוב שלנו לקבל הכרעה ברורה ביחס לאחד מהם נובעת מן העובדה הפשוטה, שאנו "משחקים" תמיד בשלושה מגרשים: יש בנו רצון מתמיד למימוש עצמי-ייחודי (שעבור רבים מגולם היום ברצון להיות מאושר), אנו שייכים לקהילות שמעצבות את זהותנו, ויש בנו יסוד אוניברסלי המשותף לכל בני האדם המאפשר לנו שיפוט מוסרי ויכולת תבונית על-אישית.⁴

ניתן לטעון שראוי לוותר על שניים מן הממדים לטובת ממד מועדף אחד. זאת למשל הייתה העמדה הסמויה של הנאורות. המחשבה הייתה שכל הזהויות-קהילות שאנו שייכים אליהן הן מקריות, ושיש להשתחרר מהן ולהחליפן באותו מושג אוניברסלי – האדם. המחשבה הייתה יפה ואוטופית: אם כולם יתמקדו בממד האנושי-אוניברסלי, ייעלמו המוקדים הפרימיטיביים שמעוררים מדון, סגירות ומלחמה. אלא שהרעיון היפה הזה לא עמד במבחן ההיסטוריה, משום שהוא מנוגד

4 לנקודה זו יש משמעות פוליטית-חברתית עצומה, שנוגעת לאתגר הרב-תרבותי, אך איני יכול להרחיב בכך כאן. כדי לסבר את האוזן בדבר המתח בין הזהות הקהילתית לזהות האוניברסלית אביא את דבריו הידועים של אלבר קאמי, אחרי שקיבל את פרס נובל (1957): "בין ההגנה על הצדק ובין ההגנה על אמי, אגן על אמי". מה שחשוב כאן אינו ההכרעה של קאמי, אלא עצם קיומה של הדילמה בין שתי הזהויות. הזהות האוניברסלית המגולמת בצדק האוניברסלי, ומנגד הזהות הקהילתית המגולמת באמו. דילמות מן הסוג הזה יש לכל אחד ברבדים שונים.

למבנה המטפיזי של האדם וליסודות המתקיימים בו. אנו זקוקים לקהילה ולזהות שהיא משמרת. בלעדיה, חיים בעלי משמעות אינם אפשריים. עדות לכך אנו מוצאים כיום בעולם ששב ומתפורר לקהילות קטנות יותר.

אם כן, אנו חיים את המתח המשולש הזה בכל היבטי החיים – האישיים, הפוליטיים והחברתיים. המתח אינו מורגש בכל רגע, אלא במצבים של התנגשות חזיתית בין ה"מגרשים". צורך לם בטענתו, שוויתור או ביטול מוחלט על אחד הקודקודים איננו אפשרי. לדעתי, ביטול כזה מנוגד למהות האדם. ההיסטוריה מלאה בתפיסות פוליטיות-חברתיות שביקשו להכריע לצד אחד בלבד, ובדרך כלל התוצאה הייתה הרסנית.

אך האם בזה תם הסיפור ועלינו לחיות את שלושת ה"מגרשים" הללו באופן קפריזי ללא הכרעה כוללת? ומילא האדם הבוגר, אבל האם ניתן לחנך צעירים ללא כלל מעשי ברור? האם אי אפשר להציע נתיב ברור שמשרת בעת ובעונה אחת את שלושת האדונים? אני טוען כי ניתן להציע מושג או נתיב חיים המשרת את שלושתם גם יחד באופן המרבי (אם כי לעולם לא בחפיפה מוחלטת). מושג זה מציע מענה מושגי-אטורטי מניח את הדעת לסתירה או לניגוד בין השלושה, לצד האפשרות להכרעה מעשית, דהיינו מאפשר לנו שיטה חינוכית שלמה וקהרנסטית. המושג הוא משמעות, והתוצאה היא חינוך למשמעות ויצירת בתי הספר כקהילות משמעות.

שאלת המשמעות

לפני שאני נכנס למודל המשמעות ולמענה לאתגר שהציב לנו צבי לם, אעיר כמה הערות מקדימות. ראשית, שאלת משמעות החיים נתפסת כשאלה שאין דרך לענות עליה, ואכן בדרך כלל היא "זכתה" בעולם הפילוסופי להתעלמות או ללעג. אפשר להבין את הסיבות ליחס הזה. נראה, כי אין לענות על שאלת משמעות החיים במובנה המטפיזי הכולל (מנין אנו באים ולאן אנחנו הולכים) בלי להסתבך ברשת של מושגים עמומים או בהנחות מטפיזיות מפוקפקות. לכן, חשוב להדגיש שאין זו כוונתי בשימוש במונח משמעות או במודל המשמעות שאבקש להציג. כוונתי מצומצמת יותר, ועניינה הוא להבהיר למה אנו מתכוונים כשאנו טוענים שלחיינו של פלוני יש או אין משמעות. כלומר, באיזה אופן נוכחת הקטגוריה הזו בחיי הפרט ובכינון מערך חייו, ובאיזו מידה היא דומיננטית בכינון החברה וביצירת

התרבות. כאן מן הראוי להדגיש, שבשנים האחרונות הולך ומתרחב מעמדה ומקומה של שאלת המשמעות. הדבר נכון בפילוסופיה, אך בעיקר ניתן למצוא גוף מחקר הולך וגובר בפסיכולוגיה. חלק מהותי מן השינוי הוא החלפתה של שאלת האושר והרומיננטיות שלו בשאלת המשמעות (Baumeister, Vohs, Aaker, & Garbinsky, 2013; Smith, 2017).

שנית, ממבט ראשון ניתן לחשוב שהתמקדות בקטגוריית המשמעות היא תת-אידאולוגיה של אידאולוגיית-העל של היחיד, כלומר שהיא סוג של תשובה לדרישה של היחיד למימוש עצמי. זה נכון שלפעמים יש "דיבור" כזה, והוא אכן מדיף ניחוח שטחי ודל. אולם זו טעות מושגית ותאורטית שהובילה להחמצת הנוכחות החשובה של מושג המשמעות בתוך עולם החינוך ועולם האדם. למעשה, לא זו בלבד שהקטגוריה הזו אינה תת-קטגוריה של אחת מהאידאולוגיות, אלא שהיא עולה עליהן, ובמובנים רבים מכילה אותן.

שלישית, אני אטען שמה שמניע את היחיד (ואת החברה והתרבות) הוא השאיפה ליצירתם של חיים בעלי משמעות. אבל, אין מדובר כאן באמירה כללית על משמעות, אלא באנליזה או במודל קונקרטי של משמעות שממלא את התנאים האלה. למודל קראתי "מודל החריגה" (The Transcendence Model) (אזולאי, 2014). חשוב לציין זאת, משום שהעמימות המלווה את מושג המשמעות הובילה פילוסופים והוגים רבים לעשות רדוקציה של המושג הזה למושגים אחרים, כגון אושר או תכלית (Klemke, 2000). זו גישה מוטעית אינטלקטואלית וערכית. מושג המשמעות הוא מושג עצמאי שנוכח בתודעת הפרט, והוא ציר תנועה מרכזי בכינון חייו ובכינון המערכות שהוא שייך אליהן.

מודל המשמעות

משמעות של חיים אינה דבר נתון – הפרט אינו מגלה אותה, אלא יוצר אותה. יצירתה מוטלת על כתפיו. הוא יכול ליצור חיים בעלי משמעות, ויכול גם שלא. אין לנו משמעות מובטחת. זה בדיוק המעבר החשוב מהשיח המטפיזי והרומנטי על משמעות, להבנת המשמעות כפונקציה חברתית וכפונקציה של מימוש אנושי, וכפי שנראה, כפונקציה חשובה בעולם החינוך.

משמעות של דבר (ובכלל זה חייו של פרט), היא תמיד משהו שנמצא מעבר לדבר עצמו. היא משהו שחורג ממנו. דרך יעילה לאנליזה מושגית היא לבחון

את הניגוד של המושג הנדון. אחד הניגודים הבולטים למושג המשמעות הוא סתמיות.⁵ כאשר אנו רוצים לומר שלמילה, לטקסט או למעשה אין משמעות, אנו אומרים שהם סתמיים – אינם חורגים מעצמם ואינם מהדהדים מעבר לעצמם. המשמעות של מילה אינה רצף האותיות או ההברות, אלא מה שעומד מעבר לה. רצף של אותיות שאין משהו שעומד מעבר לו הוא סתמי וחסר משמעות. החריגה והדהוד הם מהותה של המשמעות. הדבר נכון גם לגבי מעשים וחיים אנושיים. יש מעשים סתמיים ויש למידה סתמית. יכולים להיות חיים סתמיים או חוויה של האדם כ"סתם" מישו. כאן כבר אפשר לזהות את ההשלכות הפדגוגיות של מושג המשמעות.

אם כן, מהי המשמעות ומתי נוכל לומר שבחייו של פרט זה או אחר יש משמעות? המשמעות, כמוכּן זה, בנויה משני אלמנטים הקשורים ביניהם בקשר ייחודי. האחד הוא הפרט עצמו, והשני הוא הקהילה – קהילה מדומיינת או ממשית, על גווניה השונים. משמעות, במובנה החזק ביותר, מופיעה כאשר מתקיימים שני תנאים. האחד, כשלפרט יש זיקה אל קהילה, והאחר, כשאותו פרט יוצר עקבות ייחודיים הנוכחים והמהדהדים בקהילה זו (ופעמים רבות, מהדהדים גם מעבר לה). העקבות הללו הם החריגה שלו והם שהם שמהווים את משמעות חייו. ללא חריגה אין משמעות לחייו. שהרי כשלעצמו הוא חסר משמעות, ממש כשם שמילה בודדת, במנותק מן השפה והעולם, היא חסרת משמעות.

למשל, למישהו יכולה להיות זיקה חזקה לעולם המוזיקה ולכל מה שמתרחש בו. הוא יכול לאהוב מוזיקה, להאזין לה ולהתעניין בהיסטוריה שלה. כמוכּן זה, עולם המוזיקה משמעותי לו והוא מקיים את התנאי של הזיקה. ועם זאת, עדיין אי אפשר לומר שיש משמעות לחייו. עולם המוזיקה משמעותי לו, אבל הוא אינו משמעותי לעולם המוזיקה. אבל אם אותו פרט יכתוב משהו על מוזיקה או יחבר יצירה מוזיקלית, הוא יטביע עקבות בעולם (עקבות נפרדים ושונים ממנו). עקבות אלו הופכים להיות חלק מעולם המוזיקה ומקהילת עולם המוזיקה. עקבות עשויים להדהד (או לא), והם יהוו את משמעות חייו של הפרט, יוצרם.

5 ניגוד חשוב אחר הוא היות שקוף או בלתי נראה (invisibility). אדם נטול נוכחות הוא אדם חסר משמעות. יש לכך משמעויות פוליטיות, חברתיות וחינוכיות מרחיקות לכת. די אם נציין את הבעיה של התלמידים ה"שקופים".

קהילה יכולה להיות זוגיות, משפחה גרעינית ומשפחה מורחבת; היא יכולה להיות עם ויכולה להיות מדינה. קהילה גם יכולה להיות קהילת האמנות, המדע או הספורט, וגם – וזו הנקודה החשובה ביותר לחינוך – כיתה או בית ספר. מכאן עולות כמה נקודות חשובות. האחת, בדברנו על משמעות, לא בהכרח אנו מדברים על עניין דיכוטומי – יש או אין משמעות לחייו של פרט זה או אחר. בדרך כלל זה עניין כמותי, כלומר מעט משמעות או הרבה משמעות. הדבר ייקבע לפי מידת העקבות ומידת ההדהוד שלה ולפי גודל הקהילה, ולעיתים גם לפי מידת ההדהוד של העקבות מחוץ לגבולות הקהילה. לנקודה זו תהיה חשיבות רבה ביכולת הסינתזה בין שלושת אדוני החינוך (פרט, קהילה ואדם).

מן הראוי להדגיש, שייתכן מצב שבו לפרט זה או אחר לא תהיה כלל משמעות בקהילה נתונה. במובן מסוים, זה אף בדרך כלל המצב. רובנו לא משמעותיים במרבית הקהילות, וזה טבעי לחלוטין (בין השאר משום שאין לנו זיקה אליהן). בעיית חוסר המשמעות בקהילה נתונה עולה כאשר אנחנו שייכים לקהילה הזו. התוצאה כאן יכולה להיות הרסנית, והיא עלולה להסתיים בניכור ובנטישה. בעולם החינוך מדובר בבעיה יסודית: מה קורה כאשר התלמיד הוא חסר משמעות לחלוטין בכיתתו או במשפחתו? התוצאה היא ניכור שסופו נשירה וניתוק.

נקודה חשובה אחרת היא, שהמשמעות תמיד מגולמת בעולם החברתי-תרבותי-היסטורי, ושזה הוא ביתה הממשי. במובן זה, מרגע שהפרט "משחק" את משחק המשמעות, הוא נוטש את גבולות עצמו. הדרישה למשמעות מבטלת מתוך עצמה את העליונות של אידאולוגיית החינוך של היחיד: היא תמיד דיאלוג בין האוטונומיות של הפרט ועקבותיו הייחודיים, ובין הקהילה המשמשת מצע לעקבות אלה, שעליו הם ישגשגו.

המשמעות כמענה לבעיית ההגיונות הסותרים

כינון חייו של הפרט בתרבות נובע מקטגוריית המשמעות ומהתנועה הבלתי פוסקת שהיא יוצרת.⁶ הפרט מבקש משמעות, אך זו כרוכה בחריגה מעצמו אל עבר הקהילה

6 מאחר שמאמר זה נועד להציג את אפשרות הסינתזה בין ההגיונות, לא אוכל להרחיב בנקודה חשובה זו. די אם אציין שאנו מקבלים עדויות ממגוון רחב של תחומי מחקר בדבר היות המשמעות הכוח המניע היסודי בחייו של האדם. ראו למשל מחקריו הפוריים של דן אריאלי (Arieli, Kamenica, & Prelec, 2008), או הכיוון ששאלת המשמעות מקבלת בפילוסופיה פוליטית בדבר הדרישה להכרה (הונת, 2008), וכמובן העמדות הידועות של ויקטור פרנקל ואלבר קאמי.

באמצעות תכנים קונקרטיים שמגדילים או מרחיבים אותה. חשוב להדגיש שאין מדובר באמירה כללית על האדם כ"מחפש משמעות". אומנם נכון הדבר, אך הוא מגולם תמיד במשמעות כחריגה וכנוכחות בעולם, שאם לא כן, היינו נופלים שוב אל אידאולוגיית-העל של היחיד.

נראה, אם כן, שמודל המשמעות כחריגה מצליח לשרת את שלושת האדונים. יש בו יכולת לאפשר משחק מרבי בשלושה מגרשים שונים ולספק שגשוג לשלושתם. במגרש האחד, הפרט משרת את עצמו ומממש את עצמו. הוא הנושא של המשמעות והוא מתפתח דרך מימוש המשמעות. הוא כל הזמן "עושה יותר מעצמו", ובכך מבטא באופן העמוק ביותר את הדרישה של היחיד להיות "שחקן משמעות". במגרש השני נמצאת הקהילה: לא יכולה להיות משמעות ללא קהילה. היא זו שמחזיקה את העקבות ובה הם מהדהדים. למעשה, הפרט עושה מעצמו יותר, ולא זו בלבד, הוא עושה מהקהילה יותר – הוא מרחיב אותה. פעילות שמקורה במשמעות משרתת הן את הפרט והן את הקהילה. המוזיקאי מתפתח וחורג מעצמו, ובה בעת עולם המוזיקה גדל ומתעצם בזכות תוצריו הייחודיים. במגרש השלישי אנו מקבלים את המענה לקודקוד השלישי שהוא האדם או האנושות. שגשוג של הפרט במעגל נתון לא מצומצם בתוכו; אדרבה, יש בו שאיפה עקרונית להדהוד שחורג מהמעגל-קהילה המצומצם שלו. תאורטית, זה הדהוד שיש לו פוטנציאל אינסופי (זו דרכו של הפרט להתמודד עם אתגר המוות). מכאן נובעת עוצמתה של פונקציית השיתוף ברשתות החברתיות (share). היא הנחשקת ביותר גם מחוץ לרשתות חברתיות. המחמאה הגדולה ביותר לבשלן היא בקשת המתכון, והמחמאה הגדולה ביותר להוגה או לחוקר היא ציטוט ושיתוף של עקבותיו. האדם שפָּנו מבקש לקדם את האנושות דרך המשמעות. טבעה ושאיפתה של המשמעות היא התפשטות לאנושות כולה.

הדרגמאות לסירתזה הזו הן רבות. כך למשל קורה בספורט. ישנו הספורטאי עצמו, המבקש לחרוג מעצמו. הוא עושה הכול כדי להצליח בתחרויות הספורט השונות. בה בעת, הוא שייך לקהילה נתונה, תהיה זו אגודת ספורט קונקרטי, עיר או מדינה. השייכות הזו מגולמת בסמל או בצבע, ויש לה ביטוי קיומי ורגשי חשוב בעולמם של בני הקהילה ובעולמו של הספורטאי עצמו. ראוי להדגיש, ללא קהילה העולם הרגשי הוא דל ומצומצם, וספק אם הוא בכלל יכול להתקיים. זאת נקודה חשובה שהושמטה בהבנת חשיבותה של הקהילה בחיי הפרט ובהסבר מדוע אין להשמיט קודקוד זה מחיי האדם (אי אפשר לשמוח בכל שער שמובקע בכל משחק כדורגל בעולם. אנו שמחים בשער שמובקע לטובת הקבוצה שיש לנו זיקה אליה).

אולם זה לא נגמר כאן. כשאנו צופים בהישגים של אצן בולט, אנחנו מרגישים התקדמות של המין האנושי כולו והתפעמות מן ההישג (חריגה) האנושית הזו. זו מהותה של האולימפיאדה וכוח המשיכה הגדול שלה. ישנם פרטים המשתייכים לקהילות שונות ומתחרים תחת הדגל שלהן, אבל מיליארדי צופים בעולם חשים כיצד רוח האדם עצמו עולה ופורחת. הספורטאי לא מרגיש שלם ולא יהיה שלם אם לא "ישחק" בכל שלושת המגרשים האנושיים הללו.

הוא הדין בעולם המדע ובעולם ההגות. החוקר מבקש להגדיל את עצמו ולהיות בעל משמעות. לא בכדי פלגיאט נתפס כעוון כל כך גדול. מחיקת העקבות היא עוול מטפיזי. בד בכד, הוא תמיד שייך לקהילה אנושית מדעית נתונה. הוא בדרך כלל שייך לאוניברסיטה או לגוף מסוים שמאפשר לו את המחקר ושיש לו עניין לשגשג ולהגדיל את העקבות שלו עצמו. וה"מגרש" השלישי הוא מהותי כאן. אנחנו מקדמים את האדם ואת הידע האנושי. לא לחינם אנחנו יכולים לומר משפטים כגון "גילינו שכדור הארץ סובב סביב השמש" או "הגענו אל הירח". לא אני הגעתי לירח, ולפעמים גם לא הקהילה הנתונה שאני פועל בה וחי בה; אבל אני חלק מן האנושות וחלק מן ההתקדמות שלה, ולכן זה משפט בעל מובן. זו החגיגה הגדולה של התבונה האוניברסלית.

אותה סינתזה מתרחשת ברפואה, בטכנולוגיה, באמנות ובשדות נוספים. כולם משתתפים במשחק הרעיונות הגדול שיש בו תנועה בלתי פוסקת בשלושה צירים: הפרט, הקהילה (קהילות) והאדם (האנושות).

אפשר לראות את הפעילות האנושית גם דרך שלושת מאפייני האקולטורציה שמציין לם: האמת, הטוב והיפה. בדרך כלל היא נכללת באחת הקטגוריות הללו, שאינן רק קטגוריות מופשטות, אלא תחומי פעילות ותחומי התפתחות אישית ועניין אישי שתורמים למימוש של היחיד. יש כאלה שעניינם (וליהם) הוא להרבות את האמת בעולם. הם עשויים להיות מדענים, עיתונאים (קצת מפוקפק בימים אלה...), או הוגי דעות. יש כאלה שעניינם להרבות את הטוב. הם יכולים להיות אנשי רפואה, אנשי טכנולוגיה, גופי סעד וסיוע ואפילו פוליטיקאים. ויש כאלה שעניינם הוא העצמת היופי בעולם. הם עשויים להיות מעצבים, אמנים, ולעיתים ספורטאים. הדבר החשוב כאן הוא התנועה מן היחיד ושאיפתו למשמעות המגולמת בתחום ההתעניינות הייחודי שלו, אל קהילה נתונה שבה מתרחשת הפעילות, שבסופו של דבר מהדהדת ומגדילה את היופי, האמת והטוב לאנושות כולה.

מודל המשמעות כמענה: הבהרות והסתייגויות

התמונה שהצגתי עד כה היא תמונה אידאלית. המציאות והפעילות האנושית בתוכה "מלוכלכים" הרבה יותר, ולכן נדרשות כאן כמה הבהרות והסתייגויות.

ראשית, לא כולם משתתפים ב"משחק" המשמעות. יכול להיות פרט שלכאורה אין לו עניין בחריגה מעצמו. יכולה אפילו להיות תפיסת עולם שזה האידאל שלה, למשל משהו בסגנון חיי התבוננות (*vita contemplativa*). מענה על כך דורש דיון שלם, לכן אומר כאן רק שעמדה זו איננה קוהרנטית, כי ללא סוג של דיאלוג עם העולם, הפרט הוא חסר מובן אפילו לעצמו. היום, בהביננו את עוצמתו של השיח ואת הממד הפומבי של השפה, ברור לנו שזו עמדה רומנטית נטולת תוכן ממשי, עד כדי כך שמימוש אידאלי שלה יוביל לחיסול של האנושות.

מלבד זאת, גם אם פלוני חושב או מצהיר שהוא לא "משחק" את משחק המשמעות שעניינו חריגה ויצירתם של עקבות, אין זאת אומרת שאין הוא פועל באופן הזה. הכוח הפועם המוביל להולדה ולהקמת משפחה הוא יסוד המשמעות. עבור בני האדם, זה "משחק" המשמעות הזמין ביותר, ורובם אכן ממשיכים לבחור בו.

שנית, יכולה להיות קהילה שלכאורה לא מעוניינת לחרוג מעצמה, ואפילו קהילה שמעוניינת לשעבד בכוח את העולם להגיונות שלה ללא משחק הרעיונות הטבעי והדהוד הסלקטיבי שלו. בסופו של דבר, קהילה כזאת תקרוס ותיעלם. ההיסטוריה מוחקת קהילות שאינן עומדות בשלושת התנאים או בממדי המשחק הזה. קהילה כזאת אינה יכולה להרחיב את עצמה על ידי המשמעות הייחודית של הפרטים שבתוכה וגם אינה יכולה להתרחב לתוך האנושות ההולכת וגדלה. יכול לטעון הטוען, שהתמונה המוצגת כאן היא "מעורבת", ושהיא מניחה קונסטרוקציה מומצאת שאנחנו קוראים לה "אדם". נדמה לי שזו טעות. אין תרבות או קהילה שלא מתקיים בה ממד של סולידריות אנושית והבנה כלל-אנושית, אם כי לא תמיד הוא מוחצן או מוצהר. זהו גם חלק מובנה מעולם הידע והמדע האימפרסונלי שלו. מן הסתם, אפשר להתווכח על ההגדרה או המאפיינים של ה"אדם" הזה, אבל לא לבטל אותו לגמרי.

שלישית, משחק המשמעות אינו מכסה את כל תחומי הפעילות האנושית. יש פעילויות אנושיות שנעשות למען עצמן ולמען החוויה המגולמת בהן, ואין בכך כל רע. אפשר לפעמים להשתכשך בבריכה או לשתות כוס יין בלי לחשוב מה משמעות הדבר. לפעמים סיגר הוא רק סיגר.

רביעית, המתח בין שלושת הקודקודים של המשולש האנושי (פרט, קהילה, אדם) לא נפתר לחלוטין, ולמעשה אסור לו להיפתר לחלוטין. המתח או הניגוד שמתקיים ביניהם בזמן נתון הוא מוקד חשוב להתפתחות עתידית. במובן זה, אין מדובר בשלושה מעגלים חופפים לחלוטין, אלא בשלושה מעגלים המכסים שטח משותף גדול. תמיד יישארו יסודות טהורים של הפרט, הקהילה או האדם והיו להם ביטויים פוליטיים או תרבותיים.

המתח בין הפרט לקהילה הוא מתח פוליטי-חברתי מתמיד ואי אפשר להעלים אותו. יש לנו נאמנות לקהילה נתונה לצד דרישת יסוד מוסרית מהאנושיות שבנו. לא תמיד הם עולים בקנה אחד. זהו למעשה המתח או הניגוד המתקיים בין בית המשפט העליון ובין המערכת הפוליטית. הראשון דורש נאמנות לאדם באשר הוא אדם, השנייה דורשת נאמנות לקהילות נתונות (יהודית, למשל). הכרעה מוחלטת בין השניים איננה אפשרית. מה שצריך להתקיים בין השניים הוא דיאלוג ואיזון.

גם מתח או ניגוד בין הפרט לקהילה יצוץ ויעלה בהכרח מפעם לפעם, בשל הפעילות הייחודית והאוטונומיות שהן המקור ליצירת המשמעות. הקהילה מעוניינת לשמר את עצמה, ואילו המשמעות, שמקורה בפרט, מעוניינת להרחיב ולשנות אותה. לכן, בנקודת זמן מסוימת מתקיימים עימותים. אלא שלאורך זמן, יצירות ותוצרים בעלי משמעות יתקבלו על ידי הקהילה וירחיבו אותה. זה התהליך הטבעי של כל יצירת אמנות או ז'אנר מוזיקלי חדש. ללא התהליך הזה, היצירתיות תיעלם ואיתה ייעלם הסיכוי לשגשוג של הקהילה ולהתפתחותה. שני התהליכים קשורים זה בזה.

חמישית, "משחק" המשמעות איננו משחק נקי, טהור ורחף מטעויות. למעשה, מרבית הזמן מדובר בתהליך שמוליד טעויות, ולעיתים תוצרים טיפשיים וחסרי ערך. זה חלק מהותי מן הפלורליזם הטבעי המתרחש במשחק המשמעות, והוא הכרחי לשגשוג של המעגלים המתקיימים בתוכו (זאת למשל התחושה שאנו מקבלים משיטוט ברשתות החברתיות הווירטואליות. הן אינן אלא משחק משמעות אחד גדול המקיים את שלושת המעגלים גם יחד). קיומן של טעויות ורדידות במערכת חברתית-תרבותית לא הופכת את המערכת עצמה לטעות. מה שחשוב הוא עצם הקיום של "מלחמת" הרעיונות והדיאלוג בין רעיונות. אין לנו ידיעה אפריורי איזה רעיון או תוצר עתיד להדהד או לשגשג. המשחק, ורק הוא בלבד, יכריע. לנקודה זו יש משמעות רבה ביצירתה של מערכת פדגוגית וחינוכית.

אם כן, אנו רואים שברמה התאורטית-מושגית ישנו עולם פעילות אנושית שמכיל את שלושת ה"אדונים". הפעילות האנושית בקטגוריה העליונה של משמעות משרתת את כולם ועשויה להוביל לשגשוג של שלושתם. עתה עלינו לעבור לקומה המעשית-חינוכית, שמהותה צריכה להיות חינוך למשמעות ויצירתה של הכיתה, או המשפחה, כקהילת משמעות.

חינוך למשמעות

התוצאה של המהלך התאורטי המבוסס על מודל החריגה מובילה לתפיסה חינוכית שלמה, המציבה במרכזה את מושג המשמעות. עיקרו של מאמר זה הוא להראות שניתן להציע מהלך תאורטי ומעשי המשחרר אותנו מן ההכרח להכריע לטובת "אדון" חינוך אחד ומאפשר לנו מערכת חינוכית-פדגוגית קוהרנטית. להלן אציג אותו בקצרה.⁷

מטרת החינוך העולה מכאן היא להכין ולאמן את התלמיד להיות "שחקן" משמעות, כלומר יצור אוטונומי בעל יכולות: יכולת למעבר מפסיביות לאקטיביות, יכולת להיות הן יוצר של תוכן והן צרכן של תוכן, ויכולת ליצור תוכן או תוצר ייחודי שעשוי להיות בעל ערך ממשי בקהילה נתונה, שחלק מהותי מן החינוך הוא יצירת זיקה מתאימה אליה. ממטרה זו נובע הצורך באימון ובהכשרה להתמודדות קיומית-רגשית עם ההשלכות של "משחק" המשמעות. למשל, בשל העובדה שהדהוד תוכן, יצירה או רעיון הוא בלתי צפוי, חייב התלמיד להיות מאומן להתמודדות עם הסבלנות הנדרשת להדהוד הרעיון, לאפשרות של ביקורת או משוב שלילי או למצב שבו הוא נכשל לחלוטין.

האימון של תלמיד ב"משחק המשמעות" יבנה בו את היכולת לשגשג ולהתמודד בשלושת המגרשים: פרט, קהילה ואדם. הוא ילמד ליצור את המשמעות הייחודית שלו, הוא ילמד ויבין את ההכרח של זיקה לקהילה שבה תהדהד המשמעות שלו

7 בשנים האחרונות גוברת המודעות למקומה של קטגוריית המשמעות. אינני מתכוון רק לרפורמת הלמידה המשמעותית הידועה, אלא גם למהלכים תאורטיים יותר. זו למשל עמדתו הפורייה והמקיפה של נמרוד אלוני. אך לדעתי, בעמדה זו יש חיסרון, והוא נעוץ בהתמקדות ובמענה לשני "קודקודים" בלבד – הפרט והאדם. דהיינו, אלוני מציג את ההכרח ליצור חינוך המשלב את "החשוב האישי עם החשוב התרבותי" (אלוני, 2013, עמ' 40), ומשאיר בחוץ את הקהילה ואת חשיבותה לחיים בעלי משמעות.

ואת המחויבות שלו אליה, והוא ילמד את גבולות הקהילה בשל ההדהוד האינסופי האפשרי של המשמעות, לצד יצירת זיקה לערכי היסוד של האדם המגולמים בתחומי הדעת ואשר לתוכם הוא יתפתח (אמת, טוב ויפה).
כמובן, חלק מן האימון-למידה הוא הדיאלוג או המתח שעשוי להתקיים בין שלושתם. אנו לא צריכים להכריע בשבילו, עלינו להפוך אותו לשחקן של משמעות. חלק מזה יהיה היכולת שלו להכריע או להתמודד עם מתחים שעלולים להופיע (ויופיעו) ברגע נתון.

קהילת משמעות

היתרון הגדול שבתפיסת המשמעות הוא הדמיון הצורני בין מערכת החינוך והבנייה שלה ובין העולם שבו עתיד לחיות הבוגר הרצוי של מערכת זו. המבנה של משחק המשמעות צריך ויכול להיות נוכח בפדגוגיה במעשה החינוך הבסיסי ביותר שלנו. במובן הזה צודק לחלוטין צבי לם בטענו שתמיד אנחנו מחנכים למשהו, ושגם במעשה הפדגוגי והחינוכי הקטן ביותר יש תפיסת עולם. מאחר שכך הוא הדבר, עלינו לבנות את מערכות החינוך (כיתה, בית ספר, בית) כקהילות משמעות – קהילות שיש בהן סדירות והגיונות, המאפשרות ומעודדות את משחק המשמעות. יש לנו כאן אינטרס כפול – חלקו נוגע להווה וחלקו לעתיד. אשר להווה, אנו צריכים להבנות את בתי הספר (ואת הבית) כקהילת משמעות כדי להצליח במעשה החינוכי-פדגוגי וליצור זיקה של התלמיד למערכת החינוך. כך יימנעו ניכור ונשירה וייווצרו למידה משמעותית וקהילות חינוכיות בעלות משמעות. מאחר שהאדם הוא "שחקן משמעות" המונע על ידי הדרישה להיות בעל משמעות (במובן זה, אין הבדל בין ילד למבוגר), הרי רק בניית הקהילה החינוכית – כיתה, בית ספר, בית – כקהילה שהמבנה וההגיונות שלה מאפשרים לתלמיד לשחק במשמעות ולפעמים לזכות בה, תיצור את המוטיבציה ואת הזיקה המתאימה ללמידה. בהיעדר קהילות משמעות נקבל תהליך איטי של נשירה – תחילה ברוח ובלב, ולבסוף נטישה מוחלטת. יצירת מרחב הלמידה כקהילת משמעות תבטיח זיקה, שגשוג ואף למידה מיטבית.

ובמה שנוגע לעתיד, יצירתה של המערכת החינוכית כקהילת משמעות תאמן ותכשיר את התלמיד לעולם המשמעות שהוא עתיד לשחק בתוכו. ללא הכשרה כזאת אנו יוצרים בוגר התלוש מהעולם הממשי שבו הוא נדרש להיות שחקן

המשגשג בשלושת המגרשים. הדרך ליצירתה של קהילת משמעות אינה קלה, ואין זה המקום להרחיב בה. רק אומר, שחלק ממנה הם עקרונות פדגוגיים מוגדרים וברורים לצד פרקטיקות פדגוגיות ברורות ובהירות (אזולאי, 2015). במובן זה, המשמעות מצויה בפרטים הקטנים.

בסיכומי של דבר, בין יצירתם וזימונם של ביצועים עבור התלמיד בכיתה ויצירתו של מרחב שבו מהדהדים הביצועים הללו, ובין יכולתו של הבוגר ליצור תוכן ייחודי שיהדהד בקהילת נתונה ויוביל לשגשוג של האנושות כולה, מחבר קו ישר אחד.

מקורות

אבירם, רוני (1999). לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית. תל-אביב: מסדה. אזולאי, שמעון (2014), קץ האושר: פילוסופיה ומשמעות החיים. תל אביב: משכל/אסטרולוג.

אזולאי, שמעון (2015), תשעה עקרונות פדגוגיים להוראה משמעותית. ירושלים: הוצאת מכון ברנקו וייס.

אלוני, נמרוד (2013). חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

הונת, אקסל (2008). זלזול ומתן הכרה (תרגום: איה ברזיר). תל אביב: הקיבוץ המאוחד. הרפז, יורם (בדפוס). כיצד לתכנן סביבה חינוכית ב-6 צעדים: המדריך. בני ברק: ספרית פועלים.

לם, צבי (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה. מרחביה: ספרית הפועלים. לם, צבי (2000). אידאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך יורם הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 127-149). בני ברק: ספרית פועלים.

Arieli, Dan, Emir Kamenica, & Drazen Prelec (2008). Man's search for meaning: The case of Legos. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 67, 671-677.

Baumeister, Roy, Katherine D. Vohs, Jennifer Aaker, & Emily Garbinsky (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 505-516.

Klemke, Elmer D., & Steven M. Kahn (Ed.) (2000). *The meaning of life* (3rd ed.).
Oxford: Oxford University Press.

Smith, Emily Esfahani (2017). *The power of meaning: Crafting a life that matters*.
NY: Craft Publishing Group.