

# הבטים בחינוך

בימת פירסום מדעית

ב'

חינוך והוראה: יחסי גומלין

העורך: יעקב עירם

עורך משנה: יהודה איזנברג

אוניברסיטת בר-אילן

בית הספר לחינוך

יחדיו, איחוד מוציאים לאור בע"מ

"...והחוט המשולש  
לא במהרה ינתק"  
(קהלת ד', יב)

משה אדר

## יחסי הגומלין

ביה"ס — מורה — תלמיד

### הבעיות הקיימות ודרכי התמודדויות אפשרויות

חינוך והוראה הינם מעשי מרכבה, שקיומם המשמעותי וההמשכי תלוי  
בנכונותם ההדדית של המלמדים והלומדים.

רוב המחנכים אכן מודעים לכך ופועלים במישרין ובעקיפין כדי להגדיל  
ולהעצים נכונות זו. כוונתנו להתעכב בזה על מעט מחטאינו המפחיתים, שלא  
במזיד, את נכונותם של התלמידים ללמוד. ננסה לעמוד על שגיאות חינוכיות,  
אשר בגינן נוצרות חריקות וצרימות בתהליך הלמידה. לא אחת קורה שהתהליך  
מסתיים לעיתים בנטישה פיזית של ביה"ס (עזובה) או בנטישה נפשית, דהיינו:  
היאטמות, חוסר עניין וסגירות כלפי תהליך הלמידה.

שומה עלינו – המורים, להציג לעצמנו את השאלות המתחייבות מהמצב  
ולנסות להבין הבן היטב: מדוע מתרחשת אותה הינתקות פיזית ונפשית מבית-  
הספר?

מהו חלקו של בית-הספר בהינתקות זו? מהי מידת אחריותם של המורים  
למצב זה? וכיצד ניתן להפחית עד למינימום תופעות קשות אלו?

בקווים כלליים ניתן לומר, שבי"ס אשר ישכיל להבין את צרכיהם  
האמיתיים, הקיומיים של תלמידיו, ויחתור לקראת סיפוק אותם צרכים, יצליח  
במידה רבה להניע את התלמידים לקראת תהליך למידה משמעותי, פורה  
ומתמשך. תהליך למידה שיתן הזדמנויות לגילוי עצמי, יאפשר בחירה, יעודד  
בניית זהות עצמית חיובית תוך תחושות של העצמה וכבוד. תהליך שילווה  
בהענקת ייחודיות ובפיתוח חוש אחריות, יגדיל את סיכויו להתקיים באופן  
משמעותי ולאורך זמן.

למידה — ששכרה בצידה

מטבעו של תהליך הלמידה, שהוא כורך את הלומד בו ומאלצו להשתנות אם  
במעט ואם בהרבה.

אם ניסיב להתבונן בילד הקטן, שלמד והכיר את סיפורה של "כיפה  
אדומה" נווכח שהוא היה רוצה להמשיך ולשמוע אותו סיפור ידוע ומוכר, ולא  
יסכים על נקלה לשמוע סיפור חדש. שהרי ברור ומובן, שיתרונותיו של הסיפור

הידוע עולים על אלו של כל סיפור חדש. שמיעת סיפור ישן ומוכר דומה לצעידה על גבי קרקע מוצקה, במסלול קבוע, מוכר ובטוח. מתקיימת בו תחושת שליטה בסיפור על פרטיו השונים. ביכולתו לגבא את המשכו של הסיפור גטרם הגיע המספר אליו. הנה כי כן, מימד ההווה ומימד העתיד מספקים לו תחושה טובה של שליטה, יכולת, ובטחון.

לעומת זאת, שמיעת סיפור חדש דינה כדין למידה חדשה, מאלצת את הילד למאמץ של שינוי והשתנות ועל כן עלולה לעורר התנגדות ורתיעה. אך אם יהיה גמול נאות (בעיני הילד) למאמץ של שמיעת הסיפור החדש, תפחת ההתנגדות ואפילו תעלם. ילד יכול להסכים לשמיעת סיפור חדש, ולו רק בגלל שאמא או אבא יסיפו לשהות במחיצתו, ושעת השינה תתאחר. כלומר, סיפוקם של צרכים ישירים (כגון: הנאה, סיפוק מידתי) או ציפייה לקבלת רווחים משניים (לתשומת לב, הורים מקדישים זמן לילד...) מניעים את הילד ללמוד.

יש וצרכים חשובים כמו הסקרנות, הצורך להתחברות, תחושת ההישגיות המיידית ואף רגש החובה, מניעים אף טוב יותר, והם הדוחפים ללמידה. חיזוקם של מניעים חשובים אלו מניב, בדרך כלל, תוצאות טובות ומביא את התלמידים ללמידה.

### הגילוי העצמי

בגיל שלושה חודשים, מגלה התינוק את קיומו הנפרד. הוא חש בתלותו בסביבתו, חוויות החסר המלוות תלות זו, מעצימות את התחושה כי ה"אני" שלו נפרד מזה של זולתו. התפתחותו המוטורית מגלה לו מסוגלויות, הנוסעות בו תחושות של יכולת. התפתחותו האינטלקטואלית קורעת אשגבים לעולם והשתלטותו על הסובב, המלווה בתהליכי הלמידה, מעניקה לו חוויות של הבנה וגילוי.

מאוחר יותר, בהצטרפו לגן הילדים, הוא מגלה את עצמיותו כפרט בתוך קבוצה, כשייך למסגרת החדשה, כמסוגל לפעילויות רבות ומגוונות בהשוואה ובדומה לאחרים. בכיתה א' הוא מתוודע, בצורה מסודרת ומתוכננת, אל עולם האותיות והקריאה. מיומנות הקריאה פותחת בפניו אופקים חדשים וצרכים למיניהם מסופקים לו ישירות על יד עצמו.

מראשית תהליך ההתפתחות סופג התינוק, ובהמשך הילד, את האווירה סביבו. אווירה זו יכולה להיות תומכת ואוהבת ואזי הוא מגלה, כי עצמיותו חיובית ורצויה. נוצרת בו התחושה, כי הוא טוב (good me) וכי סביבתו טובה היא (good environment). ככל שהסביבה מוסיפה לעודד ולתמוך, יצליח לממש ולהגשים את הכוחות הטמונים בו ולהתגבר על המכשולים הטבעיים שנקרים בדרכו.

הנה כי כן, בעיזוהו של סביבה תומכת, יגלה הילד את יכולתו המוטורית ונתהווה בו תחושת עוצמה נהדרת. הוא יתפס ויקפץ בגן השעשועים ויחוש העצמה פיזית. בגן הילדים הוא יבטא את מסוגלויותיו בשירבוט ובציור. יתגלו בו כישורים יצירתיים נוספים ורבים. לא פחות חשובה מהם, היא הבנת היותו אובייקט להסתכלות ולחיברות. יתברר לו במשך הזמן, כי הוא חשוב לילדים אחרים וכי הם חשובים לו. (ואז יבטא לא פעם, כי יש לו "המון חברים...")

בתהליך איטי אך יציב, יגלה הילד את עצמיותו החיובית והוא יחוש ואף יגדיר את עצמו כחזק, כמסוגל וכטוב. תתהווה בו זהות עצמית חיובית שתעניק לו חיות (ויטאליות) תפקודית.

באמצעות חיות זו יתגבר על מכשולים רבים ויצליח לכבוש מטרות ומטלות שהחיים מזמנים לו. חשוב כי נסייע בבנייתה, בהרחבתה ובהעצמתה של עצמיות זו, אך חשוב לו פחות, שהאדם יחוש בעצמיותו שלו, ויכיר בכוחו וביכולתו.

ברור הוא, שיצירתה של העצמיות החיובית והתחושה של האדם ב"יש-החי שלו", מעניקה אנרגיה נפשית המאפשרת למרט לצעוד קדימה. כל סביבה שתזמן לפרט סיכוי להתעצמות תמשוך אותו והוא ירצה להיות חלק ממנה.

#### הבחירה במסגרת בית-הספר

כאמור, טבעה של למידה שהיא מעשירה את האדם. באפשרותה להרחיב את ידיעותיו ואת מסוגלתו היישומית.

האם בית-הספר פועל בכיוון זה? אין ספק שהכוונה היא להגשים זאת, אך האם בפועל מתקיים התהליך הזה כך שיעצים את התלמיד השכיח?

אם בשלבים הראשונים של ביקורי הילד בגן הילדים ובכיתות הראשונות של בית-הספר, חשים רוב הילדים בהגדלת היש החי שבהם, הם מלאי סקרנות, ערנות, תחושת עצמה ויכולת, הרי שבכיתות ההמשך (וכבר בכיתה ד' של ביה"ס היסודי) רבים מן הילדים מתחילים לחוש באימה של המערכת עליהם. יש והם מתבטאים באמירות למיניהם: "זה משמעם... אין לי חשק... נמאס לי..." הכירסום באותה חיות לימודית הנה מנת חלקם של יחידים, אלא שאותם מעטים, לא נותרים לבדם. ברבות השנים מצטרפים אליהם תלמידים נוספים עד כי אנו מוצאים לפנינו תופעה "בית-ספרית" רצינית.

בשנים האחרונות עדים אנו לנטישתם של רבים את בית-הספר, ורבים עוד יותר הם התלמידים שאינם נוטשים את המערכה מבחינה פיזית, וגם אם גופם נותר בכיתות, הרי שנפשם, ליבם ורוחם מצויים הרחק ממנו. בשלבים הקודמים לנטישה הפיזית או הנפשית מתרחש תהליך של החלשת ה"אני", בו עדיין משתוקק הילד לבית-הספר שממנו הוא גם מתיירא. מתקיימת בו, רצייה ומשיכה לבית-הספר, כשבו זמנית הוא היה רוצה להתנתק ממנו ולשוב ולמצוא

את חיותו אם בגן הילדים ואם במקום אחר. לפנינו ביטוי של חרדה קיומית. מורים אלו או אחרים, מקצועות לימוד מסוימים, קבוצת חברים מסוימת ועוד, מאיימים על ה"אני" של אותו תלמיד ואט אט מאיינים אותו. מובן הוא, שתהליך האיון חל על אותם פרטים שלא עומד בהם הכוח להתעצם ולהתקיים במערכת בית-הספר שיצרנו עבורם.

מניח אני, כי יכולנו לצמצם את התופעה ולהביא אושר לרבים, אילו היינו משנים מעט מהקיים ובונים את בית-הספר קצת אחרת.

בית-הספר השכיח, במתכונתו הקיימת, דורש מהתלמיד להסתגל למערכת חיים קונפורמית מחד, ולקחת חלק, ולעיתים אף להזדהות עם ערכים ועם דמויות המצויות בתוכו, עד צמצום הצרכים של הוויתו העצמית, מאידך.

הוויתו העצמית של האדם בכלל, ושל הילד בפרט, מתמקדת בזכותו לבחור. במקרה דגן, זכותו של הילד לבחור את קבוצת הלימוד או את כיתת הלימוד אליה ישתייך, את מקצועות הלימוד, ובשלבים רבים של שנות לימודיו, גם את מוריו. לא זקוקים לשם כך למהפך שלם במבנה בית-הספר. עלינו רק להיות מודעים לצרכיו של הילד ולהיפתח לכך. מסגרות המאפשרות בחירה רואות ברכה בפועל. הבחירה הניתנת לילד תהווה מוטיבציה לימודית.

בכיתת האם עצמה, יש לטרוח ולתכנן את ההוראה כך, שהיא תתקיים בקבוצות עבודה ותאפשר בחירה בין נושאי לימוד ובין קבוצות. מובטחני, ששינוי זה יביא ברכה והתחדשות לא רק על התלמידים, כי אם גם על המורים. עלינו לזכור, כי המציאות של בית-הספר נוצרת על ידינו. מבנה מערכת השיעורים, ושיטות ההוראה הבלתי גמישות שמצויות בבתי-ספר רבים, אינם גזירת הכתוב ואינם גזירת הטבע.

ההוראה הפרונטאלית היא אחד האמצעים העומד לרשותנו אך אינה השיטה הבלעדית. אין ספק שגם לשיטת הוראה זו תפקיד חשוב, אך היא חייבת לפנות את מקומה הדומיננטי, לדרכי הוראה נוספות, ובכך לאפשר השתלבות חיובית של רוב התלמידים.

מורה טוב חייב להיות אנפתי לתחושות תלמידיו, פתיחותו זו לדעותיהם ולתחושותיהם תגרום לו להבין את המצוקות המעיקות על התלמיד, דבר שיסייע בצמצום הבעיות ובהתקדמות לקראת פתרון. תהליך הבחירה אינו חייב להיות כל כולו על כתפיו של התלמיד. הסברה מתאימה, מתן זכות להתנסות זמנית ועוד יש בהם כדי לאפשר לתלמיד לבחור נכון או לשוב ולבחור עד למציאת הפתרון ההולם.

הבחירה של התלמיד מחייבת אותו. היא מאלצת אותו לוותר על האלטרנאטיבות האחרות (משחק, דמיון) שלעיתים קורצות ומושכות יותר. הבחירה מאלצת אותו להוכיח את צדקת בחירתו, יוצרת תהליך של מעורבות

אישית, ומחזקת את השתייכותו לנושא ולתהליך הלמידה.

### ייחודיותו של הלומד

גילוי העצמיות, הכשרים והמסוגלויות של הפרט, איננו די. הבחירה של אופני למידה, של תחומים ועניינים חשובה מאוד, אך קיים תחום נוסף חשוב ומחותי והוא: גילוי הייחודיות העצמית.

אין תלמיד הרוצה לחוש שהוא רק אחד מיני רבים. כל תלמיד רוצה לחוש יחיד ומיוחד במינו לפחות בתחום מסויים, ושלחיוניותו הסגולית אין תחליף. לא פעם חוטאים אנו המורים, בגישה הנעדרת התייחסות אישית לתלמידו, דבר המכרסם באותה ייחודיות הנחוצה לכל אחד מהם. האם רבים מאתנו טורחים, למשל, ליצור קשר עם תלמיד שנעדר מהכיתה, ולשדר לו כי חסרונו בכיתה מורגש?

נקודה זו, מודגשת ביתר שאת בשל הפיכת ההוראה למקצועית, והפיכת המורים לבעלי מקצוע ואם במתמטיקה, אם באנגלית ואם בתנ"ך. דבר זה משכיח מאתנו את העובדה, שגם תלמיד שידיעותיו בתחום לימוד ספציפי (מתמטיקה, למשל) אינן משביעות רצון, הנו בכל זאת בעל ייחודיות סגולית. יתכן שהוא חבר טוב לרבים, בעל כשרונות מוסיקליים או אמנותיים ועוד. בשל מקצועיות ההוראה נוצר מצב שבו מורה מקצועי פוגש את תלמידו רק בשיעור הספציפי שלו. הוא מתרשם מתלמידו רק על פי הצלחתו באותו שיעור מסויים. עבור המורה, שאיננו יודע פעמים רבות, מהן ידיעותיו של התלמיד במקצועות אחרים, קיימת משוואה האומרת: שתלמיד שווה סך כל ידיעותיו במקצוע נתון, הרי זו הכללה הפסולה מעיקרה. אילו היינו מצליחים להקריץ לאותו תלמיד, החלש בתחום לימודי כלשהו, את הערכתנו לייחודיותו כאדם, מובטחני שגם ידיעותיו בשטח החלש שלו היו משתפרות. עצם ההערכה שהיינו מפגינים כלפיו, היתה מעוררת בו כוחות של חיות בתחומי ייחודיותו וכן בשאר תחומים שהגם חובה במסגרת בית-הספר.

כשם שאין פרצופיהם של בני אדם שווים זה לזה, כך אין דעתם שווה זה לזה, אלא כל אחד ואחד יש לו דעה בפני עצמו (מתוך מודש תנחומא לפרשת פינחס), ואפשר להוסיף שיש לכל אחד גם ייחודיות משל עצמה.

לא אחת תורמים אנו המורים לגילוייה של אותה ייחודיות שתעניק מימד של עומק ושל משמעות לתלמיד. אך יש ואנו חוטאים בעמעום ובשטוש אותה ייחודיות ומצמצמים בכך את עצמתו של התלמיד, את יוקרתו ואת כבודו העצמי. מכלול האפשרויות של היחיד מגדיר את הווייתו העצמית. אפשרויות אלו, בחלקן הגדול משתפרות גם לאחרים. אך בכל אדם מצויות אותן תבניות ייחודיות העושות אותו למיוחד. תבניות ייחודיות אלו מצויות בתלמיד, וכמורים מוטל עלינו לסייע לו לגלותן ולעודדו להגשימן, כשגישתנו מבליטה ומדגישה

את קווי הייחוד שלו.

כולנו חיים באחרים והאחרים חיים בנו, אך אסור שתהליך זה יבטל כהוא זה את ייחודיותנו. הצורך בייחודיות גדול יותר, ככל שהסרט מעוצב סחות ואת המיוחד שבו הוא עדיין לא הצליח לפתח. אנו כמורים נדרשים להיות ערים לכך ולחפש דרכים, שיאפשרו לתלמיד לפתח את ייחודיותו.

יודע אני שאין זה מהדברים הקלים להשתחרר מיישותנו שלנו, כדי להתעניין באופן המשכי ומתמיד בישויות של תלמידים כה רבים. ובכל זאת, בל נשכח שאנו בחרנו במשימה חשובה זו – להיות מורים ומחנכים. אנו מעוניינים ברווחתם של תלמידינו ובהתפתחותם החיובית, לכן נהיה להם לעזר בגילוי ובמימוש ייחודיותם.

יש והתלמיד מתחבר עט חברים רבים, משתתף עם האחרים בפעולותיהם, מזדהה עמם, ובניגוד לצרכיו האמיתיים, הוא מתפזר בתוכם כך שהוויתו העצמית מתרוקנת ומאבדת את תבניותיה הייחודיות. תהליך זה של אבדן עצמי מקבל עידוד, באופנים שונים, מסוכני שינוי למיניהם. אנו, למשל, מעודדים את התלמידים להיות כמו כולם. אנו משווים אותם זה לזה ודורשים מהם "להתיישר". ההורים, אף הם מסייעים להעצמתו של תהליך שלילי זה. התלמיד נדרש להתאים עצמו לאחרים. התאמה זו זוכה, כאמור, לעידוד מצד הורים, מורים ואף מצד חברים סמכותיים.

התלמיד רוצה להיות מקובל, אהוד ושייך למסגרת ולשם כך יש והוא מקריב מייחודיותו. ככל שיתאים עצמו ויהיה מעורב יותר באותו מקבץ חברתי, הרי שמהותו הייחודית תיטשטש, כי הוא יתרוקן מתבניות הייחוד שבו ויתקיים ממשמעותו ומייחודיותו של אחר.

דרך ההתאמה למסגרת, מצמצמת את ה"אני" עד להתרוקנותו המוחלטת, יש ואנו משפיעים על התלמיד וגוררים אותו להתאים את עצמו בדרך האלה. בשיעור קומתנו האינטלקטואלי, הריגושי או המוסרי, אנו מאהילים עליו עד כי לא נותר לו, אלא לנתב את עצמו באותן מסילות שייחדנו אנו עבורו.

אמונתנו בדרכנו ותפילותינו, כי תלמידינו ילכו בעקבותינו טובה היא, אך אסור שתקדש את האמצעים. חשוב שהתלמיד יוכל להתחבט ולבחור את דרכו. התואמות עמנו אינה מבטיחה את ההמשכיות ההתנהגותית. היא שוחקת את האדם, מדכאה אותו ולעיתים ממריצה אותו. חשובה ההתלבטות וההתחבטות שבסופה תבוא הבחירה. חשוב כי נחנך את בנינו ואת תלמידינו כך, שיהיו מסוגלים להתלבט ולבחור.

### הצורך בפיתוח זיקה בין מורה לתלמיד

התלמיד, כפי שהזכרנו, חי בעולמו הייחודי לו ובו אנו מהווים חלק בלבד. תפיסתו אותנו, המורים וההורים, הנה בהתאם למשמעות שהוא, כתלמיד ייחודי, מייחס לנו. הוא מפרש את התנסויותיו עמנו ועם עולם האובייקטים והאנשים האחרים בדרכו שלו.

גשוב להתבונן בתינוק. בשבועות הראשונים לחייו מכליל אותנו התינוק בעולמו, כידו הארוכה של עצמו. אנו מהווים את המשכיותו ומהווים עבורו אמצעי להפחתת תחושת הנחיתות ואי המסוגלות שלו. בתינוקו אנו מאכילים אותו, מחליפים לו ומנעימים לו. אין אנו אובייקטים חיצוניים, אלא חלק איחודי עם עצמיותו נטולת הגבולות וחסרת הדיפרנציאציה.

בתהליך ההתפתחות מתהווה הדיפרנציאציה שבינו, כפרט לבין הדמויות והאובייקטים שמסביב. מתהווה ה-Mitwelt שפירושו המילולי הוא "עולם-עם", לאמור, העולם עם עמיתיו בני האדם. יחסיו עם בני האדם שמסביב מושפעים ונבנים על בסיס צרכיו הביולוגיים, דחפיו ויצריו, הסביבה החומרית שבה הוא נתון, העולם וחוקי הטבע המכוונים לשעות ערות עם אור יום ולשעות שינה עם רדת החושך, לחום ולקור, לתשוקה ולהשתחררות, לביטויים של כושר גופני ושל מוגבלות ביולוגית דטרמיניסטית. ממשות טבעית זו, מהווה חלק אינטראלי של הווייתו.

האקזיסטנציאליסטים דיברו על האומוולט (umwelt), שפירושו הוא "העולם שמסביב". לאמור, העולם הכולל אותך ואת כל שמסביב לך.

עצמיותו של אדם, עולמו העצמי (eigenwelt) של הפרט, מהווה אחדות אחת עם החוקיות הביולוגית השולטת בו ובסביבה וכן עם הפרטים המסויימים בחברתם הוא מצוי או עמם הוא יוצר קשר.

שלושת האופנויות הללו (eigenwelt, mitwelt, umwelt) מהווים את אחדותו של הפרט. עולמו של אדם מתבטא אם כן, באותה הסינטיזה הפסיכוכימית, היוצרת אחדות משמעותית המעוצבת על ידי יחסי הגומלין שבין אופנויות אלו (מיי רולו, 1985).

משמעותנו כהורים וכמורים לילדינו ולתלמידינו, הנה פועל יוצא של התייחסותם הסובייקטיבית, אלינו, ושל זיקת הגומלין שנוצרה בינינו. התייחסותו של התלמיד אלינו ולא מה שאנו מלמדים ומחנכים – היא תולדה מהאופן שבו הוא היה רוצה לקשור את עצמו אלינו. אין להבין את התייחסותו זו אלא על בסיס של זיקה. לא תוצר הזיקה שבין התלמיד למורה, אלא אם כן יחפוץ המורה בקיומה של אותה זיקה ויראה את התלמיד כחלק מעולמו שלו. זיקה זו תתקיים כל עוד מצויה ההתחייבות וההחלטה האישית לקיומם של יחסים על בסיס של הדדיות.

עלינו לתת לבנו לכך, שיחטינו עם סביבתנו מושתתים, בחלקם, על בטיס של התאמה ושל הסתגלות. לדוגמא, אנו מתאימים את לבושנו לשינויי מזג האוויר, או לאירועים חוקיים או דטרמיניסטיים אחרים. אנו מסתגלים לעונות השנה ומתאימים את אורחות חיינו אליהן. הסתגלותנו זו אינה משנה את מזג האוויר, או אורך היום או הלילה, או את אירוע חוקי פיזיקלי-כימי או ביולוגי שאנו מתאימים את עצמנו אליו. במלים אחרות: יחסי אדם-אובייקט, ויחסי אובייקט-אובייקט, אינם יוצרים זיקה משום שלא התהוו ולא יתהוו שינויים הדדיים. ההתייחסות היא חד-צדדית, מן האדם אל הטבע ומן האדם אל האובייקט.

לעומת זאת, כל זיקה של הדדיות מותרה עקבות של השתנות בנוגעים בדבר. יחסים שיש בהם זיקה שכזו, הם והם בלבד, מעניקים סיכוי להמשכיותם. אך יש ואנו כהורים וכמורים, מתעלמים מעובדות אלו, במודע או שלא במודע, ולא בונים את היחסים עם ילדינו ותלמידינו על בסיס של הדדיות. בשעה שאנו כהורים או כמורים עומדים על כך, שתלמידינו יסתגלו אלינו או אל דרישותינו, הרי שאנו קוטעים את חיותם של אותם יחסינו.

ההתייחסות קטגורית זו, עקרה היא מעצמם טבעה, ואינה באה אלא לשרת אירוע או מצב זמני. ההתייחסות כזו, תועלתה זמנית בלבד. אנו דורשים מהילד להופיע בבית הספר בתלבושת אחידה, להתנהג כלפינו בדרך שקבענו, ואף ללמוד על פי דפוסים קבועים מראש. מכלול זה של ציוויים יתקיים זמן קצוב וילווה בחריקות רבות אלא אם כן התקבל תוך מעורבות וזיקה הדדית.

צווים אלו מבטאים דרישה חד-צדדית מהילד להתאים את עצמו ולהסתגל אלינו ואל דרישותינו, בלא שאנו עצמנו נראה צורך והכרח לקיים זיקה עמו. ההתייחסותנו זאת כלפיו היא כהתייחסות אל אובייקט – אדם, כמכשיר ולא כאל (Dasein), לאמור, כאל חלק זיקתי אלינו, מהעולם החשוב לנו. אין סיכוי לקיום המשכי וחיוני של הוראותינו אלו. הילד ימלא אחר דרישותינו מתוך כורח, ורק כל זמן שלא תעמוד במניו ברירה אחרת. בתהליך זה כולם מפסידים. יחסים על בסיס של התאמה והסתגלות תועלתם מועטה וקצרת טווח. מחובתנו להשתית את יחסינו על בסיסו של הזיקה ההדדית.

אסור לנו לראות את ילדינו ואת תלמידינו כילדים או כתלמידים, שכאלו היו אובייקטים או כנתונים המופעלים על ידינו ומונחים כך לטובתם. עלינו לראות בהם פועלים ולא מופעלים. מחובתנו לחתור לשיתוף פעולה עמם, תוך זיקה אנושית הדדית. זיקה אנושית והדדית זו, תעניק לתלמידינו תחושה של חשיבות. תחושה של היותם חלק אינטגרלי מאותו עולם אליו הם שייכים. עם תחושה שכזו בלב, ייטיבו להתקדם לקראת נטילת האחריות על חייהם כבנים להורים, כתלמידים למוריהם במסגרת בית הספר וכחלק מהחברה.

עלינו לזכור, כי נפקידנו והחינוכי אינו מונבטא ויק בהערותה של מסורת מדור לדור, או בהכשרת תלמידינו כך שיוכלו לקלוט עובדות היסטוריות, חוקי מדע, מיומנויות שונות, לקראת קריירה נקצועית או אקדמית. אלא, משימת החינוך, כדברי פראנקל, היא לעזור לתלמידינו בבניית מצפונם האישי, בשכלולו לרמה בה יוכלו להבין את הדרישה המשמעותית של חייהם ושל כל רגע מהווים. חשוב כי נסייע להם בגילוי ובפיתוח חיי רוחם. מימד רוחני זה, הכולל את כמיהתו של האדם למשמעות, לקביעת יעדים, ליצירת רעיונות וחזונות, לדמיון, לאמונה – יאפשר להם למצוא משמעות בחייהם, יעצב אותם כבני אדם האחראים לעצמם ולזולתם, ויאפשר להם ליטול חלק בבניית חברה שאתגר יהיה לחיות בה (ופאברי 1983, עמ' 36).

מימד חשוב זה, של פיתוח רוחניותם של תלמידינו, כמשימה וכאתגר חינוכי, עולה בחשיבותו על כל האחרים. אנו מודעים לחשיבות זו היטב, אך נוטים להכחיש ולהתעלם מעובדה זו, משום שזה אתגר רציני וכבד שקשה להגשימו.

הורגלנו להטיל משימות על תלמידינו מבלי שנתאמץ לפתח זיקה הדדית בינם לבינינו. במצב זה יכולתנו מוגבלת להוראה בדרך של כפיה או של איום בבחינות הבגרות וכד'. כאמור, עיצובו של המימד הרוחני בתלמידינו לא יוכל להכנות בלא פיתוח מוקדם של יחסי זיקה והדדיות. לשם כך יש להתאמץ, יש להתעורר בעוד מועד ולראות שאנו בדרכנו העכשווית, מצעידים חלק נכבד מתלמידינו אל השממה הרוחנית. פועלנו זה מהווה, שלא במזיד, קטאליזטור להידרדרות הלימודית והמוסרית בקרב תלמידינו.

### עצמיות (self) והתעלות עצמית (Self evaluation)

עצמיותו של אדם מבטאת את מודעותו ההכרתית לקיומו כעצמי ייחודי. מודעות זו אינה מולדת אלא נבנית על סמך התנסויותיו החברתיות, המשפחתיות, הגופניות, הרוחניות, הלימודיות, המוסריות ועוד. היא מבטאת את אישיותו, את השקפותיו, את צרכיו ואת משמעות חייו של האדם.

עצמיותו של אדם נתפסת על ידו כחוויה סובייקטיבית, הנרקמת דרך התנסויותיו החיוביות והשליליות, דרך השוואת עצמו לזולתו ועוד. בהתאם לכך הוא חש תחושות של עליו או של פיחות עצמי. האנשים בסביבתו משגרים כלפיו תמסירים שונים, מהם חיוביים ומהם שליליים. חלק מתמסירים אלו הוא דוחה וכך גם אינו מושפע מהם, אך תמסירים מסויימים אחרים מותירים בו עקבות. גם חוויות הנוצרות כתוצאה מתהליכי תיוג מסויימים, מכוונים, ולעיתים אף מעוותים, את הערכת עצמו.

עצמיותו החיובית של אדם מחזקת אותו, מעצימה את היש החי שבו ומעניקה לו תחושה של הוויה חיובית. וכאמור, ככל שיתעצם דימויו העצמי כאדם אחראי, טוב, אנושי וכו' כן תתבסס הכרתו העצמית כחיובית ואיתנה. עצמיות חיובית זו תוסיף ותתקיים אם תימצא דרך, שתבטיח לו התעלות עצמית. התעלות עצמית לא תושג דרך התמקדות בעצמי, באנוכיות, בנהנתנות (-הדוניזם) ובחיפוש מתמיד אחר יוקרה, כבוד ושליטה. התעלות עצמית ניתן להשיג רק באמצעות חריגה מהעצמי ופנייה לעבר הזולת, אם בסיוע לפרט זה או אחר, ואם בפעילות למען הכלל. למשל, ע"י הגשמת מטרות ומשימות חברתיות, ע"י הגשמתם של ערכים חיוביים, גיבוש תוכן חיים, אמונה באלוקים ובאדם באשר הוא יציר של הבורא, אהבת הזולת, שמחת חיים ועוד... חשיבותה וכבודה של העצמיות האינדיבידואלית במקומה מונח, אך זו הביאתנו לחנך ולדחוף את תלמידיו להגשמה עצמית, במקום לסייע להם להגיע אל ההתעלות העצמית.

#### התעלות עצמית כנגד הגשמה עצמית

ההגשמה העצמית, לאמור, הגשמתם של הכוחות הגלומים בתוכנו - אין בצידם אך ורק חיוב. רבים הם הכוחות ההורסניים הכלולים בעצמיותנו. היה זה משה רבנו שהעיד על עצמו, כי בכוחות הטבעיים המצויים בו קיימות גם מידות רעות. לו היה מגשימן, היה נעשה הוא לגרוע שבאדם. אלא שהתפתחותו היתה שונה: "ואני בכוח אמיץ הנה החזקתי ורדיתי וכבשתי אותם, עד אשר קניתי לי היפוכם לסבע שני. ולכן ובעבור זה יקרתי והתכבדתי בשמיים ממעל ובארץ מתחת". (משנה קידושין, פרק ד', משנה י"ד, עיין שם ב"תפארת ישראל". וכן עיין ב"שיטה מקובצת", נדרים, סוף פרק ג').

ב"ילקוט שמעוני" מסופר, כי שמואל הנביא חרד היה מפני אדמימותו של דוד המלך. צורתו הפנוטיפית לימזיה על שפיכות דמים, אלא ששעבוד יצרו לאלוקיו היה הפתרון שאיפשר לו להיות "נעים זמירות ישראל" (לוי'ן-קופל, תשל"ד; וכן אדרה, תשמ"ו).

ברור, שאין די בהגשמתן של פוטנציות, היות והכוחות שבנו - יוצרים ויצירתיים מחד, אך יצריים והרסניים מאידך. פראנקל (1967) מצטט את סוקראטס, אשר אמר שגלומים בתוכו כוחות רבים, לרבות היכולת להיעשות פושע (עיין גם שוהם, רהב ואדר, 1980, שם בפרק ג').

אילו מימש סוקראטס את יכולתו זאת, הרי שבמקום להיות למגן דגול על החוק ועל הצדק, היה נהפך לפושע מן המניין. רעיון זה המצוי גם במשנתו של פראנקל מתאשר בנסיונות היום-יום.

פאברי, מוסיף ומבהיר, כי ניתן להגיע לאושר בדרכים רבות. אם באהבה לאדם אחר ואם בהשתלטות עליו. דרכים רבות מובילות להגשמת הרחף היוצר, אם ביצירתה של סימפוניה חדשה ואם ביצירתה של פצצה גרעינית. בדומה, דרכים רבות מובילות לזימנוש עצמי, אם בהגשמת עצמיותנו האומנותית או זו המציאותית. ניתן לממש את יצר האכזריות שבנו, את יצרי הנקם ושלם, את שאיפתנו לכבוש ולנתוץ, או לפתח את הרוחניות שבנו. (פאברי 1983, עמ' 104). הגשמת הפוטנציות שבנו – אליה וקוץ בה. היא מחייבת סלקטיביות והכוונה כך, שנפתח רק את אלו שיתרמו לאדם עצמו ולחברה בה הוא חי.

אנו זקוקים להתעלות עצמית היוצרת בנו, כהבהרתו של פאברי, מתח רוחני בריא. מתח זה מאפשר לנו לעבוד ממצב שבו, אנו מצויים למצב שאליו אנו שואפים. אליבא דפראנקל, להיות אנושי פירושו להימתח בין הקטבים של עצמיותנו העכשווית ושל עצמיותנו כפי שזו נועדה להיות. להכיר בכך, שאיננו חייבים להישאר כפי שהננו עתה ובאפשרותנו להשתנות (פאברי, 1983, 105).

האם יכולים אנו, באמצעות בית הספר, לעורר בתלמיד את כוחות הרוח הטמונים בו, כך שיוכל להגיע להתעלות עצמית? מובטחני שכן. אלא שהדבר תלוי רובו ככולו בנו – המורים, במידת מודעתנו לחשיבות העניין, ובמידת הנכונות שלנו להשקיע מאמץ, תכנון ומחשבה. אני מניח, שרוב המורים נאמנים לעיסוקם; מלמדים את חומר הלימוד, בוחנים, בודקים עבודות, וממלאים את כל הפונקציות המתחייבות מתפקידם. אך אין בכך די! אסור למורה לעשות עבודתו כמצוות אנשים מלומדה. המורים צריכים לחפש את הסיפוק הרוחני בעבודתם, סיפוק הנובע מכל מעשיהם כבני אדם, מאנושיותם, מאהבתם לתלמידיהם ולא מהצלחתם המקצועית גרידא. עליהם לגלות את ההנאה שבעצם תרומתם הסגולית להתפתחותם הנפשית, הרוחנית והשכלית של תלמידיהם. זו הדרך להחיות בהם את תלמידיהם ולהעצים באמצעותה את ה"אני" שלהם ושל ילדי טיפוחיהם (אדד ובנזש 1986; אדד 1987).

המורים צריכים לתכנן ולעבד את מערכת השיעורים באופן, שתינתן הזדמנות לפעילות אנושית ומשמעותית כשבצידה הערכה והוקרה לתלמיד כבן אדם.

המסגרת צריכה לזמן לתלמידים אפשרויות מסקרנות ומעניינות, שיעוררו אותם לפעילות אנושית בתוך מערכת הלימודים (עבודה בחברות, בקבוצות וכד') וגם מחוצה לה, כמו התנדבות לפרויקטים שונים מחוץ לבית-הספר ועוד. נושאי לימוד למיניהם (סביב לחגים, לדמויות, לאירועים היסטוריים וכד') צריכים להיחפץ לפרויקטים לימודיים שיחייבו מעורבות אישית של התלמיד. יש לאפשר למתחנך להתנסות בביצוע משימות שונות המחייבות מעורבות חברתית ואחריות אישית. למשל, נטילת חלק באירועים חברתיים, לאומיים ואף

פוליטיים. ניתן לעשות זאת על ידי למידת הנושא, הפגשה עם בעלי דיעות מקוטבות ודיונים כיתתיים. פעילויות אלו יכולות להתקיים, בחלקן, בזמנו הפנוי של התלמיד (אחה"צ, חוכשות וכו').

אסור שהמסגרת הלימודית תספק לתלמיד רק את ההזדמנות ללמוד ולהשיג תוצאות של הצלחה אנוכית. שכן, כאמור, חיים הממוקדים סביב למשימות של הצלחה אנוכית, אינם יוצרים תחושה של התרחבות "אני". בסופו של דבר, זו גם לא מלהיבה ויש והצלחה זו הופכת למטרד. הפרט הופך לאדם האוסף הצלחות וכשהן לא תמיד מגיעות, אזי הוא חרד מפני הכשלונות. ההתמקדות בעצמו מונעת ממנו לראות את האנפק – את המרחב, ואולי חסד עשה עמנו הקדוש ברוך הוא שברא לנו עיניים המופנות כלפי חוץ וממוקדות בחלקו העליון של גופנו. תפקידנו להישיר מבט ולקלוט את המשימות המוטלות עלינו. ביצוע המשימות, אגב מעורבות אישית, יאפשר את התרחבות ה"אני".

עלינו לזכור, כי לימודו של תלמיד בבית הספר אינו עיסוקו היחיד, על כן אין הוא דומה לאותו יושב באהלה של תורה, שתורתו אמנותו ושהגשמת לימודו יוצרת בו עילוי עצמי. תלמיד מסוג זה, כובש את לימודו ומתרחב בימה של תורה, שאין לה גבול ושהרוחניות שבה מדביקה ומלהיבה את רוחו. מעטים הם אלו המגיעים לדרגה שכזו. רוב האחרים, החובשים את ספסלי בתי המדרש ובתי-הספר רואים בלימודם אמצעי בלבד להשגת מטרות אחרות כגון, מקצוע בעתיד, מעמד חברתי, כסף וכו'. לימוד מסוג זה – תורה שאינה לשמה הוא, ואינו יכול לספק התעלות עצמית.

חייבים אנו לראות את מסגרת בית-הספר כמסגרת חיים של הווה ושל עתיד, שבה טמון הפוטנציאל להשגת מטרות קיומיות ויום יומיות אך לא מעבר לכך, שבה בונה ויוצר הילד את מסד רוחניותו. אכן, אין עוררין על חשיבותה של ההשכלה, וחשיבות זו רבה עוד יותר בעולמנו המתועש, המשתנה ומשתכלל במהירות שכמעט ולא ניתן להסתדר, להתמצא ולהשתלב בלעדיה. אך אין בכך די, כי חייבים אנו לאפשר לילדינו לחיות ערך, להגשים ולהתנסות בחוויות של ערך, כי רק אז נוכל לצפות מהם להזדהות חינוכית נורמטיבית ולנכונות להפגים ערכים. חייבים אנו לפתח בעצמנו, כמורים וכהורים, משמעות חיים – מטרות חיים, ואז נשמש דוגמה לתלמידינו, כך שהם עצמם ילכו בעקבותינו. אם נאמין בכנות באידיאלים אודותיהם אנו משוחחים עם תלמידינו, הרי שנקרין עליהם מרוחנו זו.

תלמידינו מצויים בצמאון רוחני אמיתי, אשר חבוי עמוק בתוכם בתהליך מתמשך, שאין אנו נותנים דעתנו עליו, אנו מונעים מהם את האפשרות להרוות צמאונם. הם הלכו בעקבותינו ודכאו את הצמאון הזה, עקפו ודחו אותו עד כי

נהפכו לאדישים כלפיו.

אסור לנו להניח לתלמידינו להפוך לאדישים, עלינו לעודד את צמאונם הרוחני ולחפש כל דרך אפשרית כדי לספקו ולהרוותו. אם אנו מיידעים לתלמידים אך ורק את התפקיד של שומעים פאסיביים, של "טוחנים" אינפורמציה היוצאת מפינו, הרי שאנו מרגילים ומתנכים אותם לאדישות, לחוסר מעורבות, ולאסימות. הם יתרגלו להתבונן במחזות החיים כצופים מן הצד בלא שיחשו צורך ליטול חלק פעיל במתרחש לנגד עיניהם, בדומה לצופי טלוויזיה או סרט. השיגרה הלימודית ואוסן הלימוד החד סיטרי מפי המורה אל אזני התלמיד, יכלו את כוחנו ידכאו את רוחניותו של התלמיד.

רוחו של התלמיד, כרוח האדם בכלל, מהווה את המימד הנואטי שלו (מושג אותו טבע פראנקל, נואוס – תבונה). פראנקל כולל בו כל דבר שהוא סגולי ורוחני לאדם. הוא מייצג, כפי שכבר הזכרנו, את כמיהתו להינתקות מהדאגה האנוכית, הפיזית או הנפשית, את חיפושיו אחר יעדים ערכיים, אחר רעיונות וחזונות, דמיונות ואמונות, אהבה שהיא מעבר לזו הפיזית, למצפון שהוא מעבר ל"אני העליון" הפרוידיאני, להתעלות עצמית, לייחודיות מוסרית, לחופש בחירה לעבר מסרות של משמעות (פאברי, 1983). מימד רוחני זה מצוי באדם, ומצפה להגשמת עצמו.

שנים הרבה שימשתי כמורה לכימיה ולביולוגיה. בשנות השישים והשבעים המוקדמות הייתי מגיע לכיתה עם מזוודה. במזוודה הייתי נושא כלים, חומרים, ואפילו בעלי חיים (חרקים, דגים ודו-חיים). תלמידי בבית הספר התיכון היו חייבים להתאמץ עמי כדי ליצור יש משמעותי מאותו מעט שהיה במזוודה. היינו מתייעצים, חושבים, מפעילים את הדמיון. ובכוחות משותפים היינו מבצעים ניסויים מניסויים שונים. לעיתים, מצב החסר בו הייתי נתון, היה מעורר ומדרבן את תלמידי לפעולה. הם היו מתכננים עמי ניסויים ומסייעים בהגשמה הסופית, כך שהם היו, למעשה, חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה. חשוב מכל: תהליך הלמידה התקיים, בחלקו, בחיק הטבע. בנוסף ללמידה הישירה של עולם הצומח ועולם החי, של זואקולוגיה ושל הפאונטיטיקה, חשו התלמידים את עובדת היותם חלק מן הטבע הזה. הם למדו לאהוב את סביבתם והקדישו שעות רבות מזמנם הפנוי לביולוגיה בטבע, לסיורים בסביבה הקרובה ובאתרים מרוחקים יותר. סיורים אלו לימדו את תלמידי פרק ב"צמצום העצמי" שכן, כדי להבין ולהתחקות אחרי חיי הנמלים או הדבורים היה עליהם לצמצם את עצמם, כך שיוכלו לעמוד במשימה המסובכת. ההצלחה באותן משימות רבות, בתחומים שונים, העניקה להם תחושה של "הרחבת האני" והגדילה את התלהבותם. רבים המחזורים שזכיתי ללמד ולחנך בדרך זו, ושהביאה בין היתר גם להצלחתם בבחינות הבגרות, החשובות בחברתנו.

שאיפתנו להגשמה עצמית, מותרה רביט מאתנו בפני השוקת והשבורה והריקה ממים חיים. הגשמה עצמית כמטרה, הופכת לאילויה מסוכנת. היא דוחפת לרדיפה ולהשגת עוד ועוד תוך אבדן "חיות אני".

חשוב יותר ללמד את תלמידינו "לצמצם" את עצמם, כך שיוכלו לזכות ב"הרחבת אני" מלאה חיות. עליהם לגלות, כמובן, את הכוחות הטמונים בהם, אך בו בזמן ללמוד לברור בין הכוחות השונים ולהגשים את אלו שיעניקו להם משמעות - את אלו שיעצימו את המימד הרוחני שבהם.

המרוץ לקראת תעודת הבגרות או התעודה האקדמית הוא חסר ערך כשלעצמו, אלא אם כן הוא מתלווה אל העיקר - חינוך האדם לאחריות, למשמעות, לפיתוח מימד הרוחניות בנוסף למימד הנפשי שבו. כי רק בזכות מימד הרוחניות אנו מתקרבים אל הקב"ה ויכולים לחוש את האמת של "ותחסרהו מעט מאלוקים" (תהילים ה', ו). רוח האלוקים המצויה בנו זקוקה לגילוי ולטיפוח. בית-הספר חייב לראות משימה זו כמוטלת עליו.

#### החוסן האישי והקרקע המכינה

בית-הספר הוא משכן חשוב לאינטראקציה חברתית. תלמיד הרוצה להשתייך לבית ספרו חייב להפנים את החוקים, הנורמות והמנהגים של המקום. הוא חייב להסכים להיות נתון למנגנוני הפיקוח של בית הספר ולהישמע למרות הממונים. תהליך ההפנמה של התלמיד מתהווה תוך אינטראקציה תמידית עם מוריו וחבריו לכיתה ולבית הספר. יחסיו אלו עם האחרים מקנים לתלמיד את תפיסת עצמו, את תדמיתו בעיני האחרים, כפי שהוא רואה את הדברים. תדמית זו היא בניסוחו של ג'ורג' הרברט מיד (1934) ה"אחר הכללי" שלו (She gen-eralized other).

החברה בבית-הספר, על מוריה ותלמידיה, מייחסת ליחיד שבה תכונות ומסוגלויות חיוביות ושליליות ומצפה שהן יהפכו לחלק ממנו, ושהוא יתנהג לפיהן. המורים וגם התלמידים מעניקים למעשיו של היחיד משמעות מסויימת, שהיא פועל יוצא מתפיסת עולמם הפרטית, מרגשותיהם, מאמונותיהם, מעמדותיהם ומרעיונותיהם האישיים.

ב"מעריב" של שבת קודש, א' בסיון תשמ"ז (29.5.87) עמ' 12, מספר העיתונאי דוד זוהר על נערה חיפנית בת 13, שלקתה באבעבועות רוח - מחלת ילדים מצויה למדי, המעניקה מראה לא משובב לב לסובל ממנה. מחמת הבושה, הסתגרה הנערה בביתה, ולא ביקרה בבית-הספר עד אשר החלימה לגמרי. בקרב בני כיתה נפוצה השנועצה, כי חברתם הרתה וכי סיפור מהלאתה לא היה ולא נברא. מן היום הראשון לשובה ללימודים בבית ספרה, שבשכונת קרית אליעזר בחיפה, רדפוה חבריה והיא נפלה קורבן להתנכלויות. היא הוכתה יום-יום בידי חבריה לכיתה וכונתה בשמות גנאי. באחד הימים רדפו

אחריה 18 מחבריה לכיתה עד לביתה, ומשהסתגרה בו ולא פתחה את דלתה, טיפס אחד הנערים למרפסת הבית, התפרץ פנימה ופתח את הבית לשאר חבריו. "ציד המכשפות" הקבוצתי יכול היה להימשך לולא סיועה של שכנה, ובהמשך מעורבותה של המשטרה. לאחר חקריה התברר, כי תלמידה אחרת, מאותה כיתה, חשודה בהסתה וב"ציד המכשפות" נגד חברתה, שבסך הכל חלתה באבעבועות רוח...

אירוע זה הנו חריג ביותר, ואינו בא ללמד על הכלל, אלא לעורר את תשומת לבנו לעובדה, שהתייחסויות שגרתיות, בעיקר בעלות אופי שלילי, מיוחסות לסובבים אותנו ומשפיעות עליהם, לעיתים במידה מצומצמת, ולעיתים במידה קיצונית יותר.

במעמדנו כמורה, יש כדי לבנות מערכות של יחס כלפי תלמיד זה או אחר. יש וכוונותינו הטובות מתפרשות אחרת על ידי הסובבים אותנו, הן יוצרות התייחסויות שליליות כלפי אותו תלמיד ועלולות להיות לו לרועץ.

הערותינו, ולעיתים הסיפורים והמשלים שאנו משמיעים בפני הכיתה אודות תלמיד זה או אחר, עלולים ליצור תהליך של תיוג מצד הכיתה כלפי התלמיד וכן תיוג שלילי של התלמיד כלפי עצמו. המסר הנקלט על ידי התלמיד החלש יותר, הוא; שאין התנהגותו תואמת את הנדרש, שהוא שווה פחות מאחרים, טוב פחות מהם. מסר זה עלול לחזק את הדימוי העצמי השלילי, דבר שיגרור הדרדרות ובסיגה.

רבי מנחם מנדל מקוצק סיפר, כי נעשה הוא חסיד מפני שבעיר מולדתו היה איש זקן, שסיפר מעשיות על צדיקים. הוא סיפר מה שידע, ואילו רבי מנחם מנדל "שמע מה שהיה צריך" (בובר, 1979, עמ' 212) לאמור, הוא שמע את מה שאוזנו רצתה לשמוע ומה שנפשו רצתה והיתה בכונה לקלוט.

תפיסתו של אדם הנה סובייקטיבית וסלקטיבית. הוא סופג אל תוכו את אשר הוכנה אליו נפשו. בשנים הראשונות לחייו מתהווה ה"קרקע המכינה", שהיא המצע לכל התכנים אותם יספוג ויקלוט בעתיד.

כמוזכר, ילדותנו היא מצע הוויתנו. ה"קרקע הנפשית המכינה" היא התולדה היסודית של אותם תהליכי נפש הקורים את הילד בגיל הרך. תהליכים של חיקוי, הפנמה, והזדהות מסייעים בבנייתה של ה"קרקע המכינה", כך שהיא מהווה את בית הגידול של ההוויה העצמית הבסיסית. ה"קרקע המכינה" מעוררת בנו תהליך פנימי, שבסופו של דבר, מוליד את תחושתנו על עצמנו. היא הבסיס למה שיהיה בעתיד המערך הנפשי לחוסנו האישי של האדם. היא "כית הגידול" של מחשבותיו, אמונותיו ודמיונותיו לעתיד (אדד, 1981). דמיונות, חלומות ואמונות אלו מכוונים הם את האדם. ציורי הנפש השליליים או החיוביים הם כוחות מעצבים לעתיד. כל אחד ואחד מאתנו נושא בחובו את

ובמרוצת השנים מגשים תמונה זו, שכוחה חזק מכוח הרצון. אין  
הדמיון, המחשבה והאמונה, העומדים בפני הרצון (ברוקס, 1977).  
הרצון והשכל הם, עם כל חשיבותם, רק תופעות השטח של  
תופעותיה העמוקות של הנפש הן מערות היצר, הדמיונות  
של אלה לבנות את האדם או לעכבו מכך. מקורם של אלה  
היתר, באותה "קרקע מכינה" שחלקנו בהתהוותה, כהורים וכמורים,  
משקל רב ביותר ועיין גם ברוקס, 1977, עמ' 11; ברוקס, 1901, עמ'  
1902, עמ' 3-17.

האמור משתמע, שעלינו המורים, מוטלת המשימה לסייע לתלמידינו  
חוסנם האישי. ללא חוסן אישי, הם ימצאו את עצמם משועבדים  
ולהתייחסויות של סביבתם, כך הם עלולים לחזק בתוכם את תחושות  
סוגלות, ואת הדימוי העצמי השלילי. אם נדע לחזקם ולבנות בהם  
מפינה חיובית, יוכלו לעמוד כנגד לחצי סביבתם ולא יסחפו להגשים  
שליליים המשוגרים כלפיהם.

של "חוסן האישי" נעוץ בעובדה, שביכולתו להעניק "העצמת אני",  
ת עילוי עצמי, תוך כדי השתלבותו של הפרט בקבוצת.  
פר על צדיק אחד, שהיה מתנגד חריף לרבי מקוצק וציווה להגיד לו:  
גדול ממך, וגדול כל כך עד שאני משיג את הרקיע השביעי". ציווה  
קוצק להשיב לו: "אני קטן כל כך, עד שכל שבעת הרקיעים כופפים  
ל". (נובר, 1979, עמ' 431).

האיש של הרבי, אמונתו במסוגלותו, בכוחו וביכולתו התפקודית,  
הלו להפגין ענווה מחד, והערכה עצמית מאידך. חוסנו האישי של הרבי  
בלא שיוזקק להתאים את עצמו לזולתו, להישחק בפני גאוניותו או  
הוא של אחר, ואף מבלי להפחית מערכו של זולתו. במלים אחרות, חוסנו  
הגן עליו מפני תיוג שלילי, גם אם המתייג הגו "צדיק גדול".

הנשים חיצוניים, הערות והתייחסויות שאנו שומעים, נקלטים בנו ומותירים  
תחתם בשעה שמצאו עוגן ב"קרקע המכינה" שלנו. ה"קרקע המכינה"  
היא גושפנקא לאותם תמסירים חברתיים התואמים את תמונת חיינו הלא-

לינו גם להבין, שבשנים הראשונות לחיינו, הגנו חסרים נפה נפשית  
מה נפשית שתאפשר לנו לסגן ולנפות את המוץ מן הבר. תפיסת החושים  
אדם הגה חלשה ומעוותת. נסוייו של אש (1951, 1956) הוכיחו זאת. העיוות  
שתי שכיח יותר, ככל שהמתייגים אותנו, הגם בעלי סמכות בעינינו, וככל  
הגנו האישי מצומצם יותר.

לב אל אותו תלמיד החסר "חוסן אישי - אנטי תיוגני", שעלול לתווגים שליליים יותר מזולתו. תלמיד זה, עלול להיפגע עוד חס למתייגים אותו, חכמה, ידענות ומומחיות. ולפי האמור, ככל משמעות גדולה לחבריו המתייגים אותו או למורים העושים ספקת התיוג עליו (שור, 1971; רוזנהאן, 1973).

האדם כדי להגביה את הרקיע" (הרבי מקוצק, לפי בובר, אך בטרם יצלח לכך, וכדי שירצה בכך, עליו לקלוט ולספוג "קרקע מכינה" חיובית לא יוכל להכשיר את עצמו לקראת ימים שמן הראוי שיהיו חלק מהוויית חייו.

"שח מרן הרב משה אביגדור עמיאל זצ"ל, רבה של תל-אביב שנה, בפני שומעיו, והבחין בין הדורות הקודמים לדורות אלו. דורות קודמים לא היו כל כך חכמים בראשם, בשכלם הם היו חכמי לב. אולי לא ידעו שפות רבות, אך ידעו לדבר היוצאת מן הלב וחודרת אל הלב. כזו, שמחזקת את ההדדיות ובריות. "לא ידעו הרבה ידיעות אבל ידעו את הידיעה הקטנה ידע את עצמך". לא ידעו לחשב חשבונות מתמטיים כל כך, חשבון הנפש. ואילו אנו בני הדור החדש, יש הרבה מאתנו ים הלשונות, אבל את הלשון הטבעית הלבבית שלהם שכחו הם (הדורות החדשים) לחשוב את כל החשבונות המתמטיים חשבון הנפש הם בורים גמורים. בקיצור, הדור החדש הוא חכם עקא, שהוא בער'וכסיל בלב. והוא מסיים באומרו 'ולישרי לב אש לא נאמר. עלינו לקבל להיות ישרי לב ואז תבוא השמחה ברים יקרים אלה חייבים להיות נר לרגלי כל חכם לב, ובוודאי ידים.

להיעדר שמחת הלמידה אצל חלק מתלמידינו. הם לומדים ללא סקרנות, וללא שמחה שבלב. נראה לי ש"חכמים לפנים זן, יט) - לאמור, אילו השמחה והלבביות היתה קורנת מאתנו היתה היא משפיעה על ילדינו ועל תלמידינו, חודרת אליהם

למידה פורה ומעשיר, הוא כאמור; תפיסת ההוראה כייעוד, על חיים. הוראה שהופכת למקצוע גרידא, היא הוראה סודה. וככזו היא עלולה ללקות בכל הרעות החולות אשר גתי-הספר השונים דהיום. לכן לא אלאה מלחזור ולומר: