

חינוך הומניסטי לחיים מלאים ושלמים על הכשרת מיטיבי לכת בשדות הטבע, החברה והתרבות

מבוא

חיים מלאים (a full life) הם אחד האידיאלים הבולטים בתרבויות האדם ובהגות החינוכית, לצד אידיאלים אחרים דוגמת חיים טובים, מאושרים, טבעיים, מאוזנים, מוסריים, משמעותיים, רציונליים, אוטונומיים, אותנטיים, ולאחרונה גם חיים של שלומות או Well-being. אין זה אידיאל עם תוכן או יעד אבסולוטי כלשהו אלא פרי של התנסות והשוואה לאורך שנים – הן בחייו של הפרט בתהליך צבירת ההתנסויות אישיות והן בהיחשפות לדוגמאות ולדמויות מההיסטוריה האנושית.

כך, לדוגמה, כשמשווים חיים של פילים בגן החיות לפילים בסביבת הטבעית או חיי כלב שמירה שקשור כל חייו ושגרת יומו היא נביחה על זרים לכלב שנהנה מהתנסויות מגוונות בחברת כלבים אחרים, משפחה אנושית, ונופי טבע מגוונים – אי אפשר שלא לזהות פוטנציאל כלא מול פוטנציאל ממומש, רפרטואר חיים דל וסתמי מול רפרטואר חיים עשיר ומגוון. קל וחומר לגבי בני אדם: כשאדם לומד לשחות בעמקים – באוקיינוס הפיזי ובאוקיינוס התרבות – שוב הוא אינו מסתפק בשחייה ברדודים, הנדמים כה ריקניים, בנאליים, נדושים ומשמימים. כך לגבי המעבר מחיים פרובינציאליים להתנסויות מחדשות בעולם הגדול – הן גיאוגרפית והן תרבותית. כך גם במעבר מהחד ממדיות שבצרות המוחין, בקיבעונות דוגמטיים, ובהרגלים קשוחים אל עושר ומלאות החוויה שמעניקים הרב-תחומיות והרב-תרבותיות, החלפה גמישה של נקודות מבט, ושלל התנסויות בדמיון חברתי ונרטיבי, בצורות חיים מגוונות, בדרכי הטבע, בדעת המדעית ובסוגות אומנותיות. וכך, בניסוח פואטי של ניטשה: "המותח שני מיתרים בלבד על כלי הנגינה שלי", הבנתו ופרשנותו דלה ולקויה בהשוואה לאלה "המסוגלים לנגן על מספר רב יותר של מיתרים", והוא נוטה לפשטנות המפספסת את הניואנסים וריבוי הפנים של ה"קומפוזיציה" המורכבת והשלמה¹.

כאשר סוגיית החיים המלאים נוגעת לחינוך, הצרה היא משולשת. ראשית, בגלל אי-צדק חינוכי ציבור גדול של צעירות וצעירים מוסלמים מראש להיות "חוטבי העצים ושואבי המים" וכלל אינם זוכים להזדמנות חינוכית הוגנת של היחשפות לשפע העצום של התנסויות הגלומות בעולם הטבע, התרבות, האומנות והאזרחות. שנית, מערכות חינוך, גם אלה היוקרתיות, מזמנות במרבית המקרים תוכניות לימודים סגורות ומקובעות שמדגישות את המציאות הדיסציפלינרית וגוזרות על כולם מבחני הישגים סטנדרטיים, אך אינן מזמנות ללומדים את מלוא קשת ההתנסויות הגלומות בענפים השונים של המדעים, האומנויות, ההומניסטיקה, הטכנולוגיה, הטבע והפוליטיקה. שלישית, בימים אלה של המאה ה-21 הרוב המכריע של הצעירות והצעירים גדלים על "תרבות של חטיפים" עתירי גירויים חיצוניים עוצמתיים, מפתים, פשטניים וממכרים, אך נטולי הקשרים רעיוניים וערכיים ומודעות רפלקטיבית וביקורתית.

החל בהתמסרות ל'גאנק פוד', עבור בתרבות הפופולרית הבידורית ומסיחת הדעת של שיח טוקבקים ותוכניות הריאליטי, וכלה בהשתקעות בטכנולוגיה הדיגיטלית, ברשתות החברתיות ובשיווק נרקיסטי של העצמי כמותג אטרקטיבי – בכל אלה החוויות עוצמתיות אך אין בהן כדי לבנות את הגרטורים הפנימיים, מנועי הצמיחה הנפשיים, קול המצפון האישי ושקול הדעת היכולים למלא את האדם בתוכני חיים משמעותיים ולפתח יכולות הבחנה בין אמיתי לשקרי, בין צדק לעוול ובין אותנטי למזויף. וכך, משנסתיימו ההתרגשויות, הן מותירות לרוב את "החוגגים" עם ריקות, שממה פנימית ומועקה. ללא "אקשן" חיצוני ובוטה – "מצ'עמם". במילים אחרות, בגלל ניכור הולך וגדל של הצעירים בימינו מעולם הטבע, מיחסים חברתיים משמעותיים ומתוכני תרבות מעמיקים הם לוקים בגירעון קריטי של כישורים נאותים ביחסים עם עצמם, עם זולתם ועם אתגרי התרבות והאזרחות שהחיים מזמנים.

מקורות ההשראה לאידיאל החיים המלאים באים מתחומים שונים כגון פילוסופיה, פסיכולוגיה, דת, מיסטיקה, חינוך ואומנות. דוגמאות ידועות בעשייה החינוכית למקורות השראה כאלה הן התפיסות הפילוסופיות של "הפידיאה" באתונה הקלאסית, של ה"בילדונג" בגרמניה וארצות סקנדינביה, ושל "הגשמת היכולות" של מרתה נוסבאום, כמו גם את התורות הפסיכולוגיות של "פירמידת הצרכים" של אברהם מאסלו ו"תורת האינטליגנציות המרובות" של האוורד גרדנר. באופן ממוקד יותר, ניתן להתוודע לתמצית רעיון החיים המלאים באמצעות שמונה ההגדרות והדוגמאות הבאות:

- המחנך יאנוש קורצ'אק, המבקש "להבטיח לילדים את חופש ההתפתחות ההרמונית של כל כישורי הנפש, לדלות את מלוא הכוחות הגנוזים, לחנך לכיבוד הטוב, היופי והחירות..."².

- המשורר והמחזאי יוהן-וולפגנג גיטה, המבקש, בקולו של פאוסט, "לרוות בתוכיות נפשי / את המיועד לכל המין האנושי / שיאו וגם עמקו בתוך רוחי כנוף / טובו ומכאובו בתוך לבי אסוף / וכך הרחב את עצמותי לעצמותו".³
- הפילוסוף ז'אק מריטון, המזהה את המחנך ההומניסטי כמי שפועל "להרחבת אנושיותו של האדם ולסיוע לו שיממש את אנושיותו על ידי השתתפות פעילה בכל הנפלא שבטבע ובהיסטוריה... שיגשים את כל אותם יכולות תבוניות ויצירתיות הגלומות בו ובה בעת ידע להשתמש בכוחות הגלומים בעולם הטבע לקידום החירות והכבוד האנושיים".⁴
- הפילוסוף והמחנך מורטימר אדלר שמתעקש על כך ש"אין ילדים שאי-אפשר לחנך אותם; יש בתי ספר ומורים והורים שנשלים במלאכתם החינוכית... ושלכולם מגיעה הזדמנות הוגנת למימוש הכוחות הגלומים בהם ולהפקת המרב מעושר האפשרויות שמזומנים לאדם על ידי הטבע והתרבות".⁵
- הפילוסוף ג'ון סטיוארט מיל הדוגל בחינוך לאישיות ריבונית אשר מכון "להתפתחותם המלאה וההרמונית ביותר של כוחותיו [של היחיד] עד כדי יחידה שלמה ובעלת אחדות פנימית".⁶
- הפילוסוף פרידריך ניטשה המזהה את האדם הנבון ביותר כמי שיש לו "משושים לבני האדם מכל סוג" ומספק את האבחנה האנתרופולוגית שהאדם הוא הייצור היחיד הבורא לעצמו כל פעם מחדש עוד ועוד עיניים – נקודות מבט אינטלקטואליות, סוגות אומנותיות ומגמות תרבותיות – שבאמצעותם הוא מרחיב את אופקיו מתבונן בחייו, מעשיר ואתם ומנהיג אותם.⁷
- הפילוסוף הנס גיאורג גאדמר המזהה את האישיות ההומניסטית ככזו ש"מתוך התנסות שכלית ורגשית מקפת בדרכי הידיעה והמוסר של האנושות, התגבשו בה הרמוניות ופרופורציונליות תבוניות המחשבה, מוסריות האופי ועידון הטעם".⁸
- והמחנך מת'יו ארנולד שמזהה את תפקיד החינוך עם "טיפול הרמוני של מלוא היכולות הגלומות באדם, וההעשרה מתמדת של העולם האנושי בחוכמה, בצדק ויופי".⁹

יהיו מקורות ההשראה אשר יהיו, דומה שכולם מתארים את החיים המלאים במאפייני יסוד דומים: מימוש ומיצוי הפוטנציאל, מינעד רחב של רגישויות ותובנות, חדוות חיים ויצירה, חיוניות גופנית ופוריות רוחנית, גמישות אינטלקטואלית ורגשית, פנאי פעיל ורב-תחומיות, תחושת משמעות וחייבור לעצמיות, מוטיבציה פנימית והכוונה עצמית, וחוש מפותח לפרופורציה והרמוניה. לצד זאת, חשוב לשים לב שבשיח על אידיאל החיים המלאים, וכך גם במושג הנרדף של חיים שלמים (a complete life), מקופלת הנחת יסוד, שאין מדובר רק בכמות של התנסויות, מחשבות, יצרים, רגשות, ידיעות, הישגים ושאר חומרי חיים. לצד השפע והאינטנסיביות של תוכני החיים, כדי שייחשבו כתורמים למלאות החיים עליהם לעמוד גם בקריטריונים של **איכות, מידתיות וקיימות**:

א. איכות: בדומה לתזונה נאותה של הגוף, שבה לא נספרות רק הקלוריות אלא תכולתן האיכותית מבחינת אבות המזון, המינרלים והוויטמינים הנדרשים לביסוס בריאות גופנית, כך עלינו להחשיב את תוכני החיים הרוחניים והנפשיים למקדמי מלאות ושלמות רק כשאלה עומדים בסטנדרטים האיכותיים של תפקודים אנושיים שיש בהם כדי להצמיח את האישיות ולהעשיר אותה במלאות בת קיימא.

ב. מידתיות: ברוח התובנה המקובלת בתרבויות הקלאסיות שמאפיין מרכזי של התנהלות אנושית חכמה ומוצלחת הוא ש"הכול במידה" ושיש "להימנע מכל הפרזה", עלינו לראות בקריטריון המידתיות כמהותי לביסוס חיים מלאים ושלמים – כסוג של מסגרת בפני הגזמה בהתמלאות בסוג מסוים של תכנים שמצמיח את הסוגים האחרים ועלול לעשות את חייו של אדם למעוותים או חד ממדיים.

ג. קיימות: ברוח הגותו של שפינוזה, כל שישנו בעולם הוא ה"טבע", וטוב הוא כל מה שמועיל לנו להתקרב אל השלמות ואל האושר הגלומים בנו על פי טבענו. מאחר שבבית המשותף לנו, כדור הארץ, לבני האדם ולכל הישויות שאינן אנושיות יסוד טבעי משותף של **שאיפה לשמר ולהתמיד בקיומן**,¹⁰ אזי בקרב אנשים תבוניים הטוב האישי והטוב המשותף חד הם. דהיינו, לא להקטין או לנצל אחרים כדי לקדם את עצמנו, אלא את הטוב שאנו מבקשים לעצמנו נבקש גם לאחרים בשותפות מכבדת, מאוזנת ופורייה: **לאפשר לכל האחרים, בעולם הטבע ובחברה האנושית, לקיים את עצמם במיטבם, על פי טבעם ובחתייה להרמוניה עם מכלול ההווה.**

דגם שלושת השדות: טבע, חברה ותרבות

על יסודות שיח החיים המלאים והשלמים מוצעת בזאת פרדיגמה או דגם לחיים מלאים שכוללת שלושה תחומים או מעגלי חיים, שאכנה אותם כאן **שלושה שדות שבהם אדם צריך ללכת ולהתנסות בשלבי התחנכותו השונים**. חוויות משמעותיות בשדות אלה – בלמידה פעילה ורלוונטית שמערבת את מכלול כושרי הגוף והנפש של הלומדים ובהדרכה והוראה נאותות מצד המורים, כאלה הקושרות את הסגולי שבאיש עם המופתי שבציבורי – יש בהן כדי **לטפח ולהכשיר את הצעירים והצעירות לקראת היותם מיטיבי לכת בדרכים המגשימות חיים מלאים ושלמים**.

שדה הטבע טומן בחובו את מכלול החומרים, התהליכים, הקשרים, החוקים והתופעות המשותפים לנו בני האדם ולשאר הקיים בעולם – הדומם, הצומח והחי – וכן את הכוחות, הנטיות והתכונות המולדות בנו והייחודיות לנו כמין אנושי. אין מדובר רק בשותפות במטען הגנטי אלא בחוויית החיים עצמם של צמיחה וטריטוריאליזם, התרבות ודאגה לצאצאים, ודחף פנימי של כל יצור חי לשמר את קיומו ולהיות במיטבו על פי מהותו או טבעו הפנימי – ולא מדוכא או מוצמת על ידי כוחות חיצוניים. והטבע הוא גם המגוון האינוסופי של יופי וידע הגלומים בנופי בראשית ובמשפחות החי והצומח, והוא מרחב של אינטימיות עם עצמנו ועם הלא אנושי השונה מאיתנו. ים ומדבר, מישורי סוואנה ופסגות הרים, מפלי מים, סלעי בראשית, קרחונים קפואים, גייזרים לוהטים, יערות-עד ועוד ועוד ועוד – כולם כעולמות תוכן בעלי פוטנציאל אדיר להרחבת הנפש, פיתוח רגישויות ותובנות, לכיול הפרופורציות שבחיים ומציאת הרמוניה עם המכלול שהוא התשתית לחיינו ובלעדיו גם אנחנו איננו. עיקרו של דבר, אנחנו והחי והצומח הלא אנושי לא זרים אלה לאלה אלא שותפים ממשיים ביסודות החיים [דמיינו את ההזדהות האנושית עם עץ עתיק יומין שמבקשים לכורתו, עם ציפור שהשתחררה מכלוב ועפה לחופשי או עם לווייתן ששוחה אל חוף אובדנו]. הטבע הוא בית הגידול הראשוני שלנו והדי.אן.איי. הקדמוני שבנו, ומכאן האפשרויות האין סופיות של התנסויות ספונטניות ואינטואיטיביות להפעלת מלוא הכישורים הגופניים, החושיים, הרגשיים, השכליים, המדמים והאומנותיים שבכוחם להצמיח אותנו ולמלא את חיינו. כמו כלב שיוצא מהבית אל השדה והאף שלו נכנס ל"טורבו" אנרגטי סקרני ותגליתי, כך יציאה אל הטבע יכולה "לפתוח לנו את הצ'אקרות" ולחדש בנו את האנרגיות הגופניות והרוחניות. ההתכיילות לטבע – בזיקה ל"טאו" הסיני, ל"אחד" של שפינוזה, להתפתחות הספונטנית על פי רוסו, לשלבי ההגשמה העצמית על פי מאסלו, או להתמזגות עם הטבע הראשוני בגני יער – זהו נתיב הכרחי בבניין החיים המלאים והשלמים. כפי שכותב אילון שוורץ: "חירויות לקולות הטבע" – לשפע שמקיים ומזין אותנו ולאחריות שהוא מעורר בנו – "מכרסמת בעצם המהות האנושית שלנו", והיא עדות "לשחיקת האנושיות שלנו".¹¹

שדה החברה טומן בחובו את השייכות, השותפות וההשתתפות עם בני אדם אחרים במגוון מעגלים של משפחה, קהילה, חברויות, מוסדות, ארגונים, תפיסות עולם, מדינות ומשפחת האדם לדורותיה. "לא טוב היות האדם לבדו", נכתב ב"בראשית", אבל האמת נוקבת יותר: **אי אפשר להיעשות אדם כשאתה לבדך**. האנושי שבנו מתפתח, נבנה ומתגבש דרך יחסים חברתיים משמעותיים – במשפחה, בקהילה ובמעגלי הזהות, השותפות וההזדהות – ואין דרך לאדם אל אנושיותו אלא דרך שיג ושיח מילולי וסימבולי במרקם האנושי. באמצעות הדיאלוגים הבין אישיים, ההשתתפות במעגלי שיח למיניהם והחיברות לפרקטיקות חברתיות, אנו רוכשים ומפנימים לשונות תיאור וביטוי, השקפות עולם ונרטיבים קיומיים, נקודות מבט ופרשנויות למציאות, סולמות ערכים, כישורים רגשיים ובין אישיים וכיוצא באלה תכונות אנושיות. אמפתיה, חמלה חיבה, חרדה, אהדה, יושרה, מצוקה, עצב, רצון טוב, אכזריות, עריצות, ניצול, הונאה, נכלוליות, אומללות אכפתיות, אחווה, סולידריות, אהבה שליטה עצמית ויסודות רגשי, התגברות עצמית, חוזק אופי, איפוק, ספונטניות, יושרה, אמינות, עידון וכיוצא באלה וגם באלה התכונות המקוטבות להן – כל אלה נעשים לתחושות ורגישויות ותובנות ממשיות, לכישורי חיים זמינים ופעילים, אך ורק דרך יחסי אנוש מעמיקים, מקיפים ומגוונים, כאלה שמערכת חינוך טובה צריכה לזמן לצעירות ולצעירים. וחשיבות מיוחדת יש למעגלים החברתיים היציבים המתאפיינים בדאגה, אכפתיות, אינטימיות, אמפתיה וסולידריות. באמצעות אלה אנו בונים את תחושת הערך העצמי והזהות האישית לצד אמן באדם ובעולם – אלה שמאפשרים לאדם לעמוד איתן ברשות עצמו ובה בעת לזהות את האנושי שבזולת, להיות פתוח ומכבד לשונים ולזרים, לחבור לאחרים בפתחות ובגמישות בפעילות לקידום הטוב המשותף.

שדה התרבות הוא כל מה שמשפחת האדם הוסיפה לטבע הראשוני על פני האדמה: הן בעולם החומרי של בניינים, כבישים, מכשירים, מכוניות וכדומה; הן בעולם הארגוני של מדינות, כלכלות, צבאות, מערכות חינוך, בריאות ספורט ושאר מוסדות ציבור; והן בעולם הרוחני של הגות, מדעים, אומנויות, דתות ושאר יצירה רוחנית של דברי ערך ומשמעות. במובן מצומצם יותר, שמתמקד לא בחיברות אלא בחינוך הומניסטי, שדה התרבות חובק את המעולה, המובחר או המופתי שבמחשבה, ביצירה ובעשייה האנושית – היא פרי ההיכלולים, תוצר ההשכלה וההגשמה של היכולות האנושיות הייחודיות והמובהקות. מכאן שהטיפול החינוכי של הליכה בשדה התרבות מתמקד

בהגשמה ושכלול פרפקציוניסטיים של יכולות הלומדים; חינוך שמאתגר, מדגים, מדריך ומטפח לקראת יכולות גבוהות ומגוונות יותר בכישורים המובהקים והייחודיים למין האנושי – בתחום האינטלקטואלי, המוסרי, האומנותי והפוליטי. מימוש היכולות המולדות בזיקה לסטנדרטים מופתיים של איכות, מצוינות ואחריות בתחומים הללו היא הדרך מן הפרימיטיביות היצרית, השבטית וצרת המוחין אל הבשלות של התנהלות מושכלת, רגישה, ביקורתית, מצפונית ויצירתית בהתמודדות עם האתגרים שמזמנים החיים. עיקרו של דבר, וברוח ההומניזם הקלאסי באתונה, הכשרה טובה בשדה התרבות גורמת לצעירים להתאהב בדברים שראויים לאהבה. היא נותנת טעם וחשק לקום בבוקר ואמון ברוח האדם. המדעים, ההומניסטיקה, האומנויות, דרכי המוסר והפוליטיקה, מזמנים שפע אינסופי של השראה, גילוי, לימוד ויצירה שבכוחם למלא את נפש האדם, להרחיבה ולהשביחה בתכנים, מוטיבציה, רגישויות, תובנות, טוב טעם וחוכמת חיים. אין בכך ערובה, אך הכשרת התלמידים לשותפות מושכלת, רגישה, ביקורתית ויצירתית בתוכני התרבות האיכותית יש בה את הנחת התשתית לא רק לתחושת המלאות הסובייקטיבית וליכולת להפיק תוכני חיים עשירים מתוך עצמיותן והתנסויותן – אלא גם להתנהלות הומניסטית יותר במציאות המשותפת – הגיונית ושקולה, הומנית והוגנת יותר.

לסיכום, חינוך אינו מתמצה בהוראה, בהכשרה ובחיברות והוא הרבה יותר מהקניית ידע, פיתוח מיומנויות והטמעת המורשת והנורמות החברתיות. חינוך הומניסטי, על צורותיו השונות, מכוון לאתגרים גבוהים וכוללים יותר: הוא מבקש לקדם צעירים למיטבם, בפתיחות דעת וביחס מכבד, לקראת חיים אנושיים מלאים ואוטונומיים של התפתחות, הגשמה עצמית ושותפות הוגנת ופורייה בעולמות הטבע, החברה והתרבות. אחת הדרכים לגלות נאמנות לחינוך ההומניסטי, להגשימו ולקדמו היא באמצעות התמקדות בחינוך לחיים מלאים ושלמים. בהכשרתם של הצעירים, כפי שהוצג בנייר עמדה זה, להיות מיטיבי לכת בשדות הטבע, החברה והתרבות.

כתיבה: פרופ' נמרוד אלוני ובהשתתפות עמיתות ועמיתים מקתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי והמרכז לחינוך לקיימות – מכללת סמינר הקיבוצים.

¹ פרידריך ניטשה, **אנושי אנושי מדי**. ירושלים: מאגנס, תשס"ח, עמ' 180, קטע 281.

² יאנוש קורצ'אק, "איך לאהוב ילד". **כתבים א – איך לאהוב ילד; רגעים חינוכיים; זכות הילד לכבוד**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 1996, עמ' 117–119.

³ יוהן-ולפגנג גיתה. **פאוסט**. תל אביב: דביר, 1975, עמ' 34.

⁴ Jacques Maritain, **True Humanism**. New York: Charles Scribner's Sons, 1954, p. XII.

⁵ מורטימר אדלר, "השכלה איכותית ושוויונית כבסיס לחינוך הומניסטי ואזרחות דמוקרטית". בתוך נמרוד אלוני (עורך) **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת, 2005, עמ' 435.

⁶ ג'ון סטיוארט מיל, **על החירות**. ירושלים: מגנס, תשמ"ו, עמ' 100.

⁷ פרידריך ניטשה. על האדם הנבון ביותר שיש לו משושים (אנטנות) לכל סוגי בני אדם וכל קשת ההתנסויות האנושיות. ראו בספרו **הרצון לעוצמה** (תל אביב: שוקן, 1978) סעיף 259. על יצירת עיניים ונקודות מבט חדשות ראו לדוגמה בספרו **המדע העליז**, (תל אביב: שוקן, 1967) סעיף 143 וסעיף 374.

⁸ הנס גיאורג גאדאמר, "על חינוך ותרבות כבילדונג", בתוך נמרוד אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת, 2005, עמ' 432.

⁹ מת'יו ארנולד, "על תרבותיות כאהבת השלמות", בתוך נמרוד אלוני (עורך) **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת, 2005, עמ' 424.

¹⁰ ברוך שפינוזה, **תורת המידות**. תל אביב: מסדה, 1967, ספר ג, סעיף 6.

¹¹ אילון שוורץ, "הדיאלוג האקולוגי". בתוך נמרוד אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת, 2008, עמ' 325.