

חנוך לנער - עיונים ומחקרים בחינוך

העצמת הרוח בחינוך ישעיהו תדמור

הזנחה ליבת החינוך

בצד תוכניות הרפורמה הגדולות מתמקד בעשורים האחרונים המאמץ לקידום החינוך בארצות שונות, גם אצלנו, בארבע מגמות עיקריות: העמקת הידע של המורים בתחומי הדעת של מקצועות ההוראה שלהם, פיתוח תוכניות לימודים, שכלול היכולות הדידקטיות (דרכי הוראה-למידה, פיתוח טכנולוגיה חינוכית, התאמת ההוראה לצרכים מיוחדים של תלמידים), ושינויים בארגון ובניהול החינוך (מנהיגות חינוכית, בית ספר בניהול עצמי).

מגמה חמישית, שהתפתחה בעיקר בבתי ספר לחינוך שבאוניברסיטאות ובמכללות להכשרת מורים, מתכוונת להעמיק את מודעותם של הסטודנטים להוראה ושל המורים בבתי הספר לתפקידם כמורים (Reflective Practitioners) ולעודדם ללוות את עשייתם במחקר וברפלקציה - הסתכלות פנימה - על עבודתם. מגמות אלו שיפרו במידת-מה את יכולותיהם וביצועיהם הפרופסיונאליים של המורים, אך אין בהן להוציא את החינוך מן המשבר, והאכזבה ממנו נותרה בעינה.

סיבה מרכזית לחוסר יכולתו של החינוך להמריא מעלה מהשפל שהוא מצוי בו היא לדעתי העובדה, שאך מעט-מזעיר מן החשיבה החינוכית, אם באקדמיה ואם בשדה, מופנה בתקופתנו לחקר הליבה של החינוך, היינו לחקר עצם החוויה החינוכית (יאיר, 2006), ובהקשר של זו - לבחינת עצם החוויה האנושית של המורה. במילים אחרות, הזנחה הבחינה של שכבת העומק, המצויה מתחת לרובדי הידע, התובנות, הכישורים, המיומנויות והפעולות של המורה בתפקידו, הזנחה ליבת החינוך.

בתפיסתי - החינוכית - האקזיסטנציאליסטית - ליבת החינוך היא החוויה האינטלקטואלית, הנפשית והרוחנית, במובן מסוים גם הדתית, שמביאה לעירור שאלות יסוד קיומיות בתלמיד, ושבאמצעות הדיאלוג המתרחש בה, בהנהגת המורה, מתחזקת תודעתו, מתעצבת זהותו, מתבהרת משמעות חייו, נקנים ערכיו, מתגבשת השקפת עולמו ומותווית דרכו (תדמור, 2007).

ההתבוננות והדיון של מורה עם תלמידיו בשאלות הקיום, ובהן שאלות בדבר הכרת ההיות, מהות ומשמעות החיים, הלידה והצמיחה, המוות והאבדן, הזהות האישית, הבחירה וההכרעה, המוסריות, הערכיות, האחריות כלפי הזולת והאחר, היחס ליקום - מעצבים את אישיותו של התלמיד כאדם ומעצימים את רוחו. בכלל השאלות האלה - שאלות הקיום האנושי - נמצאת גם השאלה בדבר הזיקה שבאדם אל ספירה שמעליו, אל הספירה הרוחנית.

רוחניות בחינוך

"רוחניות", כותב רשייד (Rshaid, 2009, 74), "היא החוליה החסרה כיום בפסיפס הכולל של החינוך". מהי רוחניות?

פרופסור ישעיהו תדמור
פרופסור לחינוך, המכללה האקדמית עמק יזרעאל;
יו"ר התנועה להעצמת הרוח בחינוך

כמו אלכסנדר, אני רואה את סימני הכמיהה לרוחניות, למיסטיות ולרליגיוזיות, אבל למרבה הצער עדיין אינני מוצא אותה במערכת החינוך. היא איננה ניכרת בקרב תלמידים ובקרב הורים ביחסם לבית הספר ולציפיותיהם ממנו. אדרבה, בולטות אצלם מגמות הפוכות. עד כה היא גם לא הפכה לכוח מניע בקרב המורים.

היסוד הרליגיוזי בחינוך

ויליאם ג'יימס (1960) מבחין בין דת מוסדית לדת אישית. הראשונה כוללת את התאולוגיה, הארגון, ההיררכיה, הפולחן, הקורבנות, המצוות והטקסים שבדת; השנייה מכוונת אל נטיותיו הפנימיות של האדם עצמו, אל מצפונו, אל חיפושיו אחר מזור למצוקותיו.

בדת המוסדית המושא הוא האלוהים.

בדת האישית - האדם.

ג'יימס ליקט שפע של סיפורים המתארים חוויות דתיות וזיהה בהן ממדים פסיכולוגיים שונים ומגוונים, חלקם נוגדים באופיים. מתוך אלה הוא משרטט את קוויהן של המיסטיות ושל הקדושה, לא רק בתחום הדת, ולמעשה הוא מתווה את יסודותיה של הרוחניות בכללה. תכונותיה של הקדושה, לא רק הדתית, הן הרגשת האדם כי נתון הוא בתוך חיים יותר רחבים מחיי העניינים הפעוטים והאנוכיים של העולם הזה; הכרה במציאותו של כוח אידאלי מסוים; הרגשה כי יש קשר מתמיד בין אותו כוח אידאלי ובין חיינו אנו; התרוממות רוח עצומה וחירות רבה בשעה שנמוגים גבולות האנוכיות המצומצמת והכלואה.

בצד הגישה המדעית והפרגמטית ידע ג'יימס להבדיל בין מה שיכול להיות מושא למחקר אמפירי ולגיבוש תאוריה המבוססת על מחקר כזה לבין מה שהוא מחוץ למדע, היינו מה שהוא בספירת הרוחניות, או הדתיות. מעניין למצוא הקבלה בין הבחנה זו של ג'יימס לבין ההבחנה שהחזיקו בה חברי החוג הפוזיטיביסטי-לוגי, "החוג הווינאי" של שנות העשרים בוינה (תדמור, 1994). חברי החוג - רובם מתמטיקאים ופיזיקאים - היו מלוכדים בהתנגדותם למטפיזיקה ובחירתם לשפת מדע אחידה. העיקרון שדגלו בו - "אפשרות האימות של המשמעות" - קבע, שלפסוק עובדתי יש משמעות אך ורק אם אפשר לאמתו ולהפריכו. עולה בבירור הדמיון בין זה לבין עיקרון אפשרות ההפרכה של כל תאוריה מדעית כמבחן לתקפותה, שניסח קרל פופר. ואולם דווקא מתוך נוסחה מחמירה זו, המגדירה את טיבם של משפטי המדע ומציבה את גבולותיו, עולה ההכרה במציאות המטאפיזית, זו הלא-רציונלית, העל-מדעית, שתוקף משפטיה שונה במהותו.

לדודויג ויטגנשטיין היה מקורב לחברי החוג הווינאי. עם ההבחנה הקפדנית בין מה שהוא מדעי לבין מה שאיננו מדעי, בולטת בכתביו זיקה עמוקה למציאות שמעבר למדע ואף מעבר ללשון, אותה מציאות שמצויות בה המיסטיקה, האתיקה והדתיות, ואשר מעניקה משמעות לאדם ומובן לעולם בעיני האדם. וכך הוא אומר ב"טרקטטוס" (מאמר לוגי-פילוסופי) שלו: "מובנו של העולם חייב להימצא מחוצה לו. בעולם הכול כפי שהינו, וכל מה שקורה, קורה כפי שהוא קורה. בו אין שום ערך, ואילו היה בו ערך, לא היה לו כל ערך. אם קיים ערך שיש לו ערך, חייב הוא להימצא מחוץ לכל מה שקורה, מחוץ למה שהינו כך-וכך, מפני שכל מה שקורה והינו כך-כך הוא מקרי" (ויטגנשטיין, 1994, 78, משפט 6.41). והמשפט האחרון בספר, שכבר הפך למכתם

בלומנטל (Blumenthal, 2006) רואה בה יכולת המצויה בקרב כל אדם להכיר ולהתנסות בנוכחותו של כוח מוחלט או בהוויה הקיימת מעבר לניסיון היומיום. אנשים דתיים מכנים את הנוכחות הזאת "אלוהים". מי שאינם דתיים קוראים לממד זה של החיים האנושיים בשמות אחרים. להימצא במצב של רוחניות פירושו לחוש זיקה אל הנוכחות הטרנסצנדנטית הזאת ולחבור אליה.

"רוחניות" הריהו מושג חלקלק, כותב אלכסנדר (Alexander, 2001), מובנו מעורפל לעתים, ומשמעו שונה אצל בני אדם שונים. יש שתופסים את המושג כמסירות לכוח עליון, לאלוהות; יש הרואים בו אדיקות דתית; אחרים מבינים את המושג כמביע השתייכות או תחושה פנימית. אלכסנדר רואה ברוחניות חיפוש חיים בעלי משמעות, מעמדה של הערכה עצמית, תוך התרחקות משאיפות חסרות שחר, במגמה לאמץ תכליות גבוהות.

קליב אריקר (Erricker, 2004) מורה על הסכנה הנשקפת לאנושות כיום מתהליכי הגלובליזציה המאופיינים ברדיפה אחר כוח - פוליטי וכלכלי - ובדיכוי החופש האקדמי והחינוכי. ביודעין או שלא ביודעין מונהג החינוך על פי השקפת עולם המשרתת את המבנה החברתי הקיים, הוא כותב. תהליכו מכוון ל"תפקוד תועלתני, המזניח את ההתייחסות לשאלות ערכיות בעלות משמעות המתייחסות לזהות האינדיבידואלית ולחברה האנושית" (עמ' 165). הערכים הכלולים בחינוך הקיים אינם אלא תפאורה או להג רטורי המכוון ל"סגנון חיים", לא לדרך חיים. מסקנתו היא: יש לפתח "פדגוגיה אופוזיציונית" או "רוחניות אקטיביסטית", החותרת נגד דפוסי החינוך שהושחתו.

כיוונה של הביקורת הזאת על החינוך מקורו בקבוצת הוגים וחוקרים הידועה כ"אסכולת פרנקפורט" והתפתחה למה שכונה כעבור שנים בשם "תאוריה ביקורתית". ברוח זו תוקף גור זאב (Gur Ze'ev, 2004) את "החינוך המנרמל", כפי שהוא קיים כיום, ורואה בו סוג של "אלימות מטפיזית". הוא יוצא נגד אופנת ה"רוחניות" המשגשגת כיום, שאיננה יוצרת אלא בדיה של השאלות שאדם מבקש את פשרן ומשווקת צורות של "החיים הטובים". לפיכך דרוש "חינוך-רוחני-נגד", הנאבק בחינוך הרוחני המשרת את המבנה החברתי הפגום. הרוחניות "מסמלת את הנכונות המיוחדת של האדם להיקרא", היא "הנוכחות של הרוח בנשמתו ובגופו של האדם... מציינת את אפשרות התקרבותו של האדם אל הווייתו ואל תכליתו" (שם, עמ' 6).

הפוטנציאל לרוחניות, כותב אלכסנדר (Alexander, 2003), מצוי באדם, אלא שהוצאתו אל הפועל דורשת הדרכה, אימון ותרגול. אין לרוחניות תוכן מוגדר, ואמר אלכסנדר, היא מרחב פתוח שבו יכול אדם למצוא "זמן אחר, מקום שונה ודרך טובה יותר" בחייו. יכול אדם למצוא את הפשר שהוא מחפש ביחס ל"טוב" בתוך עצמו, הוא יכול למוצא בסולידריות ובהשתייכות חברתית, והוא יכול למוצא בריטואל וביחסו לאלוהים. שילוב של שלוש הזיקות האלה הוא "רוחניות אינטליגנטית" (Intelligent Spirituality). הציוויליזציה המודרנית כשלה ביכולתה להציע לבני אדם הנמקות סבירות לתכלית ולטוב בחיים, הוא כותב (Alexander, 2004), וכך מתפתחים בה סובייקטיביזם קיצוני ורלטיביזם קיצוני. על רקע זה מתעוררת בקרב בני אדם בעשורים האחרונים כמיהה אל הרוחניות. אנחנו מחפשים את תכלית החיים מעבר לעצמי ומעבר לחברה, גם אם אנו מתקשים לנסח את אותה הספירה שמעבר לניסיון היומיומי.

השורה - אף כי רק מעטים מהם משמיעים את קולם ברמה. זהו הרקע ליוזמה להקמת "התנועה להעצמת הרוח בחינוך". בחודש מאי 2008 התכנסה במרכז חינוך ליאו בק בחיפה קבוצה שמנתה כחמישים אנשי חינוך ואנשי אקדמיה, ועימם גם כאלה העוסקים בתפיסות ובפרקטיקות רוחניות, לייסודה של התנועה, שיש לי הכבוד לשמש יו"ר שלה. מטרתה של התנועה היא לשנות את המצב הקיים ולהביא לכך שרוח החינוך - העיסוק במהות, החיפוש אחר משמעות, והשאיפה להתפתחות נפשית-מוסרית-רוחנית - יהיו חלק טבעי מהתרבות הבית-ספרית ומנפשם וחייהם של המורים והתלמידים.

הספירה שאנו מתכוונים אליה - הרוח - רבת תורות, אסכולות וזרמים, מובעת במושגים מופשטים שונים ומצטיירת בדימויים מגוונים. משמעויותיה הן סובייקטיביות. חיבור מצע לתנועה, המבקשת לגעת בספירה הזאת, מצריך אפוא מלאכת מחשבת. ניירות רבים זרמו בהתכתבויות האינטנסיביות שקיימנו במשך חודשים ארוכים בקרב חברי "צוות ההקמה". הנוסח שיצא מתחת ידנו כבר היה ביטוי מארגן ומאגד של רעיונות ומושגים של החברים.

בדיוני הכנס נותח המצע בפירוט. כל סעיף בו הועמד תחת שבט ביקורת דקדקני. על בסיס ההערות שהושמעו, שופר המצע והפך למסמך המכונן של התנועה. עדיין מגיעות הערות והצעות ביחס למצע, בעיקר על ידי חברים שזה מקרוב הצטרפו. אלה נשמרות כולן, ובעוד זמן-מה, אחרי שנוכל להסתמך גם על הניסיון שיצטבר בפעילותה של התנועה, הן תיבחנה לקראת שיפור נוסף של המצע.

מצע התנועה להעצמת הרוח בחינוך
(כותרות הסעיפים מובאות כאן לצורך מתודי; הן אינן חלק מהמצע).

שם התנועה	התנועה להעצמת הרוח בחינוך
המטרה	מטרתנו להביא לכך שהעיסוק במהות האדם, החיפוש אחר משמעות וערכיות, והשאיפה להתפתחות נפשית-מוסרית-רוחנית, יהיו חלק טבעי מהתרבות הישראלית, מהאקלים הבית-ספרי ומנפשם וחייהם של המורים והתלמידים. בכך אנו מבקשים לתרום ליצירת אדם וחברה מודעים, נאורים, אחראיים ומצפוניים יותר.
העילה	המפתח לקידום החינוך בישראל הוא, בעינינו, העצמת ממד הרוח שבו. ממד זה חיוני להצלחת תוכניות לימוד ושיטות הוראה-למידה חדישות למיניהן, ויש בו כדי להשפיע על הנעה חיובית של התלמידים בלימודיהם וביחסם לבית הספר ולחברה.

ידוע: "מה שאי אפשר לדבר עליו, על אודותיו יש לשתוק" (עמ' 81, משפט 7).

בעיניי קרל גוסטב יונג הדת היא "גישה מיוחדת של הרוח האנושית, שאפשר לנסחה, על פי השימוש המקורי במונח *religio*, כהתחשבות והתבוננות זהירה בגורמים דינמיים מסוימים שנתפסים כ'כוחות': רוחות, שדים, אלים, חוקים, רעיונות, אידאלים, או כל שם אחר שנתן האדם לגורמים אלה, אשר אותם חווה בעולמו כעוצמתיים" (יונג, 2005, עמ' 36). ועוד: "רעיונות מסוימים מופיעים כמעט בכל מקום ובכל זמן, והם יכולים להיווצר אפילו בספונטאניות, לגמרי בלתי תלויים בהגירה ובמסורת... הם קורים לו - ממש כופים את עצמם על התודעה האנושית" (שם, עמ' 35).

עבודה מקיפה ביותר על תורת החינוך של יונג היא של מאייס (Mayes, 2005). הוא מציב את עמודי היסוד של התפיסה: יחסי מורה-תלמיד הם ארכיטיפיים; חינוך לעולם איננו מגודר בשכלתנות טכנית; חינוך חורג מדל"ת אמותיה של האינטלקטואליות; בידי מורים ותלמידים מצויה היכולת לגלות כיוונים ארכיטיפיים בנושאי לימוד רבים; המישור הסמלי והיכולת האינטואיטיבית הם חלק מהותי של החינוך; כישלון עשוי להיות מבורך ובונה; רפלקציה היא המפתח לפיתוחו של המורה; פדגוגיה ראויה מבטאת ממד רוחני. החוויה החינוכית דומה עד למאוד בעיני לחוויה הדתית. שהרי הדת והחינוך כאחת רואים את ייעודם בהכוונת האדם להתמודדויותיו עם חוויות הקיום. הן החוויה הדתית והן החוויה החינוכית מציעות מענה לאדם המצוי במצבי חיים התובעים הכרעה וכיוון. שתי החוויות, הדתית והחינוכית, דומות אף בזאת שיש בהן ספירה מטפיזית המגדירה את מהותיהן. אשר לחוויה הדתית - הרי זה ברור ומובן. ואשר לחינוך - תמציתו, מכל מקום אחת משאיפותיו, היא התעלות האדם, ומשמעה של זו הוא הזיקה אל הרובד המטאפיזי, הטרנסצנדנטי, אל הרוחניות, אל האלוהי (תדמור, 2007).

הקמת התנועה להעצמת הרוח בחינוך

בבתי הספר מצויים מורים ומחנכים המאמינים בחינוך, מאמינים בעצמם ומשתוקקים לחנך על-פי רוח החינוך - להעלות האדם. אלא שהם כבר שבע נפלו, הגיעו לכלל ייאוש ואכזבה וידיהם הפכו לרפוינות. בבתי ספר לאין-ספור נורמות התרבות הרווחות נוגדות את כוונתם הטובה של המורים האלה ומבטאות הלך-רוח הרוחש עיונות וזלזול כלפי כל ניסיון - של מורה, מחנך, או מנהל - להתעלות מעל לדפוסי החשיבה הפורמאליים והשגרתיים, ולעג כלפי כל מי שמכוון את הלמידה אל מעבר להקניית יסודות הידע. שינוי בתרבות בית הספר הינו הכרחי, אם כן, להבטיח תשתית ערכית ונורמטיבית שעל בסיסה יש סיכוי לחינוך.

ומנקודת המבט של התלמידים יש להקשות: כיצד תופסים הם את בית הספר ואת תוכנית הלימודים בו? האם החינוך נוגע בהם ובשאלות יסוד של חייהם? האם חווים הם חוויות חינוכיות מעצבות? האם מתרחשים בלמידה מצבים של התרוממות רוח והתעלות? האם בית הספר מעניק להם ערכים של אנושיות? האם הוא מחזק בהם רגישויות? מניסיוני אני יודע, שתלמידים רבים תופסים את הלימוד כ"סתאם", בלא שיש לו משמעות בחייהם.

נראה כי לביקורת זו על החינוך שותפים רבים - בקרב תלמידים ומורים, בקרב הורים, בקרב אנשי אקדמיה ובקרב אזרחים מן

על כוונתנו לחזק את יסוד החינוך בשדה החינוך ואת מהותו של יסוד זה: הרוח. כך, בדי עמל, הסכמנו על השם: "התנועה להעצמת הרוח בחינוך".

מטרת התנועה

זו מנוסחת באורח פוזיטיבי, אפילו אופטימי, אבל חבויה בה גם ביקורת על החברה הישראלית ועל מערכת החינוך כיום, שחלקה הובא לעיל. בניסוח הנראה פשטני, אך עדיין בעל תוקף, ניתן לומר, כי באבחנה שבין תפיסת בית הספר כמוסד המתרכז בעיקר בהוראה-למידה ובהישגים לימודיים מדידים, לבין תפיסת בית הספר כמוסד מחנך, במובן של השפעה על עיצוב אישיותו של התלמיד, התנועה שלנו מחזיקה בתפיסת בית הספר המחנך. וכך גם מול בית ספר המדגיש ממדים של סמכותנות, שמרנות, ביורוקרטיה, צמידות לכללים נוקשים, תוכנית לימודים קפואה המחייבת את כולם, התנועה שלנו מבקשת לחזק את בית ספר המטפח שותפות, דמוקרטיה, בחירה, אוטונומיה, חירות, חידוש והעלאת האדם.

נשאלנו: במה נבדלת התנועה שלנו מפרויקטים ומניסיונות רבים ומגוונים אחרים להעצמת הרוח בחינוך? מהי תרומתנו הייחודית? תשובתנו היא: פרויקטים וניסיונות אחרים קשורים בדרך כלל לאסכולה, לזרם ולטכניקה מוגדרים. לא כן התנועה שלנו שנועדה להדגיש את עצם הכיוון, את עצם המגמה: חתירה לחיזוק יסוד החינוך ולהעלאתו לספירות של חוויה. מבחינה זו התנועה שלנו היא מסגרת-על של אידיאות סביב הרוח בחינוך, תנועה של תנועות.

העילה

גם הסעיף הזה מנוסח בכוונת מכוון בניסוח חיובי, אך גם בו מצויה ביקורת מוסווית. גישתם של הורים רבים ושל חלקים בציבור כלפי בית הספר היא תכליתית ויעילותית. יש לה מהלכים גם בקרב מספר אנשי רוח, שמתוך אכזבה מבית הספר ממליצים, כעיקרון, לצמצם את הציפיות ממנו. את הכיוון לגישה הזאת התווה כבר לפני שנים ס. יזהר במאמריו ובספרו (1988) "פרידה מן החינוך". ראשי משרד החינוך הצהירו זה לא מכבר על כך כי בעיניהם חזות הכול היא הישגים לימודיים מדידים ובמיוחד הצלחה במבחנים הבינלאומיים, כמו מבחן "פיזה". תפיסתנו שונה לחלוטין. בעינינו המפתח להשבת החינוך איננו טמון בדיקטיקה או במתודיקה, אלא בתרבות בית ספרית המעניקה משקל לרוח - לתודעה, לערכים ולהתעלות. הרוח היא התכלית כי היא, יותר מכל אפיון אחר, משקפת את מותר האדם. עם זאת, קיומה של רוח-חינוך בבית הספר מהווה גם תנאי להישגים ולהצלחה בתחום הלימודי.

המרחב המושגי

לסעיף הזה תפקיד מיוחד. הוא נועד לעקפה של חסמי השפה, להשתחררות מדבקות פנאטיות במושגים, ולפתיחת שער רחב לקבלתם של חברים רבים מאסכולות-רוח שונות לתנועה, אשר מוכנים להכיר במכנה המשותף ביניהם. בכלל, אתגר מרכזי שלנו בתנועה, הן בשיח שבינינו והן במיוחד בניסיונותינו להביא ליישום הרעיונות בשדה, הוא אתגר השפה. המינוח שנשתמש בו, המושגים שנציע יקבעו במידה רבה את תפוצתם של הרעיונות. אנחנו מתכוונים לספירה מטה-פיסית, או טרנסצדנטית, שהיא

<p>לממד הרוח בחינוך הִכָּלה רחבה ומזמינה: אפשר שיכללו בו חינוך למותר האדם, להתעלות, לשלמות האדם, לרגישות ועומק חוויה, לעצמיות, לתודעה, לחיפוש פשר ומשמעות, לאוטנטיות, להומאניות, לערכיות, לזיקה לנשגב, ועוד. המכנה המשותף לכל אלה הוא החינוך הנוגע בספירה העילית של האדם, בצרכיו העליונים, במהות האנושית שלו ובשאלות קיומו כאדם וכחלק מהחברה האנושית ומכלל הבריאה.</p>	<p>המרחב המושגי</p>
<p>גבולותיו של המושג רחבים מאוד, שהרי כל האידיאות הן פרי הרוח. אך סייג ברור הוא לנו: כל רעיון שצריך בגזענות, במשיחיות פוליטית או בפגיעה בכבוד האדם ובזכויותיו הוא בעינינו עיוות וניצול נלוז של מושג הרוחניות.</p>	<p>גבולות המרחב המושגי</p>
<p>ממד הרוח הוא חלק בלתי נפרד מהתרבות. הוא מתקיים ופועל בתרבות מוגדרת, ובורר מתוכה תכנים, ערכים וסמלים שיש בהם לתרום לחיזוקה של האנושיות ולמפגש של האדם עם הספירה העילית שבתוכו ובבריאה.</p>	<p>היחס בין הרוח והתרבות</p>
<p>בעודו שואב תכנים מתרבות פרטיקולארית, פתוח ממד הרוח לתרבויות אחרות ושואף לקיים עמן שיח וקשר, במיוחד עם הספירה הרוחנית שבהן.</p>	<p>שיח בין תרבותי</p>
<p>בחינוך בבתי הספר העבריים קשור הממד הרוחני בתרבות ישראל ובערכים האנושיים של היהדות, ובכללם ערכי פלורליזם והכרה בתרבותו ובזכויותיו של האחר. בדומה, בבית ספר שאינו יהודי תהיה העצמת הרוח קשורה לאמונה, לתרבות ולערכים המתבטאים ב"אני מאמין" של בית הספר.</p>	<p>ממד הרוח בבתי הספר השונים בישראל</p>
<p>בתנועה חוברים יחד אנשי חינוך ורבים אחרים, הרואים בחינוך מפתח לדמותה של החברה כולה, כדי לפעול למען העצמת הרוח בחינוך, וזאת ללא התחברות לזרם ספציפי או לשיטה מוגדרת. אנו מזמינים כל אישה ואיש המזדהים עם מטרתה של התנועה להצטרף אליה ולתרום מרוחם ומניסיונם להעצמת הרוח בחינוך.</p>	<p>החברים בתנועה</p>

שיקולים רעיוניים ולשוניים שבבסיס הסעיפים
 כוונתי עתה להסביר את סעיפי המצע - בעיקר את השיקולים שבבסיסהם, כפי שפרסתי בפני באי הכנס.

שם התנועה

רבות התלבטנו סביב לשם. בתמצית, שאלנו את עצמנו מה אנחנו רוצים להיות? - קבוצה, חוג, זרם, אגודה? בחרנו במושג "תנועה". כשמה כן היא: תנועה מבקשת להניע את המימוש של רעיון, והיא, על פי שמה, רחבה ופתוחה לאנשים. בעגת הדיונים הראשונים היו בינינו מי שנקטו בביטוי "התנועה להעצמת הרוחניות", אבל נרתענו ממנו. בקרב רבים, ובהם הורים, המושג "רוחניות" מעורר רתיעה והסתייגות. בשם של התנועה רצינו גם לקבוע את המרחב שתפעל בו: שדה החינוך. ביקשנו גם להצביע

שיח בין תרבותי

ביקשנו להדגיש את כוונתנו לא להתגדר בדל"ת אמותיה של התרבות שלנו, אלא לקיים קשר אידיאי, אקדמי ומעשי בינינו לבין תנועות ומסגרות חינוך רוחניות שונות. יחד עם חיזוק הרוח במסגרת התרבות שלנו, רצוננו לתרום לחיזוק ממד הרוח בחינוך בשיתוף רב-תרבותי.

ממד הרוח בבתי הספר השונים בישראל

החברים בתנועה מייצגים מגוון חברתי ותרבותי רחב, וברור לנו, שכל אחת ואחד מאיתנו הפועלים בבית הספר, ישפיעו על העצמת הרוח בחינוך, הן ברמת המחשבה והן ברמת המעשה, בהתאמה לתרבות הבית ספרית. כך יהיו הבדלים בטקסטים, בטקסים ובנוהגים בין בית ספר חילוני לבין בית ספר דתי, ולבטח יהיו הבדלים כאלה בין בית ספר יהודי לבין בית ספר ערבי. אני עצמי שלם עם הנוסח של הסעיף הזה, אבל עלי לציין שיח בינינו חברים החשים אי נוחות ממנו. הם מבכרים לוותר על הסעיף הזה או לשנות את ניסוחו כך שלא תהיה בו אבחנה בין בתי ספר יהודיים לבתי ספר ערביים.

החברים בתנועה

בסעיף הזה אנו מבקשים להדגיש שלושה עקרונות: אחד, עניינה של התנועה שלנו הוא בחינוך, ועם זאת היא פתוחה בהחלט גם בפני אנשים שאינם אנשי חינוך על-פי עיסוקם. העיקרון השני, התנועה שלנו תימנע מלקדם כל אסכולה באשר היא, או כת רוחנית מוגדרת, או זרם רוחני מוגדר, וכן תימנע מלהשפיע על אנשים לנהות אחר גורו מסוים, מורה רוחני מסוים, או הוגה דעות מסוים, יהיו אלה נעצמים ככל שיהיו. העיקרון השלישי, נובע מהשני, התנועה שלנו אינה תנועה סגורה. אנחנו מזמינים כל אישה ואיש, שרואים בהעצמת הרוח בחינוך עניין לענות בו, להצטרף ולתרום לכך.

ברור לכולנו: מבחנה העיקרי של התנועה איננו בטקסט שלה, אלא ביכולתה לעור שיח ציבורי ולהשפיע על העצמת הרוח בחינוך הלכה למעשה - בבתי הספר ובמוסדות להכשרת מורים. ועם זאת בתנועה כמו זו שלנו נודע גם ערך רב למילים, לטקסט, לשפה. הן אלה המעוררות, המשפיעות, היוצרות את האווירה ואת הרוח.

מקורות

ג'יימס, ו' (1960). החווייה הדתית לסוגיה - מחקר בטבע האדם. תרגום: יעקב קופליביץ. ירושלים: מוסד ביאליק.
ויטגנשטיין, ל' (1994). מאמר לוגי-פילוסופי. תרגום: ע' צמח. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
יאר, ג' (2006). מחוויית מפתח לנקודות מפנה: על עוצמה של ההשפעה החינוכית. תל אביב: ספרית פועלים.
יונג, ק"ג (2005). פסיכולוגיה ודת. תרגום: י' ספיר. עריכה מדעית: י' שורץ. תל אביב: רסלינג.
יזהר, ס. (1988). פרידה מן החינוך. תל אביב: זמורה ביתן.
תדמור, י' (1994). התכוונות לאלוהי שבאדם - חינוך

מציאות מופשטת שמחוץ לאדם. יש תפיסות שונות לגביה, אבל אנחנו יכולים לומר עליה מעט, אם בכלל. ויטגנשטיין, שהיה קרוב ל"חוג הווינאי", האמפיריציסטי-לוגי, אבל גם הייתה לו זיקה לרוחניות ולמיסטיקה, כתב: "על מה שלא ניתן לדבר, מוטב לשתוק". על-פי תפיסתי, עיקר העיסוק שלנו בתנועה איננו הטרנסנדנציה, כלומר איננה אותה מציאות מופשטת, אלא הוא ממוקד בטרנסצנדנטאליות, שמשמעה הוא ההתכוונות שבאדם לטרנסנדנציה. עיקר מעיינו הוא האדם, אותו כוח שבאדם, אותו ה"ווקטור", אותו "הציר האנכי", ה"וורטיקאלי", שיוצר את ההתכוונות, את הזיקה, את הרליגיוזיות. העיסוק שלנו הוא על כן הומאני, לא תיאולוגי; אנושי, לא מיתולוגי. מושא השיח שלנו הוא האדם. בובר אמר: לדבר על האלוהים אינני יכול, אבל אני יכול לדבר אל האלוהים.

הרוחניות היא הרובד העליון של החינוך, ובהיעדר הרובד הזה החינוך חסר. במידה רבה מגיע החינוך לרוחניות מתוך העקרונות והערכים האקזיסטנציאליים, ההומאניים, האינטלקטואליים, והמוסריים. ואולם בכך לא סגי. אדם מגיע אל הרוחניות מתוך זיקה, התכוונות מודעת וחתייה אליה. התעלותו האנושית של התלמיד והפגשתו עם הרוחניות מחייבים אפוא את המורה ואת מנהל בית הספר לעצב את הספירות הגבוהות של החינוך לכך.

מצויה סכנה ברוחניות כשהיא תחומה בדל"ת אמותיו של הסובייקט בלבד, בעיקר כשהוא נוטה להתמלא מעצמו. הכוונת התלמיד אל הספירה הרוחנית צריכה, על-כן, לעולם לכלול גם את המשמעות והמחויבות המוסריות, החברתיות, הלאומיות והתרבותיות של האדם כנובעות, ולפחות כמשלימות את הרוחניות וכעומדות בהתאמה איתה.

הצורך בהגברת החינוך למחויבות האדם כלפי הזולת וכלפי החברה נובע גם מסיבות אחרות, בהן: אותן המגמות בפוסט-מודרניות הכופרות בתקפותם המוחלטת של ערכים ושל כל היררכיה תרבותית; התפיסה הפיידוצנטרית, שרואה את הילד-האדם-הסובייקט במרכז החינוך, אך התעוותה בכך שהילד עצמו, המתחנך, רואה את עצמו במרכז העולם; הכרסום שחל בסמכות ההורית.

גבולות המרחב המושגי

הסעיף הזה נועד לקבוע את הגבול של המרחב הרעיוני של התנועה. הדברים ברורים. בכל זאת נעיר, שבהתייחסותנו ל"משיחיות פוליטית", איננו יוצאים חלילה נגד המשיחיות התמימה, שהיא בלא ספק אופן מאופני הדתיות והרוחניות. אנחנו רוצים לחסום כניסה של "משיחיות עכשווית", של משיחיות אלימה, של משיחיות דוחקת-קץ, לשם השגת מטרות פוליטיות באמצעות התנועה. כך גם רצוננו למנוע כניסתם של אנשים שבשם "רוחניות" איזושהי חותרים לדיכוי או להדרה של בני אדם הנמנים עם קבוצה זו או אחרת ומוכנים לפגוע בעקרונות כבוד האדם, חירות האדם והצדק.

יחסי הרוח והתרבות

הרוח האנושית היא אמנם אוניברסאלית, אך תכניה, סמליה, דימוייה ושפתה, ובמידה רבה גם הפרקטיקות שלה, הדרכים שלה, הינם תלויי תרבות. רצינו להדגיש בזה, שבאומרו "רוח" אנו מתכוונים לרוח המתגלית בתרבות מסוימת וניזונה מתכניה.

אכסיסטנציאליסטי-דתי במשנתו של יוסף שכטר. תל אביב: רשפים.
 תדמור, י. (1997). *חינוך כחוויה קיומית*. תל אביב ועמק יזרעאל:
 מכון מופ"ת / סדרת כליל והוצאה אקדמית יזרעאל.

Alexander, H. A. (2003). Moral education and liberal democracy: Spirituality, community, and character in an open society. *Educational Theory*, 53(4), 367-387.

Alexander, H. A. (Ed.) (2004). Spirituality and ethics in education: Philosophical, theological and radical perspectives. *Brighton, Portland : Sussex Academic Press*.

Blumenthal, R. D. (2006). *Philosophic mysticism - Studies in rational religion*. Ramat Gan, Israel: Bar-Ilan University Press.

Erricker, C. (2004). A manifesto for spiritual activism: Time to subvert the branding of education. In H. A. Alexander (Ed.), *Spirituality and ethics in education: Philosophical, theological and radical perspectives* (pp. 158-171). Brighton, Portland : Sussex Academic Press.

Gur-Ze'ev, I. (2004). Contra spiritual education. In: H. A. Alexander (Ed.), *Spirituality and ethics in education: Philosophical, theological and radical perspectives* (pp. 223-232) Brighton, Portland: Sussex Academic Press.

Mayes, C. (2005). *Jung and education: Elements of archetypal pedagogy*. Toronto: Rowman & Littlefield.

Rshaid, G. (2009). *The spirit of leadership*. Educational Leadership. October 2009. 74- 77.