

על הקשר שבין אישיות אותנטית להוראה מעוררת השראה

בועז צבר

מבוא

המושג "הַשְׂרָאָה" מוגדר במילון אבן-שושן (2003) בהשאלה "הַשְׂפָּנָה של רוח הקודש". הגדרה זו מצביעה על שורש רוחני מובהק של המושג, על פוטנציאל הכוח הגלום בו ועל השפעתו. בשפה האנגלית המושג המקביל הוא "Inspiration", ששורשיו בפועל הלטיני "inspirare". בפועל זה, שמשמעותו המקורית היא "לנשום" או "לנשוף", נוצקה במהלך השנים משמעות פיגורטיבית-דתית מובהקת של "הפחת רוח חיים", ומכאן הזיקה האטימולוגית בין inspiration לבין spirit ו-"spiritus". "השראה", כך מתברר מן העיון האטימולוגי, נושאת נופך ספיריטואלי, פוטנציאל יוצא דופן המבקש לחלץ את החיים האנושיים משגרת שממונם היומיומית ולרוממם למדרגה גבוהה ומפעימה באמצעות שאר רוח, ארוס, מוזה וכוח יצירה (צבר, 2014).

עוצמתה המרוממת של ההשראה, לצד ייעודה לעורר בני אדם ולהניעם לפעולה, לא נעלמו מעיניהם התורות לעולם של כוחות השוק, שמיהרו לנכסה. הציפייה מ"יצרן התוכן" – האמן, המרצה, השף, החוקר, הפרסומאי – שיעורר השראה ביצירתו, ירגש, יפעים, יעניק איזשהו ערך ייחודי, יוצא דופן, "גדול מסכום חלקיו", תורגמה לתביעה כלכלית רציונלית לתשואה יתרה על השקעה. "השראה" נעשתה אז למרכיב סודי בשורת הרווח – מטבע נחשק בתרבות צריכה המתבססת על כלכלת סמלים ודימויים. עד מהרה התנתקה ההשראה מן היצירה והחלה עומדת ונושאת ערך בזכות עצמה – "הרגשה". עתה אפשר היה למצוא על כל צעד ושעל אשפים ש"השראתם אמנותם": מומחי שיווק – קהל נרגש, עיניים נוצצות, "מיקרופון מדונה" אלוטי ותנועות ידיים אקספרסיביות – שהם "מומחים בהשראה". גם קהל היעד, הלקוחות,

למד עד מהרה את השיטה, והחל תובע תמורה בעד כספו וזמנו: "רגש אותנו!", "עורר בנו השראה!", "we demand to be inspired".

לכאורה, אין כל רע בבידור סוחף ובתחושת התרגשות והפוגה, אלא שבתחום החינוך, שיסודו העמוק נטוע במלאכת יומיום סיוזיפית ובקשר ממשי, נעשית התופעה למטרידה. סרטים הוליוודיים עוסקים כביכול בחינוך, אבל בעצם הם סרטים על "גיבורי על" שלכולם משותף כוח מיוחד – היכולת לעורר "השראה". נרטיב כה מוכר ואטרקטיבי: כוכבים יפי תואר ובלורית, כריזמטיים וחדורי אמונה – בעלי קונפליקט בלתי פתור בעברם... – נכנסים לכיתה המאוכלסת ברובה בילדים היספנים/אפרו-אמריקנים פרועים שלא ממש מתעניינים בלימודים, וכעבור שעה של סצנות מרגשות הם מתגברים יחד על קונפליקטים וקשיים, מקבלים תעודות ומתחבקים באהבה לצלילי להיט אס-טי-וי תורן. ואין אלו סיפורי בדים, שכן חיפוש קצר בגוגל מעלה כי רבים מהסרטים הללו מבוססים על מקרים אמיתיים של מורים, למרבתם, כנהוג בימינו, יש ערך בוויקיפדיה ולפעמים גם אתר: מחנכים כריזמטיים ובעלי חוש יוזמה שהשקיעו שנתיים-שלוש בעבודה מאומצת ומתוקשרת בכיתה – לרוב בחסות מלגה מתוכנית ממשלתית דוגמת no child left behind! – ועתה, עמוסים בתוכנות ובלקחים מעצימים עד בלי די, הם קוצרים את פירות עמלם מחוץ לבית הספר, במסע הופעות גלובלי שנועד לחלוק סודות ועצות, אבל בעיקר, כמובן... "לעורר השראה" (המחנכת מ"יומני החופש הגדול" (!) נתנה אצלנו במכללה בירושלים מין כזאת הופעה/הרצאה).

במאמר שלהלן אבקש להתמודד עם נוסחה השיווקי והפשטני של ההשראה ועם הסכנות הגלומות בה לטעמי. מתוקפה של אספקלריה רדיקלית-קיומית, אבקש לטעון כי "השראה" אינה נוסחה או מוצר מהונדס, וכי עצם הניסיון להגדירה ולשווקה ככזאת פוגע בעצם מהותה ומעוות את דמותה. את טבעה העמוק, הייחודי והחמקמק של ההשראה אבקש לגזור מתוך עיוניה של הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית במושג "אותנטיות". באספקלריה אקזיסטנציאליסטית, כך אטען, "השראה" מבטאת את אישיותו הייחודית והחד-פעמית של היוצר (המחנך) ואת האופן הייחודי, והבלתי ניתן לחיקוי, שבאמצעותו הוא מתמודד עם האתגרים בחייו – האישיים והפדגוגיים. לצורך בניית הטיעון אדרש לתוכנות מהגותם של פילוסופים ומחנכים אקזיסטנציאליסטים-דיאלוגיים דוגמת פרידריך ניטשה, אריך פרום, מרטין בובר ויאנוש קורצ'אק.

אני מקווה שתמצאו עניין בדברים – גם אם לא בהכרח השראה.

"השראה" כביטוי של אותנטיות

בסעיף שלהלן אבקש להבין את משמעותה של ה"השראה" באמצעות מונחים וקטגוריות מתחום הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית. נקודת מבט זו מבקשת לבחון תופעות אנושיות, כגון שמחה, חרדה, יצירה, תקווה, דאגה ואהבה, דרך המושג "אותנטיות" – כביטוי למאבקו המתמשך של האדם להשגת משמעות בחייו, מתוך התמודדות מודעת עם עובדת סופיותם (גולומב, 1999, עמ' 70). נקודת המבט הפילוסופית-קיומית, כפי שניסח סרן קירקגור (1996), לא נועדה להשיג אמת אובייקטיבית "קרה, עירומה ואדישה", אלא לסייע לאדם בשאיפתו לענות על איזשהו חוסר וצורך מהותי שקיים בו, ולנסח לעצמו תובנות הקשורות בשורש עמוק של קיומו הפרטי והיומיומי – של ה"אקזיסטנציה" שלו. התמודדות אותנטית זו, המתגלמת במכלול התנסויותיו, אהבותיו, שמחותיו וייסוריו של האדם בחייו, היא לעולם ייחודית וחד-פעמית, וככזאת היא מכוננת אותו בבחינת "אמן" בועיר אנפין ואת התמודדותו בבחינת "יצירה".¹ חיוניותו ועוצמת אנושיותו של האדם, על פי מדדים אלו, נמדדת במונחים קיומיים של אותנטיות – של מי שמחבר את ספר חייו כמו ידיו, בכנות ובנאמנות.

מנקודת מבטה של האותנטיות, ניצתת התופעה האנושית הקרויה "השראה" אל נוכח עוצמת חיוניותה, יופייה וכנותה של יצירה ויוצר המעוררים תחושת חד-פעמיות, התלהבות, מקוריות, תשוקה, מעורבות ותנועה. היפוכו של "מה שמעורר השראה" הוא לפיכך המזויף, המכוער, המשעמם, הסינתטי, הסטטי, הגנרי והבנאלי. על רקע זה מתבררת איכותה של קטגוריית "ההשראה", שבדומה למושג "הילה" (Aura), שטבע וולטר בנימין ביחס לשיפוט האסתטי (בנימין, 1983, עמ' 83), מגלמת איזושהי איכות של "קדושה" סגולית וחד-פעמית, הנמנעת מן ההעתק המכני, הגנרי. השראה, לפיכך, אינה יכולה לנבוע מתוך האחדה מלאכותית או מתוך החלה של איזושהי חוקיות אוניברסלית אחת ויחידה, בדרך של רדוקציה; השראה אינה מוצר או אפקט סינתטי, ואין היא יכולה להיות מושגת באמצעים טכניים וגנריים של שכפול או שעתוק מסחרי. איכותה הקיומית החד-פעמית מורה, כי אין היא ניתנת להכרה אלא על דרך החוויה, התנועה, המתח הדיאלקטי הפנימי,

1 "פנומן אסתטי", בלשונו של פרידריך ניטשה, שראה בפן זה של הקיום את ביטויה העז ביותר של האנושיות (ניטשה, 1969, עמ' 42).

הריבוי ומגוון הפרספקטיבות האפשריות.² עמדה זו מרמזת כי עוצמתה הקיומית של ההשראה עומדת לעתים קרובות ביחס הפוך ליכולת להגדירה (וממילא גם לשכפלה) – ועם זאת, למרות חמקמקותה המושגית וטבעה הבלתי נגיש מן הבחינה האפיסטמולוגית, היא מעניקה טעם אונטולוגי-קיומי לחיים, שבלעדיה נעשים לאפורים ומשעממים, במובן של "פשוט להתקיים" (simply to exist). על רקע זה מובנת גם קביעתו המפורסמת של ניטשה: "כלי מוזיקה החיים היו טעות" (ניטשה, 1973).

הקשר שבין אישיות להשראה בתחום החינוך

בתחומה של הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית מתגשמת ייחודיותו של האדם באישיותו הסגולית. סגוליות זו, כפי שקבע ניטשה, מגלמת את ההכרה שלפיה: "כל אדם ואדם הוא פלא ייחודי וחד-פעמי" (ניטשה, 1999, עמ' 21). אישיותו של האדם, על פי העמדה האקזיסטנציאלית, מבדילה ומייחדת אותו מכל אדם אחר ברחוב ומבטאת את קיומו החד-פעמי בעולם. הגדרת מילון אבן שושן למושג "אישיות" היא: "כלל התכונות של אדם שהוא נבדל בהן מאחרים: אישיותו של אדם מתגלית בהופעתו, בשיחתו, בהתנהגותו בחברה וכדומה" [ההדגשה שלי] (אבן שושן, 2003). היעדר אישיות מובחנת, לעומת זאת, הוא ביטוי להיעדר פנים, לחוסר רצון להתבלט, להיעדר יומרה, לרצון להיות ניטרלי, פרוזאי, כללי – ואפשר להוסיף: משמים.

הדגשת ממדה הקיומי של האישיות ופוטנציאל האותנטיות הגלום בה חושפים את חשיבותה המכוננת למחשבת החינוך. ואמנם, עמדות אקזיסטנציאליסטיות ודיאלוגיות משימות דגש מיוחד על אישיותו המובחנת, הייחודית והחד-פעמית של המחנך בתהליך החינוכי. ברוח זו העמיד ניטשה את איכותו האנושית של המחנך ואת אישיותו מעל לכל יסוד פדגוגי אחר. מחנכים בעלי איכות יוצאת דופן,

2 כפי שכותב איתי מכטר (2017: 84): "רעה חולה היא הרדוקציה. הניסיון להעמיד את העולם על 'העיקר האחד' מחסיר מיד מן העולם את מורכבותו ומסלק כל מה שאינו נגזר מן המוניזם האחדותי... החיים הם ביטוי מתמיד של ניגודים והיפוכי דברים: תמורה לצד קיבעון, יופי הנגזר מכיעור... רק האמנות עשויה להבטיח נתיב שלא יוליך שוב לקריסת הניגודים.... [היא] יודעת להכיל את המורכבות של החיים ואינה שואפת לרדוקציה או לכניעה של הרגש לעקרונות ולאידיאלים שעלולים לסרס את יצר החיים ולהמיתו".

כתב ניטשה: "מורים באמצעות ארשת הפנים, יציבת הגוף, הלבוש, המזון ומנהגי חייהם יותר מאשר בדיבור או אפילו בכתיבה".³ מורים משמעותיים מחנכים מתוקף אישיותם: ככל שהיא בעלת נוכחות ואמינה יותר, כך טיעוניה מחנכים ומשפיעים יותר. ברוח דומה כתב אברהם יהושע השל: "מה שאנו זקוקים לו יותר מכל דבר אחר אינו ספרי לימוד אלא אנשי לימוד. אישיותו של המורה היא-היא הטקסט שהתלמידים לומדים; הטקסט שלא ישכחו לעולם".⁴ על רקע זה מתבהרת גם אמרתו המפורסמת של בובר: "לא ההוראה מחנכת, כי אם המורה הוא אשר מחנך" (1973, עמ' 249). עמדה קיומית זו גורסת כי בתחום החינוך לא ניתן להפריד בין האדם ליצירתו – הפרדה שתיתכן אולי במלאכות ובאומנויות אחרות, כגון ציירים או מלחינים ויצירותיהם ואף אנשי מקצוע כגון מהנדסים ותוצרי עבודתם. באישיותו ובעוצמת אנושיותו משפיע המחנך לא-פחות, ואף יותר, מאשר ביצירתו ובתורתו. לכך, כמדומני, התכוון גם צבי אדר (1963) בתובנה שניסח בתום התדיינות ארוכה ומפותלת בהגיונו האידיאולוגי של תפיסות חינוך שונות: "המורים הטובים, טובים מתורתם".

הדגשת היסוד האישיותי ביחסים הפדגוגיים מרמזת כי איכותה העמוקה של הפעולה המחנכת מתבססת על הזדהות ועל השראה יותר מאשר על כל בסיס אחר. תובנה אקזיסטנציאליסטית זו מרמזת כי השפעת הפעולה החינוכית אינה רציונלית ואינטלקטואלית בעיקרה, אלא רגשית וקיומית. כלומר, החניך מזדהה תחילה עם אישיותה של המחנכת ועם עוצמתה האנושית, ומתוקף זאת ורק אז – עם תורתה, עם דעותיה ועם אמונותיה. חינוכו המוסרי של הילד, כפי שלימד ברונו בטלהיים (1980) בהתייחסו להשפעת המחנכת של אגדות הילדים, לא נוצר מתוך שכוונת רציונלי של הילד בהעדפת הטוב מהרע, אלא מתוך הזדהות עם דמות הגיבור ועם מעלליה: "אין הילד מזדהה עם הגיבור הטוב בשל החיוב שבו, אלא משום שבמצבו של הגיבור [בעלילותיו] יש משום כוח משיכה גדול לגביו [...] אין הילד שואל את עצמו 'האם ברצוני להיות טוב?' אלא: 'למי ברצוני להידמות?', והוא קובע זאת בדרך של הזדהות עצמית מוחלטת עם אחת הדמויות: אם דמות זאת טובה מאוד, אז מחליט הילד כי גם הוא חפץ להיות טוב" (שם, עמ' 14). לתובנה פסיכולוגית זו ערך פדגוגי רב שכן היא שבה ומדגישה כי שורש השפעתו של המחנך על תלמידיו

3 פרידריך ניטשה, מסות על חינוך לתרבות, עמ' 30.

4 אברהם יהושע השל, אלוהים מאמין באדם – היהדות, הצדק החברתי והציונות, עמ' 250-251.

אינו רציונלי בהכרח, אלא בראש ובראשונה נטוע בעוצמתו הקיומית של המפגש שהוא מקיים עם תלמידיו, באיכות הקשר שביניהם וביכולתו לבסס את עצמו כדמות חשובה, משמעותית ושוחזרת טוב בעולמם.

אישיותו הייחודית של המחנך משמשת תשתית להתנהגותו הספונטנית ולאופן המיוחד שהוא מתקשר עם אחרים בחיי היומיום. תשתית זו, שאינה מתווכת בכל עת במחשבה ובפרלקציה מודעת, משחררת את המחנך מן העול הכרוך בשיקול דעת מתמיד, ומאפשרת לו להיות "עצמו" ולפעול בספונטניות ובטבעיות. אישיותו השלמה והחד-פעמית של המחנך מתבררת אז כבעלת השפעה פדגוגית מכרעת, בהיותה מהדהדת בעקביות ולאורך זמן, ועם זאת בטבעיות ובאופן בלתי דידקטי, בכל מגע שהוא מקיים עם תלמידיו, ובלי תלות בזירה החינוכית – בשיעור, בהפסקה, במהלך טיול שנתי, וגם ברגעים שנדרשת תוכחה או תביעה נחושה. למעשה, כפי שלימד בובר (1984, עמ' 366), דווקא ברגעים בלתי אמצעיים אלו טמונה ההשפעה הטרונספורמטיבית ארוכת הטווח, האמיתית ביותר: "על שלמותו של החניך משפיעה רק שלמותו של המחנך, הווייתו השלמה שלא במתכוון [...] חיותו מקרינה עליהם ומשפיעה ביתר תוקף וטוהר דווקא בשעה שאין עולה כלל על לבו הרצון להשפיע עליהם".

אלא שהדגשת מרכזיותו של היסוד האישיותי בתהליך הפדגוגי מעוררת בעיה, משום שבניגוד להסכמה הרווחת בנוגע לקריטריונים הטכניים שמאפיינים את מלאכת "ההוראה הטובה"⁵, מתברר כי הדיון במאפייני זהותו האישיותיים של המחנך המשמעותי חמקמק וקשה להמשגה. קושי זה, כאמור, על פי העמדה האקזיסטנציאליסטית, הוא אימננטי לטבעה הסגולי והחד-פעמי של האישיות. מדברים אלה עולה מצב מורכב: אין חולק כי אישיותו של המחנך היא מרכיב מפתח בהפיכתו לדמות משפיעה, אך מנגד איכותה העמומה, החד-פעמית והדינמית מקשה את המשגתה, וממילא גם את הנחלתה. עוצמתה הקיומית לצד חמקמקותה האפיסטמולוגית עושה את ההשראה מושא מעניין לעיונה של מחשבת החינוך.

5 בעניין זה נהוג לציין כישורי מומחיות (expertise), ובכלל זה ידע פדגוגי כללי וייחודי (Shulman, 1986), כישורי הוראה וידע של ניהול וארגון הכיתה (זילברשטיין, 1998).

על מורכבותו המושגית של רכיב האישיות

אחד מביטוייה העזים ביותר של מורכבות זו מתגלה לעתים קרובות במסגרות להכשרת מורים, שבהן סטודנטים צעירים מתחבטים בשאלת זהותם הפדגוגית ובאופי דמות המחנך/המחנכת שברצונם להיות. כשהסוגיה נדונה במסגרת ההכשרה, רבים מן הסטודנטים מעידים כי תפיסתם את דמות המורה הטוב מתבססת על מורות ומחנכות מעוררות השראה שלימדו אותם בעברם, או (ואולי בעיקר) על דמויות מחנכים שפגשו בספרים ובסרטים. במקרים אלו נתפסות תכונותיהן של אותן דמויות נערצות, שהועצמו בכוחה המשכר של הנוסטלגיה או התסריט והפסקול ההוליוודי, כאידיאל נכסף שהסטודנט הצעיר שואף לאמץ: המורה הכריזמטית, המחנך הקשוב, המחנכת שהתלהבותה מחומר הלימוד הייתה מדבקת, המחנך שסירב לוותר וכן הלאה.

אלא שהניסיון לאמץ את מידותיהן ואת איכותן הסובייקטיבית של אותן דמויות "מיתולוגיות" אינו צולח בידם, שכן ברוב המקרים הוא מבוסס על הפשטה או על דימוי סינתטי המנותקים מן הפרקסיס. ההכרה הפשטנית תופסת את האיכות הפדגוגית רק בגילויה החיצוניים, ואינה מסוגלת לחדור אל הדינמיקה החד-פעמית ואל המורכבות הפנימית, ועל פי רוב גם הנסתרת, שמפעילה אותה ומגדירה את מהותה. בשלב מסוים יתברר כי מה שנראה בזמנו פשוט וברור הוא למעשה מורכב, חמקמק ועמום; איכות סובייקטיבית ומאפייני אישיות ייחודיים אינם פשוטים וגלויים כפי שנדמה במבט ראשון ושטחי, ואינם ניתנים לשכפול באמצעות חיקויה של ההתנהגות הגלויה. הסטודנטית הצעירה תיווכח עד מהרה כי אינה יכולה להיות כריזמטית או קשובה כפי שהיה אותו מורה אהוב שהיה לה עת הייתה תלמידה; כי דמותה הנערצת של מחנכת מסרט הוליוודי אינה קשורה בשום אופן לאתגרים שהיא עצמה חווה בכיתה; ולעתים אף, כי אותן תכונות חיוביות שהפכו את דמותה של מחנכת פעלתנית ומחויבת למשפיעה כל כך על חייה, נחוו בעיני חבריה לכיתה באורח שונה, ולעתים אף שלילי.

לאור האמור, נדרש כמדומני עיון מעמיק מעט יותר באיכותו המיוחדת של מושג האישיות ובדינמיקה הרוחשת בעיצומו. עיון רדיקלי-קיומי בדמותו של המחנך מעורר ההשראה מבקש לחדור מעבר לשכבת הפנים הגלויה והפשטה לכאורה של האישיות ולחשוף את איכותה הפנימית, הדינמית והחד-פעמית. מנקודת ראותה של העמדה הרדיקלית-קיומית, הווייתו האנושית של האדם מתגשמת מתוך

מצב של מתח מתמיד בין כוחות סותרים הפועלים בקרבו בכל עת. זוהי תפיסה אקזיסטנציאליסטית, שאינה רואה במבנה אישיותו של האדם נתון קבוע וסטטי, אלא תוצר של פעולת גומלין מתמדת בין מערכים של תכונות הפוכות ומנוגדות באישיותו. דיאלקטיקה זו פירושה כי כל תכונה המתקיימת באישיותו של האדם מעידה מניה וביה על קיומה של תכונה שהיא בבחינת צדו האחר של המטבע. במילים אחרות, מבנה אישיותו של האדם הוא מזיגה ייחודית וחד-פעמית בין שורה ארוכה של תכונות מנוגדות (פרוס, 1976, עמ' 77).

דינמיקה זאת, הטומנת בחובה חיוניות של מתח דיאלקטי פנימי מתמיד, מעלה תובנות מעניינות בנוגע לתמהיל אישיותו של המחנך המשמעותי, מעורר ההשראה. על פיה, לדוגמה, נטייתה החיובית של מחנכת לפתיחות ולקבלת דעותיהם של אחרים בצוות, ייתכן שהיא קשורה עם נטייתה השלילית לסבילות ולחוסר יוזמה; גישתו החיובית של מחנך מסור ומחויב יכולה להתברר כאחווה בנטייתו לחוסר יכולת להציב גבול; אישיותו האופטימית של מחנך אידיאליסט עלולה לרמוז על נטייתו להיות בלתי מציאותי ולראות מהרהורי לבו; ויכולתה של מחנכת להיות פעילה ובעלת יוזמה עלולה להתגלות ככרוכה בכוח הקיים בה להיעשות נצלנית ותוקפנית. באותו אופן, כל תכונה באישיותו של המחנך היא דו-שיח מתמיד בין מופעה החיוביים לשליליים: מעשיות עם חוסר דמיון; איפוק עם נטייה לקרירות; סובלנות עם אדישות; נטייה לסדר עם נוקדנות, וכן הלאה. אישיותו המסוימת של המחנך אינה מבטאת רצף של תכונות בבידודן, ואף לא צירוף פשוט של הכשרים, אלא משהו חדש וחד-פעמי הנולד מתוך הדדיות ומתח הפעולה שביניהם.

מימושה של האישיות האונטית בחינוך

כדי לממש את הפוטנציאל הפדגוגי שלו, על המחנך להכיר את מזיגת התכונות הייחודית לו, את המתח שבין צדן החיובי לצדן השלילי ואת הסביבות שבהן תכונות אלו באות לידי ביטוי. תובנה זו נקשרת בציווי הרפלקטיבי שהיה חרות מעל שער הכניסה למקדש אפולו שבדלפי: "דע את עצמך!". על פי אידיאל יווני עתיק יומין זה, יכולתו של המחנך להיעשות דמות פדגוגית בעלת שיעור קומה תלויה בידעיה עצמית – בהיכרותו את הכוחות הסותרים הפועלים בקרבו: יכולותיו, רצונותיו, יתרונותיו וחסרונותיו. מחנך העושה את עבודתו נאמנה, צריך לגלות ולהכיר בכנות מה משמח אותו ומה מעציב אותו, באילו סיטואציות הוא חש חיוני, מועיל ובעל

ערך, ובאילו – חלש, זר ומרוחק; אילו סביבות אנושיות קרובות ללבו, ומאילו הוא נוטה להתרחק. התנסויות אלו וחוויות הרגש והמחשבה הנלוות אליהן יוכלו לרמז לו על אישיותו הפדגוגית הייחודית – לאן נוטה לכו, ולמה הוא מוכשר. דרך הכרת עצמיותו יוכל המחנך למצות באופן אותנטי את יכולותיו ולבחור באופן נכון את הסביבה הפדגוגית התואמת את אישיותו. לעתים הוא יגלה כי אותה מזיגת תכונות המקרכת אותו לעבודה פדגוגית מספקת ומוצלחת בסביבה אחת היא זו שדווקא מונעת את הצלחתו בסביבה פדגוגית אחרת.

חשיבותו של יסוד האותנטיות בעבודתו של המחנך מעורר ההשראה באה לידי ביטוי יפה בתורתו הפדגוגית של יאנוש קורצ'אק. במהלך כתביו שב קורצ'אק והזהיר מפני שימוש בקלישאות פדגוגיות, במודלים תיאורטיים ובהוראות הפעלה מלומדות מן המוכן, מכיוון שאלו מנתקים את המחנך מן החיוניות ומן הכנות הגלומות בעשייה חינוכית ספונטנית ובלתי מתוכננת. לפי משנתו של קורצ'אק, חיבוטי הנפש של המחנך והתנסויותיו, מוצלחות יותר או פחות, מבטאים את דרכו הייחודית במשעוליה של מלאכת החינוך. ברוח אקזיסטנציאליסטית זו הוא כותב: "הדרך שבחרתי, ושבחרתי לי למטרה, אינה הקצרה ביותר וגם לא הנוחה ביותר, כרם היא הטובה ביותר בשבילי, משום שהיא שלי, משום שהיא של עצמי" (1996, עמ' 114). על רקע זה עודד קורצ'אק את המחנכים בפנימייה שניהל להתנסות בשיטות הוראה וחינוך מגוונות ולמצוא ולגלות את קולם הפדגוגי האישי והייחודי. גילוי מעין זה לא יוכל להיעשות לטעמו מתוך עיון תיאורטי בשיטות חינוך סדורות או באמצעות התבוננות רומנטית פנימה, אלא מתוך התנסות כנה ומעשה מושכל בפרקסיס – "המורים הטובים נבדלים מן הגרועים רק באחוז הטעויות שהם עושים" הוא כותב (עמ' 128). למחנך המתלבט בנוגע לדרכו החינוכית הציע קורצ'אק לפיכך לנהוג בגילוי לב: "אם לא ניחנת בהופעה מרשימה ובחזה חזק, לשווה תשתדל בקול רועם להסות את המולת החבורה. יש לך חינוך טוב ומבט סבלני – אל תדבר כלל, אולי יירגעו בעצמם? חפש את דרכך אתה" (1996, עמ' 118). עמדה קיומית זו מניחה כי בלתי אמצעיות, יושרה ואותנטיות הן התשתית העמוקה שרק על בסיסה יכול המחנך לממש את הפוטנציאל הגלום בו, להגשים את ייעודו ולהיעשות למחנך מעורר השראה.

זיקתה של העמדה הרדיקלית-קיומית אל המציאות החינוכית ואל ההתנסות הממשית מדגישה, כי העיון הרפלקטיבי והאינטרוספקטיבי כרוך בנכונות למעשה; הפיכתו של המחנך לדמות משפיעה ומעוררת השראה תלויה אפוא לא רק בידעית

העצמי אלא גם בנכונות להעז ולממשו בפרקסיס – באומץ להיות למחנך שהוא יכול להיות ונועד להיות. הסכנה האורבת למחנך היא שמתוך ניסיונותיו להתאים את עצמו לצווים המקובלים בחברה, או לאידיאלים פשטניים וכלתי מורכבים המושרשים בו בנוגע לדמותו של "המורה הטוב" – הוא יאבד וישכח את אישיותו הייחודית. מן המחנך נדרשת אפוא נאמנות לעצמו ואף מידה של אומץ – שלא להיגרף בכוחם של פשטנות ושל דימויים מומצאים מסרטים הוליוודיים, שלא להתפתות לנוחות המובטחת בדרכים הסלולות והמוכרות שמציעה המערכת, ושלא להיכנע לסטריאוטיפים ולפרוטוקולים שהיא מכתובה. עליו להכיר את הסתירות הטבועות בהווייתו, להעריך אותן, להתמודד עמן ולפתח את הכוחות הייחודיים הגנוזים בו.

סיכום – אישיות, משמעות והשראה

בראשית המאמר תואר כיצד באספקלריה האקזיסטנציאליסטית מתגשמת אנושיותו של האדם מתוך מודעותו לעובדת סופיותו ובחתיירתו להקנות משמעות לחייו. אישיותו הנבדלת והחד-פעמית של האדם מבטאת את האופן הייחודי שבאמצעותו הוא עושה זאת. בפעולתו היצירתית, ובאמצעות הכוחות הסגוליים הגלומים באישיותו, האדם מממש את אנושיותו ומעניק משמעות לחייו, שהרי "אין לחיים משמעות מלבד המשמעות אשר האדם מעניק לחיי עצמו מתוך גילוי הכוחות הגלומים בו בדרך של יצירה" (פרום, 1976, עמ' 42). מחנך הוא אפוא אדם שיצירתו מוצאת את ביטויה במעשה החינוכי; המחנך המשמעותי, האונטני ומעורר ההשראה הוא אדם המוצא משמעות בעבודתו החינוכית ומצליח לבטא באמצעותה את אישיותו הייחודית, ולפיכך גם את אנושיותו במיטבה. באספקלריה אקזיסטנציאליסטית זו מתבררת איכותה האונטית – החד-פעמית והייחודית – של ההשראה, שאין בנמצא "פס ייצור" להפקתה, שהיא אינה "מוצעת" אישיותם ותכונותיהם של "המורים המשמעותיים", שאין להשיגה באמצעות "סקרי דעת קהל", ושאין דרך "להנדס" את דמותה בחדרי מעבדה. השראה היא זו המתגשמת מתוך אישיותו החד-פעמית של המחנך, וביחס לאתגרים הייחודיים שעליו להתמודד עמם במציאות.

יכולתו של המחנך ונכונותו להביא לידי ביטוי את אישיותו הסגולית בעבודתו מתבררת אז כתנאי ליכולתו לחולל השראה. כל מחנכת מעוררת השראה היא כזאת

בדרכה הייחודית והחד-פעמית, באותו אופן מיוחד שהיא מתמודדת עם הסגולות ועם הסתירות שבהווייתה על פי מאפייני אישיותה. בתנאי מציאות מסוימים יכול מחנך אחד להיעשות מעורר השראה באישיותו הקפדנית ובעקשנותו היתרה, ואחר דווקא משום רגישותו, גמישותו הרגשית ונטייתו לוותר ולהכיל. כך יכולה נפשו של ילד מסוים להיקשר דווקא בנפשה של מחנכת מסוימת, ולא באחרת, משום שאישיותה ונטייתיה הייחודיות הולמות את צרכיו הייחודיים באותה עת. בתחומה של מחשבת החינוך האקזיסטנציאליסטית, אין דפוס חתום שלתוכו אפשר לשבץ את הגדרתו של המחנך "מעורר ההשראה".⁶ מן האמור עולה כי חשוב ואף הכרחי שיהיו בבית הספר מחנכים בעלי טיפוסים אישיות שונים ומגוונים, המסוגלים להביא לידי ביטוי את עצמיותם. בית הספר שיבקש להחיל על מחנכיו, משלל שיקולים אידיאולוגיים, מקצועיים או רגולטיביים, דפוס אישיות גנרי – מנוסח ומתוחכם ככל שיהיה – עלול לגלות עד מהרה כי לא זו בלבד שהוא נעשה אפרורי ומשעמם, אלא שניטלים ממנו גם כל קסמו והשפעתו. במערכת פדגוגית מדעית, "פרופסיונלית", המתמקדת לאובייקטיביות מכלילה וליעילות אדישה, נשלל ומנוטרל היסוד האנושי, היצירתי, הבלתי צפוי והבלתי אמצעי. מרחב פדגוגי גנרי שכזה נושא דמות קלינית של מעבדה או מפעל, שבו אין יכולים להתקיים אלא מורים "טכנאים" ו"מנהלנים"; במרחב פדגוגי שכזה אין מקום למחנכים בעלי שאר רוח והילה, מורים ייחודיים בעלי שיעור קומה ומעוררי השראה.

6 תובנה אקזיסטנציאליסטית זו מהדהדת את סיפורו מעורר המחשבה של בוכר בספרו דרכו של אדם על פי תורת החסידות: "פעם בא רבי רב מראדושיץ לפני רבו, החוזה מלובלין, וביקש ממנו: 'למדנו רבנו דרך כוללת לעבודת הבורא'. השיב הצדיק: 'אי אתה יכול לומר לאדם איזו הדרך ילך בה, הרבה דרכים לאדם לעבוד את אלוהיו. יש אדם העובד את אלוהיו על ידי לימוד תורה ויש שהוא עובדו על ידי תפילה. ואף יכול אתה לעובדו על ידי דבר והיפוכו: אחד עובדו בתענית, ואחד באכילה ושתייה. כל אדם צריך ליתן את דעתו לאיזו דרך לבו מושכו, ובה יבחר בכל מאדורו'" (1964, עמ' 14).

מקורות

- אדר צ' (1963). **החינוך מהו? ירושלים: מאגנס.**
- בובר מ' (1973). **על המעשה החינוכי. בתוך בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה (עמ' 261-237).** ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר מ' (1964). **דרכו של אדם על פי תורת החסידות. ירושלים: מוסד ביאליק.**
- בובר מ' (1984). **על חינוך האופי (נאום בבית מדרש למורים בתל אביב, 1939).** בתוך **תעודה ויעוד, ב (עמ' 366-377).** ירושלים: הספרייה הציונית.
- בטלהיים ב' (1980). **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחות הנפשית של הילד (תרגום: נורית שלייפמן).** תל אביב: רשפים.
- גולומב י' (1999). **אביר האמונה או גיבור הכפירה? חיפושי האותנטיות מקירקגור עד קאמי.** ירושלים: הוצאת שוקן.
- גורמן מ' (2011). **אלוהים מאמין באדם – היהדות, הציונות והצדק החברתי של אברהם יהושע השל (תרגום ועריכה: דרור בונדי).** אור יהודה: דביר.
- השל א"י (2011). **בתוך: בונדי ד' (עורך), אלוהים מאמין באדם – היהדות, הצדק החברתי והציונות של אברהם יהושע השל.** אור יהודה: דביר.
- וולטר ב' (1983). **יצירת האמנות בעידן השעתוק הטכני (תרגום: שמעון ברמן, מבוא: רינה קלינוב).** תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מכטר א' (2017). **ניטשה והאסתטי: מעשה היצירה במדע העליון.** תל אביב: רסלינג.
- ניטשה פ"ו (1969). **הולדתה של הטרגדיה או יוונית ופסימיות.** תל אביב: שוקן.
- ניטשה פ"ו (1973). **שקיעת האלילים או איך הוגים בעזרת פטיש (תרגום: ישראל אלדד).** תל אביב: הוצאת שוקן.
- ניטשה פ"ו (1999). **שופנהאור כמחנך, בתוך: מסות על חינוך לתרבות. ירושלים, מאגנס.**
- פרום א' (1976). **אדם לעצמו.** תל אביב: אוצר המורה.
- פרום א' (2001). **אמנות האהבה.** תל אביב: מחברות לספרות.
- צבר ב' (2014). **על מקומו של "ארוס" הפועל במעשה החינוך: ניתוח פדגוגי על בסיס "משל המערה" ו"המשנה" לאפלטון. גילוי דעת – כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות, 6, עמ' 15-40.**
- קורצ'אק י' (1996). **כתבים, א – איך לאהוב ילד; רגעים חינוכיים; זכות הילד לכבוד (תרגום: יונת ואלכסנדר סנדר).** ירושלים ותל אביב: יד ושם, בית לוחמי הגטאות והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- קירקגור ס' (1996). **אור-או (תרגום: מרים איתן).** ירושלים: מאגנס.