

חינוך והוראה

מהו חינוך לעומק ולשם מה נחוצים מדעי הרוח?

אילון אידלשטיין

תקציר

מאמר זה נכתב לאור משבר ההוראה במגפת הקורונה 2020, והוא תר אחר הגדרה של "עומק" שהיא רלוונטית להוראת מדעי הרוח. המאמר פותח בהבחנה בין חינוך לבין תרבות המונים, ובין חינוך לתעמולה (ארנסט סימון, תשמ"ג). לאחר מכן ממופה העומק שבמדעי הרוח ומחולק לארבעה היבטים יסודיים: עומק של תופעה בעולם, עומק רעיוני, עומק רגשי ועומק לשוני. לגבי כל אחד מן ההיבטים הללו, המאמר מבקש להציע שני קריטריונים היכולים, בשילוב ביניהם, לשמש מעין אבני בוחן כדי לנסות ולהשיב על השאלה: מה מבחין בין גישה מעמיקה לבין גישה שאינה מעמיקה במדעי הרוח? כמו כן, בכל אחד מן ההיבטים מוצעת דוגמה אופיינית הממחישה את אתגר העומק במדעי הרוח.

מטרת המיפוי המושגי היא להציב כמה נקודות שצריכות, לעניות דעתי, להיחשב כמהותיות בהוראת מדעי הרוח והן מוכיחות את נחיצותם המיוחדת של מדעי הרוח בשדה החינוך. אבני הבוחן המוצעות במאמר יכולות בין השאר גם לסייע בידנו לשאול באופן ממוקד ובהיר עד כמה נשמר או לא נשמר ממד העומק במעבר להוראת מדעי הרוח מרחוק.

מילות מפתח: מדעי הרוח, עומק, תרבות ההמונים, הבנאליות של הרוע, ג'ורג' סטיינר, ביטול האדם

“האמירות האפשריות היחידות מיסודות על בחירה אישית, על טעם, על זיקה מהדהדת או על חירות”.
ג'ורג' סטיינר

מבוא

מגפת הקורונה של שנת 2020 קידמה בצעד ניכר את כניסתה של טכנולוגיית התקשורת המקוונת אל לב ליבם של החינוך וההוראה בבתי הספר ובאקדמיה. האילוצים שהעמידה ההתמודדות עם המגפה הביאו לסולידריות יוצאת דופן בכל הנוגע לשימוש באמצעים טכנולוגיים כתחליף הולם למסגרת ההוראה המוכרת, ובכך כביכול הוכיחו אמצעים אלו את היתכנותם ויעילותם. כיוון זה נתמך מכל עבר בידי צרכים כלכליים, פוליטיים ותרבותיים שונים, וברור שאת הקדמה הטכנולוגית אין לעצור. ואולם, מאחר שהספינה החדשה הזאת עוגנת זה מכבר בנמל החינוך וההוראה ומכינה עצמה לצאת לדרך, כדאי להזכיר גם את קיומו של ממד מהותי וחשוב שבלעדיו מעשי החינוך וההוראה יימצאו חסרים, זהו ממד העומק, שהוא מסגולתם המהותית של מדעי הרוח. להערכתי, אי-הבנת חשיבותו של ממד העומק, ואי-היכולת לזהות את קיומו או היעדרו (שכן הוא אינו מזהה בכלים המדידים), היא סכנה של ממש להבנת נחיצותם של מדעי הרוח בכלל. זו אכן אחת הסיבות המרכזיות להערכתי לשחיקה הכוללת במעמדם של מדעי הרוח בעידן הנוכחי, קל וחומר בשעה שמועברים עוד ועוד נתחים משיח החינוך וההוראה אל הפלטפורמות החדשות, הדינמיות ו"מרובות האפשרויות". אם מטרתו העיקרית של החינוך היא להכין את התלמידים להשתלבות מיטבית בחיים הכלכליים, הרי השאלה לגבי מידת עומקו של מעשה ההוראה נראית זניחה ואף מיותרת, שכן ייתכן שעומק אינו נדרש כלל כתנאי להצלחה כלכלית. אך אם לחינוך יש גם מטרת טרנספורמטיביות – קרי מטרת הנוגעות להתפתחותו האיכותית, הערכית והרוחנית של היחיד מתוך שאיפה לעיצוב פניהן של החברה והתרבות כערכיות וראויות – הרי שאלת העומק מקבלת משנה חשיבות, באשר היא מכוונת אותנו להתבונן בדמותו של האדם, ובדמותו של החברה והתרבות שאליהן אנו שואפים.

מהו אפוא ממד העומק? כיצד אפשר לזהותו בשדה החינוך וההוראה? האם אפשר, למרות היותו בלתי מדיד במהותו, להצביע על המקומות שבהם הוא עשוי להופיע, או שלא להופיע, כדי להמחיש את נחיצותו וחשיבותו? ועוד: כיצד אפשר להנחיל יכולת זיהוי זו למורים ולתלמידים? במאמר זה אבקש להתמודד עם שאלות

אלו, ולו באופן חלקי וסכמתי. הרוגמאות שאביא להמחשת דבריי יהיו בעיקר מן התחום הקרוב אליי, מדעי היהדות, אך הדברים רלוונטיים באותה המידה גם למדעי הרוח הכלליים.¹

ביקורת השטחיות וביקורת תרבות המונים

שאיפה לעומק במסגרת מעשה החינוך וההוראה היא עניין עדין התלוי ברגישויות מסוימות, שלא ניתן להגדירן בנקל. למשל, הניגוד לעומק הוא לכאורה שטחיות, אך האם ביקורת על שטחיות מעידה בהכרח על שאיפה לעומק? לא בהכרח, סטירות מן התקשורת נוסח "ארץ נהדרת" או "היהודים באים" לועגות בחן לא מבוטל לביטויים של טיפשות או כפייתיות אנושית, ועדיין הן אינן מציעות לנו נקודת מבט עמוקה יותר להתבונן במציאות.² לעג על שטחיות עשוי להיות שטחי באותה המידה, כיוון שהלעג עצמו אינו אלא הצבעה על תופעה מסוימת, הזרתה וסימונה כ"נלעגת". לשם כך זקוק הלועג רק לקשור את התופעה אל תופעה אחרת המזוהה כמגוחכת ולהציגה באופן שמשדר נלעגות. אי לכך, כיוון שלשם העלאת ביקורת על מופעים פומביים של שטחיות לא נדרש בהכרח עומק, עלינו לנסות לאפיין את העומק מתוך סגולותיו העצמיות, יותר מאשר מתוך ניגודיו הבוטים.

מהו אפוא עומק? מה מאפיין גישה של העמקה, בייחוד זו הרלוונטית לאתגרי החינוך וההוראה, ובייחוד למדעי הרוח? אולי נוכל לתקוף את הבעיה גם מזווית אחרת ולשאל: מה מבחין בין "חינוך ציבורי" לבין "תרבות המונים"? לצורך הדיון נגדיר "תרבות המונים" כתרבות שנועדה להיות בלתי עמוקה מעצם טיבה, כיוון שהשאלה המרכזית הנשאלת בה היא: "מה מידת ההשפעה הציבורית שלה?" (שאלה מדידה), תוך שהיא מורה לנו לפסוח על השאלה המורכבת (והבלתי מדידה): "מה מידת עומקם של התכנים התרבותיים המוגשים לציבור?" כל עוד נתפס העיסוק בכך כבא על חשבון ההשפעה הציבורית. כפי שהקטע המוזיקלי שיבחר מוכר הגלידה להשמיע בהגיעו לשכונה צריך בראש ובראשונה להביא לכך שהילד השומע אותו

1 להבחנות שונות הנוגעות לייחודיותם של מדעי הרוח לעניין חינוך והוראה ראו: אלוני, 2012, עמ' 196-206; מרגולין, 2012, עמ' 207-221.

2 בניגוד למשל ליצירות קולנועיות סטיריות כשל צ'רלי צ'פלין (הדיקטטור הגדול) או אפילו של מונטי פיטון (בריאן כוכב עליון), שבהן לצד הלעג השנון, מוקדשת בהן לעניות דעתי גם תשומת לב וגישה מקורית לשאלות עומק של התרבות האנושית.

ידרוש את קניית הגלידה מהוריו, כך גם מעצבי תרבות המונים מחויבים להגיש לציבור תכנים המשרתים את ההשפעה המסוימת שביקשו להשיג. על פי רוב, אפשר למרוד זאת באופן כמותי בטווח הקצר, כך גם אפשר להסיק מייד מסקנות מעשיות בעניין מידת הצלחתם או כישלונם של אותם התכנים. זו ביסודו של דבר הדרך שבה עובדת מנסרת המיון של תרבות ההמונים ומעצבת מתוך היגיון זה את אופיים של תכנים המוגשים לציבור.³

חשיפת מנגנון פעולתה של "חרושת התרבות" חשובה ואף נחוצה, ולו לשם ציון האופנים שבהם העידן המודרני מחטיא את מטרתו המוצהרת ביחס לחינוך האדם, ואף על פי כן, גם היא כשלעצמה עדיין אינה מבטאת בהכרח חתירה לעומק. כיום יש לא מעט מומחים לעיצוב דעת קהל, שהבנתם את אופני השפעתה של חרושת התרבות על ההמונים מנותבת לטובת הלקוח המשלם להם את שכרם והמעוניין להפיק ממומחיותם את התועלת המרבית לצרכיו. הכרת "מנגנון ההפעלה" של דעת הקהל נעשית מיום ליום לתחום ידע המשפיע יותר ויותר על עיצובם של תכנים תרבותיים המופצים להמונים. מומחים אלו אינם מתעניינים כלל בשאלת העומק במסגרת תחום מומחיותם, אלא בשאלת ההשפעה הציבורית בלבד. כלומר, עצם המודעות לאופן שבו פועלת תרבות ההמונים אינו כלל ועיקר ערובה לשאיפה לעומק, אלא ברוב המקרים מובילה דווקא אל הכיוון ההפוך, אל שאיפה להשפעה הציבורית היעילה, המדויקת והמהירה ביותר.

עם זאת, חשיפת מנגנוניה ורפוסיה של תרבות המונים מאפשרת לנו לשאול: באיזה אופן אמור החינוך הציבורי להיות שונה מתרבות ההמונים? כלומר, באיזו מידה התלות שישנה גם בחינוך הציבורי ב"השפעה הציבורית" במובנה המדיה, מורה גם לנו לשחרר לפתחם של מומחי דעת הקהל ולדלג על אתגר העומק בחינוך ובהוראה? ואם לא כך הוא, אזי כיצד נוכל בכל זאת לזהות עקבות של העמקה בחינוך הציבורי, להעריכן נכונה ואף לטפחן?

לאור השאלות הללו, אציע להלן מיפוי מסוים ובו ארבע זירות של העמקה הרלוונטיות למדעי הרוח. ארבע הזירות הן: מבט מעמיק על תופעות בעולם, עומק

³ "מוצרי חרושת התרבות מופקים בראש ובראשונה על-פי עיקרון צריכתם ולא מתוך היגיון תכניהם הייחודיים" (צוקרמן, 1996, עמ' 62). ראו גם: מרקוזה, 1971; אדורנו והורקהיימר, 1993. להצגת מדעי הרוח כהנגדה למגמה זו ראו: נוסבאום, 2017.

רעיוני, עומק רגשי ועומק לשוני. אבקש לפרט את מאפייניה הייחודיים של כל אחת מהזירות, ובעיקר להציע מה יכול להבחין בהן את העומק מהיעדר העומק.

תופעה עמוקה

חינוך להכרה מדעית, במדעי הרוח כמו במדע החברה והטבע, הוא חינוך לחקר תופעות. זוהי דיספוזיציה נרכשת הדורשת עניין אמיתי בתופעה הנחקרת וחתירה לדיוק בתהליך גילוייה של תופעה, באמצעות ביסוס שיטתי ובדיקה זהירה של ההיפותזה על אודותיה. ממד של עומק בהתייחס לחקר תופעה בעולם בא לידי ביטוי בשני עניינים עיקריים: מודעות ליחסי הגומלין שבין היבטים סובייקטיביים ואובייקטיביים בתהליך המחקר, והכרה בסיסית באי-יכולת המיצוי של התופעה הנחקרת, עקב עומקה ועושר ההיבטים הקשורים בה. כלומר, ממד העומק בא לידי ביטוי הן באופן שבו אנו ניגשים להבנתה של תופעה מסוימת והן בטווח הבנתנו את התופעה עצמה.

העניין הראשון הוא רפלקטיבי במהותו ודורש מן הלומד לאתר היבטים סובייקטיביים המתלווים להתבוננות בתופעה מסוימת, גם זו החותרת למידה מרבית של אובייקטיביות. לדוגמה, תלמיד מתבונן באירוע היסטורי מכוון, כגון מלחמת החשמונאים במתייוונים. לאחר שאסף ועיבד מידע רב בנושא, עדיין נשאלת השאלה הפרשנית: "כיצד יש להבין את מה שאירע שם?" שאלה זו מוליכה גם לשאלה נוספת: "באיזו מידה משפיעה זהותו של החוקר על תשובתו לשאלה הפרשנית?" נניח לענייננו שאכן אפשר להצביע על השפעה כזו, האם החקירה תיעצר בשלב זה? בבחינת אמור לי מהי זהותך ואומר לך כיצד תפרש את המאורע ההיסטורי. אם אכן כן, וכאן נעצרת החקירה הפרשנית, הרי עדיין לא הגענו, לעניות דעתי, לעומק ממשי בסוגיית הערכת המשקל התרבותי של המאורע ההיסטורי הנ"ל. עומק ממשי בסוגיה זו יתחיל להיווצר משעה שבלמודו, בחשיבה ובשיח על אודותיו, התלמיד יבין את עומק הקונפליקט הערכי-מוסרי-תרבותי שחושף לפניו האירוע ההיסטורי. דווקא שהיית השיפוט, מתוך הרצון למלא את הסוגיה מכל צדדיה, היא המאפשרת לתלמיד להתבונן באירוע ההיסטורי כחומר עשיר ורב-פנים, שפועלים בו כמה וכחות, שלשם הבנת משמעותם ויחסי הגומלין שביניהם דרושה התבוננות מעמיקה. העניין השני שציינתי למעלה קשור בעמדת יסוד על אודות הכרתנו את העולם ועל אודות היחס שבין תופעות שונות. האם כאשר אנו "תולשים" תופעה מסוימת

ממארג ההקשרים שבו היא שזורה במציאות כדי לחקור בה היבט מסוים שנראה לנו מעניין וחשוב, אנו זוכרים כי הפרגמנטריות והקטיעות של אותו היבט, שעה שמיקדנו בו את מבטנו, אינן זהות לעושר סבך הפרטים המרובים שהיבט זה נקשר בהם במציאות החיה?⁴ מודעות כזאת תמנע מאיתנו מלבצע קטלוגים גסים וקוטביים מדי ותאפשר לנו לסייג את מסקנותינו, בכך שהן נסמכות רק על אותו פרגמנט מסוים שבחרנו להציב תחת מבטנו.⁵ גישה כזאת מבטאת יושרה ומציינת שלב בדרך לעומק אפשרי. גישה של יושרה מתקשרת גם להכרה במגבלותיה של הידיעה האנושית, ברוח משנתו הפילוסופית של קאנט, ובהודאה כי את "הדבר כשלעצמו" לא נוכל לדעת לעולם.

העומק בהקשר זה נוגע להבנתה של תופעה כעשירה ומורכבת שחקירתה אינה ניתנת לעולם למיצוי מלא. מכאן מתפתח סימון דרך לחקירה עתידית שלה מהיבטים נוספים. גישה כזו גם מטפחת בלומד את הצורך בהתבוננות מדויקת לצד הרצון לשאול שאלות נוספות, להרחיב את נקודת המבט ולהכיר בגבולות יכולת ההבנה. מכאן נגזר אחד מיעדיה החשובים של ההוראה בכלל ובמדעי הרוח בפרט: להנחיל את התשוקה להרחבת נקודת המבט האנושית על העולם. במקום אחר קראתי לכך "פתיחות", שהיא לתפיסתי האידאל החשוב והפורה ביותר של תקופתנו (אידלשטיין, 2018). חוסר בעומק מלווה לעיתים במבט שאינו רחב דיו, כלומר

4 ביטוי פואטי לאין־סופיותה של תופעה פרטית מצוי בדבריו האוטוביוגרפיים של ג'ורג' סטיינר: "כל שנות צמיחתי ליוותה אותי בדיבוק הרגשה של פרטנות, של גיוון עצום כל־כך עד ששום מלאכת סיווג ורישום לא תוכל לו. כל עלה שונה מכל עלה אחר על העץ, וגם העץ עצמו יחיד במינו [...] כל עלה של עשב הוא 'בריוק כך', וכך יישאר לעולמים [...] האם ניחשתי שלא ייתכן כלל העתק מדויק של שום דבר שהוא? שאותה מילה הנאמרת פעמיים, ואפילו במהירות הבזק, אינה שווה ולא תוכל להיות שווה? [...] בדינמיקה חסרת הגבולות של הסמנטיקה, בתוך השטף של המשמעותי, במשחק הגומלין האינסופי של הפרשנות, האמירות האפשריות היחידות מיוסדות על בחירה אישית, על טעם, על זיקה מהדהדת או על חירשות" (סטיינר, 2001, עמ' 11-13). ואולי לכך גם התכוון פרנץ רוזנצוויג באומרו: "התופעה היא מקום התורפה של האידאליזם" (רוזנצוויג, 1970, עמ' 86).

5 התיאולוג והמשורר ג'ון הנרי ניומן ניסח זאת כך: "יש אנשים המכילים בתוך נפשם המון עצום של מושגים אך אינם מרגישים ביחסיהם הממשיים זה לזה. הללו יכולים להיות מאספי עתיקות, דורשי רשומות, חוקרי טבע. יכולים הם להיות יודעי דת ודין, יכולים הם להצטיין בסטטיסטיקה. אמנם מועילים הם לתפקידים ולא אדבר בגנותם, אך בכל זאת אין בהישגיהם אלה מה שיהיה ערב לכך שלא יהיו בעליהם אנשים צרים ומצומצמים [...] יש אנשים שבשבילם אין לשום דבר קירבה או יחס אל דבר אחר. אין בשום דבר עבר או עתיד. כל דבר בשבילם קיים בשביל עצמו ולברו" (רות, תשכ"א, עמ' 121-131).

כאשר העניין בתופעה ממוצה אל פרגמנט סגור של ידע או תובנה ויש בהם משום סוף פסוק לחקירה. לדוגמה, עיון בסיפור גן עדן במקרא שמטרתו העיקרית היא לטעון שבעבר שלטה בכיפה גישה פטריארכלית בלתי צודקת, אשר אינה תואמת את ערכינו כעת ושאינה הוגנת. השאלה היא אם כאשר תלמידה טוענת טענה כזו ביחס לכתוב, היא מייד תזכה מהמורה לתשואות בשל נכונות טענתה החברתית או בשל עומק התייחסותה לטקסט. יש לבחון האם העיון בטקסט, גם כשהוא עוסק בשאלה המגדרית, מביא בחשבון כי: (א) הטקסט הוא חלק משרשרת תרבותית היסטורית אשר מתוכה נולדה והתעצבה בין השאר גם תפיסתנו את אידאל ההוגנות והצדק; (ב) הטקסט עשוי מארג שפתי עשיר של מסרים, רעיונות והלכי רוח אשר אין אפשרות למצותם מזווית ראייה זו; (ג) הטקסט משקף היבטים של מציאות תרבותית היסטורית אך הוא איננו זהה לה, אלא יש בו משום ייצוג לשוני דחוס שדרכו הוא משמש בתפקיד ייחודי ואף נבדל מן המציאות החברתית שבה הוא נכתב.

שלושת הדגשים הללו מלמדים אותנו שהחפץ בעומק בתחום הוראת מדעי הרוח אינו יכול להסתפק בטענה לחוסר הוגנות מגדרית כמפתח לפענוח הטקסט, על אף חשיבותה הפוליטית והחברתית של זו והרלוונטיות שלה לעניין של שינוי חברתי. רדוקציה גסה מדי להשפעה של שינוי חברתי כמטרת העל של מדעי הרוח באה תמיד על חשבון השאיפה לעומק. תחת כנפיה מתפתחת גישה שמבקשת אחר "השורה התחתונה" ואף מסתפקת בה, כיוון שמבחינת התועלת מושגת כך מראש התפוקה הרצויה מן הלימוד והחקירה.⁶

רעיון עמוק

תוכני דעת במדעי הרוח אינם רק תופעות בעולם אלא גם עמדות, רעיונות, מחשבות ואמונות שמחזיקים בהם קבוצות או יחידים. אלו נלמדים לא רק לשם הבנת השפעתם על תופעות היסטוריות ותרבותיות, כי אם גם לשם פיתוח ושכלול היכולת הרעיונית והמחשבתית בקרב הלומדים. מחשבה אנושית היא מסוג הדברים שאין אפשרות לראותם. אפשר לחשוב, לבטא מחשבה או לשחזר מחשבה מתוך ביטוי שפתי או סימבולי. אנו יודעים כי מחשבה או רעיון עשויים להשפיע גם על מחשבות או

6 להבחנה חשובה בין חינוך לתעמולה ראו: סימון, תשמ"ג, עמ' 83-97.

רעיונות אחרים, וכך נוצרת מעין היסטוריה של מחשבות אנושיות או היסטוריה של רעיונות, המתקיימות כביכול מתחת לפני השטח של ההתרחשות ההיסטורית. הניסיון להבין ולחקור מחשבות ורעיונות אנושיים דומה אפוא במובן מה לחקר של תופעות בעולם, מבחינת הניסיון להבין בבהירות המרבית האפשרית את המבנה שלהם ואת עיקרון הפעולה שלהם. אך מחקר זה שונה באופיו מחקר של תופעות ונדרשות לו מתודות שונות, כיוון שהוא עצמו נעשה במידה רבה באמצעות יכולת החשיבה עצמה. כאשר חשיבה מכוונת לחקור חשיבה אחרת היא נדרשת למהלך כפול: לנסות לחשוב אותה ומנגד להתעמת עימה, לנמק ולהצדיק אותה ומנגד להבין את אפשרות שלילתה. כלומר, חקר רעיונות הוא מתודה מובהקת של פיתוח יכולות החשיבה המתרחש תוך תהליך של בירור והבהרה תיאורי וביקורתי כאחד. מהו עומק רעיוני? כיצד ניתן להבחין בין רעיון מעמיק לרעיון שאיננו מעמיק? כיצד ניתן לזהות את ממד העומק ברעיונות מתוך ביטויים בכתב, בעל פה או במעשה? נדמה לי שלשם כך נוכל להציע שתי אבני בוחן עיקריות, הכרוכות זו בזו: נגיעה בליבה של שאלה מהותית (בחיי האדם) והכרה בכך ששום סכמה לשונית אינה יכולה למצות אידאה עד תומה.

כדי להמחיש את הקריטריון הראשון נביא דוגמה מתחום המקרא: מאבק האמונה המונותאיסטית המקראית בפוליתאיזם האלילי. ברור לנו שהמחלוקת הדתית הזאת אינה מחלוקת כמותית – מהו המספר הנכון של אלים שיש בשמיים ושאליהם יש לסגוד? (האתאיזם הרי אינו אפשרות ממשית בעולם המקרא). שהרי מה באמת משנה לאדם כמה אלים בדיוק יש? מה זה משנה אם יש אל אחד הדואג לכלל ענייני האדם או שמה האחריות הזאת מחולקת בידי אלים מרובים? ובכן, ברור שמנקודת המבט המקראית זה משנה מאוד, ואולי זהו אף הדבר החשוב והמהותי ביותר בעיני מחבריו. נשאלת השאלה כמובן – מדוע? כיצד ניתן להעמיד מבנה תרבותי והיסטורי שלם על הניגוד שבין אל אחד ובין אלים רבים? זוהי שאלה מכרעת הנוגעת להבנת רעיונות המקרא, שהמקרא עצמו עוסק בה לא מעט, וכמובן גם פרשנויות רבות אחריו.

לענייננו, אם הוראת המקרא לא תיתן את הדעת לשאלה זו, ותתייחס אליה כאל עניין דוגמטי, טכני או מובן מאליו (שהרי על פי המקרא האלילים הם הבל ורעות רוח והאדם נדרש אליהם רק מתוך חוסר נאמנות או חולשה מוסרית), הרי בכך יפוספס עומקו של הרעיון המקראי. הרעיון המונותאיסטי נוגע בשאלה מהותית בתרבות האנושית: מה עדיף – מקור אחד של סמכות לאמת ולטוב האנושי או

מקורות רבים ואף מתחרים זה בזה? שאלה שנודעות לה השלכות חשובות הן בשדה החשיבה הפוליטית הן בשדה הפסיכולוגיה.⁷

אם ברור בכיוון זה אינו נעשה, התלמיד עלול לחשוב שמונותאיזם הוא אמונה נכונה יותר כיוון שהפוליטאיזם פרימיטיבי, אי-רציונלי מעצם טיבו וזר לנו מבחינה תרבותית. (כך אומנם הוא מוצג בלא מעט מן המקורות). סברות כאלה פותרות באופן יעיל לכאורה בעיית יסוד במקרא, אך אם לא מתלווה אליהן שאלת "מדוע?" כלשהי, הרעיון המרכזי של המקרא נמצא בלתי מבורר, בלתי מעמיק ואף דוגמטי. הקריטריון השני להעמקה רעיונית הוא הכרה עקרונית באי-היכולת למצות רעיון באופן מלא באמצעות סכמה לשונית. גם אם יש בכוחנו לנסח הצעה מעשית טובה דיה המכוונת ליישומה של אידאל כלשהו בעולם או בחיים (כגון צדק, חירות, אמונה, כנות, יצירה) עלינו להבין כי באידאל עצמו ישנה תביעה רדיקלית אשר לא יכולה להתמצות על ידי מימושה של ההצעה על פי ניסוחה הלשוני. כדוגמה לכך ניתן לחשוב על ניסוח של כלל המכוון להגשמתו של אידאל החירות, כלל האומר: "לכל אחד תינתן החירות לעשות כטוב בעיניו במסגרת החוק". גם אם לכאורה זהו כלל מעשי שיכול להיות טוב דיו במקרים מסוימים, הרי כל ניסיון לממשו כלשונו עשוי להעלות שאלות ותהיות כגון האם יחסי הכוח בחברה אינם מונעים מן החלש לעשות כטוב בעיניו? האם בשאלת גבולות החירות אין חשיבות גם לערכים כגון אמון, רעות, הגינות, ביטחון? האם ניתן לנסח בחוק את כל מגבלות החירות הרצויות? כללו של דבר: כל שאיפה למימושו של אידאל החירות באמצעות ניסוח לשוני כלשהו (כלל, מבנה או הוראת חוק), יפתח לפנינו שאלות בלתי ממוצות הנוגעות לאידאל החירות, שלגביהן עלינו להידרש לחקירה נוספת, כיוון שלא מוצו במסגרת הניסוח הלשוני. ואף אם הניסוח הלשוני ילך וישתכלל מאוד, ויידרש מראש לשאלות אפשריות רבות שעשויות לעלות במציאות נתונה, עדיין לעולם לא יוכל לכסות את סך התביעות האפשריות שתובע אידאל חירות שעה שהוא פוגש בניסיון לממשו בחיים. זוהי הכרה עקרונית באפשרותו של עומק רעיוני שהוא בהגדרה בלתי ניתן למיצוי לשוני עד תום. השאלה "מהי חירות?" תתגלה, גם אם ישתכללו הניסוחים הלשוניים הנוגעים לאפשרות מימושה, כשאלה אין-סופית שאינה נפתרת לעולם באופן ממצה.

7 דוגמת ספרו הידוע של פרויד, משה האיש והרת המונותאיסטית.

נדמה שההיסטוריה של הדמוקרטיה המערבית יכולה להעיד היטב על הקריטריון הזה, שכן במהלך התפתחותה והשתכללותה עולים בה עוד ועוד קשיים חדשים הנוגעים ליכולת לממש הלכה למעשה את אידאל החירות בחברה המודרנית. הדבר נכון גם לגבי אידאלים אחרים, כגון לאומיות, אושר, צדק, אחריות ונדיבות, שגם לגביהם עלינו להכיר שאין אפשרות למצותם עד תום בניסוח לשוני כלשהו המכוון למימוש המעשי. הכרה עקרונית כזו מבטאת גם הכרה בעומקם של אותם אידאלים, עומק שמבחינה זו ניתן לכנותו אינ-סופי.⁸

מובן ששני הקריטריונים הללו מצטרפים זה לזה במהלכה של חקירה על אודות טיבו של רעיון מסוים, נגיעתו לשאלה אנושית מהותית ואי-היכולת למצותו בניסוח הלשוני. אומנם השכל הישר נוטה פעמים רבות להסתפק ב"טוב דיו" (good enough) בסוגיות רעיוניות הן מבחינת ניסוחן הן מבחינת קישורן אל מציאות נתונה; אך במדעי הרוח יש ממד רדיקלי המבקש חשיפה מעמיקה של התביעות שמציבים לנו אידאלים, מה גם שלא פעם מדובר בתביעות מנוגדות של אידאלים שונים, הנוגעות לאותו שדה מציאות.

אתגר החשיפה המעמיקה דורש תהליך ממושך של חקירה וביור. אף שתועלתו אינה ניתנת לכימות ולמדידה, תהליך זה חשוב מאין כמותו, כיוון שבסופו של דבר דרכו מתחשל המצפן הרוחני שמתוכו אנו מתבקשים לחולל שינויים במציאות שסביבנו. במושג "הבנאליות של הרוע" בהתייחס להתנהגותו של אדולף אייכמן, הדגימה חנה ארנדט מה עלול לקרות כאשר לאדם שנמצא בעמדת כוח אין יכולת קוגניטיבית לבחון לעומק את פשר מעשיו היום-יומיים, והוא מרשה לעצמו להסתפק בנוסחאות שטחיות של חשיבה מוסרית קלישאתית המניחה את דעתו לפי שעה. במקום אחר היא מסבירה:

כוונתי היתה שרוע אינו רדיקלי, אינו מתייחס לשורשים (radix), שאין לו עומק, ושמטעם זה עצמו כה קשה לחשוב עליו, שכן המחשבה שואפת, על פי הגדרתה, להגיע לשורשים. רוע הוא תופעה על פני השטח, ובמקום שיהיה רדיקלי, הוא קיצוני. אנחנו מתנגדים לרוע באמצעות אי-הסחפות אחר פני השטח של הדברים, באמצעות בלימת עצמנו והנעה של המחשבה – כלומר,

8 הצעה פדגוגית לשיטת הוראה ("בירור מושגי ערך") הנובעת מהכרה זו, ראו: אידלשטיין, 2010, עמ' 219-226.

באמצעות הגעה לממד שונה מאופק חיי היום-יום. לשון אחר, ככל שמישהו שטחי יותר, כך סביר יותר שייכנע לרוע (ארנדט, 2012, עמ' 316).

עומק רגשי

אחת התמורות החשובות בשיח של ימינו היא בהגברת נוכחותו של הפן הרגשי, גם במסגרת הוראת תכנים. נדמה שכיום ההכרה בכך שחסך בתחום ההבנה הרגשית מביא לפיחות גם ביכולת ההבנה האינטלקטואלית, בפרט בתחום מדעי האדם, נעשתה לאקסיומה במחשבת החינוך.⁹

אך מהו עומק רגשי? איך מזהים אותו? איך מעוררים את התפתחותו בהוראת מדעי הרוח? נראה לי ששני עדים מהימנים לעומק רגשי בהקשר שלנו הם יכולת לביטוי רגשי ויכולת להקשבה. מלבד זאת, ניתן להצביע על חסמים מסוימים המקשים על התממשותן של שתי היכולות הללו. לגבי יכולת הביטוי, נוכל לדבר על חסמים כגון חוסר אמון מספיק בין הלומד למורה או בינו לבין לשאר הלומדים, חישובי כדאיות סבוכים המעכבים את המורה או את התלמיד מלומר את אשר על ליבם, חוסר יכולת לזהות בשעת אמת את ההיבט הרגשי בשל הסחות דעת חיצוניות ופנימיות שונות, ולבסוף, עילגות שפתית הנוצרת משפה דלה או מחוסר יכולת לקשור בין מילים (וסימנים) לבין היבטים רגשיים.

טיפוח יכולת לביטוי רגשי מעמיק דורש את יצירתו של מרחב חינוכי-הוראתי התומך בהתגברות על חסמים אופייניים אלו, מרחב שהוא בטוח ללומדים ולמורה כאחד, מרחב שמתקיימת בו יראת כבוד מסוימת לשיח הרגשי, ובעיקר מרחב שיש לתלמידים עניין לבטא ולפתח בו את תובנותיהם הרגשיות. ככל שתתמיד העבודה החינוכית במרחב כזה, יוכל המורה לסייע לתלמיד לפתח גם את יכולותיו השפתיות, בעת שידרוש לדייק את הביטויים הרגשיים במהלכו של השיח העיוני ולמצוא להם את המילים וההדימויים המתאימים.

9 אחד ההוגים החשובים בתחום החינוך שתּרמו בארץ להפנמת הכרה זו כבר בשנות השבעים הוא קרל פרנקנשטיין. פרנקנשטיין הציב את הוראת מדעי הרוח בליבו של היעד החינוכי-פסיכולוגי-סוציולוגי של שיקום "חשיבתו החבולה" של התלמיד הסובל מחסכים ופערים סביבתיים (פרנקנשטיין, 1971). על תרומתו המיוחדת של הוגה גדול זה ראו גם: אידלשטיין, 2018, עמ' 155-150.

לטיפוח יכולת כזו חשיבות מרחיקת לכת בהוראת מדעי הרוח, כיוון שמדעים אלו מכוונים אותנו לחקור את האפשרויות הגלומות ברוח האנושית. הרוח האנושית כוללת חשיבה רציונלית ופעולות מחושבות, אך גם ממד חווייתי,¹⁰ ממד רגשי וממד רוחני. הענקת משקל גם לממדים אלו מקנה ללומד תפיסה "עגולה" ומלאה יותר של הנושא הנלמד, ובשל כך גם עמוקה יותר. רמת המורכבות של העיון בנושא הנדון נעשית גבוהה יותר, וכך גם נאמנה יותר למציאות האנושית החיה. כדי להיות מסוגל לעשות זאת על המורה לדעת לעבור, במסגרתו של דיון בתופעה או ברעיון מסוימים, אל הממד הרגשי באופן שיעשיר וימלא את הנושא ולא חלילה באופן שיאפיל על יכולת העיון האינטלקטואלי. גם בחקר ההיבט הרגשי עצמו צריכה שאיפתו של המורה להיות במידת האפשר שאיפה להתבוננות אובייקטיבית, וכך יוכל לדייק את עבודתו גם באמצעותה של האינטליגנציה הרגשית.

דוגמה מובהקת לכך היא הוראת נושא השואה. ברור כי הוראת נושא השואה כאירוע היסטורי, אשר אינה מתחשבת בהיבטים רגשיים של תופעת עליית הנאציזם, של ההתעללות והרצח ההמוני ביהודים ובאחרים, של תגובות היהודים למעשים אלה ועוד, תהיה חסרה נופך חשוב ביותר ואף מהותי. מנגה, ניצול יתר של האינטנסיוויות הרגשית בהוראת השואה מחבל לא רק בדיוק המדעי, אלא אף בעומק ההוראה. מפעם לפעם אנו שומעים ממוסדות החינוך את המשואה: "התלמידים התרגשו!" ולכן – "הלימוד היה משמעותי". כלומר, ככל שהתלמידים התרגשו יותר כן הלימוד היה משמעותי יותר. וכך, "משמעותי" נעשה שווה ערך ל"מרגש".¹¹ מכאן קצרה הדרך להעדפת השאיפה לריגוש על פני ההצטיינות העיונית. בהקשר הדיון כאן אומר כי ישנה חשיבות רבה למעורבות ולערנות הרגשית, אך אומנות ההוראה נטועה בקשירת הפן הרגשי אל הפן האינטלקטואלי באופן ששניהם יצאו נשכרים. קשירה מוצלחת כזו תלויה בכך שה"רגשיות" אינה הופכת ל"רגשנות", והלימוד האינטלקטואלי אף הוא אינו משועבד להתעצמויות הרגש. ככל שישנו עומק בביטוי רגשי, כך הוא יכול להיקשר אל עומק אינטלקטואלי, ולהיפך. עדיף אפילו להקדים את העומק האינטלקטואלי, כדי להזמין אחר כך גם את הממד הרגשי לחוויית עומק. הסכנה היא שאם יוקדם ההיבט הרגשי לאינטלקטואלי, עלולה להתקבל התחושה

10 הכולל לענייננו גם את היבטים גופניים רלוונטיים, כגון כאב, עונג, בריאות וחולי, חיוניות ועייפות, ערות ושינה.

11 לגבי המושג "משמעותי" בהקשרה של הוראת תרבות ישראל ראו: אידלשטיין, 2015, עמ' 21-18.

(ואומנם כך קורה לא פעם) שהממד האינטקטואלי עקר ומיותר, משום שהמטרה בתחום הרגשי כביכול כבר הושגה בלעדיו. בעבודה נכונה ומעמיקה, ביטויים רגשיים כגון זעזוע מוסרי או הרגשת אמפתיה וחמלה, נעשים חיוניים להבנה מעמיקה של הנושא ולא באים על חשבונה.¹²

האמור לעיל נכון גם לגבי טיפוח ההיבט השני של העומק הרגשי, הוא יכולת ההקשבה. יכולת ההקשבה היא תנאי נוסף ליצירתו של מרחב בטוח לשיח רגשי, יכולת זו קשורה באופן הדוק לתחושת אמון. בשיח הרגשי, הדובר צריך לחוש שיש מי שמקשיב לו, והשומע צריך לחוש שיש טעם להקשיב. הקשבה דורשת מאמץ ותשומת לב, ובראש ובראשונה פינוי מקום לאחר ולעולמו.

האתגר בהוראת מדעי הרוח הוא לטפח את יכולת ההקשבה בלי לפגוע בגופו של העניין הנדון, שהבנתו דורשת מידה של דיוק והבהרה. אסור שעודפות של השיח הרגשי בשיעור והצורך לתת פורקן לכל תלמיד ותלמיד יביאו להחלשת יכולת ההתבוננות האובייקטיבית. שיחה רגשית יכולה להיפך בקלות למעין משחק חברתי בקבוצת הלימוד, שברגע שהוא מתרחש, נושא הדיון נעשה טפל ביחס לאירוע החברתי, שנעשה לעיקר. זליגה כזאת אל נחשולים של הזדהות או התנגדות חברתית רגשית עלולה לפגום ביכולת ההתבוננות המעמיקה בנושא הנדון. אומנות ההוראה במדעי הרוח היא לדעת להשתמש בסיטואציה החברתית-רגשית בקבוצת הלימוד באופן שמקדם את העיון האינטלקטואלי ולא באופן שמאפיל עליו. הדרמה המרכזית של השאלות החברתיות והרגשיות צריכה להיות מנוקזת בסופו של דבר אל דרמת השיפוט – הערכי או האינטלקטואלי – מתוך שהיא מביאה בחשבון את השאלות הללו במכלול השיקולים שלה, ובכך מוסיפה לרצינותה, לעושרה ולעומקה.

עומק לשוני

הזירה הרביעית שמזמינה העמקה היא הלשון. תופעות, רעיונות והרגשות נודעים לנו בלשון. האופן שבו אנו מבינים ומתקשרים אותם מושפע מקונבנציות ומבנים לשוניים וסימבוליים שדרכם הם באים לידי ביטוי. אי לכך, ישנה בהוראת מדעי הרוח, שהביטוי הלשוני עצמו משמש בה נושא ללימוד וחקר, חשיבות מיוחדת לפן הלשוני. עומק בפן הלשוני מאפשר גם ביטויים של עומק בזירות האחרות. חוסר

12 דוגמה לאינדוקטרינציה אופיינית בנושא זה ראו אצל: הופמן, 2016, עמ' 117-156.

עומק בלשון עלול להתיר תובנות עמוקות מן הזירות האחרות בלתי מתווכות ובלתי מתוקשרות.

אך מהו עומק לשוני? כיצד ניתן לזהותו ומה תובעת השאיפה אליו מן המורה ומן התלמיד? גם לכאן קשורים שני היבטים עיקריים היכולים לשמש לנו אבני בוחן להעמקה: עושר המבע הלשוני-סימבולי ומידת דיוקן ורגישותו ביחס לתופעה, רעיון או רגש שהוא מבקש לבטא או שאליהם הוא מתייחס. שני הקריטריונים האלה מקבלים משנה חשיבות כאשר נלמדת יצירה טקסטואלית בעלת ממד יוצר ופואטי, ובה הלשון אינה רק אמצעי אינפורמטיבי-מתווך אלא שבמובן מסוים היא חלק אינטגרלי מן התופעה או שהיא החוויה עצמה. כך ביצירה הפואטית מתקיים מעין ממד "מאגי", שבו העניין המסומן עצמו אחוז ללא הפרד בסימן הלשוני.¹³ הלשון היא קודם כול צליל וצורה גרפית וקולית. מתקיים בה משחק בין צלילים וצורות הנושאים מובן כלשהו ואף משמעות (או משמעויות שונות), אשר הקולט אותם מזהה דרכם תופעות, רעיונות או רגשות המוכרים לו. המשחק הלשוני יכול להיות פשוט או מורכב, מצומצם או שופע, סגור אל עצמו או שולח זרועותיו אל טקסטים אחרים קודמים. אלו הן תכונות אפשריות של הטקסט, ובאמצעותן אפשר לבחון את מידת העושר שלו, בהתאמה לסגנונו ולאופן שבו מטופל הנושא שבו הוא עוסק.

המשחק האינטר-טקסטואלי מוסיף כמובן ריבוי של רבדים למשחק הלשוני, משכפל את מורכבותו של אתגר חיפוש המשמעויות מתוך החומר והצורה הלשוניים, ובעיקר שולח את הקורא להיזכר באותם טקסטים קודמים שאליהם רימז הכותב הנוכחי.¹⁴ אך לא יהיה זה נכון לדעתי לקבוע שככל שירבו רמזים אינטר-טקסטואליים בטקסט כך יהא הטקסט עשיר יותר. עושר שאינו כמותי אלא איכותי אינו נמדד במספר הרמזים, אלא ביחס שבין כמותם לבין איכותם, כלומר באופן ההתלכדות של המשמעויות השונות ה"מלוקטות" מן הרמזים השונים במשמעות הפנימית הכוללת של הטקסט, וזאת ביחס לאותן תופעות, הרגשות או רעיונות

13 תופעה "קסומה" זו פיתתה הוגים פוסטמודרניים שונים לראות את הזירה הלשונית כזירה העיקרית הקובעת ומכוננת את כלל התכנים. לדעתי רדוקציה כזו היא מוגזמת. מאוזן יותר לראות את הלשון כגורם מכריע המצטרף וכמו מותך ללא הפרד אל שאר הזירות: התופעה האובייקטיבית, הרעיון האידאי והרגש הסובייקטיבי.

14 על פי המונח הידוע כפי שפותח אצל מיכאל בחטין או ז'וליה קריסטבה.

שהוא מבטא. עושר לשוני איכותי של טקסט שייך גם לאופי המשחק שבין הנושא המבוטא לבין הפרטים הלשוניים (בין שהם מצויים ובין שהם נרמזים מתוך טקסטים קודמים).

היכולת לזהות עושר לשוני דורשת אפוא רגישות מסוימת, שאפשר לפתח אותה בהדרגה. ככל שסף הרגישות של הלומד עולה, ביכולתו לזהות רבדים לשוניים הקשורים במשמעותו של הטקסט, כן הוא מסוגל יותר לחוש במשחקיות של לשון הטקסט ובגוונים שבתוכה, בזיקתם לנושא המבוטא. בלא טיפוח של רגישות כזו, עלולה מלאכת הפענוח של הטקסט לשאת אופי ארכאולוגי טכני, ולהחמיץ את האפשרות לחוויה של עומק.

חקר רובדי הלשון ומשחקיה (ה"איך" של הטקסט) מכוון אל השאיפה לעומק רק אם הוא מצטרף לקריטריון השני שציינתי למעלה: מידת דיוקו ורגישותו של הטקסט ביחס למה שהוא מנסה לבטא או שבו הוא עוסק. שאלת ה"מה" של הטקסט ("מה נאמר?" "מה מתואר?") הופכת להיות זירה למחקר איך-סופי בניסיון לזהות את התובנות המיוחדות שנחשפות בטקסט על אודות אותו "מה" (אידאה, תופעה, הרגשה). ייתכן שה"מה" של הטקסט הוא מפורש וייתכן שהוא נושא אופי חידתי, מורכב או עדין במיוחד. העומק של תוכן הטקסט נובע מכך ש"מישהו" כתב אותו על "משהו" ודבר זה משוקע היטב ב"איך" הלשוני. ייתכן שפרשן של טקסט ייטול ממנו רק את הביטוי הלשוני ועל גביו יפליג באופן יצירתי אל עניין אחר לחלוטין (כך למשל אנחנו מוצאים רבות בפרשנות יצירתית של המקרא). שאלת הזיקה בין שני הטקסטים, זה המתפרש וזה המפרש, או שאלת ההבדל ביניהם, היא עצמה עניין למחקר לשוני-היסטורי, כיוון שהזיקה או ההבדל אף הם מבטאים איזה דבר הנוגע למחברי הטקסטים ולנושאייהם.

עומק לשוני אינו עומד אפוא לעצמו, והוא חייב להיקשר אל עומק באחת הזירות האחרות, אחרת מדובר במשחק נטו, תשבץ היגיון, בין שהקורא מוצא לו פתרון ובין שלא. עם זאת, ייתכן טקסט העוסק בנושא בעל פוטנציאל לעיון מעמיק, אך הוא עצמו חסר עומק מבחינת הביטוי הלשוני. הכול תלוי כאמור ביחס בין הלשון לבין הנושא. טקסט של שירה יכול להיות מצע יעיל לפסיכולוגיה שימושית או לסדר יום פוליטי, ועדיין להיות בלתי עמוק מבחינה לשונית-תוכנית. האתגר המיוחד במדעי הרוח (בשונה ממדעי החברה) הוא לטפח את הרצון שלא לדלג מעל שאלת העומק, גם כאשר המטרה הפסיכולוגית או הפוליטית נראית לנו ראויה וחשובה. האמצעי הלשוני חשוב לא פחות מן המטרה, והמעמיק חשוב לא פחות מן המועיל, שכן בו

מנצנצים אותו יופי ואותה אמת שמכוחם נטענת בנו גם ההשראה לשאוף גם אל הראוי ואל החשוב.

בנקודה זו עולה שוב שאלת האפקטיביות של המעשה החינוכי. אם מטרנתנו המרכזית היא לשכנע את ההמונים בנקודה זו או אחרת, הרי שהתעקשות על עומק הופכת אותנו לבלתי יעילים. כלומר, ההתעקשות על עומק היא מעין זכות יתר שאתה זוכה לה רק כאשר אתה משהה ואף שוכח לרגע את האינטרס התועמלני. השתכללות פלטפורמות התקשורת הדיגיטלית חותרת לעיתים תחת האפשרות לעומק לשוני, כשהיא מציעה גישה של התייעלות בהעברת המידע ובהעברת המסרים. אך את קריטריון היעילות אפשר לבחון גם לטווח הרחוק יותר, בזיקה לשאלה על אודות דמותם של האדם והחברה שאליהם אנו שואפים, ומתוך כך גם אל דמותו של השיח הלשוני והתרבותי המשמש מצע לחייהם ולמעשיהם.

לסיכום, במאמר זה ניסיתי לאפיין באופן מתומצת מהו חינוך לעומק במדעי הרוח ומהם הקריטריונים שבאמצעותם אפשר לזהותו. אחת מתכונותיהם המיוחדות של מדעי הרוח היא שכאשר אתה נוטל מהם את הזיקה לשאלת העומק הם מתייתרים הלכה למעשה, שכן בפועל אפשר להגיע אל אותה מטרה קוגניטיבית (אינפורמטיבית, מעשית או נורמטיבית) ביתר יעילות בלעדיהם. ככל שמשתכללת טכנולוגיית המידע בעיה זו מחריפה ומדעי הרוח נדרשים להילחם על עצם נחיצותם בתוך מסגרות החינוך. בתוך כך, כדאי גם לזכור את אזהרותיו של ניל פוסטמן לגבי האופן שבו כל היאחזות בטכנולוגיה חדשה מייצרת מיניה וביה גם הטיה אידיאולוגית בחינוך:

כל טכנולוגיה מקפלת רעיון רב עוצמה, ולפעמים שניים או שלושה רעיונות כאלה. כמו השפה עצמה, הטכנולוגיה מטה אותנו מראש להעדיף ולהעריך נקודות ראות מסוימות וביצועים מסוימים ולהכפיף אחרים. לכל טכנולוגיה יש פילוסופיה, שבה ניתן ביטוי לדרך שבה הטכנולוגיה גורמת לאנשים להשתמש במוחם, למה שהיא גורמת לאנשים לעשות בגופם, לדרכים שבהן היא מקדרת את העולם, לאותם חושים שהיא מעצימה במיוחד, ולאותן נטיות רגשיות ואינטלקטואליות שמהן היא מתעלמת (פוסטמן, 1998, עמ' 158).

לאור כל זאת מתבקשות השאלות: מה נדרש לעשות כדי להקנות מקום ראוי לטיפוחו של עומק במסגרות החינוך בימנו? האם ממד זה מובא בחשבון כאשר חושבים על

שינויים בני הזמן שעל מערכת החינוך לעבור? ב"ביטול האדם" (מאמר שכתב בשנת 1943 על מצב הוראת הספרות בזמנו) כתב סופר הפנטזיה האנגלי ק"ס לואיס:

זה אופיו הטרגי-קומי של מצבנו – אנו מוסיפים לתבוע במפגיע את אותן תכונות עצמן שאנו עושים לבלתי אפשריות [...] אנחנו כורתים את האיבר במעין פשטות מזעזעת ותובעים את הפונקציה שהוא ממלא. אנחנו מייצרים אנשים ללא בית חזה ומצפים שיהיו מוסריים ובעלי יוזמה [...] אנחנו מסרסים ומבקשים מן המסורסים שיהיו פוריים (לואיס, 2005, עמ' 18-19).

ובהמשך הוא מוסיף:

הדבר דומה לסיפור הנודע על האירי שגילה שתנור מסוג מסוים מקטין את חשבון הנפט שלו בחצי והסיק ששני תנורים מאותו הסוג יאפשרו לו לחמם את ביתו בלא טיפה של נפט. זו עסקת המכשף: נוותר על הנפש שלנו ונקבל תמורתה כוח. אך ברגע שנמסור את הנפשות שלנו, לא יהיה הכוח שהוענק לנו שייך לנו (שם, עמ' 53).

ייתכן שהדברים הללו (שנכתבו בזמנים אחרים) מפליגים, אך הם יכולים לשמש לנו כנבואת זעם המסמנת את תוצאותיה של המגמה הקיימת של שכחת השאיפה לעומק בחינוך ובהוראה. ייתכן גם שלמורה הממוצע יראה העיסוק בשאלה זו כרגע כפריווילגיה שאינה תואמת את צורכי הזמן ואת האתגרים הממשיים בעבודת היום-יום האינטנסיבית עם התלמידים. לכן דבריי אלו מכוונים בעיקר למעצבי מסגרות החינוך וההוראה, שמהם נדרשת לדעתי גישה המוטרדת באמת ובתמים מנושא זה, גישה שתדע להשמיע את קולה בכל צומת של הכרעה על שינוי דפוסי ההוראה ברוח הזמן.

מקורות

ארורנו, תאודור והורקהיימר, מקס (1993). תעשיית התרבות: נאורות כהונאת המונים, בתוך אסכולת פרנקפורט: מבחר. תל אביב: ספרית פועלים.

אידלשטיין, אילון (2010). בירור מושגי ערך כההליך בהוראת מחשבת ישראל. החינוך וסביבו, ל"ב, 219-226.

אידלשטיין, אילון (2015). מימדים של משמעות בהוראת תרבות ישראל. בין השמשות: יהדות ישראלית – חינוך ויצירה, ב, 18-21.

- אידלשטיין, אילון (2018). פתיחות ואמונה: בחיפוש אחר חינוך לתרבות כאן ועכשיו. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אלוני, נמרוד (2012). מוטיבציה, אוריינטציה, ומשמעות המשמעות בחינוך ובהוראה. בתוך 'תדמור וע' פריימן (עורכים), **חינוך: מהות ורוח (196-206)**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ארנרט, חנה (2012). **כתבים יהודיים** (איה ברזיר, מתרגמת). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ארנסט סימון, עקיבא (תשמ"ג). על השפעה חינוכית. בתוך **הזכות לחנך החובה לחנך** (97-83). תל אביב: ספרית הפועלים.
- הופמן, תמי (2016). היום תלמיד מחר חייל: המסע לפולין כזירה חינוכית לקראת גיוס. בתוך **נ' גזית וי' לוי (עורכים), צבא מחנך עם: יחסי הצבא עם מערכת החינוך** (117-156). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- לואיס, ק"ס (2005). **ביטול האדם, או, הרהורים על חינוך: בדגש על הוראת ספרות בכיתות י"א (להד לזר, מתרגם)**. ירושלים: הוצאת שלם.
- מרגולין, רון (2012). "ההבחנה בין המצוי לראוי ועתיד החינוך ההומניסטי בבתי הספר התיכוניים", בתוך 'תדמור וע' פריימן (עורכים), **חינוך – מהות ורוח (207-221)**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- מרקוזה, הרברט (1971). **האדם החד-ממדי (דליה טסלה, מתרגמת)**. תל אביב: ספרית פועלים.
- נוסבאום, מרתה (2017). **לא למטרות רוח: מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח (שירן בק, מתרגמת)**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומופ"ת.
- סטיינר, ג'ורג' (2001). **אַראטה: מאזן של חיים (יוסי מילוא, מתרגם)**. תל אביב: עם עובד.
- פוסטמן, ניל (1998). **קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות בית הספר (אמיר צוקרמן, מתרגם)**. רעננה: ספרית הפועלים.
- פרנקשטיין, קרל (1981). **הם חושבים מחדש: פרקים בתורת ההוראה המשקמת**. תל אביב: עם עובד.
- צוקרמן, משה (1996). **חרושת התרבות**. בתוך **פרקים בסוציולוגיה של האמנות (58-69)**. תל אביב: משרד הביטחון, אוניברסיטה משודרת.
- רוזנצוויג, פרנץ (1970). **כוכב הגאולה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- רות, ח"י (תשכ"א). **החינוך וערכי האדם**. תל אביב: דביר.