



חזק על בית הספר ועל סביבתו; ובעידן שמנהיגות ברמת בית הספר וברמות שמעליו חסרה כל כך, בעידן של "מנהיגות [חינוכית] חלולה", המנהיגות הזו מעוררת געגועים. הוא נולד בחיפה ב־1934 ל"משפחה פועלית". אביו, "דתי וסוציאליסט" שהקים וניהל בית דפוס, שלח אותו לבית הספר הדתי נצה ישראל ואחר כך לבית הספר הריאלי, "כי הילד צריך יותר". הוא היה תלמיד בינוני. "כנראה שלא התגברתי

מנהיגות בכלל ומנהיגות חינוכית בפרט שייכות לאותם דברים שעליהם אומרים ש"קשה להגדיר אותם אך קל לזהות אותם". את המנהיגות של ישעיהו תדמור, בהיותו מנהל בית ספר הריאלי בחיפה, קשה אולי להגדיר (ננסה לעשות זאת בהמשך) אך קל לזהות. לתדמור הייתה מנהיגות. אפשר להעריך אותה יותר או פחות; אי־אפשר להכחיש אותה. המנהיגות של תדמור הקרינה

מ

שיחה עם ישעיהו תדמור

מנהיגות רוחנית

פרופ' ישעיהו תדמור, מרצה במכללה האקדמית עמק
זרעאל, מנסה לאפיין מנהיגות חינוכית תוך כדי
התבוננות בדפוס המנהיגות שלו עצמו בשנים שבהן
ניהל את בית הספר הריאלי בחיפה. מנהיגות רוחנית
היא בעיניו התמצית של מנהיגות חינוכית

יורם הרפז

צילומים: רפי קוץ

בגיל צעיר, בלי שום תואר אקדמי, מצאתי את עצמי מסתופף
בחבורה כזאת". כשפרצה מלחמת ההתשה (1969) הוא ביקש
לרדת לסיני ולהיות עם החיילים. "זו הייתה השנה המעצבת
ביותר שלי. אני מחלק את חיי ל'לפני ואחרי ההתשה".
ב־1971 הוצע לו להיות מנהל הטלוויזיה הישראלית, תוך כדי
השירות בצבא. הוא ניהל את הטלוויזיה במשך שנתיים ואף
על פי שזכה במכרז (מול יצחק לבני וחגי פינסקר) והיה יכול

על הפער שבין שני בתי הספר". בצבא היה קצין בגולני ואחר
כך קצין חינוך ברמות שונות עד שהגיע לתפקיד סגן קצין
חינוך ראשי. בדרך היה מפקד המדרשה החינוכית הצבאית
בירושלים, שם פיתח את תחום המנהיגות. "כל אנשי הרוח
הגדולים לימדו אצלי במדרשה: מרטין בובר, ישעיהו לייבוויץ',
נתן רוטנשטרייך, נח אייזנשטט... וגם כמה צעירים מבטיחים:
שלמה אבינרי, זאב שטרנהל, דני כהנמן, צבי לם ואחרים.

המקצוע אינה מספיקה; המחנך חותר לייצר באמצעות הידע הזה תוכנות וערכים, משמעות.

■ **אתה מבחין בין ידע לשם ידע וידע לשם חינוך.**

בהחלט כן. באקדמיה הידע נוצר ונצבר בהתאם לעקרונות המדעיים ומוקנה לסטודנטים. גם בבית הספר הידע מוקנה לתלמידים אך כבסיס לבניית תוכנות אינטלקטואליות, שיפוטיות ערכיים, זיקות אסתטיות, יצירתיות ועוד. מורה לפיזיקה, למשל, שרכש תואר ראשון, אולי גם שני ושלישי, הוא מומחה לפיזיקה וגם – וה"גם" הזה הוא העיקר – לחינוך. כמומחה בתחומו הוא מצטיין בהקניית ידע; כמחנך הוא יכול ונוטה להעלות את התלמיד לספרות ערכיות ורוחניות באמצעות ידע; הוא תורם לאנושיותו של התלמיד, לחוויה הקיומית שלו, ל"אדמיותו". מנהל בית ספר שהוא מנהיג מחנך מעודד את הגישה הזאת באמצעות הפאתוס הפרדגוגי והאתיקה הפרדגוגית שלו.

■ **אז זהו המאפיין הראשון של מנהיגות חינוכית: הבנה ותשוקה פרדגוגיות. מהו המאפיין השני?**

יכולת פילוסופית, במובן של חשיבה מופשטת ותפיסה מושגית כוללת, שהיא תנאי לתפיסה בהירה של תופעות וליצירת חזון חינוכי. גיבוש חזון חינוכי, "אני מאמין" בית-ספרי, הוא מבחן ראשון של מנהיג חינוכי. אך לא די שמנהיג חינוכי רואה בבניית חזון בית-ספרי את מטרתו הראשונה ומשקיע בה את שכלו ודמיונו; עליו להפוך את בניית החזון למפעל משותף, להוביל את הצוות שליט, את המורים המעורבים, את ההורים הנבונים, את בוגרי בית הספר ואת התלמידים המובחרים לבניית החזון החינוכי של בית הספר. התוצר של החזון הוא נייר; מה שחשוב באמת הוא התהליך. התהליך עיצוב החזון הופך ליסוד מרכזי בזהות העצמית של בית הספר, באתוס שלו. ועיצוב חזון אינו עניין של "פעם אחת וזהו". בית ספר רציני חוזר על התהליך הזה בכל כמה שנים, מעמיד את החזון הקיים לביקורת ומפתח אותו לכיוונים חדשים.

■ **המאפיין השני של מנהיגות חינוכית הוא הובלת אנשים לבנייה של חזון חינוכי משותף. מהו המאפיין השלישי?**

המטרה הראשונה בתיקון משנת 2000 לסעיף "מטרות החינוך" בחוק חינוך ממלכתי נפתחת במילים: "להנח אדם להיות אוהב אדם". כאשר המשפט הזה התפרסם העיתונות וגם מורים לגלגו עליו, אבל אני תמכתי בו. מנהיג חינוכי צריך "להיות אוהב אדם", כלומר לאהוב תלמידים. תלמידים צריכים לחוש מבעד לתובענות של המנהל ש"הוא אוהב אותנו, הוא בעדנו, דואג לנו, רוצה בטובתנו". האהבה של המנהיג החינוכי לתלמידים היא "אהבה רצינית", "סולידית", לא אהבה סחבקית, מתחבקת, מוחצנת, מתחנפת. אהבה היא תמצית ההומניות בחינוך – קרבה לבני אדם, רגישות אליהם, הזדהות אתם.

■ **אהבה פרדגוגית טהורה, נטולת ארוטיקה.**

יש בה ארוטיקה, אבל כמו שכותבים בספרי ביטול, רק קורט ממנה; ארוטיקה מידתית, מעורנת, מרוסנת, מודעת. בובר מכנה זאת בשם "אהבה נזירית". העיקר באהבה החינוכית הוא המסר המועבר בה לילדים, והם חשים בו, שיש לך זיקה

להמשיך בתפקידו, החליט לפרוש. "זו הייתה תקופה קשה. אני חושב שלא הצלחתי. ראיתי בטלוויזיה מכשיר חינוכי. הייתי כמו שאמרו עליי בצדק, 'תרבותניק'".

לאחר שהשתחרר מהצבא בדרגת אל"מ יצא לצפון אמריקה להיות ראש שליחי העלייה שם. ב-1980 הציע לו יצחק שפירא, מנהל הריאלי, את תפקיד המנהל. אחרי שנתיים (1) של חפיפה קיבל את התפקיד וניהל את הריאלי בשנים 1982-1996. אחר כך היה מנהל מכללת לוינסקי (1997-1999), ומאז ועד היום הוא מרצה וחוקר במכללת האקדמית עמק יזרעאל. בתוך כל העשייה הזאת, כולל חברות באינספור ארגונים, עשה דוקטורט ופרופסורה. בנוגע להמשך הוא מתלבט: "עקב פניות שמגיעות אליי לאחרונה אולי אקים, בגילי המופלג, תנועה לחינוך רוחני". למרות גילו "המופלג" (74) הוא נראה צעיר למדי בנעלי ספורט, ג'ינס שחוק וחולצה משובצת. כשמוסיפים לכך את רהיטות הדיבור והמחשבה, את הנכונות לביקורת עצמית ואת התשוקה לחינוך, נראה שעוד מוקדם לסכם.

■ **מהי מנהיגות חינוכית?**

באקדמיה, במשרד החינוך וב"שרה" יש שתי גישות לנושא הזה. אחת אומרת שמנהיגות חינוכית היא בעיקרה ניהול של ארגון חינוכי, ו"ניהול הוא ניהול" – דומה בכל הארגונים. מפקד בצבא או מנהל בהייטק שיש להם כישורי ניהול יהיו מנהלים טובים גם בחינוך. רצוי שיעברו הכשרה חינוכית קצרה, אך באופן מהותי הם מצוידים בכישורים מתאימים למנהיגות חינוכית. לכן, על פי גישה זו, הכשרת מנהיגים-מנהלים למערכת החינוך צריכה להתרכז במיומנויות ניהול בתחומים כגון ארגון, משאבי אנוש, תמחור, תקצוב, גיוס משאבים, תחזוקת בית הספר, שיווק ועוד. על פי הגישה השנייה, מנהיגות חינוכית שונה מהותית ממנהיגות במערכות אחרות ודרושים לה כישורים אחרים.

■ **אתה כנראה בעד הגישה השנייה.**

כן, אני מחזיק במפורש בגישה השנייה, ואני בדעת מיעוט. משרד החינוך, בעיקר המנכ"לית שלו, בגיבוי מומחים מהאקדמיה, מקדם כבר שנים את הגישה הראשונה הגורסת "ניהול-ניהול-ניהול" ופועל בנחישות ליישומה בהכשרות מנהלים ובתכניות לתואר שני במנהיגות בית-ספרית של המכללות לחינוך. ואני לא מזלזל במיומנויות ניהול; בלי מיומנויות כאלה אי-אפשר להנהיג ארגון חינוכי, אך הן תנאי הכרחי, בשום אופן לא תנאי מספיק. מנהיגות חינוכית זקוקה להרבה יותר ממיומנויות ניהול; יש לה מאפיינים אחרים.

■ **מה זה?**

מאפיין אחד של מנהיגות חינוכית הוא הבנה פרדגוגית. למנהיג חינוכי יש התמצאות אינטואיטיבית ותיאורטית בפרדגוגיה. הוא מבין בפרדגוגיה, הוא חי פרדגוגיה. הוא מכיר, למשל, את ההוויה הקבוצתית המיוחדת הזאת שנקראת "כיתה"; לא רק מכיר, גם אוהב את האינטראקציה החינוכית אתה. מנהיג חינוכי אינו מומחה במקצועות הלימוד, אך הוא מכיר את מבני הדעת שלהם, את הקשרים האפשריים ביניהם ואת הפוטנציאל החינוכי שלהם. הוא יודע, ודואג שגם שאר המחנכים ידעו, שמנקודת מבט חינוכית היכרות עם הידע של

אליהם, שאתה מרגיש אותם, קרוב אליהם... אוהב אותם. ■ ומה עם המאפיין שרוב האנשים מציינים במאפיין ראשון של מנהיג חינוכי - דוגמה אישית?

ברור, זהו מאפיין חשוב ביותר. הדוגמה האישית של מנהל-מנהיג בית ספר אינה רק שהוא יודע לעשות גם את עבודת המורים וללמד בכיתה, אלא שהוא עושה כראוי את עבודתו שלו כמנהל, מתוך מחויבות אין קץ, שיקול דעת בהיר, אומץ לב בהובלת שינוי, ניקיון כפיים ושקיפות בהחלטות ובמדיניות. הדוגמה האישית מתבטאת גם בכך שהוא מרבה להופיע בשיעורים ובאירועים שונים, יוצא לשדה עם התלמידים, מרים טלפון כשצריך, מתייצב ליד תלמיד ומורה בעתות שמחה וצער. המנהיג המחנך תמיד נוכח, נגיש, "נמצא אתנו" - בכיתה ומחוץ לכיתה. טוב, אגב, שהמנהל יהיה גם מורה בכיתה במקביל לתפקידו; חשוב ש"ייגע" בתלמידים.

אפשר לרמות לשבט, כמנהיג מעצב, משפיע, אפילו מנהיג רוחני. כך גם ראו אותי בקהילת הריאלי ובחלקים בציבור החיפאי. ב"תעודת הרשמה בספר הזהב" של הקק"ל שקיבלתי בעת פרישתי מבית הספר נכתב: "מחנך, איש רוח והגות". בסגנון המנהיגות הזה המשכתי את דרך המנהיגות של מנהלי הריאלי שקדמו לי. זו הייתה מנהיגות טוטלית שהובילה את כל הממדים של בית הספר - את האתוס, את הפדגוגיה, את הדידקטיקה, את תכנית הלימודים, את החינוך החברתי-ערכי, את הארגון, את המינהל, את התקציב, את יחסי החוץ, את הכול.

■ המנהיגות המלכותית-רוחנית-טוטלית שלך הסתיימה במשבר.

נכון, משבר חמור, אחרי 14 שנות מנהיגות... המשבר התחיל לאחר שהודעתי להורים, במצוות הגזבר ובאישור

מנהיג חינוכי צריך להיות "אוהב אדם", כלומר לאהוב תלמידים. תלמידים צריכים לחוש מבעד לתובענות של המנהל ש"הוא אוהב אותנו, הוא בעדנו, דואג לנו, רוצה בטובתנו"

■ אתה חושב שמנהל צריך ללמד בכיתה? כל בית הספר עליו והוא בכיתה?

למרות הקושי, אני חושב שעליו ללמד בכיתה. בכל שנותיי בתפקיד מנהל בית הספר הריאלי - אני מדבר אתך על שבעה סניפים שלומדים בהם יותר מ-3,000 תלמידים - הייתי מורה ושמונה שנים מתוכן הייתי מחנך כיתה, "א" או "ב". יצאתי עם התלמידים לשירות לאומי, לבניית גדרות ברמת הגולן, לטיול במדבר יהודה, לאימון בבסיס גרנ"ע. נמתחה עליי ביקורת. חיפשו את המנהל, והמנהל מטייל. אבל אני חשבתי שאני עושה את המעשה הנכון. כשהייתי מחנך כיתה חווייתי חוויה בעלת משמעות לחיי, הפקתי מהתפקיד עוצמות אנושיות ומנהיגותיות כבירות. בישיבות עם מורים יכולתי להביא דוגמאות טריות מההתנסות שלי בכיתה. יתכן שלשיגעון הזה היה מחיר בניהול השוטף של בית הספר, אך היה כדאי ונכון לשלם אותו.

■ הייתה ביקורת על היעדרויות ממשרד המנהל וגם על דברים אחרים. אתה לא התעסקת בביקורת. היית עסוק בהנהגה חינוכית.

כן, הייתי מנהל מהטיפוס ה"מלכותי". אני אומר זאת ברצינות אבל גם באירוניה. המורים, כולל אלה שהיו מורים שלי בעבר, פנו אליי ב"אדון תדמור". והיו גם טקסיות וגינונים. תפסתי את עצמי כראש שבט (ואת בית הספר הריאלי בזמני

הדירקטוריון, ששכר הלימוד לשנת 1995 יהיה גבוה יותר. כך נהגתי גם בשנים קודמות, והדבר התקבל בלי התנגדות ומתוך אמון מלא בשיקול הדעת שלי. אך הפעם, בשבת אחת, התארגנה קבוצה של הורים - הורים מתוחכמים, בעלי מקצועות נחשבים, חלקם בוגרי בית הספר - והנהיגה מעין מרד נגד העלאת שכר הלימוד. המרד התרחב וכוון אל הדירקטוריון. ההורים דרשו ייצוג בדירקטוריון ושיתוף בניהול בית הספר, במיוחד בניהול הכספי שלו. כמו ב"מסיבת התה של בוסטון": אין מסים בלא ייצוג. מצאתי את עצמי במצב טרגי.

■ טרגי?

בשנים שלפני כן קראתי מעל כל במה אפשרית לשיתוף ההורים בחיי בית הספר. בתחילת "שנת המרד" פרסמתי רשימה בשם "דרושה אמנה עם ההורים". חשבתי שאני מייצג גישה מתקדמת בנושא היחסים שבין ההורים ובית הספר, והנה נפל עליי הסלע הענק הזה. כיום אני חושב שהייתי צריך לקרוא את המפה בצורה טובה יותר. אולי הייתי, כך לפחות נתפסתי, "כול יכול" מדי. אולי לא הייתי קשוב די הצורך. אולי הייתי צריך לסיים את התפקיד ביוזמתי לפני כן, כשאני בשיאי, לפני שביטחוני ביכולותיי עלול להקהות את שיקול הדעת שלי ואת רגישותי לסביבה. כיום אני חושב שמנהיג צריך לחוש היטב בעיתוי הנכון לפרישה. אבל אני התכחשתי לזה. גם לא הבחנתי באיתותי אזהרה. קיבלתי מכל עבר חיוקים לאינספור, ולא

ביותר של מנהיג חינוכי בעיניי היא היכולת להפוך את בית הספר למקום של התקדשות חילונית, מקום שמוזן לתלמיד תובנה על קיומו, על עצמיותו, מקום שמפנה אותו אל השאלות החשובות ביותר בחייו - מי אני? מה המשמעות של חיי? מהי תכלית קיומי? השאלות הללו ושאלות דומות חשובות יותר מכל התשובות האפשריות כי הן פותחות מרחבים חדשים למחשבה ולרגש. אצל המנהיג החינוכי-רוחני בית הספר פועל בשגרה ובחולין כמו כל בית ספר, אבל יש בו גם "מקדש-מעט חינוכי", והמקדש הזה, גם אם נמצאים בו מעט אנשים מעט זמן, משפיע על אקלים בית הספר כולו.

■ **אנחנו מדברים על בית ספר שבו מצטופפים שלושים ארבעים תלמידים בביתה, שבו ההוראה והלמידה מכוונות להצלחה בבחינות בגרות, שיש בו בעיות משמעת קשות. איפה בדיוק מתעלים כאן לטרנסצנדנטי?**

על זה בוכה הנביא. האמן לי, אני מכיר את המצב בשטח. נכון, קשה מאוד ללמד, קל וחומר לחנך, בכיתות צפופות, אך בכל זאת אני טוען שמנהיג חינוכי משכיל לטפח אווירה שבה החינוך במוכן העמוק ביותר שלו אפשרי. אני יודע בוודאות שבתוך הכיתות הצפופות, בשיעורים שרובם משעממים, בתוך כל "בנוז הזמן" ובעיות המשמעת, יש פוטנציאל להתעלות רוחנית. מורים נוטים להתכבין על התנאים, אך מנהיג חינוכי אמיתי יודע לחזק אותם ואת המחויבות שלהם לחינוך. הוא

שמתי לב לכיסים של כעסים. חודש לפני תחילת המשבר, ואני אז בן 61, עמדה להתקבל בוועדת הדיקטוריון החלטה המאריכה את מינויי כמנהל הריאלי עד גיל 70.

■ **נפגעת?**

מאור. למרות שגם בשיא המשבר החמיאו לי הורים "מנהיגי המרד" על המנהיגות הפדגוגית שלי, נפגעת עמוקות. התפטרתי ברעש גדול, במבט לאחור - בפתטיות רבה. נכנסתי למצב נפשי דיכאוני ולמחשבות קודרות. למזלי, חודשים מעטים אחר כך נבחרתי לעמוד בראש מכללת לוינסקי וגיליתי שיש חיים אחרי הריאלי. אך צלקות מאקורד הסיום בריאלי עדיין קיימות. לאחר שלוש שנים פרשתי מניהול מכללת לוינסקי עקב יציאה לגמלאות ומאז התחלתי "לעבוד ממש". המכללה האקדמית עמק יזרעאל הפכה לבית אקדמי וגם חברתי שלי. אני מרצה, חוקר וכותב ורואה ברכה בעמלי. מעז יצא גם מתוק.

■ **בוא נברר את המאפיין של מנהיגות חינוכית שהוא היקר לך ביותר - רוחניות. מה זה מנהיגות רוחנית?**

אני יודע, המילה "רוחניות" מרתיעה. היא נתפסת כתלושה, עמומה, יומרנית. היא מעוררת אסוציאציות לכתות למיניהן או ל"ניו אייג'יות", רחמנא לצלן. אבל אני תופס אותה כמצויאית ביותר למרות המופשטות שלה. כשאני פועל לעידוד מנהיגות רוחנית איני מתכוון לזרם רוחני מוגדר,

הרוחניות שאני מדבר עליה אינה מנוגדת לשגרת החיים של בית הספר וגם לא ל"צחוקים" של התלמידים או ל"הפרעות" שלהם. אני מתכוון לאותם רגעי חסד שמחנך עשוי להגיע אליהם עם תלמידיו בתוך כל השימוון וההמולה

וראי לא למורה רוחני מסוים, לגורו. מנהיג חינוכי רוחני הוא מי שיוצר בבית הספר אקלים שמאפשר רוחניות, אקלים שבו אנשים בעלי שאר רוח - תלמידים ומורים - חשים שבית הספר מעניק קרקע לצמיחה רוחנית, שחוויות שיא אינטלקטואליות או רגשיות אפשריות בו. הרוחניות שאני מדבר עליה אינה מנוגדת לשגרת החיים של בית הספר וגם לא ל"צחוקים" של התלמידים או ל"הפרעות" שלהם. אני מתכוון לאותם רגעי חסד שמחנך עשוי להגיע אליהם עם תלמידיו בתוך כל

השימוון וההמולה, רגעים של התרוממות רוח, של תחושת התעלות, של יציאה מהכאן ועכשיו, של נגיעה בטרנסצנדנטי. זוהי חוויה של חריגה מגבולות הכיתה ובית הספר; יש בה משהו רליגיזיו, במובן של זיקה אל ספרה עילית, אל המוחלט, אל האיריאה. זוהי חוויה מעצבת. היכולת האולטימטיבית הגבוהה

יודע לטעת בהם את האמונה וההכרה שבית הספר הוא מקום של חינוך.

■ **אולי תסתכל שוב על בית הכפר.**

אני מסתכל ורואה שבניגוד לדעה המקובלת הבעיה אינה מחסור בידע מקצועי או במיומנות של ניהול כיתה; הבעיה היא מחסור בחינוך, וליבת החינוך היא חיוק התודעה והעצמיות של התלמיד, עידוד האותנטיות שלו והכוונתו לחפש משמעות בלימודים ובחייו. אם המורים יחזרו לכיוון הזה, גם ההוראה שלהם תשתבח. ואני אומר לך - זה אפשרי! ברדי הווה עובדא. כך עשיתי ובוגרים רבים שאני פוגש מעידים על כך. אני חושב שסוד האפקטיביות החינוכית של בית הספר הריאלי היה, ואני מקווה שעודנו, בהתכוונות לספרה גבוהה יותר ולא רק ל"הישגים" בבחינות הבגרות. לא ויתרנו על "הישגים"

אך התרכזו בהגנה האדם. בית הספר בישראל סובל מפחד גבהים ומעדיף להתבוסס בביצת ה"הישגים". אני יודע על סמך היכרות קרובה עם תלמידים ובוגרים שהנוער צמא להישגים אחרים, אמיתיים, משמעותיים, קיומיים.

■ אתה קורא להחזיר את החינוך לבית הספר ואת הנשמה לחינוך.

והקריאה הזאת מכוונת גם למכללות להכשרת מורים. האקדמיזציה של הסמינרים הישנים והטובים למורים, עם כל נחיצותה, הוציאה את הפאתוס מהחינוך ומחקה את הזהות העצמית של המחנך. המכללות בכלל והמכללות לחינוך בפרט לא הצליחו לפתח זהות ייחודית, להגדיר את שליחותן התרבותית והחברתית. המכללות לחינוך לא הצליחו לטפח

מתעלם לגמרי מהתשתית "ההומריית" של בתי הספר וממה שהיא מאפשרת. אם אתה רוצה חינוך רוחני תציע בית ספר רוחני, בית ספר שבו ההוראה, ההערכה, תכנית הלימודים, המבנה הארגוני והאקלים מיועדים לחינוך בחווייה קיומית. זה בהחלט רעיון. ייתכן שעליי לזוּם ולהקים יחד עם אחרים בית ספר המיועד למימוש החינוך ההומניסטי והאקזיסטנציאליסטי כפי שתיארתי אותו בספרי חינוך בחווייה קיומית [מופ"ת, 2007]. אבל איני רוצה להקים בית ספר פרטי לרוחניות; בתי ספר פרטיים הם מוצא קל ולא אחראי. אני רוצה להראות שחינוך לרוחניות אפשרי בבתי ספר רגילים, ממלכתיים. וזה תלוי בעיקר באיכות המנהיגות.

■ חווייה קיומית היא עניין אישי. אנשים עוברים אותה, אם



תדמור, החינוך סובל מפחד גבהים

בכלל, כאשר הם בשלים לכך. מדוע לפלוש אליה? מדוע בית ספר צריך לדחוף את ידיו (הגסות) לתחום אינטימי כל כך? ילדים שואלים שאלות פילוסופיות וקיומיות ואנחנו, הגדולים, מדכאים את התהיות הראשוניות שלהם במתן תשובות סמכותיות ומוכנות מראש. בית הספר צריך להיות סביבה שבה תלמידים לא יחששו להעלות שאלות אותנטיות, שאלות פילוסופיות. השיעורים בכיתה יוצרים הזדמנויות כאלה, אך רק מורים מעטים יודעים לנצל אותן. מצבים שונים בכיתה מעוררים קונפליקטים ומעלים דילמות קיומיות, אך המורים מחמיצים אותם במירוץ "להספיק את ההומר". אם המורים יהיו מכוונים לכך הם ידעו לאפשר חוויות מעצבות

בוגרים שהם "שפטים של החינוך", להוטי חינוך, משום שהן נגררות אחרי האוניברסיטאות ורוצות להידמות להן. כך הן דנות עצמן למעמד של אוניברסיטאות סוג ב'. תסתכל על תכניות הלימודים של המכללות לחינוך; כמה מהן מכוונות להעצמת אישיותם של הסטודנטים, כמה מהן עוסקות בקיומם כבני אדם? אם רוצים להציל את המכללות יש להתחיל ביצירת תכניות שתכליתן טיפוח האדם שבמורה, המחנך שבמורה. התחלתי לפעול בכיוון זה במכללת לוינסקי, וגם השגתי משהו, אך לא ניתן לי להשלים את המלאכה.

■ אתה אידיאליסט חסר תקנה. אתה רוצה לעשות חינוך רוחני בבתי ספר (ובמכללות) שאינם מיועדים לכך. אתה

של התעלות רוחנית.

■ ייתכן שחוויות של התעלות רוחנית מתאימות לתלמידים בעלי "אינטליגנציה רוחנית" או "ארום פילוסופי", ואלה מעטים. מדוע לצפות מכל התלמידים להגיע אליהן?

גם אם תלמידים המסוגלים לחוויות רוחניות הם מעטים כדברייך, ואני בפירוש לא מסכים אתך, אני רוצה לאפשר להם להגיע אליהן. תלמידים כאלה, וגם המורים שלהם, זוכים לעתים קרובות ליחס של בוז מצד תלמידים ומורים אחרים. אני רוצה ליצור תרבות בית-ספרית שמטפחת אותם. אתה יודע, בעבודת הדוקטורט שלי חקרתי את משנתו של יוסף שכטר ואת "השכטריסטים" שהלכו בעקבותיו. אחר כך פרסמתי אותה בספר בשם התכוונות לאלוהי שבאדם [רשפים, 1994]. שכטר היה מורה בבית הספר הריאלי בתקופה שהייתי תלמיד שם. התלמידים המעטים שהסתופפו סביבו, ואני לא הייתי ביניהם, למדו אתו טקסטים פילוסופיים. הם השתוקקו למשהו אישי, פנימי, דתי. הם נראו בעינינו, רוב התלמידים, מוררים. צחקנו עליהם ודחינו אותם. הם איימו על הערכים

נגד החברה הקפיטליסטית והיא גם חלופה.

■ החברה אכזרית, הסביבה נהרסת, המדינה מוקפת אויבים, ואתה מחנך את הנוער לצאת למסע פנימי לגילוי הרוח האינדיווידואליסטית והאותנטית שלהם. זו לא בריחה מהמציאות ומהאחריות שלנו כלפיה? האם אנחנו יכולים להרשות לעצמנו את הפינוק הרוחני הזה?

זו השאלה המאתגרת ביותר את הכיוון החינוכי שאני מציג כאן. אני מודע לה מאוד. אני ער לסכנה שבטיפוח אנשים המנוכרים לחברה ובוחשים רק בעצמם, אבל אני רוצה להביא שני טיעונים "להגנתו": (1) אני מדבר על רוחניות כממד אחד במכלול הווייתו החינוכי של בית הספר. העניין שלי כיום הוא להרגיש אותו, אך הוא אינו הממד היחיד; (2) אני תופס את הרוחניות במובן רחב יותר מהמובן המקובל בספרות שעוסקת בה. במדרגותיה הגבוהות היא ודאי מצויה בפסגות שרק מעטים מגיעים אליה, אך אינני מתכוון רק אליה. אני מתכוון לעצם העיסוק של האדם בשאלות הקשורות בקיומו, והקיום הזה כולל גם את העולם "החיצוני". בלשונו של צבי

אולי הייתי צריך לסיים את התפקיד ביוזמתי לפני כן, כשאני בשיאי, לפני שביטחוני ביכולותי עלול להקהות את שיקול הדעת שלי ואת רגישותי לסביבה. כיום אני חושב שמנהיג צריך לחוש היטב בעיתוי הנכון לפרישה

לם, אני מנסה לחבר את החינוך הרוחני האקזיסטנציאליסטי, שהוא אינדיווידואליזציה, לערכי התרבות, שהם אקולטורציה, כדי שייבקרו ויגבילו את תהליך הסוציאליזציה. המפתח מצוי באינדיווידואליזציה, במימוש העצמי הרוחני של היחיד.

לפני ארבעים שנה, במלחמת ההתשה, החלטתי "לערוק" לזמן מה מתפקידי כסגן קצין חינוך ראשי ולהיות קצין החינוך של כוחות צה"ל בקו התעלה בסיני. התנהלה שם מלחמה של ממש. היו ימים שעל המעוזים ויחידות הטנקים שלנו נפלו אלפי פגזים ופצצות. צלפים מצרים ירו על כל מה שזו אצלנו. ישבתי עם לוחמים כבטן המעוזים ובמחפורות של הטנקים ושוחחתי עמוק אל תוך הלילות. על מה? התחלנו באירועי הלחימה ועברנו למדיניות הממשלה, ועד מהרה, מבלי להרגיש בדבר, הפלגנו למחוזות הפילוסופיה. דיברנו על האדם במלחמה, על טעם המלחמה ומשמעות השירות, על כל השאלות הגדולות של הקיום האנושי. חיילים מן השורה, בסדר ובמילואים, העדיפו לעסוק בשאלות רוחניות וקיומיות. אז מה אני אומר בזה? שחינוך הנוגע בשאלות הללו, הוא המפתח לכול, להתמודדות של האדם בחיים ועם החיים. ■■■

הקולקטיביסטיים שחונקנו עליהם בבית הספר ובתנועת הנוער. ובכל זאת "החוג השכטריסטי" הזה פעל בבית הספר הריאלי כי מנהלי בית הספר, ד"ר בירם ואחריו יוסף בנטואיץ, תמכו בזכות לחפש, בזכות לחוות חוויה רוחנית. בניגוד לך איני חושב שרק מעטים יכולים ונוטים להשתתף בחוג רוחני מסוג זה. הכמיהה לרוחניות קיימת בקרב תלמידים רבים. לא בהכרח רוחניות "שממית"; לכל הפחות "רוחניות ארצית" המתחילה בחיפוש משמעות אישית בתכנים הנלמדים.

■ בוגרי בית הספר יצאו למלחמת הקיום שלהם בחברה קפיטליסטית תחרותית. צריך לצייד אותם בכלים מתאימים ולא ב"כמיהה לרוחניות".

ודאי שיש לצייד את התלמידים בכלים מתאימים לשרוד ולהצליח בחברה קפיטליסטית תחרותית. רוב מקצועות הלימוד מכוונים לכך, וגם החינוך החברתי-ערכי. גם החינוך הקיומי שאני מנסה לקדם אינו מנותק מהמציאות הזאת. השאלה שלו היא איוו עמדה יאמץ האדם ביחס לחברה הזאת: האם הוא ייאבק נגד הגילויים האכזריים שלה? האם הוא יחפש לה חלופה? רוח אינדיווידואליסטית אותנטית היא גם מאבק