

חינוך

על פיתוחם של אדם וחברה

אריה ברנע

הוצאת המועצה האזורית באר-טוביה

חינוך

על פיתוחם של אדם וחברה

אריה ברנע

© כל הזכויות שמורות למועצה האזורית באר-טוביה ולאריה ברנע בלבד.

הוצאת המועצה האזורית באר-טוביה

תשע"ה-2015

תוכן-העניינים

עמוד

הקדמה: דרור שור, ראש המועצה האזורית באר-טוביה	2
מבוא	3
חינוך תחילה: חשיבות המעשה החינוכי	6
חזון: מטרת החינוך	12
קשר-עין: המחנך וחניכו	35
קברניט: מנהל בית-הספר כמנהיג	52
לעשות להם בית-ספר: תפקידו של המוסד החינוכי	70
מנהיגים צעירים: החינוך הבלתי-פורמלי	117
שמור במערכת: מערכת החינוך ותיקונה	122
במדים: החינוך בצה"ל	137
לחנך מדינה: מנהיגות לאומית מחנכת	145
העולם כבית-ספר: האנושות כקהילה חינוכית	152
סיכום הסיכומים	161
סוף-דבר	169

הקדמה

הספר "חינוך" נכתב בידי ברנע שנבחר ובחר לנהל את התיכון האזורי באר-טוביה. בית-הספר חרת על דגלו לקלוט, להכיל ולחנך את כולם. הוא מעניק לתלמידיו שוויון הזדמנויות ומגוון רב של מגמות המאפשרות לכל תלמיד ותלמידה להצליח בתחום החוזק שלהם. כל פרט יכול למצות את מירב היכולות, ובכך גם לתרום לכלל.

בשנים שבהן ברנע משמש בתפקידו מובילים עקרונות אלה את החינוך במועצה ומשמשים דגם לחיקוי לרשויות אחרות. ערכים אלה משפיעים על התלמידים שמבינים, מפנימים ומיישמים את עקרונות הערבות ההדדית והתרומה לקהילה, לקראת המשך דרכם בצבא ובחיים האזרחיים. אני מקווה שתפיסה זו תיושם בהצלחה על-ידי רבים: "נאה דורש ונאה מקיים". החינוך תלוי בראש ובראשונה באיכות המחנכים ובערכים שאותם הם מקיימים ומנחילים לדורות הבאים.

אסיים בדוגמה הממחישה את המושג "חינוך": הצטרפתי לאחד מביקורי הבית שערך בית-הספר. פגשנו נער שהושעה מהלימודים על רקע של אלימות. הסברתי למשתתפי הפגישה כי אם לא ישוב נער כמוהו ללימודים – תיסלל דרכו לתרבות רעה במקום לאזרחות טובה ולשירות בצבא. הנער ואביו חתמו על התחייבות, והנער חזר לתיכון. לימים, באחת מפגישותיי עם ברנע, התייצב הבחור לבוש מדי צה"ל ואמר: "תודה, הצלתם אותי!"

חינוך הוא שליחות. יישר כוח לכל העושים במלאכה!

דרור שור

ראש המועצה האזורית באר-טוביה

מבוא

החינוך הוא אחת התופעות המרכזיות בחיי האדם והחברה: הוא עיצב כל אחת ואחד מאיתנו. הוא קשור קשר אמיץ לדאגתנו לילדינו האישיים ולכלל החברה שבה אנו חיים. בדור האחרון בולטות המחלוקות הציבוריות בתחום החינוך כתוצאה מתרבות השקיפות, מהתחזקות מעמדם של ראשי הרשויות המקומיות שנבחרים אישית ואשר משתדלים להבליט את הישגיהם בתחום זה, וממאמציו של כל מגזר לגדל את ילדיו לפי דרכו.

כל ביוגרפיה ואוטוביוגרפיה מתארות בפנינו את השפעת החינוך על אישיותו של גיבור הספר ועל חייו בכלל. קיימים ספרים רבים המתמקדים בזכרונותיהם של מורים ותלמידים. קיימת גם ספרות מקצועית ענפה המציעה גישות ושיטות בכל תחומי החינוך.

לעומת זאת מעטים הספרים המציעים אסטרטגיה חינוכית שלמה, ועוד פחות מכך – חזון חינוכי. קשה למצוא ספרים המתארים את הקשר בין החזון והאסטרטגיה לבין התנהגותו הרצויה של המחנך בחדר הכיתה, מהמאקרו למיקרו ובחזרה. זו בדיוק מטרתו של הספר שלפנינו.

בדפים הבאים אשתדל לפרוש בפני הקוראים את פרי נסיוני ומחשבותיי בתחום החינוך לאורך עשורים אחדים. עמדתי בראש לפיד – התנועה להנחלת לקחי השואה, שעיקר עיסוקה היה בתחום החינוך. זכיתי לנהל את בתי הספר "דנמרק" שבשכונת הקטמונים בירושלים, הגימנסיה "הרצליה" בצפון הישן של תל-אביב ובית-הספר התיכון האזורי באר-טוביה. במסגרת זו התנסיתי בהובלתן של שלוש קהילות חינוכיות שונות, וכן – למרבה שמחתי – גם בהוראה בחדר הכיתה ובאלפי שיחות עם תלמידים.

ניתנה לי ההזדמנות להוביל ועדות שעסקו בחזון ואסטרטגיה חינוכיים, והשתדלתי לחבר רמת חשיבה זו לנסיוני מן השטח יחד עם דעותיהם ונסיונם העשיר של חבריי לאותן ועדות. כתבתי את תכנית-האב החינוכית של העיר ערד. שימשתי כיועץ קצין חינוך ונוער ראשי של צה"ל ושוחחתי עם רבבות מפקדים וחיילים בכל הארץ.

לשם מה ולמען מי נכתב הספר?

ככל מסר אנושי היוצא מן הלב, הספר נכתב כדי לענות על צורך נפשי של מחברו. לכאורה אין בכך עניין לציבור, אבל מאמרים, שירים וספרים, המשקפים את דעותיו ותהפוכות נפשו של הכותב, עשויים למצוא הד אצל זולתו. האישי ביותר הוא האוניברסלי ביותר. הספר נועד להעלות בפני הקוראים משנה סדורה בתחום החינוך לכל רמותיו. מי יכול להפיק מכך תועלת?

תחילה, איש החינוך הפוגש את תלמידיו מדי בוקר בחדר הכיתה. המורה עשוי למצוא בדפים הבאים התייחסות לסוגיות העומדות על סדר יומו, אישור להשקפותיו – או דעה שונה המציבה לו אתגר מחשבתי, השקפה חינוכית שהוא עשוי לשקול לאמץ את כולה או חלק ממנה ולתת בכך מענה לבעיות המטרידות אותו בעבודתו החשובה.

עמיתי מנהלי בתי הספר יכולים לראות בספר שלפניהם ניתוח של תפקידם ותחום אחריותם מעטו של חבר למקצוע, ואולי לשקול מחדש את המענה שהם נותנים לשאלות-מפתח הקשורות להובלתו של המוסד החינוכי. ראשי מערכת החינוך לדרגותיה, וכן מנהיגי האומה בכנסת ובממשלה, עשויים למצוא כאן המלצה למדיניות חינוך השונה במידה רבה מהמקובל במקומותינו.

כתבי חינוך ועיתונאים בכלל יכולים למצוא כאן הצעה לקווים מנחים שלאורם יוכלו לבדוק את התנהלותה של מערכת החינוך ולהביא את ממצאיהם ומסקנותיהם לידיעת הציבור.

נראה לי שקוראים אחרים, ובהם הורים, תלמידי בתי ספר תיכוניים ואזרחים שאינם אנשי חינוך מקצועיים – אולם יש להם עניין בתחום זה, עשויים גם הם למצוא עניין בנקודת המבט שלהלן.

אני מודה מקרב לב לחבריי שקראו את כתב-היד ושהעלו הצעות מעשירות: ד"ר יעקב הדני – מרצה לחינוך, לשעבר ראש המינהל לחינוך דתי (חמ"ד) במשרד החינוך וראש המכללה למורים ע"ש ליפשיץ. רות קרטל – מנהלת המחלקה לחינוך במועצה האזורית באר-טוביה. תא"ל (מיל') אלי שרמייסטר – מנכ"ל "מדעטק" בחיפה, לשעבר קצין חינוך ונוער ראשי של צה"ל. אראלה אפרת – לשעבר מנהלת חטיבת הביניים בבית-הספר "דנמרק" ומרכז פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה) בירושלים. מזל פריג' – סגנית המנהל בתיכון באר-טוביה והאחראית על החטיבה העליונה.

נילי מרינוב – עוסקת בייעוץ וריפוי הוליסטיים, לשעבר מחנכת נוער במצוקה ומנחת הורים ומורים.

תודה למחנכותיי ומחנכיי הגננות לאה רוזוב וצילה טמיר, המנהל צבי קובץ מבית-הספר "אחד-העם" בחדרה, המנהל אלישיב אורן וממלא מקומו משה חכם מבית-הספר "תיכון חדרה", ולשאר אנשי החינוך והמינהל במוסדות אלה. מקום מיוחד מוקדש בליבי למחנכי הכיתות שבהן למדתי: טובה ברקמן ואסתר חכם, נירה ארמן, שרגא פירשטמן ורות רויכמן, שלמה בר-לב, ד"ר יצחק פרנק ורחל בירן. תודה לאנשי האקדמיה, משרד החינוך והרשויות המקומיות שפגשתי, ובהם מורי וחבריי-ללימודים במכללת ליפשיץ-הרצוג לחינוך בראשות ד"ר יאיר ברקאי. תודה לעמיתיי המנהלים שמהם למדתי רבות. תודה לחברותיי וחבריי המורים ועובדי המינהל בבתי הספר שניהלתי, אשר איתם צברתי חוויות שהעשירו אותי.

אני מודה לחברים שהושיטו לי סיוע טכני חיוני: אביבה כהנא היעילה מחברת "יובל טל", טכנאי המחשבים המקצועי ארקדי יוספין, המזכירה המסורה עליזה פושקש, והמזכירה ורד גולן שתרמה לספר לא רק את עבודתה – אלא גם את רעיונותיה. ולתלמידיי האהובים – יותר מכולם.

תודה אוהבת לרעייתי ורד, מורה מהזן שאותו הספר מעלה על נס, אשר תרמה לו רבות בהצעותיה הנבונות. תודה לבניי האהובים יניב וגיל שגדלו והיו לאנשים ישרים ובעלי חמלה.

תודה מיוחדת לדרור שור, ראש המועצה האזורית באר-טוביה, על מנהיגותו, על הכרתו בחשיבות החינוך, על גישתו המוסרית לילדים הזקוקים לעזרה מיוחדת ועל תמיכתו הרבה בספר זה.

ברנע

חינוך תחילה

חשיבות המעשה החינוכי

לעיתים קרובות, כשנדמה לי שמבוקשי בתחום כלשהו עולה בידי, אני זוקף זאת לזכות הוריי, ז"ל, רעיה וישראל ברנע, ניצולי השואה. אמי הייתה אדם טוב-לב וישר במידה בלתי-מצויה, ואני משוכנע בכך שלא הרעה או שיקרה לאיש מימיה. היא הייתה אשת ספר, ויכולה הייתה להקדיש את מחשבותיה במשך ימים לביטוי יפה או מפתיע שבו נתקלה בספר אשר נכתב באחת השפות שבהן שלטה.

אבי כתב לאט ובשגאות, ייתכן שלא קרא ספר מימיו, אבל היה בעל כישרון יוצא-דופן בתחומים אחרים: האמין בכל ליבו בכך שלכל בעיה יש פתרון ולא ויתר על מטרותיו, יכול היה למצוא כל מקום וכל אדם כאילו שום מכשול אינו עומד בפניו, היה נכון לעזור לחבר בכל עת, היה בעל קסם וחוש-הומור, הבחין תוך רגע קט בין אנשים ישרים לנוכלים.

שניהם אהבו אותי בכל ליבם, ואני אהבתי ואוהב אותם באותה עוצמה. אהבתם והחינוך שניסו להעניק לי מלווים אותי בכל יום ויום, וזו הייתה ראשית העניין שאני מגלה לאורך חיי בחינוכם של אנשים צעירים.

מדוע אנו עוסקים בחינוך, כאן – ובכלל?

משום שאנו רוצים להשפיע על עתיד האדם והמדינה, העם והאנושות ועל התפתחותם, והניסיון האנושי מראה שהחינוך הוא הכלי העיקרי המתאים לכך. אנו עוסקים בחינוך מתוך סקרנות ועניין. משום שזהו נושא מורכב, שנוי במחלוקת וטעון בירור. משום שזהו אחד התחומים שרבים-רבים מאמינים בכל ליבם שהם מומחים בו רק משום שהיו ילדים בעצמם ומשום שגידלו את ילדיהם-שלהם, ולציבור נחוצה גם התייחסות מקצועית לסוגייה חשובה זו.

החינוך איננו מטרה. המחנך רק כדי לחנך אולי מעיד על עצמו שהוא מסור לעיסוקו ורואה בו חשיבות, אולם ייתכן שאין הוא יורד לסוף המחשבה החינוכית. המחנך כדי שהזולת יהיה מחונך משקף בכך הבנה נכונה, אך מוגבלת. אנו מעוניינים בכך שהאדם המחונך ישתמש בחינוכו הטוב כדי לקדם מטרות מוגדרות בחייו הפרטיים ובחיי החברה כולה. החינוך מיועד להשגתן של מטרות רחבות אלה שבהן עוד נעסוק.

חינוך – מהו?

מדובר בפעולה מעמיקה בהרבה מאשר הוראה. הוראה מיועדת להנחיל לזולת ידע ודרכי חשיבה הקשורות בו, ובגרסתה הפורמלית – להעניק לו גם ציון ותעודה. ההוראה עשויה להימשך פרק-זמן קצר, אפילו שעות בודדות, בהתאם לנתוני חומר הלימוד, המורה והתלמיד. החינוך משתרע בהכרח על פני שנים. מדוע?

משום שהמרכיב המהותי שבו עוסק החינוך, ה"מאטריה" שלו, הוא נפש האדם: הצירוף של אישיותו ושל ערכיו. כמאמרו החד של אלברט איינשטיין: "החינוך הוא מה שנשאר לנו לאחר ששכחנו את כל מה שלמדנו בבית-הספר."

האישיות היא מכלול התכונות הרוחניות: יושר וחוסן נפשי, טוב-לב, התמדה ואומץ, וכן היפוכן. חלק משמעותי, בלתי-ידוע בהיקפו, של מטען זה הוא גנטי. חלק אחר מתפתח בהשפעת הסביבה מרגע הלידה (ואולי לפני-כן). במסגרת זו נודע מקום משמעותי להשפעה המכוונת: החינוך. כדי להשפיע על האישיות השפעה מוגדרת מראש, מעמיקה וארוכת טווח, שאותותיה יהיו ניכרים אצל המושפע לאורך כל חייו, יש צורך לא במעשה חד-פעמי, אלא בתהליך מתמשך. הכוונה היא אמנם להשפעה שאותותיה לא יפוגו לעולם: "חונך לנער על-פי דרכו", אומר ספר משלי. "גם כי יזקין לא יסור ממנה".

המרכיב השני בתהליך החינוכי הוא הנחלת ערכים: השפעה מעמיקה וארוכת טווח על השקפת העולם של המתחנך, בעיקר על אותו מרכיב שמעבר לצרכים האישיים: מטרות-העל הקרויות בשם "ערכים".

החינוך הוא, אם-כן, תהליך מכוון בן שנים שבמסגרתו משפיע אדם השפעה מעמיקה וארוכת טווח על אישיותם וערכיהם של אדם אחר או של קבוצת אנשים.

ועדיין לא השלמנו את ההגדרה: השפעה מסוג זה עלולה להתיימר ליצור מתכונת אנושית אחידה אצל כל המתחנכים, אותה אישיות ואותם ערכים עצמם. אינני מקבל רעיון זה משום שיצירתו אינה אפשרית כלל, שהרי המרכיבים שמעבר לחינוך אשר קובעים גם הם את האישיות ואת ההשקפה – התורשה וגורמי הסביבה הנוספים על החינוך היזום – שונים מאדם לחברו, ולכן גם התוצאה איננה אחידה, אלא ייחודית לכל אדם.

נוסף לכך האחדה היא פעולה בלתי-רצויה: היא מתייחסת לאנשים כאל חומר ביד היוצר, ולא כאל בני אדם בעלי רצונות וצרכים אישיים. היא מתעלמת מערכם של

הבדלים בין אדם לחברו שיכולה להיות להם גם השפעה חברתית מצוינת, שהרי החברה זקוקה למגוון אנושי ההופך את החיים מעניינים יותר ואשר מאפשר לכל אדם לתרום לכלל מכשרונו המיוחד.

החיסרון הנוסף של ראייה חד-ממדית של החינוך ושל מטרותו קשור לכך שמסר חד-משמעי מדי עלול להשתיק חשיבה אישית וקולות מקוריים. מעבר לחשיבותם של אלה בעבור כבודו העצמי של בעליהם, הם מהווים תנאי בל-יעבור להתפתחות אנושית בכל התחומים.

לכן זו ההגדרה המלאה שאני מציע:

החינוך הוא תהליך מכוון בן שנים שבמסגרתו משפיעים אדם אחד או קבוצת בני אדם השפעה מעמיקה וארוכת טווח על אישיותם וערכיהם של אדם אחר או קבוצת אנשים, תוך עידוד התפתחותו הייחודית של כל אדם ותוך שמירה על רמה סבירה של חשיבתו הביקורתית.

הכוונתו של החינוך לשמירה על רמה סבירה של חשיבה ביקורתית, ולא דווקא ליצירתה של רמה גבוהה בתחום זה, נובעת ממגבלות טבעיות ועקרוניות כאחת: ראשית, אנשים שונים מסוגלים לגלות ביקורתיות ברמות שונות, והגדרת החינוך שלמעלה מתייחסת לחברה האנושית בכלל. שנית, הביקורתיות הנשאפת איננה צריכה להיות מרבית וחובקת-כל. נכון לאזנה עם מרכיבים אנושיים אחרים, כגון אמון בזולת וכגון היכולת להגיע להסכמה ולהשתלב בחברה.

יחד עם זאת, מנקודת הראות של היחיד ייתכן שאותה רמה סבירה של חשיבה ביקורתית מהווה הישג אישי גדול: במקרים מסוימים אין לילד הרגל כלשהו של חשיבה רציונלית, והודות לחינוך הוא מפתח יכולת חשובה זו.

נדגים את חשיבותו של החינוך בעזרת נקודת מוצא טכנית דווקא: **תקציב החינוך** המהווה מרכיב בתקציב המדינה. ההוצאה הלאומית לחינוך כפולה בקירוב מהתקציב הממלכתי, משום שהיא כוללת גם את תקציבי הרשויות המקומיות, העמותות החינוכיות וההוצאה הכספית המשפחתית המוקדשת לתחום זה.

טבעו של תקציב החינוך, יותר מאשר טבעם של שאר התקציבים, הופך אותו לא רק להוצאה כנגד תמורה מיידית, אלא בעיקר להשקעה לטווח ארוך: משמעותו של תקציב

החינוך לגבי המטען הנפשי והאינפורמטיבי של אזרחי המדינה, לגבי התנהגותם ולגבי דמות החברה היא המעמיקה ביותר וארוכת הטווח מכולן.

המימד התקציבי איננו עיקר החינוך, אולם השלכותיו הישירות של התקציב – מספר המורים, גודל הכיתות, כוח-המשיכה של תנאי העבודה, הסיוע הפרטני, היקף האוכלוסייה הזוכה בחינוך בלתי-פורמלי – ניכרות לאורך כל החיים. ברמה הלאומית מדובר גם בטווח ארוך יותר מאשר חיי האדם הבודד, משום שהחינוך, כולל המימד התקציבי שלו, מייצרים השפעה מתמשכת באמצעות התרבות המתפתחת ועל-ידי העברה בינדורית.

ככל הנראה אין פעילות אחרת בחיי אדם שהשפעתה חזקה כל-כך: על מסתרי הנפש, על היחסים הבינאישיים, על האזרחות הטובה או הרעה ועוד. כוונתנו הן לערכים שאותם שואף החינוך להנחיל והן לתכונות שאותן הוא מבקש לפתח.

במדינות קטנות עשוי החינוך להיות משמעותי עוד יותר משום שאין הן יכולות להגיע להישגים בעלי משקל הודות לכמות, אלא רק בזכות האיכות האנושית: נאמנות למדינה, עזרה הדדית, ידע, יצירה מדעית ותרבותית.

בישראל, יותר מאשר במדינות אחרות, יש לכך היבט נוסף: **ההיבט הבטחוני**. הישרדותנו תלויה במשאבים מנטליים וחברתיים כגון שכל והשכלה, מנהיגות, מוטיבציה ולכידות. את כושר המנהיגות אפשר לייחס להתפתחותם האישית של מעטים, ללא קשר הכרחי לתהליך החינוכי שעוברת החברה כולה; אבל גם מנהיגים ראויים לשמם זקוקים לשיתוף-פעולה מצד הציבור. כל המשאבים החיוניים שהזכרנו תלויים במידה רבה מאוד באיכותו של החינוך.

הערה נוספת בהקשר הבטחוני: לנכסים הנסתרים מן העין, המוטיבציה והלכידות, יש חשיבות בטחונית העולה אף על זו של כלי הנשק. הישרדותה של ישראל, ולו במובן הצבאי, תלויה יותר בחיילים שיהיו מוכנים לסכן את חייהם, לשתף פעולה זה עם זה ולהציב בפני פקודיהם דוגמה אישית מאשר בפיתוח טכנולוגי כלשהו. בתש"ח גברנו על חמישה צבאות ועל מלחמת אזרחים ללא מצבורי נשק גדולים וללא טכנולוגיה יוצאת-דופן, וזאת – בזכות מנהיגות, מוטיבציה ולכידות.

הדוגמה שהבאנו לחיוניותה של המוטיבציה איננה צריכה להתפרש כמצביעה על יחס חיובי למצב שבו מדינת ישראל חיה על חרבה. המלחמה היא תופעה מכוערת, ומדינת ישראל התחייבה עם הקמתה לחתור לשלום. ההעדפה היחידה המתבטאת

בפסקה הקודמת קשורה להישרדות האנושית והריבונית הטובה מחוסר-אונים ומכיליון.

אחד המאפיינים הבעייתיים והמסקרנים ביותר של החינוך הוא הקושי המובנה להוכיח את הקשר הסיבתי בין המעשה החינוכי לבין התוצאה המתקבלת בפועל. כאמור, התוצאה נוצרת על-ידי גורמים רבים מספור אשר כוללים גנטיקה והשפעות בינאישיות וחברתיות רבות ומורכבות.

זאת – ועוד: השפעתו הנפשית של המעשה החינוכי "מתבשלת" במוחו של האדם, "קופסה" סגורה ורבת פלאים וסודות שהבנתנו לגבי המתרחש בה מצומצמת, ואולי עתידה להישאר כך תמיד. ייתכן שבאופן טבעי מוגבלת תפיסת המוח לגבי עצמו, ושהבנה מלאה של המתרחש במערכת המנטלית שלנו גדולה מכפי יכולתנו.

אפשר לבחון את עוצמתו של החינוך גם בעזרת חשיבה על תוצאותיו השליליות האפשריות מבחינה אנושית: תוצאות של מעשה חינוכי המכוון לפגוע בזולת, של כשלון החינוך ההומני או של העדר חינוך מכל וכל. כפי שנוכחנו לדעת לאורך ההיסטוריה חברה שרוב אנשיה מתנהגים רק על-פי צו ייצרם, ששוררת בה תרבות של בטלה והונאה, של גזענות ושל מלחמת הכל בכל מסכנת את עצם קיומה, ובוודאי את רווחת חבריה.

ההכרה ביכולת לחנך ילד להתגבר על חלק מדחפיו ולפעול למען עצמו, למען זולתו ולמען כלל החברה, ואפילו ההכרה ביכולת להשיג מטרות הפוכות ואיומות בעינינו, צריכות למלא את ליבנו אופטימיות. זו הוכחה לכך שאפשר לשפר את המציאות מן היסוד, ברוח דבריו של רבי נחמן מברסלב: **"אם אתה מאמין שאפשר לקלקל, תאמין שאפשר לתקן"**.

לפני שנים עמדתי עם מורים, מדריכים ותלמידים באתר הזיכרון שבעיירה הפולנית ידוואבנה, היישוב שבו נקטה קבוצת כפריים יוזמה מקומית בעת השואה: דחסה את היהודים לתוך אסם והעלתה אותו באש. לא הנאצים יזמו את המעשה או כפו זאת על מישהו, למרות שיתכן שהייתה כאן מעורבות גרמנית קטנה, אלא חלק ניכר מהתושבים עצמם היו אחראים לפשע (כמתואר בספרו של גרוס "שכנים").

דבריו של המדריך המצוין אודי צין, ז"ל, חדרו לליבות המאזינים. בחלקים אחרים של המסע חשו משתתפיו שהנאצים הם המייצגים את הרוע. כעת נחשפה המשלחת לסיפורם של חקלאים מן השורה, אנשים רגילים שיום בהיר אחד הוכיחו לעצמם,

לשכניהם ולאנושות שהם מסוגלים לרצוח בדרך מזוויעה עשרות אנשים שכל חטאם הוא שהם יהודים. ירדה עלינו תחושה של ייאוש לגבי כלל המין האנושי.

ממקומי בחלקו האחורי של ציבור המאזינים עברתי לחזית וציטטתי באוזני המשלחת אימרה מפתיעה של פרופ' מרטין בובר: הפסוק "ייצר לב האדם רע מנעוריו", אומר בובר, הוא האופטימי ביותר בתנ"ך. ניתן היה לכתוב "ייצר לב האדם רע מהיוולדו", אבל התנ"ך קובע שהרוע מתגבש בגיל-הנעורים, ומשמעות הדבר היא שלפחות עד תומו של שלב זה בחיים יכול החינוך להתערב בתהליך. זהו מסר מעורר תקווה ומטיל אחריות.

סיכום:

- * החינוך איננו מטרה, אלא הכלי העיקרי להשפעה על גורל האדם והמדינה, העם והאנושות.
- * החינוך הוא תהליך מכוון בן שנים שבמסגרתו משפיעים אדם אחד או קבוצת בני אדם השפעה מעמיקה וארוכת טווח על אישיותם וערכיהם של אדם אחר או קבוצת אנשים, תוך עידוד התפתחותו הייחודית של כל אדם ותוך שמירה על רמה סבירה של חשיבתו הביקורתית.
- * תקציב החינוך הוא בעיקר השקעה לטווח ארוך.
- * למוטיבציה וללכידות, שהן בעיקר פירות החינוך, יש חשיבות בטחונית העולה על זו של כלי הנשק.

חזון **מטרת החינוך**

חזון הוא סוג של **מטרה**, לכאורה ביטוי מקביל השייך למשלב לשוני גבוה יותר. האם בכל זאת יש לו ייחוד בהשוואה למטרות אחרות?

תכונה מובהקת אחת של חזון היא שהוא **ארוך-טווח**: אדם איננו בונה חזון לקראת השבוע הבא, אלא לקראת הדור הבא.

תכונה מובהקת שנייה של החזון היא שהוא **רחב-יריעה**: הוא מתייחס להיבטים רבים, מקיפים ומורכבים של החיים, ולא לסוגייה צרה וממוקדת.

תכונה שלישית היא שהחזון הוא פרי **מחשבה רבה ומעמיקה** יותר מכפי שאנו נוהגים להקדיש לתכניותינו השגרתיות.

החזון הוא **מטרת-על**, או מערכת של מטרות-על: הוא איננו מהווה מכשיר להשגתן של מטרות גבוהות ממנו, אלא הוא-עצמו ניצב בראש סולם המטרות. בדרך-כלל הוא משתייך לרמה הערכית של החשיבה האנושית: **תיאור המצב שיווצר בחברה לאחר שנגשים במסגרתה את ערכינו באמצעות האידיאולוגיה שלנו: תפיסת העולם והתכנית החברתית החרבה והקבועה אשר מכוונת להגשמת הערכים.**

מאפיין נוסף: בשונה ממטרות, יעדים ותכניות "מן השורה", שלגיבושם נחוצים לנו מידע וחשיבה הגיונית, דורשת בניית החזון מידה גדושה של כישרון נוסף: **היכולת לחלום וליצור יש מאין**, ולו בלב פנימה.

לא-פעם אני חוזר ליומני בן-גוריון, אותן שורות שכתב הזקן באישון-לילה במחברותיו שחורות הכריכה. היומנים לא נועדו לפרסום בחייו של הכותב, אם כי פה ושם נכללו רישומים שונים מתוכם גם בספר או מאמר מאותן שנים. בן-גוריון בוודאי שאף לכך שיבוא יום ובו היומנים יראו אור, ושגם לפיהם יעריכו הדורות הבאים את מפעלו.

אחד המאפיינים הבולטים של היומנים שהתפרסמו הוא החזון: היכולת וההרגל המחשבתי של הכותב להעסיק את עצמו בשאלות הקשורות לדורות הבאים. למרות אינספור הבעיות השוטפות שהעסיקו אותו כראש ממשלת ישראל הוא הצליח לצייר

לעצמו את תמונתו של העתיד הרחוק; ואולי נזקק לכך נפשית. הדברים נכונים בשתי רמות: תחזית, כלומר – מאמץ להביט באופן סביל אל העתיד, וחזון, כלומר – תיאור התמונה הרצויה שלאורה ולשם יצירתה צריכה מדינת ישראל לפעול בהווה.

ב-1962 כתב בן-גוריון על העולם ב-1987: "הלחץ הפנימי של האינטליגנציה הגדלה והולכת בלי הרף ברוסיה ליתר חופש, ולחץ ההמונים להעלאת רמת החיים, עלולים להביא לידי דמוקרטיזציה של ברית-המועצות במשך רבע המאה הבאה... גידול השפעת הפועלים והאיכרים מצד אחד, ועליית כוחם של אנשי המדע בארצות-הברית, יהפכו את ארצות-הברית למדינת סעד ולמשק מתוכנן... אירופה המערבית והמזרחית תיהפך לברית פדרטיבית של מדינות אוטונומיות". ייתכן שנכון לשייך זאת לדמוקרטיזציה היחסית שחלה ברוסיה בעשור האחרון של המאה ה-20, למדיניות האמריקנית בעניין ביטוח הבריאות ולהקמתו של האיחוד האירופי.

אפשר להתווכח עם מורשתו של בן-גוריון, אבל נכון לראות בה, כביצירתם של אנשי מופת ספורים נוספים, מקור-השראה למאמץ מתמיד לכוון את המעשה אל השאיפות הגדולות.

בחזון עצמו לא די כדי לשנות את מכלול המציאות שבה אנו חיים. לאחר שהאדם או הארגון מצליחים לצייר לעצמם את חלומם, הגשמתו דורשת תרגום התמונה העתידית ל**אסטרטגיה** ותרגום האסטרטגיה ל**תכנית עבודה**. האסטרטגיה היא תכנית הפעולה המעשית, העקרונית והקבועה למדי אשר נגזרת מהחזון. תכנית העבודה מתייחסת לפרק-זמן מוגבל וכוללת את היעדים והדגשים הנגזרים מהאסטרטגיה, את המשימות המפורטות והמעשיות, את זהות האחראים לביצוען, את המדדים שלפיהם ייבחנו ואת פירוט המשאבים הדרושים לכך.

הקשר בין החינוך לחזון מתבטא בהשפעה על יכולתם של החניכים לחלום ולתכנן. אבל גם אם ההצלחה במישור זה מוגבלת, קיים קשר נוסף שהוא הראשי: החינוך צריך לכוון את החניכים להשתתף בהגשמת חזונם של המנחל והמדינה, וראשית חכמה – לכוון אותם לאמץ לעצמם חזון זה עד שייטמע בהשקפתם האישית. הן מהבחינה המעשית והן מהבחינה הערכית חשוב להדגיש שהחניך הוא המחליט והוא הקובע את השקפת עולמו.

מכיוון שטרם הצבעתי על הערכים המסוימים המהווים את עמוד-האש בעבור מדינת ישראל, ולהבדיל – בעבורי, ראוי להגיש כאן שאין אני נייטרלי בקשר לערכיהם של המנחל והמדינה שנזכרו למעלה: המכנה המשותף בין כלל המדינות הטובות בעיניי

הוא שהן דוגלות בערכים האנושיים (ההומניסטיים), מכוונות את עצמן לטובת האדם. פירוט יבוא.

התייחסנו לזיקה בין חזון לערכים, ונסביר כאן מימד זה: מטרת-העל הטבעית והמולדת של האדם, כשל כל בעל-חיים אחר, היא סיפוק צרכיו. הצורך האנושי הבסיסי הוא תחושת החסר הטבעית והמולדת אשר משותפת לכל בני האדם, ובכל רגע נתון אנו פועלים לתיקונו של חסר זה, בין אם במודע ובין אם לאו.

אחד מהצרכים הנפשיים הטבועים בנו כבני אדם הוא **הצורך במשמעות**: הצורך לחוש שמעבר לעצם קיומנו האישי, אנחנו מהווים גם חלק מעניין גדול וחשוב יותר מאיתנו. שאיננו מכלים לריק את שנותינו על-פני האדמה. האמונה בערכים, ההשתייכות לקהילה בעלת מכנה משותף ברור ואפילו תחביבים בעלי כוח-משיכה גדול עונים על צורך זה.

בהקשר הראשון מדובר במחויבות אישית לרעיון שבעינינו הוא גדול, חשוב ומלהיב. בהקשר השני מדובר בתחושת שייכות לקהילה אנושית מסוימת, גם מבלי להגדיר לאותה קהילה חזון ברור. בהקשר השלישי אין האדם מחויב לערך או לקהילה, אולם הוא עוסק בתחום כלשהו, מאיסוף בולים ועד ריצה למרחקים ארוכים, שממלא תוכן את נפשו ואת חייו הרבה מעבר לפעילות האנושית הבסיסית המכוונת לסיפוק שאר הצרכים.

עד כמה נוטה האדם להגדיר בפירוש את הדרך העדיפה בעיניו בקשר למילוי חייו במשמעות? עד כמה הוא נוטה להקדיש את מאמציו להיבט זה של החיים? באיזו מידה חיוני הדבר לאושרו? התשובות על שאלות אלה הן אישיות בהחלט, שונות לחלוטין מאדם לחברו.

בספר זה, ובהקשר החינוכי בכלל, אנו מייחסים חשיבות רבה למשמעות הערכית, משום שהמחנך מאמין בערכים מסוימים ונשלח בידי המדינה להנחילם. אנחנו יודעים שגם אוסף הבולים עשוי לייחס את המשמעות הכבדה ביותר לא לעיסוקים ותכנים נפשיים אלה, אלא לערכים שבהם **הוא מאמין**.

מהו ערך?

ההגדרות רבות מספור, ויתרונה של ההגדרה שנציע כאן הוא רק בכך שהיא תקל על הקורא להבין ספר זה אשר יש לו מילון משלו.

הערך אינו קיים במציאות שמחוץ לתודעתנו, אלא בתודעה בלבד. הוא מהווה חלק מנפשו של המאמין, שהרי אמונה היא יחסו של אדם לערכיו. בטבע אין ערכים, אלא רק האפשרות הפתוחה בפני אדם ליצור אותם לעצמו במסגרת טבעו האנושי.

ייתכן שהוא משפיע עלינו לטובה וייתכן שלא, אבל לא זו מהותו. **הערך איננו משרת אותנו, אלא אנחנו המשרתים אותו.** מעשינו, ושמה כל קיומנו, הם כלי שרת למען הערכים שבהם אנו מאמינים.

הערך איננו משרת דבר משום שהוא המדרגה העליונה במסגרת כלל המטרות והאמצעים בעולמנו. המדרגה התחתונה בסולם זה מתייחסת לפעולות וחפצים שהם אמצעים בלבד. המדרגות הגבוהות יותר מהוות מטרות ביחס לנמוכות מהן, אבל הן גם אמצעים ביחס לגבוהות מהן. המדרגה העליונה עשויה להיות סיפוק צורך שלנו שאיננו משתמשים בו בהכרח למטרה אחרת, סיפוק כגון תחושת שובע או רוויה.

המדרגה העליונה מהסוג השני או בסולם השני, וישנם רק שניים, היא הגשמת ערך שלנו, כגון ערך דתי או לאומי או אנושי. הגשמת הערך איננה כלי להשגת מטרה גבוהה ממנה, משום שאין לנו מטרה גבוהה מהערך.

הערך נמצא בתוקף בעיני האדם המאמין בו. זו סוגייה אישית ורגשית, ממש כמו אהבה בין אדם לחברו. גבר האוהב אשה מסוימת איננו יכול או צריך להוכיח שהאהבה הזו הגיונית, משום ששם-התואר הזה איננו רלבנטי לאהבה. די בכך שזו הרגשתו של האוהב. כמובן, ייתכן שהאהבה או מימושה יזיקו לאוהב או לאחרים, ואנו נשקול נזק זה באופן הגיוני לאור כלל מטרותינו.

למרות כל ההבדלים, קיים קשר אנושי גדול וחשוב בין אהבה מסוג זה לבין אהבת הארץ או אהבת האדם או אהבת השם: כך מרגיש אדם מסוים, זוהי עובדה פסיכולוגית, ואי-אפשר להוכיח שאדם זה צודק או טועה. גבר אחד אוהב אשה מסוימת, חברו אוהב אשה אחרת, ושניהם "צודקים" באותה מידה.

להבדיל: אדם אחד מאמין באל מסוים ומקבל על עצמו את מילוי הדרישות שהוא מייחס לו. חברו מאמין באל אחר ומקבל על עצמו דרישות אלוהיות אחרות. כל אחד מהם צודק בעיני עצמו, ואין דרך אובייקטיבית או רציונלית להראות שהאסלאם השיעי עדיף על-פני הנצרות הפרוטסטנטית או להפך.

ניתן לטעון שזוהי עמדה רלטיביסטית הגורסת שהטוב והרע הם רק בעיני המתבונן, אולם חשוב להבחין בכך שהדעה המוצגת כאן איננה אדישה מבחינה מוסרית. ממש כמו לאנשים רבים בעולם, גם לי יש אמת שלפיה אני שופט את הטוב ואת הרע. אולם ברור גם שבעיני אחרים הטוב והרע שונים.

ערך הוא סוג של מצב, כגון חיי אדם שהם מצב ביולוגי, או שהוא סוג של התנהגות, כגון הצלת חיים או ניסיון להצילם. המאמין בהם רואה בהם מטרה בפני עצמה כאמור בפסוקים העתיקים "תורה לשמה" ו"שכר מצווה מצווה" (שניהם לקוחים ממסכת אבות): לימוד תורה לאמיתו, וקיום מצוות בכלל, צריכים להיעשות כך שהעושה יראה בהם מטרה, ולא אמצעי לשם מטרה אחרת. בעיני אדם דתי המצווה עצמה היא השכר. הוא איננו מתייחס למצווה כאל מכשיר להשגת שכר אחר – אלא כאל מטרה קדושה, ואיננו מתיימר לדעת את שיקולי הקדוש-ברוך-הוא ואת תחשיבי השכר שלו.

כניסוחו של פרופ' ישעיהו ליבוביץ בעניין התפילה: "הבנת התפילה כביטוי לעבודת השם, ולא כניסיון להביא לאינטרוונציה של הבורא בסדרי בריאתו שנקבעו על-ידו, פותרת את הבעיה שנתקלים בה תכופות בחינוך הדתי, ובייחוד בחינוך לתפילה: מדוע אין תפילה – לפעמים אף תפילות של צדיקים וישרים ותמימים – נענית? התשובה היא: אין תפילה שאינה נענית! מאחר שאין התפילה האמיתית אלא ביטוי למגמתו של המתפלל לעבוד את השם, הרי עצם התפילה הזאת היא-היא השגת המגמה."

הקשר בין ערך לצורך הוא שהדבק בערך מוכן לוותר בעבורו על סיפוק צרכיו: מוכן לרעוב כדי לקיים את מצוות הצום; מוכן להשלים עם הפגיעה בכבודו כתוצאה מגינוי חברתי, ובלבד שלא ישתלב בנורמות מושחתות של שכניו או של עמיתיו.

לסיכום: ערך הוא מצב או התנהגות שאדם רוצה בהם ומחויב כלפיהם לשמם – ושלא על-מנת לספק צורך מצרכיו, ושהוא מוכן לוותר בעבורם על סיפוק צורך כזה.

ספר זה מתייחס לא רק לחינוך לערכים באופן כללי, אלא גם לחינוך לערכים מסוימים שבהם אני מאמין, וחשוב מכך: שהנחלתם היא מטרתו של החינוך הממלכתי בישראל. נכון לקרוא להם בשם "ערכי מדינת ישראל". באופן כללי הם חופפים את אמונותי האישיות.

פסק-הדין המכונן של בית-המשפט העליון בעניין זיו נגד גוברניק, שניתן ב-1949, קובע שמגילת העצמאות איננה חוקה (או "חוק קונסטיטוציוני"), אבל היא ה"אני מאמין" של המדינה. ובמה מאמינה המדינה? בערכיה, בחזונה. המשמעות המעשית של

החלטה זו היא ששופט בישראל צריך להשתדל ולפרש את החוק שלפניו ברוחם של ערכים אלה.

מהם ערכי מדינת ישראל?

מגילת העצמאות עוסקת גם בנושאים היסטוריים, מדיניים ופוליטיים, אולם בהקשר הערכי היא מתייחסת לעם היהודי ולמורשתו המתבססת על התנ"ך, לציונות ולהקמת המדינה, ולאופייה ההומניסטי-דמוקרטי של מדינה חדשה זו. ערכי מדינת ישראל הם, אם-כן, **יהדות, ציונות והומניזם**.

היהדות היא תרבותו הלאומית של העם היהודי. מקורה הוא הדת היהודית בתקופה הארוכה שבה כל תרבותו הלאומית של העם סבה סביב האמונה הדתית ושמירת המצוות. ב-200 השנים האחרונות האמת התרבותית מורכבת יותר: יהודי שזהותו הלאומית הפורמלית מוכרת לפי ההלכה יכול להיות שומר מצוות במובן האורתודוקסי, אבל לחילופין יכול להיות נעדר זהות יהודית ברורה, חילוני לכל דבר, מסורתי, או דתי מבחינתו ומשתייך לזרם הרפורמי או הקונסרבטיבי. החידוש הגדול הוא בכך שיהודי שאיננו צועד בתלם ההלכתי איננו צריך להרחיק עצמו בהכרח מהקהילה היהודית כולה. הזיקה לארץ-ישראל, ראיית המנוחה בשבת כעיקרון ועריכת סדר הפסח הם מרכיבים בתרבות היהודית, וקשה לראותם באור אחר גם כשמקיימיהם אינם רואים עצמם כשומרי מצוות.

קיימים ערכים לאומיים אחדים שלגביהם שוררת בקרב העם היהודי הסכמה רחבה ביותר, כמעט מוחלטת:

1. **קיומו הפיזי של העם היהודי (שהוא ההפך משואה)**
2. **קיומו התרבותי של העם היהודי (שהוא ההפך מההתבוללות וממחיקת הזהות)**
3. **רווחת העם היהודי (שהיא ההפך מחיי מצוקה ונרדפות)**
4. **אחדותו הלאומית (למרות המגוון החברתי וריבוי הדעות שאותם ראוי לאפשר; ההפך משנאת אחים וממלחמת אחים)**
5. **כבודו הלאומי (שהוא ההפך מהיותו מושפל בידי אחרים)**
6. **לימוד התנ"ך ושאר המקורות הטקסטואליים של היהדות**
7. **ביטוי הזיקה לארץ-ישראל בכלל ולירושלים בפרט**

8. לימוד השפה העברית

9. קיום השבת כיום מנוחה מעבודה

10. ציון חגים ומועדים יהודיים

החזון היהודי העומד לנגד עינינו הוא שהדורות הבאים של העם, כל הדורות היהודיים העתידיים, יאמינו בערכים אלה ויחיו לפיהם. טוב הדבר שעל בסיס משותף זה יתקיימו חיים רב-קהילתיים מגוונים המבדילים בין יהודים דתיים לבין יהודים חופשיים ממחויבות דתית, ועוד.

בהתאם לערכי היהדות, יחסו של התלמיד לארץ-ישראל לא צריך להיות רק כאל מקום מגוריו או כאל התשתית הפיזית למדינה, אלא כאל **מקום שכלפיו הוא מחויב מהבחינה הערכית**. אם הוא חש שזו ארצו, ואם הוא מבין את הקשר בין זיקתנו העכשווית אליה לבין מקומה בתרבות היהודית לאורך אלפי שנים, הוא ירצה לשמור עליה הן בהקשר האקולוגי והן בהקשר הבטחוני.

אין הסכמה רחבה בקרב העם היהודי לגבי הציונות, לגבי הזיקה בין היהדות לערכים האנושיים (ההומניסטיים) ולגבי המחויבות הדתית: אמונה בבורא-עולם וקבלת עול תורה ומצוות.

אני מציג כאן חזון לאומי לגבי העם היהודי לתפוצותיו: **הבטחת קיומו הפיזי, רווחתו וכבודו הלאומי, מרכזיותה של התרבות היהודית לגווניה בחייו (כולל צמצום בדרכי שלום של נישואי התערובת) וסולידריות בין חלקיו השונים**.

הציונות היא גם ערך וגם אמצעי. היא מהווה מכשיר לשמירה על הערכים של קיומו הפיזי והתרבותי של העם היהודי, משום שאפשר להשתמש בה כדי להגן הגנה צבאית ומדינית על היהודים במדינתם ובמקומות אחרים מפני רדיפה פיזית. אפשר להשתמש בציונות ובמדינה שיצרה גם כדי ללמד עברית ותנ"ך באמצעות כוחה של הממלכה, ובדרך זו להבטיח מסירתם של נכסי מפתח תרבותיים יהודיים מדור לדור.

הציונות היא גם ערך, לפחות בעבור חלק מהציונים: **העצמאות המדינית של העם היהודי בארץ-ישראל** היא מטרה בפני עצמה, בדומה לאופן שבו רואה תופעה זו כל פטריוט בקרב כל אומה שהיא. עצם העובדה שיהודים חיים בארצם ובמדינתם, היותם רוב האוכלוסייה במדינה, היותם רוב בקרב בעלי התפקידים המנהיגותיים בה, היות ירושלים בירתה והיות דגלה כחול-לבן אלה עובדות בעלות משמעות גדולה בעיני

ציונים רבים. אין אנו מתכוונים לציונות או ממלכתיות כערך עליון, תפיסה פשיסטית לכל דבר, אלא רק כערך.

טרם הגיעי לתיכון באר-טוביה סיים בו את לימודיו התלמיד יהודה (אודי) באסל שהיה זכור לרבים כצעיר שמח וטוב-לב. הוא שירת בחטיבת גולני, ונשלח עם חבריו למבצע ברצועת עזה. ביולי 2006 נפל בקרב מירי מוטעה של כוחותינו. כשמפקדו הגיע לבית המשפחה, ביקש ממנו האב זכריה לשלוח אליו את החייל שירה בבנו. המפקד דחה זאת מייד מחשש טבעי לנקמה, ואז הסביר האב: "אני רוצה להרגיע אותו".

הצבא עשה כמבוקש. במהלך השבעה הגיע אותו חייל, מלווה בידי מפקד, לבית השכנים: איש לא רצה להסתכן בתגובת החברים ליחידה ושאר מנחמי האבלים. זכריה עזב לשעה קלה את המנחמים, שוחח עם החייל בבית הסמוך והפציר בו להמשיך בחייו.

לאחר שהמשפחה סיימה להפיק סרט אודות הבן שנפל התכנסנו באולם בית-הספר כדי לצפות בו. אמא שושנה, שאיננה אשת נאומים, עלתה בכל זאת על הבימה לקרואת תום האירוע, הביטה על הקהל ואמרה משפט אחד בלבד: "אני אוהבת אתכם, ואני אוהבת את המדינה". אולי אין דוגמה אישית אנושית וציונית בעלת עוצמה גדולה מזו שהציבו בפנינו שני ההורים השכולים.

אחת ממערכות היחסים המרתקות שהזדמן לי לרקום הייתה זו שיצרתי עם ותיקי הגימנסיה "הרצליה". יותר מפעם אחת התבדחתי ואמרתי שעבודה או לימודים במסגרת הגימנסיה, שנוסדה ב-1905, הם ערובה לחיי נצח: כמעט כל מחזור ותיק שלח אלינו נציגות של בני 70 או 80 כדי לסייע לבית-הספר וכדי להעלות את זכר הימים ההם. שיאה משובב-הנפש של התנהגותם של בוגרים בעלי רוח צעירה, המתעלמים מהעובדה שמאז ימי נעוריהם חלפו שני דורות תמימים, היה פנייתו של ועד מחזור ל"ו בראשותו של הסופר פוצ'ו (ישראל ויסלר): חברי הוועד "דרשו" שבוגרי המחזור יתייצבו בבית-הספר יום אחד בכל שנה וישלימו את שעות הלימוד שהחסירו בתש"ח, כשגויסו לצבאה של המדינה-בדרך. בני המחזור ובנותיו עמדו בדיבורם מדי שנה בשנה, גם כשהגיעו לגבורות ומאוחר יותר.

עצם קיומה ההיסטורי של הגימנסיה הוא אות לנצחון הציונות ומקור לתקווה גדולה. בצד בית-הספר היסודי "חביב" בראשון לציון וחוגים דתיים מסוימים, הגימנסיה "הרצליה" הייתה בית-הספר העל-יסודי הראשון בעת החדשה שלימד את כל המקצועות בעברית. בזמנו הייתה זו משימה בלתי-אפשרית כמעט, וניסיון זה נתקל בלעג גדול; ובכל זאת עלה יפה, והצלחתו נראית לנו היום כמובנת מאליה.

הזרוע השלישית של חזונה הערכי של המדינה היא **ההומניזם, ההשקפה המוסרית הדוגלת בטובת האדם**. אין הסכמה אנושית בקשר למשמעות המושג "טוב" או "טובה", ולכן נפרש ונאמר שכוונתנו למצב שבו יכולים בני האדם לספק את צרכיהם האנושיים הבסיסיים בעודם מאפשרים לזולת לספק את צרכיו-שלו. ההשקפה המוסרית ההומניסטית מעמידה ערך מוסרי מול כל צורך אנושי: ערך חיי האדם מציב חובה מוסרית ביחס לייצר החיים של הזולת, ערך חופש הביטוי – ביחס לצורך שלו להתבטא, ערך כבוד האדם – ביחס לצורך של הזולת בכבוד (תחושת ערך עצמי).

הרי רשימת הערכים ההומניסטיים (כמובן, קיימות גרסאות שונות של רשימה זו):

1. חיי האדם
2. חופש השובע והרוויה
3. שלום הגוף ושלמותו
4. כבוד האדם
5. חופש הביטוי
6. חופש המחשבה והמצפון
7. חופש הדת
8. שוויון ערך האדם
9. חירות האדם
10. חופש הלימוד והחינוך
11. חופש הקניין
12. תחושת הביטחון
13. הפרטיות
14. חופש התנועה והמגורים
15. חופש המין, הנישואין והקמת המשפחה
16. חופש העיסוק

בין ההומניזם לדמוקרטיה המודרנית קיים קשר חשוב, אולם ישנה גם הפרדה ברורה: הקשר הוא שעל כל ערך הומניסטי מתבססת זכות אדם הנכללת במשפט החוקתי הדמוקרטי. זוהי, אם-כן, ההשתלשלות הנכונה: צורך אנושי המהווה נתון טבעי, ערך הומניסטי שהוא פרי בחירה אישית, זכות אדם שהיא חלק מהמערכת המשפטית – כגון הזכות לחיים, הזכות לחופש הביטוי, הזכות לכבוד.

כל זכות של כל אדם תחת שיפוטה של מדינה דמוקרטית מסתיימת במקום שבו מתחילה זכותו השווה של הזולת. "זכותך להניף את זרועותיך נעצרת במקום שבו מתחיל אפו של חברך", כתב המשפטן האמריקני זכאריה צ'פי. תיקון צנוע משלי: זכותך להניף את זרועותיך נעצרת במקום שבו מתחילה זכותו השווה של חברך להניף את זרועותיו-שלו.

בתמצית, המאמין בערך הומניסטי דוגל על-ידי כך במחויבותו להעניק לזולת אפשרות לספק את הצורך שעליו מגן ערך זה. הזכות הדמוקרטית מגנה על הערך. החוק מגן על הזכות ומאזן בינה לבין זכויות אחרות.

ההבדל החשוב בין ההומניזם לדמוקרטיה הוא בכך שהקטגוריה הראשונה שוכנת בליבו של האדם שבחר בה, ואילו השנייה מתייחסת למצב הפוליטי והמשפטי במדינה, בין אם פרט מסוים מעוניין בכך ובין אם לאו. ההומניזם חל בעיני מאמיניו על כל בני האדם בעולם, ואילו המשטר הדמוקרטי חל על האנשים הנתונים לשיפוטה של מדינה נתונה.

לצורך הגשמת ההומניזם במדינה פיתחה הדמוקרטיה יסודות נוספים על זכויות האדם שגם הם חלק מהווייתה: תחילה – זכויות האזרח הבסיסיות: הזכות לבחור למוסד המחוקק והזכות לעמוד לבחירה כדי לכהן בו. כדי להעניק לאנשים החיים תחת שלטונה של המדינה הדמוקרטית את זכויות האדם והאזרח הבסיסיות מתקיימים הבחירות עצמן, החלטות הרוב, הפרדת הרשויות ושלטון החוק.

פירוש הדבר הוא שהדמוקרטיה איננה ערך בפני עצמו, אלא אמצעי להגשמת ערכים. ראייתה כערך (או כמערכת ערכים) מטשטשת את ההבדל החיוני בין נוהל למהות, ובין אחריות ממלכתית בלבד לבין אחריות מוסרית כלפי כולי עלמא.

האם קיים קשר מהותי בין שלושת המרכיבים של חזונה הערכי של המדינה?

היהדות היא הבסיס. הציונות נובעת מהיהדות, אולם לא באופן הכרחי אלא אך ורק כאפשרות: ניתן לקיים ולפתח את היהדות בכיוונים אחרים שאינם ציוניים כפי שעושים בפועל רוב יהודי התפוצות, וכן הקהילות החרדיות בעולם כולו. אפשר להיות יהודי ולא ציוני, אבל אי-אפשר להיות ציוני ולא יהודי. לא-יהודי יכול להיות ידיד גדול של הציונות ושל ישראל, כפי שהוא יכול להיות חסיד אומות העולם אך ורק בהיותו בן עם אחר. ארגון יוצא-דופן בעניין זה הוא המועצה הציונית הדרוזית בישראל. גם אם

אפשר לחלוק על הבחירה בשם-התואר "ציונית", בעצם קיומו של גוף זה יש הוכחה מרגשת לנאמנותה של הקהילה הדרוזית למדינה.

הציוני הנאמן יכול להיות הומניסט, ויכול להחזיק בהשקפה אחרת מבחינה זו. תנועת כ"ך, על גלגוליה החוקיים והבלתי-חוקיים, היא ארגון יהודי וציוני, אולם אנטי-הומניסטי ואנטי-דמוקרטי. המבחנים העיקריים לאופיו ההומניסטי של זרם ציוני הם יחסו האנושי לערבים, ולא פחות מכך – יחסו לקהילות ועדות יהודיות שונות.

החיבור הרלבנטי החשוב ביותר, לדעתי, הוא **בין יהדות להומניזם**. כשמדובר בדת היהודית יש לזכור שכל שאיפה ומעשה חיוביים מבחינתה הם בעלי מגמה דתית, כלומר: הם מכוונים לעשיית רצונו של בורא-עולם. ההומניזם ה"טהור", לעומת זאת, מכוון לטובת האדם. ניתן לראות כאן ניגוד עקרוני.

יחד עם זאת, חלק מהיהודים הדתיים ומהמאמינים בדתות אחרות משוכנעים בכך שבורא-העולם דורש מהם לפעול לטובת בני אדם. כך הם מבינים את חובתם הדתית. לכן קיים, ולו בדיעבד, מכנה משותף גדול וחשוב בינם לבין ההומניסטים שאינם דתיים: במידה רבה מרוכזים ערכיהם בהכרת החובה לפעול לטובת האדם. לכן יש המכנים תפיסה דתית זו בשם "הומניזם דתי", למרות הסתירה הפנימית הגלומה במונח זה.

הזרם הרעיוני המרכזי של היהדות מראשיתה אמנם הצביע על החובה לראות באדם את נור-הבריאה ולפעול למען טובתו. פרק א' של ספר בראשית מתאר את בריאת האדם במילים "ויברא אלוהים את האדם בצלמו", וחוזר ומדגיש: "בצלם אלוהים ברא אותו". הפירוש המילולי, שלפיו יש לכל אדם דמות כשל בורא-העולם, סותר את יסוד הדת. הכוונה היא אחרת: בכל אדם יש ניצוץ אלוקי מהיוולדו. לכן, לפחות מנקודת הראות המקדשת כל מה ששם השם נקרא עליו, כל אדם ראוי לכבוד. ברגע שבו אימץ העם היהודי פרק זה, הוא אימץ באופן חלוצי את רעיון כבוד האדם.

פרקי מפתח בתנ"ך ממשיכים לתאר השקפה מוסרית זו: אברהם, אבי האומה, מתווכח עם היושב במרומים כדי לוודא שאף תושב חף מפשע בסדום הרשעה, עיר לא-יהודית, לא ייפגע לשווא.

בחוקה של העם היהודי, עשרת הדברות, ועל בסיס דתי מובהק המתבטא בדברות הראשונים, נדרש היהודי להתנהגות המכוונת לטובת האדם: "כבד את אביך ואת אמך, לא תרצח, לא תנאף, לא תגנוב, לא תענה ברעך עד שקר, לא תחמוד... כל אשר לרעך".

אשר ליום השבת: מעבר לכך שהיהודי שומר-המצוות חייב לשמור אותה, הוא חייב לאפשר מנוחה שבועית לילדיו (שאינם חייבים עדיין במצוות), לעבדים ולבני עם אחר המתגוררים בארץ, ואפילו לבעלי חיים.

נביאי ישראל דורשים מאיתנו, איש-איש בסגנונו, לפעול למען שלום בין האומות ולמען צדק חברתי.

נכון הדבר שבים הגדול של היהדות אפשר למצוא אמירות אחרות, וחובת הבחירה בין ההשקפות מוטלת על כל יהודי. ובכל זאת הזרם המרכזי ביהדות וציווייה העתיקים מצביעים בעיקר על החובה היהודית לפעול למען טובת האדם. יהודי שנכון לכנותו בלעז "הומניסט" הוא יהודי טוב ונאמן.

יש לכך זיקה חשובה למושג העתיק "עם נבחר": העם היהודי לא נבחר כדי ליהנות מזכויות-יתר, אמר שר החינוך זבולון המר, אלא כדי לקבל על עצמו חובות מיוחדות.

מגילת העצמאות איננה מסתפקת בהתייחסות לערכים עצמם, דהיינו: ליהדות, לציונות ולהומניזם. היא מתארת גם את הדרגה הבאה בסולם המטרות: **תכנית-האב של מדינת ישראל**.

המגילה מתייחסת לביטחון הצבאי, לעלייה ולפיתוח הארץ כאמצעים להגשמת הציונות ולשימור קיומה של המדינה. היא מתארת תכנית שנועדה להגשמת ההומניזם: משטר דמוקרטי (מבלי שהיא נוקבת בשמו), שלום עם שכניה של ישראל, שיתוף-פעולה בינלאומי בכלל, שוויון אזרחי ליהודים ולערבים, משטר של צדק חברתי.

החזון החינוכי ברמה הגבוהה ביותר איננו עוסק בחינוך, אלא בעולם כפי שהוא צריך להיות וכפי שהחינוך אמור לעצבו. הנה לפנינו החזון הערכי שלקראתו צריך לחתור המחנך במערכת היהודית הממלכתית, "מלמטה למעלה":

בוגרי מוסדנו ומערכת החינוך שאליה אנו משתייכים ידבקו בערכים היהודיים, הציוניים וההומניסטיים בליבם ובמעשיהם לאורך כל חייהם, וינחילו זאת לצאצאיהם.

בין השאר, כתוצאה מכך יובטח קיומה הפיזי של מדינת ישראל באמצעות הגנה צבאית ובאמצעות יחסי שלום עם שאר העולם.

העם היהודי יתקיים לבטח ובכבוד בכל מקומות מושבו, יחיה ברווחה וישמור על תרבותו הלאומית.

מדינת ישראל תשמור על התרבות היהודית, תקיים משטר דמוקרטי וצדק חברתי ותשגשג כלכלית והשכלתית, מדעית ותרבותית. הצדק החברתי בישראל ישמש מופת לשאר האומות.

האנושות תתקדם התקדמות מתמדת לקראת היותה אנושית יותר: חיה בשלום, ברווחה ובשוויון, מתקדמת מדעית ומשגשגת תרבותית.

בין ערכים אלה מתקיים מבחינתנו סדר-עדיפויות: ראשית אנו מחויבים לעם היהודי ולמדינת ישראל, ממש כפי שהצרפתים מחויבים לעם הצרפתי ולצרפת תחילה. רק אחר-כך עומדת מחויבותנו כלפי שאר המין האנושי. אולם איננו שואפים ליצור מצב שבו נצטרך לבחור בין יהדות לציונות או בינם לבין ההומניזם, אלא לקיים מאמץ משולב ומתמיד להגשמת ערכינו כולם.

לקראת מה יחנך המחנך הממלכתי-הדתי? האמור לעיל מתייחס אליו כפי שהוא מתייחס למחנך הממלכתי-כללי, בהבדל זה שהשני אינו מצביע על זרם יהודי אחד שהוא הנכון בעיניו, ואילו הראשון משתדל לכוון את חניכיו לאמץ לעצמם תפיסה ואורח-חיים ציוניים-דתיים. והבדל נוסף: כל צווי החזון ניתנים להיראות מבחינה דתית כנובעים מהחובה לקיים את רצון הבורא.

לקראת מה יחנך המחנך החרדי? אף הוא יחנך ליהדות לפי פרשנות הזרם שאליה הוא משתייך. בדורנו אי-אפשר לצפות ממנו ברצינות לחנך את תלמידיו לציונות, אבל זיקתו למדינת ישראל תתבטא בכך שהוא ישתדל לחנך לשמירה על חוקי המדינה הדמוקרטית. גם הערכים ההומניסטיים כחלק מרכזי בתפיסת היהדות לדורותיה צריכים לעמוד לנגד עיניו.

לקראת מה יחנך המחנך הערבי בישראל? הוא ישתדל להנחיל לתלמידיו את תרבות קהילתם, לחנך אותם לקיים את חוקי המדינה הדמוקרטית ולאמץ את הערכים ההומניסטיים. מה ההבדל בין התפיסה שהצענו בקשר למטרות החינוך הערבי בישראל לבין החינוך הבדואי, הדרוזי והצ'רקסי? בשלושת המקרים האחרונים, ונוסף לתרבות הייחודית של כל קהילה, נודע מקום מיוחד למורשתם של הרבים אשר שירתו ומשרתים בצה"ל. כאשר המסר התובעני של נאמנות למדינה יכול להתקבל על דעתה

של הקהילה, ראוי להוסיפו למטרות החינוך. כמובן, האזרח יכול לבטא את מחויבותו כלפי המדינה גם בדרכים אזרחיות, כגון שירות אזרחי רשמי או תרומה אחרת לחברה.

ההפרדה בין קבוצות המכונים חלקית מאוד: כולם עוסקים בנפשות צעירות. כולם חייבים להנחיל מורשת של קהילה ולחנך לשמירת חוק ולערכים אנושיים. כולם חייבים ללמד, וללמד ללמוד. כולם בני אדם, אזרחים ישראלים ואנשי חינוך. ראוי שנחזק את קשרי הגומלין בין קבוצות המכונים ושנעצים את המכנה המשותף בחברה.

בשורות הבאות אשתדל להדגים את החלתם של המסרים הערכיים על תחומי הידע באמצעות תיאור עיוני של מטרות חינוכיות המתייחסות לפרשה היסטורית אחת, ובאמצעות תיאור סיפורי הקשור להתמודדות עם פרשה היסטורית אחרת.

ראשית אציג את הסוגייה המורכבת והקשה מכל הסוגיות: הוראתה של **פרשת השואה כנושא חינוכי**. אלה המטרות החינוכיות שאני מציע בהקשר זה:

1. מטרות-העל:

- (א) **התלמידים יפרשו את הזיכרון ההיסטורי ביחס לשואה באופן שיחזק את זהותם היהודית ואת מחויבותם לקיום היהודי.**
- (ב) **התלמידים יפרשו זיכרון היסטורי זה באופן שיחזק את מחויבותם כלפי מדינת ישראל.**
- (ג) **התלמידים יפרשו זיכרון זה באופן שיחזק את הזדהותם עם הערכים ההומניסטיים ועם עקרונותיו של המשטר הדמוקרטי.**

2. היעדים הנגזרים ממטרות-העל:

בתחום היהדות:

- (א) **התלמידים יכירו את החיים היהודיים בדור שקדם לשואה ויראו בהם חלק מהבסיס לזהותם.**
- (ב) **התלמידים יכירו את עיקר תולדות האנטישמיות לדורותיה, יבינו את טיב התפתחותה בדור שקדם לשואה ויראו התפתחות זו כגילוי קיצוני וחמור של שנאת האחר בקרב האנושות.**
- (ג) **התלמידים יבינו את התלבטותם של יהודים ביחס לקיומו של כוח עליון ולתוקף החובה לעבוד אותו בעת השואה ולאחריה.**

- (ד) התלמידים יכירו באחדות הגורל היהודי ללא הבדל גיאוגרפי או עדתי, מבחינת סכנותיה של האנטישמיות המודרנית.
- (ה) התלמידים יחזקו את שייכותם ומחויבותם לעם היהודי וליהדות ויראו לחובתם לתרום להמשך קיומם של השניים.
- (ו) התלמידים יראו במדינת ישראל גורם לאומי ומדיני האחראי גם לשלומן של קהילות יהודיות בתפוצות.
- (ז) התלמידים יראו לחובת עמם ומדינתם להיאבק נגד האנטישמיות בכלל ונגד הכחשת השואה בפרט.

בתחום הציונות:

- (א) התלמידים יהיו מודעים לסכנה שגורם כלשהו ינסה לחסל את העם היהודי כולו או קהילות מסוימות מתוכו.
- (ב) התלמידים יראו במדינת ישראל את ביתו הלאומי של העם היהודי בארצו.
- (ג) התלמידים יראו במדינת ישראל גם מקום מקלט ליהודים שנרדפו, ואשר עלולים להירדף, במקומות שונים בעולם.
- (ד) התלמידים יחוו גאווה בהיותם אזרחי המדינה היהודית העצמאית וחיילים-לעתידי בדורות שלאחר השואה.
- (ה) התלמידים יחזקו את זיקתם לציונות ואת ההכרה בחובתם לתרום למדינה גם על רקע השואה.

בתחום ההומניזם והדמוקרטיה:

- (א) התלמידים יבינו את ההבדל בין תרבות מפותחת מהבחינה האינטלקטואלית והאמנותית לבין נורמות הומניסטיות.
- (ב) התלמידים יבינו שלמרות היות האדם טוב ביסודו, רשע דוגמת זה שאפיין את הנאצים עלול להתפתח בלב חלק מהאנשים בכל עת.

- (ג) התלמידים יראו בכל גילוי של התנגדות לנאצים, להשקפתם ולפשעיהם, ובכלל זה – במאמץ של נרדפיהם לשרוד, לקיים משפחה, קהילה וחיי תרבות ולסייע איש ביד רעהו מעשה הראוי להערכה גם על בסיס ההתנגדות הערכית לנאציזם.
- (ד) התלמידים יעריכו הצלת נפשות ונסיונות הצלה שנעשו בידי יהודים אשר נמנו בעצמם עם הנרדפים.
- (ה) התלמידים יעריכו את פעלם של חסידי אומות העולם, ובכללם – המנסים לסייע ביד הנרדפים בכל דרך; יבינו ככל האפשר את הדילמות שעמדו בפני מצילי הנפשות, ויראו במעשיהם מופת שממנו ראוי לגזור התנהגות מוסרית בכלל ועזרה בעת צרה בפרט.
- (ו) התלמידים יבינו את מגבלותיהם ביחס לשיפוט מוסרי לחומרה כלפי קורבנות וניצולים, משום שלא חוו את השואה על בשרם ומשום שאינם יכולים לדמות אותה בנפשם.
- (ז) התלמידים יפתחו חשיבה עצמאית וביקורתית המתבטאת גם באזרחות פעילה. הם ישאפו לצמצם בעזרתה הן התנהגות עדרית והן ציות עיוור למנהיג ולחוק הרודני.
- (ח) התלמידים יכירו בייחוד מצוקתם המתמשכת של ניצולי השואה ויראו לחובתם המוסרית לגלות כלפיהם יחס אנושי במיוחד.
- (ט) התלמידים יגלו אמפתיה כלפי קורבנות בני עמים שונים שנרדפו ונרצחו בידי הנאצים ועוזריהם.
- (י) התלמידים יגלו אמפתיה כלפי קבוצות אנושיות נרדפות ונרצחות לפני השואה ואחריה, בעיקר במסגרת מעשי ג'נוסייד, ויראו לחובתם לתרום למאבק נגד תופעה זו.
- (יא) התלמידים יעדיפו את המשטר הדמוקרטי, המבטא ערכים הומניסטיים, על-פני משטרים אחרים, וזאת – גם על רקע תולדותיהם של המשטר הנאצי והשואה.

(יב) התלמידים יכירו בחובתם להפר הוראות, שהן בלתי-חוקיות ובלתי-מוסריות בעליל גם יחד במדינה דמוקרטית, ולהעריך באופן חיובי סירוב לקיים חוקים והוראות בלתי מוסריים במדינה רודנית.

(יג) התלמידים יתמכו במאבקן של מדינות דמוקרטיות כלפי כוחות גזעניים ואנטי-דמוקרטיים הפועלים בתוכן, ויראו לחובתם להשתתף במאבק זה המתנהל במדינתם.

(יד) התלמידים יתייחסו לכלל בני האדם בכבוד ובשוויון משום שזו חובתם המוסרית הנובעת גם מתרבותם הלאומית.

(טו) התלמידים יראו בנימוק ההיסטורי-פסיכולוגי "כי גרים הייתם בארץ מצריים" חיזוק לחובה להתייחס בכבוד לכל אדם.

(טז) התלמידים יראו לחובתם להתייחס בכבוד לכל אדם גם כדי למנוע השתלטותם של הרגלי שנאה ואלומות על החברה שלנו מבית.

עתה להקשר ההיסטורי השני: פעמיים בתקופת עבודתי כמנהל בית-ספר העליתי לדיון ציבורי את **פרשת מצדה**. בפעם הראשונה – מבלי שהתכוונתי להפקיע את הדיון מכתלי בית-הספר, ובפעם השנייה – בכוונת מכוון.

במשך שנים ארוכות אני מפרש את עניין מצדה כמשקף הרבה יותר מאשר הוויכוח הבסיסי בין קנאים למתונים בתקופת בית שני: מדובר גם בתולדותיה של קבוצה קיצונית ומסוכנת בראשות אלעזר בן-יאיר שרצחה את מתנגדיה ואת בני משפחותיהם. אז החליטו חברי הקבוצה להגיע לשדה הקרב האחרון, מצדה, בלויית נשותיהם וילדיהם. לקראת סיומו הצפוי של הקרב גרם המנהיג לכל חבר לרצוח את משפחתו. נכון הדבר שזכר הלחימה נגד הכובש והסירוב להיכנע לו עשויים להיות חלק מהחוסן הלאומי, אולם היו לנו גיבורים מוסריים פי שבעים ושבעה מהחבורה החריגה הזו.

בפעם הראשונה שבה הבעתי את דעתי פומבית כמעט והוביל הדבר לפיטוריי, ולא נתקררה דעתם של המבקרים עד שנדון העניין בכנסת.

כ-3 שבועות לאחר "התפוצצות" הפרשה נרצח ראש-הממשלה יצחק רבין. דקות אחדות לאחר שנודע הדבר התקשרה אליי המרכזת הפדגוגית נאווה קופיט, ז"ל, מהאנשים החכמים ביותר שהכרתי. נאווה אמרה לי שכעת הבינה את הסיבה לכך שאסור לקדש רצח אידיאולוגי ופוליטי בתוך עמנו, שמא יקבל זאת תלמיד כלשהו ברצינות.

בפעם השנייה, כעבור 9 שנים, פרסמתי מאמר שבו מחיתי על החלטת אונסק"ו, ארגון החינוך, המדע והתרבות של האו"ם, להגדיר את אתר המצדה כאתר תרבות בינלאומי. איזו תרבות? אלו ערכים? האם אנו מוכנים לקבל רצח פוליטי בתוך עמנו? האם זו התדמית הבינלאומית שבה אנו מעוניינים?

משתי סוגיות ממוקדות לראייה הכוללת: אני מציע כאן רשימה מפורטת של מטרות החינוך היהודי הממלכתי בישראל אשר מתייחסת לערכי המדינה ולטובת הילד והבוגר העתידי. רשימה זו מתארת קשר בין מטרות-העל לבין עמדות ברמת האסטרטגיה החינוכית המשרתת מטרות אלה. היא כוללת גם תכונות רוחניות, ידע ומיומנויות התורמים לשתי מטרות-העל שהזכרנו. רוב היעדים משותפים לכל תלמידי ישראל, ובעצם – לרוב הילדים בעולם:

1) ערכים והקשור בהם:

א. ערכים –

1. ערכי היהדות
2. הציונות כערך
3. ערכי ההומניזם

ב. יעדים התומכים בהגשמת הערכים –

1. אימוץ אורח-חיים יהודי
2. אימוץ אורח-חיים דמוקרטי
3. כבוד לחוק הדמוקרטי
4. תמיכה בציונות כמכשיר לקידום היהודי
5. כבוד לסמכות פורמלית במדינה דמוקרטית
6. כבוד למבוגרים בכלל
7. כבוד להורים
8. כבוד למורים

9. כבוד למשכילים
10. כבוד למתאמצים ולעובדים, ובכלל זה לעובדי הכפיים
11. כבוד למגשימי הערכים

ששת היעדים הבאים מהווים את תכנית-האב (האסטרטגיה) המכוונת להגשמת החזון הציוני בהתאם למגילת העצמאות :

12. הגנה צבאית
13. עלייה וקליטה
14. צדק חברתי
15. פיתוח כלכלי והתיישבותי
16. שימוש בעברית כבשפה חיה
17. חתירה לשלום

וכמו-כן –

18. תרומה לקהילה הקרובה
19. ביטוי הזיקה לאזור המגורים ולאופיו
20. ביטוי הזיקה לסביבה הטבעית

ג. תכונות מקדמות ערכים –

1. אחריות ביחס לערכים
2. אמפתיה, טוב-לב
3. אמון בזולת (המאוזן עם מידה של זהירות)
4. יושר
5. צניעות
6. סובלנות
7. אומץ (פיזי, אינטלקטואלי ואזרחי)
8. מנהיגות מוסרית

ד. ידע מקדם ערכים –

1. בקשר להיסטוריה, למציאות ולתחזיות לגבי העם
2. בקשר להיסטוריה, למציאות ולתחזיות לגבי המדינה

3. בקשר להיסטוריה, למציאות ולתחזיות לגבי האנושות

ה. מיומנויות מקדמות ערכים –

1. התמודדות שכלית ונפשית עם דילמות מוסריות
2. קבלת החלטות

(2) טובת התלמידים והקשור בה:

א. מטרות ויעדים – שאיפה להצלחה אישית ולהשגת סיפוק במישורים הבאים:

1. בריאות גופנית
2. בריאות נפשית
3. היחסים הזוגיים והמשפחתיים
4. היחסים החברתיים
5. השירות הצבאי
6. השכלה
7. עבודה והתקדמות כלכלית
8. תחביבים, כולל עיסוק בספורט וצריכת תרבות
9. חתירה להגשמת חלומות אישיים

ב. תכונות רוחניות תומכות הצלחה –

1. בגרות נפשית ומשמעת עצמית
2. אמון ביכולת האישית (המאוזן עם צניעות)
3. סדר וניקיון
4. אחריות עצמית
5. כוח נפשי, איפוק ודחיית סיפוקים
6. תרגום המחשבה למעשה, החלטיות, מכוונות משימה
7. אופטימיות ושמחת חיים
8. ביטחון עצמי
9. סקרנות

סוגי אינטליגנציה, גם על-פי החוקר גרדנר:

10. אינטליגנציה מילולית

11. אינטליגנציה לוגית-מתמטית
12. אינטליגנציה מרחבית : תפיסת העולם החזותי
13. אינטליגנציה מוזיקלית : זיהוי מבנה וסגנון בתחום זה והבנת מסרים
14. אינטליגנציה גופנית : שליטה יעילה בגוף
15. אינטליגנציה רגשית – עצמית וכלפי הזולת

16. פתיחות
17. יצירתיות
18. מחשבה עצמאית וביקורתיות
19. נכונות לפשרה
20. אומץ (פיזי, אינטלקטואלי ואזרחי)
21. הישגיות
22. מנהיגות

ג. מיומנויות מקדמות הצלחה (שחלקן תומכות גם בערכים) –

1. התמודדות עם קשיים ומשברים רגשיים
2. כושר תקשורתי
3. יכולת לנהל משא ומתן
4. גמישות, יכולת להשתנות
5. אוריינות לשונית
6. אוריינות מתמטית
7. אוריינות מדעית
8. למידה עצמאית
9. למידה מאורגנת
10. למידה מתוך הבנה
11. למידה המשלבת התמקדות – וקישור בין נושאים ותחומי דעת
12. למידה תוך שאיפה למצוינות
13. כושר תכנון
14. משמעת והתמדה בעבודה
15. יוזמה בעבודה
16. עבודה מתוך מחשבה תחילה
17. עבודה בשיתוף-פעולה

18. קיום יחסים הוגנים ומספקים עם חברים
19. קיום יחסים הוגנים ומספקים עם בני זוג רומנטיים
20. קיום יחסים הוגנים ומספקים עם בני משפחה
21. שמירה על הבריאות

ד. ידע מקדם הצלחה –

1. הידע הלימודי הנדרש כדי לקבל ציון "עובר" לפחות, תוך שאיפה מתמדת למצוינות אישית וחברתית
2. הידע הלימודי הנדרש כדי לעלות לכיתה הבאה ללא תנאים מיוחדים
3. הידע הלימודי הנדרש כדי להיות זכאי/ת לתעודת סיום שתאפשר התקדמות צבאית, השכלתית ותעסוקתית
4. ידע בקשר ללמידה על-תיכונית
5. ידע בקשר לתעסוקה
6. ידע בקשר לזכויות ולחובות
7. ידע בקשר לתקשורת עם הזולת בכלל ולזוגיות בפרט

לפנינו, אם-כן, דמותו של הבוגר הרצוי.

אם ישאל השואל, איך יכול המחנך להתמודד עם משימות רבות כל-כך, נשיב לו שכל אחת מתייחסת להיבט אחד המהווה ממילא חלק מחייו ומחיי תלמידיו. הדמות העתידית הרצויה שלנגד עיני רוחנו עוזרת לנו לקבל את ההחלטות הנכונות לגבי הדגשים בעבודתנו השוטפת. כמו-כן יש בכך משום סיוע חשוב בהכנתה של תכנית עבודה חינוכית שנתית ורב-שנתית. בכל צומת-דרכים נשווה לנגד עינינו את דמות האדם ודמות החברה שאלה מאפייניה. מחזון מלהיב זה אנו שואבים כוח והשראה.

סיכום:

- * חזון הוא תמונה עתידית רצויה, ארוכת טווח ורחבת יריעה.
- * הגשמת החזון דורשת תרגומו לאסטרטגיה ולתכנית עבודה.
- * הערך איננו משרת אותנו, אלא אנחנו משרתים אותו.
- * ערך הוא מצב או התנהגות שאדם רוצה בהם ומחויב כלפיהם לשמם – ושלא על-מנת לספק צורך מצרכיו, ואשר הוא מוכן

לוותר בעבורם על סיפוק צורך כזה.

* ערכי מדינת ישראל: יהדות, ציונות והומניזם.

* היהדות היא תרבותו הלאומית של העם היהודי.

* שאיפתנו לגבי העם היהודי: הבטחת קיומו הפיזי ורווחתו,

אחדותו כבודו הלאומי, ומרכזיותה של התרבות היהודית בחייו.

* הציונות היא ההשקפה הדוגלת בעצמאות המדינית של העם

היהודי בארץ-ישראל.

* ההומניזם הוא ההשקפה המוסרית הדוגלת בטובת האדם.

* ההומניזם מעמיד ערך מוסרי מול כל צורך אנושי של הזולת.

* הזכות הדמוקרטית מגנה על הערך ההומניסטי.

* הציונות נובעת מהיהדות, והציוני הנאמן יכול להיות הומניסט.

* הזרם הרעיוני המרכזי ביהדות רואה באדם את נזר-הבריאה

ודורש לפעול למען טובתו.

* דמות הבוגר הרצוי: הערכים שהזכרנו, וכן עמדות, תכונות, ידע

ומיומנויות המשרתים הן את הערכים והן את ההצלחה האישית.

קשר-עין **המחנך וחניכו**

המילה העתיקה **"מורה"** מתארת אדם המצביע בפני זולתו על הדרך שבה ראוי שיילך, כמו האצבע המורה: האצבע הסמוכה לאגודל אשר מראה לזולת את האדם או החפץ שאליהם מתכוון המצביע. זהו ביטוי רב-השראה, תובעני הן כלפי המצביע הנושא באחריות והן כלפי ה"מוצבע" העומד בפני דרישה וציפייה חד-משמעיות.

במהלך הדורות החלה מילה עברית זו לבטא את עיסוקו של האדם המוסר לזולתו ידע, מעניק לו ציון ותעודה, ולכל היותר – משפיע על אורחות-החשיבה של התלמיד בקשר לתחום-הדעת. ייתכן שהמורה ניחן באישיות יוצאת-דופן ובהשפעה משמעותית במישורי חיים שונים, אולם אין זה בהכרח מתפקידו הרשמי, והוא יכול להיות מורה מקצועי ומצליח עד זקנה ושיבה גם ללא יתרונות מיוחדים אלה.

לפני שני דורות נהגנו להגדיר את עובדיה הפדגוגיים של מערכת החינוך בעיקר באמצעות המילה **"מחנך"**. בעשורים האחרונים מדובר בעיקר ב"מורה", ואילו הביטוי "מחנך" מגדיר את מחנך הכיתה בלבד. בשנים האחרונות השתרש הביטוי המינהלי **"עובד הוראה"**. אנו הולכים ומתרחקים מהמהות החינוכית. ייתכן שבקרוב נכנה את המורים בשם "טכנאי הוראה"...

לא לחינם נוצר בתרבויות שונות הביטוי "מורה רוחני": הוא נמצא בשימוש לא רק בקשר למנהיגי כתות מיסטיות, אלא גם בקשר למורי דרך בלתי-פורמליים המתאפיינים בהצבת דוגמה אישית ובהשפעה על פנימיות הנפש. לפי הציפיות הרווחות, מורים – ובעיקר הפורמליים שבהם (מורים בבתי ספר לילדים ולנוער) – אינם רוחניים ממש, אלא מעשיים. הם מעניקים ידע במתמטיקה, בודקים את קליטתו וקובעים שהתלמיד זכאי לציון 84. מול ההנחה שבאופן בסיסי אין המורה ממלא תפקיד רוחני, טענתנו היא שכל מורה ראוי לשמו הוא גם מורה רוחני. **כל מורה הוא מחנך**.

השאלה החשובה ביותר בהקשר זה היא לאן אנחנו חותרים, או מה מטרתה הראשית של החברה כאשר היא ממנה מורים או מחנכים. ספר זה נועד להצגת ההשקפה שלפיה המטרה הראשית היא השפעה על הנפש הצעירה בכיוון מוגדר, העלאת תרומה משמעותית **לעיצוב האישיות (התכונות הרוחניות) והערכים** של הילד או הנער, עיצוב שפירותיו אמורים להישאר בעינם לאורך כל החיים. אנו מזכירים את ההגדרה המופיעה למעלה: החינוך הוא תהליך מכוון בן שנים שבמסגרתו משפיעים

אדם אחד או קבוצת בני אדם השפעה מעמיקה וארוכת טווח על אישיותם וערכיהם של אדם אחר או קבוצת אנשים, תוך עידוד התפתחותו הייחודית של כל אדם ותוך שמירה על רמה סבירה של חשיבתו הביקורתית.

התפיסה המוצגת כאן קשורה ליחסי אנוש בכלל, ובוודאי לתחום החינוכי על כל גילוייו: בבית, בגן-הילדים ובבית-הספר, בתנועת הנוער ובחבורת הרחוב המודרכת, בחוגים ובמסגרת הספורטיבית, במסגרת השוליאית (מלשון "שוליה") ובצבא.

לתפקיד זה יש קשר חשוב להוראה במובנה הצר: ראשית, החינוך וההוראה כאחד מעשירים את עולמו של התלמיד. שנית, לתוכן תחום-הדעת יכולה להיות משמעות ערכית בהתאם לפרשנותם של המורה ושל התלמיד. שלישית, היחסים ההולכים והנוצרים בין המורה לתלמיד, לכאורה – כדי שהאחד יקבל משכורת והשני יקבל ציון, הם כמעט תמיד מסועפים ועמוקים יותר, לחיוב או לשלילה. עשרות השעות (ואף מאות) שבהן פוגשים המבוגר והצעיר זה את זה, ובהן נתונה למבוגר ההזדמנות להשפיע על עתידם של הצעירים באמצעות אישיותו, התנהגותו ודבריו, הופכות את הוראת חומר הלימוד לעניין מעמיק פחות, ולפעמים כמעט לתירוץ המאפשר את התהליך החינוכי. למרבה הצער, לא-פעם אנו מתעניינים פחות בשאלות של היקף החומר הנלמד ושל הציון שמקבל התלמיד מאשר בשאלה, **איזה אדם הוא הופך להיות** כתוצאה ממפגשו עם הדמויות החינוכיות וכתוצאה מהחוויית שהוא צובר לאורך התהליך החינוכי.

נכון הדבר שגם ההוראה עצמה היא משימה מורכבת, וגם היא יכולה להיות בעלת השפעה ניכרת: **המורה המצוין** (במובנו הצר של הביטוי "מורה") מגוון את דרכי ההוראה כדי ליצור עניין וערנות וכדי להתאים את השיטה לתלמידים. מורה מצוין איננו עוסק רק בהוראה, שהיא משימתו החד-צדדית, אלא שם את ליבו כל העת גם ללמידה המתרחשת אצל התלמיד ומקבל על עצמו אחריות גם לגביה.

מורה כזה מתלהב בעצמו ומלהיב את תלמידיו, מתייחס לכל תלמיד בנפרד ומתאים לו את דרך ההוראה: "חנוך לנער על-פי דרכו". חשוב לשים לב שפסוק עתיק זה מבקש מאיתנו להתאים לכל נער את הדרך, אולם לא את המטרה: אותה קובע המחנך. המורה מחבב על התלמידים את תחום-הדעת שלו וגורם לכך שחלק מהתוכן הנלמד יישאר בזכרונם של התלמידים לאורך כל חייהם ("למידה שנשארת"). במקרים אחדים משפיע המורה על בחירת התחום אשר לו יקדישו תלמידיו את לימודיהם הגבוהים ואת עבודתם בעתיד. אתגר מיוחד ניצב בהקשר זה בפני המורה כאשר הוא מתמודד עם

נטייה אישית של חלק מתלמידיו שתחומי המקצועי רחוק מהם ואינו מושך את ליבם. במקרה זה חשוב שישתדל להדביקם בחזויות הלמידה באופן כללי, ואף להקנות להם כלים מנטליים להתמודדות עתידית עם נושאים לימודיים שאינם חביבים עליהם.

המורה הטוב והמעודכן של הדור האחרון מתייחס גם למהפכת המידע: הוא-עצמו ניחן באוריינות מחשב. הוא רואה עצמו יותר כמתווך בין התלמיד לעולם הידע וכמנחיל דרכי חשיבה ולמידה מאשר כמקור הבלעדי לידע זה.

מורה שזו איכותו משתדל להנחיל לתלמידים גם אורח-חשיבה המתאים למקצוע ואשר עשוי לפתח את חשיבתו של התלמיד באופן כללי. ועדיין אין בכל זה משום תשובה על **השאלות החשובות ביותר**: מהי השקפתו המוסרית של המורה? מה טיב יחסו לתלמידיו? באיזה אופן הוא משפיע על תכונותיהם המתפתחות ועל ערכיהם ההולכים ומתעצבים?

השורה התחתונה של תקופת הלמידה הפורמלית בתחום מסוים היא הציון שמעניק המורה לתלמיד. יש בכך משום עדות להיקף חומר הלימוד שאותו קלט התלמיד נכונה מתוך תכנית הלימודים שבה היה מחויב. זהו גם שלב בדרך לתעודת הסיום שאמור להיות לה בעבורו ערך שימושי לאחר שיסיים את חוק לימודיו.

לעיתים קרובות נושא איתו הציון משמעות רגשית כאילו הוא מתייחס לערכו האנושי של התלמיד: תלמידים מגיבים לציון גבוה בהבעת פנים זורחת, כאילו המורה לא הודיע להם שהם יודעים 90% מחומר הלימוד של השנה – אלא פסק שזהו ערכם כבני אדם. תלמיד אחר עלול לקרוע בכעס את דף הבחינה שבה נכשל משום שבדרך זו הוא משיב, לכאורה, את כבודו הפגוע למקומו: הוא חש שהמורה מגדיר את ערכו האנושי כאילו עמד על 40% מתוך הרצוי, והפעולה האלימה-משהו של קריעת הדף דוחה את המסר ומשיבה למורה כגמולו.

תגובתנו הראשונית למציאות לימודית ואנושית זו היא שתלמידים אלה טועים: אין כל קשר בין הציון הניתן לבחינתם המסוימת לבין ערכם האנושי. יחד עם זאת מונחת כאן על שולחנו הוכחה ברורה לכך **שהמפגש בין המורה לתלמיד יוצר גם חוויות רגשיות חזקות**, ושאפשר לנצל עובדה זו לא רק כדי לגרום לתלמיד לשפר את למידתו, אלא גם כדי להגיע לליבו וכדי להשפיע על אישיותו הצומחת.

מתן הציון כשלעצמו קשור גם למושג-מפתח חינוכי: **אחריות**. ההסברים שמוסר המורה לעצמו ולכיתתו בקשר לציונים השונים משקפים גם את המסר העקרוני שהוא

מבקש לשדר לתלמידים. מורה המרוכז בעצמו, ואשר איננו מתאפיין בהגינות או בהשקפה חינוכית מובהקת, נוטה (כאנשים אחרים) לייחס לעצמו את ההישגים הגבוהים – ולהאשים את התלמידים בהישגים הנמוכים. מורה שהוא מחנך של ממש, המציב בפני התלמידים דוגמה אישית בתחומי האחריות והשיפור העצמי, מאזן את הנטייה הטבעית שהזכרנו באמצעות מסר הפוך: הוא משבח את המצליחים. **באשר לנכשלים, הוא עורך חשבון-נפש בעיקר עם עצמו.** חשבון-נפש זה ותיעולו לרפלקציה הם הדרך לאיתור שיטות חדשות של תמיכה בתלמידים החותרים לשיפור מצבם.

כמעט בכל המקרים האמת מורכבת: המורה אחראי למצב כיתתו, וכל תלמיד אחראי להתנהגותו, לתפקודו ולהישגיו. הדגשת האחריות האישית של המורה איננה רק פתח לשיפור עצמי ולשיפור מצב הכיתה, אלא גם משדרת לתלמידים עמדה מנהיגותית וחינוכית שבעליה אינם בורחים מהעול, אלא מאמצים אותו לליבם ומתמודדים איתו דווקא במקרים הקשים. אין הדבר מונע מהמורה לדרוש מהתלמיד לשאת באחריות לחלקו-שלו ביחס למצב, ואף להדריך אותו בדבר דרכי השיפור.

למרות היבטיהם החינוכיים של הציונים המספריים, הם מהווים מרכיב קטן במסגרת העבודה החינוכית והלימודית. קל לראות בציון את חזות-הכל, לחפש את המטבע מתחת לפנס, משום שהוא מהווה נתון מדויק-לכאורה ושווה לכל נפש. הערכה מילולית ארוכה, מקצועית ומורכבת, אשר מתפתחת כל העת, מסובכת בהרבה. אולם הסוגיות שאותן אנו בודקים באמצעות הערכה מהסוג השני, הן אשר עומדות במרכז העבודה החינוכית. **מורה שהוא מחנך ראוי לשמו איננו מסכים להעריך את התלמיד באמצעות ציונים בלבד,** אלא משתדל להבין את אישיותו, את היבטי חייו השונים ואת השקפתו המוסרית ולהשפיע עליהם.

עיקר עבודתו של המחנך מתבססת על אישיותו, אף יותר מאשר נכונים הדברים לגבי מקצועות אחרים. כוונתנו לאישיות המאפשרת לו להיות **מנהיג חינוכי,** ולו של כיתה אחת בלבד, ולעיתים – של ילד אחד ויחיד. מרכיביה של אישיות זו מתחלקים לשתי קבוצות: ראשית, מחנך ראוי לשמו מתאפיין בכל המרכיבים של דמות **הבוגר הרצוי.** החינוך הוא פעולה המבקשת להשתתף ביצירת דמות אנושית מוגדרת בעלת תכונות והשקפות מסוימות, מכנה משותף מוגבל בין כל בוגרי התהליך. בשאר המובנים שונים הבוגרים זה מזה, וטוב שכך. **אותן תכונות והשקפות האמורות להוות את דמות הבוגר קיימות מלכתחילה בדמותו של המחנך.** זוהי עובדה בעלת משמעות מעשית, משום שאחד מכלי העבודה החינוכיים של המחנך הטוב הוא הדוגמה האישית שהוא

מציב: השתדלו להיות כמוני, ואני מאחל לכם ולעצמי שאחר-כך תהיו טובים ממני (כמאמר מסכת סנהדרין, דף ק"ד, עמוד ב': "בכל אדם מתקנא, חוץ מבנו ותלמידו").

יכולתו של המחנך לראות, ולחזור ולראות, לנגד עיניו את כוכב-הצפון של החזון מרחיק-הראות לגבי התלמיד ולגבי החברה איננה רק מיישרת את דרכו, אלא גם מעניקה לו כוח לפעול ומהווה בעבורו מפתח לרווחה אישית.

באותה מידה שבה נכון הדבר נכון בכל תחום אחר בחיי האדם, ובעיקר באשר למערכות היחסים שהוא רוקם עם סביבתו האנושית, גם היחסים בין המחנך לחניכו טעונים **שיפור עצמי מוקדם**, תהליך נפשי ואישי שאותו חווה המחנך עצמו.

ההתפתחות האישית היא גם עניין המתרחש כדרך-הטבע בחלוף הזמן, גם עניין פורמלי הקשור ללמידה במסגרות שונות, אבל גם, ובעיקר, עניין ליוזמה שמקומה בין האדם לבין עצמו: התחנכותו וצמיחתו, קשייו ומשבריו, קווי אופיו הראויים לשימור או לשיפור, שיפוט המציאות ועיוותיו. נוספות על כך הדרכים הפתוחות בפני האדם לחיזוק שלמותו העצמית, שמחת החיים שלו, שליטתו בגורלו האישי, המשמעת העצמית שלו ותחושת המשמעות שהוא מפיק מחייו.

לעיתים מוצא המחנך עצמו דוגמה ראויה לאימוץ דווקא אצל תלמידיו:

בתיכון באר-טוביה פגשתי את מור חסון, נערה שהפכה לנכה לצמיתות עקב תאונה. הכרתי נערה שאיננה מוותרת על דבר: לומדת בהיקף מלא וברמה גבוהה, פעילה חברתית, משתתפת באירועים הנערכים מחוץ לבית-הספר. היא הוכיחה לנו ש"הכל בראש". חבריה העריכו זאת מאוד, והשתדלו מאוד לסייע בידה בשעת הצורך. נערה זו התנדבה לשירות צבאי, והגיעה לשיא – בוודאי לא האחרון בחייה – כשנבחרה כחיילת מצטיינת וכשנקראה עקב כך להתייצב בפני נשיא המדינה ביום-העצמאות.

שנים לפני-כן, סמוך לאחר תחילת עבודתי בבית-הספר "דנמרק", פגשתי אב ובן יוצאי דופן: משה ונחום אלה שהגיעו אליי כדי לסייע בפתרון בעיה שהתעוררה בשכבת הגיל של הבן. התרשמתי ממשה כאדם נבון, ישר ושומר טוב במידה בלתי-מצויה, ועד מהרה התיידדנו זה עם זה.

עם הזמן הכרתי יותר את הבן נחום, ומצאתי בו שילוב שובה-לב של כובד-ראש בוגר ושל נטייה לבצע מעשי קונדס תכופים.

לאחר תום לימודיו אצלנו התגייס נחום לחטיבת גולני ושימש כחובש. במהלך שהותו הפעילה של צה"ל בלבנון הוטלה על נחום ועל חבריו משימה קרבית חדשה. תגובתו המופתית הייתה "אם זה מה שצריך לעשות – זה מה שאני אעשה".

כעבור ימים אחדים עלה נחום על גיפ יחד עם חיילים נוספים, בדרכם לביצוע משימה. לאחר דקות מעטות עלה כלי-הרכב על מוקש, ונחום ושניים מחבריו נהרגו. במשך כל השנים, גם לאחר פטירתו של האב משה, אני שומר על קשר עם המשפחה.

מדי פעם אני נזכר בכך שמייד לאחר שנודע לנו דבר נפילתו של נחום ביקשתי לתלות בחדר-המורים כרזה ועליה המשפט האחרון שאמר: אם זה מה שצריך לעשות, זה מה שאני אעשה. חשבתי שבחלקנו, מוריו של נחום, נפלה זכות מיוחדת: לאמץ לליבנו את הדוגמה האישית שאותה הציב בפנינו התלמיד, הבוגר והחייל.

בהתאם לתפיסה הערכית המוצגת כאן צריך המחנך במקומותינו להיות בפנימיות ובהתנהגותו **יהודי, ציוני והומניסטי**. המכנה המשותף בין מחנך יהודי וציוני לבין מחנך אחר, כלומר: ערבי או דרוזי, צירקסי או יהודי חרדי, צריך להיות שכולם מחויבים לתרבות קהילתית ולחוקי המדינה, כולם הומניסטים וכולם דמוקרטים. המחנך צריך להיות נכון גם בתכונות המאפשרות לו להגשים את ערכיו אלה ולספק את צרכיו האישיים: **להיות בוגר בנפשו ואחראי, ישר ועקבי, אופטימי, יוזם ובעל חוסן נפשי, בעל יכולת להתהלך עם הבריות, נוהג באנושיות כלפי הזולת, בעל מוסר-עבודה, לומד, יוצר ומתחדש**.

המרכיב השני בדמותו של המחנך הוא **המנהיגות**: היכולת הנפשית וההתנהגותית להוביל אנשים לעבר מטרה שבה בחר (או שאותה קיבל על עצמו), בדרך-כלל – גם מתוך רצונם של אנשיו ובעודם רואים בו מקור סמכות. כפי שכבר כתבנו, פירוש הדבר הוא שהמחנך צריך להיות ולהיתפס כאדם נכון, בטוח בדרכו ומעוניין להוביל את זולתו לעבר מטרה חשובה בעיניו.

מנהיגות חינוכית היא סוג מיוחד של מנהיגות: היא מתייחסת בעניין ובכובד-ראש למצבו הרגשי של המונהג, ליחסים שבינו לבין המנהיג ולתרבותם של כלל המונהגים. היא מדגישה את ההתפתחות השנתית והרב-שנתית של הפרט ושל הקהילה. היא מבליטה את הדוגמה האישית של המנהיג. היא מביטה אל עתידו של המונהג גם לאחר שיפוגו יחסי המנהיגות הרשמיים. היא מתעניינת בחברה הרחבה בהווה ובעתיד.

קיימים מורים ותיקים המייעצים לחדשים מהם להקדיש את מפגשיהם הראשונים עם התלמידים כדי לעורר בליבם יראה מפני המורה, כדי להשליט את סמכותו ביד קשה. אולי בשלב מאוחר יותר אפשר לשחרר את הרסן. בעיניי יש בכך אמת קטנה וחלקית: כבר מן המפגש הראשון צריכים התלמידים לדעת שהמורה הוא המוביל את הקבוצה, שהוא בעל האחריות והסמכות העיקריות, שהוא "בעל-הבית". שלא יניח לאיש להשתיקו במהלך שיחה או שיעור, שאין הוא מקבל בסובלנות התעלמות מבקשותיו ומהוראותיו. **זו מעטפת חיונית, אבל רק מעטפת.**

תכונתם העיקרית של היחסים ההולכים ונרקמים בין הצדדים חייבת להיות גלויה לעין וללב באותו מפגש ראשון: המורה הוא אדם טוב, הוא דואג לנו, הוא בעדנו, אכפת לו מאיתנו, הוא רוצה בהצלחתנו, הוא מוכן לעזור לנו, אנחנו מעניינים אותו בהיותנו בני אדם ובהיותנו תלמידיו. המורות והמורים דומים להורים נוספים. **היחס האנושי** של המורה לתלמידים הוא הצעד העקרוני הראשון, המתמשך והאחרון. ילדים ונערים נוהגים לחלק את העולם אינטואיטיבית לטובים ולרעים, למי שאוהבים אותם ולכל השאר. המחנך הטוב אינו חייב כלל להיענות לכל משאלותיהם, וייתכן שיכעסו עליו מדי פעם; אבל הוא חייב למצוא את הדרך להיות בעיניהם **מהטובים ומהאוהבים**.

לענישה יש מקום במערכת-יחסים זו: תפקידו של העונש הוא להתקשר בתודעה להתנהגות הפסולה כדי להרתיע מפניה בעתיד, ויותר מכך – כדי לשדר מסר בדבר חציית הקו המותר לאסור. יחד עם זאת יתרונו של העונש מוגבל, משום שבדרך-כלל אין הוא גורם לבני אדם לשפר את מידותיהם לפתע ובאופן קבוע.

קיימת סכנה משמעותית לכך שהנענש יראה בעונש אך ורק ביטוי לכעסו האישי של המעניש, לנסיונו לשמור על כבודו הפרטי על גב הנענש, ואולי אף ביטוי ליחס שלילי בסיסי כלפיו ("הוא שונא אותי"). מחיר כבד לא פחות הוא **פגיעה בכבודו של הנענש**: במידה מצומצמת מאוד זוהי תוצאה רצויה, משום שזהו חלק מההרתעה מפני התנהגות פסולה בעתיד. לעומת זאת פגיעה משמעותית יותר בכבוד צפויה להאפיל על המסר החיובי עד כדי הסתרתו המוחלטת וליצור בין הצדדים מערכת-יחסים חדשה ושלילית: התלמיד "ינעל" את רגשותיו מפני המורה מתוך חוסר אמון בכוונתו הטובה, וייתכן אף שיחפש דרך להחזיר למורה "כגמולו" כדי להשיב את הכבוד הפגוע למקומו. בקלות רבה עלול המצב להידרדר וליצור מעגל של עברות ועונשים שקשה להיחלץ ממנו.

הפחד מפני העונש או מפני המעניש יכול להרתיע מחזרה על המעשה הפסול, אבל אין בו מענה למצבים שבהם יחשוב העושה שהמעניש לא יוכל לגלות את זהותו. במקום חינוך טוב, התוצאה עלולה להיות רק שכלול ההסתרה.

לפיכך העונשים צריכים להיות מועטים ושקולים, ומלווים ביסוד מאזן השומר על האמון. תכופות כדאי להחליף את הביטוי "עונש" ב"מחיר", כדי לשוות לו אופי תוקפני פחות וכדי להציגו כתוצאה של המעשה הפסול אשר נמצאת באחריות עושהו.

שיטת פעולה חיונית לשמירה על אמונו של הילד, ועל הבנתו לגבי העובדה שהתנהגות קפדנית – ואף הטלת עונש – מצד המורה אינן מכוונות להזיק לו, היא **סגירת המעגל החיובית**: לאחר כל אירוע חינוכי, הכולל גערה או הטלת מחיר משמעתית אחר מצידו של המורה, עליו למצוא את הדרך – המיידית או הכמעט-מיידית – לקיים שיחה שקטה שבה יסביר את המסר החיובי העולה מהשלב הקודם, ויזכיר את העיקר: היחס האוהד אל התלמיד והנכונות לעזור לו. המורה צריך לסיים את השיחה במאמץ ליצור קשר-עין עם התלמיד ולקבל ממנו אות גלוי להבנה, ואולי אף להסכמה. טוב הדבר שהשיחה תסתיים גם בחיוך ובלחיצת יד.

באחד הימים נכנסו לחדרי תלמיד ומשפחתו יחד עם הצוות החינוכי. לפגישה שנערכה בעקבות התנהגות אלימה של תלמיד יש מטרות שונות, אבל המרכזית שבהן היא השפעה על הבנתו והתנהגותו של התלמיד להבא. הרמה הנמוכה של ההשפעה היא הרתעה, והרמה הגבוהה ביותר היא תרומה לתהליך החינוכי באמצעות גיוס הילד לשינוי התנהגותי. באותה שיחה הייתה דרכנו קלה: ההורים הסכימו איתנו, ואחרי התחצפות קלה של הנער הצלחנו להשלים את ההסבר ואת הנזיפה. יחד עם זאת נדמה היה לי שהתלמיד איננו מבין שאנו רוצים בטובתו ושאינו לו אמון רב בנו. עם השנים למדתי שסימן מובהק לכך הוא שבזמן ברכת השלום בתום הפגישה, ובעיקר בזמן לחיצת היד המסיימת אותה, התלמיד מסב את מבטו ממני והלאה. כך אירע הפעם.

לכן, בעוד ההורים והמורים עוזבים את החדר ביקשתי מהתלמיד להישאר איתי. התקרבותי אליו פיזית, אמרתי לו שאנחנו רוצים לעזור לו והסברתי את הדרך שבה קבלת המלצותינו תקדם אותו בהווה ובעתיד. סיימנו את השיחה הנוספת, והנער פנה אל דלת היציאה מהחדר. בעמדו ליד הדלת נמלך בדעתו, הסתובב אליי מחדש, ולמרות העובדה שבדרך-כלל לא היו נימוסיו מופרזים אמר הפעם בהדגשה: "תודה רבה!" באותו רגע היה ברור לי שהוא חזר למחנה שלנו, לפחות ליום אחד...

לעיתים קרובות, לסגירת המעגל עם תלמיד אחד צריכה להתווסף שיחה עם הכיתה המודעת לאירוע הבעייתי שבו טיפל המחנך. גם החברים הבלתי-מעורבים יכולים וצריכים להפיק מהאירוע תובנה חדשה.

אנו מבקשים למסור לתלמידים את המסר שלפיו הכוחנות איננה פתרון רצוי לבעיות במהלך החיים בכלל. ברוב המקרים היא איננה מוסרית ואיננה מועילה. לא זו הדרך לקיים זוגיות, לחנך ילדים להיות אנשים טובים והגונים או לפתור מתחים בין שכנים, בין מגזרים בחברה ובין עמים ומדינות. בדרך-כלל איומים ואלימות משכפלים את עצמם ויוצרים מעגל הרסני. אפילו עבריינים מקיימים את מוסד הבורר משום שהם מבינים שהכוח הפיזי לא יענה את הכל.

את המסר הזה ראוי לשדר לילדים מיום היוולדם: חשוב שיהיה לכם עמוד-שדרה, אל תהיו חלשים, אבל **התרגלו לקיים מערכת-יחסים של כבוד ושל אנושיות ולפתור בעיות בהידברות**. בית-הספר הוא המעבדה שבה יתגבשו הרגלים אלה ותיבנה חברה מתוקנת.

בצד ענישה מועטה, יחס חיובי ואוהד מצידו של המורה הוא הדרך העיקרית להשפעה טובה על האישיות ועל ההתנהגות. נוסף לכך, המקורות היהודיים העתיקים יודעים לקשר בין יחסו של המורה לבין קליטת חומר הלימוד: "ראית תלמיד שלימודו קשה עליו כברזל? בשביל רבו שאינו מסביר לו פנים" (מסכת תענית, דף ח', עמוד א'). לנושא הענישה עוד נחזור.

המורה הטוב משתדל לאסוף **מידע מוקדם** על תלמידיו מפי מחנך הכיתה והיועץ החינוכי: במה עוסקים ההורים? מיהם הילדים שמשפחתם חד-הורית? מי חווה מוות של אדם משמעותי, ומי התמודד עם טראומה אחרת? אלו משפחות סובלות מקושי כלכלי? מהם המקצועות החביבים על התלמידים, ומה תחביביהם? מיהם המצטיינים בספורט? מיהם החברים הטובים בכיתה? האם ישנם ילדים הסובלים מנידוי חברתי? האם ישנם הלוקים בגופם או בנפשם? מיהם המצטיינים בלימודים עיוניים, ומי המתקשים? למי יש כושר טכני ותבונת כפיים? מי מהם הפגין נימוסים טובים, ומי היה שותף בולט למעשים פרועים? למי יש הרגלי למידה יציבים, ומי מתקשה להתמיד? מיהם המנהיגים הכיתתיים? מי תורם לקהילה מחוץ לכתלי בית-הספר? האם מישחו מהילדים הסתבך עם המשטרה? שאלות אלה אינן ממצות, משום שאנו חותרים להבנת דמותו הכוללת של התלמיד.

ברור שמחנך הכיתה והיועץ החינוכי צריכים להיות בקיאים בכך במיוחד, אבל גם מורה המקצוע (לפי החלוקה המקובלת בחינוך העל-יסודי) חייב להתעניין בכך בהתמדה. מידע מסוג זה מאפשר לו "לתפור חליפה לפי מידה" בהתייחסותו לילדים ולהעניק להם את התחושה שהם וחייהם חשובים בעיניו.

הצעד השני בבניית המנהיגות החינוכית, מתמשך גם הוא, הוא הצבת **הדוגמה האישית**: המורה מתנהג בעצמו בהתאם לדגם של הבוגר הרצוי (שאותו הסברנו בפרק הקודם). כדי שהדוגמה האישית תתקבל ותפעל את פעולתה, היא צריכה להגיע ללב פתוח: ליבו של התלמיד שכבר נוכח לדעת שהמורה איננו אדיש כלפיו, בוודאי לא עוין, אלא הוא אוהד ותומך. המורה הוא בעדו.

"אם יש דוגמה אישית", אמר שר החינוך יוסי שריד, "אין כבר צורך בחינוך. הדוגמה האישית היא בעצמה מחנכת. היא מדברת בעד עצמה. ואם אין דוגמה אישית, כל החינוך שבעולם לא יעזור. וכל-כך למה? כי עד מהרה ניקלע כולנו, ובעיקר ייקלעו תלמידינו ותלמידותינו, לעמדה של מסרים סותרים או מסרים כפולים. ומי כמוכם יודע, שאין דבר שהוא יותר אנטי-חינוכי ממסר כפול".

תמיכה זו של המורה, אין משמעה שהוא מקבל תמיד את דעת התלמיד או נענה לכל בקשותיו. ראוי שישב לו בחיוב ברוב המקרים, בדיוק כפי שהיה רוצה שהמנהל ישיב לבקשותיו-שלו. אבל יכולה להיות משמעות אופרטיבית וחינוכית חיובית גם לתשובה שלילית הניתנת מעת לעת: המורה צריך לדאוג להתנהלות תקינה של הכיתה לפי דרכו ולפי דרך בית ספרו. **התלמיד צריך לדעת להתמודד גם עם סירוב, וגם עם החובה לקיים את הכללים ללא ויכוח מתמיד.**

נחזור כאן על מרכיביה העיקריים של הדוגמה האישית: זהות ערכית יהודית, ציונית והומניסטית. בגרות נפשית ואחריות. יושר ועקביות. אופטימיות, יוזמה וחוסן נפשי. יכולת להתהלך עם הבריות, יחס אנושי ומוסר-עבודה. למידה, יצירתיות והתחדשות. מה העיקר מתוך כל הרשימה? **אנושיות ויושר**. כדברו של הרב קוק ב"אגרות הראי"ה" א', איגרת ק"ע: "מטרת החינוך היא להכשיר את האדם לצורתו המתקנת. הנקודה המרכזית שבה היא לעשותו טוב וישר."

המורה איננו צריך להסתפק בהצבת דוגמה אישית ברמת ההתנהגות שלה הוא מצפה מכלל תלמידיו. הוא צריך לדרוש מעצמו יותר מכך, בין השאר כדי להציב דוגמה ישירה גם בפני המצטיינים הפוטנציאליים בכל התחומים.

לעיתים קרובות נשמעת אצלנו הדרישה שהמנהיגים הפורמליים, ממנהל בית-הספר ועד שר החינוך, יעניקו למורה את **המעמד** הראוי וישמרו עליו. מעמד המחנך הוא אמנם גמול נפשי רצוי בעבור המחנך אישית, מסר המעודד אותו להמשיך ולהתאמץ וכלי-עבודה שבו הוא יכול להשתמש לקידום החינוך.

המנהל והשר אמנם צריכים לשדר למורים מסר מתמיד של כבוד ושל עידוד. המדינה צריכה, ביו היתר, לשלם למורים שכר שיאפשר להם להתפרנס בכבוד.

אבל **את עיקר מעמדו יוצר המחנך בעצמו**. ראשית, זו האפשרות היחידה ליצור מעמד בעל משקל בקרב התלמידים וההורים. הם מתרשמים מהכרזותיהם של האנשים החשובים ומהעלאות שכר כמדדים לערכו של המחנך, אבל מושפעים עוד יותר מהתנהגותו של המחנך עצמו. המחנך, כזכור, הוא סוג של מנהיג. מנהיג הוא אדם מוביל ויוזם, יוצר את הרושם המוצדק שהוא מהווה כתובת למונהגים, שרוב המתרחש בתחום אחריותו תלוי בו. מנהיג בונה את מעמדו בעשר אצבעותיו, ולא מחכה באופן סביל לכך שמישהו יבנה את המעמד במקומו. לכן כתבנו שהגדרת החינוך מתייחסת להשפעה מכוונת: זהו מונח המשקף פעילות ויוזמה.

מחנך אוהד, הגון וסמכותי הוא בעל מעמד משמעותי בקרב הקהילה הצעירה והמבוגרת. כשהתלמידים (בעיקר) חשים שהוא בעדם, שהם יכולים לסמוך עליו ושהוא מסוגל להוביל את הקבוצה למטרות המשותפות, מעמדו איתן.

מרכיב נוסף הקשור למעמד המחנך נגזר מיושרו: **הודאה בטעות**. האדם מועד לטעות כחלק מטבעו. מנהיג המציג את עצמו כצודק תמיד איננו יכול לשכנע בכך את הציבור, ואם הצליח לשכנע בכל זאת – אות הוא שמדובר במנהיגות רודנית, "משיחית" והרסנית. אם מאמין המנהיג בכך שאינו טועה כלל אין הוא מבין את המציאות האנושית או את מצבו האיש, ושהוא לוקה ביוהרה חמורה. אם הוא יודע את האמת – אולם מסתיר אותה, הוא לוקה בחוסר יושר המוליך לחוסר אמינות בעיני המונהגים. אצל המחנך יש לכך חיסרון נוסף: זוהי דוגמה אישית גרועה, משום שתלמידיו עלולים ללכת בדרכו, להיות יהירים או שקרנים ולסרב ללמוד מטעויותיהם כדי להשתפר.

מחנך ראוי לשמו, כאדם בעל איכות אנושית גבוהה, טועה מדי פעם – אבל מתאמץ מאוד לטעות פחות ופחות. הוא מגדיר לעצמו מטרות, יעדים ודרכי פעולה ויודע לצעוד לאורך הקו שהתווה לעצמו, לקיים בקרה מתמדת לגבי התקדמותו ולתקן את הדרוש. הוא יודע שהוא אדם, רק אדם, וממילא טועה מדי פעם. ייתכן שהוא איננו רואה את

צדקתו ואת טעותו כפי שרואים אותן אחרים, אבל הוא מוכן להודות בפני עצמו ובפני הזולת שגם הוא צריך להשתפר כל העת. כשהדבר דרוש, **המורה הטוב נכנס לכיתה ואומר שטעה בהחלטה שקיבל** או בדרך הביצוע, מתנצל בפני הנפגעים ומצביע על דרך לתיקון המעוות.

הדברים אמורים גם במצבים שבהם נעשתה טעות במישור יחסי האנוש. אם פגע המורה בתלמידו לעיני הכיתה טוב יעשה אם יתנצל על כך באותו פורום עצמו, מעבר לשיחה אישית עם תלמידו. המורה לומד לקח מטעותו ומשתפר בהתמדה, וזוכה בהערכת תלמידיו. התנצלות המפגינה ביטחון עצמי ולא חולשה היא מעשה מחזק ומקדם.

התהליך האישי שראוי שמורה יאמן בו את עצמו כולל גם סליחה עצמית לאחר תיקון הטעות, במקום רגשי אשם מתמידים ודימוי עצמי פגוע. סליחה כזו מפנה מקום לרפלקציה ולצמיחה.

כלי חיוני בעבודתו של המחנך הראוי לשמו הוא **השיחה האישית**. יש משמעות חיובית גם למילים אישיות בודדות הנאמרות בכיתה, אולם העיקר הוא השיחה בארבע עיניים. הערך הנפשי של דברי שבח, ולא פחות מכך – של דברי נזיפה, הנאמרים בשיחה אישית, גדול במיוחד. הוא מחזק את אמינות הדברים ויוצר מחויבות אישית חזקה יותר. נזיפה חינוכית פוסלת את המעשה, ולעולם לא את העושה.

זו הזדמנות מצוינת לגיבוש **הסכמים חדשים**: לברר מדוע התלמיד תפקד או התנהג שלא כשורה, להסביר לו את הבעייתיות הכרוכה בכך, לברר את רצונו וצרכיו ולהגיע איתו להסכמה: אני מוכן לעזור לך בעניינים החשובים בעיניך, אבל אתה חייב לתקן את דרכך. חשוב שהמחנך ישמע את התלמיד מבטיח זאת במילותיו-שלו.

במסגרת המעשה החינוכי בכלל, ובשיחה אישית בפרט, המורה לעולם אינו מאבד את אמונו בתלמיד, את בטחונו בכך שהתלמיד יכול להשתפר. **אין כאן מקום לייאוש**. גם אם התלמיד עוזב את בית-הספר ביוזמתו או ביוזמת הצוות החינוכי, ועדיף למעט בכך ככל האפשר, העזיבה צריכה להיות מלווה בהבעת אמונתו של המורה בכך שהצעיר יוכל להשתפר במקום אחר. סימן מצוין למסר חינוכי ואנושי ראוי לשמו הוא שהמורה מביע עניין בחי **תלמידיו-לשעבר** ומוכן להושיט עזרה גם להם.

בשיחה האישית, ובכלל ביומיום, רצוי שישתמש המחנך גם **בתקשורת בלתי-מילולית** עזת מבע: **קשר-עין, חיוך, התקרבות פיזית לעבר התלמיד, לחיצת יד, נגיעה**

קלה ביד או בכתף, טפיחה על השכם, "סטירה" קלילה של חיבה, ואפילו חיבוק (בעבודה החינוכית הנעשית עם נערות ונערים יקפידו המורות והמורים להגביל את רוב החיבוקים לבני/בנות מגדרם).

גם התקשורת המילולית אינה צריכה להיות עניינית בלבד: את התוכן המעשי צריך המחנך לעטוף בתכנים שיש להם משמעות רגשית מקרבת. רב כוחם של הלצה, סיפור אישי מחייו של המחנך, שאלה אישית (תוך זהירות שמא תופר פרטיותו של התלמיד ללא הסכמתו), ושל אמירה מסוג שחייבת להיות לו גם השלכה מעשית: הבטחת עזרה גם מעבר לשעות העבודה וגם מעבר לענייני בית-הספר.

עצם קיומה של שיחה אישית זו, ובוודאי התגייסות להושטת עזרה מיוחדת, דורשות מהמחנך להקדיש לתלמידו זמן ומאמץ שאינם נזכרים כלל בהסכמי העבודה או בחוזרי המנכ"ל. אבל כאן צריך המחנך לקבל החלטה עקרונית: האם הוא מגיע לבית-הספר בעיקר כדי לקבל (שכר, זכויות אחרות, מעמד פורמלי) או בעיקר כדי לתת. האם הוא מבין שהתגייסות לטובת התלמיד אינה הופכת אותו ל"פראייר", אלא לדמות משמעותית.

מורה אמיתי, "מורה לחיים", מתאפיין בכך שהוא מצליח לשים עצמו בנעלי התלמיד, להתייחס אל התלמיד כפי שהוא עצמו היה רוצה שיתייחסו אליו, כפי שהיה רוצה שיתייחסו לילדיו. אחד ממאפייניו החשובים של מורה כזה הוא שהוא זוכר את עולמו וחוויתו מתקופת ילדותו.

אמצעי חשוב נוסף מסוג זה הוא **ביקור הבית**. משרד החינוך אינו דורש זאת מהמורים, אבל פרק זה אינו מיועד להסברת החוק, אלא לסיוע בגיבוש דמותו של המחנך הטוב. רוב המפגשים עם התלמידים ועם ההורים נערכים בבית-הספר, אבל קיימים מקרים שבהם היציאה מבין גדרות המוסד החינוכי וההתייצבות בחדר-האורחים של המשפחה יכולה לפתור בעיות שאי-אפשר להתמודד איתן בהצלחה בדרכים אחרות.

ביקור בית צריך להיערך בהסכמת המארחים. המחנך אינו חייב להודיע מראש את טיב המטרה המדויקת, משום שייתכן שיעורר התנגדות מיותרת. די לו בכך שיאמר שהוא מודאג ממצב התלמיד ומעוניין לשוחח עם ההורים על כך באווירה בלתי-רשמית, וכן שהוא מעוניין ללמוד אודות הילד בחיק משפחתו. אם קיבל מההורים הסכמה מוקדמת למטרה הכללית של ביקורו יהיה הביקור מוצלח יותר. הביקור יכול להיערך

לא רק כתגובה לאירוע בעייתי, אלא גם לשם היכרות נינוחה העשויה לשאת פירות בעתיד.

בדרך-כלל רואים ההורים את עצם עריכתו של הביקור כגילוי של כבוד ואכפתיות מצידו של המחנך, אם כי ייתכנו גם מקרים הפוכים שבהם יתייחסו לעניין בחשדנות ויחושו שפרטיותם מופרת. המחנך הטוב יוצר בהתמדה אווירה שתקדם את האפשרות הראשונה. בכל מקרה ראוי לגלות רגישות לתגובת התלמיד וההורים ולקיים את הביקור במצבים שבהם הוא עשוי להועיל. הורים הרואים בביקור גילוי של כבוד כלפיהם עשויים להסכים להצעות שבנסיבות אחרות היו מעוררות אצלם התנגדות עזה.

המסרים שמצליח המחנך לשדר לתלמידיו משנים את צורתם ה"כימית" והופכים להיות אבני בניין של אישיותו ושל השקפתו:

- אם ילד חי עם ביקורת – הוא לומד להאשים.
- אם ילד חי עם איבה – הוא לומד להילחם.
- אם ילד חי עם לעג – הוא לומד להרגיש ביישן.
- אם ילד חי עם בושה – הוא לומד להרגיש אשמה.
- אם ילד חי עם עידוד – הוא לומד להיות בטוח בעצמו.
- אם ילד חי עם יושר – הוא לומד צדק מהו.
- אם ילד חי עם ביטחון – הוא לומד להאמין.
- אם ילד חי עם אישור למעשיו – הוא לומד לאהוב את עצמו.
- אם ילד חי עם קבלה וחברות – הוא לומד למצוא אהבה בעולם.

(לפי דורותי נולט)

שכרו המיוחד של המחנך הראוי לשמו, כזכור – בין מחנך כיתה ובין מורה מקצוע, הוא, למשל, שכעבור שנים הוא נתקל בתלמידו ברחוב, והתלמיד ניגש אליו, מביע התרגשות רבה ומודה לו על עזרתו בשעת מצוקה. אין ביטחון בכך שהמורה יזכור את התלמיד ואת העזרה שהושיט לו, אבל ברור לגמרי שבאותה שעה ישמח על כך שבחר להיות מחנך.

בקרב הציבור הישראלי התפרסם פעמים אחדות סיפורו של עופר שפיצר, שוטר ותיק ששני בניו, בן ורותם, נפצעו במלחמות ישראל. בן הוא הפצוע הקשה ביותר של

צה"ל ממבצע "עופרת יצוקה". הכרתי את עופר הן כחוקר נוער בעל נשמה יתרה בירושלים ובקריית מלאכי והן כאחראי משמעת בבית ספרי; והכרתי את שני הבנים כתלמידים. לאחר שהעתיקה המשפחה את מגוריה לדרום קיבל עופר שיחת טלפון מוזרה מירושלמי מבוגר שאיננו מכיר אשר התעקש לדווח לו על אירוע דקירה בקרב בני נוער בעיר-הבירה. תגובתו של עופר, כי זה שנים איננו עובד בירושלים, לא שכנעה את המטלפן: לפני שנים ארוכות, כך סיפר, בהיותו נער, חקר אותו עופר בקשר לעברה מסוימת, ואחר-כך עזר לו להשתקם כאילו היה השוטר גם עובד סוציאלי או מחנך מקצועי. ייתכן שעופר אינו זוכר אותו, אבל הוא לא ישכח את עופר, ורק עליו הוא סומך...

באחד הערבים קיבלתי שיחת טלפון מגברת מבוגרת שהזכירה לי שבנה ביקש לעבור מכיתת חינוך מיוחד לכיתה רגילה. לא הצלחתי להיזכר בבקשה. היא הסבירה לי שהאירוע התרחש לפני... 16 שנה, ונקבה בשמו של הבן. אז נזכרתי בו מייד. האם הוסיפה ואמרה: "אמרת אז שאתה מתרשם שהוא יכול להצליח בכיתה רגילה, משום שהוא נער נבון ובעל מוטיבציה. הרשויות התנגדו לכך, אבל נאבקת והצלחת לשכנע אותן ולבצע את ההעברה. לאחר שסיימת את עבודתך בבית-הספר סיים גם הבן את לימודיו כשבדיו תעודת בגרות טובה. כיום הוא בעל תואר שני במקצוע אחד, ובקרוב יקבל תואר זה במקצוע נוסף. נזכרנו כך בשבת, והחלטתי לצלצל ולומר 'תודה'!"

בצד ההתרגשות והשמחה חשבתי על כך שישנם תלמידים אשר כיתת החינוך המיוחד היא בעבורם לא ארץ-גזרה, אלא המסגרת המתאימה להם שיכולה לאפשר להם להתקדם. חשבתי גם על כל הילדים שלא הגיעו לחדרי במשך השנים, ואף לא שוחחו בצורה גלויה עם מורה אחר. אולי גם חייהם יכולים היו להיות שונים?

סיכום:

- * כל מורה הוא מחנך.
- * המורה המצוין מגוון את דרכי ההוראה כדי ליצור עניין וערנות וכדי להתאים את השיטה לתלמידים.
- * המורה משבח את המצליחים. באשר לנכשלים הוא עורך חשבון-נפש בעיקר עם עצמו.
- * מורה שהוא מחנך ראוי לשמו איננו מסכים להעריך את התלמיד באמצעות ציונים בלבד.
- * התכונות וההשקפות האמורות להוות את דמות הבוגר קיימות בדמותו של המחנך הטוב.
- * כבר מן המפגש הראשון צריכים התלמידים לדעת שהמורה הוא "בעל-הבית", ויחד עם זאת דמות אוהדת ותומכת.

* מחיר משמעותי של עונש הוא פגיעה בעייתית בכבודו של הנענש.

* המורה צריך לסיים שיחה עם תלמיד בקשר-עין איתו ובקבלת אות גלוי להבנה.

* יש להסביר לתלמידים שהכוחנות איננה פתרון רצוי לאורך חייהם בכלל.

* כדי שהדוגמה האישית תתקבל, התלמיד צריך לדעת מראש שהמורה בעדו.

* את עיקר מעמדו יוצר המחנך בעצמו.

* המורה הטוב נכנס לעיתים לכיתה ואומר בגלוי שטעה.

* המורה לעולם אינו מאבד את אמונו בתלמיד ואת בטחונו בכך שהתלמיד יכול להשתפר.

* מורה אמיתי, מורה לחיים, מתאפיין גם בכך שהוא מצליח לשים עצמו בנעלי התלמיד.

ברניט

מנהל בית-הספר כמנהיג

קשה למצוא תפקיד מורכב ואחראי כתפקידו של מנהל בית-ספר. פרשנות צרה של התפקיד יכולה להפחית מלאכותיות ממורכבותו ומהאחריות הכרוכה בו: אם המנהל אמור אך ורק לשמור על המסגרת ולאפשר לבית-הספר לשרוד, וכן אם הוא נבחן רק לפי הציונים שמקבלים תלמידיו, כי אז חייו פשוטים מעט יותר, אם כי אין לזלזל גם בתפקידים אלה. אבל אם הוא מקבל על עצמו מרצון את האחריות הרחבה ביותר הקשורה לתפקידו, אחריות לחינוכו של הדור הצעיר ולבניית חברה מתוקנת בעתיד, כי אז מוטל על שכמו עול-ענקים.

הן חינוך והן ניהול הם סוגים של מנהיגות. מנהיגות היא מערכת-יחסים שבמסגרתה גורם אדם אחד לזולתו, או לקבוצת בני אדם, לנהוג לפי רצונו, בדרך-כלל מתוך רצונם ובעודם רואים באדם זה מקור סמכות.

לעיתים קרובות מקבלים האנשים על עצמם למלא אחר דרישותיו של המנהיג משום שהשתכנעו שהצדק איתו. לעיתים הם מעריכים את דמותו ומשערים שנימוקיו טובים גם כשאניס יודעים אותם לאשורם. במקרים אחרים הם חשים חוסר נעימות בסרבתם לו. במקרים אחרים הם מקבלים בנפשם את מערכת הכללים שמכוחם הם נדרשים למלא אחרי בקשותיו. במקרים מעטים הם עושים כמצופה אך ורק משום שהם חוששים לעורם (או למשכורתם), וכשרוב מקרי הציות שייכים לסוג זה – לא במנהיגות מדובר, כי אם בהשלטת פחד בלבד.

מדעי החברה מפרידים כיום בין מנהיגות מתגמלת למעצבת: מנהיג מהסוג הראשון גורם לאנשים לעשות כדבריו בעיקר משום שהם מצפים לשכר (כסף, מעמד ושבחים) או חרדים מעונש (מניעת טובות-הנאה אלה, ואף גרימה להיפוכן). רוב מעייניו של מנהיג מהסוג השני מושקעים בהשפעה על המציאות ובחתימה מתמדת לשיפורה. גם מנהיג מעצב מתגמל אנשים אחדים וגורם לאחרים לשלם מחיר בגלל הפרת הכללים, אולם אין זה עיקר פעלו, ומניעיו כשהוא משתמש בשיטות אלה שונים ממניעי המנהיג המתגמל.

ראיית המנהיג כמקור סמכות היא תפיסה מגוונת: הוא יכול להיתפס סמכותי משום שהוא ידען (או נראה ככזה), או שהוא רב ניסיון, או מצליח, או מבוגר, או בכיר פורמלית. במסגרת מערכות-יחסים אחרות, בלתי-מנהיגותיות בעליל, אפשר למלא אחרי רצונו של הזולת מנימוקים אחרים לחלוטין: במסגרת עסקה כלכלית או אחרת

בין הצדדים, מתוך אהבה כלפי הזולת, מתוך רחמים לגביו ועוד. המנהיגות מניחה את תפיסת סמכותו של המנהיג בעיני המונהג.

ניהול הוא מנהיגות במובנה הצר : הוא מתייחס ליעדים מדידים, קצרי טווח יחסית ובעלי תחום כיסוי צר מבחינה עניינית. הוא מדגיש את הסמכות הפורמלית יותר מאשר את המהותית, את הנהלים הרשמיים יותר מאשר את התכנים הערכיים. אין הוא מייחס חשיבות רבה לדוגמה האישית של המנהיג, ולא היא אשר מהווה בסיס לחובתו של המונהג.

לעומת זאת **המנהיגות החינוכית** מתייחסת להיבטים של חיי האדם שאותם קשה מאוד למדוד, ואולי אי-אפשר למדוד באופן ישיר: אמונתו, ערכיו, תכונותיו הרוחניות, איכות התנהגותו. היא מביטה לטווח הארוך, לאורך כל חיי האדם – ואפילו לדורות הבאים. רוחב-היריעה שלה גדול: היא מתעניינת במכלול האנושי ברמת הפרט והחברה ומבקשת להשפיע עליו. היא רואה בתוכן הערכי עיקר, ובהנחלים – כלי-עזר בלבד שמשמעותו קטנה בהרבה. הדוגמה האישית של המנהיג נתפסת בהקשר זה ככלי-מפתח בדרך אל המטרה.

לכן **הניהול החינוכי** הוא אחדות הניגודים: הוא מחייב את המנהל לעסוק יומיום בנהלים ובתקציב, בעוד מהות תפקידו היא שהוא-עצמו מחנך אנשים צעירים ומוביל צוות של מחנכים לביצועה של משימה גדולה זו. מנהל בית-ספר שאיננו מאבד את דרכו החינוכית מקפיד לראות בנהלים טפל ובחינוך עיקר, במינהל – כלי-שרת מהמעלה השנייה, ובקשר שלו ושל צוותו עם התלמידים כלי-שרת מהמעלה הראשונה. מנהל בית-ספר ראוי לשמו צריך להתאפיין **בשורה של כישורים**, או ללמוד אותם במשך הזמן. רשימה זו מורכבת מתמהיל של דמות הבוגר הרצוי ושל תוספת הקשורה למימד המנהיגותי והניהולי:

1. חזון ערכי וחברתי רחב שלקראתו מכוונים כל המהלכים החינוכיים
2. בקיאות טובה והשקפה מובהקת בענייני הקהילה והמדינה, העם והעולם
3. ראייה היסטורית לגבי המוסד החינוכי והתפתחותו
4. דוגמה אישית בחינוך: התנהגות מוסרית ברמה גבוהה לפי דמות הבוגר הרצוי
5. דוגמה אישית בהוראה: יכולת לנהל שיעור, ולהסביר ולהנחיל לתלמידים נושא לימודי

6. יצירתיות
7. חוסן נפשי
8. כושר עבודה
9. כושר החלטה
10. תקיפות: יכולת לעמוד על דעתו ולהוביל החלטה מכוח אישיותו
11. יכולת להתפשר, להתגמש, לקבל רעיונות מהזולת ולייחסם לבעליהם
12. כושר ביטוי בעל-פה
13. כושר ביטוי בכתב
14. יכולת לבנות תכנית עבודה ולבצעה במועד
15. יכולת לנהל ישיבות גלויות ומעשיות ולסכמן בהחלטה
16. יכולת פוליטית יעילה והגונה לגבי היחסים עם מוסדות שונים
17. יכולת לגלות יחס אישי שיורגש אצל הזולת
18. כושר שכנוע
19. יכולת ליצור קשר נפשי עם מבוגרים ועם צעירים
20. יכולת ליצור אווירה חיובית באמצעות סבר פנים יפות, הומור ועוד
21. יכולת לפייס אנשים שרגשותיהם נפגעו
22. יכולת לגבש הסכמים ופשרות
23. יכולת לקיים תקשורת עם אנשים השייכים לקבוצות חברתיות שונות

גם מנהלים זקוקים לפיתוח מקצועי, לימודי-פורמלי ואחר. לפני שנים הייתי עד לאירוע קצר לדוגמה: משא ומתן אינטנסיבי בין מנכ"לית המשרד דלית שטאובר לבין קבוצה של מנהלי בתי ספר שבמהלכו דחקה בהם בכישרון רב להגדיר מטרה חינוכית בקשר לתכנית כלשהי, להבדיל בין עיקר לטפל ולהתמקד בסוגייה המרכזית. אני בטוח בכך שאיש ממשותפי הדיון לא ישכח אותו.

במשך חודשים רבים נהג החשב המצוין של בית ספרי לדווח לי על משא ומתן מתמשך בינו לבין משרד החינוך בקשר לחוב ישן של המשרד כלפי בית-הספר, חוב ששיעורו הגיע לכמיליון שקל בשנה במשך יותר מחמש שנים. באותה תקופה עמדה לזכות בית-הספר קופה מיוחדת משלו שאפשרה לו להתנהל באופן זמני עד קבלת התשלום החסר.

באחד הימים הופיע אצלי החשב כשחיוורון מכסה את פניו. זה-עתה הסתבר לו שהנוסחה לקבלת הכנסות מהמדינה, שאותה בנו בעבורו לפני שנים ממוניו-דאז (שכבר לא עבדו בבית-הספר), כללה טעות חישובית יסודית. המשמעות הייתה שהמדינה אינה חייבת לנו דבר, ושאלנו נושאים על גבנו גרעון עמוק.

בית-הספר מיהר לשכור את שירותיו של מומחה חיצוני שיסייע לו לבנות תכנית לאיזון הגרעון ולהגיע להסדר כספי מיוחד עם הבנקים שאיתם היה קשור. תכנית זו יצאה לפועל בהצלחה, אבל מן היום הראשון היה ברור שיש כאן גם סוגייה מנהיגותית: נשיאה באחריות, גילוי נאות ונטיעה של תחושת ביטחון בלב המורים והעובדים.

הצעד הראשון שנקטתי היה בירור הגיבוי התקציבי שנוכל לקבל מאת הרשויות, בירור שהסתיים במסקנה עגומה. הצעד השני היה קיצוץ של 15% משכרי. הצעד השלישי היה זימון של סגניות המנהל כדי לבקש שתשקולנה לקצץ משכרן בין 5%-10%, ובהגיונותן אמנם עשו כך. אז אספנו את כלל הצוות.

במפגש דרמטי זה הסברתי את היווצרות הגרעון במשך שנים אחדות עקב טעות בחישוב. השומע הסביר יכול היה להבין שקיבלתי זאת בירושה, אולם לא נקבתי בשם של האחראים המקוריים. הסברתי שעל כולנו להצטמצם בהוצאותינו, הבטחתי ששכר המורים והעובדים ישולם ושאלנו רואים את האור בקצה המנהרה.

הצוות הטוב שלנו אמנם הצליח לעמוד בתכנית התקציבית. הפעולה נשלמה לאחר תום כהונתי בבית-הספר, אבל שמחתי מאוד לקבל הזמנה לבית-קפה מהאחראי על הכספים שהגיע לשם כדי לספר לי באופן אישי שהבעיה באה על פתרונה.

תמצית מסוימת של עמדתי בקשר לדמות המנהל היא שעליו לחלק את תפקידו לשלושה: **מדרגה גבוהה של חזון חברתי וחינוכי, מדרגה בסיסית של יכולת לדבר אל לב הילד ולרכוש את אמונו, מדרגת ביניים שבמסגרתה מניע המנהל תהליכים ארגוניים.**

במסגרת תפיסתו של המנהל הראוי לשמו נכללת ראייה רחבה של מושג **האחריות**. הוא אינו אחראי רק למעשה החינוך וההוראה, אלא גם לתוצאותיהם: להתחנכות וללמידה, להצלחה המוסרית והלימודית של תלמידיו. אחריותו מתבטאת גם באמצעות התנהגותו של צוות המורים והעובדים ומותירה מקום חשוב לפיתוח אחריותו של התלמיד.

באחד הימים קיבלתי הוכחה דרמטית למורכבותן של סוגיית האחריות ושל תפיסתי בדבר מתן ההזדמנות הנוספת לתלמידים: תלמידת כיתה י"ב, שהייתה מוכרת לנו כנערה עדינה וחולמנית, נהגה להיעלם מעיני המורים במהלך פעולות שונות של הכיתה ושל השכבה. היא התבודדה בפינות נסתרות, והקשתה על מורים למצוא אותה ולהשגיח עליה.

חודשים אחדים אחרי האירוע האחרון מסוג זה פנתה אלינו המשפחה, הצהירה שהנערה התבגרה ושינתה את דרכה וביקשה בכל לשון של בקשה שנאפשר לה להצטרף לטיול השנתי האחרון במהלך לימודיה התיכוניים.

מכיוון שאנו דוגלים במתן הזדמנויות לבני אדם, ומכיוון שמדובר בנערה נעימת הליכות, התייעצתי עם הצוות החינוכי והחלטתי שהנערה תיסע דרומה עם חבריה. ביום השני לטיול, לפי מיטב המסורת, סטתה מן המסלול כדי לצפות בשקיעה, ומוריה לא הצליחו לאתרה. המורים והמדריכים הזעיקו למקום את אנשי החילוץ של צה"ל, ורק הם הצליחו למצוא את הנערה הרומנטית שלא הבינה על מה המהומה.

חינוך איננו מדע מדויק, ומסיפור בעייתי זה אין לגזור מסקנה חד-משמעית שחסל סדר ההזדמנויות החוזרות. נהפוך הוא: מתן הזדמנות הוא חלק בלתי-נפרד מגישתו האנושית והאופטימית של מחנך ראוי לשמו. אף-על-פי-כן במהלך אותו טיול התווספו ל"נוסחת" קבלת ההחלטות שבמוחי מימד של זהירות והכרה בכובד האחריות.

יושרו של המנהל צריך להפוך לשם-דבר בארגון. מעבר לכך שלאמון כלפי כל מנהיג יש תפקיד-מפתח בבניית מעמדו, במוסד חינוכי מתווספת לכך הסוגייה של הצבת הדוגמה האישית באחד המישורים החשובים בחיי האדם. בשני מקרים בחיי המקצועיים הרגשתי שאני קוטף פרי של בנייתה הממושכת של מערכת-יחסים עם התלמידים שבמסגרתה ייתכן שהצלחתי לעורר את אמונם. בשני המקרים מדובר היה בשכבה של תלמידי החטיבה העליונה שרבים מהנמנים עימה הטילו ספק בלתי-מוצדק בהבטחותיו של הצוות החינוכי, הבטחות שניתנו גם בשמי.

אספתי את השכבה באולם הכינוסים. שאלתי ישירות: "האם שיקרתי לכם פעם בכל שנותינו המשותפות? אני מוכן לשמוע גם תשובה חיובית ובלתי-נעימה, והתלמיד שיאמר זאת לא יינזק", הוספתי. אף אחד לא קם. גם בדיעבד לא שמעתי שהיו תלמידים שרצו להשיב בחיוב – אולם חששו מהתוצאות. הצגת השאלה המפתיעה, שהפכה להיות רטורית, סייעה בידנו לפתור את המשבר.

הסתפקות בדרישת אחריות מהתלמיד מנתקת את הקשר הסיבתי בין מעשי המנהל לבין התוצאה: לכאורה הוא מוסר את המסר – ומסתלק. בכך מילא את חובתו. כנגזרת מגישה זו אין המנהל נושא באחריות גם להצלחת מוסדו ותלמידיו. בפועל מגיע מבחנו הגדול דווקא כשהתוצאה המבוקשת לא הושגה וכשהתלמיד איננו מחונך כראוי, ואז אומר המנהל לעצמו ולאחרים שהוא אחראי לכך.

אחריותו של המנהל נמדדת גם בחלוקת התפקידים שהוא חותר לקראתה ביחס **להורים**. אנו יודעים שהצירוף של תורשה, של השפעה על הנפש הרכה בתקופת הינקות (ואולי גם לפני-כן) ושל הקשר היומיומי המתמשך מעניק להורים הזדמנות להשפיע השפעה מכרעת על ילדיהם, ולכן גם מטיל עליהם אחריות מיוחדת.

והרי לפנינו "מכרה-זהב" של תירוצים: כל תוצאה חינוכית שלילית ניתן להטיל לפתחם של ההורים. מכיוון שלא עומדת לרשותנו נוסחה מדעית לצורך שקילת האחריות לחלקיה, יש חשיבות רבה להנחת היסוד. מנהל טוב מניח שהאחריות היא קודם-כל של בית ספר, ושהאחריות הראשית היא שלו. אין מדובר בעמדה המפגינה חולשה והזמנה לראות בו שק-חבטות, אלא מסר מוסרי ומנהיגותי שאליו מתלווה המסקנה שהמנהל עצמו חייב להוביל את השינוי בשלב הבא.

הקשר בין מנהל בית-הספר לוועד ההורים צריך להיות של אמון ושל שיתוף-פעולה, וזוהי אווירה שיש ליצור ולטפח. ככל האפשר ראוי שההחלטות בנושאים המשותפים תתקבלנה בהסכמה, אם כי ועד ההורים צריך להבין שכשאין דרך לגבש הסכמה זו – המנהל הוא המחליט, שהרי עליו חלה האחריות העיקרית.

יועצת חינוכית של אחת השכבות שיתפה אותי בכאבה על רקע סיפור אישי של תלמידה: היא נוהגת להסתיר את כפות ידיה בתוך השרוולים משום שנולדה ללא אצבעות באחת הידיים. לעובדה זו יש השלכה קשה על שמחת החיים שלה ועל מצבה החברתי, מה גם שמשפחתה סובלת מבעיות מרחיקות-לכת במישורים נוספים.

השיחה בין היועצת לביני התקיימה זמן קצר לאחר שהסביר למשפחה הרופא-המומחה בבית-החולים "הדסה" שניתן לנתח את הנערה, וייתכן שאפשר לתקן את הליקוי, אולם יש לכך מחיר כספי שנמצא הרחק מעבר ליכולתה של המשפחה. לכן הסבירה האם לבתה שהחלום לא יתגשם.

האם בעיה זו נמצאה בתחום אחריותו הפורמלית של בית-הספר? ברור שלא. האם היא נמצאה בתחום אחריותו המוסרית? מוסר הוא עניין שבלב, וההשקפה המוסרית

שצריכה לאפיין מחנך ומנהל היא פורצת גבולות. אפשר להתווכח על כך: אפשר לטעון שהמנהל הטוב צריך למקד את מאמציו במוסדו פנימה, ולא למלא תפקיד נוסף של עובד נוער, עובד סוציאלי או מנהיג קהילתי. אבל כאן ניצבת השאלה של עומק ההשפעה המבוקשת ושל רוחבה: האם אנחנו רוצים לעורר בלב התלמידים את התחושה שאכפת לנו באמת? האם אנחנו רוצים להשפיע על דמותה של הקהילה?

טלפנתי לפרופ' שלמה מור-יוסף, מנכ"ל "הדסה", וביקשתי את עזרתו. באנושיותו הרבה נענה מייד לבקשה והציע שנחלוק בינינו את ההוצאה.

שום סעיף פנוי בתקציב בית-הספר לא אפשר לממן זאת ממקור זה, וגם אילו נמצא המקור היה ספק בליבנו בקשר להיבט האתי. לכן, בעצתו של המינהלן שלנו, פנינו לצוות המורים והעובדים, ועד מהרה גייסנו את הסכום הדרוש.

כעבור חודשים מעטים, לאחר הניתוח, הגיעו לחדרי בשעת בוקר מוקדמת האם, הנערה והיועצת. העובדה שהנערה הצניעה את עצמה ונצמדה לאמה לא בישרה טובות. אבל אז דחפה אותה האם קלות לעברי, והנערה התייצבה בקרבתי, הפשילה את שרווליה וחשפה עשר אצבעות. היא חיבקה אותי ומסרה לי מגן מעץ וממתכת שיצרה בעצמה, ועליו דברי תודה.

בצד ההתרגשות הגדולה לא היה לי מנוס מהמחשבה על השאלה האם בחוצות בית-הספר מתהלכים תלמידים נוספים שאין אנו מכירים את מצוקתם, ושאפשר היה לשנות את חייהם באותה מידה לו ידענו יותר.

לאחריות מורחבת זו יש היבט דמוגרפי חשוב ביותר: מהבחינה החוקית אין המנהל אחראי אלא לתלמידים הלומדים בבית ספרו, ואילו הילדים שהם והוריהם השתמטו מחובתם ללמוד ואינם רשומים אצלו כלל, או אלה שהורחקו מבית ספרו או עזבו אותו כחוק, נמצאים בעיקר באחריותו של קצין הביקור הסדיר. אבל לאחריות יש גם היבט מוסרי.

המנהל צריך להיות מנהיג קהילתי, להפגין במעשיו את העובדה שבאמצעות החינוך הוא שואף לעצב את החברה הקרובה ולהשפיע על החברה הרחבה יותר. לכן העובדה שילד המיועד כחוק ללמוד בבית ספרו אינו מופיע כלל ללימודים צריכה להטריד אותו ולגרום לו לחפש פתרון. תלמיד שעזב את בית ספרו מכל סיבה שהיא, בוודאי תלמיד שהוא-עצמו הרחיק מהלימודים, זקוק לעזרה בקשר לאיתור בית-ספר חדש. לעיתים

משימה זו אורכת זמן רב, והמנהל צריך לראות את עצמו כאחראי לגורל הילד לפחות בתקופת הביניים.

הקריאה למנהל להיות **אחראי לגורל הנושרים ממוסדו** היא נדירה ומרחיקת לכת, אבל זו דרכו המובהקת להראות שאכפת לו באמת. הילד שאינו יודע להתנהג כשורה הוא גם מקור סכנה לקהילה. ייתכן שהורחק עקב התנהגות המסכנת את זולתו, ועתה הוא חופשי לנקוט אותה מבלי שמחנך הכיתה או היועץ החינוכי מכוונים את דרכו. עד שתימצא לו מסגרת פורמלית חדשה, הקשר בינו לבין בית ספרו הקודם, עד לרמה של מערכת שעות זמנית שבמסגרתה יבקרו אצלו מורים ושלפיה יבקר הוא במועדון הנוער הקרוב, יכול להיות העוגן שיציל אותו מהשתלבות מוחלטת בחיי בטלה או פשע.

לפעמים טוב יעשה המנהל אם יוסיף לכך ביקור-בית מצידו, ביקור הנדרש במיוחד במקרים הקשים ביותר. כוח ההשפעה שלו עשוי להיות הגורם המכריע שיחזיר את התלמיד למסלול מועיל.

לעיתים עומדת הרחקה לצמיתות על סדר יומו של המנהל משום שהוא וצוותו התייחסו מתלמיד מסוים, והמנהל חש שהוא "גואל" את הצוות מהתמודדות קשה. זוהי אמנם עמדה אנושית שאין להקל בה ראש, אבל על המנהל להתרחק מייאוש ולעודד את חבריו. יחסו האנושי לצוות יכול להתבטא גם על-ידי הקשבה, וכן על-ידי התגייסותו האישית לטיפול בתלמיד.

הרחקה איננה פסולה מכל וכל, אבל היא באמת אמצעי אחרון, והיא צריכה להיתפס כהודאה בכישלון. זוהי אמירה קשה, אבל ברור שהמטרה לגבי אותו תלמיד הייתה שונה: המנהל וצוותו רצו לחנך וללמד את הנער, ולא הצליחו בכך. נוח לחשוב שהמבוגרים נהגו כהלכה – והצעיר לא מילא את חובתו, ויש בכך אמת, אבל לא כל האמת. המבוגרים רצו לגרום לצעיר למלא את חובתו, ובכך לא הצליחו!

במקרים נדירים עשויה להיות להרחקה השלכה חיובית על שאר התלמידים, הן אם הוסר מהם איום פיזי שאותו יצר המורחק, הן כאשר הם מבינים שלהתנהגות פסולה יש מחיר נראה לעין. אני קורא למחנכים ולמנהלים להעמיד שיקולים אלה בעדיפות נמוכה, משום שמיקום גבוה שלהם בסדר-העדיפויות. צפוי להוביל להרחקות תכופות, וזו תופעה חינוכית וחברתית מסוכנת ביותר: היא מעודדת תרבות כוחנית. היא מחזקת עמדה בלתי-חינוכית שלפיה הפתרון למצבם של ילדים קשי חינוך איננו חינוך – אלא הוצאה אל מחוץ לגדר. היא יוצרת כנופיות של עבריינים צעירים הממריים את חי הקהילה.

השלכותיה של הרחקה הן בדרך-כלל עמוקות ועומדות בתקפן לאורך כל חיי התלמיד-לשעבר. באחד הימים, בתום אזכרה שבה נשאתי דברים ניגש אליי אדם מבוגר ממני בעשור בקירוב וביקש לפגוש אותי ביחידות. בבית-הקפה שבו נפגשנו הכרתי גבר משכיל, עובד ציבור בעל משרה בכירה למדי, הנושא בליבו זיכרון צורב של הרחקה מבית ספרי באמצע שנת הלימודים בכיתה י"ב מבלי שהדבר הוסבר לו די הצורך. הוא סיפר בכאב שילדיו, שכבר היו בעצמם אנשים מבוגרים, הביטו בספר המנציח את ההיסטוריה של בית-הספר, עיינו ברשימת הבוגרים של המחזור שבו למד – ולא מצאו את שמו.

בתחילת השיחה הייתי משועשע מהתלונה ה"אקטואלית" בקשר לאירועים שהתרחשו כשאני-עצמי למדתי בבית-הספר היסודי, אולם אחר-כך הרצנתי והחלטתי לבדוק את העניין.

בתיקו האישי ה"עתיק" של התלמיד-לשעבר מצאתי שהוא הורחק לצמיתות יחד עם אחרים עקב הפרעה חוזרת ונשנית לשיעורים במקצוע מסוים. שלחתי לו מכתב שבו הסברתי את העניין, והוספתי שלו נדון העניין כיום הוא היה מסתיים בצורה אחרת.

צירפתי למכתב עותק של ספר ההיסטוריה של בית-הספר שאותו הזכיר האיש. לרשימת בוגרי מחזורו הוספתי בכתב-יד את שמו, חתמתי ליד התוספת והטבעתי על-גבי החתימה את חותמת בית-הספר.

כעבור ימים אחדים קיבלתי מאותו בוגר ותיק שיחת טלפון שבה הביע את תודתו במילים נרגשות, בעוד דמעות חונקות את גרונו. הצטערתי על כך שלא יכולתי להציע לו ברצינות לערער על ההחלטה שהתקבלה בשנות השישים...

הרחקה שנמנעה באמצעות תכנית חינוכית חלופית היא אירוע לדוגמה. כך ראוי שהמנהל יציג זאת בפני הצוות, וברוח זו גם ישבח את תפקודם של חבריו לעבודה.

לכאורה הרחקה לצמיתות מצליחה תמיד: אם שיפר התלמיד את התנהגותו במקום אחר, אות היא שצדק בית-הספר בכך שיזם את העברתו. אם נכשל גם שם, זוהי הוכחה נוספת לחסרונותיו ולאי התאמתו למסגרת חינוכית... למרות הפיתוי להימצא צודק חשוב יותר שהמנהל יבחן דרכים חדשות לקידומו של כל תלמיד, כמעט בלי יוצא מן הכלל, בבית ספרו דווקא, גם אם אין כאן ערובה להצלחה.

אם החליט המנהל שאסור שתלמיד מסוים יפקוד את בית ספרו, או אם קיבל כל החלטה תקיפה אחרת, **אסור לו לגלות פחד**. שכנוע, פשרה והסכם הם צעדים חיוביים, אבל חשש מאלימות או מפיטורין, מפרסום שלילי או מתביעה משפטית איננו צריך לעמוד בראש מעייניו של המנהל. תקיפותו המתגלה מעת לעת צריכה לשכנע את חבריו לעבודה בכך שהוא פותר בעיות אנושיות לא מתוך פחד, אלא מתוך גישה אנושית לאמיתה.

כמובן, מנהל נכון דואג להמעיט במצבים שבהם מנסה מישהו להפחידו, והוא עושה זאת באמצעות פתרון רוב הבעיות בדרכי נועם. המנהל הטוב עלול לפחד לעיתים ככל אדם אחר, אולם הוא צריך לפתח בנפשו מנגנון התמודדות שיזכיר לו את שליחותו הגדולה ושיסייע בידו להתגבר על תחושות מעכבות אלה.

הדברים אמורים גם בקשר עם ההורים. כדי "לפצח" תעלומה שהטרידה אותנו בקשר להתנהגותו הבעייתית של אחת התלמידות הזמנתי את אמה לפגישה בבית-קפה: נדמה היה לי שהתעלומה קשורה גם באם, ושרק אווירה בלתי-רשמית תאפשר שיחה גלויה.

במהלך הפגישה אמרה לי האם לפתע שמעולם לא חיבקה את בתה. למשמע תגובתי המופתעת סיפרה לי שהיא בת למשפחה שכולה אשר מעולם לא הצליחה להתמודד עם האובדן. בין היתר הסתגרו הוריה מפניה כבר בילדותה, ואת הריחוק הזה, במודע – אבל ללא כוונה תחילה, היא מעבירה לבתה.

אמרתי לה שבעיניי החיבוק עשוי לתרום תרומה עצומה לבריאותה הנפשית של הבת, לחינוכה ולמערכת היחסים בבית. זהו מטען חיובי שישאר בלב הילדה לאורך כל חייה. ביקשתי ממנה לנתק את השלשלת הקשה שהחלה בילדותה, והיא הבטיחה לי לעשות כך. כעבור חודשים אחדים, בעת פגישה משפחתית שעסקה בנושא אחר, האם ואני הסתודדנו לרגע קט. היא אמרה לי שעמדה בהבטחתה.

חלק חיוני מתודעתו של המנהל הוא שחזרו הוא **החזר האחרון בבית-הספר**. ברוב המקרים של המקרים אין הוא צריך או יכול להעביר את ההחלטה או את האחריות לדרג אחר, בניגוד לחבריו המורים והעובדים. יותר מכך: נסיונו המתמיד של מנהל כלשהו למצוא מוקד-שליטה אחר מחוץ לבית-הספר פוגע במעמדו ומחליש אותו כשהוא מבקש לקבל החלטה בעניין אחר ולהציג את עצמו כדמות הקובעת.

הצורך להתמודד עם תלמיד מפר משמעת, עם הורה אלים, עם איום בתביעה משפטית, עם גרעון תקציבי, עם ההבנה שמדיניות שנקבעה איננה מתגשמת, כל זה יכול להיעשות במידה רבה בידי כלל הצוות החינוכי והמינהלי, ואפילו בידי הצוות והמנהל יחדיו. לעיתים יש לכך כתובת מחוץ לבית-הספר: במשרד החינוך, ברשות המקומית או ברשת החינוכית.

חשוב לשים לב לכך שכתבנו "במידה רבה" ו"לעיתים", לא באופן מלא ולא תמיד. בתוך התמונה המורכבת בולט מקומו של המנהל כנושא בעול האחריות יותר מכל אדם אחר. לעיתים זוהי **בדידות מזהרת** של ממש, ואת המטען הזה אין המנהל יכול לחלוק עם איש. **יידע פרח-הניהול שזהו חלק מהעיסקה שהוא עושה, בצד סיכוי להשפיע על החברה ולחוש סיפוק גדול.**

מנהל טוב מקפיד על **מוסר-עבודה ואתיקה מקצועית** במובנם הרחב: הוא עובד שעות רבות יותר מאחרים, אומר אמת בלבד ומקיים את הבטחותיו, הוא מסור וחרוץ, אינו בוחל ב"עבודות שירות" כהכנת קפה, מוכן לתרום לחברה גם מעבר לחובתו.

מנהל טוב מעניק לצוותו **גיבוי**: הוא מקבל על עצמו את האחריות לכשלונות, משבח את הצוות על הצלחות, משיב אישית לתלמיד או הורה המאיים על מורה, מאשר כלפי חוץ את החלטות צוותו כמעט בכל תנאי. אבל גיבוי כזה איננו מוחלט, משום שלמנהל שמורים סמכות ושיקול-דעת כדי שיוכל לעמוד באחריותו. לעיתים הוא פועל כדי לשנות החלטה שהתקבלה בדרג אחר, וכשהוא דן בערעור של תלמיד על החלטה קודמת – ישמע אותו ויחליט לגביו ביושר גמור.

מנהל צריך ליצור לעצמו דימוי של **"בעל-בית"**: הכל יודעים שהוא מקבל את ההחלטות החשובות ביותר בבית-הספר, ואיש מתוך המערכת אינו מעז לנסות ולבטל את החלטותיו.

כל עובד ציבור, בוודאי איש חינוך המציב דוגמה, חייב להפריד הפרדה גמורה בין רגשותיו האישיים לבין השיקולים שלפיהם הוא מקבל את החלטותיו המקצועיות. הדברים אמורים ביתר שאת במנהל בית-הספר. אל לו להיטיב עם תלמיד מתוך ידידות עם הוריו, ובוודאי אל לו להקשות על חיי מי מאנשי הקהילה החינוכית משום שהוא כועס עליו אישית. בשונה מאוד מכך חייב המנהל לשמור מכל משמר על אחד הנכסים הציבוריים שקיבל לידי עם תחילת מילוי תפקידו: **מעמד המנהל.**

כדי לשאת באחריותו חייב המנהל לשמור על סמכותו. עליו להקפיד על כך שהוראותיו תתמלאנה, ושאיש מאנשי בית ספרו לא ישתיק או יבייש אותו בפומבי; לא משום שרגשותיו נפגעים, אלא משום שרק בדרך זו הוא יכול למלא את תפקידו בתחום המנהיגות החינוכית. לשם כך עליו לגלות לפעמים תקיפות רבה. זהו היוצא-מן-הכלל, והכלל הוא שביומיום עליו להתנהל בדרכי נועם.

כשקיבלתי על עצמי לראשונה את תפקיד הניהול ידעתי שעלי להראות לעצמי ולאחרים שאני מסוגל להחזיק במושכות של הארגון המורכב שבו אני עובד, שיסוד זה של התפקיד מחייב אותי לא לחשוש מאיש, ובוודאי לא להתנהג מתוך חשש או פחד. ההזדמנות הראשונה לנהוג כך נקרתה בדרכי כבר בשבוע הראשון.

למשרדי הגיע אב כעוס שביקש למחות על החלטתו של קודמי בדבר הרחקתו לצמיתות של בנו מהלימודים. הצעד הראשון שנקט היה... הרמתו של קצה שולחן-הישיבות המוארך שמעברו השני ישבתי. קמתי על רגליי והנפתי את קצהו הקרוב של השולחן באותו גובה. אז שאלתי: "כמה זמן נעמוד כך?"...

האב הוריד את קצה השולחן הקרוב אליו (ואני בעקבותיו), ואמר: "אני רוצה רק לדבר איתך". שנינו התיישבנו, והוא הסביר את מבוקשו. הסברתי שראוי שאכבד את החלטת קודמי ותיאירתי את החלופות הפתוחות בפני המשפחה.

כעבור שנים מעטות לימדתי את מקצוע ההיסטוריה בכיתתו של הבן הצעיר של אותו אב. בין הנער לביני נרקמו יחסים מיוחדים. נראה לי שבדרך זו זכיתי גם באמונו של האב עצמו. ביטוי בלתי-צפוי לאמון זה בין שלושתנו ראיתי בעיניי כשהנער השני הפך לחייל. במהלך שירותו הסתבך בענייני משמעת ועמד לדין. בסופו-של-דבר הצליח להשתקם ולהיות חייל מן המניין, אבל כאשר קיבל זימון לבית-הדין הצבאי החליטו הוא ואביו שהאדם המתאים להעיד שם על אופיו הוא המנהל-לשעבר.

אתגר אחר לחלוטין בתחום התקיפות ניצב בפניי סמוך לאחר טקס הפתיחה בשנת הלימודים הראשונה שלי בבית-הספר השני שניהלתי. לחדרי נכנסה ללא הודעה מוקדמת אם של תלמידה מכיתה י"א. היא ביקשה לערער על שיבוצה של הבת בקבוצת לימוד מסוימת במקצוע האנגלית, ומצאה לנכון לטפל בכך באמצעות פנייה ישירה ומפתיעה למנהל החדש.

כדי להבטיח שהרושם ייקלט בתודעתי, במקום ברכת שלום הניחה האורחת על שולחני בטפחה את כרטיס-הביקור שלה כעורכת-דין. הסתובבתי אל תיקי, הוצאתי

ממנו את כרטיס-הביקור האישי שלי הנושא את הכתובת "אריה ברנע, עו"ד" והנחתיו בטפחה גם אני... המסר היה פשוט: ייתכן שאעזור, אולם לא מתוך חשש.

בדומה לכך טיפלתי באיום על איש צוות שלנו כי ייתבע לדין: באחד הימים פנה אליי מורה ותיק, ידען ואדיב. הוא סיפר לי שאחד מתלמידיו הבין בטעות שהמורה נקט עמדה גזענית בשיעור שעסק בתפוצות ישראל. המורה חזר באוזניי על דבריו בשיעור, והסכמתי איתו שזהו פירוש מוטעה.

סמוך לאחר-מכן ביקש ממני אביו של הנער להיפגש איתו בדחיפות באותו עניין. למשרדי הגיעו האב, הבן והמורה, ושני הראשונים חזרו על הטענה. בטרם יכול היה המורה להשיב על הדברים מיהר האב להודיע שבכוונתו להגיש תביעה משפטית נגד המורה ונגד בית-הספר.

פנייה לערכאות משקפת זכות בסיסית, אולם גם בית-המשפט עצמו היה בוודאי שואל את האב אם איפשר לבית-הספר להשיב לטענה ולפתור את הבעיה. מכיוון שלא עשה כך, אמרתי לו שבדעתי לסיים את השיחה מייד. האב הופתע מאוד. אז הסברתי שכאשר בית-המשפט מטפל בנושא מסוים – אינני מעז להתערב בכך...

האב הגיב ואמר שהוא מעוניין לשמוע את דברנו. הערתי באוזניו שאם יחליט לפנות לבית-המשפט, אני אתייצב שם כאחראי על כל המתרחש בבית-הספר. למרבה השמחה הספיקו דבריו של המורה כדי להניח את דעתם של האב ושל בנו.

לעיתים זוכים מנהלים בהערכה ציבורית גבוהה או נמוכה על-יסוד תפקודם המינהלי והפיזי: הטיפול בחזות בית-הספר נראה לרבים בעל חשיבות עליונה.

בדרך-כלל דעתי שונה: בית-הספר צריך להיות נקי ומסודר ככל האפשר, וגם לכך אחראי המנהל. אולם אלה משימות שאת עיקרן צריכים אחרים לבצע בשליחותו, ואילו הוא צריך להתמקד בפועל בסוגיות החינוכיות. יחד עם זאת לעיתים חייב המנהל להתערב אישית בסוגיות הפיזיות המשמעותיות, משום שבלעדיו לא תיפתרנה הבעיות.

זמן קצר לאחר הגיעי לבית-הספר "דנמרק" גיליתי שציוד רב נערם במסדרונות, משום שהמחסנים מלאים בגרוטאות עד אפס מקום. תקציב בית-הספר לא אפשר להנהלה לממן את פינוי הגרוטאות ואת ההעברה למזבלה.

השתמשתי למטרה טובה בהיכרות ישנה עם אל"מ (מיל') איתן מאיר, המשנה למנכ"ל העירייה, וקיבלתי את אישורו המיוחד לעריכתו של פינוי כזה בידי העירייה עצמה ועל חשבונה. אנשי הצוות ההמומים, שכבר התייאשו מ"מתחת הפנים" שלה היה זקוק בית-הספר, ראו בוקר אחד שורה של משאיות ענק שנוסעיהן נעזרים באנשי התחזוקה המקומיים ומרוקנים את המחסנים במשך יום אחד בלבד. היה בכך כדי לשנות את התחושה הכללית, כדי לטעת תקווה וכדי להוכיח שאפשר לפתוח דף חדש.

פרשת המחסנים, כסיפורה של הילדה בעלת שתי כפות הידיים ועוד, לא נועדו להוכיח את ייחודי כמנהל או כאדם. אינני מיוחד יותר מאנשים אחרים. המסר הוא הפוך בתכלית: סיפורים אלה נועדו לשמש מקור-השראה, הוכחה לכך שכל מחנך ומנהל יכולים לפתור לעיתים בעיות אנושיות ומוסדיות "בלתי-פתירות" בעזרת החלטה נחושה.

כל מנהיג, בעיקר מנהיג חינוכי, מחויב בדוגמה אישית: בהדגמת ציפיותיו, בעיקר הציפיות ארוכות הטווח, באמצעות התנהגותו. כאשר המנהל נוהג במוריו בסובלנות ובהקשבה, הוא מגדיל לאין שיעור את הסיכוי לכך שהם ינהגו באופן זה בתלמידים ויממשו את מדיניותו החינוכית הסובלנית.

המסר העיקרי שמנהל בית-הספר צריך למסור לציבור הוא המסר של יחס אנושי לתלמיד. בעיקר מסיבה זו עליו לפנות לעצמו זמן לקשר אישי עם תלמידים וכן עם מורים ועם הורים. באופן מעשי קודמים המורים לכל השאר.

עבודת המנהל עם צוות המורים והעובדים היא מארג מורכב של איזונים עדינים: עליו לתמרן בין מטלות יומיומיות רבות, ובכל זאת להשתדל להקשיב לכל איש צוות הפונה אליו ולנסות לעזור לו. ההקשבה, מאור-הפנים והבעת הרצון הטוב אינם דורשים זמן רב: שיחה של דקותיים בחדר-המורים יכולה להיות משמעותית ביותר. נכון יעשה המנהל אם יאמץ גם את הכלל מתוך מסכת אבות: "הווי מקדים בשלום כל אדם". יש בכך דוגמה אישית טובה, מעשה קטן היוצר אווירה חיובית ואיזון לתחושת ההתנשאות שעלול לשדר מבלי דעת כל בעל תפקיד בכיר.

בקרב הצוות שלו צריך המנהל להיות ראשון בין שווים: הוא חייב להוות גורם דומיננטי בבית-הספר ולדאוג לכך שהצוות יבצע את החלטותיו. יחד עם זאת איכות ההחלטות תעלה כאשר הן תצמחנה מהתייעצות מתמדת עם בעלי התפקידים העיקריים, ואיכות הביצוע תעלה כאשר הוא יהיה מלווה בהתייחסות רצינית למגוון

דעות והצעות. מדי פעם רב ערכה של פשרה "פוליטית", הלוקחת בחשבון את רצונותיהם של אנשי צוות ושל מגזרים בבית-הספר, יותר מערכה של החלטת יחיד מחושבת ומדויקת לכאורה.

מנהל טוב מקשיב לצוותו ומכוון את ליבו כלפיו. הוא מוכן להושיט לאנשי הצוות עזרה גם בעניינים שמחוץ לפרוטוקול, בקשר למצוקה כלכלית אישית ועוד. זוהי פעולה מוסרית כשלעצמה, וכן נקודת מוצא טובה לתפיסה האנושית כלפי התלמידים שאותה צריך המנהל להוביל.

לא במקרה מהווה יאנוש קורצ'ק מקור-השראה למורים רבים כל-כך ברחבי העולם. הוא שייך לקבוצת המחנכים הדגולים שזכרם נותר בתודעת האומות לאורך דורות רבים משום שהצטיינו באהבת חניכיהם. מעניינת היא העובדה שדמותם של מחנכים, שהתאפיינו בגישה קשוחה ומרוחקת ובענישה מרחיקת לכת, אינה נותרת לאורך זמן בזיכרון הקולקטיבי הלאומי והבינלאומי.

קורצ'ק, רופא-ילדים ואיש תקשורת, ניהל בית-יתומים שבוודאי לא התאפיין בזכאות מרשימה לתעודת בגרות. הוא הציל ילדים מחיי רחוב ועבריינות, שיקם את אמונם בעולם, נטע בליבם אהבה וחיזק מאוד את עצמאותם החיובית: לא היכולת לשרוד ולהילחם בלבד, אלא גם היכולת לנהל את החיים האישיים והקבוצתיים בדרך פתוחה ומכבדת, באופן המועיל להם ולסביבה.

משנתו כוללת יסוד המזכיר את החינוך הדמוקרטי המודרני: לילדים יש תפקיד אפילו במישור קבלת ההחלטות של בית-הספר. המחיר של חוסר נסיונם קטן לעומת הרווח של אמונם, מחויבותם והאימון שהם מקבלים בניהול אחראי של חיים עצמאיים. הבנתו ללב הילד באה לידי ביטוי מיוחד בספרו "יותרם הקסם" ("קאיטוש המכשף"), ההארי פוטר של שנות השלושים.

קורצ'ק זכור בעיקר הודות לגילוי האחרון של מסירותו לחניכיו: סירובו לזנוח אותם בדרכם אל המוות בטרבלינקה, כדי להעניק להם עוד שעות אחדות של קרבה ושל אמון. אבל החלק העיקרי של מורשתו נוגע למפעל-החיים – ולא למוות. לאהבת הילדים כעיקר.

המנהל חייב להאמין בדרכו ולהוביל אותה בנחישות, אולם לא לחצות את הגבול שבין התמדה ומנהיגות לבין התנשאות. אחת המחלות הניהוליות המובהקות היא גינוי

מתמיד למנהלים אחרים כדרך עקיפה ושטחית לחיזוק המעמד האישי, לפי האמרה האמריקנית "שני המנהלים הגרועים ביותר הם קודמי ויורשי".

התרופה למחלה זו היא ההרגל של השמעת שבחים כנים בציבור למנהלים קודמים, ובבוא העת – למנהל הבא. אין צורך לשקר, כפי שאמר בנג'מין פרנקלין: "על כל אדם אמור את כל הטוב שאתה יודע עליו".

הענווה המאפיינת מנהל טוב קשורה גם בנכונותו **להודות בטעות**, להתנצל עליה ולתקן אותה. היא מתבטאת גם בנכונותו להתחדש, לאמץ רעיון של זולתו ולהעניק לו אשראי גלוי על כך.

באחד מבתי הספר שבהם עבדתי התוודעתי לתלמיד בעל ביטחון עצמי וכושר-מנהיגות שלעיתים קרובות השתמש בתכונותיו אלה למטרות שליליות: הפריע בשיעורים והתקוטט עם חברים. פעם אחר פעם דיברו איתי מורים על האפשרות של הרחקתו לצמיתות מבית-הספר, והיו להם סיבות טובות מאוד לכך. פעם אחר פעם דחיתי את ההצעות במגמה לאפשר לנער להשתפר, והיו לי שותפים בעניין זה מקרב הצוות.

למרבה הצער לא שיפר הבחור את מצבו הכללי, והנימוקים נגד הפסקת לימודיו הלכו ואזלו. מעבר למחיר ולכאב הכרוכים בכל הרחקה, הפעם היה לכך מימד מכביד נוסף: זמן קצר לפני קבלת ההחלטה הסופית חשתי שהנער מתאמץ בכנות לרכוש את אמוני ועוזר לי כמיטב יכולתו, בהצלחה בלתי-מבוטלת, לפתור בעיות התנהגותיות בקרב חבריו, אלא שבמקרים אחרים חזר לסורו.

כשהגנתי על עמדת בית-הספר במשרד החינוך – והמשרד קיבל זאת, חשתי שבמידה מסוימת אני מועל באמונו של הנער. ייתכן שבין דבריי הנחרצים לבין הבעת פניי היה הבדל ניכר: אביו של הנער, שכעס מאוד על החלטתנו, ניגש אליי בכל זאת בצאתנו מאולם הדיונים, ובטרם הלך לביתו הביט בעיניי ואמר לי: "אני יודע שאתה אוהב אותו".

המנהל הטוב נענה בקלות לבקשתם של הורים לשוחח איתו (בכפוף לסדרי העבודה וההיררכיה של בית-הספר). הוא מוכן לדון עם ועד ההורים או עם נציגיו בכל נושא שבעולם, למעט עניינים שלגביהם הוא מחויב בסודיות. הוא מעוניין לקבל מנציגי ההורים רעיונות חדשים ולרתום אותם לפעילות משותפת. זהו חלק מהשדר האנושי שהוא מנסה לשדר לכל חברי המוסד החינוכי והקהילה. ובכל זאת עליו לשמור על

היכולת לקבל החלטה ניהולית במצבים שבהם לא ניתן להגיע להסכמה עם ועד ההורים, שהרי האחריות הסופית מוטלת על שכמו.

מנהל כריזמטי, כלומר: זה הנתפס כבעל נוכחות וקסם, מצליח לדבר בציבור באופן המעורר התלהבות ולשאת דברים הנחרתים בזיכרון למשך תקופה ארוכה. ישנם אנשים שנותנים אמון מיוחד בדבריו גם כשאננם יכולים להסביר זאת, ולעיתים די באזכור שמו כדי לשכנע את הזולת. לעיתים יש למנהל מסוג זה סימני היכר חיצוניים המקלים על התלמידים לחקותו בחיבה.

לא כל מנהל בית-ספר יכול להיות כריזמטי, ובכל זאת הוא יכול להצליח בעבודתו: הוא מוביל אנשים הודות לדרכו הברורה, לנחישותו ולאמון שהוא מעורר כשהוא עומד בדיבורו. מעבר לכך שכריזמה איננה תנאי להצלחה ניהולית, ראוי לזכור שהיא נושאת איתה סיכונים של פיתוח תרבות רודנית ושל דיכוי המחשבה העצמאית. תוצאות אלה עומדות בניגוד למטרות החינוכיות, ולכן צריך המנהיג הכריזמטי לאזן את השפעתו על-ידי עידוד של פתיחות ושל ריבוי דעות.

לפי חוקרי מדעי החברה, הדרגה הגבוהה ביותר של מנהיגות מעצבת – חזקה אף יותר ממנהיגות כריזמטית – היא של **מנהיגות מעוררת השראה**: השפעה מנהיגותית של מנהל בית-הספר הניכרת לא רק כשהוא מפגין נוכחות, אלא גם בהיעדרותו הפיזית. אנשי צוות מקבלים החלטות ומיישמים אותן ללא הוראה מפורשת וללא פיקוח אישי, לא עקב ציפייה לגמול מוחשי ולא בגלל חשש מסנקציה, אלא משום שרוחו של המנהל שורה עליהם ונתפסת אצלם כרוח בית-הספר. לכל אחד מהם יש מטען אישי ומקצועי משלו, אבל לעיתים הם פותרים בעיה בדרך מסוימת משום שהם חשים שכך היה עושה המנהל. באמצעות התנהגותם זו הם חשים לעיתים התעלות, התחברות למימד גבוה של המציאות והשתתפות בעיצובה מחדש. לא רק לתלמידים מתייחס הביטוי הלטיני Educare, מקורו של Education: **להתעלות**.

סיכום:

- * מנהיגות אינה מטרה, אלא שיטה.
- * מנהיגות היא מערכת-יחסים שבמסגרתה גורם אדם אחד לזולתו, או לקבוצת בני אדם, לנהוג לפי רצונו, בדרך-כלל מתוך רצונם ובעודם רואים באדם זה מקור סמכות.
- * מנהל בית-ספר מתאפיין בדמותו של הבוגר הרצוי בצירוף המימד המנהיגותי והניהולי.
- * המנהל הוא בעל חזון חינוכי, ומסוגל לדבר אל לב הילד ולהניע תהליכים ארגוניים.
- * המנהל צריך להיות אחראי מוסרית גם לגורל הנושרים ממוסדו.
- * הרחקת תלמיד לצמיתות, שנמנעה על-ידי תכנית חינוכית חלופית, היא אירוע לדוגמה.
- * המנהל חייב לשמור על מעמדו לא כנכס פרטי, אלא כנכס ציבורי.
- * המסר העיקרי של המנהל: יחס אנושי לתלמיד המתחיל ביחסו למורים ולעובדים.

לעשות להם בית-ספר **תפקידו של המוסד החינוכי**

(א)

המושג העברי "בית-ספר" והרעיון שמאחוריו הם עתיקים: כבר **במאה הראשונה לפני הספירה** יזם שמעון בן-שטח, נשיא הסנהדרין, העברה של חלק מהתפקיד החינוכי שמילאה המשפחה למוסד ציבורי שאותו כינה בשם "בית-ספר". הכהן הגדול שמעון בן-גמלא הרחיב את המוסד במאה הראשונה לספירה והקים כמוהו גם ביישובים הקטנים, כדי שלא יהיה נחלת המעמדות העשירים בלבד.

שינוי נוסף שחל ביוזמתו של בן-גמלא: עד זמנו נועדה הלמידה לבני 16 ומעלה, ואילו הוא יזם את תחילת הלימודים כבר בגיל 6. יש כאן רמז להרחבת תפקידו של בית-הספר: מהסתפקות בהקניית ידע בסיסי לצעיר העומד להיות בוגר עצמאי, לחינוך של ממש.

המתכונת המוכרת של בתי הספר קשורה לשני שינויים חברתיים נוספים מן הזמן החדש: הראשון – המהפכה התעשייתית שהציבה בפני בתי הספר תפקיד של הכשרת פועלי המחר. מכאן נובע הצביון הכמו-תעשייתי של הישיבה בטורים ושל הצלולים.

השינוי השני קשור להכרתן של המדינות הדמוקרטיות, ומזווית-ראייה אחרת – גם של הקומוניסטיות, בדבר הזכות ללימוד ולחינוך ובדבר חובתה של המדינה לספק זאת.

המעבר מחינוך פורמלי לבני המעמד הגבוה בלבד לחינוך אוניברסלי חל אצל רוב האומות בעידן המודרני, דורות רבים לאחר שהנהיג זאת הציבור היהודי המאורגן בארץ-ישראל. בתי הספר אפשרו לציבור העובד, ובמיוחד לציבור הנשים, ללכת בבוקר לעמל יומם, אם כי בהקשר זה מדובר רק ברובד הנמוך ביותר של תפקידם של מוסדות אלה: השגחה על התלמידים. ייעודם גבוה מכך בהרבה.

רוב הדוגמאות שתפורטנה להלן מתייחסות ל**בית-הספר העל-יסודי הטיפוסי בישראל**. כוחם של העקרונות המודגמים כאן יפה לחינוך כתופעה אנושית וחברתית בכלל, ובוודאי למערכת החינוך הפורמלי במדינתנו. הדגשת המוסד העל-יסודי מקורה בכך שהוא הדרגה המורכבת מכולן מהבחינה הארגונית-פדגוגית, ולכן הבנת טיבם המצוי והרצוי של בתי ספר בכלל טעונה לימוד מודגש של דרגה זו. נוסף לכך בבתי ספר מסוג זה נצבר עיקר נסיוני האישי.

האדם חווה חוויות מעצבות מרגע היוולדו, ובוודאי גם לפני-כן. ככל שהוא רך בשנים יותר, כך הוא מושפע יותר מאותן חוויות. נפשו לא "התקשתה" עדיין. המתרחש סביבו צפוי להיחרת בליבו למשך כל חייו, ואף להתוות את כיוונו.

לכן ראוי לקבוע שבדרך-כלל ההורים, באמצעות התנהגותם, הם היישות המשפיעה ביותר על הילד מעת היוולדו, ושבמידה שהשפעתם זו מכוונת הם המחנכים העיקריים.

ספר זה מתמקד בשאלת הגישה החינוכית הראויה שראשיתה, ועיקרה, בקשר בין המחנך לחניכו, והמשכה – במדיניות החינוכית הקשורה לכך בכל הרמות: מגן-הילדים ובית-הספר ועד היישוב והאזור, המדינה, העם והחברה האנושית בכלל.

למעט הערות מעטות אין אנו עוסקים במערכת היחסים המשפחתית. ספר זה איננו מיועד למתן הדרכה להורים; בכך עוסקת ספרות פסיכולוגית מסוג אחר. יחד עם זאת ראוי להדגיש שתשתית החינוך נבנית בבית, לטובה או לרעה.

גם שם נכון לחפש את דרך-האמצע בין הזנחה לבין "חניקה". לסמכות ההורית יש משקל גדול, משום שכמעט כל ההורים רוצים בטובת ילדם יותר מכל אדם אחר שיפגשו הילדים בחייהם. בדרך-כלל טוב הדבר שהם ידריכו אותו, ושהוא יאזין להם. אפשר להצביע בבירור על נכס רוחני אחד המשפיע על האנושות יותר מכל מימד אחר, ולאורך כל החיים: תחושתו של הילד שהוריו אוהבים אותו.

המקרה היחיד שבו הבלגתי על סגנון אלים של הורה היה זה שבו היה ברור לי שמצידו השני של השולחן יושב אדם מיואש לחלוטין, שסגנונו איננו נובע מכוחנות – אלא מחוסר-אונים. היה זה אסיר משוחרר, חד-הורי, שלא מצא פתרון חינוכי לילדיו, והתחנך ודרש שנקבל אותם לבית-הספר, פעולה שהיינו עושים גם ללא הפנייה המיוחדת.

בנו הגדול חי חיים קשים: יחסיו עם אביו היו מורכבים, לא-פעם אלימים, ובמקרים אחדים נאלץ לישון ברחוב. פעם אחת התעלף בבית-הספר משום שלא אכל יום שלם. תפקודו הלימודי היה ירוד ביותר, אבל החלטנו לשמור עליו במסגרתנו כדי שהרחוב לא יהיה ביתו היחיד. הוא עבד למחייתו, ולכן בנינו בעבורו תכנית לימודים אישית ומצומצמת. החלטתי להיות בשבילו עוגן לימודי: היום הקבוע שלו בבית-הספר יהיה יום שישי, ובשעת צהריים אחכה לו כדי ללמד אותו אזרחות. כך היה, ובמאמץ גדול מצידו ומצידנו הוא זכה בתעודת הסיום.

לאחר עשור בקירוב ביקש ממני בית-הספר להצהיר בפני מד"א שבית-הספר הוא שהזמין את האמבולנס ביום שבו התעלף התלמיד – ולא הוא אישית (מתוך עילפון...), כדי שלא הבוגר יחויב בתשלום. "התניתי" את הסכמתי בפגישה עם הבוגר. הוא חיכה לי בבית-הקפה יחד עם חברתו, חיבק אותי חיבוק אמיץ וסיפר לי עד כמה הוא מעריך את התגייסותנו למענו.

אז הוסיף: "סבלתי מאוד כילד, ולכן החלטתי שהילדים שלי יהיו בני מלכים. הם יקבלו כל מה שאני לא קיבלתי". אמרתי לו עד כמה אני מעריך את עמדתו, גם משום שישנם מקרים רבים שבהם ילדות אלימה מובילה להורות אלימה. הוא הסיק מזכרונותיו הקשים את המסקנה הנכונה.

בין מוסדות החינוך לדרגותיהם מוטלת אחריות דומה, והכבדה ביותר מסוגה, על **גן-הילדים** שכמוסד פורמלי נוצר רק במאה ה-19 בגרמניה. הוא יכול להעניק לילד חוויות כבדות-משקל יותר מאשר הדרגות הבאות בתור, אולם החוויות מודעות פחות וזכורות פחות לפרטיהן.

הגן הטוב עוסק **בחינוך לערכים**: הוא הופך את החגים והמועדים, כולל השבת, לחלק מהחוויות של הילדים כפרטים וכקהילה. הוא יוצר אצלם זיקה נפשית לסמלי מדינת ישראל. הוא מטפח אצלם יחס של כבוד כלפי כל בני האדם, צעירים ומבוגרים.

הגן הטוב מקנה לתלמידיו גם עמדות וכישורים מדרגה נמוכה יותר, אלה התומכים בערכים ואלה התומכים בהצלחה האישית בטווח קצר וארוך (כמובן, אין אנו אדישים להקשר הערכי שבתוכו פועל האדם המצליח):

1. **כישורים חברתיים**: עבודת צוות, חברות, מנהיגות
2. **כושר משחק** לפי כללים מסוימים תורם הן ללמידה והן לתרבות-הפנאי
3. **כושר גופני ומוזיקלי**
4. **משמעת בסיסית** העשויה לפתח משמעת עצמית וכיבוד החוק
5. **מיומנויות למידה וידע-עולם בסיסי** (גם כהכנה לבית-הספר היסודי)
6. **מיומנויות של תבונה כפיים**

הגננות והגננים הטובים מאתרים קשיי למידה ובעיות רגשיות ויוזמים אבחונים העשויים להוביל לתמיכה אישית לקראת העתיד.

בעשורים האחרונים התפתחו בעולם גני הילדים שתי תופעות הקשורות זו בזו :

1. **הגדלת המרכיב הלימודי** שנועדה להעניק לילדים יתרון על-פני אחרים בהגיעם לבית-הספר היסודי

2. **מבחני מיון** המבדילים בין ילדים מתאימים לבלתי-מתאימים לקראת העלייה לכיתה א' בבית-ספר מסוים. קיימת בעיה משפטית בקשר לביצוע מיונים, אולם אנו מתמקדים כאן בהיבט המוסרי, החברתי והחינוכי. יש לזכור שילדי גן מוזמנים לעיתים לא רק למבחן עצמו, אלא גם לקורס הכנה לקראתו.

בשני המקרים מדובר בשאיפה לחזק את כושר התחרות. המחיר הוא שהילד קולט כבר בגיל הגן את המסר שלפיו העולם הוא גיוגל, על ההשפעה הנפשית הכרוכה בכך. זאת – ועוד : מרכזיות המרכיב הלימודי-פורמלי בגן-הילדים איננה עולה בקנה אחד עם הצרכים הנפשיים של הילדים הצעירים.

שתי התופעות, ובעיקר תופעת המיון, קשורות להשקפת עולם אליטיסטית ומתנשאת, לשאיפה שהילדים הפרטיים יתרחקו מאחרים שאינם ידענים או מנומסים כמותם. לעיתים מדובר בתפיסה מעמדית, ואפילו בגזענות פשוטה : הרצון שהילדים לא יתערבו בחברה צעירה המורכבת מבני עניים, או בחברה של יוצאי עדות מסוימות. תפיסה זו מפלגת את החברה ומשמרת מעמדות חברתיים-כלכליים, ויש לה משמעות חינוכית חמורה לגבי הילדים עצמם.

נוסף למסר הערכי הבעייתי, נשווה בנפשנו את הפצע הנפשי העלול להיגרם לילדים אשר נכשלים במבחני מיון אלה!

אני קורא לבטל אופנה זו על שני חלקיה, לראות בהווה הרגשית-משחקית-חברתית של הגן עיקר ובלמידה הפורמלית בגיל זה – טפל.

חלק מרכזי בתפיסה שאנו מציגים בספר זה הוא **ראייתו של הקשר הרגשי בין המבוגר לצעיר, בין המחנך לחניך, כאמצעי החינוכי החשוב ביותר**. אין גיל כגיל הגן שבו נחוץ כל-כך מרכיב זה לשמחת החיים של הילדים ולחינוכם הטוב.

כל מחנך או מחנכת ראויים לשמם משחזרים בלב החניך את חוויית הקשר החיובי בינו לבין הוריו, ולפעמים מתקנים חוויה משפחתית שלילית. המורים המצוינים הם מעין אם ואב נוספים, אם כי, כמובן, הזיקה הביולוגית והנפשית הנוצרת במסגרת המשפחה היא מטבעה החזקה והבסיסית ביותר.

אופי זה של קשר דמוי-משפחתי בין המחנכים לחניכיהם מתבטא בצורה המזוקקת ביותר במערכת היחסים הנוצרת בין הגננת או הגן לבין ילדי גן-הילדים. הגננת הטובה היא מעין אם שנייה לילדי הגן, משלבת אהבה – ודרישות וציפיות. **החום האנושי שהיא משפיעה על הילדים הוא התכונה החשובה ביותר שלה ושל פעולתה.** יש לכך משקל גדול גם בהקשר של הדוגמה האישית: התנהגותה האנושית של הגננת צריכה להפוך עם הזמן, באופן בלתי-מודע בעיקרו, לתשתית אישיותם והשקפתם המוסרית של הילדים ההולכים ומתבגרים.

בית-הספר היסודי ממשיך את מלאכת גן-הילדים, בשינויים הקשורים הן ליכולת הנפשית והשכלית המתפתחת והן למעבר העתידי לבית-הספר העל-יסודי.

המבנים הארגוניים-פדגוגיים העיקריים הקיימים בישראל כוללים את אלה:

1. חטיבות צעירות הכוללות את גן-הילדים ואת כיתות א'-ב', ובהמשך לכך – בית-ספר יסודי ובית-ספר על-יסודי

לחילופין, לאחר תום הלימודים בגן –

2. בתי ספר יסודיים שמונה-שנתיים, ואז בתי ספר על-יסודיים ארבע-שנתיים
3. בתי ספר יסודיים שש-שנתיים, ובעקבותיהם חטיבות ביניים עצמאיות תלת-שנתיות וחטיבות עליונות עצמאיות, תלת-שנתיות אף הן
4. בתי ספר יסודיים שש-שנתיים, ובעקבותיהם בתי ספר על-יסודיים שש-שנתיים אף הם

תפקידו של בית-הספר היסודי אינו משתנה הרבה מגרסה מבנית אחת לרעותה: עליו להקנות לתלמידים בסיס-ידע רב-תחומי, לאפשר להם לרכוש מיומנויות לימודיות, חברתיות ורגשיות ולחנכם לערכים לאומיים ואנושיים. מה מיוחד בבית-הספר היסודי יחסית לדרגות האחרות של התהליך החינוכי הפורמלי?

השינוי הגדול החל בחייו של תלמיד הגן הוא עצם העובדה שהוא נפרד מהוריו ומסתגל לעולם החיצון. **תלמיד בית-הספר היסודי צריך להסתגל לכך שהוא שייך לא רק למסגרת אינטימית של כיתה אחת, אלא גם למסגרת רחבה ורב-גילית שרבים מחבריה אינם מוכרים לו אישית.** גם בכך יש דימוי חשוב של המציאות האנושית ואימון לקראת ההשתלבות בה.

אשר לתלמיד בית-הספר היסודי, אין אנו מסתפקים בכך שהוא חווה למידה בדומה לתלמיד הגן. **כעת הוא מתקדם בהתאם לתכנית לימודים מוגדרת ומקבל ציונים או הערכות.** עליו להתמודד לא רק עם שבחים, אלא גם עם משוב המבהיר לו שלא עמד ביעד מסוים שאליו חתר. זוהי מיומנות נפשית שחשוב מאוד לפתח אותה כדי להתמודד עם שכמוה, ועם חריפות ממנה, בעתיד.

את מקום הגננת או הגן ממלאים מחנכי הכיתות שאף הם דמויי הורים מבחינות מסוימות. קיים מכנה משותף נוסף בין הגן לבית-הספר היסודי: המחנכים מלווים את כיתת החינוך שלהם במשך רוב שעותיה. **המחנך הטוב מפתח את עצמו והופך לדמות המשמעותית ביותר בבית-הספר בעבור כל אחת ואחד מתלמידי כיתת החינוך שלו.** ייתכנו לכך חריגים, ויש לקבל זאת בסובלנות: ילדים מעטים עשויים לחוש שנפשו נקשרת בנפשו של מורה אחר או של עובד מינהל, וראוי לאפשר את מימושה של תחושה זו.

רוב שכונות הערים והיישובים הקטנים הם בעלי אופי הומוגני מבחינה סוציו-אקונומית, בוודאי בהשוואה לאופיין של העיר כולה או הרשות המקומית הרחבה יותר (כגון מועצה אזורית). אין לצפות מילדי הגן לכך שישתמשו עצמאית בתחבורה הציבורית. הגן לפי הגדרתו הוא מסגרת קטנה ואינטימית. לכן גן-הילדים ממוקם בקרבה רבה לבתי תלמידיו, והמפגש המתקיים בו מוגבל מבחינת המגוון החברתי.

בערים הגדולות רוב בתי הספר היסודיים הם חד-שכונתיים או חד-אזוריים, וגם בהם מתקיים מפגש חלקי בלבד בין הקבוצות החברתיות. המצב שונה במקצת במועצות אזוריות בעלות מגוון חברתי אשר מסיעות את תלמידי בתי הספר היסודיים למוסדות החינוך שלהם אשר מאפשרים מפגש רב-יישובי, אם כי גם הוא איננו משקף תמיד את מלוא המגוון של החברה היהודית או הישראלית. הנחת היסוד שלנו, שאת משמעותה המעשית נתאר בהמשך הפרק, היא **שמערכת החינוך חייבת ליזום מפגש רצוף שישקף ככל האפשר את מלוא המגוון החברתי:**

1. **תושבי אזורים שונים**
2. **עשירים יותר ופחות**
3. **אשכנזים ומזרחים**
4. **בנות ובנים למשפחות דתיות ולמשפחות חופשיות ממחויבות דתית**
5. **תלמידים המצליחים בלימודים העיוניים, ותלמידים אחרים**

6. תלמידים השוחים בחברת הילדים כדג במים, ותלמידים בעלי קושי חברתי
7. בעלי מוטיבציה לימודית גבוהה ובעלי נמוכה ממנה
8. בעלי זיקה חזקה יותר ופחות למסורת היהודית
9. ילדים הזקוקים לחינוך רגיל וילדים הזקוקים לחינוך מיוחד ברמה מתונה
10. ילדים שהתנהגותם תקינה וילדים בעלי בעיות התנהגות

נודעת חשיבות רבה גם למפגש בין הלומדים במוסדות חינוך רגילים לבין תלמידיהם של מוסדות לחינוך מיוחד, בין יהודים דתיים לבין חופשיים ממחויבות דתית, וכן בין יהודים לערבים ולדרוזים. מכיוון שמדובר במגזרים שונים מבחינת התכנים החינוכיים ומבחינת חלק מהמטרות הערכיות, מפגש מהסוגים האמורים בפסקה זו צריך להיעשות במסגרת יחסי גומלין בין מוסדות חינוך שונים. יש חשיבות סמלית לפחות לקיומם המקביל של בתי ספר רב-תרבותיים שבהם פוגשים מדי יום תלמידים יהודים את חבריהם הערבים. בפני בתי ספר אלה ניצב אתגר מיוחד של פיתוח הזהות הלאומית הנפרדת של קבוצה בצד החינוך להומניזם ולדו-קיום, אבל זהו אתגר ראוי להתמודדות.

מה חשיבותו של המפגש היומיומי בבית-ספר משותף בין קבוצות התלמידים והמגזרים (החד-לאומיים) המפורטים בעשרת הסעיפים הקטנים שלעיל?

בעבור הקבוצות החלשות או המוחלשות זוהי הזדמנות להשתלב בזרם המרכזי של החברה. בעבור הילדים ששפר עליהם גורלם זוהי הזדמנות ללמוד לחיות בחברה מגוונת בדומה לזו שבתוכה יצטרכו למצוא את דרכם בהשתלבם בעולם המבוגרים, ולהתרגל להיות בעלי לב פתוח ואוהד גם כלפי השונים מהם. ילדים אלה צריכים להבין שהשונויות שבה מדובר איננה "אורכית" בהכרח, ואין כל ביטחון בכך שהם טובים מאחרים. לכל אדם יש יתרונות וחסרונות, ובני עניים או תלמידים חלשים יכולים להיות בני אדם מצוינים במובנים אחרים וחשובים אף יותר. בעבור כל הקבוצות, ובעיקר קבוצת "בני המזל", יש בכך מסר של שוויון ערך האדם. אי-אפשר לחנך לכך בהצלחה בסביבה הומוגנית המשדרת בעצם מהותה חוסר שוויון מובהק. במצב כזה גם אי-אפשר להעניק לכל הילדים תנאים שווים בבתי ספר נפרדים: ההבדלים בנקודת המוצא, ביכולת הכלכלית של ההורים וביוקרה מעמיקים את הפער החברתי הקיים. כדאי לזכור את פסק-הדין ההיסטורי של בית-המשפט העליון האמריקני בעניין בראון מ-1954 שלפיו מוסדות חינוך נפרדים במסגרת אותה קהילה אינם יכולים להיות שוויוניים.

תפקידו הלימודי הפורמלי של בית-הספר העל-יסודי כולל מרכיבים אלה :

1. **היכרות נוספת עם תחומי הדעת**, שהמפגש הראשון איתם נעשה בבית-הספר היסודי, ברמה תת-אקדמית (שהרי "בית-ספר תיכון" הוא השלב התיכון, האמצעי, בין בית-הספר היסודי לאקדמיה)
2. רכישת **מיומנויות למידה** שתהיינה בעלות ערך חשוב באקדמיה ובעבודה
3. קבלתה של תעודת סיום העשויה לפתוח בפני הבוגרים את שעריהם של מוסדות תעסוקה, שירות והשכלה על-תיכונית
4. היכרות עם תחום-דעת אחד לפחות ברמת **התמחות** תת-אקדמית, הן כדי לבחון את האפשרות של המשך הלמידה והעיסוק בו בעתיד, הן כדי להתנסות ברמת לימוד גבוהה יותר מזו הנדרשת בשאר מקצועות הלימוד בבית-הספר

מטרותיו החינוכיות הכלליות של בית-הספר העל-יסודי משקפות את מטרות החינוך בכלל בהתאמה למאפיינים הטבעיים של דרגת הגיל, להיררכיה הלימודית ולשני מאפיינים מיוחדים שהמציאות הישראלית מפרידה ביניהם במידה רבה: מפגש ראשוני ובעל עוצמה של קבוצות חברתיות שונות משכונות או יישובים מרוחקים ונבדלים, ולימודי תעודה לקראת החיים הבוגרים.

בעקבות תקדים אמריקני בנו בתי ספר על-יסודיים אחדים את עצמם מחדש לפי גישת "בית-ספר בתוך בית-ספר": איחדו שתי שכבות גיל, כינו אותן בשם "בית" והפקידו עליהן מנהל בעל סמכויות רחבות. יש יתרון מובהק למסגרת חינוכית משנית המעניקה תחושת ביתיות ולהעצמת בעלי התפקידים. מאידך גיסא לא ברור שבבתי ספר גדולים יכול מנהל הבית, המתמנה במקום שני מנהלי שכבות, לקיים קשר אישי עם כל אחד ממאות התלמידים. בהתאם לגישתו הכללית של ספר זה, עצם הציפייה לכך שהמבנה הארגוני-פדגוגי של בית-הספר ייתן מענה לבעיות החינוכיות העקרוניות אינה עולה בקנה אחד עם מהותו של החינוך הטוב.

בהתאם לרפורמה בחינוך מ-1968, הלא היא תכנית האינטגרציה, מתמקדת חטיבת הביניים (כיתות ז'-ט') במפגש החברתי, ואילו החטיבה העליונה – בלימודי תעודה. חטיבת הביניים מעמידה על מישור לימודי משותף את בוגריהם של בתי ספר יסודיים שונים ומחזקת אצלם יחד את המיומנויות הלימודיות העיקריות, כגון איתור מידע, סיכום בכתב, הסקת מסקנות והצגת שאלות.

נוסף לכך, שלוש שנות הלימודים בחטיבה זו מאפשרות לתלמידים להתפתח מכל הבחינות בגיל-ההתבגרות ולהציג בפני הצוות החינוכי את כישוריהם באופן שיאפשר לו להציע להם תחומי לימוד והתמחות בחטיבה העליונה.

המפגש החברתי שבו עסקנו הוא בעל חשיבות גדולה כדי ליצור לכידות ואחדות וכדי לחזק את השוויון. כמובן לא די במפגש הפיזי, אלא יש צורך בעבודה חינוכית מאומצת של קירוב-לבבות. במדינת ישראל קולטת העלייה ומרובת הפערים יש לכך חשיבות עליונה. לאורך השנים שמענו חזר ושמע כי "האינטגרציה נכשלה", וכי מדד ברור לכך הוא שבני השכונות השונות אינם מבקרים אצל אלה אחרי הצהריים. מהבחינה הלימודית מראים המחקרים בעולם שקבוצות חלשות יוצאות נשכרות מחברת תלמידים מעורבת, ושהקבוצות החזקות לימודית אינן נפגעות מכך בהישגיהן. אולם השאלה העיקרית כאן איננה לימודית. האם הקבוצות החלשות תקבלנה הזדמנות, או שהן תחויבנה להסתגר ב-ד' אמותיהן ולהותיר את בתי הספר הנחשבים לטובים לבני העילית החברתית המשמרת את עצמה? האם הדעות הקדומות על רקע עדתי, הרווחות בישראל, תקבלנה חיזוק ממערכת החינוך באמצעות הפרדה בין קבוצות הילדים?

האינטגרציה בחינוך צריכה להישפט גם על רקע העובדה שרבים מבני הדור השני והשלישי של הורים וסבים חסרי השכלה פורמלית הם כיום בעלי מקצועות המצריכים השכלה על-תיכונית. יש לבחון אותה גם על רקע העובדה ששליש, בקירוב, מהנישואין בין היהודים בישראל בדור האחרון הם בין-עדתיים, ושתחילתם של רבים מהם – על מדשאות בית-הספר.

כשאנו נתקלים בתופעה חברתית שקשה להעריכה, ראוי להשוותה לחלופות: חיבור חברתי – או הפרדה בין קבוצות? שוויון במוסד החינוכי המשותף – או הפרדה סוציו-אקונומית שאיננה מעניקה תנאים דומים לקבוצות השונות? היכרות בין הקבוצות החברתיות – או חומות גבוהות של בורות ושל דעות קדומות?

מדד היעדרם של הביקורים אחרי הצהריים (שכיום הם וירטואליים בחלקם!) איננו חד-משמעי, משום שנוצרות בהחלט חברויות מסוג זה. יותר מכך: נניח שאין דרך לחבר בין הקבוצות היהודיות בישראל בשעות שאחרי הלימודים. האם מכך נובע שראוי להפריד ביניהן גם בשעות הבוקר, או שמא זהו הסיכוי היחיד-כמעט ליצור היכרות וחיבור כלשהם בגיל הנעורים?

נימוק מקובל נוסף משתדל להגן על רגשותיהם של העניים יותר, משום שביקור בשכונה עשירה אחרי הצהריים עלול לעורר אצלם קנאה צורבת. ילדי כל השכונות נחשפים לעושר ברחובות הערים, בטלוויזיה ובאינטרנט. אי-אפשר ולא הגון להסתיר בפניהם את דמות היישוב והחברה שבהם הם חיים. השאלה העיקרית היא האם מאחורי הקירות הגבוהים ובתוך החדרים רחבי הידיים יישבו אנשים זרים מבחינתם המתנכרים להם, או שמא יהיו אלה חבריהם לספסל-הלימודים.

האינטגרציה החברתית בחינוך היא סם-החיים של החברה הישראלית, ההמשך הראוי לעלייה ארצה מכל כנפות תבל. טעותם העקרונית היחידה של אבות המהלך ההיסטורי – ובראשם שר החינוך זלמן ארן – הייתה שהם שיערו שהשינוי יפתח את עצמו וייצור הסכמה חברתית פשוטה ומתבקשת, ולכן אין צורך לעגנו בחוק.

בפועל מתקיים שילוב הקבוצות בחלק משמעותי של מדינת ישראל, אם כי אין בכך ערובה לביצוע איכותי. בחלק ניכר של מערכת החינוך משתקפים שיקולים הפוכים: ראשית, קיימת תפיסה שלפיה קבוצות ילדים שונות טעונות טיפול חינוכי ולימודי שונה, ולכן עדיפה ההפרדה על-פני החיבור. המענה לגישה זו הוא שניתן להעניק טיפול חינוכי ולימודי דיפרנציאלי לתלמידים שונים בתוך מסגרת משותפת, ואין צורך להקריב לשם כך את המגמה הלאומית והאנושית הגדולה של לכידות ושוויון.

רווחת עוד יותר **תפיסתן של קבוצות חזקות מבחינה סוציו-אקונומית המתנגדות לאינטגרציה,** תפיסה שמשמשים בתוכה בערבוביה יסודות אלה:

1. הרצון לגדל את הילדים במסגרת חינוכית פורמלית בעלת **יוקרה גבוהה** הנובעת מכך שקשה להתקבל לאותו מוסד ושהוא מתאפיין בהומוגניות חברתית-כלכלית
2. **השאיפה למנוע מהילדים האישיים חוויות קשות** אשר עלולות להיות מנת חלקם כתוצאה ממפגש עם בני עניים או עם ילדים בעלי בעיות התנהגות
3. **השאיפה להבטיח** התקדמות לימודית מהירה שלא תואט ב"אשמת" הילדים הסובלים מחשך סביבתי
4. **הרצון הגזעני** למנוע מפגש מבני עדות שונות

ימים אחדים טרם היכנסו לתפקיד המנהל סיפרו לי אנשי הרשות המקומית על שאיפתם לחבר לחטיבת הביניים של בית ספרי החדש שכבת גיל קטנה של תלמידים המגיעים ממוסד חינוכי יסודי שהכרתי. היה זה בית-ספר בעל צביון חברתי של

העשירונים העליונים. חיבור זה נראה לי מצוין, עד שאירחתי באחד הערבים קבוצה של הורים מקהילת המצטרפים הפוטנציאליים.

שמעתי מפהם שאין הם מתכוונים לאיחוד מלא של בתי הספר. הם דרשו לא רק למקם את ילדיהם בכיתות-אם מיוחדות, אלא להקים מחיצה פיזית בין קבוצת כיתות זו לבין הכיתות המקוריות של בית-הספר.

מכיוון שבאפי עלה ריח של התנשאות והתבדלות, שלא לומר גזענות, דרשתי הסבר, וקיבלתי: צפוי להתקיים הבדל מסוים בין תכנית הלימודים הרב-שנתית של התלמידים החדשים לבין תכניתן של הכיתות הוותיקות. שאלתי את האורחים אם הם חוששים שתכנית הלימודים השונה תזלוג אל מתחת לדלתות כיתותיהם ותחבל בתפיסתם הלימודית המיוחדת, ואם לשם כך נחוצה מחיצה.

בשלב מסוים ויתרתי לחלוטין על נימוסיי: אמרתי להם שאני מוכן להיענות לבקשה בתנאי שהם יסייעו בידי להגשימה. ההורים הבטיחו כל עזרה שתידרש. ואז שלחתי אותם לשגריר דרום-אפריקה בתל-אביב כדי לבקש ממנו את שאריות הגדרות שהיו קיימות בארצו במשך שנים ושהפרידו בין שחורים ללבנים. כך נצליח להקים את המחיצה בחינם. האורחים הגיבו על דבריי בזעזוע, ואני השבתי שאני מזועזע יותר.

המענה לסוגיית היוקרה של המוסד החינוכי הוא שניתן לבסס אותה על ההפך הגמור: על כך שהמוסד תורם תרומה גדולה להתפתחותם של הילדים כבני אדם וכאזרחים טובים. דגש זה ניתן למימוש אמיתי רק במסגרת הטרוגנית.

המענה לסוגיית ההגנה על הילדים מתחשב בעובדה שתופעות שליליות אינן מנת חלקן של שכונות מסוימות. אלימות, ובוודאי נוכלות למיניה ושימוש בסמים, קיימים בכל המעמדות החברתיים-כלכליים. הילדים ייחשפו להתנהגויות חיוביות ושליליות שונות לאורך חייהם, ועדיף שיתאמנו וילמדו להתמודד איתן בעודם צעירים ותחת פיקוח חינוכי מאשר שיעמדו מולן חסרי אונים בהיותם בוגרים שיצאו לראשונה מתוך הבועה החברתית אל העולם האמיתי.

על הפערים הלימודיים יש לגשר, ללמד בשיטה דיפרנציאלית בעת הצורך, ליצור הסללה לימודית מתונה ולאזן זאת באמצעות פעילות חברתית משלבת.

הקהילה צריכה לשאוף להשפעתם של המחונכים יותר על המחונכים פחות, וזו מגמה חינוכית וחברתית שדרוש מאמץ רב כדי לקדמה. יש להכיר בכך שבית-הספר

הוא קודם-כל מוסד חינוכי, ושמשמעות הדבר היא שמתפקידו לקלוט תחילה ילדים שאינם מחונכים די הצורך כדי לחנכם כראוי. אין זו תקלה, אלא זהו הייעוד.

לפני 2,000 שנה ומעלה טען שמאי הזקן, אב בית-הדין, שיש ללמד ילד רק בתנאי שהוא "חכם וענו ובן אבות (מיוחס) ועשיר". טען כנגדו הלל הזקן, נשיא הסנהדרין: "לכל אדם ישנה" (ילמד). נימוקו של הלל: "שהרבה פושעים היו בהם בישראל, ונתקרבו לתלמוד תורה, ויצאו מהם צדיקים וחסידים וכשרים" (מתוך הפירוש העתיק והעיקרי למסכת אבות שבמשנה – אבות דרבי נתן, פרק ב', פסוק ט'). חשוב לזכור שבתום הסקירה של המחלוקות בין הלל וביתו (בית הלל) לבין שמאי וביתו קובע התלמוד ש"הלכה כבית הלל".

דווקא צאצאו של הלל רבן גמליאל מַבְנֵה, אף הוא נשיא הסנהדרין, התנה את הקבלה לבית-המדרש הציבורי בכך שתוכו של התלמיד יהיה כבדו, כלומר: שהוא יהיה ישר והגון, שמידותיו תהיינה טובות מלכתחילה. חלק עליו החכם הצעיר אלעזר בן-עזריה ודגל בכך שכלל הילדים יתקבלו לבית-מדרש זה. כאשר החליף הצעיר את המבוגר מיהר ליישם את השקפתו: העביר מתפקידו את שומר בית-המדרש, פתח את השערים והוסיף למוסד החינוכי לפחות 400 ספסלים.

אחד הדיונים הציבוריים הדרמטיים שבהם זכיתי להשתתף עסק בשאלת גורלו של בית ספרי על רקע העובדה שהוא גדל והולך. ייתכן שאנשים מסוימים בקהילה השתמשו בוויכוח זה כדי לקדם מאבקי שליטה מוניציפליים, אולם מהיבט אפשרי זה של המחלוקת התרחקתי מייד.

כעבור 70 או 80 דורות, בקהילה שבה עבדתי, פגשתי תושבים התומכים בחלוקתו של בית ספרי לשניים, בעיקר במתווה אורכי – שני בתי ספר שש-שנתיים נפרדים. הם הסבירו זאת ברצון ליצור אינטימיות רבה יותר ולחזק את היחס האישי. ברוב המקרים כללה התכנית החלופית הצעה למקם את בית-הספר החדש בלב האזור החלש, או המוחלש, מבחינה חברתית, האזור שממילא חש מנודה מהזרם המרכזי של הקהילה, וכתוצאה מכך – קבלה של מגזר מסוים בלבד לבית ספרנו.

בעצה אחת עם ראש הרשות המקומית הצלחנו לשמור על אחדותו של בית-הספר. היו לכך שתי מטרות: האחת – יצירת לכידות חברתית בקהילה, היכרות בין כל חלקיה שתיתן אותותיה גם בעתיד. המטרה השנייה הייתה חיזוק השוויון החברתי, משום שלא ניתן לקיימו במצב של פיצול החברה הצעירה, בוודאי כאשר פיצול זה נעשה לאורך קו-שבר עדתי וסוציו-אקונומי מובהק.

האינטימיות והיחס האישי ראויים לטיפול מתמיד, בוודאי בבית-ספר גדול. כשמחנכי הכיתות ראויים לשמם, הם מהווים דמויות משמעותיות בעבור תלמידי כיתות החינוך שלהם בלי קשר למספרם הכולל של תלמידי בית-הספר. אלה בדיוק המחנכים שספר זה נועד לחזק את גישתם, גישה אחראית ופעילה הרואה בקשיים חינוכיים אתגר. כמאמרו של המחנך הרב אלכסנדר בונין (בן-נון), מנהל המוסד החינוכי "ביתנו": "כשחולה איננו מתרפא, איננו אומרים שהוא חולה גרוע. כך גם לגבי ילד או תלמיד שאיננו מחונך די הצורך".

אנו מפנים את בעליה של העמדה הגזענית לזרם המרכזי של היהדות לדורותיה המעלה על נס את כבוד האדם. אנו מפנים אותו לערכי מדינת ישראל, לחוק חינוך ממלכתי ולאיסור הפילי המוטל על הסתה לגזענות. יודה-נא הגזען בכך שהוא מתנגד לזרם המרכזי של היהדות, לערכי המדינה ולחוקיה, ואז נשיב לו לא רק כבני פלוגתא, אלא כנאמנים יותר לעקרונות אלה המתמודדים עם הנאמן פחות.

ראוי לזכור גם שנורמה גזענית כלפי קבוצה אחת צפויה להתפתח לתרבות מפלה ואלימה כלפי כל הקבוצות כולן. המעוניין לקיים נורמה של כבוד לאדם במגזר שלו צריך לתמוך בנורמה כללית מסוג זה, משום שההפרדה בין השתיים בלתי-אפשרית.

הקבוצות החזקות מהבחינה הסוציו-אקונומית צריכות להיות אסירות-תודה למוסד חינוכי המכיל גם את הילדים מרובי הקשיים. אם לא יכיל אותם הם עלולים להיות לילדי רחוב, ופגיעתם בעצמם ובקהילה תהיה חמורה בהרבה – ללא גורם משגיח וממתן המעניק להם ולחברה סיכוי חדש. **בית-הספר איננו אחראי חוקית לנערים שאינם נמנים עם תלמידיו, אבל הוא אחראי מוסרית לגורלו של כל נער שיכול היה ללמוד בו ושאיננו נמצא שם, וכן להשפעתו הסביבתית של נער זה לאורך שנים.**

בשבוע הראשון לעבודתי בתיכון באר-טוביה הציעה לי מנהלת שכבה לקיים בעצמי שיחת משמעת עם תלמיד ואביו כדי להתחיל ולהכיר את הקהילה. קיבלתי את ההצעה, הזמנתי את השניים והצגתי את עצמי. האב עישן בעצבנות, אולם לא הערתי לו על כך כדי שלא לקלקל את האווירה (האוויר כבר היה מקולקל למדי...). הוכחתי את הילד על התנהגותו, והוא הסכים איתי. הילד עצמו ואני סיימנו את השיחה בחתימה על הסכם העוסק בהתנהגותו בשנה הבאה ובלחיצת יד.

האב קם ממקומו, כיבה את הסיגרית ופנה ללכת. "משהו מטריד אותך?", שאלתי. "כן", השיב בכעס. "כמו שלא רצית אותי – אתה לא רוצה אותו", ויצא מהחדר. מופתע לחלוטין, ביקשתי הסבר מהמזכירה הוותיקה. קיבלתי תשובה מיידית: האב שייך

לדור של אנשי הקהילה שלא למדו בבית ספרנו, ושמבחינתם זהו פצע ישן שלא הגליד עד היום. שוב מסתבר שלהכלה וללכידות אין תחליף.

כמובן, בין רמה כלכלית או מוצא עדתי לבין הצלחה לימודית קיים קשר חלקי בלבד. ישנם אנשים חכמים בכל העדות. עוני עלול להיות גורם מעכב – ולא מקור ודאי לכישלון. לפעמים הוא מהווה דווקא מקור למוטיבציה חזקה במיוחד. "היזהרו בבני עניים", למדנו בפרקי אבות, "שמהם תצא תורה".

גורם נוסף לפירוד חברתי השורר בקרבנו הוא מעורבותם הפוליטית של **ראשי הרשויות המקומיות** בתחום החינוך: רבים מהם מעדיפים את האפשרות הקלה של ביסוס מערכת הבחירות הבאה אך ורק על עלייה בשיעור הזכאות לתעודת בגרות, על-פני דגל חברתי של הכלת הילדים כולם ושל חינוכם לערכים לאומיים ואנושיים. נדמה לראשי רשויות מסוימים שהדגל השני מסובך ומורכב, ושאפשר לגרוף אהדה רק באמצעות מספר אחד ויחיד המשקף, לכאורה, את איכותו של המוסד החינוכי.

ישנן רשויות המגדילות עשות ואשר משתדלות מראש שלא לקבל לבתי-הספר ה"טובים" את התלמידים ה"רעים", וכך נותר בידם לפחות נתון זוהר אחד: שיעור הזכאות לבגרות במוסדות היוקרתיים. לצורך זה מפיצים המנהיגים המקומיים שוחרי ההפרדה נימוקים יצירתיים:

1. **זכות ההורים לבחור בית-ספר** ללא עירוב כפוי של אוכלוסיות; כלומר: זכותו של העשירון העליון לעשות ככל העולה על רוחו, בעוד מבחני קבלה או תשלומי הורים גבוהים משמשים חסם בפני "הבלתי-מתאימים"
2. **קיצור קווי ההסעות** לבתי הספר משיקולים כלכליים, כלומר: הפניית ילדיה של כל שכונה למוסד הקרוב לביתם, ללא מפגש בין-מגזרי
3. **פיתוח תרבות שכונתית-קהילתית** בבית-ספר הומוגני, כלומר: שכנוע קבוצות אוכלוסייה מודרות להישאר בשכונתן באמצעות טיפוח גאווה מקומית המונעת מפגש עם שכונות אחרות, לא כדי לשמר את מורשת בית ההורים, אלא כגורם המגביה מחיצות

האתגר שמונח לפתחו של ראש הרשות המקומית, המבקש להיות מנהיג חברתי אמיתי – וגם לזכות בבחירות, הוא קשה וחשוב מאין כמוהו.

משרד החינוך עצמו מפרסם אחת לשנה נתון שלפיו משוטטים ברחובותינו **לפחות 25,000 ילדים שאינם מבקרים במוסד חינוכי כלשהו**. מאות ילדים לומדים בחינוך ביתי מוכר, ואלפים אחרים מבקרים במוסדות של משרד הכלכלה (לשעבר משרד העבודה והרווחה). מספר עצום זה אמנם מהווה מעט יותר מאחוז אחד מאוכלוסיית התלמידים, ויותר מכך – מקבוצת הגיל הרלבנטית, אולם זהו האחוז המשנה את פני החברה שלנו.

מהנתונים העקביים של משרד האוצר ושל בנק-ישראל נובע שילד ללא בית-ספר עולה ישירות לאוצר המדינה פי 7 לפחות בהשוואה לתלמיד בית-ספר: העסקת עובדי רווחה וסמים, חוקרי נוער, שופטים וסוהרים יקרה יותר מהעסקת מורים, שלא לדבר על הנזק לפרט ולחברה הנגרם בעקבות מצב חברתי חולני זה. **הגיעה העת להכריז מלחמה על הנשירה**, ואפילו להשקיע בכך את ההפרש הכספי הבלתי-סביר שעימו אנו משלימים כיום.

ראייה כוללת של מערכת החינוך היא גם אורכית: ראייה מוניציפלית, מחוזית וארצית היוצרת **רצף חינוכי** מגיל הגן ועד תום הלימודים התיכוניים. התכנית החינוכית צריכה להיות רב-שנתית ורב-דרגתית, ספירלית באופייה: אותן סוגיות חינוכיות טעונות טיפול חוזר ונשנה בהתאם לדרגת הגיל ובהתבסס על המעשה החינוכי הקודם. במקום תרבות של האשמת השלבים הקודמים במערכת אנו זקוקים לתרבות של אחריות ושל שיתוף-פעולה.

מעבר לגישה הבסיסית ולעמדת המנהיגות הממלכתית והיישובית, עלינו להתמודד לצורך זה עם סוגיית **חילופי המידע**. קיימת אצלנו העדפה בלתי-סבירה בעליל, חסרת עיגון משפטי, של הזכות לפרטיות על-פני החובה לטפל בילד.

הן כדי להגן על פרטיות זו והן כדי לרצות הורים דאגנים מורגשת אצלנו נטייה חד-משמעית **להסתיר מידע חיוני** (בריאותי, לימודי ועוד) בקשר לילדים ולקשייהם מהמורים בדרגת הגיל הבאה בתור, הסתרה המעמיסה קושי גדול על טיפול חינוכי ולימודי מתאים ובמועדו. קושי זה חמור בהרבה מדעה קדומה של מורה המחזיק בידו מבעוד מועד את המידע המקצועי. משל למה הדבר דומה? לרופא בבית-חולים המסרב לספר את האמת על החולה לרופא העובד במחלקה אחרת, שמא תיפגע פרטיות החולה ושמא תכעס משפחתו על הפטפטן משום שיצר אצל הרופא השני "דעה קדומה".

נחוצה כאן מדיניות ממלכתית ברורה, מגובה בחוות דעת משפטית של היועץ המשפטי לממשלה – לא פחות, המבהירה **שמידע שיש לו חשיבות לגבי הטיפול בילד**

חייב להגיע לידי המהמכים הבאים בתור. באופן דומה יש להסדיר את סוגיית חילופי המידע עם המחלקות לשירותים חברתיים ועם השירות הפסיכולוגי. כמובן, בית-ספר שישתמש במידע זה כבתירוף להימנעות מקבלתו של התלמיד לשורותיו צריך להיותקל בתגובה חריפה של הרשויות הממונות.

אחת ההחלטות החשובות, אולי החשובה מכולן, שמערכת החינוך צריכה לקבל, ועד שתעשה כך – צריך לקבל כל בית-ספר בפני עצמו, היא **הבחירה במטרת-העל העיקרית**. שתי **מטרות-העל** של מערכת החינוך הן אלה :

1. **קידומו האישי של כל ילד** לעבר שביעות-רצון והצלחה פרטיות בטווח הקצר (במהלך לימודיו בבית-הספר) ובטווח הארוך (מתום לימודיו ואילך)
2. **חינוכו של הילד לערכים** שאותם קבעו לעצמן מערכת החינוך והמדינה כולה

ההחלטה שאלה אנו מתכוונים בוחרת מאמץ מרכזי : אנו טוענים כאן **שהחינוך הערכי חשוב יותר מהקידום האישי**. כמאמרו של אלברט איינשטיין : "נסו לא להיות אנשים של הצלחה, אלא אנשים של ערך."

איחודן של משימות אלה מתבטא בתכניתו האסטרטגית של שר החינוך הרב שי פירון "למידה משמעותית" : הלמידה בבית-הספר נבחנת בכך שיש לה משמעות בעיני התלמיד ובעיני מוריו הן מבחינת העניין שהוא מוצא בה, הן מבחינת כישורי החיים האישיים שהוא רוכש באמצעותה, הן מבחינת הערכים שאותם הוא מאמץ לעצמו דרכה.

ברוב המקרים יש לצעוד לעבר שתי המטרות במשולב : החינוך הערכי הוא גם חלק מהקידום האישי. בכל זאת יש חשיבות לסדר-העדיפויות ברמת המסר המחלחל וברמת הקצאת המשאבים : כסף, וחשובים לא פחות – זמן ותשומת לב. מוסד חינוכי משובח מתעניין תחילה בזהותו האנושית והערכית של התלמיד והבוגר ובנורמות המוסריות של החברה, ואחר-כך בממוצע הציונים ובסוגיות אחרות של הצלחה אישית. חינוך להומניזם צריך לכלול התעניינות בכל תלמיד ומאמץ גדול לסייע בידו גם כמקור למסר ערכי, ולכן שתי מטרות-העל אינן יכולות להיות נפרדות לחלוטין זה מזה.

כאן המקום להעיר שקיים הבדל חשוב בין שיטה חינוכית כוללת, המכוונת למטרה מסוימת, לבין שיטה ספציפית שאופייה היומיומי משקף מטרה זו : **חינוך לערכים**,

למשל, הוא שיטה חינוכית מקובלת המיועדת להנחלתם של ערכים מסוימים. **חינוך ערכי** הוא סוג של חינוך לערכים אשר הווייתו והתנהגות מחולליו משקפות כל העת את המטרה הנכספת. נראה לי שרק חינוך ערכי יכול להטמיע בליבות התלמידים את הערכים שאליהם הוא חותר, ואילו כאשר התנהגות המורים והמוסד החינוכי אינה משקפת במובהק ערכים אלה, גם אם הם מהווים מטרה מוצהרת, אין בכוחם להנחילם.

כשאנו מגדירים את חזונו וייחודו של בית-ספר מסוים, עלינו לזכור שהוא מהווה גם חלק ממערכת שלמה ומחויב לחזונה. **בית-הספר איננו אי בודד, כי אם גוף אשר משרת את המדינה ומחזק שייכות.**

יש בכך מענה לאופנה הרואה את בתי הספר אך ורק כנותני שירות **לציבור ה"לקוחות"**. בית-ספר איננו בית-עסק, ואין הוא נבחן רק על-פי שביעות רצונם של התלמידים ושל הקהילה. חשוב לשמור על שביעות רצון, אולם מוסד חינוכי איכותי פועל תחילה למען ערכי המדינה שהם גם ערכי המחנכים הפועלים בו.

חזונו של בית-הספר צריך להיגזר משלבים מוקדמים אלה:

- (א) החזון הכלל-אנושי והלאומי ברוח נביאי ישראל
- (ב) החזון הממלכתי (מגילת העצמאות)
- (ג) חזון מערכת החינוך של המדינה
- (ד) חזון המגמה והזרם החינוכיים
- (ה) חזון האזור המוניציפלי, הגיאוגרפי והדמוגרפי
- (ו) דמות הבוגר הרצוי של המוסד החינוכי

רק לאחר שנשיב לעצמנו על סוגיות אלה נוכל לגזור מהן את דמותו הנשאפת של בית-הספר בעתיד, ומדמות רצויה זו – את האסטרטגיה שראוי שנקוט ואת תכנית העבודה שטוב שיגבש בטווח הקרוב.

סיכום:

- * ההורים הם היישות המשפיעה ביותר על הילד.
- * יש לראות בהוויה הרגשית-משחקית-חברתית של הגן עיקר.

- * החום האנושי שהגננת משפיעה על הילדים הוא תכונתה העיקרית.
- * על בית-הספר היסודי להקנות ערכים, בסיס ידע ומיומנויות.
- * התלמיד צריך להסתגל לכך שהוא שייך גם למסגרת רב-גילית שחבריה אינם מוכרים לו אישית.
- * המחנך הטוב מפתח את עצמו והופך לדמות המשמעותית ביותר.
- * מערכת החינוך חייבת ליזום מפגש רצוף שישקף את מלוא המגוון החברתי.
- * דרוש מפגש בין תלמידים ממגזרים שונים.
- * האינטגרציה החברתית בחינוך היא סם-החיים של החברה הישראלית.
- * בית-הספר צריך לקלוט ילדים שאינם מחונכים כדי לחנכם כראוי.
- * ראש רשות, המבקש להיות מנהיג חברתי – ולזכות בבחירות, מתמודד עם אתגר קשה וחשוב.
- * עלינו לראות בהחזקת התלמידים בתוך בתי הספר יעד לאומי.
- * נחוץ רצף חינוכי מגיל הגן ועד תום הלימודים התיכוניים.
- * מידע לגבי הטיפול בילד חייב להגיע למחנכים הבאים בתור.
- * החינוך הערכי של האדם הצעיר חשוב יותר מקידומו האישי.
- * בית-הספר איננו אי בודד או בית-עסק המשרת את לקוחותיו, כי אם גוף המשרת את המדינה.

(ב)

בתום הלימודים בבית-הספר העל-יסודי זכאי התלמיד הראוי לשמו לתעודת סיום מסוגים שונים :

1. תעודת 12 שנות לימוד
2. תעודת בגרות
3. תעודה טכנולוגית או מקצועית

קיימת סתירה מובהקת בין המינוח והתוכן הנהוגים לגבי תעודת 12 שנות הלימוד לבין הדגש שאני מציע בספר זה: דגש ערכי אשר אמור לעצב את דמות האדם והחברה. מורים טובים לא-מעטים נוהגים לומר באוזני התלמיד ובאוזני ההורים: "העיקר איננו הציון שלו. קודם שיהיה בן-אדם!" **אם זהו העיקר, מדוע מצינת תעודת הסיום הבסיסית רק את העובדה שהבוגר היה תלמיד ואת מספר שנות הלימוד?** מדוע מושג-המפתח הוא "לימוד" ולא "חינוך"? אם בית-הספר הוא אך ורק מוסד לימודי, מה ההבדל העקרוני בינו לבין מוסד אקסטרני? האם במקרה נקראים שר החינוך, משרד החינוך וחוק חינוך ממלכתי בשמות אלה, או שבעצם היינו צריכים לכנותם "שר הלימוד", "משרד הלימוד" ו"חוק לימוד ממלכתי"?

בדור האחרון יזמו שלוחות אחדות של משרד החינוך את הענקתה של תעודת בגרות חברתית, תעודה המצינת את התנדבותו של בוגר מסוים למען הקהילה בכמות ואיכות יוצאות-דופן. זוהי יוזמה מצוינת, אולם אין היא משנה את מהותה של התעודה האוניברסלית.

משרד החינוך נקט צעד גדול נוסף בכיוון הרצוי כאשר התנה את קבלת תעודת הבגרות בהשתתפות בתכנית המחויבות האישית לעזרה לזולת ולתרומה לקהילה לאורך שלוש שנות החטיבה העליונה. ועדיין אין בכך כדי להתייחס לתעודת הסיום הבסיסית שהזכרנו.

ראוי להציב בפני כל בוגרת ובוגר את הרף העקרוני והאוניברסלי של **תעודת 12 שנות חינוך ולימוד**: חינוך תחילה, לימוד בהמשך. תלמיד שהשתמט מחובתו לתרום לקהילה, או שהתנהגותו לוקה באי-מוסריות קיצונית סמוך לפני תום לימודיו, לא יהיה זכאי לה, משום שאות היא שחינוכו לא נשלם עדיין. במקרים נדירים ייתכן שתינתן לבוגר זה האפשרות לתקן את המעוות בעתיד, אולם מלכתחילה ההימנעות מממתן התעודה למעטים משדרת מסר חינוכי חשוב.

בוקר אחד קיבלתי שיחת טלפון מפתיעה מדרור שור, ראש המועצה האזורית באר-טוביה: הוא סיפר לי שבמשרדו התארח חייל בצבא הקבע שלפני שנים לא-מעטות למד

בבית ספרנו. החייל סיפר שבהיותו תלמיד הזניח את לימודיו, וכתוצאה מכך לא זכה בתעודת הסיום.

לאחרונה גילה שבהעדר התעודה לא יוכל לזכות בקידום המקצועי החיוני בעבורו במסגרת שירותו, והוא מחפש דרך להשלים את החסר. בניגוד לבחינות הבגרות שאותן ניתן לכתוב במועדים שונים פעם אחר פעם, לתעודת הסיום אין מועד ב'. אמנם לא ידעתי בתחילה את הדרך המעשית שבה נבחר, אבל קיבלתי על עצמי את האתגר.

הבוגר-החייל הגיע לשורה ארוכה של מפגשים שנערכו בבית-הספר. הוא קיבל על עצמו הכנת עבודות עיוניות ועמד בכך. הוא סייע בהשגחה חינוכית על אירועים שונים. הוא נכנס לכיתות, שוחח עם תלמידים והפציר בהם להתבגר ולהיות חכמים יותר ממנו בזמנו. ואז זכה בתעודת הסיום המיוחלת.

מסיבות כבדות-משקל צריכה מערכת החינוך להעדיף את המושג "תעודה שימושית" על-פני מושג ספציפי יותר כלשהו; הווה אומר: במידה שהסטטיסטיקה משמעותית להערכת החינוך, ומידה זו איננה גדולה, עלינו לבדוק את שיעור הזכאות **לתעודה שימושית** ולא לתעודת בגרות: אנו שואפים לכך שהבוגר יחזיק בידו תעודת בגרות (או כמעט-בגרות הטעונה תיקון קל), ולחילופין – תעודת מקצוע.

אנו מודעים לכך שבשנותיה הראשונות של המדינה הניחה מערכת החינוך שעליה לקלוט בדרך זו או אחרת את כל הילדים שעלו ארצה, אולם שיערה שהעולים שגדלו במשפחה וחברה חסרות השכלה פורמלית לא יצליחו להתקדם בלימודים העיוניים.

יש בהנחה זו אמת קטנה ועוול גדול, עוול של הכללה – שהרי כל ילד שונה מחברו – ועוול של תיוג עדתי. תכנית ההכשרה המקצועית לנערים בישראל הפכה להיות **חלק חשוב מן הבסיס לתחושת הקיפוח העדתי**, שהרי נוצר הרושם הנורא שלפיו בספרות יפה יכולים לעסוק רק בנות ובנים למשפחות אשכנזיות, בעוד שיוצאי מרוקו, למשל, נועדו להיות תופרות ונגרים.

ברמה הפוליטית הייתה תחושה זו חלק מהבסיס למהפך השלטוני של 1977. ברמה החינוכית הייתה זו ראשיתו של תהליך שבעקבותיו נתפס קיצו של החינוך המקצועי כפעולה מקדמת שוויון, כמעט כמעשה של שחרור משעבוד.

הדילוג לקצה השני מתבטא בהנחה טהורה כוונות שגם היא מתעלמת מנתונים אישיים ומצרכי החברה: **בגרות לכל**.

ההתעלמות מהנתונים האישיים התבטאה בכך שמגמה זו הניחה שכל אדם יכול לזכות בתעודת בגרות עיונית בגיל 18, ושהוא זקוק לה לקראת עתידו האקדמי.

ההתעלמות מצרכי החברה התבטאה בכך שבעוד שצה"ל והמשק האזרחי זקוקים לסוגים שונים של תבונה, מתבונה עיונית ועד תבונה כפיים, הרי התבונה מן הסוג השני הפכה למיותרת בעיני מערכת החינוך, כמעט מוקצית מחמת מיאוס.

תהליך זה היה מנוגד למגמה הציונית הבסיסית של בניית עם בעל פירמידה חברתית-כלכלית נורמלית המפרנס את עצמו בכל תחומי החיים, עם שאיננו בוחל גם בעבודת כפיים אשר אופייה משתנה בהתאם לשינויים הטכנולוגיים. לא במקרה בא שינוי זה לעולם בדור שבו החלה ישראל לשלוט ביהודה, בשומרון וברצועת עזה, דור שבו החלה עבודת הכפיים להיות מזוהה עם אוכלוסייה שכנה וענייה הנתפסת כעוינת. ממילא נרתעו צעירים ומבוגרים מפני זיהויים עם אוכלוסייה זו.

תהליך זה נמשך כאשר היה ברור שיהודים צעירים רואים **עבודת כפיים כהשפלה של ממש**. במדינת ישראל של הדור האחרון "ערבי" הוא שם נרדף לפועל, פיליפיני הוא עובד סיעוד, תאילנדי הוא פועל חקלאי, סיני או רומני הוא פועל בניין. נתקלנו אפילו בילדי ההתיישבות העובדת שהתבקשו בידי מוריהם לנקות את חדר הכיתה או לנכש עשבים בגינת בית-הספר, ובחוצפתם הציגו שאלה רטורית: "מה, אני ערבי / תאילנדי?"

רשתות "אורט" ו"עמל" היו שותפות למהפכה החברתית בקרב העם היהודי והתנועה הציונית בכך שהכשירו תלמידים למקצועות שונים הכרוכים בעבודת כפיים. מאידך גיסא שידרו החברה הסובבת ומערכת החינוך את המסר שלפיו רק תעודה עיונית היא מבורכת, ואילו לימודי מקצוע נעשים בלית ברירה בלבד. מסיבה זו ירד עד מאוד הביקוש לבתי ספר אלה, וכדי לשרוד הם נאלצו לשנות את מהותם: להדגיש את לימודי המדעים והאמנות בפרט ואת ההשכלה העיונית בכלל ולסגור מגמות מקצועיות.

במשך שנים נדונה במשרד החינוך, בהתאחדות התעשיינים ובארגוני המורים האפשרות של החייאת בתי הספר המקצועיים הוותיקים. ההתנגדות ליוזמה זו נשענה על הזיכרון הקשה משנות ה-50' וה-60' שבהן התקיים זיהוי חד-משמעי בין מגזר חינוכי זה לבין ארץ-המוצא.

אנו מבקשים למתוח ביקורת על המגמה המתחדשת מזווית-ראייה אחרת: בתי ספר מקצועיים מהסוג הנדון עלולים לשמש ביד מפעלי התעשייה כמסגרות שולייאיות-הדרכתיות בלבד, **ולא כמסגרות חינוכיות**. הבעיה הנוספת הכרוכה בכך, והעיקרית,

היא שבמקום ליצור חיבור חברתי-קהילתי בין כל הקבוצות באוכלוסייה או צפויים לשוב וליצור הפרדה וריבוד.

המלצתנו היא שייבנה דגם משופר על בסיס הרעיון האנגלי, האמריקני והישראלי של **בית-הספר המקיף**: מוסד חינוכי קהילתי הכולל נתיב עיוני ונתיב מקצועי-טכנולוגי. תלמידיהם של שני הנתיבים ישכנו באותם מבנים, ילמדו יחדיו את המקצועות העיוניים וישתפו פעולה על בסיס יומיומי בתחומי החברה והספורט. בצד המגמות העיוניות תתקיימנה מגמות טכנולוגיות הדורשות גם רמה עיונית טובה, וגם מגמות מקצועיות הדורשות כישורים אחרים ואשר תהיינה מכוונות להקניית תעודת מקצוע מוכרת בידי המדינה. מגמות אלה תשלבנה את הכושר העיוני של התלמידים, את נטייתם ורצונם ואת המגוון התעסוקתי הדרוש למשק.

המערכת המקומית והממלכתית חייבות לשדר לכלל התלמידים שדר "רוחבי": הכשרתו של חשמלאי איננה משימה חשובה פחות מהצלחתו של תלמיד במגמת הספרות או הביולוגיה, והתלמיד והבוגר במסלול האחד אינם חשובים פחות או יותר מחבריהם הנכללים במסלול השני.

אלה יתרונותיו של **הנתיב העיוני** שהלימודים בו מובילים לקבלת תעודת בגרות:

1. בסיס-ידע נרחב בתחומי הלימוד הרלבנטיים
2. מיומנות למידה עיונית משופרת
3. היכולת להתקבל למוסד להשכלה גבוהה, כולל אוניברסיטה
4. דחיית ההחלטה בדבר הכיוון המקצועי לשלב מאוחר ובשל בחיים האישיים

אלה יתרונות **הנתיב המקצועי** שהלימודים בו מובילים לקבלת תעודת מקצוע:

1. תשתית עיונית
2. מיומנויות למידה
3. התייחסות מכבדת לתחומי כישרון ועניין של תלמידים שכושרם הטכני והיצירתי מפותח יותר מכושרם העיוני
4. מתן פתרון של תעסוקה חיובית בטווח הקצר לתלמידים בעלי קשיים גדולים במיוחד בתחום העיוני
5. הנחת בסיס איתן לעיסוק מקצועי צבאי ואזרחי בעתיד

הטענה שלפיה בנייתו של המסלול המקצועי בכל בית-ספר תיכון איננה סבירה מהבחינה הכלכלית טעונה עימות מול העובדה, שבניית רשת של בתי ספר מקצועיים כרוכה בהוצאות כספיות גבוהות בתחום הבינוי ובקשר להעסקה כפולה של חברי הנהלה ועובדי מינהל בבתי הספר המקבילים.

יותר מכך: הראייה הכלכלית איננה חזות הכל, מה גם שהחזקת תלמידים בעלי כישרון טכני ויצירתי בבתי הספר תורמת לעתיד הכלכלי הפרטי והציבורי. ההתייחסות לכישוריו של כל תלמיד באופן שהזכרנו ממלאת תפקיד חשוב בהענקת שוויון-הזדמנויות, אולם לא די בה.

לגבי תלמידים מעטים מאוד, המתקשים קושי קיצוני להשתלב בתכנית הרגילה, יכול בית-הספר לשקול את חלוקתו של שבוע הלימודים בין למידה בבית-הספר לבין התנסות בתחום מקצועי שתיעשה במקום אחר, באחריות כוללת של בית-הספר.

"גיבור" הסיפור הבא, תלמיד במגמה מקצועית, שייך למשפחה אוהבת שאחד מחבריה היה קשור בעבר לעולם העברייני. התלמיד עצמו היה מוכר לנו כנער טוב-לב, אולם פעם אחר פעם הסתבך בעברות משמעת. אחיו הצעיר של הנער למד אצלנו גם-כן. באחד הימים ניגש הצעיר לאחיו בחצר וסיפר לו שתלמיד בוגר דחף אותו תוך כדי ריצה ולא הגיב לדרישת ההתנצלות שלו. האח הבוגר כעס מאוד, הרים מקל שמצא בחצר, ויחד עם אחיו הצעיר החל לחפש את הדוחף.

למרות העובדה שההפסקה תמה, המשיכו השניים בחיפוש עד שמצאו את חדר הכיתה המבוקש. בחדר זה השגיחה מורה על מבחן שאליו ניגש גם אותו תלמיד בוגר. הנער וידא שזהו התלמיד המדובר, ניגש אליו והיכה במקל על ראשו שהחל לדמם.

הכיתה, ובשלב מאוחר יותר – בית-הספר והקהילה כולה, היו כמרקחה. תלמידים הביעו פחד לבוא לבית-הספר, הורים אמרו שלא ישלחו את ילדיהם, ו-ועד ההורים חיזק עמדה זו. הקולות העיקריים שנשמעו בקרב ציבור המורים צידדו בהרחקתו של המכה לצמיתות מבית-הספר, והיו שדרשו להרחיק את שני האחים כאחד.

בתחילת התהליך אמנם התקדמנו בכיוון ההרחקה. מאוחר יותר, לפי החלטתו של מנהל המחוז במשרד החינוך ובשיתוף הרשות המקומית, גיבשנו תכנית חריגה כדלקמן: נשעה את התלמיד מהלימודים לפרק-זמן של חצי שנה ומעלה, אם כי תקופה זו תכלול גם את החופשה הגדולה וימי חופשה נוספים. יהיה זה נתק ממושך מאוד

מבית-הספר. בתקופה זו ילמד הנער אצל מורים שאותם נשלח לביתו, יהיה מחויב למערכת שעות מסודרת ולהצלחה בבחינות. אחר הצהריים יהיה הנער בעל תפקיד במועדון הנוער המקומי.

הוא יחזור ללימודים רק אם יתנהג ללא רבב ויתפקד כראוי בשתי המסגרות לכל אורך התקופה. חזרתו ללימודים תיעשה רק אחרי חגי תשרי, כדי שהציבור לא יטעה ויחשוב ש"עסקים כרגיל".

התלמיד עמד בדרישות ההתנהגויות והתפקודיות וחזר ללימודים בכיתה י'. הצלחתו העיונית לא הייתה רבה, אולם בדרך-כלל תפקודו מעת החזרה ואילך, לאורך שנתיים בקירוב, היה תקין. בשלב זה קיבלנו את אחת ההחלטות החשובות ביותר לגבי הנער: בדקנו ברצינות את נטיותיו וכשרונותיו, שיבצנו אותו במגמה מקצועית המתאימה לו אישית, ובתחום זה נחל הצלחה יפה. בשום מקרה לא היה מעורב באלומות.

חודשים מעטים לאחר סיום הלימודים ביקר אצלנו כשהוא לובש מדים, סיפר שהוא משרת בצה"ל במקצוע שאותו למד בבית-הספר והודה למוריו.

השוויון הנשאר, במיוחד במסגרת המערכת העל-יסודית, כולל גם מרכיבים אלה:

1. **מסר מתמיד**, מדובר ונכתב, בדבר שוויון ערך האדם
2. העסקת **ציבור מורים ועובדים מגוון** מבחינה גילאית, מגדרית, עדתית ודתית
3. בחירתם של מורים ועובדים מהמגזרים השונים גם **לתפקידים ניהוליים**
4. הגדרתו של **אזור רישום הטרוגני** לפי המגוון המתקיים בכלל החברה
5. **קבלת כל ילדי הקהילה** לבית-הספר ללא מיון כלשהו (למעט הזקוקים למוסד כוללני לחינוך מיוחד, לפנימייה או למוסד בעל צביון דתי אחר לפי רצון ההורים)
6. **שאיפה להתמדה מלאה** של ציבור התלמידים מתחילת חוק לימודיהם בבית-הספר ועד הסיום המוצלח
7. טיפול אישי בכל **נער נושר**

8. **קרן מלגות** המאפשרת לכל התלמידים, ללא הבדל כלכלי, להשתתף בכל הפעולות החינוכיות. הענקת המלגות מציבה בפני הציבור הצעיר והמבוגר דוגמה מוסרית חשובה מצידו של המוסד החינוכי

לאזור בית ספרנו הגיעה באחד הימים משפחה שומרת מצוות. ארבעת ילדיה נקלטו אצלנו בשלבים. עד מהרה נודע לנו שהמשפחה מתקשה מאוד לשלם את אשר נדרש ממנה. לעומת זאת שמחנו לגלות שכל הילדים הם תלמידים טובים במיוחד.

ראשית החלטנו לעזור למשפחה זו מבחינה כלכלית: גייסנו כספי מלגות, והילדים למדו אצלנו והשתתפו בכל הפעולות ללא תשלום מצידם. בשלב השני השתדלנו לפתוח בפני הילדים אופקים לימודיים חדשים. לידי הגיעה עבודה בנושא מלחמת העולם השנייה שאותה כתב הבן הגדול. התרשמתי ממנה מאוד, ונזכרתי כי עמותה של חיילים משוחררים מהצבא הבריטי ביקשה שנשלח אליה עבודות בנושאים מסוג זה כדי שתשתתפה בתחרות חיבורים. כך עשינו, והתלמיד הנרגש זכה בפרס.

תחום-העניין החדש של הנער גרם לו לבקש להצטרף למסע לפולין. כשנודע לי הדבר הבטחתי שנפתור את בעיית התשלום. למרבה הפלא, למחרת ההרשמה חזר התלמיד למשרד וביטל אותה. ביקשתי לשוחח איתו, והוא אמר לי שהוריו אינם מסכימים שיצטרף למשלחת.

טלפנתי לאביו והבעתי את פליאתי על הדבר. בניגוד לשיחות הקודמות עם האב, שהיו ממושכות וגלויות-לב, היה הפעם בן-שיחי מרוחק ולקוני. לאחר השיחה, מכיוון שלא הייתי שקט כלל, ביקשתי ממזכירתי לקבוע פגישה דחופה בביתה של המשפחה.

כעבור שעות אחדות, לעת ערב, הגעתי אל הבית. מצאתי דירה קטנטנה, והורים ששלחו את ילדיהם לחצר כדי שיוכלו לשוחח איתי בפרטיות. אז גיליתי שהאם רתוקה לכיסא-גלגלים. השמעתי באוזני המארחים את תמיהתי על כך שאינם תומכים בבנם המבקש לנסוע לפולין. האם ביקשה וקיבלה את אישורו במבט של בעלה, וסיפרה לי את סיפורם.

האם חלתה כאשר הבן הגדול למד בכיתה א'. שכנתה הדואגת ביקשה את עזרתה של לשכת הרווחה, והעובדת הסוציאלית, שביקרה אצלה, הגיעה עד מהרה למסקנה מוטעית: לדעתה לא הייתה האם מסוגלת לדאוג לילדיה, ולכן נכון היה להוציאם מן הבית.

למטרה זו זומנו ההורים לבית-המשפט. השופט שמע את חוות דעתם של עובדי הרווחה. האב, בסערת נפשו, הפריע לדיון והוצא מהאולם. האם הנרגשת לא הצליחה להשיב תשובה של ממש על השאלות שהוצגו לה. לא נותר לשופט אלא להיענות לבקשת הרשויות.

לאחר ההלם הראשוני גילו ההורים ששלושת ילדיהם (אז), שהתגוררו כעת אצל משפחה אומנת, מקבלים "חינוך" שעיקרו אלימות מצד האב-האומן כלפי הילד הגדול יותר, כזכור – בן 6. תלונת ההורים באוזני אנשי הרווחה לא הועילה, משום שהם ראו בכך טענת שווא שנועדה לסכל את החלטת בית-המשפט.

כתוצאה מכך קצה האם בחייה, ובקושי רב המשיכה לחיות ולתפקד. רק מפגש מקרי של העובדת הסוציאלית עם הילד, שבו הופתעה לגלות שהוא אמנם מוכה וחבול, הוביל לשינוי עמדתה של לשכת הרווחה ולהגשת בקשה חדשה לבית-המשפט. הילדים חזרו לביתם, והאם נעזרה בסייעת מטעם הלשכה.

"אני יודעת שאין בכך היגיון", אמרה האם, "אבל אז החלטתי: בני יעזוב את הבית רק כשיתחתן. הוא לא ייסע לשום מקום".

אחרי שתיקה ארוכה אמרתי לה שאני מבקש למסור לה מסר מאמי: שני הוריי הם ניצולי שואה. למרות התנגדות ההורים בהיותי בן יחיד, הגשמת את שאיפתי ושיַרְתִּי ביחידה קרבית. בוקר אחד הגעתי הביתה לחופשה נדירה, והופתעתי למצוא את אמי חיוורת מאוד ואדומת עיניים. היא הסבירה זאת בפשטות: בלילה הקודם היא לא שכבה לישון כלל, מתוך דאגה לבנה החייל. "כך עשיתי בכל הטיולים השנתיים שלך", חייכה. "איך ייתכן שלא ידעתי דבר?!", שאלתי בהפתעה. "רציתי שתגדל כילד נורמלי", השיבה. "זו בדיוק הצעתי לך", אמרתי לאמו של התלמיד היושבת על כיסא-הגלגלים.

היא הביטה ארוכות לעבר הקיר שלידו ישבה. אז שבה והסבה את פניה אליי, ושאלה: "הוא יחזור בשלום?" "אתם משפחה שומרת מצוות", השבתי, "והרי לא הכל בדינו. אבל במשלחת יהיו מאבטח ורופא, והבן יטלפן הביתה מבית-המלון מדי ערב". "אני מסכימה", אמרה לי האם.

למחרת ניגש אליי התלמיד הנרגש כדי להירשם מחדש למשלחת. מסרתי לו מעטפה סגורה שעליה רשומים היו פרטיה של הנמענת: "לאמא הגיבורה".

האם מדיניות חינוכית, שוויונית ואוניברסלית זו, המצדדת גם בהכלה של ילדים בעלי קשיי למידה והתנהגות, עלולה להגביר את האלימות בתוך בית-הספר? גם לעקרון ההכלה צריך להיות סייג: תלמיד המסכן באופן מיידי וחמור את שלום הזולת, ואשר צוות בית-הספר איננו יכול להשפיע עליו, חייב לעזוב את בית-הספר ולמצוא את מקומו במוסד אחר. אולם בית-הספר ייבחן בכך שהוא מונע ככל האפשר היווצרותם של מקרים כאלה.

מוסד חינוכי משובח, המטפל גם בבעיות של אלימות בין כתליו, עדיף על פני מוסד חינוכי "נקי" שהאלימות מתפשטת ברחובות הסמוכים לו, ללא הכוונה חינוכית מאזנת ומתקנת. טיפולו של בית-הספר בבעיית האלימות מורכב משלושה רבדים:

1. **תגובה:** הצוות החינוכי חייב להגיב מייד על כל אירוע של אלימות. במובן זה יש תוקף לסיסמה "אפס סובלנות לאלימות". מדובר במגוון גדול של תגובות, מנזיפה ועד שיחה חינוכית, מהפרדה פיזית-ארגונית בין הצדדים הניצים ועד השעיה והטלת "עבודות שירות". עצם קיומה של התגובה משדר את חשיבות הסוגייה בעיני בית-הספר לעיני המכה, המוכה והקהילה הצעירה והמבוגרת.

2. **מניעה:** אוזן קשבת מצד הצוות החינוכי היא גורם-מפתח המונע אלימות. אין להתפלא על כך שהשורש של המילים "אליים" ו"אילים" הוא אחד: אלם מוביל לאלימות, ועדיף מבחינת כל הנוגעים בדבר שנאפשר לתלמיד הכעוס והמתוסכל לבטא את תחושתו במילים.

טיפול אישי מצד היועץ החינוכי יכול להוות גורם חשוב בהקשר זה. הדרכתם של התלמידים בדבר מערכות היחסים שביניהם, ומתן תעסוקה חיובית מתמדת במסגרת החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי גם יחד, משלימות את הפעילות המונעת אשר עשויה לחסוך את הצורך בתגובה מאוחרת.

3. **חינוך לכבוד האדם:** זהו ההיבט העמוק, המתמשך והחשוב ביותר. בית-ספר המציב בפני התלמידים דוגמה אישית טובה במישור של היחס האנושי, ואשר מושך את לב התלמידים בכיוון זה, עושה בכך את הפעולה החינוכית המרכזית בכל המובנים, כולל המובן של מניעת אלימות. הדברים נכונים גם במישורים אחרים: חשוב יותר לכוון אל הטוב מאשר להגיב לרע, כמאמרו של הבעל-שם-טוב, רבי ישראל בן-אליעזר: "חושך אי-אפשר לגרש במקל, אלא רק באור".

לתפיסה זו יש קשר ישיר גם לסוגיית **ההתמכרות** בכלל וההתמכרות לחומרים מסוכנים בפרט. יש לכך היבט משמעותי ופלילי, ולכן התנהגות מסוג זה, ובעיקר צריכה של סמים ומסחר בהם, צפויה להוביל לענישה. יש חשיבות גם לפעולת המניעה: ההסברה, ההדרכה והאזהרה. אולם המרכיב הרלבנטי העיקרי, הדורש ראייה ארוכת טווח, הוא פיתוח האחריות האישית אצל התלמידים והכוונתם לעיסוקים מועילים לעצמם ולחברה. אישיות אחראית היא היפוכה של אישיות הנוטה לשקוע בעולם ממכר השולל את כושר-השיפוט. עיסוקים מועילים מהווים גם תחליף לשעמום ולחיפוש אחרי ריגושים הרסניים.

התפיסה שלעיל ראויה להרחבה ויישום בקשר לסוגיית **הענישה** בכלל. מדובר בסוגיית מפתח הנגזרת מהשקפת עולם רחבה: איך אפשר וראוי להשפיע על הזולת? איך ראוי לחנך את הילדים ולקיים חיי משפחה? איזה משטר פוליטי אנחנו רוצים? אילו יחסים אנו רוצים לרקום עם המדינות והעמים השכנים?

גרסה קיצונית אחת מסבירה לנו שעדיפותם הפיזית של ההורים על-פני הילדים הקטנים חשובה מאוד, משום שהיא מאפשרת להורים להפחיד את הילדים מפני התנהגות שלילית ולהענישם בכל פעם שבה ימרו את פי הוריהם. מדובר במשפחות שבהן משפט-המפתח הוא "חכה שאבא יחזור הביתה!". המיוחד אצל אבות כאלה איננו שהם חכמים יותר מהאימהות, אלא ששריריהם חזקים יותר. ילד מוכה, ילד שהפחד והענישה מהווים גורם-מפתח בחייו, לומד עד מהרה שהכוח הוא השולט בעולם, ושהוא יכול להיות רק תוקף או מותקף, שליט או נשלט. לכך בדיוק מכוונת אמרה שגורה אחרת: כשאומר ישראלי אחד לחברו על אדם שלישי "אני כבר אחנך אותו", הוא מתכוון לכך שיעניש את האדם השלישי כדי שישנה את התנהגותו.

כך בונים חברה כוחנית ואלימה. בחברה זו מעריכים את השלטון אם הוא מצליח להפחיד עבריינים-בפועל ועבריינים פוטנציאליים ואם הוא כולא אותם לשנים רבות ובתנאים קשים. אין מייחסים חשיבות לשיקומם של עבריינים, בוודאי לא לחינוך בדרכי נועם ומדיניות סוציאלית המונעים עבריינות מלכתחילה. את החוק יש לכבד לא משום שהוא מוסרי – אלא משום שחבל להסתבך עם המשטרה מטילת האימה.

חברה כזו סוללת את הדרך לרודן היכול להיות נערץ על רבים, שליט שידרוס ברגל גסה את זכויות האדם והאזרח ושימשול בכוח הפחד והעונש.

בדרך זו אפשר גם להנציח סכסוכים בין מדינות ועמים, משום שהנחת היסוד הקיומית היא שאסור לסמוך על איש, ושסכסוכים אפשר "לפתור" בכוח-הזרוע בלבד.

זו האווירה שבה צומח בית-ספר הנבחן לפי רמת הפחד שהוא נוטע בליבות תלמידיו ולפי חומרת העונשים שהוא מטיל עליהם.

לא-פעם אנו שומעים אנשים מבוגרים נאנחים בנוסטלגיה: "אני עוד זוכר את הזמנים שבהם התלמידים פחדו מהמורים". **בין פחד ליראת כבוד קיים הבדל תהומי.** הראשון מדכא את הנפש ואת שמחת החיים ומחנך לכוחנות כתרבות, ואף יוצר רצון להתנקם ב"מדכאים החינוכיים". יראת הכבוד, לעומת זאת, מאפשרת לקיים תהליך חינוכי של ממש אשר יכול לתת את פירותיו גם בהיעדרו הפיזי והחזותי של הגורם הסמכותי, מכוח המצפון בלבד.

ענישה היא פעולה כשרה של שלטון או של באי כוחו, אולם אין לפתח אותה לכלל תרבות שלמה, בוודאי בתחום החינוך. הסיבה האחת לכך קשורה ליעילות השיטה, והשנייה – לאווירה המבוקשת ולדוגמה האישית המוצבת בפני התלמידים.

לפי הניסיון האנושי, **ברוב המקרים יעיל השכר יותר מן העונש.** בני אדם מסכימים לשנות את התנהגותם כדי להשיג את מבוקשם יותר מכפי שהם מסכימים לכך כשמאיימים לגרום להם סבל. אצל אחדים נובעת דחייתם של האיומים מהתקווה שלא ייתפסו, אצל אחרים – מתוך "נעילת" הנפש מפני בשורות-איוב בדבר הצפוי להם, וישנם החשים התנגדות עזה לאיומים הפוגעים בכבודם ורצון להתמרד כנגדם. הענישה אמנם חיונית, אבל בדרך-כלל השפעתה החיובית נקודתית ומוגבלת מאוד.

ברמה הפוליטית והמדינית מתבטא כלל אנושי זה בעובדה **שמדינות רודניות, שהכוחנות היא השקפת עולמן ומנהגן היומיומי, מתמוטטות ומסתלקות מעל בימת ההיסטוריה:** מהאימפריות הקדומות והבינימיות ועד הקולוניאליזם המודרני, גרמניה הנאצית, ברית-המועצות ומשטרי דיכוי ערביים. מדינות דמוקרטיות, שביסודן מונחים החופש וההסכס, מחזיקות מעמד לאורך דורות רבים.

יצירת אווירה של הפחדה והעדפת עונשים על הידברות במוסדות חינוך מובילות אצל חלק מהתלמידים למצוקה נפשית, ואצל אחרים, בוודאי בגיל-ההתבגרות, לרצון להשיב מלחמה שערה. שתי התוצאות אינן רצויות, שתיהן אוטמות את האוזן ואת הלב מפני המסרים החינוכיים של המורים. **הרווח בטווח הקצר, "שקט תעשייתי", יוצא בהפסד האמון והרצון הטוב ובא על חשבון עיצוב האישיות והנחלת הערכים.**

במוסד חינוכי ראוי לשמו המשמעת אינה מטרה, אלא אמצעי. המשמעת אינה צריכה להיות מוחלטת, אלא יש לאזן אותה עם ביטוי אישי של כל תלמיד ועם תחושת חופש ואמון.

הגבולות שמתווה המשמעת חיוניים הן בטווח הקצר, משום שבזכותם ניתן לשלוט במצב ולקיים פעילות לימודית וחינוכית מסודרת, והן בטווח הארוך: המשמעת החיצונית, המתגלמת בדמותם של המחנך והמנהל ובתקנון בית-הספר, היא מבוא הן לשמירת חוקי המדינה בעתיד והן לפיתוח המשמעת העצמית. את הגבולות המוסריים והחוקיים יש להפנים עד שיהיו חלק מהאישיות ומהשקפת העולם במידה שתאפשר לבעליהם להתקדם בעקביות להשגת יעדיו לאורם ללא כפייה חיצונית.

במובנים רבים ממלא מחנך הכיתה את התפקיד החשוב ביותר בבית-הספר. אין לכך קשר למקומו בהיררכיה הארגונית, אלא לזיקה הישירה והשוטפת בינו לבין התפקיד החינוכי של המוסד שבמסגרתו הוא פועל. המחנך בבית-הספר העל-יסודי, שמילוי תפקידו זה מהווה המשך ישיר לעבודתם של הגננת ושל המחנך בבית-הספר היסודי, חייב להפוך את עצמו לדמות המשמעותית ביותר בעבור תלמידי כיתת החינוך שלו.

על המחנך לפתח דאגה הורית כלפי תלמידיו. בשונה מהוריהם הוא ממונה על כמה עשרות ילדים ומייצג מערכת רשמית, ובכל זאת המימד הרגשי והבין-אישי הוא המהותי אצלו. המחנך הטוב עומד בקשר עם כיתתו, ועם התלמידים כפרטים, לא רק בשיעור-המחנך, אלא בכל הזדמנות שהוא מוצא. הוא מהווה כתובת ראשונה ומרכזית לפניוניהם בכל עניין, בית ספרי או אחר. הוא מתעניין בחייהם האישיים ובקיא במצבם המשפחתי והחברתי של התלמידים ובתחביביהם.

ברמה הארגונית אחראי מחנך הכיתה לכך שכיתתו תגשים את המדיניות וההנחיות הבית ספריות בכל התחומים. הוא ממונה על תלמידיו, ומהווה גורם מתאם בין מורה מקצוע אחד לחברו, וכן בין כל הגורמים הנוספים המטפלים בכיתתו.

ברמה המהותית נוקט המחנך יחס אנושי וחם כלפי תלמידיו, מציב להם גבולות, עומד בקשר שוטף עם הוריהם, עוקב אחרי התקדמותם החינוכית והלימודית, מעודד אותם להתמיד בה ומיישר את דרכם. הוא האדם שחייב להציב את הדוגמה האישית המובהקת ביותר בפני תלמידי הכיתה. משפט-הזהב שצריך להיות שגור בפי מנהל בית-הספר בשיחותיו עם תלמידים, בתנאי שהדברים הולמים את המציאות, הוא "אני מצפה לכך שתתנהגו כמו המחנך שלכם".

המחנך הטוב מקפיד להקדיש את **שיעורי המחנך** שלו לא רק לעניינים ארגוניים, וכמעט לעולם לא להשלמת חומר לימוד. הוא מעלה בהם לשיחה נושאים ערכיים הקשורים לכיתה ולבית-הספר, לקהילה ולמדינה, לעם ולחברה האנושית.

קיומו של מקצוע **הייעוץ החינוכי** משקף דילמה הקשורה להתפתחותה של מערכת החינוך העולמית והישראלית בדורות האחרונים: לפני שני דורות הטילה המערכת על המורים ומחנכי הכיתות תפקידים נרחבים בהרבה מאשר היא עושה זאת כיום. המורים של הדור ההוא, ובוודאי מחנכי הכיתות, היו, בין השאר, מדריכי טיולים ויועצים חינוכיים משמעותיים, אם כי בלתי-מקצועיים. חוסר המקצועיות בתחומים אלה עלול היה להוות חיסרון, אולם הרב-גוניות הגדילה את טווח השפעתו של המחנך ואת עומקה.

מורה הלומד עם תלמידיו פרק תנ"ך במקום שבו התרחשו האירועים המתוארים בספר-הספרים עשוי להותיר בליבם רושם בל-יימחה. מורה המשוחח עם תלמידיו גם על בעיותיהם האישיות ביותר מחזק את משמעות דמותו בעולם.

ובכל זאת יש יתרון גדול למקצוע הייעוץ החינוכי שהוא אחד החדשים בהתפתחות החינוך. היועץ המקצועי מצויד בידע פסיכולוגי בכלל, ובידע בקשר לבעיות הילדות והנעורים בפרט, שלימודן ברמה זו אינו מהווה חלק מהכשרתם של כלל המורים. היועץ מהווה איש-קשר לרשויות נוספות העוסקות בתחום הפסיכו-סוציאלי אשר שיתוף-הפעולה איתן תורם לתלמידים ולמשפחותיהם.

עיקר כוחו של היועץ החינוכי קשור לעובדה שהוא נתפס כמכוון מקצועית לטובתם האישית של התלמידים שבהם הוא מטפל. עמדה זו צריכה לאפיין את כלל המחנכים, אולם לאחרים יש גם שיקולים נוספים: הם מפנים כלפי התלמידים דרישות לימודיות והתנהגותיות ועוסקים ישירות גם במשמעת ובענישה. היועץ החינוכי רואה את המשמעת כחלק מההליך החינוכי, אולם לא היא עיקר התמונה שבה הוא עוסק, ולא הוא מטיל העונשים.

לעיתים קרובות נראית הקפדה לימודית ומשמעתית לתלמידים כמכבידה, ואפילו כפוגענית. בשלב זה של חייהם לא ברור להם כלל שהמאמץ והמשמעת הנדרשים מהם יקדמו אותם בעתיד. היועץ החינוכי הוא חבר בצוות בית-הספר ומחויב למדיניותו, אולם תפקידו המרכזי הוא בחינת הבעיות שעל סדר-היום מנקודת הראות של רווחתו הנפשית של התלמיד. הוא משמש גם כיועץ למורים ולהנהלה, אולם בראש ובראשונה הוא היועץ האישי של כל תלמיד.

חשוב להבחין בין היענות לכל משאלה של התלמיד, שהיא עמדה בלתי-חינוכית בעליל, לבין חתירה מתמדת לטובתו של התלמיד ולרווחתו שבהן אנו עוסקים לא מטעמי חולשה, מנקודת מוצא של מנהיגות, של שליטה במצב ושל נדיבות.

כדי לשמור על מעמדו הנייטרלי והאוהד מנקודת מבטם של התלמידים צריך היועץ להימנע ככל האפשר מעיסוק במשמעת, ולפיכך גם עבודתו בהוראה בפועל צריכה להיות מוגבלת בהיקפה.

תפקיד היועץ החינוכי מתחלק, אם-כן, לשלושה:

1. ייעוץ פרטני לתלמידים

2. עבודה מערכתית בבית-הספר פנימה, כולל קשר עם ההורים

3. עבודה מערכתית עם מוסדות חיצוניים

סדר-העדיפויות של היועץ הוא עניין למחלוקת מקצועית: ישנם הגורסים שהעבודה המערכתית לסוגיה היא העיקר, וישנם הרואים במרכיב הפרטני את מרכז התפקיד.

העמדה הראשונה, שצברה לה תומכים רבים בקרב אנשי האקדמיה והמטה, רואה בתפקיד הפרטני משימה שאינה מיוחדת ליועצים בלבד, אלא ניתנת למילוי בידי מורים נוספים. נוסף לכך אחראי כל יועץ לרווחתם של מאות תלמידים, וממילא איננו יכול להגיע אישית לכל אחת ואחד מהם. לכן גורסים בעלי עמדה זו שמוטב שיתמקד היועץ בתחום המערכתי שבו הוא ממלא תפקיד ייחודי ובר-ביצוע.

העמדה השנייה רואה בתכנים ובשיטות, המאפיינים את השיחות הייעוציות הפרטניות, ביטוי למומחיותו ומעמדו המיוחדים של היועץ. אין צורך בכך (או אפשרות) שהיועץ יקיים שיחות-נפש יומיומיות עם מאות תלמידים, אלא יעמוד לרשותם ויזום שיחות כשהדבר נחוץ לדעת אחד הצדדים. **הגישה השנייה עולה בקנה אחד עם המדיניות החינוכית המומלצת בספר זה אשר מעמידה את היחס האנושי במרכז.** היועץ החינוכי, ובבתי ספר גדולים – צוות הייעוץ, צריכים להיות הגורם הבית ספרי המוביל במישור זה; לא רק ליעץ לאחרים כי ראוי שיפתחו את ליבם ודלתם לתלמידים, אלא להיות בעצמם פותחי לב ודלת. חשוב להעמיד לרשות התלמיד כתובת אישית בנוסף למחנך הכיתה, מה גם שלעיתים הוא זקוק לכתובת שאיתה יוכל לשוחח על המחנך עצמו.

עץ-המבנה של בית-ספר טיפוסי כולל בתוכו הנהלה, מחלקה חינוכית (מחנכי הכיתות ומנהלי השכבות והחטיבות), מחלקה פדגוגית-אקדמית, מחלקה ייעוצית, מחלקה חברתית וסגל מינהלי. **את רוב זמנו וכספו משקיע בית-הספר במישור הלימודי, אם כי, כפי שאמרנו לא אחת, אין זה תפקידו החשוב ביותר.** התפקיד החינוכי כשלעצמו משתלב בתפקיד הלימודי: התנהגותם של המורים המלמדים את תחומי הדעת משקפת יחס אנושי ומציבה את הדוגמה האישית הנדרשת.

השלב הראשון של תהליך הוראתו של חומר לימוד הוא הגדרת מטרותיו של תחום-הדעת בידי משרד החינוך. מטרות אלה אמורות להיגזר ממטרות-העל של מערכת החינוך: הנחלת הערכים הלאומיים והאנושיים והקידום האישי.

השלב השני הוא קביעתו של מהלך לימודים ספירלי ורב-שנתי: מושגי היסוד של המקצוע הולכים ומתפתחים לאורך השנים ברמה מתגברת של קושי ושל העמקה. התכנית המיועדת לכל שנת לימודים מתבססת על הידע ודרכי הלמידה שכבר הוטמעו, תוך חיזוקו של מרכיב הלמידה העצמאי. בתום התהליך, בדרך-כלל בתום שנת הלימודים בכיתה י"ב, אמור התלמיד הטוב להפיק ממסכת הלימודים באותו תחום יתרונות אחדים:

1. להיות בעל הידע המאפשר הצלחה בבחינות הבגרות או בבחינת סיום מקבילה
 2. להיות בעל הידע שעליו אפשר לבסס למידה על-תיכונית
 3. להיות בעל הידע המאפשר התמצאות בתכניהן הרלבנטיים של תקשורת חברתית מקובלת ותקשורת המונים
 4. לשמור על רמה סבירה של סקרנות לגבי תחום זה
 5. לשקול פיתוחו של הידע באותו תחום ללמידה ותעסוקה בעתיד
 6. לרכוש את דרך החשיבה האופיינית למקצוע
 7. לרכוש יכולת של למידה עצמאית
 8. לספוג את המסרים הערכיים העולים מתכנו של חומר הלימוד ומאופן למידתו
 9. לפתח עם המורה מערכת-יחסים של אמון והערכה וללמוד ממנו אורחות התנהגות חיוביות
 10. להאמין בעצמו, ביכולתו להצליח ובחובתו להשתפר בהתמדה
- תכנית-הלימודים הארצית והבית ספרית צריכה להתבסס על יסודות אלה שחלקם כתובים עלי ספר, ואילו יתרם תלויים בהתנהגותם של המורה והצוות.
- המורה בכיתה הטרוגנית צריך למצוא את שביל-הזהב בין אתגור התלמידים החזקים לבין קידום של החלשים. זו משימה וירטואוזית לכל דבר, ובית-ספר המודע למורכבותה ממקד בה רבות מהשתלמויות המורים שהוא עורך או שלהן הוא שותף.

המורה הטוב נע במהלך השיעור בין מתן הסבר חוזר ופשוט לכל נושא לבין העלאת סוגיות למחשבה מעמיקה שתשמרנה על רמת עניין טובה של התלמידים המתקדמים ביותר. הוא יכול ליצור הקבצה בתוך הכיתה: קבוצות עבודה שתקבלנה משימות שונות, או משימות בית מיוחדות לחזקים ביותר ולחזקים פחות.

לשם כך צריך בית-הספר לכלול בתחום האקדמי מרכיבים אלה:

1. **תוכן לימודי** בתחומי הדעת השונים, בהתאם לתכנית הלימודים הרשמית ומעבר לה
2. **ראייה כוללת** של כל תחום-דעת: לדוגמה – מכלול חוקי הטבע, תהליכים היסטוריים
3. **קישור** בין המקצועות השונים כדי ליצור תמונת עולם מציאותית ודינמית
4. **פיתוח מיומנויות לימודיות**: איתור מידע, סיכום קצר של טקסטים ארוכים, הפרדה בין עיקר לטפל, תרגול, הצגת שאלות משמעותיות, ניתוח והסקת מסקנות, תרגום מעשי של המידע
5. **הישגיות ומצוינות**: למידה עקבית המכוונת לשליטה בחומר הלימוד, ולשיפור מתמיד של ההישגים אשר עשוי להשליך גם על תחומי חיים אחרים

מחשוב מערכת החינוך נועד לענות על צרכיהם של תלמידים ששיטת לימוד זו מתאימה להם. הוא נועד להעניק לכולם כלים שיהיו נחוצים להם בעתידם הלימודי והתעסוקתי, ובסיס לקראת רכישתם של כלים עתידיים (שאת טיבם קשה לנו להעלות על דעתנו). הוא נועד להעניק להם תחושת עדכון ויוקרה החשובה לאנשים צעירים. לעומת זאת ישנם תלמידים הזקוקים לשיטות למידה שונות לחלוטין, ובהן הדרך המסורתית: אדם מבוגר, אדם צעיר וספר פתוח. מעבר לכך, בעולמנו הדיגיטלי יש לנו עניין לשמר מימד משמעותי של קשר אנושי, ולא לאפשר למסכים השונים להשתלט על נפשו של הילד והנער: על קשר-עין בין מחנך לחניכו ועל קשר חברתי בין התלמיד לבני גילו אסור לוותר.

הפרדה מוחלטת של **תלמידים מצטיינים** מאחרים מסכלת את תפקידו החברתי של בית-הספר. ראוי שבית-הספר יגבש ויפעיל מדיניות של קידום המצטיינים במסגרת מערכת של כיתות-אם הטרוגניות, בהתאם לשלוש אפשרויות ארגוניות:

1. הטלת **משימות אישיות וקבוצתיות מאתגרות** המתאימות לציבור זה, כפי שיש לעשות ביחס לתלמידים המתקשים
 2. **מסלול מצטיינים** המקבץ ילדים מכיתות-אם שונות ואשר מקדם אותם בתחומי נטייתם, מיעוטו בשעות הלימודים הרגילות, רובו בשעות אחרות
 3. **מרכז מצטיינים** יישובי או אזורי
הממונים על כך בתוך בית-הספר צריכים לכוון את תכני הלימוד המיועדים לקבוצה יוצאת-דופן זו לפי מובניה השונים של ההצטיינות :
 1. האצה : קיצור משך הלימוד של פרק מסוים
 2. הרחבה : היכרות עם הנושא הנלמד מעבר לתכנית הבסיסית
 3. העמקה : היכרות עם משמעויות נוספות של הנושא הנלמד
 4. העשרה : למידתם של נושאים הרחוקים מתחום הלימוד הבסיסי למטרת ידע כללי וסיפוק סקרנות
- קידומם של המצטיינים מהווה מענה אנושי לצרכיהם המיוחדים, וכן השקעה ממלכתית נכונה בהתקדמות המדינה בעתיד בכל תחומי החיים. התקדמות זו קשורה, כמובן, במאמצינו לגבי כלל התלמידים : שר החינוך גדעון סער ומנכ"ל המנוסה מכולם, ד"ר שמשון שושני, הציבו בפני מערכת החינוך יעדים ברורים בתחומי המתמטיקה והמדעים שנועדו להבטיח למדינה יתרון בטחוני וכלכלי כאחד.
- מנגד, תחום **החינוך המיוחד** בישראל הוסדר בחוק באופן ספציפי ב-1988. תחום זה כולל שלוש דרגות :
1. סיוע מיוחד לילדים הלומדים בכיתות רגילות ("זכאי שילוב")
 2. כיתות מיוחדות בבתי ספר רגילים
 3. בתי ספר מיוחדים המיועדים אך ורק לתלמידים בעלי ליקויים חמורים בתחום הרגשי, הגופני, ההתנהגותי או הלימודי

למפגש בין תלמידים רגילים לבין תלמידי החינוך המיוחד במסגרת בית-הספר הרגיל (לפי החלופה השנייה שלעיל) יש חשיבות גדולה: התלמידים המיוחדים נחשפים לתרבות בריאה ותקינה. במצב של נכות גופנית, למשל, יש לכך מחיר: הבנתו של הנכה כי לעולם לא יוכל לתפקד כאדם בריא. הנחת היסוד שלנו היא שמחיר זה עשוי לחסן את התלמיד הנכה מפני תסכולים המצפים לו לאורך כל חייו, ומאידך גיסא הוא יכול ליצור מייד קשר חיובי עם אנשים שונים לתועלת שני הצדדים ובעזרת תיווך מתמיד.

בעבור התלמידים הרגילים יש בכך הזדמנות לפתח את תפיסת השוויון ואת המחויבות המוסרית שלהם, וכן לראות שהמכנה המשותף האנושי רחב וחשוב בהרבה מההבדלים. ראוי להפנות את תשומת ליבם של כלל התלמידים לעובדה שאצל כל אדם יש יסודות תקינים וקשיים שונים כאחד, והקושי איננו נחלתם של תלמידי החינוך המיוחד בלבד. בית-ספר מגוון כזה צריך להעניק הזדמנות לתלמידי החינוך המיוחד לבטא את כשרונותיהם ולחוש בעלי ערך.

ביטוי זה של הכשרונות קשור גם לסוגיית ההכשרה המקצועית בבתי הספר התיכוניים הנדונה במקום אחר בספר: תחושת השייכות וההשתתפות של תלמידי החינוך המיוחד, הניגשים לבחינות בגרות, מצדיקה מאמץ זה מצידם ומצד מוריהם. יחד עם זאת, במקרים שבהם סיכוייהם לזכות בתעודת הבגרות המלאה קטנים מאוד רצוי לכוונם לצירוף של בסיס עיוני, חיי למידה וחברה משותפים עם שאר החברה – והכשרה מקצועית המעניקה להם תעודה שימושית בתום לימודיהם.

בהיותי מנהל חדש בבית-הספר "דנמרק" ביקשתי מחבריי, בין היתר, לסייע בידי להכיר את התלמידים הנכים כדי לבדוק אם הם זקוקים לעזרה נוספת. אחת מהם הייתה מורן זקן, נערה נבונה ונחמדה המרותקת לכיסא-גלגלים בגלל שיתוק-מוחין. היא למדה בכיתת חינוך מיוחד בחטיבת הביניים בגלל הקושי הגופני לעמוד בעומס הלימודים בכלל ושיעורי הבית בפרט כנהוג בכיתה רגילה.

אף-על-פי-כן הצליחה הנערה, בעזרת הצוות החינוכי, להתמודד עם קשייה ולהיקלט בהצלחה בכיתה עיונית במסגרת החטיבה העליונה שלנו. כשהחלה "עונת" בחינות הבגרות הסתבר שהנערה פטורה מלימודי מתמטיקה עקב ליקוי למידה, אולם רשאית במקום זאת להיבחן במדעים.

הבעיה הנוספת הייתה שזמן רב לפני-כן קיבלה פטור מלימודי המדעים משום שלא הייתה יכולה לעמוד בהיבט המוטורי של הניסויים במעבדה. קירחת מכאן ומכאן, הבינה התלמידה שלא תהיה זכאית לתעודת בגרות.

לא ויתרנו: לאחר התשובות השליליות מאנשי משרד החינוך פנינו למנהל אגף הבחינות, ד"ר משה דקלו. בפגישה אישית הסכים מנהל האגף לאשר לנערה היבחנות עיונית בלבד בביוולוגיה כתנאי מספיק להשלמת תעודת הבגרות שלה. מורה בבית ספרנו סייעה לה להתכונן לבחינה, והיא עברה אותה בהצלחה.

בתום שנת הלימודים של הנערה בכיתה י"ב התכנסו מורי השכבה, ההורים והתלמידים לטקס הסיום שנערך באולם שכור. ברגע האחרון הסתבר שלא נערכו סידורים כלשהם כדי לאפשר לנערה שלנו לעלות על הבימה יחד עם חבריה, והיא נותרה למטה.

שניות אחדות לאחר שהתבררה לי התמונה הקשה הזמין אותי המנחה לדבר באוזני הנאספים. לא עליתי על הבימה אלא נשארתי על רצפת האולם, בסמיכות לנערה הנכה. ביקשתי לכוון את הזרקורים אליה ואליי, והקדשתי את דבריי לנערה יוצאת-הדופן שהתמודדה עם קשיים גדולים ושסיימה בהצלחה את לימודיה.

בתיכון באר-טוביה פיתחנו **תכנית לחינוך ערכי** שיש לה שני מאפיינים: הראשון הוא המסר הכמותי והאיכותי שלפיו הנחלת הערכים הלאומיים והאנושיים היא תפקידו העיקרי של בית-הספר. המרכיב השני הוא ראייה כוללת: צוות מיוחד הכולל את חברי ההנהלה הרחבה ואת מרכזי המקצועות. צוות זה דן בדגשים הערכיים הקשורים למקצועות הלימוד השונים ובתיאום המסרים העולים מהם עם המסרים הדומים הקשורים לפעילות החינוך החברתי ולייעוץ החינוכי.

מנכ"ל משרד החינוך ד"ר שמשון שושני החליט לאמץ גישה זו, וכתוצאה מכך הקים ועדה זמנית ויחידה מינהלית קבועה בראשות טליה נאמן העוסקות בחינוך הערכי כבנושא מערכתי המקשר בין שלושת תחומי העשייה החינוכית שהזכרנו. הרי התלמיד הוא אחד, נפשו היא אחת, ואנו משתדלים להגיע אליהם במתואם ובזמנית מזוויות מקצועיות שונות.

פנים רבות להצטיינות: לאורך שנים אחדות הכרתי מקרוב תלמיד שתפקודו הלימודי היה מצומצם ביותר, אולם השתכנעתי שהוא אדם טוב וחבר נאמן. בזכות התנהגותו זו היה לנו קל יותר למצוא דרך להעניק לו את תעודת הסיום.

כעבור שנים מעטות זכתה אחותו הצעירה של הבחור בתעודת הצטיינות על תרומתה החברתית לשכבתה. בהיכנסי לאולם שמעתי מפי אחת המורות שהאח-החייל

נמצא שם יחד עם ההורים, ושנוצר כאן צירוף-מקרים נאה: זמן קצר לפני-כן זכה הבחור בתעודת הצטיינות ממפקדו בהיותו נהג צבאי מסור ואחראי.

לקראת תום הטקס השמעתי את דבריי באוזני המתכנסים. "נזפתי" במנחה על כך ששכחה מצטיין אחד, ולתדהמתו של הבוגר-החייל קראתי לו בנוסח צבאי לעלות מייד לבימה.

החייל המופתע עמד לידי ושמע יחד עם כל הציבור את הסיפור: "אצלם ההצטיינות היא עניין משפחתי", אמרתי. "לידי ניצב הבוגר שלנו שלפני ימים אחדים קיבל אות הערכה ממפקדיו בצה"ל". נדמה היה לי שהבחור כמעט ונפל תחתיו מרוב התרגשות. הציבור הגיב במחאות-כפיים ממושכות.

חשבתי לעצמי שלא רק את תחושתו הטובה הרגעית הרווחנו, אלא שהיה זה בעבורו סיום שני, ומוצלח יותר, של לימודיו בבית ספרנו. יותר מכך: היה זה סמל קהילתי לחיבורו של מגזר חברתי שלם לשאר המגזרים, ושל יכולתו של אדם להצטיין במישורים חשובים לא פחות מתחומי ההצטיינות המקובלים.

החינוך הגופני הוא תחום-דעת חריג במידה רבה: מרכיבו העיוניים מצומצמים, הוא יוצר אתנחתא פעילה במסגרת ששאר חלקיה מחייבים ישיבה רצופה, הוא מאפשר התבלטות של כישורים אחרים מאלה הנבחנים ברוב שעות היום.

אין מדובר בהתעמלות בלבד. הכותרת "חינוך גופני" יאה לתחום זה משום שהוא יוצר הזדמנות לקדם עמדות והתנהגויות שיש להן ערך לגבי תחומי חיים שונים:

1. **תפקוד סדיר**, גם ללא כושר גופני מיוחד או הישגים ספורטיביים יוצאי דופן
2. חיזוקה של **תרבות המצוינות** מזווית מיוחדת
3. מתן ביטוי ל**כבוד האדם** באמצעות התייחסות רגישה לבעלי מגבלות גופניות
4. קידום המודעות לבריאות האמורה להישאר בתוקף לאורך כל החיים
5. חיזוקם של **תכונות והרגלים** העשויים להועיל למתבגרים בתחומים רבים: הצבת אתגרים, התגברות על מכשולים, אימון והדרגתיות כדרך חיים, הישגיות, הגינות ועבודת צוות

בין **החינוך החברתי** לחינוך הערכי קיימת זיקה חשובה, אולם גם הבדל משמעותי. הקשר בין השניים הוא זה שהחינוך החברתי במובנו הרחב הוא מכשיר בעל משקל

במסגרת החינוך הערכי. **לאחר הקשר הבין-אישי, ההתנסות הערכית היא הגורם החינוכי המשפיע ביותר.**

לכן נודעת חשיבות מיוחדת לתכנית המחויבות האישית לעזרה לזולת ולתרומה לקהילה אשר רק ב-2014 הפכה להיות מחייבת. כל ילד יכול לעזור לזולתו ולתרום לקהילה בצורה כלשהי, ולכן נכון להפוך תחום פעילות זה למחייב לאורך 12 שנות הלימוד.

ההבדל בין החינוך הערכי לחברתי איננו קשור רק לכך שהאמצעים הערכיים כוללים יותר מאשר התחום החברתי. גם התחום החברתי כולל יותר מאשר חינוך לערכים: הוא תורם לפיתוחם של **כישורים חברתיים** כגון מנהיגות, עבודת צוות, אזרחות פעילה, היכולת לחיות בשלום עם אנשים מקבוצות חברתיות שונות: הן בתוך בית-הספר עצמו, ביחס לרב-קיום על רקע עדתי, סוציו-אקונומי ולימודי, הן ביחס לבתי ספר ממגזרים אחרים. כישורים חברתיים אלה כשלעצמם אינם מצביעים בכיוון ערכי מובהק, משום שאפשר לנצלם למטרות ערכיות שונות – ואף מנוגדות זו לזו. לכן קיימת חשיבות מיוחדת לשילוב בין תחום הכישורים החברתיים לבין התחום הערכי שבו עסקנו.

בתחום **הטיולים הארוכים והסיורים הקצרים** ראוי להציב יעדים ערכיים ברורים. בית-הספר צריך לוודא שכל פעילות חוץ בית ספרית בתחום זה תפגיש את התלמידים עם חוויות שיש להן קשר לערכים הלאומיים והאנושיים, מהיכרות עם חלקיה השונים של ארץ-ישראל ועד מפגש אוהד עם אוכלוסייה מגוונת.

הליכה מרובה ושינה תחת כיפת השמיים יוצרות בדרכי נועם חוויה מחשלת, מיוחדת ושונה מהיומיום, וכן זיקה מוחשית לארץ על נופיה המגוונים. הטיולים והסיורים יוצרים גם הזדמנות להיכרות בין תלמיד לתלמיד ובין תלמיד למורה מזוויות שאינן נחשפות בבית-הספר פנימה, ומאפשרות לתלמידים, גם לאלה שאינם מצטיינים בלימודים העיוניים, להפגין כישורים אחרים בעלי חשיבות: כושר התמודדות עם אתגרים גופניים, התמצאות במרחב, מנהיגות בשטח, עזרה לזולת.

טקסים הנערכים במועדים בעלי משמעות סמלית, תכנית של הכנה לשירות הצבאי **ומפגשים עם מבוגרים ובני נוער ממגזרים אחרים** יוצרים הזדמנות לעיסוק ישיר בסוגיות ערכיות.

בשלושת בתי הספר שבהם עבדתי העסקנו גם מורים ערבים, בדרך-כלל בהוראת השפה הערבית. המפגש איתם היה בעבור התלמידים חוויה חשובה בהקשר של שוויון ערך האדם ושל שוויון אזרחי. גם השפעה חינוכית זו מתחילה במערכת-היחסים: מורה יהודייה שמעה במו אוזניה ויכוח פוליטי סוער בין תלמידים צעירים, שבמהלכו אמר הצעקן העיקרי ש"צריכים להרוג את כל הערבים, חוץ מהמורה הערבייה שלנו"... ברור שכוונתנו היא שבסופו-של-דבר יאמץ התלמיד לעצמו את ערכי חיי האדם ושוויון ערכו.

בשני שלבים בתקופת עבודתי החינוכית צירפתי למערכת הטקסים השנתיים המקובלים טקס "תוצרת בית". הטקס המיוחד נועד לתת מענה, שיכול להיות מערכתי – ולא רק מקומי, לשתי בעיות חינוכיות: האחת היא מעמדה הירוד של מגילת העצמאות במערכת ההוראה והחינוך שלנו, למרות העובדה שהיא המסמך המכונן והחזוני של מדינת ישראל.

הבעיה השנייה היא שכל הטקסים המשמעותיים שלנו הם טקסי אבל: הטקס לזכר הירצחו של יצחק רבין, טקס יום השואה וטקס יום הזיכרון. אמנם גם בטקס של אבל ראוי לחתום את האירוע באמירה של תקווה, אבל, בהנחה שלטקסים יש משמעות נפשית וחינוכית, עלינו להשתמש בהם גם כדי לעורר שמחה ואופטימיות כחוויה מרכזית. לכן נחוצה התכנסות בית ספרית מסוג זה, ולו פעם אחת בשנה, שמרכיב האבל בתוכה יהיה מצומצם, ושעיקרה בנייה ולכידות חברתית-ערכית.

כך נוצר **טקס העצמאות**: זמן קצר לפני היציאה לחופשת הפסח, חג החירות, מתכנס בית-הספר כדי לעסוק במגילת העצמאות ובהשלכותיה האנושיות והחברתיות. התפאורה והמוזיקה מתייחסות לתכני המגילה. על הבימה עולים, בזה אחר זה, צמדים של מבוגרים וצעירים מהקהילה: הורים וסבים, מורים ותלמידים; בדרך-כלל- צעיר אחד ומבוגר אחד. לאחר שהתלמידים-הקריינים משמיעים פסקת מפתח מתוך המגילה, המהווה חלק מזהותנו הקולקטיבית, מספרים המבוגר והצעיר את סיפורם האישי הקשור לכך: המסורת היהודית, השואה, הביטחון, העלייה והקליטה, הדמוקרטיה והשלום.

הטקס מצליח להמחיש את הסיסמאות הגדולות באמצעות סיפורים "קטנים" מפי חברים ושכנים, סיפורים המהווים חלק מחיי כולנו.

המישור הבית ספרי הקרוב ביותר לחינוך הבלתי-פורמלי נקרא לעיתים "חינוך בלתי-פורמלי בבית-הספר": עידוד **המנהיגות הצעירה**.

כמו חברה כלכלית, בית-ספר איננו צריך להתנהל בצורה דמוקרטית במובן זה שאין הוא עורך הצבעות בהשתתפות כל אנשיו כדי לקבל כל החלטה. סמכות המבוגרים קשורה גם לכך שהם מופקדים כחוק על שלומם של קטינים שאינם מודעים תמיד לטובתם-שלהם במובן העמוק וארוך-הטווח.

יחד עם זאת אנו מעוניינים לגדל אזרחים שישתתפו ברבות הימים **בחיים הדמוקרטיים הפעילים**: כמצביעים מודעים בבחירות לרשויות השונות, כמקפידים על זכויותיהם, כממלאים את חובותיהם, כשותפים לדיון הציבורי ולתרומה לחברה.

בית-הספר צריך להשתדל ולהכשיר לכך את כל תלמידיו באמצעים החינוכיים הבאים:

1. קיום שיח מתמיד בעניין **זכויות האדם והאזרח, העובד והתלמיד**. בדמוקרטיה אין האדם נושא בחובות תחילה, אלא ראוי לזכויות תחילה – מרגע היוולדו. תקנון בית ספרי ראוי לשמו צריך להיפתח בערכים ובזכויות, ולא באיסורים. מהבחינה החינוכית אין מדובר רק ביצירת תודעה של זכויות אישיות, אלא גם בבניית נורמה של כבוד לזכויות הזולת. את הזכויות יש להשלים בחובות הנובעות מהן, ובעיקר החובה לכבד את זכויותיהם של שאר האנשים.
2. מתן אפשרות להשמיע **ביקורת** מכבדת בצורתה, גם אם חריפה בתכנה, כלפי בית-הספר, כולל העמדת כלים מיוחדים למטרה זו: דיונים פתוחים, עיתון בית ספרי שאינו צריך לכלול רק דברי שבח, אתר אינטרנט ורשת חברתית מנוטרים.
3. **הרצאות, הצגות ושיעורי מחנך** שנועדו ליצור מודעות חברתית ופוליטית. המורה צריך לייצג את המדינה ואת ערכיה, אולם טוב הדבר שהתלמידים יביעו עמדות פוליטיות גלויות ומגוונות.
4. **בחירות כלליות לתפקיד יושב ראש מועצת התלמידים** אשר צריכות להפוך אותו לשליח-ציבור אמיתי. מנהל בית-הספר איננו צריך לחשוש מתחרות מצד תלמיד בעל תמיכה ציבורית, אלא לקבל מעמד מיוחד זה כחלק מהכשרתה של המנהיגות העתידית ברמת הקהילה, הצבא והמדינה. תהליך הבחירות צריך להיות דומה ככל האפשר למקור המוניציפלי, בין השאר משום שבדרך זו מכשיר בית-הספר את תלמידיו לתפקידם העתידי כבוחרים.

ההצגות שהזכרנו, יחד עם מופעים אמנותיים אחרים, לא נועדו רק להטמעת מסרים ערכיים, אלא גם להענקת חוויה מיידית, וכן להתנסות בסוגים שונים של **תרבות-פנאי** היכולה להשפיע על ההרגלים העתידיים בתחום זה.

תפקידם של הטקסים בבית-הספר הוא כפול: ראשית, עצם ההתכנסות יוצרת חוויה של שותפות ומחזקת את תחושת השייכות לבית-הספר. תחושה זו משפיעה על האכפתיות של התלמידים ועל נכונותם לתרום לכלל.

תרומתו השנייה של הטקס קשורה לתכנון. בדרך-כלל הוא אמור לקדם את הטמעת ערכי המדינה והמוסד החינוכי בקרב קהילת התלמידים באמצעות המימד החווייתי והרגשי: קטעי קריאה, שירה, נגינה, משחק ומחול עשויים לרתק את הצופים ואת המאזינים ולהסב להם הנאה או התרגשות יותר מאשר שיעור יומיומי. מרכיבים אלה, וכן נאום שבו יוצג המסר במפורש, עשויים לחרות אותו בלב הציבור הצעיר.

ההפרדה בין החינוך החברתי המתמקד בערכים לבין המרכיב המעשי של חיי בית-הספר, הלימודים והציונים, היא מלאכותית. מדי שנה מקדיש כל מורה כמה עשרות שעות ל**ישיבות המורים** שבהן דנים המשתתפים במצבו ועתידו של כל תלמיד. מדובר בישיבותיהן של המועצות הפדגוגיות הכלליות שבדרך-כלל משתתפים בהן הצוות החינוכי ומורי המקצוע של כל כיתת אם בנפרד. נוספות עליהן ישיבות היכרות הנהוגות בקשר לשכבת גיל חדשה ובקשר לשכבה שהרכבה השתנה מן היסוד, כגון שכבת כיתות ט' המורכבת מחדש בדרכה לחטיבה העליונה. בשפת מערכת החינוך נקראים אירועים אלה בשמות הנרדפים-לכאורה "ישיבות ציונים" ו"ישיבות הערכה", וההבדל בין שתי האפשרויות גדול מאוד.

המאפיין העיקרי של ישיבות טובות מסוג זה צריך להלוו את המדיניות ההומנית שעליה אנו ממליצים כאן: לכל ילד יש גם נקודות-חוזק. עם שום ילד אין "להתחשבן" בדרך נקמנית. יש למצוא דרך לקדם כל ילד. חשוב להקפיד על אופטימיות מתמדת.

עוד באשר ל**אופטימיות**: שום אדם איננו יודע את אשר יילד יום. שום מחנך איננו יודע בוודאות את עתיד תלמידו. הבנתנו לגבי העתיד היא עניין של סבירות ולא של ודאות. אבל סבירות ההצלחה בעתיד הקרוב והרחוק עולה כאשר אנו יוצרים אווירה מעודדת וכאשר אנו מבליטים את הסיכוי ולא את הסיכון, את אפשרות ההצלחה ולא את אפשרות הכישלון, ואז מציבים אתגר ודורשים לעמוד בו.

במובן זה המחנך הטוב הוא אופטימי תמיד. הוא משתדל ללא הרף לראות את אפשרות השיפור, מאמין בה ומדבר בזכותה, ועל-ידי כך מחזק את כוחות הנפש ומגדיל את הסבירות לשיפור בפועל.

הגישה המעודדת והאופטימית צריכה להתבטא בתרבות כתיבתן של **התעודות**: התעודה איננה רק מעידה על המציאות, אלא גם, ובעיקר, מעודדת להתקדם. תעודה שאיננה יוצרת תחושה זו לא נכתבה נכון או לא תווכה נכון לתלמיד. מכיוון שמדובר בתעודת הניתנת מטעם מוסד חינוכי, יש להדגיש בה את הערכות האישיות של מחנך הכיתה ואת התנהגותו של התלמיד במישורים העיקריים המבטאים את הערכים ההומניסטיים: כבוד למבוגרים, כבוד לצעירים, יושר ועזרה לזולת.

צוות בית-הספר איננו כולל רק את הסגל הפדגוגי, אלא גם את **הסגל המינהלי**. בית-הספר קיים כדי שהמחנכים יקדמו את הפרט ואת החברה, אולם לנוכחותם ותרומתם של עובדי המינהל יש ערך רב משלוש בחינות:

1. מהבחינה המעשית **אין בית-הספר יכול לתפקד** ללא מאבטחים, עובדי ניקיון, מזכירות, אנשי תחזוקה, ספרנים, לבורנטים בתחומי המדעים והמחשבים או אנשי כספים.

2. **התייחסות מכבדת ושוויונית** כלפי עובדי המינהל היא חלק מהדוגמה האישית והמוסדית שמציב בית-הספר בפני תלמידיו (כאן המקום להזכיר שעובדי המינהל כוללים הן את עובדי הרשות המקומית או רשת החינוך והן את עובדי הקבלן).

3. חלק מעובדי המינהל הם **דמויות אנושיות ומשפיעות** לא פחות מאנשי החינוך המקצועיים, הן בזכות אישיותם (שהיא תמיד העיקר) והן בזכות העובדה שבדרך-כלל אין להם מעמד היררכי מובהק כלפי התלמידים. בכך דומים עובדי המינהל ליועצים החינוכיים.

גן-הילדים ובית-הספר הם מערכות מורכבות הרבה יותר מכפי שנדמה למתבונן מן החוץ. העיסוק במעמקי הנפש הצעירה, האחריות לשלומם של מאות ילדים, המחויבות לטפח את הפרט והחברה לקראת העתיד, השיקולים הסותרים שלגביהם יש צורך לקבל החלטות רבות מדי יום, הופכים את המוסד החינוכי לאחת מאבני הבניין החשובות, המסובכות והמעניינות ביותר של החברה כולה.

אחד המבחנים ארוכי הטווח לזיהוי בית-הספר הטוב הוא מבחן שבדיעבד: בוגריו זוכרים אותו לטובה הן משום שבלבם שמורה השמחה שחשו כמעט תמיד בבואם אליו בבוקר ובפגשם את החברים, והן משום שהם מכירים תודה למחנכים שהאמינו ותמכו בהם ושנטעו בהם תחושות ורעיונות המלווים אותם כל חייהם.

הווייתה של הילה בוגרת ולומדת, החיה חיי תרבות עשירים, בוודאי תורמת לשמחת החיים של חבריה וללכידות החברתית. יחד עם זאת הביטוי "**חינוך מבוגרים**" הוא יומרני מדי: החינוך נועד להעלות תרומה משמעותית לעיצוב התכונות הרוחניות וההשקפה הערכית של המתחנך. בדרך-כלל אדם תקין ובוגר בנפשו, המתפקד באופן עצמאי ושהשירות הצבאי כבר מאחוריו, איננו ניתן לחינוך. מעבר לעובדה שאישיותו והשקפתו מעוצבות, ברוב המקרים הוא רואה את יומרתו של מבוגר אחר לחנכו כעלבון.

לכן אנו רואים ב"חינוך מחדש" מושג שלילי הקשור אך ורק לרודנויות שמבקשות לשטוף את מוחם של מבוגרים, להפוך אותם לרובוטים או להטיל עליהם אימה. מאידך גיסא חשוב להכיר במסרים חינוכיים במובן של מקור-השראה ושל דוגמה אישית אשר אותם ניתן להציב בפני אנשים בכל גיל.

מכיוון שספר זה מתמקד בחינוך ממש, אין אנו מטפלים כאן בפרוטרוט בבעיותיה של מערכת **ההשכלה הגבוהה**. יחד עם זאת נתייחס כאן בקצרה לחוליות-קישור אחדות בינה לבין תחום החינוך העומד במרכז ענייננו.

אין צורך להרחיב בעניין תרומתה של ההשכלה הגבוהה העיונית והטכנולוגית, האוניברסיטאית והמכללתית לשגשוגה של מדינת ישראל מבחינת הידע הנצבר, אורחות-החשיבה המשתפרות, ההבנה האזרחית המעמיקה, השכר העולה והתקדמותו של המשק בהקשר הלאומי והבינלאומי. לעומת זאת ראוי להזכיר, הן לפי המסר הכללי של ספר זה והן בהתאם לנסיוננו ההיסטורי מאירופה של שנות ה-30' וה-40', שהשכלה וידע אינם ערובה למוסר. ריבוי תארים אקדמיים מוצקים ומבוססים איננו מוכיח כשלעצמו שמדינת ישראל מתקדמת לקראת המימוש של חזונה הערכי.

מבלי לפגוע בחופש האקדמי, שהוא נגזרת של הזכות לחינוך ולהשכלה ושל הזכות לחופש הביטוי, ראוי שהמוסדות האקדמיים יבליטו את נאמנותם לערכי מדינת ישראל. בדרך זו יוכל הציבור לחבר ביתר שאת את האנשים המשכילים שאותם הוא מעריך למוסר שאותו ראוי שייצגו.

אני מציע שתכנית התרומה החברתית, המשתקפת כיום בתכנית פר"ח ודומותיה, תהפוך להיות מחייבת בעבור כל הסטודנטים בהקשר של תמיכה בילדים או בהקשר חברתי אחר. תהיה בכך תרומה עצומה לתרבות הערכית של ישראל ולרווחת תושביה.

מסר ערכי זה משליך גם על הסוגייה של "בריחת המוחות": בעתיד הנראה לעין לא תוכל מדינת ישראל להציע למדעניה תנאי עבודה טובים מאלה המוצעים להם בחזית האינטלקטואלית והתעשייתית של המערב. אין להתעלם מצרכיהם בהקשר הזה, אבל התשתית חייבת להימצא במקום אחר לגמרי: עלינו להשאיר בישראל גם את הבנים הכשרוניים בעזרת חינוך ערכי. אם הם יראו בישראל את ביתם אשר לו הם נאמנים, קשירת גורלם בארץ אחרת תרד מהפרק (היא תרד, ולא הם...). כמובן, עולמנו כיום מאפשר, ואפילו מחייב, נידות מבחינת הזיקה למוסדות לימוד, הוראה ועבודה שונים; אבל הבית הוא אחד ויחיד.

חזרה לבית-הספר: התסכול המובנה שחשים מחנכים נובע מכך שאין הם יכולים לזהות בוודאות את הקשר הסיבתי בין תרומתם לבין התפתחות בוגריהם בעתיד, ולכך שהבוגר עצמו מתקשה לראות קשר סיבתי זה ולהבין את גודל החוב המוסרי שהוא חב למחנכיו הטובים.

בדרך-כלל אין אדם מזהה מייד את השינויים החלים בנפשו – באישיותו ובערכיו – לעומקם, ובוודאי שאיננו יכול להגדיר באופן "מתמטי" את האחריות לכך המתחלקת בין המרכיב התורשתי לבין השפעתם של קרובי משפחתו, מוריו ואנשים נוספים.

בית-ספר טוב צריך להסתפק בעצם ההצלחה של בוגריו ובתחושת הצוות החינוכי שהוא השתדל מאוד לתרום לכך. אם מתמזל מזלו של המחנך מגיעים בוגריו לבית-הספר כדי לדרוש בשלומם וכדי לספר לו על התקדמותם, ולא-פעם ניגשים אליו ברחוב כדי להביט בעיניו, לחייך וללחוץ את ידו בהכרת תודה.

סיכום:

* ראוי להציב בפני כל תלמיד רף של תעודת 12 שנות חינוך ולימוד.

* דרוש דגם משופר של בית-הספר המקיף: מוסד קהילתי, נתיב

עיוני ונתיב מקצועי.

* שוויון בבית-הספר: הצהרה, בחירת הצוות, אזור רישום הטרונגי,

קבלת כל ילדי הקהילה, התמדה מלאה, טיפול בכל נושר, מגמות
 עיוניות ומקצועיות, קרן מלגות.

* מוסד המטפל באלימות טוב ממוסד "נקי" שאלימות מתפשטת
 ברחובות הסמוכים לו.

* טיפול באלימות: תגובה, מניעה, חינוך לכבוד האדם.

* מענה מרכזי לסוגיית ההתמכרות: אחריות, ועיסוקים מועילים.

* ברוב המקרים יעיל השכר יותר מן העונש.

* במובנים רבים ממלא מחנך הכיתה את התפקיד החשוב ביותר
 בבית-הספר.

* היועץ החינוכי הטוב נתפס כמכוון לטובת התלמידים.

* החינוך הגופני יוצר הזדמנות לקדם עמדות והתנהגויות בתחומי
 החיים השונים.

* יש להקנות מקום מרכזי לתכנית התרומה לקהילה.

* נחוצות בחירות כלליות לתפקיד יושב ראש מועצת התלמידים.

* המאפיין העיקרי של ישיבות מורים: זיהוי נקודות-החוזק
 של התלמידים.

* התעודה לא רק מעידה על המציאות, אלא גם מעודדת להתקדם.

* חלק מעובדי המינהל משפיעים על הצעירים לא פחות מאנשי
 החינוך המקצועיים.

מנהיגים צעירים **החינוך הבלתי-פורמלי**

הנחה פשוטה העומדת ביסוד החינוך הפורמלי היא שהמחנך הוא אדם מבוגר ובעל נסיון-חיים והשכלה גבוהה. זהו מקור סמכותו המוסרית והמעשית להדריך אנשים צעירים, אבל מכיוון שלא כולם מבינים זאת בשלב מוקדם זה של חייהם – הם זקוקים למשמעת פורמלית ומתמדת.

באמירות אלה יש אמת חשובה, אבל אין זו האמת כולה. לא לגבי בית-הספר, שעיקר מלאכתו דווקא בהענקת יחס אנושי ובהצבת דוגמה אישית, ובוודאי לא לגבי החינוך הבלתי-פורמלי.

מערכת חיצונית זו, שנקראת מדי פעם "חינוך משלים", כוללת בעיקר מועדוני נוער ומרכזים קהילתיים, תנועות נוער ומועצות נוער, וכן פעילות ספורט קהילתית. תפקידה הוא ביצוע המשימות החינוכיות שאין בכוחו של בית-הספר לקיים, או שהן סותרות את אופיו – אך יש להן מקום במסגרת התכנית החינוכית הכוללת.

מה מטרותיה של פעילות זו?

מטרותיה הערכיות זהות לאלה של בתי הספר:

1. הנחלתה של מורשת הקהילה
2. פיתוח יחס של כבוד כלפי חוקי המדינה
3. הנחלת הערכים ההומניסטיים המתבטאים מעשית גם במשטר הדמוקרטי

גם כאן נכון לומר שפעילות הנוער, הנעשית ברשויות יהודיות בעלות צביון ממלכתי, מכוונת גם לחינוך לציונות, מדרגה גבוהה בהרבה מזו של כיבוד החוק. ברשויות הקשורות לעדות לא-יהודיות שבניהן משרתים בצה"ל תוצב מטרת ביניים: פיתוח נאמנות למדינת ישראל.

אופייה של פעילות הנוער מאפשרת למסגרת זו לקדם את הערכים ואת ההתפתחות האישית באמצעות קידום מרחיק-לכת של **מנהיגות צעירה**, שהרי ברוב תפקידי

ההדרכה בתנועת הנוער נושאים תלמידי תיכון, והם המאיישים את מועצת הנוער הרשותית.

הביטוי "**מרכזים קהילתיים**" מתייחס למוסדות הרשותיים דוגמת המתנ"סים שבמסגרתם פועלים הן ילדים ונערים והן מבוגרים, במסגרת של חוגים ואירועי הווי ותרבות המתאימים לגילים השונים.

יש לכך זיקה ישירה או עקיפה לפעילות הספורט הרשותית. לפעילות זו יש מטרות אחדות, בהמשך לחינוך הגופני המתנהל בתוך בית-הספר:

1. חיזוקה של **תרבות המצוינות** מזווית מיוחדת
2. קידום **המודעות לבריאות** האמורה להישאר בתוקף לאורך כל החיים
3. חיזוקם של **תכונות והרגלים** העשויים להועיל למתבגרים בתחומים רבים: הצבת אתגרים, התמדה והתגברות על מכשולים, הישגיות, הגינות ועבודת צוות

פעילות הספורט הקהילתית מתחלקת לשלושה:

1. **ספורט לאלפים**: ספורט עממי המיועד לחלק גדול של הקהילה, בני גילים שונים, ברמת קושי נמוכה וברמת בטיחות גבוהה, ללא יסוד תחרותי
2. **ספורט לאלופים**: פעילות תחרותית המיועדת לטיפוחם של המצטיינים כיחידים ובקבוצות ולחיזוק תחושת השייכות והגאווה הקהילתית
3. **ספורט אתגרי** המיועד למעטים, אשר מתאפיין ברמת קושי גבוהה ובסיכון מחושב, אם כי ללא יסוד תחרותי בולט

פעילות הספורט הקהילתית צריכה להיות ענף של חיי החינוך והחברה בקהילה ולשקף אותה תפיסת עולם המתבטאת בשאר הענפים. במובן זה נודעת חשיבות רבה לשיתופם של **כל מגזרי האוכלוסייה** בפעילות, במקום לייעד אותה רק לקבוצות בעלות מודעות ספורטיבית גבוהה מלכתחילה או בעלות יכולת כלכלית לשאת בהוצאות הפעילות.

אופי חינוכי זה עומד ביתר שאת ביסוד פעילות הנוער. בניגוד לספורט התחרותי, הקיים מאז ימי יוון העתיקה, תנועות הנוער באו לעולם רק בגרמניה של המאה ה-19.

בראשית המאה ה-20 ייסד רוברט באדן-פאוול את תנועת הצופים שהפכה להיות ארגון בינלאומי המקיף עשרות מיליוני ילדים ונערים. אלה יסודותיה של התנועה אשר הונחלו גם לתנועות רבות אחרות:

1. **פעילות קבוצתית** בהדרכתם של צעירים
2. **תכנית יצירתית** ופעילה פיזית בחיק-הטבע
3. למידה באמצעות **התנסות**

נפתח כאן את תכונותיהן של כלל תנועות הנוער המתבססות על התפיסה הצופית הישנה, תכונות היכולות לזכות בתשומת לב מועטה יחסית בבית-הספר:

1. **בסיס התנדבותי** לעצם החברות בארגון אשר מעודד רצון טוב
2. חיזוק נוסף של הרצון הטוב באמצעות **אווירה חופשית** שמעטים בה הכללים הפורמליים, כולל "מורטוריום" (שמיטת חובות): מונח סוציולוגי השאול מתחום הבנקאות, ואשר משקף הימנעות מ"התחשבנות" עם הצעירים במסגרת פעילות הנוער על רקע תפקודם והתנהגותם בבית-הספר, וכן להפך.
3. הקדשת חלק גדול מהזמן **לתכנים ערכיים**
4. פיתוח נרחב של **הכישורים החברתיים** של משתתפי הפעילות
5. הפקדתם של רוב **התפקידים המנהיגותיים** בידי אנשים צעירים, לשם התגברות על הפער והמתח הבינדוריים אשר מאפיינים את המערכת הפורמלית

נתמקד במרכיב אחרון זה המבדיל בין **המערכת הפורמלית לבלתי-פורמלית**: הראשונה בנויה על סמכותם של מבוגרים בעלי בשלות נפשית, נסיון-חיים והשכלה גבוהה. השנייה מבליטה את המנהיגות הצעירה אשר איננה סובלת מפער-דורות תרבותי או מהתנגדות טבעית שיכולות לעורר עצותיהם של "זקנים". חשוב שבית-הספר עצמו ישתמש גם ביתרונותיהם של בעלי כושר-מנהיגות מקרב תלמידיו, כדי שיתרמו לקידום המדיניות החינוכית ולהווי המקומי היוצר תחושת שייכות. מנהיגים צעירים אלה יכולים לשמש אנשי קשר מצוינים בין מבוגרים לצעירים ולהציג בפני המורים את צרכיהם וטענותיהם של התלמידים.

הדילמה הגדולה הקשורה לפעילות הנוער מזכירה את המחלוקת לגבי **האינטגרציה החברתית** ביחס לחינוך הפורמלי: האם לחתור לשיתופן בפעילות של כל קבוצות האוכלוסייה, ולשלם את המחיר של מתח בין המגזרים על רקע סוציו-אקונומי או עדתי ושל הפרות המשמעת הנובעות מכך? האם נעדיף את גיוסם לפעילות של הילדים והנערים המתנהגים כהלכה, ורק שלהם, ובדרך זו נעמיק את הפער החברתי?

שלא כשנת העבודה והלימודים של בתי הספר, שנת הפעילות הבלתי-פורמלית צריכה להקיף **12 חודשים שלמים**. הסיבה המרכזית לכך היא שתחום פעילות זה יכול לנצל לטובה את חופשות בתי הספר כדי לרכז בהן פעולות רצופות בתחומי הנוער והספורט.

התחושה שעשוי לקבל הקורא, כי בפרק זה אנו "משייטים" בין החינוך הפורמלי לבלתי-פורמלי, איננה מקרית: הילד הוא אחד ויחיד, נפשו מורכבת, ובכל זאת היא נפש אחת, והוא צובר חוויות המשפיעות על חינוכו לאורך כל היום וכל הימים. מבחינה נפשית זו אין חציצה בין בית-הספר לבין תנועת הנוער, בין מורה למדריך, בין שעות הבוקר לשעות שאחרי הצהריים. מסיבה זו נחוץ תיאום מהותי ומתמשך בין שתי המערכות: לא רק תיאום ארגוני, שיאפשר לאנשי החינוך הבלתי-פורמלי לקיים את פעילותם ללא פגיעה במבחנים שעורך בית-הספר, ולא רק תיאום חד-פעמי. נחוצה כאן ראייה כוללת ברמה המקומית והארצית שתתבסס על ההכרה **באחדות החינוך**. המערכת המשפיעה על צמיחתם של הילד והנער כוללת את המחנכים מכל הסוגים, וכן את הקהילה הרחבה שבמסגרתה הוא חי: "נחוץ כפר שלם", אומר הפתגם, "כדי לחנך ילד אחד".

אחת הדוגמאות המעניינות שלהן הייתי שותף בהקשר זה הייתה החלטתה של המועצה האזורית באר-טוביה בדבר מיקומן הפיזי של מחלקות הנוער והספורט בלב שטחו של בית-ספר התיכון. הסיבה הארגונית והשטחית לכך הייתה שרוב ה"לקוחות" של פעילות הנוער והספורט נמצאים בבית-הספר ממילא. הסיבה המהותית לכך היא סמלית: החינוך הוא מקשה אחת.

סיכום:

- * מטרתו הערכיות של החינוך הבלתי-פורמלי זהות לאלה של החינוך הפורמלי.
- * פעילות הספורט הקהילתית נועדה גם לקידומן של המטרות שהוצבו לחינוך הגופני הפורמלי: מצוינות, בריאות, הרגלים מועילים לאדם ולחברה.
- * הפעילות הקהילתית צריכה לכלול ספורט עממי, פעילות תחרותית וספורט אתגרי.
- * הבסיס הרעיוני של תנועות הנוער: פעילות קבוצתית, מנהיגות צעירה, פעילות יצירתית בחיק הטבע, התנסות, התנדבות, אווירה חופשית, פיתוח כישורים חברתיים.
- * שנת הפעילות בתחומי הנוער והספורט צריכה להקיף 12 חודשים.
- * רצוי שגם החינוך הבלתי-פורמלי ישאף לאינטגרציה חברתית.
- * החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי צריכים להיות מקשה אחת.

שמור במערכת **מערכת החינוך ותיקונה**

עיקר החינוך נעשה, כפי שהסברנו, במסגרת התקשורת בין המורה לתלמיד. לא ספרי הלימוד הם העיקר, לא הנהלת בית-הספר, לא המינהל התקין, לא יחידות החינוך של הרשויות המקומיות ולא אנשי המטה אשר בירושלים ובמחוזות. כל אלה מהווים אך ורק מעטפת של תמיכה בליבת המעשה החינוכי המורכבת מאדם מבוגר אחד ומאדם צעיר אחד, מאישיותו של המבוגר ומנפשו של הצעיר, מיחסו האנושי של המחנך ומהדוגמה האישית שהוא מציב בפני חניכו.

יחד עם זאת המערכת המקומית, המחוזית והארצית היא אשר מאפשרת למפגשים אלה להתקיים: היא מאתרת את המועמדים להוראה ולחינוך, מכשירה אותם לתפקידם, מפקידה בידם תכניות וסמכות ואחריות ומשלמת את שכרם. משרד החינוך הוא הגוף השלטוני המוביל את החינוך אשר ניתן מטעם המדינה או בהרשאתה, והוא מחויב גם לראייה כוללת ולמנהיגות.

לא כל ילדי ישראל נמצאים בתחום אחריותו של משרד זה: הציבור החרדי שולח את ילדיו למוסדות החינוך העצמאי ולמוסדות פטור (ראו להלן). הקבוצה הראשונה כפופה לפיקוח חלקי של משרד החינוך, ותקציבה הממלכתי עומד על 75% מתקציבם של מוסדות רשמיים מקבילים. הקבוצה השנייה נהנית מפטור מפיקוח המשרד, והשיעור המקביל של תקציבה עומד על 55%. היקפן המשותף של שתי הקבוצות עולה על 200,000 ילדים, כעשירית מכלל קבוצת הגיל.

עד היום לא הצליחה מדינת ישראל למצוא מסילות לליבם של חברי הקהילה החרדית. הכנסת והממשלה יוצרות אשליית שליטה באמצעות הגדרות פקידותיות אלה ("חינוך עצמאי" ועוד) ובאמצעות שלילה חלקית או מלאה של התקציב שמכוחו מתקיימים בתי הספר במערכת הרגילה. תפיסת העולם המוצגת בספר זה חותרת לחיזוק כבוד האדם, לקבלת שונותו ולחיזוקו של המכנה המשותף בין השונים. עקרונות אלה קשורים לערכים הלאומיים והאנושיים גם יחד. בית-הספר הרצוי, שתואר בפרק הקודם, משתדל ללמד את תלמידיו לפתור סכסוכים בהידברות ובהסכם בכל תחומי החיים. למתח שבין חרדים וציונים לא מצאנו פתרון אסטרטגי, ולא-פעם מתקבל הרושם שלפני זמן רב התייאשו מהידברות.

בדור האחרון נעשה מאמץ לשלב חרדים במעגל העבודה והשירות הצבאי. בתחום התעסוקתי חלה התקדמות מורגשת, ואילו במישור של השירות הצבאי קבעה הכנסת חוק הכולל סנקציות כלפי משתמטים וכלפי הישיבות שבהן הם לומדים. מתכונתו הפלילית של חלק מהחוק והרכב הוועדות שדנו בו (ללא חרדים) מעידים כאלף עדים על כך שישראל הרשמית ויתרה במקרים רבים על הידברות עם קהילה יהודית-ישראלית גדולה.

הדברים נכונים ביתר תוקף לגבי תחום החינוך שבמסגרתו לא התגבשה **תכנית-ליבה מוסכמת**.

הקשר בין הציבור החרדי למערכת החינוך של המדינה הוא מורכב: מחד גיסא אחראית המדינה לחינוכם של הילדים במגזר זה כפי שהיא אחראית לחינוכם של ילדי שאר המגזרים. מאידך גיסא נתונה לאוכלוסייה זו מידה רבה של עצמאות: היא מקיימת מוסדות מוכרים שאינם רשמיים ומוסדות הפטורים לחלוטין מפיקוח פדגוגי ממלכתי.

דרכה החינוכית אינה מסתפקת בהנחלת היהדות לפי תפיסה שמרנית ואדוקה, אלא גם מעודדת במידה רבה הימנעות משירות צבאי ומהשתתפות בשוק-העבודה. מחד גיסא התייחסה לכך המדינה באמצעות חוק טל וחוק השוויון בנטל, כלומר: בדרך של כפייה מסוימת. מאידך גיסא פתח משרד החינוך בפני החרדים מגמה חדשה של חינוך ממלכתי-חרדי. בעניין זה אין לנו עדיין אסטרטגיה לאומית. הצעתנו נגזרת מההשקפה המוסרית והחינוכית הכללית שעומדת במרכז ספר זה: חזון של שילוב, הידברות והסכם. זהו אחד המקרים שבהם הכפייה "תצליח" רק אם תגרום לקרע לאומי ואזרחי.

נחוצה כאן הידברות על אמנה לאומית ואזרחית חדשה שתתייחס ליריעה הרחבה ביותר ולטווח הארוך. החזון צריך להיות של כבוד הדדי בין הזרמים התרבותיים יחד עם חיזוק המכנה המשותף הלאומי והאזרחי. רצוי לבחון את האפשרות שלפיה נשיא המדינה יוביל הידברות בכיוון זה. אשר למערכת החינוך, קשר רצוף בין הזרמים ומוסדות החינוך מהמגזרים השונים הוא ראשיתו של השינוי.

אשר לגיל הרך: מעונות-היום של ויצ"ו ונעמ"ת מיועדים לבני 3-0 ונמצאים בפיקוח משרד הכלכלה. גני הילדים העירוניים בישראל מיועדים לבני 3-6 ונמצאים בפיקוח משרד החינוך והרשות המקומית. הגנים הפרטיים פועלים זה שנים כמעט ללא פיקוח כלשהו, אם כי עם השנים נוצרה מגמה שלטונית של הרחבת הפיקוח.

קבוצה אחרת לחלוטין של נערים נכללת מהבחינה המהותית בזרם הממלכתי, אולם מהבחינה החוקית והמינהלית איננה שייכת כלל למערכת הנמצאת באחריותו של משרד החינוך. מסיבות היסטוריות פועלים בישראל מוסדות להכשרה מקצועית של נערים תחת אחריותו של משרד הכלכלה (לשעבר משרד העבודה), תוך ניתוק מהקהילה שבה הם מתגוררים וממערכת החינוך הבסיסית של מדינת ישראל. קבוצה נוספת נמצאת באחריותו של המשרד הרווחה: מוסדות מפת"ן (מפעל תעסוקה לנוער) ופנימיות. הדברים אמורים גם בנערים השוהים במתקני כליאה ובבתי חולים.

כל אחת ואחד מאלפי התלמידים במערכות המיוחדות שהכרנו הגיע אליהן לאחר שנתקל בקשיים משמעותיים בנסותו להשתלב בבתי הספר הרגילים של משרד החינוך ושל הרשויות המקומיות, ומבחינה זו מספקת המערכת החלופית מענה שאיננו נמצא במסגרת הרגילה.

יחד עם זאת אין כל הצדקה לכך שמשרד ממשלתי, שתפקידו כלכלי או סוציאלי, ינהל מערכת חינוכית במקום משרד החינוך. במקום לדון בשאלת עוצמתו של הקשר הפדגוגי או הכלכלי של משרד החינוך למוסדות הנמצאים באחריותו של משרד אחר, ראוי שהמשרד השני יתרום את הידע המקצועי שלו למוסדות מתאימים של משרד החינוך. **שר אחד ומשרד אחד צריכים להיות אחראים לילדי ישראל ולבנייתה של חברת העתיד.**

מעבר לפוליטיזציה הבעייתית של מערכת החינוך, תהליך זה גורר העדפה של שיקולים מינהליים על פדגוגיים: **במקרים רבים נוגס המנגנון המוניציפלי הן בסמכותו הניהולית-חינוכית של בית-הספר והן בתפקידו הפדגוגי של משרד החינוך.**

המבנה הקיים של מערכת החינוך הוא, במידה רבה, תולדה של ההיסטוריה של הארץ בתקופת היישוב והשלטון הבריטי. המסורת המינהלית-חינוכית שהתגבשה באותם עשורים הייתה מורכבת מעקרונות אלה:

1. חלק מהגננות ורוב מורי בתי הספר היסודיים (שנקראו "עממיים") היו עובדי ציבור (מעין עובדי מדינה) ברמה הארצית.
2. מורי בתי הספר התיכוניים הועסקו בידי הרשויות המקומיות או בידי קהילות ואגודות שונות.

3. בתי הספר התיכוניים היו מיועדים למחצית מבני הגיל המתאים או פחות מכך, דהיינו: לתלמידים חזקים מבחינה עיונית, ולילדי המשפחות המבוססות כלכלית אשר נשאו ברוב התקציב הדרוש.

תכנם של שני הסעיפים הראשונים נותר בתוקף עד היום, למרות העובדה שלא קיים הבדל עקרוני בין דרגות הגיל הראשונות לבין המערכת העל-יסודית מבחינת זיקתם למשרד החינוך ולתכניותיו. הקשר בין בתי הספר העל-יסודיים לבין הרשויות המקומיות אף התחזק, משום שראשי הרשויות נבחרים אישית מאז 1978. הם מודעים לכך ששביעות-הרצון האישית של הציבור מתפקודם תקבע את עתידם הפוליטי. הם מודעים לשינוי נוסף שחל בתרבות הישראלית: לטוב ולרע, נושא החינוך עומד במרכז סדר-היום הציבורי כמשתקף בכלי התקשורת המסורתיים והחדשים.

לטוב – מפני שהדבר משקף אכפתיות ומעורבות, וכן הכרה בחשיבותו של תחום החינוך לעתיד הילדים והמדינה בכלל. לרע – משום שבכך התחזקה התפיסה שלפיה נתפס החינוך כ**תחום צרכני** שעובדיו אינם שליחי המדינה וחזונה, אלא "מוכרים" שירות אישי לכל משפחה. הילדים וההורים הם הלקוחות, והלקוח תמיד צודק. ההערכה כלפי בתי ספר שונים אינה בנויה על בחינה מקצועית, מעמיקה וארוכת טווח של איכות עבודתם החינוכית, אלא על מספר בודד: שיעור הזכאות לתעודת בגרות. בדור האחרון הצטרפו לכך, בעוצמה קטנה יותר, ההישגים בבחינת המיצ"ב.

ההנחה שאפשר להעריך חינוך באמצעות מספרים, ויותר מכך: מספר אחד או שניים בלבד, היא חסרת שחר. יחד עם זאת יש לה כוח ציבורי ופוליטי, וראש רשות מקומית חש, בדרך-כלל, שעליו להיענות לכך במידה מסוימת ולהציג לציבור שיעור זכאות גבוה כהישג אישי הצפוי להשפיע על התמיכה בו בבחירות הבאות.

המושג הרווח, ספק מונח מקצועי ספק ביטוי עגה, שבאמצעותו מתואר הגוף המעסיק את רוב מוריו של מוסד חינוכי מסוים, הוא "בעלות": הבעלים – או הבעלות – של בית-ספר מסוים יכולים להיות המדינה, הרשות המקומית או עמותה כלשהי (גלגולו המודרני של המושג "אגודה"). בדור האחרון התרחבה עד מאוד האפשרות האחרונה והיא כוללת לא רק עמותות וחברות לתועלת הציבור, אלא גם **חברות כלכליות לכל דבר**. עמותות משתדלות לקיים סדר-יום אידיאולוגי כלשהו ולגייס לטובתו משאבים מעבר לאשר מעמידה המדינה לרשות המוסד החינוכי. החברה הכלכלית משתדלת להגדיל את הרווח הכספי של בעלי המניות, ולשם כך מנכה חלק מתקציבו הממלכתי של בית-הספר, ולא בהכרח משלימה זאת ממקורות אחרים.

רשויות מקומיות, ואף המדינה עצמה, נוטות לכיוון זה כדי להעביר לגורם חיצוני את האחריות על בית-הספר בעיקר מההיבט הכלכלי: בית-ספר גרעוני לא יהיה סמוך על שולחן העירייה או הממשלה, אלא על שולחן ה"בעלות" שתצטרך לפתור זאת בכוחה-שלה.

סוג זה של הפרטה יכול להוביל ל"הישג" נוסף של הרשות המקומית: היא יכולה להשתדל ולהפקיד את הגוף החיצוני על ציבור של תלמידים חלשים בלבד, ואחר-כך להתגאות בהישגיהם של בתי הספר הרשתיים (העירוניים) שבהם נותרה האוכלוסייה החזקה יותר. **מגמה זו מוותרת לא רק על האחריות, אלא, כרגיל, גם על הסמכות להוביל תהליך חינוכי וחברתי.**

בשלושה צמתים משמעותיים השתדל משרד החינוך להוביל שינוי מערכתי: הרפורמה של 1968, דוח דברת ב-2005, הרפורמה של 2008.

האירוע הראשון היה תוצאה של דאגתם של קברניטי המדינה לקליטתו של ציבור העולים שהגיעו לנמלי ישראל מכל קצוות העולם. הפתרונות המידיים בתחום השיכון וההתיישבות ובתחום המינהל החינוכי יצרו שכונות שלמות, ואף יישובים שלמים, שתושביהם הגיעו ארצה יחד מארץ-מוצא אחת ויחידה. מערכת החינוך המקומית קלטה בעיקר ילדים בעלי מכנה משותף מסוג זה.

חלק מהאוכלוסייה הוותיקה העדיפה לשמר את המצב כדי שילדיה לא יצטרכו להתערב בחברתם של עולים בעלי תרבות אחרת. לפעמים היה בכך יסוד אידיאולוגי, כגון עמדתה של התנועה הקיבוצית שניסתה להעביר את מורשת הקיבוץ לדור הבא ושחששה שבתי ספר משותפים לוותיקים ולעולים ימוססו מורשת זו לחלוטין. כאן המקום להעיר שהייתה בכך סתירה ליומרתה של התנועה הקיבוצית להיות גורם ציוני מוביל בתקופה של קליטת עלייה המונית, וכן לתפיסתה של התנועה בדבר שוויון חברתי. בדיעבד לאחר דור או שניים שינתה התנועה הקיבוצית את פניה, ורבים בתוכה חשו שלא הצליחו להטמיע את הרוח הקיבוצית בקרב הדורות הצעירים.

זכורה לי חוויה מאמצע שנות ה-90, כאשר ביקרתי אצל המזכיר הארצי של אחת התנועות הקיבוציות. בהיכנסי למשרדו ראיתי על הלוח המחיק נושאים לדיון שנותרו מהישיבה הקודמת. בראשם הייתה רשומה השאלה "האם עוד יש תנועה קיבוצית?". המארח ראה את מבטי, ניגש אל הלוח ומחק את הכתובת...

עמדתם המסתגרת של מגזרים אחרים מקרב הציבור הוותיק הביעה חשש שצירוף הילדים-העולים לבתי הספר הקיימים ייצור מתח ואלימות ויוריד עד מאוד את הרמה הלימודית. לעיתים נמהלה בכך נימה גזענית במובהק: לא הוותק הקטן בארץ הוא הבעייתי, אלא העובדה שמדובר בעולים מארצות האסלאם.

דוד בן-גוריון נתן דעתו על הבעיה ודגל במפגש חינוכי מרבי בין חדשים לוותיקים ובין בני העדות השונות. יחד עם זאת, בשנות המדינה הראשונות השליך את יהבו בעיקר על צה"ל שנועד להיות גם כור-ההיתוך של החברה הישראלית המתהווה.

לאורך השנים חדרה לתודעתם של המנהיגים ההכרה בכך שגיבוש החברה טעון טיפול בגיל צעיר משמעותית. גני הילדים ובתי הספר היסודיים הם שכונתיים לפי אופיים, אבל מערכת החינוך העל-יסודית יכולה להירתם למשימה הלאומית החדשה.

שר החינוך זלמן ארן וסגנו אהרון ידלין (ששימש אחר-כך בעצמו כשר החינוך) הובילו את תכנית הרפורמה בחינוך שהתמקדה באינטגרציה חברתית. מאז אותה תקופה היה זה תפקידן של חטיבות הביניים, שקלטו את בוגריהם של בתי ספר יסודיים שכונתיים או יישוביים במגמה להפגישם אלה עם אלה ולחזק את הלכידות החברתית ואת שוויון ההזדמנויות.

על שאר תפקידיה של חטיבת הביניים כבר עמדנו בפרק הקודם, אולם כאן המקום להבהיר שפירות עשייתה של חטיבת הביניים נועדו להתבטא בחטיבה העליונה:

1. **התמדה מרבית:** כמעט כל תלמידי החטיבה הראשונה ייקלטו בחטיבת ההמשך
2. **התקרבות אישית-חברתית:** תיווצרנה חברויות חוצות עדה ומעמד כלכלי ותפחתנה הדעות הקדומות
3. **ניעות (ניידות) חברתית:** ילדיהן של משפחות עניות, חסרות השכלה ויוצאות הארצות הבלתי-מפותחות ייקלטו בחברה הכללית ויצליחו בחלקם להשתלב גם במגמות לימוד הדורשות כושר עיוני גבוה.

לשם כך הקים משרד החינוך ועדה חיצונית בראשות פרופ' יהושע פראוור, יזם את הקמתה של ועדה פרלמנטרית בראשות ח"כ ד"ר אלימלך רימלט (לשעבר מנהל בית-ספר תיכון ברמת גן) והביא לכך שהכנסת אימצה את עמדת הממשלה ואישרה את המבנה הארגוני-פדגוגי החדש. חשוב לזכור שלפי המשפט החוקתי הישראלי אין החלטת הכנסת מחייבת את הרשויות לפעול.

הבעיה הגדולה ביותר הקשורה לרפורמה מ-1968 נוגעת להנחתם של יוזמיה כי השינוי ייקלט בחברה באופן טבעי, ללא צורך בכפייה. בפועל נותר חלק גדול מהמערכת מחוץ לתכנית האינטגרציה מתוך שיקולים קצרי ראות, וחסרוננו של חוק מפורש בעניין זה מורגש יותר ויותר.

הורים משכילים ועשירים מצאו לא-פעם דרך להימלט מ"אימת" האינטגרציה ולעקוף אותה בתוך בית-הספר או מחוצה לו:

1. הקמת **כיתות-אם מוסללות** במסגרת החינוך הרגיל, כגון כיתות מצטיינים הנפרדות משאר שכבת הגיל. קני המידה לקבלה לכיתות אלה היו והינם גמישים במידה מספקת כדי לכלול בהן לא רק מצטיינים של ממש, אלא גם תלמידים שזכו להכנה פרטית לבחינת הקבלה לכיתה באופן שהפריד בין הקבוצות בהקשר כלכלי-חברתי. בית-ספר אינטגרטיבי לאמיתו מקדם תלמידים שונים בהישגיהם באמצעות הוראה דיפרנציאלית (מותאמת תלמיד), על-ידי הקבצה מתונה ובאמצעות מסלול מצטיינים הפועל מחוץ למערכת השעות.
2. קביעת **רף קבלה** לבית-הספר האינטגרטיבי-לכאורה, באמצעות תשלומי הורים גבוהים (פי 5-10 יותר מתעריפי משרד החינוך) ובאמצעות מבחני כניסה.
3. הקמתם של **בתי ספר הומוגניים** המיועדים לעשירון העליון של החברה, לעיתים – תוך שמירה על מראית-עין אידיאולוגית: פיתוח המדעים, חינוך דמוקרטי, חינוך משותף לדתיים ולחילונים, יישומן של תפיסות חינוכיות מיוחדות כגון האנתרופוסופיה. כל אחד מדגשים אלה יכול להיות בעל ערך חינוכי וחברתי ניכר, אולם בפועל, במכוון או שלא במכוון, נוצרה כאן מגמה של הפרדה, התבדלות והתנשאות. גם בהנחה שמדובר במוסדות מצוינים, חלה על מקימיהם ומנהליהם חובה מוסרית (שצריכה להיות גם משפטית) ליזום גיוסם של תלמידים מכל צבעי הקשת.

הרפורמה של 1968 הייתה השינוי החינוכי החשוב ביותר שיזמה הממשלה והוביל משרד החינוך מאז הקמת המדינה, על אף הביצוע החלקי שלא תמיד עמד על רמה מקצועית גבוהה. בזכות צעד זה ראוי לחלוק כבוד מיוחד למובילי המהלך, ובראשם השר ארן וסגנו ידלין. ראוי להזכיר שארן היה גם מחוללה של התכנית להנחלת תודעה יהודית בבתי הספר הממלכתיים-כלליים.

בשנת 2005 אישרה ממשלת שרון את דוח דברת : דוח הוועדה שהציעה תכנית לאומית בתחום החינוך. בראשה עמד איש העסקים שלמה דברת, והיא כללה גם אנשי חינוך מרכזיים. התכנית הציעה את העקרונות הבאים :

1. החינוך צריך לעמוד בראש סדר-העדיפויות הלאומי
 2. יש להעניק לבתי הספר אוטונומיה רבה וללמדם לאמץ דרכי ניהול יעילות
 3. יש לחזק את החינוך הציבורי, אולם לאפשר את קיומו של חינוך פרטי במימון ההורים
 4. התלמיד יחוה שני מעברים : מהגן לבית-הספר היסודי, מהיסודי לעל-יסודי
 5. כל המגמות והזרמים בחינוך הציבורי צריכים ללמוד תכנית ליבה משותפת
 6. יש לחזק את גן-הילדים ואת הרצף החינוכי
 7. יש לחזק את מדידת ההישגים של בתי הספר, ולשם כך תוקם רשות למדידה ולהערכה
 8. ראוי להקים מינהלי חינוך אזוריים שיישאו באחריות וסמכות כוללות לגבי אזורם
 9. משרתו של המורה תורחב, שכרו יעלה, מספר המורים יקטן
- רשות המדידה וההערכה (ראמ"ה) אמנם קמה, ושכר המורים עלה (ללא צמצום מספרם) בהתאם להסכמי עבודה חדשים. שאר הדוח לא יושם, ודאי לא כמקשה אחת כפי שהציעה הוועדה עצמה.
- ועדת דברת פעלה מכוח שאיפה חיובית של הממשלה לגבש אסטרטגיה לאומית בתחום החינוך ומתוך רצון טוב של ראש הוועדה ושל חבריה. הוועדה הוציאה מתחת ידה מסמך כוללני ומרשים. יחד עם זאת לא הציג הדוח פתרון לבעיית הבעיות של החברה בישראל, ומבלי דעת אף הוביל להחמרת המצב : הכוונה היא לפערים הגדולים בין עניים לעשירים ובין אשכנזים למזרחים, יחד עם מיקוד הערכתו של החינוך לפי תוצאות מספריות במקום להעריכו לפי משימות חברתיות מהותיות. הרי הבעיות העיקריות בקשר להמלצות הוועדה :
1. חיזוקו של החינוך הציבורי הוא יעד חשוב, אבל מתן הכשר לחינוך הפרטי לעשירים הוא מחיר כבד מדי.

2. צמצום מספר המעברים בין דרגות החינוך משלושה לשניים הוא צעד חיובי, אבל המחיר הצפוי הוא **ביטולן של חטיבות הביניים**: השלב שבו נפגשים ילדים מכל הקבוצות החברתיות בכיתות הטרוגניות. חלק מראשי הרשויות המקומיות הבינו מייד את הקשר בין שינוי זה לבין הפרדה בין זכאי תעודת הבגרות המיועדים לבין כל השאר באופן שיוביל להעלאה מלאכותית של הנתון הסופי. לכן מיהרו להכריז שבדעתם לבטל את חטיבות הביניים ביישובם.

3. חיזוק המדידה במערכת החינוך ממקד את תשומת הלב במטבע שמתחת לפנס: **בהישגים מספריים** במקום במהות הנפשית, המוסרית והחברתית.

נרחיב מעט את הדיבור על הסוגייה האחרונה שלעיל: את התופעות החשובות ביותר בחיי אדם אי-אפשר לבטא במספר. אין יחידות-מידה לחוויות אנושיות, למרות ההבדל הרב בין כל אחת מהן לרעותה: שמחה ואושר, עצב ואבל וגעגועים, אהבה כלפי ההורים וכלפי בני הזוג וכלפי הילדים, ערך כבוד האדם, אהבת מולדת ואהבת השם. "אפשר לתאר כל דבר בצורה מדעית", אמר אלברט איינשטיין, "אבל אין בכך שום היגיון. הדבר דומה לתיאור סימפוזיה של בטהובן באמצעות מספרים המבטאים שינויים בלחץ-האוויר אצל כלי הנשיפה". החינוך מתמקד דווקא בממדים מהותיים, איכותיים ורגשיים של חיי האדם. אפשר לבדוק את אחוז האנשים הטוענים שהם מאושרים או שהם מאמינים ברעיון מסוים, אבל לא את האושר או האמונה עצמם. לכן הרעיון והמגמה שתיארנו, המתמקדים בהישגים מספריים, מציגים תמונה מעוותת, בלתי-חינוכית בעליל, של מערכת החינוך.

אין פלא בכך שהכשרת החינוך הפרטי וחיזוק המדידה המספרית בולטים בהשקפתה של הוועדה. הולדתה הייתה במינויו של איש-עסקים להובלתה, ובכתב-מינוי המציב למערכת החינוך בישראל את המטרה הבאה, ראשונה מבין כל המטרות: המערכת "תאפשר (למדינה) יתרון יחסי כלכלי ארוך טווח". על הוועדה עצמה הטילה הממשלה את משימת הכנתן של המלצות שבראשן קביעת יעדים מדידים בתחום החינוך.

אלמלא התנוססה בראש כתב-המינוי כותרת הקובעת שמדובר בחינוך, היינו בטוחים שאלה מטרותיו ויעדיו של משרד הכלכלה. סמוך לאחר מינויה של הוועדה הגבתי על כך באוזני עיתונאים: אם איש-עסקים מצליח עומד בראש ועדה בתחום החינוך, אולי ראוי למנות את הסופר א"ב יהושע לראשות ועדה שתקבע את שער

המטבע... כמובן, אין בכך כדי להמעיט מההערכה לכשרונותיו והתגייסותו הלאומית של שלמה דברת עצמו.

חשוב מאוד לקדם כל תלמיד בלימודיו, אבל בית-ספר יכול להציג **ציונים גבוהים** לא משום שמוריו מצטיינים באמת, אלא מסיבות אחרות לחלוטין:

1. הוא פועל באזור-רישום **עשיר ומשכיל**
2. הוא **מקבל רק חלק** מהפונים אליו
3. הוא **מרחיק** את הנכשלים
4. הוא **שולח תלמידים חלשים** לבתייהם או למגרש הכדורגל כשנערך מבחן חיצוני
5. רק חלק מתלמידיו ניגשים **לבחינות הבגרות**
6. ההנהלה מעניקה לתלמידים **ציונים שנתיים** ("ציוני מגן") מיטיבים ומלאכותיים

גם בהנחה שההצטיינות הנמדדת אמיתית, עלינו לברר אם התוצאה איננה מתקבלת משום שביית-הספר מזניח את תפקידו החברתי-ערכי. נדיר מאוד לשמוע הבעת הערכה פוליטית, ציבורית או תקשורתית לבית-ספר הפועל באזור קשה או מקוטב, המקבל את כל הפונים אליו ואשר כמעט ואינו מרחיק תלמידים במהלך לימודיהם. בית-ספר המטפל גם בנושאים, אשר מתאים מגמות לימוד לנטיות התלמידים והמאפשר לכולם להשתתף בכל התכניות בעזרת מלגות. בית-ספר המעמיד את החינוך הערכי במרכז ואשר משתף את כל תלמידיו בפעילות למען הקהילה. אלה המדדים החשובים ביותר, אבל הם מסובכים יותר מציונים מספריים.

בית-ספר העומד בקני מידה אלה, ואשר מצליח לקדם את התלמידים גם מבחינת הישגיהם הלימודיים המדידים, ראוי לכל שבח. כמנהל של בית-ספר הנוהג בדרך זו אינני רואה בכך הישג פרטי, אלא תוצאה של מאמץ למלא חובה המוטלת עליי – יחד עם הישג גדול של חבריי המורים והעובדים ושל הקהילה המסייעת ביד בית ספרה.

שנים מעטות לאחר פרסומו של דוח דברת נחתם הסכם עבודה בין הסתדרות המורים לממשלה ששמו "אופק חדש", והתוסף אליו ההסכם "**עוז לתמורה**" שנחתם עם ארגון המורים בחינוך העל-יסודי.

זהו המכנה המשותף בין ההסכמים:

1. המורה עובד **שעות רבות יותר** ביום ובשבוע מאשר לפני-כן.
2. **שכרו החודשי** של המורה עולה, ויעלה עוד יותר לפי דרגות ידועות מראש.
3. המורה **אמור להשלים את כל משימותיו** בבית-הספר.
4. המורה מקדיש שעות קבועות **לעבודה פרטנית** עם תלמידים.

חלק מהמורים העידו ששכרם לא עלה כלל, ורבים יותר הסבירו שאין הם מספיקים לבצע את כל משימותיהם בבית-הספר. תחשיב פשוט הראה שברוב המקרים עולה השכר החודשי, אבל השכר לשעה יורד.

ראוי שנעמיד זה מול זה את היתרונות והחסרונות העיקריים של המצב החדש: היתרונות – עצם העלאתו של השכר המשולם לרוב המורים, וההזדמנות לקיים קשר אישי ישיר עם תלמידים. החיסרון הגדול – התרבות המתחזקת של מורים הרואים בשעת סיום העבודה לפי המערכת החדשה מועד "קדוש", ומסרבים להשיב לפניות של תלמידים והורים המתקבלות מאוחר יותר. שמעתי במו אוזניי מפי מורה בבית ספרי שמחנכת הכיתה של בנה, במוסד חינוכי אחר, סירבה לשוחח טלפונית איתו ואיתה כאחד משום שחלפה השעה של סיום העבודה.

אנו עוסקים כאן בהבדל מהותי בין חינוך לבין עיסוקים אחרים. בין אם הדבר כתוב במפורש בהסכמי העבודה ובין אם לאו, המחנך צריך לאזן בין צרכיו האישיים לבין תפקידו החינוכי ולעמוד **לרשות תלמידיו והוריהם גם לאחר שהוא עוזב את שטח בית-הספר**. תחושתם של הילדים שאין הם יכולים לשוחח עם המחנך גם בעניינים הנראים להם דחופים מובילה מייד לכך שהוא הופך לדמות בלתי-משמעותית בשבילם, ומלאכתו החינוכית עולה בתוהו. עליהם ללמוד לכבד את שעות המנוחה שלו ואת חיו הפרטיים, אולם הוא חייב לאפשר להם לשפוך את ליבם גם שלא על-פי הסכמי העבודה (שהתלמידים אינם חתומים עליהם...). לא-פעם הבהרתי מסר זה למורי כדי למנוע פרשנות מצמצמת ובלתי-חינוכית של ההסכם החדש, אולם אין להשאיר את הסוגייה ליוזמות מקומיות. בעניין זה צריך להישמע מסר מתמיד של משרד החינוך, ואף של ארגוני המורים עצמם.

נחזור לרמה הגבוהה ביותר של התהליך החינוכי: כבר המלצנו לראות בחינוך הערכי את מטרת-העל העיקרית. בשלב זה אנו מפרטים את ההמלצה בעיקר מבחינת מטה המשרד: טיבה של מטרת-על זו הוא **שמערכת החינוך צריכה לחתור, בראש ובראשונה, לחינוכם של ילדי מדינת ישראל לאימוץ מורשת קהילתם, ליחס של כבוד**

כלפי חוקי המדינה ולערכים האנושיים המתבטאים גם באמצעות המשטר הדמוקרטי. נוסח זה מתאים לכל המגזרים.

המערכת היהודית הממלכתית צריכה להוסיף על פיתוחו של הכבוד כלפי החוק את **החינוך לציונות** אשר מרחיב ומעמיק את המטרה שלעיל. המערכת הדרונית והצ'רקסית, הקשורה לקהילות שקשרו את גורלן בגורל המדינה גם מבחינת השירות הצבאי, צריכות לחנך את ילדיהן גם ל**נאמנות למדינת ישראל**, דרגת ביניים בין כיבוד החוק לבין ציונות. הנאמנות למדינה עשויה להיות מטרה מציאותית גם בעבור המגזר הערבי רק לאחר שיחול שינוי אסטרטגי בשני תחומים: הסדר מדיני בין ישראל לשכניה, ושוויון אזרחי במדינה פנימה.

ראשי משרד החינוך מודים זה שנים בכך שהתקציב הכולל לתלמיד במגזר הערבי בישראל נמוך בהרבה מהתקציב הכולל לתלמיד במגזר היהודי. מאחורי מציאות זו לא עומדת מדיניות או החלטה מפורשת, אולם בהחלט עומדת הזנחה רבת שנים. הזנחה זו ניכרת גם בקרב קבוצות יהודיות שונות, כגון חלק מהאוכלוסייה החרדית, אולם השסע הלאומי מעניק לה כפל משמעות.

המנהיגות הלאומית והמוניציפלית הזניחה במשך עשורים אחדים את מערכת החינוך במזרח ירושלים שרבים מתלמידיה נאלצים ללמוד בבתים פרטיים. עשרות היישובים הבדואים הבלתי-מוכרים בנגב קופחו בכל תחומי התשתית, והחינוך בכלל זה. הדברים אמורים בחינוך הלא-יהודי בכלל כתוצאה מלחצים פוליטיים של מגזרים יהודיים, מתקציבן העדיף של רשויות מקומיות יהודיות חזקות, מתכנית שיקום השכונות – היהודיות ברובן, ואפילו מהזנחה של המגזר הדרוזי שהנמנים עימו נאמנים למדינת ישראל יותר מיהודים רבים.

משמעותו הכוללת של מצב זה היא שאוכלוסייה לא-יהודית רחבה בישראל מקבלת מסר של התייחסות לאומנית וגזענית (גם אם איש לא התכוון לכך). היא מתפתחת לאט יותר משאר המגזרים, מרבה להביא ילדים לעולם לפי המסורת השמרנית – ולכן מתקשה להיחלץ מעוני, ותורמת לכלכלה פחות מקבוצות המקבלות את מלוא היחס והתקציב. ברור שמציאות זו משליכה גם על מערכת היחסים בין יהודים לערבים ושופכת שמן על מדורת האיבה, שלא לדבר על המסר הנקלט אצל הציבור הדרוזי בן בריתנו.

תקציב משרד החינוך מגיע בתקופה שבה נכתב הספר ליותר מ-40 מיליארד ש"ח, דהיינו: למעלה מעשירית מתקציב המדינה. זהו התקציב השני בגודלו אחרי תקציב

הביטחון. ההוצאה הלאומית לחינוך, כלומר: ההוצאה מקופות המדינה, הרשויות המקומיות, העמותות החינוכיות וההורים גם יחד, מגיעה להיקף כפול כמעט. אלה נתונים מרשימים, אולם אין בהם כדי להשיב על בעיות כבדות אלה:

1. חלקה ההולך וקטן של המדינה בהוצאה הלאומית, אשר מעמיס עול הולך וגדל על ההורים ואשר מחזק את האפליה בין חזקים לחלשים הן ברמת הפרט והן ברמה המוניציפלית

2. העובדה שהתקציב לתלמיד (במסגרת ההוצאה הממלכתית) עומד על פחות מ-\$ 6,000 בשנה, משמעותה שאנו נמצאים בתחתית הסולם של מדינות ה-OECD

3. הנתון האחרון נובע הן מכך שמספר הילדים הממוצע בישראל הוא הגדול ביותר במגזר כלכלי-גלובלי זה, עקב המקובל בקרב הציבור הערבי, היהודי-דתי והיהודי-חרדי, וכן מכך שצרכינו מרובים במיוחד עקב הפער הכלכלי-חברתי בין מרכז לפריפריה, בין עולים לוותיקים ועוד

הפתרון הטקטי לכך הוא שינוי יצירתי של חלוקת התקציב פנימה, ומאבק ציבורי-פוליטי על העלאת תקציב החינוך כחלק מתקציב המדינה (אם כי יש לזכור שיהיה לכך מחיר בתחומים אחרים).

הפתרון האסטרטגי הוא אחר: מדינת ישראל שתצליח לחיות בשלום עם שכניה תוכל לשנות את סדר-העדיפויות התקציבי הן בטור ההכנסות (תיירות והשקעות) והן בטור ההוצאות (תקציב הביטחון בכלל ותקציב המלחמות בפרט).

הערה חשובה בהקשר התקציבי: מחויבות אידיאולוגית הנובעת מהערכים שהזכרנו יכולה לחפות גם על מיעוט תקציבים. בשנת 2001 יזם ידידי דוד שפורר את הקמתה של עמותת חלו"ץ – חינוך לכל נערה ונער – העוסקת בעיקר בהענקת שיעורי עזר לתלמידים אשר נזקקים לעזרה לימודית וכלכלית. העמותה שינתה את חייהם של נערות ונערים רבים בירושלים ובמקומות אחרים. דוד, שהוא המייסד, היושב-ראש והמממן היציב ביותר של הפעילות, הוא ניצול-שואה, איש-עסקים ונדבן ירושלמי שהגיע לגיל מופלג. בהקשרים רבים זכיתי להיות שותפו של אדם חד-פעמי זה. אני זוכר שנטלתי לידי את המיקרופון באחד הכינוסים השנתיים של העמותה, ובמקום דברי ברכה שגרתיים אמרתי שאני מתבייש: אם בעזרת תקציב קטן כל-כך אפשר לעזור לנערים רבים כל-כך, כמה שינויים חיוביים היינו יכולים (ויכולים עדיין) אנחנו, אנשי המערכת הרשמית, לחולל באמצעות תקציבי העתק (יחסית) המסורים בידינו! המוטיבציה הערכית

והמנהיגות החינוכית הן הגורמים העיקריים הקובעים את התוצאות, ועמותת חלו"ן צריכה לשמש מקור-השראה לכולנו.

שתי הדרכים העיקריות שבהן צריכים מערכת החינוך, וכן כל מוסד חינוכי בנפרד, לבטא את ערכיהם הן השוויון החברתי ומדיניות חינוכית בנוסח בית-הלל, ועל כך כבר הרחבנו את הדיבור. לעומת זאת ראוי לברר את השאלה, איך נוכל לאתר ולהכשיר את המחנכים המתאימים ליישומם של דגשים אלה בפועל.

צה"ל, למשל, איננו מקבל חייל למסלול קצונה ללא הערכה פסיכולוגית מקצועית. כך עושים גם בנקים וחברות כלכליות אחרות לגבי עובדים חדשים. הנחת היסוד מאחורי שלב זה היא שאישיותו של הנבדק היא כלי-עבודה מרכזי שמשמש אותו במילוי תפקידו, ושללא אישיות מתאימה אין הוא כשיר לכך כלל. אמירה זו נכונה עוד יותר בקשר למחנך האזרחי: אישיותו משמשת אותו להשפעה על נפשות צעירות בשלב ההתהוות הקריטי ביותר של התכונות הרוחניות ושל הערכים. הוא משמש כתובת אנושית ומדריכה לילדים שאינם מסוגלים עדיין להתנהל בכוחות עצמם. אישיותו והתנהגותו חשובות עוד יותר משום שלא עומדת לרשותו סמכות פורמלית בעוצמה המסורה ביד הקצין.

לכן אני מציע לקבוע בחוק **מבחן התאמה פסיכולוגי שאותו יצטרך לעבור כל אדם המבקש לעסוק בחינוך**. המבחן יבדוק את האינטליגנציה הבסיסית, וכן את התכונות העיקריות הקשורות לחינוך: יציבות נפשית, יושר, יחס אנושי לזולת בכלל ולילדים בפרט, וכושר מנהיגות. מכיוון שאנו עוסקים במערכת החינוך הפורמלית, גם כושר הוראה והסברה יילקח בחשבון.

רוב השינויים שאני מציע כאן אינם כרוכים בתוספת גדולה של תקציב, אלא בעיקר בגישה אחרת ובדגשים אחרים. שכרם של המורים בישראל צריך להיגזר מתקציב המדינה והחינוך, ומהמגבלות האתיות המאפיינות שכר הוגן במגזר הציבורי. יחד עם זאת שכר זה צריך להיות גבוה דיו כדי לשקף את התייחסותה המיוחדת של המדינה למגזר החינוכי, ובעיקר להבהיר למועמדים ללימודי חינוך והוראה שיצליחו לפרנס בכבוד את משפחתם הצעירה. במצב כזה יגדל משמעותית הביקוש למקצוע, ואז, כאמור, תוכל המדינה למיין את המועמדים (במסלול המעשי המכוון לתעודת הוראה) לפי אישיותם החינוכית.

משרד החינוך צריך להפיץ ברבים את נתוני המשכורות המחודשות של המורים כחלק מיצירת דימוי חדש למקצוע החינוך. העלאת הביקוש תאפשר למיין את

המועמדים הטובים ביותר מקרב כלל המבקשים, וזאת – באמצעות מבחני ההתאמה שהזכרנו.

עיקר הדימוי, כמו עיקר המקצוע עצמו, איננו צריך להתייחס למרכיב השכר, כי אם למרכיב השליחות. תנאי העבודה של המורים צריכים להיות מהטובים במגזר הציבורי, אבל המדינה צריכה לחפש את האנשים אשר רוצים להגיע לבית-הספר, כמאמרה של נעמי שמר, "כדי לתת ולא כדי לקחת".

סיכום:

- * משרד ממשלתי אחד צריך להיות אחראי לחינוכם של ילדי ישראל.
- * ההנחה שאפשר להעריך חינוך רק (או בעיקר) באמצעות מספרים היא חסרת שחר.
- * חלק גדול מהמערכת נותר מחוץ לאינטגרציה, ולתיקון המצב נחוץ חוק.
- * הרפורמה של 1968 הייתה השינוי החינוכי החשוב ביותר בתולדות המדינה.
- * המחנך עומד לרשות תלמידיו והוריהם גם אחרי שעות העבודה.
- * מערכת החינוך בכל המגזרים צריכה לחתור לחינוכם של ילדי מדינת ישראל לאימוץ מורשת קהילתם, ליחס של כבוד כלפי חוקי המדינה ולערכים האנושיים.
- * ראוי לקבוע בחוק מבחן התאמה פסיכולוגי למבקש לעסוק בחינוך.

במידים **החינוך בצה"ל**

מדינת ישראל איננה קיימת כדי לקיים את צה"ל. האומר זאת איננו רק חוטא בכמעט-פשיזם, אלא מחליף את סדרם של מטרות ואמצעי: משל למה הדבר דומה? לדעה שלפיה בית-הספר קיים כדי שבשערי יעמוד מאבטח.

צה"ל קיים בלית ברירה: היינו רוצים שצעירינו לא יצטרכו לסכן את חייהם, שלא ילמדו להרוג בני אדם, שלא יקדישו שנים אחדות לענייני המדינה במקום להתמקד בעיסוקים הקרובים לליבם ובמקום לעבוד למחיתם. היינו רוצים ש-65 מיליארדי השקלים (לפחות), שאנו מייעדים מדי שנה לזרועות הביטחון, יוקדשו לחינוך ולרווחה ולבריאות ולמדע. אבל לפחות כל עוד קיומה הפיזי והריבוני של מדינת ישראל וחיי תושביה עומדים בסכנה מוחשית, צה"ל נחוץ.

אנו מכירים בכך שהעובדה שיהודים (ואחרים) לובשים מדים של המדינה היהודית והדמוקרטית היא בעלת משמעות רגשית עצומה בעבור רבים. יש בכך מענה מסוים לחוסר-האונים הפיזי, המדיני והצבאי שאפיין אותנו לאורך ההיסטוריה, ובמיוחד בשואה. אולם בניית הכוח והפעלתו נותרו אמצעי קיומי, ולא מטרה.

צה"ל הוא **צבאה של מדינה דמוקרטית**, ולכן שונה מהותית מצבאותיהן של רודנויות: הוא פועל לפי חוק שאושר בידי רוב בבית-המחוקקים הנבחר. צה"ל הוא הדרג השני של הרשות המבצעת ופועל לפי הוראותיו של הדרג המדיני. הוא כפוף לחוקי המדינה, ולבית-המשפט אשר מפרש את הדין וגורם לאכיפתו.

לצה"ל אין "פטור" מזכויות האדם. כל חייל הוא בעל זכויות האדם והאזרח, ועליהן מתבססות זכויותיו וחובותיו כחייל. האמירה שלפיה החייל הוא רכוש צה"ל היא הלצה ישנה, ותו לא. הגבולות בין הזכויות השונות משתנים בהתאם לתפקיד: זכויותיו של החייל לחופש הביטוי והתנועה ולרווחה הגופנית מוגבלות יותר מאשר בחיים האזרחיים, כדי שיוכל למלא את תפקידו הצבאי. זכותו לחיים אינה מתבטלת, אולם הצבא מאזן בינה לבין זכויותיהם המקבילות של האזרחים שהחייל מופקד על הגנתם.

לא רק לאזרחי המדינה ותושביה יש מעמד אנושי-חוקתי, אלא גם לתושבי שטח המוחזק בידי צה"ל. מבחינת החוק נהנה מזכויות האדם כל אדם הנתון לשיפוט

המדינה, וזרועות הביטחון חייבות לאזן בין זכויות אלה לבין שלום המדינה ותושביה שעליהם הם מגנים.

ייחודו של צה"ל נובע גם ממשימתו המרכזית המתבססת על העובדה שהוא שייך למדינה היחידה בעולם כיום אשר מדינות אחרות דוגלות בגלוי בהשמדתה.

מאז הקמתו משתדל צה"ל להיות צבא העם, תפיסה שגיבש בעבורו ראש הממשלה ושר הביטחון דוד בן-גוריון, או בנוסח המשוכלל שהגה קצין חינוך ונוער ראשי (לעתידי ראש אכ"א וחבר-הכנסת) אלעזר שטרן: "עם בונה צבא בונה עם", כלומר: צה"ל צומח כמעט מכל מגזרי החברה ונהנה מאהדתם, ובמקביל לכך הוא משפיע על החברה האזרחית באמצעות המסר הציוני והשוויון החברתי שאותם הוא מחזק.

כפיפותו של צה"ל לחוק מכפיפה אותו אוטומטית לערכי המדינה המעוגנים במגילת העצמאות, הערכים שלאורם יש לפרש את חוקי ישראל. מסמך רוח-צה"ל, הקוד האתי של הצבא, מבהיר שמקורותיו הם מסורתם של העם היהודי, מדינת ישראל, האנושות וצה"ל עצמו. ערכי היסוד של הצבא הנזכרים שם קשורים למדינה ולערכים האנושיים. יש בכך משום הפניה אל היהדות, הציונות וההומניזם (מכלול הערכים האנושיים) שחזון הגשמתם הוא חזונה של המדינה לפי מגילת העצמאות. מסמך רוח-צה"ל אינו מציב בפני הצבא ערכים נפרדים ואינו מוסמך לעשות זאת, משום שצה"ל הוא אך ורק זרוע של המדינה, ולא גוף מקביל. את הערכים המנויים במסמך רוח-צה"ל, כגון אחריות ורעות, ניתן לראות כעקרונותיו הקבועים של צה"ל, עקרונות המשרתים את ייעודו אשר נקבע בחוק.

המושג "חינוך" מתייחס, לכאורה, לילדים ונערים בלבד. ברגע שבו הופך הנער לבר-גיוס – כשהוא מוחזק בעיני החוק כבגיר – ההנחה היא שאישיותו והשקפתו כבר מעוצבות. בהתאם להיגיון זה, הצבא יכול לעסוק רק בהדרכה ובהסברה: התחום הראשון הוא מקצועי גרידא. התחום השני מסביר את המצב העכשווי בתחומי הצבא והחברה האזרחית ומשכנע בהצדקתה של מדיניות מסוימת. שניהם לא נועדו לקיים תהליך ארוך, לעסוק באישיות האדם או להקנות לו מטרות-על שבהן ידבק. זהו תפקיד החינוך.

למרות ההיגיון המובהק בתיאור שלעיל, הוא איננו שלם. בין מעמדו החוקי של בגיר לבין הבשלות הנפשית בפועל אין חפיפה מוחלטת. גיל 18 הוא ממוצע הגילים שבהם הופכים בני אדם שונים למסוגלים לשאת באחריות מלאה לעצמם. אצל כל אדם מדובר בתהליך מורכב הכולל היבטים שונים שהבשלתם נפרדת וקשה לזיהוי. לכן נכון לומר

שישנם נערים שבגרו כבר בעת לימודיהם התיכוניים, וישנם בגירים בעלי אישיות בלתי-בשלה.

מבחינת צה"ל פירוש הדבר הוא שעליו לעסוק במידה מסוימת בהשלמתו של **התהליך החינוכי** שלא תם בהכרח בגיל-הנעורים. לפי תפיסה אחת, שהמנהיגים המזוהים איתה ביותר הם ראש-הממשלה בן-גוריון והרמטכ"ל רפאל איתן, צריך צה"ל לשרת את צרכי החברה כולה ולתקן את המעוות ביחס לאוכלוסיות חלשות ומוחלשות. ישנם הגורסים שצה"ל צריך להתמקד בייעודו הצבאי המקצועי ולהותיר לחברה האזרחית לטפל בקשיי החינוך והחברה.

בהלימה לתפיסתנו הכללית, אנו מחזקים את העמדה הראשונה מנימוקים אלה:

1. צה"ל הוא **כלי-שרת** ביד המדינה, ולא גוף נפרד.
2. תקופת השירות הצבאי היא **ההזדמנות האחרונה** העומדת בפני המדינה להשפיע משמעותית על נערים שמערכת החינוך האזרחית לא הצליחה לפתח את אישיותם והשקפתם כפי שהתכוונה לעשות.
3. **המשאבים** הדרושים לטיפולו של צה"ל בקבוצת אוכלוסייה זו קטנים מאלה הדרושים להתמודדות עם הנזקים שהזנחתה תגרום לחברה לאורך השנים.
4. **האכפתיות** שמפגין צה"ל מחזקת את האהדה כלפיו בקרב כלל הציבור.

החינוך בצה"ל נהנה משלושה יתרונות בהשוואה לחינוך האזרחי בגיל-הנעורים:

1. הוא מתבצע כלפי **צעירים שהם בוגרים יותר בנפשם**, ולכן שיתוף-הפעולה מצידם צפוי להיות קל ומועיל יותר.
2. הוא מתבצע בקרב **ארגון טוטלי**, כלומר: ארגון העוסק בכל תחומי החיים המזמנים השפעה. הוא קובע את התפריט ואת המלחמה, את זמני המנוחה והחופשה, את תכנית התרבות וההדרכה, את הנימוסים הנדרשים ואת המשימות השוטפות.
3. הוא נהנה **מהסכמה פנימית רחבה** לגבי המטרה המשותפת: נחיצותו של הצבא לשם הגנה על קיום המדינה וריבונותה ועל חיי תושביה (אם כי אין בכך עדות לשביעות-רצון אוטומטית של החייל מעצם שירותו הצבאי או מתפקידו). בבית-הספר לא שוררת הסכמה כזו, משום שהילדים מבקרים בו משום שהדבר נכפה עליהם וכדי לפגוש את חבריהם. לעיתים נדירות יותר הם מגיעים

לבית-הספר כדי לקבל תעודה טובה, לעיתים רחוקות – כדי להוסיף ידע, וכמעט לעולם אינם מבקרים במוסדם כדי להתחנך כראוי. כללית, מטרתה החינוכית של המערכת איננה מטרתם של התלמידים.

חיל החינוך על מטהו, בסיסי ההדרכה והשלוחות ביחידות השונות – קציני החינוך ומש"קי החינוך – איננו הזרוע החינוכית העיקרית של צה"ל. בתפקיד החינוכי העיקרי נושאים **מפקדי היחידות**.

המפקד הוא "המשכו" של המחנך האזרחי, בהבדל זה שהחינוך וההוראה כלפי התלמידים הם משימותיו היחידות של המורה, ואילו על המפקד מוטלת משימה צבאית עיקרית שהיא טעם שירותו וטעם הפקדתו על החיילים. לצורך זה עומדים לרשותו כלים פורמליים מיוחדים.

המכנה המשותף בין המורה הטוב למפקד הטוב הוא שכל אחד מהם מפתח את עצמו והופך לדמות המשמעותית ביותר בעבור האנשים הצעירים שעליהם הוא מופקד.

האמון שנותנים החיילים במפקד הוא הנכס העיקרי שלו. בעיתות רגיעה, ובוודאי בשעת חירום, מלאכתו קלה יותר כאשר יודעים חייליו שהוא עונה לתיאור הבא:

1. הוא אומר להם את האמת
2. הוא עומד בהבטחותיו
3. הוא מסור לתפקידו ולייעוד היחידה וצה"ל, ומתאמץ לשם כך יותר מפקודיו
4. הוא מוכן לבצע מעת לעת גם משימות פיזיות ופשוטות
5. הוא מודה בטעויותיו
6. הוא נמנע מניצול מעמדו למען טובת הנאה אישית
7. הוא מגלה אכפתיות כלפי כל חייל

בהיותי איש מילואים נקראתי באחד הימים ליעץ למפקד-שדה בכיר ולסגל הפיקודי שלו. מצאתי אדם חריף ומהיר מחשבה, ולפחות בעבורי הייתה השיחה מעניינת עד מאוד.

בפתח האוהל הופיע חייל שהצדיע למפקדו. המפקד הביט בי כבודק אם כבודי ייפגע במקרה שישוחח עם החייל, ואילו אני דחקתי בו להתייחס לבחור הממתין.

המפקד החזיר הצדעה. החייל התקרב אליו והשמיע מילה או שתיים, ואז קטע המפקד את דבריו בקוצר-רוח ואמר לו: "אני יודע מה אתה רוצה, ולא תקבל עוד חופשה". החייל הצדיע בפנים חתומות ויצא מהאוהל.

המפקד שב והתמקד בי. אמרתי לו: "מכיוון שרק שנינו כאן, אני אומר לך בגלוי שלדעתי שגית". "באמת ידעתי מה הוא רוצה!", מחה המפקד. "גם בכך אינני בטוח", אמרתי לו. "הרי איש מאיתנו איננו נביא, וייתכן שהוא ביקש להעלות בעיה אחרת. ביטחון עצמי הוא תכונה מצוינת, אבל נכון לטפטף לתוכו כמה טיפות של צניעות ושל הכרה במגבלות. יחד עם זאת, לא זה העיקר: גם אילו ניתן היה לדעת בוודאות את תוכן הדברים שייאמרו, חשוב מאוד לשמור על כבודו של החייל. השמירה על כבודו היא גם מעשה מוסרי, וגם כלי פיקודי הנושא פירות בעתיד".

המפקד מקדם את **חינוך חייליו לערכי המדינה** בעיקר בשתי דרכים אלה:

1. הוא נוהג לפיהם אישית: משתתף באירועים המציינים את החגים והמועדים, אומר בכל הזדמנות שהוא גאה לשרת את המדינה, מסייע לחייליו גם מעבר לנדרש בפקודות-מטכ"ל ומתייחס כלפיהם באופן שוויוני, מקפיד שלא לפגוע באזרחים שאינם מעורבים בלחימה נגד ישראל.
2. הוא מסביר לחייליו את הדרך שבה הם משרתים את המדינה ואת ערכיה, ומשבח אותם ונוזף בהם, במידת הצורך, גם על רקע זה.

המפקד הטוב מזהה בעיני חייליו עם ערכי מדינת ישראל. מדי פעם מוקנה לאמת זו עומק אידיאולוגי והיסטורי של ממש.

ב-1994, כשרב-אלוף אהוד ברק שירת כרמטכ"ל, הוא נסע בראש פמליה לאתרי מחנות המוות בפולין.

באותם ימים עמדתי בראש לפיד – התנועה להנחלת לקחי השואה. חבריי ואני התרגשנו עד מאוד לקרוא, יחד עם שאר אזרחי ישראל, את נאומו של הרמטכ"ל באושוויץ, נאום ששילב בצורה מדויקת בין חובתנו להגן על קיומו של העם היהודי לבין התייחסותנו האנושית לבני כל העמים והגזעים כמשמעות שראוי להפיק מזכר השואה. היה זה חידוש בהשוואה ל"מסורת" שלפיה מטילה עלינו ההיסטוריה את החובה לזכור אותה, ותו לא.

לאחר שוידאנו שהרמטכ"ל עצמו הוא שכתב את הנאום, התייצבתי בלשכתו והענקתי לו תעודה של חבר-כבוד בתנועה שלנו.

חיל החינוך קובע מדיניות מקצועית, מגבש כלי עבודה ומושיט למפקדי צה"ל בכל רמותיהם, מחברי פורום מטכ"ל ועד מפקדי הכיתות, סיוע מקצועי בקשר לפעילותם החינוכית:

1. הטמעת ערכי המדינה ורוח-צה"ל
2. הסברה צבאית, מדינית וחברתית
3. פיתוח מנהיגות
4. חיזוק גאוות היחידה
5. קליטת עולים וחיילים בעלי קשיים מיוחדים
6. השלמת השכלה
7. טיפוח הווי היחידה
8. קיום חיי תרבות
9. חשיפה לכלי התקשורת הצבאיים

כל התפקידים, ובעיקר שני הראשונים, נועדו להפוך את החיילים **למכווני משימה** – לחזק את אמונתם בצדקת הדרך ולהבטיח את עמידתם במטלותיהם – וכן לסייע בידם להתפתח כאנשים ואזרחים טובים.

נוסף לכך מטפל חיל החינוך בנערים העתידיים לשרת בצה"ל, באמצעות תרומה **להכנתם של תלמידים לשירות**. זהו תפקיד המתבצע בשיתוף בתי הספר, וכן יחד עם מינהל חברה ונוער במשרד החינוך והאגף הבטחוני-חברתי במשרד הביטחון.

בעניין עבודתו המשותפת של חיל החינוך עם בתי הספר ראוי להתייחס לזווית משמעותי שהדיו נשמעו אצלנו פעמים אחדות: מהו היקפו של שיתוף-הפעולה הרצוי בין המערכות?

השקפה אחת טוענת שבתי הספר צריכים להעמיד לרשות צה"ל חיילים כשירים. נוסף על כך היא גורסת שצה"ל מצליח לא-פעם במקום שבו נכשלת מערכת החינוך האזרחית, ולכן ראוי שהמורים ילמדו מפי המפקדים את סוד החינוך הראוי.

העמדה ההפוכה חוששת מפני מיליטריזציה של מערכת החינוך האזרחית, דוגלת בהפרדה גמורה בין שתי המערכות ומתנגדת לביקורי קצינים במוסדות חינוך.

אני מציע כאן השקפת ביניים :

1. בית-הספר איננו מכינה קדם-צבאית, אלא מוסד כולל לילדים ולנוער העוסק בחינוך ובהשכלה.
2. מוסד חינוכי ראוי לשמו בישראל – כל מוסד יהודי ממלכתי (כללי כדתי), וכן מוסדות של קהילות לא-יהודיות הדוגלות בנאמנות למדינה – חייב לעודד שירות בצה"ל ולתרום להכנתם של תלמידיו לקראת שלב זה בחייהם.
3. אירוח קצינים בבתי הספר צריך להיעשות באווירה של כבוד לאורחים ושל הכרת תודה לצה"ל.
4. ראוי שהמפקדים יזכרו שבין תפקידם לתפקידו של המורה קיים הבדל גדול מבחינת התכנים ומבחינת דרגת הגיל שבה עוסקת כל קבוצה. הם יכולים בהחלט ללמוד את תורת החינוך מפי מורים מבוגרים ומנוסים שחלקם היו מוריהם-שלהם. ביקורם בבתי הספר צריך להיעשות מתוך הכרת שליחות, אבל בצניעות ראויה.

המסרים שפירטנו לעיל בקשר לחינוך בצה"ל רלבנטיים גם ל**כוחות הביטחון והחירום** האחרים: המשטרה (כולל מג"ב), שירות בתי הסוהר, השב"כ והמוסד. כולם כוללים אנפים שעוסקים בתחומי ההדרכה והחינוך. ההבדל בין כולם (למעט הסגל הסדיר של מג"ב) לבין צה"ל הוא בכך שהמשרתים בהם הם אנשים מבוגרים שחינוכם הבסיסי כבר נשלם. הבדל נוסף הוא שהקבלה לגופים אלה מותנית מלכתחילה בכך שחינוכם של המועמדים הצליח: שהם עומדים ברף מסוים של תכונות והשקפת עולם נדרשות.

ספר זה אמנם מתמקד במערכת החינוך האזרחית, אולם ראוי שנכיר במכנה המשותף בינה לבין המערכת הצבאית, ושנזכור כל העת שמטרת-העל הערכית היא משותפת.

סיכום:

- * למרות העובדה שצה"ל מהווה מושא גאוותם של רבים הוא קיים בלית ברירה, כעונה על צורך קיומי.
- * צה"ל הוא זרוע של המדינה, וערכיה – ערכיו.
- * על צה"ל לעסוק גם בהשלמתו של התהליך החינוכי.
- * בתפקיד החינוכי העיקרי בצה"ל נושאים מפקדי היחידות.
- * האמון שנותנים החיילים במפקד הוא הנכס העיקרי שלו.
- * המפקד הראוי לשמו נהג לפי ערכי המדינה, וכן מסביר לחייליו שהם משרתים ערכים אלה.
- * המפקד הראוי לשמו מזוהה בעיני חייליו עם ערכי המדינה.
- * חיל החינוך איננו תחליף למפקדים, אלא מושיט להם סיוע בקשר לפעילותם החינוכית.
- * תפקידיו של חיל החינוך נועדו להפוך את החיילים למכווני משימה.
- * ביקורם של קצינים אצל מחנכים מנוסים בבתי הספר צריך להיעשות מתוך הכרת שליחות, אבל בצניעות ראויה..

לחנך מדינה **מנהיגות לאומית מחנכת**

במערכת הפוליטית שלנו נהוג לומר ששר חינוך מוצלח הוא זה שיש לו השפעה על שר האוצר ועל ראש-הממשלה. כל שר זקוק לכך, אבל לשר החינוך אין ההילה הטבעית אשר ממנה נהנה שר הביטחון שאיתו קשה להתווכח מבחינה ציבורית, השר שלזכותו עומדת תמיד האמרה שלפיה החיים עצמם קודמים לאיכות החיים.

תקציב החינוך הוא השני בגודלו במסגרת תקציב המדינה, ותנודה של אחוזים אחדים בתוכו היא רבת היקף ועשויה להשפיע השפעה ניכרת על ילדינו. מכיוון שכל אחד מאיתנו היה ילד, וכמעט לכולנו יש ילדים, נדמה לרבים שהם מומחים לחינוך, והסובלנות כלפי תכניות חדשות של משרד החינוך איננה רבה. לחובתו של כל שר נזקפת העובדה (שאין לו שליטה בה) שהמשרד שבאחריותו עבר תחת שרביטם של שרים רבים ומתחלפים, וזהו נימוק חזק נגד כל תכנית חדשה. רק יכולת פוליטית מובהקת להשיג תקציב נוסף בגיבוי של ראש-הממשלה יכולה לגבור על בעיות מובנות אלה.

אין להתרשם יותר מדי **מגודלו של תקציב החינוך**: כפי שכבר אמרנו ישראל היא מדינה "מרובת ילדים" יותר מכל מדינה מפותחת אחרת בעולם, על רקע המקובל בציבור הערבי, וכן בציבור החרדי בפרט והיהודי-הדתי בכלל. אנחנו מדינה מקוטבת מאוד מהבחינה הסוציו-אקונומית: "הצלחנו" לרכוש לעצמנו מקום גבוה מאוד בטבלת הפערים החברתיים הן בקרב מדינות ה-OECD והן בקרב חברות האו"ם. תהליך קליטתם של גלי העלייה, בעיקר של אלה שהגיעו מארצות בלתי-מפותחות, נמשכים עשורים אחדים, ואף דורות אחדים. לכל המדדים שהזכרנו יש גם השלכה על התקציב הדרוש למערכת החינוך, ומבחינה זו צרכיה אינם באים על סיפוקם.

בתחילת הספר הסברנו שניהול הוא סוג מסוים של מנהיגות: הוא מדגיש את ההיבט הפורמלי, מחויב ליעדים שעיקרם קצרי טווח, ואיננו מעניק משקל רב לנפשות ה"מנוהלים" או לדוגמה האישית של המנהלים. גם המנהיגות החינוכית נכללת, כמובן, במושג הכללי של המנהיגות, אולם היא ממוקדת בקצה השני: היא מדגישה את המהות הערכית, מחויבת לחזון מרחיק-ראות, ומתייחסת לנפשות החניכים ולדוגמה האישית של המחנכים כאל נושאי מפתח.

במובן מסוים צריכים מנהיגי המדינה להיות **מנהלים טובים** : לבנות תכניות עבודה שנתיות ולהוביל את ביצוען, לדאוג לתקציב, לחלק את העבודה בין זרועות השלטון ובין בעלי התפקידים הבכירים, לנהל ישיבות ביעילות. **אולם דרכי עבודה אלה רחוקות מלמצות את משאב המנהיגות בדרך להגשמת חזונה של המדינה.**

רצוי מאוד שראש-הממשלה, למשל, יהיה מנהל טוב, אולם חשוב בהרבה שיהיה **מנהיג** במלוא מובן המילה : יגבש חזון נרחב, יצירתי וארוך-טווח, ייצג בעיני הציבור את ערכי המדינה ואת תכנית-האב שלה, יקבל על עצמו אחריות גם לדור הבא ויהווה מקור-השראה. התכונות הדרושות לכך נדירות ביותר, אולם בכל זמן נתון דרוש רק ראש-ממשלה אחד...

לא ברור כלל שהחיים הפוליטיים מאפשרים לאותם אנשים נדירים להגיע לתפקידים של הנהגה לאומית; ובכל זאת הם נבחרים גם ביכולתם לצלוח מכשולים מסוג זה.

למנהיג לאומי מעצב (להבדיל ממנהיג מתגמל בלבד) צריכה להיות גם **השפעה חינוכית** בשני מובנים :

1. הוא צריך להוביל **מדיניות חינוכית** שהשפעתה רבה על הדור הקיים ועל הבאים אחריו
2. הוא צריך **להתנהג** באופן שישפיע על הערכים, המוטיבציה והלכידות של החברה, בדומה למחנך

התנהגות אישית הלוקה בחוסר יושר או בראוונות אינה מאפשרת למנהיג לזכות באמונו של הציבור, ואמון זה הוא התנאי לגיבוש מעמדו המנהיגותי המהותי (להבדיל מהפורמלי). הראוונות בעייתית משום שהיא יוצרת את הרושם שהמנהיג מנצל את מעמדו לרעה על חשבון הציבור, אולם מעת לעת דורש מהציבור עצמו לקצץ בהוצאות ולהצטמצם. חוסר יושר או ראוונות משמשים ביד אזרחים רבים תירוץ נוח לתדיפת בצע ולרמאות מצידם, שהרי, לטענתם, אם מותר למנהיג לעשות כך – בוודאי נתונה הרשות המוסרית לי, "האדם הקטן".

כדי לזכות באמון חיוני זה מצפה הציבור מהמנהיג לכך שינהג ביושר ובצניעות, באנושיות – במיוחד כלפי פשוטי העם, ובתקיפות: יידע לקבל החלטות, ובמקרים אחדים, גם אם נדירים, יידע לכפות את ביצוען על מתנגדים ועל משתמטים. הדברים אמורים בראש ממשלת ישראל יותר מאשר בכל בעל תפקיד אחר. ספר זה מציג סולם

של בעלי תפקידים חינוכיים אשר רגליו בבית ובחדר הכיתה, ושראשו נמצא ברמת המנהיגות הלאומית.

התיאור שלהלן נועד להדגים את הכללים שניסחנו לעיל באמצעות דוגמאות מהמציאות הישראלית, כחלק ממצב החינוך במובנו הרחב. תיאורם של ראשי הממשלה בשורות הבאות משקף את החפיפה בין שתי עמדות: אלה הרווחות בציבור הישראלי לפי מיטב הבנתי, ודעתי-שלי. התיאור איננו כולל עמדות ציבוריות שאינני יכול או מוכן לעמוד מאחוריהן, אף לא חוות דעת פרטית לחלוטין, בוודאי לא פוליטית-מפלגתית.

במובנים חשובים היה **דוד בן-גוריון** מנהיג חינוכי מובהק: כאדם העיקרי שהוביל את ייסודה של מדינת ישראל ואת קביעת חזונה, ופחות מכך הודות לגילו המתקדם, נתפס כדמות-אב. הוא ידע להתפשר מדינית ופוליטית: הן ב-1937 והן ב-1947 הסכים לגבולות מצומצמים של מדינת ישראל העתידית. ב-1956 הכריז על "מלכות ישראל השלישית" הכוללת את חצי-האי סיני – אולם מיהר להודיע על נסיגה ממנו בעקבות לחץ בינלאומי כבד.

אבל בן-גוריון ידע גם להיות תקיף ביותר כלפי פנים וכלפי חוץ, והציבור הכיר בכך. הוא שמר על קשר מתמיד עם צה"ל גם מעבר למתחייב מתפקידו המיניסטריאלי, וראה בו גם סדנה לקליטת עלייה ולצמצום פערים. הוא הקפיד על התנהלות פשוטה ועל צניעות אישית, כולל המעבר ל"צריך בן-גוריון" (שהחל כזמנני) בקיבוץ שדה-בוקר בנגב.

בן-גוריון עסק רבות בנושאי רוח, וליוזמותיו בנושא חוג התנ"ך וחידון התנ"ך, החינוך הממלכתי, בירור תכנה של הזהות היהודית, קביעת הביטוי "לעלות לנגב" וגילוי הפתיחות לתרבויות זרות היה משקל חינוכי מוחשי.

מעניינת ובעייתית הייתה עמדתו של בן-גוריון כלפי משה דיין, מנהיג צבאי ומדיני מהחשובים שקמו למדינת ישראל: בניגוד לתרומתו בשני מישורי מפתח אלה, כדמות חינוכית היה דיין מנהיג מפוקפק ביותר גם לפי עדותו-שלו. כשבן-גוריון הציע לו את הרמטכ"לות שאל דיין: "למה אתה מצפה מהרמטכ"ל?" השיב בן-גוריון: "לדוגמה אישית". הגיב על כך דיין: "דוגמה אישית זה לא אני". דיין אמר את האמת שלו, אולם ייתכן שבן-גוריון ראה בכך הלצה בלבד.

דיין הזיז את חביות מע"ץ בכביש-החוף כדי שלא לטרוח ולעקוף קטע-דרך שנסגר לתנועה. הוא קיים קשרים רומנטיים עם נשים רבות בעודו נשוי, ולא הסתיר זאת. הוא

נטל, לכאורה שלא כחוק, ממצאים יקרים מאתרי חפירות של רשות העתיקות. הבעיה החינוכית הגדולה ביותר התבטאה בכך שמעשים אלה לא פגעו בדימויו, אלא נהפוך הוא: חיזקו את התחושה שמדובר במנהיג "גדול מהחיים", אמיץ וחסר גבולות בשירות הצבאי ובחיים הפרטיים גם יחד. מסר זה לא עלה, ואיננו עולה, בקנה אחד עם השאיפה לחנך את הציבור לאיפוק, להגינות ולשמירת חוק.

משה שרת נתפס בציבור כאדם שונה לחלוטין מקודמו בן-גוריון: אדם ישר, קפדן ו"מצוחצח", משכיל ובעל שפה גבוהה, מתון מאוד מבחינה מדינית, מתקשה הרבה יותר מקודמו (שאחר-כך חזר אל הגה-השלטון) לקבל החלטות, ואולי משום כך בעל השפעה קטנה בהרבה בקרב הציבור. בדיעבד נראה שרת כבעל חזון שלום שהקדים את זמנו.

אחריהם הגיע אל הפסגה **לוי אשכול**. גם הוא נתפס כמתקשה להחליט וכפשרן, אם כי היה גם איש ביצוע מצוין בכל תפקידיו הקודמים ושר-ביטחון אחראי ושקול. התנהגותו האנושית וההומור המשובח שלו, כולל הומור עצמי, יצרו כלפיו יחס חם, ובוודאי הציבו דוגמה אישית טובה.

גולדה מאיר הייתה מוכרת לציבור כמנהיגה תקיפה שאנשים יראו מפניה. בדרך-כלל נתן בה הציבור את אמונו, אם כי לא ייחס לה תכונות של מנהיגה מרחיקת ראות ובעלת חזון. בדיעבד נחרת דימויה בהיסטוריה כפי שנודעה בציבור בשתי דרכים מנוגדות הקשורות למלחמת יום-הכיפורים: האחת – סרבנות בקשר לקידום השלום בין ישראל למצריים שהובילה למלחמה. השנייה – מנהיגות תקיפה ואחראית בעת המלחמה עצמה.

בתקופת הכהונה הראשונה של **יצחק רבין** לא נוצרה תחושה ציבורית שליד ההגה הלאומי עומד אדם מנוסה היודע את דרכו. לזכותו של רבין מבחינה ציבורית עמדה בעיקר עובדת היותו רמטכ"ל הניצחון במלחמת ששת הימים. נוספה לכך תחושה רווחת שמדובר באדם ישר ושקול. הנסיבות שבהן סיים את כהונתו, קבלת האחריות מצידו על חשבון בנק בחו"ל שבו טיפלה רעייתו, תרמו לדימויו והיו בעלת השפעה ציבורית כמשקפות יושר הראוי למנהיג לאומי.

מנחם בגין החזיר את המדינה למערכת היחסים בין מנהיג לעמו אשר הייתה מקובלת בתקופת בן-גוריון. בגין היה גם שונה מאוד מ"האב המייסד": הוא היה פורמליסט ונימוסי עד מאוד, נתן ביטוי תכוף להשכלתו הרחבה ונאם באופן תיאטרלי ביותר. הוא גילה חוס אנושי ואבהי כלפי הציבור וכלפי הסובבים אותו, ביטא זיקה

חזקה ביותר למסורת היהודית, ובניגוד לבן-גוריון – גם לדת. הוא דיבר בפאתוס על השקפתו הציונית, תמך בגלוי בשוויון זכויות לכל ובחיזוק הדמוקרטיה – כולל התנגדות לעינויים שהתבצעו בידי השב"כ, והבליט את ההיבט הערכי של ההחלטות העיקריות שקיבל: כינון השלום עם מצרים, הפצצת הכור האטומי בעיראק ושיקום שכונות המצוקה. הוא נודע כאדם הגון וכמקפיד על צניעות רבה בחייו האישיים.

יורשו, **יצחק שמיר**, היה מקובל כציוני נאמן לא פחות בזכות עברו במחתרת הלח"י ובמוסד, אם כי את שתי התקופות עטף מסתורין. הוא נתפס בציבור כאדם ישר וצנוע, נאמן ועקשן, אולם לא כמנהיג מעורר-השראה. שמיר המשיך את דרכה של גולדה מאיר בכך שמתוך דאגה לבטחון ישראל סירב להשתלב בתהליך-שלום מעשי או להובילו, למרות העובדה שבתקופתו הייתה ישראל שותפה לוועידת מדריד יחד עם המעצמות ועם מדינות ערב. הוא הראה מופת לשיקול-דעת כשהוביל קו של איפוק מדיני ובטחוני בזמן מלחמת המפרץ שבה היו מעורבות גם ישראל ועיראק.

כהונתו השנייה של **יצחק רבין** הייתה שונה מאוד מקודמתה: רבין היה מבוגר ומנוסה פוליטית, והציבור קיבל אותו כאחד המנהיגים המעטים הראויים לתואר "מר ביטחון". הוא דאג לתנופה בתחום התשתיות ובתחום שכר המורים, ופתח בשלבו העיקרי של תהליך השלום בעודו יוצר מחלוקת ציבורית חסרת תקדים שהובילה גם להירצחו. רבין הותיר בקרב רוב הציבור את התחושה של מנהיגות בוטחת ושל ישירות ישראלית. הוא התקבל בדרך-כלל כמנהיג ישר, אולם הציבור חש שאין הוא משתדל למצוא דרכים להידברות עם מחנות אחרים משלו. עצם החתירה לשלום הייתה בעלת משמעות חינוכית במישור זה כלפי ציבור גדול. הירצחו של רבין, להבדיל, היה בעל משמעות חינוכית שלא נפלה מזו של פעלו לאורך חייו: משמעות של רתיעה מפני מלחמת אחים.

אהוד ברק, לשעבר הרמטכ"ל ואחד משני החיילים המעוטרים ביותר בצה"ל, היה ראש-הממשלה השני שנתפס כ"מר ביטחון". במובן הציוני הציב ברק דוגמה אישית מובהקת. דימויו המתפתח כלל אינטליגנציה גבוהה, אומץ-לב רב – אולם גם תחושה של ניכור. גם חייו הפרטיים, שנתפסו כראוונתיים, תרמו לתחושת הריחוק בינו לבין הציבור הרחב.

גם **אריאל שרון** היה "מר ביטחון", בעיני חלק מהציבור – אף יותר מקודמיו. הציבור קישר בין מנהיגותו הבולטת במישור הפוליטי לבין היותו מנהיג צבאי תקיף ביותר. למרות העובדה שגם הוא חי בתנאי רווחה אישית, הרי הקשר בינו ללוחמים

בשטח ולעבודת האדמה, וכן יחסי האנוש הפשוטים והחביבים שרקם, מנעו היווצרותו של דימוי ראוותני ויהיר. כאהוד ברק לפניו, גם שרון הצליח לנקוט מהלך מדיני מרחיק-לכת, אם כי חד-צדדי, בזכות העובדה שהיה קשה להאשימו באופי תבוסתני. המשמעות החינוכית החיובית של דימויו רב-השנים הייתה ציונית ואופטימית.

בנימין נתניהו נבחר לראשות הממשלה שלוש פעמים. לא נעריך אותו כאן כמנהיג חינוכי או כמנהיג בכלל הן משום שכהונתו עודנה נמשכת בעת כתיבתן של שורות אלה, וקשה להעריכה באופן כולל בטרם תמה. נוסף לכך אני עובד-ציבור ומשמש בתפקיד בכיר וייצוגי, והאתיקה המקצועית מחייבת אותי להימנע משיפוט כלפי ראשי המדינה המכהנים.

כל מנהיגי ישראל הותירו בציבור רושם שאפשר להבינו גם מנקודת ראות חינוכית, רושם חיובי או שלילי. שניים מהם נהגו בדרך שניתן להגדירה כמנהיגות חינוכית הן מבחינת התוכן והמסר המפורש והן מבחינת אורחות-ההתנהגות האישיות: **דוד בן-גוריון ומנחם בגין**.

המנהיגים האידיאליים הם אלה שיש להם גם השקפה אסטרטגית בתחום החינוכי ואשר רואים לעצמם חובה להובילה. את מדיניות השיכון אפשר להשאיר בעיקר בידי שר השיכון, אם כי גם היא נגזרת מהמדיניות החברתית הכללית שאותה צריך להוליך ראש-הממשלה. את מדיניות החינוך ברמה הגבוהה ביותר הוא חייב להוביל בעצמו, משום שהוא הנציג העיקרי של חזון המדינה וערכיה, והתנהגותו צריכה לשמש דוגמה להתנהגות הציבור.

במדינה איכותית, המסר העיקרי שלנו כלפי הילדים צריך להיות "התנהגו כמו מוריהם". המסר העיקרי לכלל הציבור צריך להיות "התנהגו כמו מנהיגיהם".

סיכום:

- * למנהיג לאומי מעצב יש השפעה חינוכית בשני מובנים: מדיניות חינוכית והתנהגות ערכית.
- * חוסר-יושר או ראוותנות אינם מאפשרים למנהיג לזכות באמונו של הציבור.
- * לפי התפיסה הציבורית הרווחת, שניים מראשי הממשלה התאפיינו במנהיגות חינוכית הן מבחינת התוכן והמסר המפורש והן מבחינת אורחות-ההתנהגות האישיות: דוד בן-גוריון ומנחם בגין.
- * במדינה איכותית, המסר העיקרי לכלל הציבור צריך להיות "התנהגו כמו מנהיגים".

העולם כבית-ספר **האנושות כקהילה חינוכית**

בדרך-כלל אין אנו רואים את כדור-הארץ כולו כזירת פעילותנו והשפעתנו. יריעה רחבה זו מופקדת בידי הממשלות ובידי האו"ם. אנחנו-עצמנו עוד לא גמרנו לחנך את יוסי מכיתה ח' 2...

יחד עם זאת הקשר שלנו עם **יהודי התפוצות**, למשל, משקף חלק מזהותנו. איננו רק אזרחי המדינה, אלא אנחנו גם, וקודם-כל, בני העם היהודי. חלק מסוים של העם הקים את המדינה בעבור העם כולו, ולא המדינה היא שיצרה עם חדש. פירוש הדבר הוא שרוב העולם נמצא בתחום העניין והאחריות שלנו בכל הנוגע לקהילות היהודיות. הזהות היהודית שעלינו לבנות קשורה קשר אמיץ לתודעת השייכות והמחויבות האישית והציבורית שלנו כלפי העם לדורותיו, כלפי העם לתפוצותיו וכלפי תרבותו. התפוצות הן נכס לישראל, אבל הן גם חלק ממושא התייחסות ערכי: מחויבותנו לקיום היהודי ולאחדות העם.

פעמים רבות סיפרתי לתלמידי על אחד הרגעים שבהם הרגשתי את החיבור החשמלי לעם היהודי כולו, לתפוצותיו ולדורותיו: חבר-הכנסת לשעבר הרב מנחם הכהן, רבה הנצחי של תנועת המושבים, נסע לפני שנים כשליח "ידיעות אחרונות" לספרד כדי להתחקות אחרי שורשים יהודיים שלא התגלו ברבים עד אז. במהלך ביקורו בארץ זו התארח הרב אצל משפחה נוצרית אמידה שהסכימה לשתף אותו בדעותיה האוהדות לגבי הקהילה היהודית-ספרדית שהייתה ואיננה עוד.

יום שישי היה זה, והרב מיהר לשוב לבית-המלון כדי להתקין את עצמו לקראת השבת. טרם עזיבתו נכנסה אל החדר אשה צעירה, בתם של המארחים, ועל ידיה תינוק. הבחורה פנתה להוריה ואמרה, לתדהמתו של האורח, "שבת שלום!".

"מה אמרה הבת?!", הזדעק הרב. "אין לזה משמעות מילולית", הסבירו ההורים. "זו ברכה משפחתית ישנה". האורח הסביר שלברכה הזו יש משמעות מילולית בכל זאת – אבל בשפה אחרת ורחוקה, ושם מילים אלה נאמרות במשפחה מדי יום שישי כבר דורות, בוודאי זוהי משפחתם של יהודים אנוסים שאינם מודעים לשורשיהם.

כקורא נרגש וכידיד של הרב שלחתי לו כמה שורות חרוזות בתגובה, והוא חתם בהן את סדרת הכתבות בעיתון:

שבת שלום לך, אחותי, שבת שלום!
 מעל אלפי מילין, מעבר יבשות
 ברכות הנצח נשמעו כמו חלום
 גם כשבסתר הן היו אז נלחשות.

גם היום, כשזאת מותר לומר בקול
 ברכת שבת עודה נשמעת כמו שיר,
 אך מקורה נשכח כליל מלב הכל.
 אנחנו כאן כדי לזכור ולהזכיר.

עלינו לחנך את הדור היהודי הצעיר בישראל לראות את יהודי העולם כאחיותיו וכאחיו, לרצות בטובתם האישית והלאומית ולחוש אחריות לגביה, ולשאוף לכך שיצטרפו אליו ואלינו ויעלו לישראל.

קשה יותר להשתמש ברצינות במושג "אחריות" כשאנו עוסקים בעולם כולו על שבעת מיליארדי תושביו, משום שיכולת ההשפעה שלנו על מעגל כולל זה היא קטנה. אולם לאמירה זו שני סייגים חשובים שהם המצדיקים את עיקרו של פרק זה: ראשית, **בכך שאנחנו משנים את חייו של ילד אחד – אנו משפיעים השפעה קטנה על העולם שבו אנו חיים.** הדברים נכונים מכוח קל וחומר במצב שבו המנהיג החינוכי משפיע על תרבותה של קהילה שלמה.

ישנה דרך נוספת להשפעה על מעגל זה: הצבת **מופת**. פיתוחו של רעיון הדוגמה האישית לרמה הכלל-אנושית, יצירת דגמים בעלי משמעות מוסרית אוניברסלית והפצתם ברבים. במובן מסוים שינוי באמצעות מופת הוא דרכו של העם היהודי מימים ימימה: עם קטן וחלש מבחינה צבאית הצליח ליצור לעצמו ייעוד מעשי באמצעות ספר התנ"ך ורעיונותיו. עם שדתו היא אנטי-מיסיונרית הצליח בכל זאת להשפיע על חלק גדול מהמין האנושי – רבים ממאמיני הנצרות והאסלאם – באמצעות רעיונות כמו איסור על רצח, החובה לעזור לעניים וקביעתו של יום מנוחה שבועי. לא כל הרעיונות הגדולים נוצרו ביהדות או הופצו בידיה, אבל השפעתה של תרבות זו על המין האנושי חזקה במידה מפתיעה.

נוסף לכך, מהבחינה החינוכית חשוב לשלב את כלל החברה האנושית במעגל האכפתיות של המורים ושל התלמידים: גם אם אין בידנו להשפיע על המתרחש בארצות אחרות, **אנחנו שואפים לרווחת האדם בכל אתר ואתר.** עמדה מוסרית אחרת

מצידו של מחנך, עמדה הנעה בין אדישות לעוינות כלפי עמים אחרים, סופה להשחית את הנפש הצעירה וליצור אישיות אטומה לזולת באופן כללי.

סוגיית המפתח הראשונה בקשר לגורל האדם היא סוגיית **המלחמה והשלום**. אנחנו מוכנים להילחם על חיינו ועל חירותנו, אולם רק כאשר ברור לנו שמיצינו את כל שאר האמצעים בדרך למטרה. המפעל הציוני ומדינת ישראל חיים בתנאי סכסוך דמים מאז המחצית השנייה של המאה ה-19, אבל מדי פעם הצלחנו לפרוץ את מעגל האיבה במידה מסוימת, בראש ובראשונה – באמצעות כינונם של שני הסכמי שלום חלקיים עם מדינות שכנות.

אין, ולא צריך להיות, כל ביטחון בכך שלעולם נחיה על חרבנו: ראשית, משום שהעתיד הרחוק אינו ידוע לנו. שנית, משום שייאוש מן השלום עלול לגרור עיוורון כלפי סיכויים להסדר מדיני, ואפילו ייאוש מהמדינה בכלל.

אנו מעוניינים בכך שהשלום ישרור בעולם כולו הן כדי שיתגשמו ערכי חיי האדם ורווחתו שבהם אנו מאמינים, הן כדי להשפיע לטובה על חינוכם המוסרי של ילדינו, ומסיבה מעשית נוספת: במאה ה-21 השתנו פני המלחמות. רוב הסכסוכים אינם אזוריים בלבד, ויש להם השפעה גלובלית.

ראוי לזכור גם שבמסורתו של העם היהודי יש לשלום חשיבות מיוחדת, ושהוא עמד ועומד במרכז חזונו של נביאי ישראל.

מהבחינה החינוכית יש לתמיכה בשלום היבט נוסף: אנו מבקשים ללמד את ילדינו לפתור סכסוכים בדרכי שלום. כוחה של תפיסה זו יפה הן ביחס למערכת היחסים הנוצרת בתוך הכיתה, הן ביחס להשקפת העולם הרחבה ביותר האפשרית. הבוגר הרצוי הוא גם אדם המעוניין בכך שמתחים וניגודים בין בני אדם, במישור הפרטי והציבורי, ייפתרו ככל האפשר באמצעות הידברות, פשרה והסכם.

חשוב להדגיש שמדינת ישראל לא נוסדה כדי להשיג שלום, אלא כדי לאפשר את חזרתו של העם היהודי לארצו. אולם אנו מקווים שנצליח לממש חזרה זו ולחיות בשלום עם שכנינו גם יחד.

סוגיית מפתח כלל-אנושית נוספת היא **צורת המשטר**: בעניין פורמלי זה, שיש לו קשר לפוליטיקה ולמשפט – ולכאורה לא למהות האנושית, יש השלכות כבדות משקל על חיי האדם בכל מקום. הדמוקרטיה היא צורת המשטר המדינית המכוונת להגשמת

הערכים ההומניסטיים. הניסיון לקשר ערכים אלה למשטרים אחרים, רודנות "נאורה" או אנרכיה אידיאולוגית, נכשל לחלוטין. המרכיב העיקרי בדמוקרטיה איננו החלטות רוב, אלא זכויות האדם. הן המשקפות בצורה ישירה את עמדתנו המוסרית.

קביעתן של זכויות אלה במשפט החוקתי וההגנה עליהן מאפשרות לכל מדינה המעוניינת בכך להגן על ערכי חיי האדם, כבודו, חופש הביטוי שלו ושוויון ערכו. הדמוקרטיה כוללת את הגבלת כוחו של השלטון כדי לאפשר לפרט לחיות בחופשיות וללא חשש.

יש לנו גם עניין מוסרי רב בכך שהעולם כולו יחיה במסגרת משטרים דמוקרטיים. הניסיון ההיסטורי מראה שמדינות דמוקרטיות אינן נלחמות זו בזו, למעט החרג הקצר של בריטניה וארגנטינה במלחמת פוקלנד (מלווינאס), אלא חותרות להסדרים בדרכי שלום. הדמוקרטיה והשלום הם שני אמצעים לקידום הערכים ההומניסטיים, והם עולים בקנה אחד זה עם זה מהבחינה הנפשית והתרבותית.

סוגיית המפתח השלישית קשורה קשר אמיץ לשתי קודמותיה, אולם יש לה גם חיים משל עצמה: **העושר והעוני, השוויון והאפליה**. הקשר בין סוגייה זו לבין השלום הוא כפול: ראשית, ההשקפה החותרת לטובת האדם מתבטאת גם בשאיפה לצמצום ההרג, וכן ברצון לאפשר לכל האדם חיים ברווחה ובכבוד, ללא קיפוח הנובע מדעה קדומה נגד ציבור כלשהו.

הקשר השני בין שתי הסוגיות הוא תקציבי: מדינה החיה בשלום עם שכניה היא אבן שואבת לתיירות ולהשקעות חוץ הרבה יותר מאשר מדינה מסוכסכת, כך שטור ההכנסות שלה מגיע לגבהים אחרים. גם טור ההוצאות מושפע מכך, שהרי בתנאים של שלום קטן תקציב הביטחון. התוצאה היא שהמדינה יכולה להקצות משאבים נוספים לקידום האוכלוסייה האזרחית בכל התחומים, בעיקר לסיוע לקבוצות החלשות בחברה.

הקשר בין הדמוקרטיה לשוויון איננו חד-משמעי: ברור שרודנות היא מטבעה משטר של דיכוי, והיפוכו-של-דבר ייאמר בדמוקרטיה. יחד עם זאת את הרעיון הדמוקרטי אפשר לפרש בכיוונים שונים מהבחינה החברתית-כלכלית, וסוגייה זו היא העומדת במרכז המחלוקת העולמית המסורתית בין הימין לשמאל.

שני המחנות הפוליטיים הנ"ל בארצות-הברית ובמקומות אחרים נקראים בשמות שונים, אולם משקפים מחלוקת בסיסית אחת. שניהם הומניסטיים ודמוקרטיים,

אולם **הימין הכלכלי** גורס שיש לפתח ככל האפשר את היוזמה החופשית של בעלי העסקים. לדעתו יש להפחית את המיסים המוטלים עליהם כדי לעודד יזמים ותיקים וחדשים, וכדי לאפשר להם להעסיק אנשים רבים ככל האפשר. המחנה הימני מחזיק בדעה שרק בדרך זו ניתן לפתח את המדינה הדמוקרטית מהבחינה הכלכלית באופן שישפר את רווחת הכלל. מחנה זה דוגל גם בהרחבת ההפרטה: מסירתם של שירותים ציבוריים לידיים פרטיות. לפי; השקפתו המשק הפרטי יעיל יותר מהמערכת הממשלתית, והאפשרות להחליף ספקים תעודד את החברות הכלכליות לשפר את השירות.

השמאל הכלכלי, לעומת זאת, חושש שהגדלת הרווח הכספי של מעטים תבוא על חשבון פיזור וחלחולו של ההון בחברה. במקום לשפר את תנאי העובדים או להרחיב את התעסוקה, בעלי ההון יכולים להעסיק כוח-עבודה זול בארצות אחרות או להגדיל את נכסיהם הפרטיים בארץ ובחו"ל. ההפרטה מעמידה את השיקולים הכלכליים של החברות העסקיות לפני השיקול של רווחת הציבור, וכן מעדיפה את הרווח של בעלי המניות על-פני תנאי עבודה הוגנים וביטחון תעסוקתי לעובדיהן של חברות אלה.

מחנה פוליטי זה גורס שבמקום לסמוך על השוק החופשי ועל בעלי ההון שייטיבו עם "האזרח הקטן" ועם הקבוצות החלשות חייבת המדינה לעשות זאת בעצמה, ולכך דרושים ממשל העוסק בתחומי חיים אזרחיים רבים ותקציב חברתי גדול.

שלוש סוגיות-מפתח אוניברסליות אלה – **שלום, דמוקרטיה, רווחה ושוויון** – הן לב הדרגה הגבוהה ביותר של החזון המוסרי והחינוכי שאותו תיארונו בפתח הספר. גובה הדרגה מתייחס לרוחבו הדמוגרפי של המעגל שבו אנו עוסקים – כשבעה מיליארדי אנשים, וכן לרוחב-היריעה המחשבתי והרגשי: היכולת לגלות אכפתיות, להקדיש מחשבה וליצור מחויבות כלפי כלל המין האנושי. עמדה זו רואה את המכנה המשותף בין כל בני האדם כחשוב יותר מההבדלים ביניהם.

דרגה גבוהה זו של חזונו היא גם בגדר סוגייה חינוכית חשובה הניתנת להגדרה באמצעות המונח "אנושות אנושית". זו השאיפה המוסרית הגדולה ביותר החותרת לשינוי פניו של העולם כולו.

למרות גובהה וחשיבותה של שאיפה זו, אין פירוש הדבר שהיא גם הגבוהה ביותר בסולם-הערכים שלנו. איך נחליט במקרה של התנגשות ערכים?

ספר זה ממליץ, כזכור, על **סדר-עדיפויות המציב את העם והמדינה במקום גבוה יותר ממקומו של שאר העולם**. בראש סולם-הערכים ניצב העם היהודי, וליתר דיוק: ערך קיומו הפיזי (שהוא ההפך משואה). אנו מבינים לחלוטין לליבם של בני עמים אחרים המציבים את ערך קיומו של עמם בראש הסולם האישי שבו הם מאמינים.

חלק מן העם היהודי הקים את מדינת ישראל למען העם כולו, ולא המדינה היא שבראה עם חדש. פירוש הדבר הוא שאנו דוחים את ההמלצות על כינונה של אומה כנענית או ישראלית שתחליף את העם היהודי או שתתקיים מחוצה לו.

משמעותה הנוספת של הצהרה זו היא שבעינינו העם היהודי (בישראל ומחוצה לה) חשוב יותר ממדינתו. לו עמדה בפנינו ברירה איומה – תישמר המסגרת הפוליטית הקרויה "ישראל" במחיר אובדנו של חלק גדול מהעם, או שיינצל העם במחיר החזרה לגולה – היינו מעדיפים את האפשרות השנייה. אושוויץ איננו מחיר שראוי לשלם בעבור מטרה כלשהי על-פני האדמה.

טובתה של שאר האנושות עומדת לנגד עינינו, אולם אין בכוונתנו להקריב את העם או את המדינה על מזבח השקפה מוסרית זו. מחויבותנו ותבונתנו צריכות להתבטא בכך שהן ברמה החינוכית והן ברמה המעשית נשתדל לבנות חזון, אסטרטגיה ותכנית עבודה שתצורנה איזון בין מטרותינו. **עלינו לפעול למען העם, המדינה והחברה האנושית גם יחד**. בין השאר נהיה בדרך זו נאמנים יותר למורשת היהודית שמכירה במחויבות כלפי בני האדם בכלל כבר אלפי שנים.

תפקידם המיוחד של מדינת ישראל והעם היהודי צריך להישאב ישירות מחזון התנ"ך: **"ונברכו בך כל משפחות האדמה"** (בראשית, י"ב, ג'). **המדינה והעם הקטנים, המונים יחד כשני פרומילים מן המין האנושי, צריכים להציב לו מופת: עליהם לקיים תרבות של אנושיות וחמלה שהעולם כולו ישאף ללמוד ממנה**. בחזוננו אנו רואים משלחות ממדינות אחרות המגיעות לכאן כדי ללמוד איך מדינת ישראל איננה מזניחה אף ילד ואף זקן. כמובן, אין בכך כדי לבטל את שאיפתנו ללמוד מחכמתם והצלחתם של אחרים.

למרות היחסים המורכבים בין ישראל לארגון האו"ם משקף ארגון זה במטרותיו הבסיסיות את רוחו של פרק זה. בכניסה לבניינו הראשי חרות פסוק ד' שבפרק ב' של ספר ישעיהו: **"וכיתתו חרבותם לאיתים וחניתותיהם למזמרות**. לא יישא גוי אל גוי חרב ולא ילמדו עוד מלחמה". חלקים אחרים של ספר תנ"כי זה מהווים בסיס לפעילות הסוציאלית של האו"ם אשר מושיט סיוע לאוכלוסיות רעבות ללחם.

השפעתן של תפיסות אלה על **המעשה החינוכי** צריכה להתבטא בהתייחסותם של המורה והתלמידים לאירועים אקטואליים המתרחשים ברחבי העולם במסגרת שיעורי המחנך, ובאמצעות המסר ההומניסטי הצריך לעלות מהוראתם של כל תחומי הדעת. ההיסטוריה צריכה להילמד מתוך גישה גלויה המצדדת בשלום בין עמים ומדינות ובמשטרים של חירות אנושית ושל שוויון חברתי. הדברים אמורים גם במקצועות אחרים, בוודאי בתנ"ך. הוראתם של המקצועות המדעיים צריכה לחזור ולעסוק ברעיון של פיתוח המדע בשירות האדם.

בבית ספרי זכינו חבריי ואני לקיים תכנית שנתית שבמסגרתה מקיימים המורים והתלמידים פעולות הסברה ומעלים תרומה כספית לטובתו של **עם סובל** במקום כלשהו על-פני כדור-הארץ. חוויה פעילה זו צריכה להיות חלק מהמטען שייקחו איתם התלמידים אל חיהם הבוגרים, וחלק מציפיותיהם ממדינתם – שתציב מות מוסרי גם במישור זה.

במקרה אחד הזדמן לנו לעשות מעשה פעיל יותר: כאשר הגיעו ארצה פליטי הטבח בדארפור שבסודן חיפשה עמותה שטיפלה בהם מקום עבודה לפליט מבוגר ומשכיל מהאחרים ששימש בעבר כמורה לאנגלית. הסכמתי להעניק לאיש מקום עבודה זמני בתיכון באר-טוביה, ובאישור ראש המועצה דרור שור קלטנו אותו כמורה למשך שנה אחת.

בשיחת ההיכרות המרגשת איתו שאל אותי האיש אם יש קשר בין העזרה שהוא ואחרים מקבלים מאיתנו לבין זכר השואה. אמרתי שהתשובה שלילית וחיובית גם יחד: עלינו לעזור לאנשים במצוקה ללא קשר להיסטוריה, אבל נכון הדבר שהיא בעבורנו כוח מניע. המורה הוסיף ושאל אם מבחינתי יש בכך גם עניין אישי. אישרתי זאת וסיפרתי את סיפור משפחתי בתקופת השואה: 45 מתוך 50 בני משפחה נרצחו בידי הנאצים ועוזריהם, ואיכר פולני ששמו אדם הציל ממוות את אמי ואת סבי.

בתום הפגישה אמרתי לאורח שהתרגשתי מהפגישה עד כדי כך שלא שאלתי לשמו. תשובתו טלטלה אותי: "שמי אדם", השיב.

בתום הפרק השלם שהקדשנו לקשר בינינו לבין כלל כדור-הארץ ויושביו, ראוי שנחזור בתודעתנו אל גרעינו של החינוך: אל מערכת היחסים שרוקם מורה אחד עם תלמיד אחד.

סיכום:

- * בכך שאנחנו משנים את חייו של ילד אחד, אנו משפיעים השפעה קטנה על העולם.
- * השלום והדמוקרטיה, הרווחה והשוויון הם לב הדרגה הגבוהה ביותר של חזונו.
- * סדר-העדיפויות שלנו מציב את עמנו ומדינתנו לפני שאר העולם.
- * עלינו לפעול למען העם, המדינה והחברה האנושית גם יחד.
- * יצירת עניין בחברה האנושית ואכפתיות כלפיה צריכים להיות חלק מהמעשה החינוכי.

סיכום הסיכומים

פרק קצר זה נועד להניח על שולחנם של הקוראים ריכוז (ללא שינוי) של סיכומי הפרקים שלמעלה, כדי שניתן יהיה להתרשם מההצעות המחשבתיות והביצועיות בכל רמות החינוך אשר אותן מעלה ספר זה כמקשה אחת. אפשר לראות בכך תכנית עבודה של ממש.

חינוך תחילה

- * החינוך איננו מטרה, אלא הכלי העיקרי להשפעה על גורל האדם והמדינה, העם והאנושות.
- * החינוך הוא תהליך מכוון בן שנים שבמסגרתו משפיעים אדם אחד או קבוצת בני אדם השפעה מעמיקה וארוכת טווח על אישיותם וערכיהם של אדם אחר או קבוצת אנשים, תוך עידוד התפתחותו הייחודית של כל אדם ותוך שמירה על רמה סבירה של חשיבתו הביקורתית.
- * תקציב החינוך הוא בעיקר השקעה לטווח ארוך.
- * למוטיבציה וללכידות, שהן בעיקר פירות החינוך, יש חשיבות בטחונית העולה על זו של כלי הנשק.

חזון: מטרת החינוך

- * חזון הוא תמונה עתידית רצויה, ארוכת טווח ורחבת יריעה.
- * הגשמת החזון דורשת תרגומו לאסטרטגיה ולתכנית עבודה.
- * הערך איננו משרת אותנו, אלא אנחנו משרתים אותו.
- * ערך הוא מצב או התנהגות שאדם רוצה בהם ומחויב כלפיהם לשמם – ושלא על-מנת לספק צורך מצרכיו, ואשר הוא מוכן לוותר בעבורם על סיפוק צורך כזה.
- * ערכי מדינת ישראל: יהדות, ציונות והומניזם.

- * היהדות היא תרבותו הלאומית של העם היהודי.
- * שאיפתנו לגבי העם היהודי: הבטחת קיומו הפיזי ורווחתו, אחדותו כבודו הלאומי, ומרכזיותה של התרבות היהודית בחייו.
- * הציונות היא ההשקפה הדוגלת בעצמאות המדינית של העם היהודי בארץ-ישראל.
- * ההומניזם הוא ההשקפה המוסרית הדוגלת בטובת האדם.
- * ההומניזם מעמיד ערך מוסרי מול כל צורך אנושי של הזולת.
- * הזכות הדמוקרטית מגנה על הערך ההומניסטי.
- * הציונות נובעת מהיהדות, והציוני הנאמן יכול להיות הומניסט.
- * הזרם הרעיוני המרכזי ביהדות רואה באדם את נזר-הבריאה ודורש לפעול למען טובתו.
- * דמות הבוגר הרצוי: הערכים שהזכרנו, וכן עמדות, תכונות, ידע ומיומנויות המשרתים הן את הערכים והן את ההצלחה האישית.

קשר-עין: המחנך וחניכו

- * כל מורה הוא מחנך.
- * המורה המצוין מגוון את דרכי ההוראה כדי ליצור עניין וערנות וכדי להתאים את השיטה לתלמידים.
- * המורה משבח את המצליחים. באשר לנכשלים הוא עורך חשבון-נפש בעיקר עם עצמו.
- * מורה שהוא מחנך ראוי לשמו איננו מסכים להעריך את התלמיד באמצעות ציונים בלבד.
- * התכונות וההשקפות האמורות להוות את דמות הבוגר קיימות בדמותו של המחנך הטוב.
- * כבר מן המפגש הראשון צריכים התלמידים לדעת שהמורה הוא "בעל-הבית", ויחד עם זאת דמות אוהדת ותומכת.

- * מחיר משמעותי של עונש הוא פגיעה בעייתית בכבודו של הנענש.
- * המורה צריך לסיים שיחה עם תלמיד בקשר-עין איתו ובקבלת אות גלוי להבנה.
- * יש להסביר לתלמידים שהכוחנות איננה פתרון רצוי לאורך חייהם בכלל.
- * כדי שהדוגמה האישית תתקבל, התלמיד צריך לדעת מראש שהמורה בעדו.
- * את עיקר מעמדו יוצר המחנך בעצמו.
- * המורה הטוב נכנס לעיתים לכיתה ואומר בגלוי שטעה.
- * המורה לעולם אינו מאבד את אמונו בתלמיד ואת בטחונו בכך שהתלמיד יכול להשתפר.
- * מורה אמיתי, מורה לחיים, מתאפיין גם בכך שהוא מצליח לשים עצמו בנעלי התלמיד.

קברניט: מנהל בית-הספר כמנהיג

- * מנהיגות אינה מטרה, אלא שיטה.
- * מנהיגות היא מערכת-יחסים שבמסגרתה גורם אדם אחד לזולתו, או לקבוצת בני אדם, לנהוג לפי רצונו, בדרך-כלל מתוך רצונם ובעודם רואים באדם זה מקור סמכות.
- * מנהל בית-ספר מתאפיין בדמותו של הבוגר הרצוי בצירוף המימד המנהיגותי והניהולי.
- * המנהל הוא בעל חזון חינוכי, ומסוגל לדבר אל לב הילד ולהניע תהליכים ארגוניים.
- * המנהל צריך להיות אחראי מוסרית גם לגורל הנושרים ממוסדו.
- * הרחקת תלמיד לצמיתות, שנמנעה על-ידי תכנית חינוכית חלופית,

היא אירוע לדוגמה.

- * המנהל חייב לשמור על מעמדו לא כנכס פרטי, אלא כנכס ציבורי.
- * המסר העיקרי של המנהל: יחס אנושי לתלמיד המתחיל ביחסו למורים ולעובדים.

לעשות להם בית-ספר: תפקידו של המוסד החינוכי

(א)

- * ההורים הם היישות המשפיעה ביותר על הילד.
- * יש לראות בהווה הרגשית-משחקית-חברתית של הגן עיקר.
- * החום האנושי שהגננת משפיעה על הילדים הוא תכונתה העיקרית.
- * על בית-הספר היסודי להקנות ערכים, בסיס ידע ומיומנויות.
- * התלמיד צריך להסתגל לכך שהוא שייך גם למסגרת רב-גילית שחבריה אינם מוכרים לו אישית.
- * המחנך הטוב מפתח את עצמו והופך לדמות המשמעותית ביותר.
- * מערכת החינוך חייבת ליזום מפגש רצוף שישקף את מלוא המגוון החברתי.
- * דרוש מפגש בין תלמידים ממגזרים שונים.
- * האינטגרציה החברתית בחינוך היא סם-החיים של החברה הישראלית.
- * בית-הספר צריך לקלוט ילדים שאינם מחונכים כדי לחנכם כראוי.
- * ראש רשות, המבקש להיות מנהיג חברתי – ולזכות בבחירות, מתמודד עם אתגר קשה וחשוב.
- * עלינו לראות בהחזקת התלמידים בתוך בתי הספר יעד לאומי.
- * נחוץ רצף חינוכי מגיל הגן ועד תום הלימודים התיכוניים.
- * מידע לגבי הטיפול בילד חייב להגיע למחנכים הבאים בתור.

* החינוך הערכי של האדם הצעיר חשוב יותר מקידומו האישי.
 * בית-הספר איננו אי בודד או בית-עסק המשרת את לקוחותיו,
 כי אם גוף המשרת את המדינה.

(ב)

- * ראוי להציב בפני כל תלמיד רף של תעודת 12 שנות חינוך ולימוד.
- * דרוש דגם משופר של בית-הספר המקיף: מוסד קהילתי, נתיב עיוני ונתיב מקצועי.
- * שוויון בבית-הספר: הצהרה, בחירת הצוות, אזור רישום הטרורגני, קבלת כל ילדי הקהילה, התמדה מלאה, טיפול בכל נושר, מגמות עיוניות ומקצועיות, קרן מלגות.
- * מוסד המטפל באלימות טוב ממוסד "נקי" שאלימות מתפשטת ברחובות הסמוכים לו.
- * טיפול באלימות: תגובה, מניעה, חינוך לכבוד האדם.
- * מענה מרכזי לסוגיית ההתמכרות: אחריות, ועיסוקים מועילים.
- * ברוב המקרים יעיל השכר יותר מן העונש.
- * במובנים רבים ממלא מחנך הכיתה את התפקיד החשוב ביותר בבית-הספר.
- * היועץ החינוכי הטוב נתפס כמכוון לטובת התלמידים.
- * החינוך הגופני יוצר הזדמנות לקדם עמדות והתנהגויות בתחומי החיים השונים.
- * יש להקנות מקום מרכזי לתכנית התרומה לקהילה.
- * נחוצות בחירות כלליות לתפקיד יושב ראש מועצת התלמידים.
- * המאפיין העיקרי של ישיבות מורים: זיהוי נקודות-החוזק של התלמידים.
- * התעודה לא רק מעידה על המציאות, אלא גם מעודדת להתקדם.
- * חלק מעובדי המינהל משפיעים על הצעירים לא פחות מאנשי

החינוך המקצועיים.

מנהיגים צעירים: החינוך הבלתי-פורמלי

- * מטרתו הערכיות של החינוך הבלתי-פורמלי זהות לאלה של החינוך הפורמלי.
- * פעילות הספורט הקהילתית נועדה גם לקידומן של המטרות שהוצבו לחינוך הגופני הפורמלי: מצוינות, בריאות, הרגלים מועילים לאדם ולחברה.
- * הפעילות הקהילתית צריכה לכלול ספורט עממי, פעילות תחרותית וספורט אתגרי.
- * הבסיס הרעיוני של תנועות הנוער: פעילות קבוצתית, מנהיגות צעירה, פעילות יצירתית בחיק הטבע, התנסות, התנדבות, אוירה חופשית, פיתוח כישורים חברתיים.
- * שנת הפעילות בתחומי הנוער והספורט צריכה להקיף 12 חודשים.
- * רצוי שגם החינוך הבלתי-פורמלי ישאף לאינטגרציה חברתית.
- * החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי צריכים להיות מקשה אחת.

שמור במערכת: מערכת החינוך ותיקונה

- * משרד ממשלתי אחד צריך להיות אחראי לחינוכם של ילדי ישראל.
- * ההנחה שאפשר להעריך חינוך רק (או בעיקר) באמצעות מספרים היא חסרת שחר.
- * חלק גדול מהמערכת נותר מחוץ לאינטגרציה, ולתיקון המצב נחוץ חוק.
- * הרפורמה של 1968 הייתה השינוי החינוכי החשוב ביותר בתולדות המדינה.
- * המחנך עומד לרשות תלמידיו והוריהם גם אחרי שעות העבודה.

- * מערכת החינוך בכל המגזרים צריכה לחתור לחינוכם של ילדי מדינת ישראל לאימוץ מורשת קהילתם, ליחס של כבוד כלפי חוקי המדינה ולערכים האנושיים.
- * ראוי לקבוע בחוק מבחן התאמה פסיכולוגי למבקש לעסוק בחינוך.

במדים: החינוך בצה"ל

- * למרות העובדה שצה"ל מהווה מושא גאווה של רבים הוא קיים בליט ברירה, כעונה על צורך קיומי.
- * צה"ל הוא זרוע של המדינה, וערכיה – ערכיו.
- * על צה"ל לעסוק גם בהשלמתו של התהליך החינוכי.
- * בתפקיד החינוכי העיקרי בצה"ל נושאים מפקדי היחידות.
- * האמון שנותנים החיילים במפקד הוא הנכס העיקרי שלו.
- * המפקד הראוי לשמו נהג לפי ערכי המדינה, וכן מסביר לחייליו שהם משרתים ערכים אלה.
- * המפקד הראוי לשמו מזוהה בעיני חייליו עם ערכי המדינה.
- * חיל החינוך איננו תחליף למפקדים, אלא מושיט להם סיוע בקשר לפעילותם החינוכית.
- * תפקידיו של חיל החינוך נועדו להפוך את החיילים למכווני משימה.
- * ביקורם של קצינים אצל מחנכים מנוסים בבתי הספר צריך להיעשות מתוך הכרת שליחות, אבל בצניעות ראויה..

לחנך מדינה: מנהיגות לאומית מחנכת

- * למנהיג לאומי מעצב יש השפעה חינוכית בשני מובנים: מדיניות

חינוכית והתנהגות ערכית.

- * חוסר-יושר או ראוותנות אינם מאפשרים למנהיג לזכות באמונו של הציבור.
- * לפי התפיסה הציבורית הרווחת, שניים מראשי הממשלה התאפיינו במנהיגות חינוכית הן מבחינת התוכן והמסר המפורש והן מבחינת אורחות-ההתנהגות האישיות: דוד בן-גוריון ומנחם בגין.
- * במדינה איכותית, המסר העיקרי לכלל הציבור צריך להיות "התנהגו כמו מנהיגים".

העולם כבית-ספר: האנושות כקהילה חינוכית

- * בכך שאנחנו משנים את חייו של ילד אחד, אנו משפיעים השפעה קטנה על העולם.
- * השלום והדמוקרטיה, הרווחה והשוויון הם לב הדרגה הגבוהה ביותר של חזונו.
- * סדר-העדיפויות שלנו מציב את עמנו ומדינתנו לפני שאר העולם.
- * עלינו לפעול למען העם, המדינה והחברה האנושית גם יחד.
- * יצירת עניין בחברה האנושית ואכפתיות כלפיה צריכים להיות חלק מהמעשה החינוכי.

סוף-דבר

הספר שאותו אנו מסכמים כאן נועד לאפשר לקוראים ראייה מערכתית של החינוך על כל רמותיו, וזו כשלעצמה קריאה לשינוי חשיבתי עקרוני.

יחד עם זאת, בכל מעגל מחדש הדגשנו את עיקר-העיקרים: המעשה החינוכי החשוב ביותר הוא יצירתה ופיתוחה של התקשורת האישית בין מחנך לחניך, היחס המכבד והאכפתי והאוהב מצד המבוגר כלפי הצעיר. המחנך ההופך את עצמו לדמות משמעותית בעולמו של חניך עשוי להותיר בליבו מטען כבד-משקל של יחס חם אשר ילווה את החניך לאורך כל חייו ואשר ישפיע על התנהגותו, בין אם יזכור את שמם של מוריו ובין אם לאו. על תקשורת מיוחדת זו צריך המחנך לבסס את הדרגה הבאה: הדוגמה האישית שהוא מציב בפני חניכיו בכל תחומי החיים. שאר מעגלי החינוך מהווים מעטפת רב-שלבית הסבה סביב הגרעין שתיארנו ותומכת בו. במובן זה מהווה הספר קריאה להעמדת היחס האנושי של המחנך ומנהיגותו החינוכית במרכז חייהם של מערכת החינוך והחברה בכלל.

לאורך הספר השתדלנו לבסס גם את הרעיונות של דגש ערכי, של צדק חברתי ושל חזון רחב שאיננו מסתפק בדמותו של בית-הספר, אלא מגיע לגבהים של הקהילה ושל המדינה, של העם ושל החברה האנושית.

בחברה הדמוקרטית והפתוחה שלנו אין אפשרות, ואין הצדקה, להסכמה אוטומטית של מי מהקוראים עם הנאמר כאן. אני מקווה שהספר יהיה בסיס לדיון ולוויכוח. מטרתי היא בוודאי להשפיע על מדיניות החינוך בישראל; אבל אם אגלה ביום מן הימים שהספר היווה מקור-השראה למורה אחד, ושהודות לכך הצליח המורה לעורר בתלמיד אחד את התחושה שבחיינו נמצא אדם מבוגר שאכפת לו, לא יהיה מאושר ממני.

ברנע



(צילום: שלומי אבוטבול)

ספר ייחודי זה מביא בפני הקוראים הצעה להשקפת עולם חינוכית וחברתית ממוקדת ורחבה גם יחד: השקפה בדבר מערכת היחסים הרצויה בין המחנך לחניכו, בין המנהל לבית ספרו, וכן חזון קהילתי וממלכתי, לאומי ואוניברסלי. חזון זה מתאר התפתחות וזיקה בין רמת המורה היחיד לבין כל הרמות שמעליו, עד רמתם של מקבלי ההחלטות בדרג הלאומי – ואף מעבר לו.

הספר מיועד הן לאנשי קהילת החינוך, ובהם מפקחים ומנהלים, מורים, הורים ותלמידים, והן לכל קורא אחר שדמות האדם והחברה בעתיד יקרה לו. הספר "חינוך" מהווה קריאה להעמדת החינוך הערכי והשוויון החברתי, המחנכים כדמויות משמעותיות ויחסם האישי והאנושי אל תלמידיהם במרכז של המעשה החינוכי.

המחבר, עו"ד אריה ברנע, ניהל את בתי הספר "דנמרק" בירושלים, הגימנסיה "הרצליה" בתל-אביב והתיכון האזורי באר-טוביה, הוביל ועדות שבנו תכניות אסטרטגיות בתחום החינוך וכתב את תכנית-האב החינוכית של העיר ערד. יחד עם בתי הספר שניהל זכה בפרסי החינוך של ירושלים ושל מדינת ישראל, ובאופן אישי – בפרס החינוך של "יד ושם". הוא שימש גם כיושב ראש לפיד – התנועה להנחלת לקחי השואה, וכיום מכהן כיושב ראש ארגון עמך, המרכז הישראלי לתמיכה נפשית וחברתית בניצולי השואה ובדור השני. נוסף לכך משמש ברנע כמרצה מן החוץ באוניברסיטה העברית בירושלים.