

חינוך מחפש משמעות: על מוטיבציות האדם מול מוטיבציות החברה ועל פדגוגיה מתבוננת כדרך לתווך ביניהן

אורן אָרְגָז

תקציר

במאמר זה אציע מודל למחשבה ועשייה חינוכית מתוך עיון בשתי תיאוריות מוטיבציה של היחיד, ואנתח את האופן שבו חינוך, המעוגן בדרך כלל בנקודת מבט חברתית, מספק מענה למוטיבציות אלו. בהמשך אציע כיוון פדגוגי שייתן מענה לבעיות שיעלו בביתנו. חלקו הראשון של המאמר יפתח בהבחנה אריסטוטלית בין הסבר מכניסטי לבין הסבר תכליתי. שני קטבים אלו יהוו בסיס להצבת תפיסת מדרג הצרכים של מאסלו, שיציג את האדם כנדחף לפעולה באופן מכניסטי מצד אחד, ולהצבת תפיסתו של ויקטור פרנקל כתפיסה המייצגת את דפוס האדם הנמשך אל משמעות ואל תכליות עליונות מצד אחר. חלקו השני של המאמר ימקם את מערכת החינוך הציבורית הישראלית על בסיס מודל זה כנטועה בעיקר בדפוס המכניסטי, אך גם כמבקשת לחלץ עצמה אל עבר הדפוס התכליתי באמצעות מהלכים דוגמת "ישראל עולה כיתה", שיוצג כפתרון בלתי מספק. חלקו השלישי של המאמר ידגים כיצד בכל זאת אפשר לכוון "איים של חיפוש משמעות" באמצעות פדגוגיות התבוננות ומיינדפולנס (מודעות קשובה). איים אלו דורשים באופן פרדוקסלי איון של תוכנית הלימודים על מנת שלמשמעות תהיה משמעות.

מילות מפתח: מאסלו, מוטיבציה, מיינדפולנס, פדגוגיה מתבוננת, פרנקל.

הקדמה

על אף חיבתו של האדם לתואר "נזר הבריאה", פעמים רבות המניעים לפעולותיו נראים כצומחים מתוך מקור שאינו אלא כוח התמד. לעיתים נראה כי אין בפעולות אלו אלא תגובות מכניות לדחפים פנימיים ולאירועים חיצוניים, וכך האדם נדחף ככדור ביליארד הנע במרחב, פוגע במשנהו, והלה נע כתוצאה מכך עד שנעצר בעטיו של כוח החיכוך. פעמים אחרות נדמה כי האדם פועל במרחב באופן אחר בתכלית. אף שהוא נדחף לכיוון אחד, הוא מסרב לנוע, ואולי אף בוחר לנוע בכיוון ההפוך, מתוך מחשבה תחילה, כמיהה מודעת או בלתי מודעת או אולי הימשכות אל מקום אחר על ידי כוח עלום, מגנט בלתי נראה. אדם נדחף ונמשך ברצף משונה של מצבי תודעה. מי יודע הורתם? (מתוך יומן, א"א)

באחד מן הספרים המכונים שנכתבו במאה ה-20 על אודות החינוך, כתב ניל פוסטמן כי "אין דרך בטוחה יותר להביא לקץ החינוך מאשר לקחת ממנו את יעדו" (Postman, 1995, p. 4, תרגום שלי, א"א). פוסטמן טען טענה זו כפרפרזה על אמירתו של ניטשה מתוך שקיעת האלילים: "מי שיש לו 'למה' שלמענו יחיה, יוכל לשאת כמעט כל 'איך'".¹ מאמר זה ממקם את עצמו בתווך בין נקודת המוצא של פוסטמן שעוסקת בחינוך כמעשה חברתי, לבין נקודת המוצא של ניטשה שמייצגת את נקודת מבטו של היחיד. המאמר יציע מודל למחשבה חינוכית הצומחת מתוך המוטיבציות של היחיד, אשר לאורו אנתח את מערכת החינוך בת-זמננו ואציע מרכיב מסוים בפתרון הבעיות שאזהה. בחלקו הראשון של המאמר אשתמש בהבחנה אריסטוטלית בין הסבר מכניסטי להסבר תכליתי, על מנת להבחין בין שני סוגי מוטיבציות של אדם לפעולה. שני קטבים אלו יהיו תשתית להבנת שתי גישות למוטיבציה: מצד אחד תפיסת מדרג הצרכים של מאסלו (Maslow, 1943), שמגולמת גם בתפיסה הבודהיסטית המציגה את האדם המותנה והנדחף לפעולה באופן מכניסטי, ומצד שני תפיסתו של ויקטור פרנקל (Frankl, 1966) כתפיסה המייצגת את האדם כיצור בוחר הנמשך אל משמעות ואל תכליות עליונות.

חלקו השני של המאמר ימחיש כי המעשה החינוכי במערכת החינוך הציבורית בביטוייה בני-זמננו נטוע בעיקר בדפוס המכניסטי, על אף ניסיונותיה לכוון "למידה משמעותית" (משרד החינוך, 2014א, 2014ב). ניסיונות אלו מבטאים את ההכרה של משרד החינוך בדפוס התכליתי, אלא שבמתכונתם הנוכחית הם נידונו להיכשל, משום שהם מותירים את המשמעות בעיקר בידי החברה. הטענה העקרונית שאבקש להמחיש היא שכל עוד נקודת המוצא שממנה נצא אל המחשבה והעשייה החינוכית תהיה זו של החברה, אותו 'למה' שלמענו נחיה ייוותר בלתי מספק ואף מייאש במידה רבה. נקודת מוצא "חברתית" מציעה לכל היותר ממוצע הפונה אל הכלל, אך היא תתקשה מאוד לספק מענה לחיפוש של אדם אחר משמעות. חיפוש כזה חייב להיעשות כמהלך אינדיבידואלי על מנת לכוון "משמעות בעלת משמעות", ועל החינוך לאפשר את התנאים למהלך כזה גם במתכונתו הציבורית.

בחלקו השלישי של המאמר תוצע אפשרות לפתרון מסוים, ובו יוצג מהלך מאזן. מערכת חינוך שחפצה בחינוך למשמעות חייבת לכלול בתפריט הפדגוגי המוצע לתלמידים, פרקטיקות חינוכיות אשר נותנות מענה הן להכרה בחברה כמסגרת חשובה, יוצרת סדר, ומספקת מענה לצרכים אנושיים, והן למשיכתו האינדיבידואלית לעילא של אדם אל עבר משמעות. כל עוד חינוך איננו מציע מרחבים אישיים שבהם ניתן לחפש משמעות מתוך חירות, סופו שהוא מציב את החברה בנקודת הסיום של החיפוש. בכך הוא קובע היכן על היחיד "למצוא" משמעות כזאת, ומהלך החיפוש מאבד את משמעותו. מרחבים אלו, שאכנה אותם "איים פדגוגיים של חיפוש משמעות", צריכים במידה רבה "לאיין את החברה" מתוכנית הלימודים ולהותיר מרחב פנוי שלתוכו תיצוק תודעת היחיד משמעות מתוך גוף היחיד. בחלק זה יתואר בקצרה הגיון

1 תרגום שלי מאנגלית, א"א - http://www.inp.uw.edu.pl/mdsie/Political_Thought/twilight-of-the-idols-friedrich-neitzsche.pdf (Maxims & Arrows, no. 12)

של פדגוגיות התבוננות (Barbezat & Bush, 2014) ההולכות ונפוצות כיום בשדה החינוך, והן מִפְנוֹת מרחב עמוק ונקי יותר. אלו יומחשו בתיאור קצר של קורס שבו מיינפדולנס (מודעות קשובה) מהווה פדגוגיה מרכזית אשר בה סטודנטים יכולים לחקור את מה שמשמעותי עבורם, באופן שעושה צדק עם מוטיבציית המשיכה אל עבר משמעות.

חלק 1. מה דוחף אותי? מה מושך אותי?

אחת מן התרומות החשובות שתרם אריסטו למחשבה האנושית מופיעה בפיזיקה בהבחנה שהציע בין 'סיבה פועלת' (מכניסטית) בניסוח של מאמר זה) לבין 'סיבה תכליתית'. 'סיבה מכניסטית' היא מצב שבו אנו תופסים אירוע מסוים כגורם למה שהתרחש אחריו, אם אנו מזהים זיקה ישירה בין שני האירועים. למשל, כאשר רואים את יוסי דוחף את נדב ובעקבות זאת נדב נופל, טוענים שנדב נפל כי יוסי דחף אותו. או כששואלים: מדוע דן שופך על עצמו מים קרים? ייתכן שהסיבה היא שהוא נכווה מהאש. צידו השני של המטבע מצוי בהסברים תכליתיים. הסברים אלו מפנים את עינינו לכוונה שבפעולה, ויש בכך משום היפוך מבחינת הזמנים. למשל, רן התכוון היטב לבחינות הלשכה, משום שקיווה לקבל רישיון עריכת דין. בעוד הסבר מכניסטי גורם לנו להתבונן במה שקדם לפעולה ולראות בו את הגורם, הסבר תכליתי הוא מבט אל התוצאה העתידית המקווה של הפעולה וראייתה כמניע לפעולה - כאילו העתיד המדומיין הוא שגורם לנו לפעול בהווה. הסברים מכניסטיים מסבירים לנו "בשל מה?" התרחש דבר זה או אחר; מה דחף את הפעולה. הסברים תכליתיים מסבירים "לשם מה?" נעשתה הפעולה; מה מִשְׁךְ את ביצוע הפעולה - מה ביקש האדם להשיג באמצעותה?²

יש כאן בעצם שני סוגים של דפוסים לפעולות שלנו. יש פעולות תגובתיות שאנחנו נדחפים כפועל יוצא מהן, ויש פעולות שנובעות מכמיהה או משיכה אל משהו עתידי. אבל יש עניין שצריך לברר; הרי אפשר לתאר צמא פיזי כדוחף אותנו אל הברז למזיגת כוס מים (הסבר מכניסטי), ואפשר לתאר את מזיגת כוס המים כפעולה שנעשתה לשם הרוויית הצמא (הסבר תכליתי). כאילו מה שקובע אם הסבר הוא מכניסטי או תכליתי הוא מה אנו מציבים קודם - את הצורך בדבר מה, או את התוצאה שאדם מקווה להשיג באמצעות הפעולה שהוא מבצע (שאמורה לספק את הצורך). בפסקה הפותחת את האתיקה הניקומאכית אריסטו מציע פתרון ל"שאלת ביצה ותרנגולת" זו, כאשר הוא מנסח את היחס שבין אמצעי למטרה:

כל אומנות וכל סוגיית מחקר, וכן כל עשייה ועיסוק, חזקה עליהם שהם שואפים למה שהוא טוב; בצדק הגדירו אפוא את הטוב כאותו עניין שאליו שואף הכול. ואילו ברור שיש להבדיל בין שני מיני תכליות: אלו נשואות בתחום הפעילויות למיניהן, ואלו הן תוצאות מסוימות החורגות מהפעילויות שיוצרתן. (אריסטו, 1985, עמ' 15).

במילים אחרות, תכלית יכולה להיות אמצעי להשגת תכלית עליונה יותר, אבל יש גם סוף לשרשרת הזאת. מטרת שתיית המים להרוות צמא, הרוויית הצמא משרתת את הישרדות הגוף

2 לדיון מפורט ראו שקולניקוב ווינריב, 1997, כרך ג'.

ואת הבריאיות, וגם אלו יכולות להיתפס כאמצעים המשרתים חיים טובים יותר. אבל אין תכלית מעבר לכך. חיים טובים הם התכלית העליונה, ואליהם אנחנו נמשכים. אריסטו דיבר על הטוב והאושר כעל תכליות עליונות כאלו, אבל אפשר בהחלט לחשוב גם על אמת, צדק, חיבור, אהבה וגם על משמעות, שבה יתמקד מאמר זה, כעל תכליות כאלו שהאדם נמשך אליהן. מבחינה זו שתיית כוס מים משרתת כמובן בריאות שמאפשרת לי חיים טובים יותר כתכלית עליונה, אבל אדם ששותה כוס מים כי הוא צמא, נדחף על ידי הצמא, יותר משהוא נמשך אל עבר הטוב. הוא פועל מתוך צורך ביולוגי מכניסטי, הרבה יותר משהוא פועל מתוך משיכה אל עבר הטוב, כשהוא למשל עוזר לחבר בשעת צרה.

להלן אתאר שתי נקודות מבט פסיכולוגיות שמבטאות את הדפוסים הללו, שיהוו בסיס לדיון בחינוך בחלקו הבא של המאמר. נקודת מבט אחת תציג את האדם כיצור תגובתי, שנדחף באופן מכניסטי אל עבר מימוש צרכים, ואילו השנייה תציגו כיצור הנמשך אל עבר תכליות עליונות.

האדם הנדחף

את דפוס האדם כיצור נדחף-מכניסטי (הצד הימני של תרשים 1) אתאר כאן מתוך עיון קצר בשני מקורות: תיאוריית מדרג הצרכים של מאסלו (Maslow, 1943) והאמת השנייה שתיאר הבודהה ב"סאטי פאטאנה סוטה", טקסט בודהיסטי עתיק.³ השילוב הזה יכול להישמע אקלקטי, אבל עומד מאחוריו ניסיון להצביע על כך שרעיונות דומים מופיעים בתרבויות ובתקופות שונות, ובכך אולי מתחזקת מידת תקפותם כתיאורים מהימנים של האדם באשר הוא אדם. הקישור לבודהיזם מרמז גם במשהו על חלקו השלישי של המאמר שבו אתאר מיינדפולנס (מודעות קשובה) - תרגול שמקורותיו בודהיסטיים - כפדגוגיה של חיפוש משמעות.

במאמר מ-1943 תיאר הפסיכולוג אברהם מאסלו את "מדרג הצרכים" שהפך לאחת מן התיאוריות הפסיכולוגיות המשפיעות במאה ה-20. מאסלו פתח את מאמרו בביקורת על תיאוריות של מוטיבציה אנושית שהושתתו בתקופתו על הצורך של האדם באיזון פיזיולוגי (הומאוסטזיס). תיאוריות אלו התמקדו בפיזיולוגיה של האדם כאלמנט מכריע בהבנת ההניעה (מוטיבציה) שלו לפעולה בעולם. מאסלו לא הטיל ספק כלל בכך שצרכים פיזיולוגיים, כמו הצורך להשקיט את הרעב, דוחפים אותנו לפעולה, אבל לא ייתכן שאנחנו מונעים רק על ידי צרכים כאלו. הוא שאל לפיכך: "מה קורה לתשוקות של אדם כשיש לו שפע של לחם, וכשבטנו מלאה?" (עמ' 375, תרגום שלי, א"א) ובהרחבה - מה קורה לאדם כשצרכיו הבסיסיים-הישרדותיים מסופקים? טענתו הייתה שכאשר צורך אחד מסופק (גם אם לא במלואו), מופיע מיד צורך אחר, וקימת היררכיה שעל פיה צרכים אלו מופיעים. במדרג שתיאר מאסלו ב-1943 נראה שכאשר צרכים פיזיולוגיים-הישרדותיים כמו תזונה מסופקים, יעלו באדם צרכים אחרים על פי הסדר הזה: הצורך בביטחון פיזי, הצורך בשייכות ובזהות, הצורך בהערכת הסביבה והצורך במימוש עצמי.

3 ראו "השיחה המקיפה על פיתוח הקשב" באתר דהמדאנה של שי שוורץ.



הטענה העקרונית שטען מאסלו הייתה שהאדם הוא "יצור משתוקק באופן תמידי" (עמ' 395, תרגום שלי, א"א), והתשוקות הללו דוחפות אותו לפעולה. טענה זו היא אחת מטענות היסוד של הבודהיזם, והיא מופיעה בין היתר במאה סאטי פאטאנה סוטה (maha satipatthana) בפאלית - השיחה המקיפה על פיתוח הקשב [תרגום שוורץ, 2011]; טקסט שהועלה על הכתב במאה השלישית לפני הספירה לערך.⁴ בטקסט זה מתוארות ארבע האמיתות הבודהיסטיות, שכל האסכולות הבודהיסטיות שהתפתחו לאורך ההיסטוריה התבססו עליהן. במסגרת זו אתייחס לאמת השנייה בלבד, שבה הבודהה טוען כי המאפיין המכונן את חייו של אדם הוא צמא שלא ניתן להרוותו (tanha בשפה הפאלית). בכל רגע ורגע האדם משתוקק לדבר מה - ממש כפי שטען מאסלו. אדם עשוי להשתוקק למה שחסר לו (אוכל, פרנסה), או שהוא משתוקק להיפטר מדבר מה שיש לו (מחלה). אלאן ווטס (2009) המשיל את האדם, כפי שניסח הבודהה את מצבו, לפרעוש שמיטגן על מחבת חמה. בכל פעם שרגליו באות במגע עם

4 נושא התיארוך שנוי במחלוקת. אני נסמך כאן על תכתובת בלתי פורמלית עם חוקר הבודהיזם אביתר שולמן.

המחבת החמה אין בידו ברירה אלא לקפוץ, אך הקפיצה תפיג את הסבל לפרק הזמן שבו הוא "מבלה" באוויר עד לנחיתה הבאה. החיים היום-יומיים שבהם אנחנו נדחפים מתוך צורך מתמיד לספק השתוקקויות שונות הם כמו רצף של קפיצות מהמחבת החמה שהופכים להיות "כרוניקה מכניסטית של סבל ידוע מראש" (עמ' 140).

אנחנו אוהבים לחשוב על עצמנו כעל יצורים בעלי חופש בחירה, ובמידה רבה זוהי התחושה שמקנת ברבים מאיתנו בחיי היום-יום, אבל קריאת מפה ראשונית זו של גורמי ההניעה שלנו מציגה אותנו כיצורים נפעלים ולא דווקא כבוחרים. גם מאסלו, אף שביקר את הגישה הפיזיולוגית של הביהביוריסטים בני-זמנו, בחר לכנות את התיאוריה שלו - מדרג צרכים (needs), לא מדרג רצונות (wants) וגם לא מדרג כמיהות (yearnings). אמנם כאשר מגיעים למדרגת המימוש העצמי - פסגת מדרג הצרכים מ-1943 - צורת מימוש העצמי עשויה להתבסס על בחירה (אחד יהפוך נגר אומן, ואחר יהפוך מורה), אך מרגע שאנו מגדירים זאת כצורך ולא ככמיהה למשל, כיוון הסיבתיות נראה כדחיפה מכניסטית.

בתפיסה הבודהיסטית הגורם הדוחף אותנו הוא צמא שהוא פיזיולוגי ופסיכולוגי בעת ובעונה אחת, ואפשר להחיל את הרעיון הזה על מדרג הצרכים של מאסלו. גם כאשר נעלה לקומות העליונות של מדרג הצרכים, אל עבר השתייכות חברתית או אף מימוש עצמי, ייתפס האדם כנדחף בעיקר על בסיס כוח מכניסטי-ניוטוני. אדם אשר חש צורך בשתייכות חברתית, למשל, נדחף על ידי צורך זה לפעולות שונות שבאמצעותן יספקו. למשל, בני נוער יאמצו התנהגויות שלא תמיד הם חשים איתן בנוח (הסתרת חיבתם לקריאת ספרים בחברה שבה כדורגל נחשב יותר, התעקשות על קניית מותגים למרות מצב כלכלי שאיננו מאפשר זאת), אך ורק על מנת להרגיש שייכים לחבר'ה. גם אם הם חשים התנגדות כלשהי לפעולה שלהם עצמם, התנגדות זו אולי מייצרת חיכוך מסוים, אך הלחץ החברתי דוחף אותם לפעולות הללו.

איני מביא תפיסות אלו כתזות מוכחות למצבו של האדם, ובהחלט קיימות ביקורות שונות לגבי כל אחת מהן. אני מביאן על מנת להמחיש נקודת מוצא מסוימת לאבחון מצבו של האדם בעולם כיצור נפעל. הוא נדחף לפעולה כמעט באופן מכניסטי מתוך המפגש עם החיים. אדם כזה עשוי לחוש כי הוא "בוחר" בפעולותיו ויוזם אותן, בשעה שבפועל הוא יצור תגובתי שמציאותו מוכתבת על ידי מבנה פיזיולוגי-פסיכולוגי שהמפגש עם המציאות מאלץ אותו לפעול באופנים בעלי מסגרת ידועה מראש כמעט. הצמא דוחפו לבקש מים, מראה החברה סביבו דוחף אותו לפעולות שיאפשרו לו להרגיש שייך ובהמשך גם מוערך, ומשם הוא יידחף לממש את עצמו.

האדם הנמשך

כנגד פרספקטיבת האדם הנדחף טען פסיכולוג אחר, בן-זמנו של מאסלו ומשפיע אולי לא פחות, ויקטור פרנקל (1966, עמ' 100, תרגום והדגשות שלי, א"א): "אחד מנתוני היסוד של חוויית החיים הוא שהאדם נדחף על ידי צרכים ונמשך על ידי משמעות" (ראו צידו השמאלי של תרשים 1). פרנקל התנגד באופן מפורש לשפת ה"צרכים" שנקטו גישות פסיכולוגיות בנות-תקופתו, ובכללן גם זו של מאסלו. הוא טען כי:

הוויית האדם פונה תמיד אל עבר משהו שהוא אחר ממנו. העיסוק באדם כאילו הוא מערכת סגורה הוא שגיאה חמורה ופרשנות מוטעית של הווייתו. בפועל, להיות אדם פירושו להיות פתוח לעולם, עולם שהוא מלא באנשים אחרים לפגוש ומשמעויות לממש. (עמ' 97, תרגום שלי, א"א)

פרנקל זיהה את המוטיבציה האנושית הבסיסית לא כדחיפה למימוש צרכים, אלא ככמיהה ומשיכה אל משמעות ואל עבר טרנסצנדנציה של העצמי (Frankl, 1996, p. 98).⁵ ההוכחה לטענה הזאת הייתה החיים שלו עצמם. כמי שחווה שנות רעב ארוכות במחנות ההשמדה הנאצים, הוא נוכח שגם בתנאים שבהם ניטלה מן האדם האפשרות לספק את הצרכים הבסיסיים ביותר - מזון, ביטחון אישי, שייכות - עדיין היו בני אדם שהיה בכוחם להתעלות מעל לכל אלו. פרנקל טען שהסיבה שהצליחו בכך הייתה שהם נמשכו אל עבר מציאת משמעות גם בזמן הסבל הגדול ביותר שניתן להעלותו על הדעת, ומשיכה זו הייתה היבט מהותי הרבה יותר מדחיפתו המכניסית של הרעב. האדם, כפי שהבינו פרנקל (Frankl, 1966) וכפי שהמחישו באמצעות סיפור חייו הוא (פרנקל, 1970), איננו מחפש איזון, אלא דווקא מייצר סיטואציות שמזמנות לו חוסר איזון וחוסר סיפוק. "פער וחוסר כמו אלו המתעוררים באדם שחש שיש לו משמעות למלא, מובלעים בהיות אנושי, והם הכרחיים לבריאות נפשית" (Frankl, 1966, p. 102, תרגום שלי, א"א). לטענתו של פרנקל, כל מה שהציבו פסיכולוגים שונים כדחפים וצרכים, כמו עקרון העונג של פרויד ואף "חוויות השיא" שתיאר מאסלו (Maslow, 1962) במדרג הצרכים המאוחר יותר שהציע, הוא לא יותר מאשר תוצר לוואי של פעולה ולא התכלית שלה. האדם נמשך למשמעות שפרנקל ראה כמשהו אשר שוכן מחוץ לאדם וכמו ממגנט אותו אליו. הכוח הזה פועל עליו לא פחות מאותן דחיפות מכניסטיות שמניעות אותו.

כפי שהמחשתי את האדם הנדחף באמצעות תיאור קצר של האמת השנייה בבודהיזם, כך אפשר למקם את סיפורו האישי של הבודהה כמהלך של משיכה אל עבר משמעות, אם כי נקודות המוצא של הבודהה ושל פרנקל מייצגות קצוות מנוגדים לחלוטין למשיכה זו. בשעה שתפיסתו של פרנקל צמחה מתוך מצב שנכפה עליו מבחוץ, הבודהה יזם את המהלך באופן אישי. הוא גדל כנסיך ונהנה מכל מנעמי החיים, אך ארבעה מפגשים (עם אדם חולה, עם אדם

5 בהקשר זה חשוב לבחון את ההתפתחות שחלה בחשיבתו של מאסלו ובאה לידי ביטוי במאמריו (Maslow, 1962, 1969). בהנחתו את היסודות לפסיכולוגיה החיובית עסק מאסלו בשאלה "מהן החוויות שמביאות אדם לשיא אושרו?". הוא זיהה את אלו כ"חוויות שיא", ותיאר אותן כ"רגעים של אושר צורף שבהם כל הספקות, הפחדים, העכבות, המתחים והחולשות נותרים מאחור, והמודעות העצמית נעלמת. כל נפרדות וריחוק מן העולם נעלמים, והאדם חש מאוחד עם העולם ושייך לו" (1962, עמ' 9, תרגום שלי, א"א). חקירת המצבים הללו הביאה אותו להצבת הטרנסצנדנציה של העצמי בראש מדרג צרכים חדש שיצר. עם זאת, ואף שמאסלו ביקר את הגישות הפסיכו-מכניסטיות בנות-זמנו (1969), גם כאן נותרה בעינה שפת ה"צרכים": "הצורך בכבוד למשל יכול להיות כצורך אנושי בסיסי בה במידה שנדרשת כמות קלציום או כמות ויטמינים מספקת כדי להיות בריא. אם צרכים אלו אינם מתממשים נוצרת פתולוגיה" (עמ' 3, תרגום שלי, א"א).

זקן, בלוויה של מת ועם נזיר פרוש) טלטלו אותו עד עמקי נשמתו והביאוהו לנטוש את חיי הארמון בניסיונו להבין "מדוע האדם סובל?" (אידו-טל, 2006). במהלך מסע זה הבודה גזר על עצמו צומות וסיגופים למשך שש שנים שבהן, ניתן לומר, כפה על עצמו במידה רבה חוסר סיפוק צרכים, על מנת ליצור תנאים לחיפוש משמעות שאיננה תלויה בהם.

גישתו של פרנקל וסיפורו של הבודה עשויים בהחלט לעורר השראה ועניין באופנים שונים. עם זאת, גם גישות אלו דורשות התייחסות ביקורתית. אפשר לשאול למשל: איזו מין ישות היא אותה "משמעות" שמושכת כך את האדם? מהו היחס בין האדם עצמו לישות הזאת? אם המשמעות נמצאת מחוץ לאדם, היכן נמצא הממשק בין השניים שיאפשר קשר כלשהו בינו לבינה? האם פרנקל מדבר בסופו של דבר על אלוהים במובן זה או אחר, ככוח עליון שמושך את האדם?

אכן פרנקל הציב את המשמעות כ"ישות" שנמצאת מחוץ לאדם ומושכת אותו אליו: "מוטב שיימנע מן המשמעות לחפוף את ההווה. הייתי אומר שהמשמעות של משמעות היא קביעת קצבה של ההווה... על המשמעות להקדים את ההווה" (1966, עמ' 104, א"א).⁶ עם זאת, הישות הזאת לטענתו אינה חייבת להיות מובנת במונחים דתיים. דת בעיני פרנקל היא אפשרות ליצירת משמעות, וכזו שפרנקל ראה כמשאב שמאפשר למטופל ולאדם בכלל למצוא בחיים משמעות בכל תנאי ובכל מצב (עמ' 104, 141-142). אף על פי כן, קיימים גם אמצעים אחרים שמתוכם עולה המשמעות, כפי שמתאר זאת אולפורט בהקדמתו לספרו של פרנקל: "רעב, השפלה, פחד וכעס עמוק נוכח אי-צדק מתוארים כנסבלים במידה שהם נשקפים מתוך תמונות של אדם אהוב, דת, הומור, ואולי אף הבזקים של היופי המרפא של הטבע - עץ או זריחה" (1970, עמ' 11, תרגום שלי, א"א). במילים אחרות, משמעות כאותו דבר ש"מקדים את ההווה" אינה חייבת לשאת כתובת ושם ברורים, אבל עצם הקיום של ישות כזאת, גם אם היא עמומה, ממלאת מקום מהותי כגורם המניע את פעולותיו של האדם.

לסיכום, בחלק זה של המאמר הוצגו שתי תפיסות מוטיבציה שמוקמו ביחס להבחנה האריסטוטלית בין סיבתיות מכניסטית לבין סיבתיות תכליתית; מצד אחד, תפיסתו המוקדמת של מאסלו שהודגמה גם על ידי האמת השנייה בתפיסה הבודהיסטית - האדם כמונע מתוך צרכים ונע בין התעוררות דחף למימוש, ומצד שני תפיסתו של פרנקל שמתאר את המוטיבציה היסודית של האדם כחיפוש משמעות, אשר הומחשה גם בקצרה באמצעות סיפורו של הבודה.

6 בכך גישתו של פרנקל נבדלת במידה ניכרת מזו של מאסלו המאוחר אשר גם במקרה של "חוויות השיא" של טרנסצנדנציה של העצמי, הותיר את הדברים בגבולות העולם הזה והחזיק בגישה שניתן לכנותה "מדענית-מחלנת": "זו הייתה חוויה טבעית, לא על-טבעית, וויתרתי על המושג 'חוויות מיסטיות' והחילתי לקרוא להן חוויות שיא. ניתן ללמוד אותן מדעית... הן בתחום הידיעה האנושית, ולא תעלומות נצחיות. הן בתוך העולם ולא מחוצה לו. הן אינן שייכות רק לכמרים אלא לכלל האנושות. הן לא קשורות יותר לאמונה אלא פתוחות לסקרנות האנושית ולידע האנושי... ההיסטוריה של המדע הייתה תמיד מהלך של מדע אחד אחר מדע אחר, אשר השתלטו על מרחבים שהיו בתחום שלטונה של הדת. נראה שזה מה שמתרחש גם כאן" (1962, עמ' 10, תרגום שלי, א"א, ההדגשות במקור).

חיפוש זה אינו נתפס כצורך מכניסטי-ביולוגי. אין לו בהכרח כתובת ברורה כמו האוכל שהאדם הרעב זקוק לו, או החברה שהאדם זקוק לה כחלק מן הצורך בשייכות אצל מאסלו, וגם אין מטרתו בהכרח ליצור סיפוק או נחת.

כדאי להוסיף ששתי תיאוריות המוטיבציה שתוארו כאן (תרשים 1) אינן מסכמות את מרחב האפשרויות בתחום זה. ניתן לחשוב למשל על "אדם משוטט" שמתנער מהכוחות הקובעים את פעולתו, כלומר איננו "נדחף", אך גם איננו "נמשך" אל יעד מוגדר מראש, שבשמו או לשמו הוא פועל במודע. אפשר גם להעלות אפשרות של אדם שחש כי הוא "נדחף (ולא נמשך) לעבר משמעות" (אולי המקרה של הבודהה?), ובמקרה זה אותו כוח שנמצא כביכול "מחוץ" לאדם איננו מושך אותו אלא מפעיל אותו כמעט בעל כורחו ודוחפו אל מחוזה של משמעות.⁷ בנוסף לכך, ככל הנראה דרך "שלמה" יותר להתייחס לשתי תיאוריות המוטיבציה שהוצעו תהיה שילובן. כלומר האדם נדחף ונמשך בזמנים שונים ובנסיבות שונות ואולי אף באופן בו-זמני, ולא תמיד הוא יודע לומר בוודאות מה מבין הכוחות הללו מניע אותו לפעולה. גישה זו מוצעת בפסקה שפותחת מאמר זה וגם עולה במובהק מהצהרתו של פרנקל: "אחד מנתוני היסוד של חוויית החיים הוא שהאדם נדחף על ידי צרכים ונמשך על ידי משמעות" (1966, עמ' 100, תרגום והדגשות שלי, א"א).

בחלק הבא של המאמר אטען כי חינוך שיחטא לצד זה או אחר לעולם יהיה חלקי ובלתי מספק. חינוך כפי שהובנה על ידינו מתוך נקודת המוצא החברתית, חוטא בהדגשת יתר של צרכים, ומתוך כך סופו שהוא מפקיד את החברה על תחומה של המשמעות. בכך הוא מעקר ממנה את משמעותה, משום שמשמעות היא דבר מה שהאדם מחפש כיחיד גם אם הוא עושה זאת במסגרת חברתית. משמעות לא בהכרח תימצא דווקא באותם מקומות שהחברה קבעה כמשמעותיים, ומעבר לכך, אם תימצא או שלא תימצא, למשמעות יש מובן קונקרטי אך ורק אם היחיד מרגיש אותה בגופו-תודעתו הוא. אם כן, כעת אעבור למבט ביקורתי על מערכת החינוך, כפי שאני מפרש אותה לאור חלקו הראשון של המאמר. תמונה ביקורתית זו נוטה למדי להעדפת המשיכה אל עבר משמעות, אך דגש זה נועד ליצור חינוך מאוזן יותר, שהרי גם חינוך שיעסוק אך ורק במשמעות אינדיבידואלית עשוי למוסס את יסודות הסדר והארגון הנדרשים לחברה כדי להתקיים וליחיד כדי לחפש משמעות בתוכה. טענתי בסופו של דבר היא, שכל התעלמות ממוטיבציות הצרכים ו/או ממוטיבציות המשיכה היא מתכון לבעיות. בשלב זה של התפתחות הבנתנו ועשייתנו בחינוך, הבעיות שאנו סובלים מהן מצויות בשני הצדדים, אך בעיקר בצד של המשמעות, והן צומחות בין היתר מנקודת המוצא שלנו, שעל בסיסה אנו "חושבים ועושים חינוך".

7 אני מודה לעמיר פריימן על שהציע לי את האפשרות הזאת כשהצגתי רעיונות אלו באחת מן ההזדמנויות.

חלק 2. בעיית החינוך

שני המודלים שהוצגו מייצגים ניסיון להסביר את המוטיבציות של היחיד, אך לטענתי ניתן ליישם על החברה ככלל, ואף להציע גישות-על להבנת החינוך בעזרתם. גישה אחת מייצגת חינוך כמעשה שנובע מתוך צורך, ברוח מדרג הצרכים של מאסלו. גישה שנייה מייצגת חינוך שנובע מתוך משיכה אל עבר משמעות, ברוח תפיסתו של פרנקל. בשורות הבאות אמחיש כיצד שני הקולות הללו מופיעים בחינוך בן-זמננו, אך גם אראה כיצד הקול הראשון מכסה לחלוטין על הקול השני, ובכך בא לידי ביטוי אחד מן הסממנים הקשים ביותר למה שמכונה "הפער בין תיאוריה למעשה בחינוך". חינוך בן-זמננו מבטא את המשיכה למשמעות, אך מותיר אותנו בעיקר עם הישרדות. הכשל, כפי שאראה, צומח מתוך נקודת מבט "חברתית" שהיא תמיד חיצונית לאדם עצמו. משמעות בעלת משמעות אפשרית אך ורק כאשר החברה מוותרת על נקודת מבטה לטובת היחיד, ולו גם לרגעים קצרים.

המונח השגור "חינוך", כפי שהוא בא לידי ביטוי בשפת היום-יום הציבורית ובמסמדים שהוא קשור אליהם (בכלל זה בית הספר, משרד החינוך, שר החינוך), מייצג נקודת מבט "חברתית" לעילא. מבנה החשיבה והעשייה החינוכית הציבורית מקבעים את החינוך כפעולה "שהחברה עושה" ליחיד, בניגוד לאפשרות שחינוך יהיה גם פעולה "שהיחיד עושה לעצמו (ומתוך כך גם לחברה)". ארצה לטעון, שדפוס חשיבה עמוק זה מחבל בסופו של דבר בהשגת מטרות חינוך שהחברה בדרך כלל מעוניינת בהן - אזרחות טובה, אכפתיות, זולתנות (אלטרואיזם) ואחרות. הסיבה לכך היא שהמחשבה ש"חינוך הוא פעולה שהחברה עושה ליחיד" מאלצת אותנו להסתפק בקביעת "צרכים" מתוך נקודת מבט חברתית. נקודת מבט זו פונה כביכול ל"כולם", אך בסופו של דבר היא איננה יכולה לפנות באופן הולם למוטיבציית המשיכה למשמעות, שהיא אינדיבידואלית לעילא (זאת גם אם אדם מוצא את משמעותו בהקדשת חייו לשיפור החברה שהוא חי בה). נקודת מבט "חברתית" איננה יכולה אלא לקבוע מהי "משמעות" והיכן יש למוצאה. בכך, במודע או שלא במודע, היא מפקיעה את המשמעות מידי היחיד, אך למשמעות אין משמעות אלא אם היחיד הוא זה שמחפש וקובע אותה. החברה יכולה לכל היותר לספק לו את התנאים הראויים לכך.

מערכת החינוך והאדם הנדחף

הביטוי הבולט ביותר לחינוך הצומח מתוך מוטיבציות של צרכים נמצא במבנה הבסיסי של ממסד החינוך הציבורי, שקבע שתים-עשרה שנות לימוד, שרובן ככולן מושתתות על תוכנית לימודים אחידה וקבועה מראש. הבסיס הקוריקולרי של מערכת זו תחילתו בשאלה "מה צריך לדעת?" אותה שאל הרברט ספנסר ב-1856 כשאלת יסוד בתחום תוכניות הלימודים. נניח לרגע בצד את ההיגיון הרב שבשאלה עצמה ואת ההיגיון הרב שקיים בכך שקבוצת מומחים יענו עליה ויפתחוה לכדי תוכנית לימודים (Schwab, 1969). הדגש בשלב זה הוא על כך שהסיטואציה הנוצרת כאן היא, שהתשובה לשאלה "מה צריך?" נקבעת מנקודת מבטה של "חברה" הקובעת

עבור היחיד מהם צרכיו. קביעה חיצונית זו הופכת מהותית הרבה יותר, מרגע שהמדינה קובעת גם "מתי צריך לדעת את מה שיש לדעת". כלומר המדינה היא גם הרגולטור הקובע את הקצב שבו יש להספיק ללמוד את החומר, והיא עושה זאת באמצעות מנגנוני פיקוח שונים. מנגנון זה הוא מהותי ביותר, משום שעל ידו ניתן להמחיש גם את האופן שבו עקרון ההומאוסטזיס, שעליו התבסס מאסלו, מובנה לתוך הביולוגיה של האדם על ידי החברה/מדינה. ברמה הפדגוגית אפשר לראות כיצד המערכת עובדת על פי עיקרון של מתח והרפיה. הביטוי הבולט ביותר לאלו הוא מערכת ההספקים והבחינות שמחקרים כבר המחישו כיצד הם משפיעים על רמתו של הקורטיזול - "הורמון הקטרס" - של מורים ותלמידים, רמה הנעה על פי עונות הבחינות והרווחים ביניהן.⁸

אך האם הצרכים שהמדינה מכתובה אינם גם הצרכים של היחיד? בהחלט כן. לולא היו פני הדברים כך, המערכת לא הייתה שורדת. לאור מדרג הצרכים של מאסלו, ניתן בהחלט לראות שהיחיד זקוק לביטחון (קומה 2), לשייכות חברתית (קומה 3) ולכבוד והערכה (קומה 4). המנגנון פועל במידה רבה, משום שאם היחיד יאמץ את הנורמות שהחברה והמדינה מציבות בנוגע לידע ולמיומנויות שלדעתן נחוצות, הוא יחוש שייכות לקבוצת השווים לו, ישתלב בחברה ויזכה להערכת הסביבה. בבסיס הקיום האנושי מופיע דפוס של חיקוי: "להיות ולעשות כמו...". דפוס זה יש בו תועלת עצומה כבסיס ללמידה, כצורך הישרדותי של השתייכות לקבוצה שמגנה על היחיד (McGilchrist, 2009), וגם כתשתית לתחושת ודאות מסוימת שנוצרת מכך ש"אני כנראה יודע מה אני עושה, משום שכולם סביבי עושים זאת". אצל ילדים ואף מבוגרים דפוס זה נטוע אולי גם בחשש מ"לא להיות שייך", מלהיחשב מוזר ולהידחות בשל כך. במילים אחרות, יש ליחיד הרבה מה להרוויח מכך שהוא פועל על פי צו החברה, גם אם המחיר עשוי להיות למידת מקצועות לימוד שלא הוא בחר, והיות נתון למנגנוני פיקוח של בחינות, שנתקשה מאוד למצוא ולו גם תלמיד אחד שליבו עולץ בכל פעם שהוא נדרש לעמוד בהן.

הבעיות מופיעות בשתי נקודות הקשורות זו לזו ואולי קושרות בין מאסלו לבין פרנקל: מימוש עצמי ומשמעות; אותן "סביבות" שבהן מופיע אדם קונקרטי כמותך או כמותי, ולא ישות כללית המכונה "תלמיד", בעלת צרכים כלליים כמו ביטחון והשתייכות חברתית. המבנה שבו המדינה קובעת את מדרג הצרכים איננו יכול לטפל באופן הולם ב"מימוש עצמי" (קומה 5). המושג עצמו הופך חשוד משהו. מרגע שהצורך בשייכות חברתית מועצם כפי שהוא מועצם בחינוך הציבורי, ומרגע שהמדינה קבעה מה צריך לדעת ומתי, יש לשאול: איזה מין "עצמי" יכול כבר להתממש אם העצמי הזה הובנה על ידי החברה שקבעה עבורו מה ראוי ומה חשוב

8 לא בכדי אחת מן התלונות החוזרות ונשנות של מורים ותלמידים במערכת החינוך היא הלחץ הרב שהמערכת מייצרת (Roeser & Peck, 2009). ענף מתפתח במחקר העכשווי עוסק בניסיונות לספק מענה למתחים ולשחיקת מורים, ובמקרים לא מעטים רמות קורטיזול ומדדי שינה, למשל, משמשים מדדים ביולוגיים לבחינת רמות המתח המשתנות לאורך יומם של מורים ולאורך השנה (Crain, Schonert-Reichl, & Roeser, 2016; Flook et al., 2013).

לדעת? האם מימוש עצמי בחברה כזו אינו אלא כסות למימוש אותם דברים שחברה זו מחשיבה לראויים? מהיכן בכלל יצמחו רעיונותיו של 'עצמי' זה לעצמיות אותנטית, אם לאורך 12 שנות לימוד הבנו את תודעתו להרגלי חשיבה שהחברה מבקשת להכפיפו אליהם? בנקודה זו לא אוסיף לחקור את מושג המימוש עצמי, אלא אפנה לניתוח הדברים מכיוונו של פרנקל ולמושג המשמעות. אני טוען כי מימוש עצמי ומשמעות זהים, אך נדמה לי כי על ציר זה בדיוק מתקיים ממשק בין היחיד לבין החברה ובין תפיסותיהם של מאסלו ופרנקל. להלן אתאר שני צדדים של טיעון אחד אשר יתבססו על כך: מצד אחד, אראה כי גם כאשר "חינוך נתפס כפעולה שהחברה עושה ליחיד", יכולה להתקיים הכרה בכך שהאדם מחפש משמעות גם מצידה של החברה; מצד שני, על אף הכרה זו הדפוס הקוריקולרי-פדגוגי השולט רומס בסופו של דבר את ההכרה הזאת עצמה, ובמידה מסוימת גורם להעצמה של הפער בין תיאוריה למעשה.

מערכת החינוך מחפשת משמעות

תפיסת האדם כנמשך אל עבר משמעות קיימת הן בתיאוריה החינוכית לדורותיה והן בשיח ובעשייה הקוריקולריים-פדגוגיים בני-זמננו. התיאוריה החינוכית למן אפלטון ועד זמננו הציגה את החינוך כמעשה של הימשכות לתכליות עליונות, כגון אמת, טוב ומוסריות ברוח אפלטון וסוקרטס, בריאות נפשית ואוטונומיות ברוח רוסו, אהבה נוסח אריך פרום ויאנוש קורצ'אק, ומשמעות נוסח פרנקל. אך כפי שאראה, הקשר בין תפיסות אלו לבין המעשה החינוכי בן-זמננו רופף ביותר, והפער הופך חריף עוד יותר לטענתי, דווקא משום שניתן לזהות רטוריקה מסוג זה בכל אני מאמין בית-ספרי, ואף במדיניות משרד החינוך אשר משקיע מאמצים בפיתוח שיח ועשייה פדגוגיים, ששולטת בהם שפת ה"משיכה".

מקום בולט בן-זמננו שבו ניתן להמחיש את הכרתה של המדינה בכך שהאדם נמשך אל עבר משמעות, נמצא במושג "למידה משמעותית" שהציע השר פירון במסגרת תוכנית "ישראל עולה כיתה" (משרד החינוך, 2014א). ליבה של התוכנית התבטא בהעברת סמכויות מן המדינה אל בתי הספר ובהרחבת הבחירה של התלמיד. במסמך המדיניות בולטות מילים כגון 'אוטונומיה', 'ניהול עצמי', 'גמישות פדגוגית' ו'בחירה'. כוונתם הראויה של מושגים אלו ושל הפעולות שנגזרו מתוכם הייתה לחולל "למידה משמעותית", אך עיון מעמיק מעט יותר ממחיש שהמהלך נתקע במחצית הדרך, ואין הוא יכול לעשות צדק עם מושג המשמעות כפי שאני מפרשו כאן. העברת הסמכויות, כפי שהציע משרד החינוך, בסופו של יום איננה מגיעה כמעט אל התלמיד עצמו. 'הניהול העצמי והאוטונומיה' מופקדים בידי "בית הספר", הגמישות הפדגוגית מופקדת "בידי המורים", והבחירה של 30% מן התכנים היא בחירה מתוך תוכנית מפמ"ר (משרד החינוך, 2014ב). אפשר לראות בתוכנית זו משום צעד מסוים לכיוונו של היחיד וביטוי מובהק יותר לכך שהחברה אכן מכירה באדם כמחפש משמעות. אולם מבנה המערכת כולה נגזר מנקודת מבט של מדרג צרכים שהמדינה קובעת. בסופו של דבר היחיד איננו סוכן המשמעות, ולמשמעות עדיין יש כתובת ברורה: אותם מקומות שצריך לדעת; לא אותם מקומות שעל האדם לחפש ולמצוא. מעניק המשמעות הראשי כאן איננו האדם אלא החברה.

אך המצב חמור מזה, משום שגם המדינה עצמה איננה יכולה כיום להיות ישות עצמאית ולקבוע מה משמעותי. רצונה של ישראל להיות חברה ב-OECD - בין שהוא מוצדק ובין שלא - הוא ביטוי לכך שניתן להבין את הישות המדינית עצמה ככפופה לאותו מדרג צרכים של היחיד כמדינה יחידה המתקיימת ב"חברת העולם". הצורך בביטחון, בהשתייכות ובהערכת הסביבה מנהל את ענייני המדינה יותר מכפי שנדמה למדינה שהיא מנהלת את עצמה (ומממשת את עצמה בייחודיותה). לפיכך, מבחני פיז"ה, מיצ"ב ודומיהם מייצרים את צוואר הבקבוק שאליו מתנקזים הניסיונות לייצר "למידה משמעותית". בסופו של יום ניסיונות אלו נתקלים פעמים רבות בתירוץ המוכר - "אבל איך נספיק את כל החומר". מורים שאני נתקל בהם בעבודתי בהכשרת מורים, בבתי ספר לחינוך באוניברסיטה ובבתי ספר שאני מייעץ להם, קובלים השכם והערב על כך ש"אין זמן למשמעות, כי יש בגרות בסוף השנה". אמירות ממין זה הן פרדוקסליות לעילא. מצד אחד, הן מגלמות את הטענה שמשמעות ובחינות בגרות אינן דרות בכפיפה אחת (אמירה שלא בהכרח תקפה, ובהחלט קיימים מורים שמצליחים ללמד לבגרות ולאפשר משמעות גם שם), ומצד שני, נוצרת התחושה שתעודת הבגרות מקבלת מעמד טרנסצנדנטי של "משמעות" שאינה תלויה באדם היחיד כלל. היא מוצבת כישות שהתלמידים לא רק "צריכים", אלא שאליה הם גם נמשכים, בשעה שבפועל המורים והם עצמם נדחפים לעברה כגוף אחד על ידי "ישות" המכונה ה"מדינה" או ה"חברה". מהלך זה מועצם, כאשר בעוד שר אחד מנסה בכל זאת לעמוד בפרץ ולהציב "למידה משמעותית" בראש, גם אם באופן חלקי כפי שהראיתי, מגיע שר אחר ומציב כ"עיד לאומי אסטרטגי" הגדלה של מספר הנבחנים בבגרות בחמש יחידות מתמטיקה, וכך תחושת ה"משמעות" וההוד שאופפת את הבגרות מועצמת עוד יותר. אם כן, המדינה עצמה נתונה בתוך "מדרג צרכים גלובלי" שמייצר עבורה מוטיבציות, אשר בסופו של יום מתגלגלות לפתחו של היחיד.

הבעיה שאני מצביע עליה היא שמערכת מסוג זה הופכת הרגל כה חזק, עד כי אנו מתחנכים לחשוב שמודל האדם הנדחף שאנו חיים לפיו מייצג את מודל האדם הנמשך. הצרכים כובשים את המשמעות. אם התזה שאני מציע, שעל פיה שני המודלים - צורך ומשיכה - מתקיימים כל העת בכל אחד מאיתנו, הרי שאי אפשר באמת להפקיע את המשמעות מחיינו. עם זאת, ניתן להביא אותנו למצב שבו מוצבים לנגד עינינו תחליפים כוזבים למשמעות, ואנו נוהים אחריהם, משום שהדיסוננס הקוגניטיבי הופך קשה מדי. למה כוונתי? כוונתי לכך שהמושגים "חינוך" ו"המוסד הבית-ספרי" טעונים במשמעות, משום שכך הבנתה אותם החברה (Peters, 1967, p. 19). תלמיד מגיע בתחילת השנה לכיתה ד', ז' או י"א, מקבל לידי ערימת ספרי לימוד שהוא איננו בהכרח "נמשך" אליהם, אבל הם אלה שהחברה קבעה ש"צריך" ללמוד. גם אם הוא עשוי לסבול מן הבחירות שביצעה עבורו החברה, הוא יתקשה שלא להניח שבריטואל היום-יומי של העשייה הבית-ספרית טמונה משמעות כלשהי. הוא נקרע בין היותו אדם המחפש משמעות, שפירושו שבסופו של יום הוא הקובע את משמעות חייו, לבין ההצבה שלו במסגרת חברתית שקבעה עבורו מה משמעותי ומה אינו משמעותי. עומדות בפניו שתי אפשרויות: לקבל את תוכנית הלימודים ואת דרכי ההוראה הקיימות כמקור למשמעות, או שלא להכיר בהן ככאלו ולחשוב מהי משמעות עבור עצמו. דרך ההתמודדות

הראשונה היא ביטוי ל"נרמול" כפי שכינה זאת גור-זאב (2000), ופירושה יישור המשמעות על פי קו החברה והפיכת היחיד לממוצע תוך איבוד ייחודיותו. הדרך השנייה מופיעה אצל הוגים כניטשה (1988), אשר בחיבורו **שופנהאואר כמחנך** ביטא את תפיסת ה-bildung שמתבססת על עיצוב עצמי על בסיס ענקי התרבות; ואצל הוגים קרובים יותר לזמננו כדוויין יובנר, אשר ראה בחינוך "מסע גדול של הנשמה" (Huebner, 1999); או פארקר פאלמר (Palmer, 1983), שתיאר את החינוך כנטוע במקור סמכות שמעבר לאדם ולעולם, וטען: "כשחינוך מפריד בין העצמי והעולם לבין המקור הטרנסצנדנטי שלהם, הם הופכים נעולים במאבק כוח בלתי פוסק שבו כל אחד מהם מבקש ליצור את השני בדמות עצמו" (עמ' 12, תרגום שלי, א"א). לא יפלא הדבר שמעטים הולכים בדרך השנייה. מדובר בדרך עצמאית וקשה, וחיי האישיים של ניטשה הם אולי עדות לקושי הזה. עם זאת, משמעות במובנה האוטנטי-אישי יכולה להימצא רק שם. באופן עקרוני מבנה הדברים שתיארתי יוצר מצב שבו מהלך של 12 שנים של משמעות שקבעה החברה עשוי להפקיע מידי האדם את החירות של חיפוש המשמעות האישי, ולהביאו לכך שישכח כלל שקיימת משמעות מעבר לזו שקבעה החברה. אותה חשיבה "חברתית" שנשבינו בה, שבה "החברה קובעת את הצרכים של היחיד", מייצרת מהלך מקביל, סמוי מן העין ובעייתי במיוחד. במהלך זה החברה מציבה את עצמה ואת אורחותיה כיעד שיש להימשך אליו - כי שם נמצאת משמעות.

אם כן, הטענה העקרונית שאני טוען היא שלא ניתן לקבוע את תוכנית הלימודים ואת קצב ההספקים בה ולייצר מושג אוטנטי של משמעות בעת ובעונה אחת. כל עוד לא יוכנסו איים של חיפוש משמעות לתוך תוכנית הלימודים והפדגוגיה, כאלו שבמידה רבה מאיינים את מקום החברה, החינוך שניתן יהיה חינוך להישרדות.⁹ משמעות דורשת חיפוש אישי. קביעה של תכנים וקצב מבחוץ הופכת את התהליך כולו לאינסטרומנטלי ולכזה שבסופו של דבר האדם המחפש משמעות מוצאה במקומות שבהם הורו לו למצוא אותה, ובכך מושג המשמעות מעוקר ממשמעות.

כנגד כל זאת עליי להצהיר: אין בטענתי דבר וחצי דבר לגבי מידת משמעותם של תנ"ך, היסטוריה, מתמטיקה או כל מקצוע אחר, אבל אני כופר במובנות מאליה של המחשבה ש"צריך" לדעת אותם. גם אינני מקל ראש בכך שהסידור שיצרנו שמכונה "בית ספר" הוא סידור נוח. הוא משרת במידה רבה את הישרדותה של חברה, ובכך הוא מספק סדר שהוא נחוץ ביותר בהשרשת אתוס לאומי שמאפשר למדינת ישראל למשל, לשרוד בשכונה הבעייתית שבה היא שוכנת על כדור הארץ. אך אל נא נשלה את עצמנו. חינוך שאיננו מאפשר "משיכה" אל עבר משמעות הוא חצי חינוך, משום שהוא מספק מענה לחציין של המוטיבציות האנושיות, ולכל הפחות על פי פרנקל, לא בהכרח למחצית החשובה ביותר. העניין העיקרי שאני כופר בו הוא המצב שאליו

9 בטענה זו אני מרחיק לכת עוד יותר מהרפז (2014), בטעני שפרקטיקות קונטמפלטיביות שאציג בחלק השלישי של המאמר, מייצגות איון של תוכנית הלימודים, ובכך מציעות לאדם דרך לחפש משמעות ללא תלות בחברה הקובעת "מה צריך לדעת".

"הקלענו" את עצמנו, שבו אנו, שחונכנו על בסיס מודל הדחיפה, משעתקים את אותו המודל עצמו ו"דוחפים" תלמידים בכוח כזה אל עבר "צרכים" שלא הם קבעו, עד שהם סבורים שהללו מייצגים את מה שראוי "להימשך" אליו. ראוי שנודה על האמת: אדם באשר הוא אדם לא צריך את כל אותם מקצועות ליבה, ואם בכל זאת אנו סבורים שהוא צריך אותם, הוא בוודאי אינו צריך לשבת שש שעות ביום וללומדם בכיתה עם עוד 35 ילדים, לא פעם מתוך שעמום וחוסר חשק. מקצועות הליבה עשויים לייצר חינוך מופלא או חינוך קלוקל בה במידה. העניין איננו מצוי בבחירת המקצועות כלל. בסופו של דבר מדובר בבחירות קונטינגנטיות (לא ודאיות) שיש בהן היגיון מסוים, אך אפשר היה לדמיין עולם שבו אנתרופולוגיה חשובה יותר מאשר מתמטיקה, או עולם שבו היחס בין השעות המוקדשות למדעים לבין אלו המוקדשות להיסטוריה וספרות יתהפך. אך בכל המערך האנושי המלומד הזה מופיע עניין שאיננו קונטינגנטי כלל: מופיע אדם חי, ילד, ילדה, נער, נערה, וכולם ללא יוצא מן הכלל יצטרכו ללמוד לחיות בתוך גוף ותודעה רוחניים, להיטלטל בין מצבי רוח משתנים, להרגיש כך וברגע הבא אחרת, לחשוב ללא הרף מחשבות מיותרות, לדאוג הרבה, ליהנות לעיתים ולנוע ולנוד בתוך עולם המשתנה תדיר. בתוך כל אלו האדם יחפש משמעות. מה באמת אנו עושים בבתי ספר על מנת לאפשר חיפוש משמעות מתוך חירות? בסופו של יום, תוכנית הלימודים מבנה את האופן שבו אנו מבינים את מושג החינוך על הפרקטיקות המשתמעות ממנו, כזירה שבה החברה היא המופקדת על המשמעות ולא היחיד. מהלך זה מתרחש מתוך קוריקולום ה"יש" ומתוך קוריקולום ה"אין" (Eisner, 1979). "קוריקולום היש" מכתוב מה צריך לדעת ומתי, וכך מסתיר את "קוריקולום האין" שבו נותרת השאלה "לאן אני נמשך כמקור למשמעות?" ו"מי אני?" כהד עלום שמופקעת ממנו חשיבותו, מעצם העובדה שבית הספר איננו מקדיש לו זמן ראוי.

עלינו לחלץ את עצמנו מן המעגליות וההצדקה העצמית שאליה 'הקלענו' את עצמנו, וליצור מעשה חינוכי שיסייע לנו בזיהוי מעגליות זו וביציאה מן המבוי הסתום. מדוע מעגליות והצדקה עצמית? משום שמרגע שהחינוך מובן כ"מה שהחברה עושה ליחיד", ולא גם כ"מה שהאדם עושה לעצמו ולחברתו", אותו יחיד מוצא מן המשחק, משום שמוטיבציית המשיכה הוכתבה על ידי מי שאיננו אני, יעדה הוגדר מראש, ובכך היא בעצם נעלמת מן השטח. יצרנו מסדרון של מראות שבו החברה מתנה את היחיד לחשוב מתוך עיניה, וההצדקות לחינוך זה מיוצרות מתוך תודעת היחיד שחונכה לחשוב ולחוש כאילו היא חיה כ'חברה'. מכאן והלאה היחיד וכמיהותיו הופכים לבלתי רלבנטיים. בשלב מסוים הכמיהות של האדם נותרות מחוץ לכותלי בית הספר, וגם הציפייה שבית הספר יפתח להן מקום נעלמת מן השטח. המושגים "חינוך" ו"חברה" נדמים כמסתדרים בלעדיהן, אך לא האדם היחיד.

מכאן המרחק קצר להבחנות בין "בית ספר" (schooling) לבין "חינוך" (education) שמצדיקות מצב זה. כלומר מתפתחות גישות שעל פיהן תפקידו של בית הספר נתפס כמצומצם - עליו להקנות דעת, כלים, לחברת, להכין לשוק העבודה וכדומה, ואילו "חינוך" נתפס כפעילות אנושית נשגבת ורחבה הרבה יותר; כזו שכוללת גם את מודל המשיכה, אך לבית הספר אפשר

לעשות הנחות - הוא לא יהיה אמון על מרכיב זה. קיימות בעיני שתי ביקורות נוקבות כלפי הבחנות מסוג זה: ראשית, בתודעת הציבור חינוך ובית ספר נתפסים כצמודים וזהים. הבנינו את המוסד הבית-ספרי כמופקד על ה"חינוך", אנו ממנים "שר חינוך" שתפקידו לפקח על מהלך זה ולנהל אותו, ובכל פעם שמתעוררות בעיות ב"חינוך", אובדן ערכים, משמעות וכדומה, האצבע המאשימה מופנית לעבר משרד החינוך ובתי הספר. במילים אחרות, ההבחנה בין בית ספר לבין חינוך היא תיאורטית בלבד. הביקורת השנייה נובעת מן ההשלכות של גישה כזו - מה עומד מאחורי הניסיון להפריד בין בית ספר לבין חינוך, אם בסופו הוא מוביל לכך שכמיהותיו של האדם - אותן שנותנות טעם ומשמעות לחייו - נותרות מחוץ לכותלי המוסדות שבהם יבלה את שנותיו המכוננות? הפרדה כזו מעודדת בסופו של יום התנערות מאחריות, ובכך היא עצמה מגלמת מהלך שיש שיאמרו שהוא אנטי-חינוכי. הדרך החינוכית יותר בעיני היא למצוא היכן איננו מצליחים לממש חינוך ראוי. עלינו לזהות שאנו מצליחים "לא רע" בסיפוק צרכים, אך לא במתן מענה לכמיהותיו האינדיבידואליות לעילא של האדם למשמעות. כאמור, היוזמה ל"למידה משמעותית" מגלמת בדיוק את ההכרה הזאת, אלא שהפתרון שהוצע נתקע במחצית הדרך. חלקו הבא של המאמר מציע תחילתו של מהלך מרחיק לכת יותר, שעל אודותיו פירטתי בפרסומים אחרים (ארגז, 2016א; 2016ב). להלן אדגים אותו בקצרה ובהקשרים של המודלים שהוצעו.

חלק 3. פתרון אפשרי: "איים של חיפוש משמעות" באמצעות פדגוגיות התבוננות

היציאה ממסדרון המראות מתאפשרת באמצעות הפניית מבט אל מה שאני מכנה "מרחב פנים האדם" (ארגז, 2016א). תוכנית הלימודים הבית-ספרית שמושתתת על הפניית מבט מתמדת כלפי חוץ נוטעת בתלמידים ובמורים עצמם את ההבנה שמשמעות נמצאת מחוצה להם. איזון של תוכנית לימודים כזאת מחייב פדגוגיות שמשיבות לאדם את ההכרה בכמיהותיו ומכירות בהן כחלק בלתי נפרד מחינוכו ואף כ"ליבת החינוך", כפי שטענו הוגים שונים (תדמור ופריימן, 2015). מהלך של שילוב פדגוגיות אלו הולך ונפוץ בעשור האחרון בארה"ב, באירופה ואף בישראל, והוא מכונה "חינוך קונטמפלטיבי" ומושתת על "פדגוגיות התבוננות" (Barbezat & Bush, 2014). בכלל זה נכללות פדגוגיות כגון דיון בשאלות העמוקות של החיים, כתיבת יומן אישי, תרגולים כמו מדיטציית מיינדפולנס, יוגה וטאיצ'י ופרקטיקות דיאלוגיות שונות ואחרות. להלן אקשור פדגוגיות אלו בעיקר לתיאוריות המוטיבציה שתוארו בחלקו הראשון של המאמר, ואמחיש כיצד הן משיבות לחינוך את הכמיהה.

העיקרון המכונן של פדגוגיות התבוננות הוא שהן יוצרות היפוך בהיגיון הפדגוגי הציבורי הרווח (ארגז, 2016ב). הן מפנות את תשומת ליבו של התלמיד מעיסוק במה שהוא תופס כעולם ש"בחוץ" לעיסוק במה שהוא תופס כעולמו הפנימי - מחשבותיו, רגשותיו, תחושותיו וכמיהותיו. נקודת המוצא להבנת הקשר בין פדגוגיות התבוננות לבין כמיהותיו של האדם מגולמת בטענה, שעל מנת לחקור לאן תלמיד נמשך באופן שיש בו יושרה ואוטנטיות, עלינו לייצר עבורו תנאים הפוכים מאלו שהוא הורגל בהם. במילים אחרות, עלינו ליצור לפרק זמן

מסוים "איים של חיפוש משמעות" ולהפוך את תוכנית הלימודים שהגתה החברה לתוכנית ה"אין" באופן מכוון ומובהק. במקום שהמטרה והאמצעים ייקבעו מראש על ידי "חברה/מדינה", עלינו להציע גישה קוריקולרית-פדגוגית שמאזנת מהלך זה על ידי כך שאין בה יעד קבוע מראש. על מנת שמשיכתו של אדם תתכוונן לכדי מסלול חיים בעל משמעות **עבורו**, עלינו לסייע לו לפתוח ערוצים אל עבר עצמו, משום שבסופו של יום הוא סוכן המשמעות של חייו. ערוצים אלו צריכים להיות נקיים ככל הניתן מתביעותיה של החברה ומתביעותיהם של מוריו. עליו לחקור גם מה הוא תובע מעצמו, ובשם מי.

אחת מפדגוגיות ההתבוננות ההולכות ונפוצות כיום בחינוך מכונה מיינדפולנס (מודעות קשובה). מיינדפולנס, על פי הגדרתו של ג'ון קבט-זין, הוא תרגול "שימת לב בהווה, באופן מכוון ובלתי שיפוטי" (Kabat-Zinn, 1994, p. 4, תרגום שלי, א"א). פרקטיקה זו מקורה בבודהיזם, והיא עברה גלגולים רבים ושונים. היא זוכה לעדנה בתקופתנו בעקבות מחקר מדעי ענף אשר ממקם אותה בדרך כלל במנותק מהקשריה העתיקים, וממחיש את תרומתה להפחתת מתחים, למערכת החיסונית, לריכוז ואף לכישורים רגשיים-חברתיים (Schonert-Reichl & Roeser, 2016). היבטים אחרונים אלו הביאו להתפתחותם של יישומים רבים של מיינדפולנס בחינוך בעשור האחרון (Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014). זה קרוב לעשור שאני עצמי למד מיינדפולנס בקורסים שונים במכללות ובאוניברסיטאות, אך בקורסים אלו כל אותן תרומות מוכחות של התרגול עוברות לשולי המהלך הפדגוגי המוצע. האופן שבו אני מורה את התרגול מבוסס על המשגתו במונחים שהצעתי למעלה: היפוך בין קוריקולום ה"יש" לקוריקולום ה"אין" (Ergas, 2017). תוכנית הלימודים במתכונת המוכרת מאויינת לחלוטין בזמן התרגול. סטודנטים שאני מלמד מונחים להפנות את תשומת ליבם פנימה ולחקור מה עולה **מתוכם**, כאשר תוכנית הלימודים שהם כה רגילים לקבל מבחוץ **מושקת**, והקול היחיד שישמעו מלבד הנחייתי המחזירות אותם לתשומת לב, בלתי שיפוטית ומכוונת להווה - לנשימה, לתחושות הגוף, למחשבותיהם - הוא קול החוויה שלהם.

אני מתייחס לקורסים אלו כאל מעבדת מחקר לשאלות "חינוכיות" רבות, אך בהקשר הנוכחי אדון בעיקר באופן שבו פדגוגיות התבוננות יכולות להוות דרך שדרכה סטודנט יוכל לבחון את סוגי ההניעה העולים בו. העניין העקרוני מצוי במתודת החקירה שאנו נוקטים במסגרת מחקר פעולה אישי של כל סטודנט, המתנהל לאורכו של הקורס. כל השיעורים לאורך הסמסטר נפתחים ומסתיימים בעשר דקות עד רבע שעה של תרגול שקט של מיינדפולנס, והסטודנטים מתבקשים לתרגל בביתם באופן יום-יומי, על פי ההנחיות הניתנות משיעור לשיעור. יומן אישי משמש את הסטודנטים ככלי מחקרי לתייעוד חווייתם לפני ואחרי התרגול, והוא מהווה בסיס למחקר אוטו-אתנוגרפי שאותו הם מגישים כעבודת סוף קורס.

אנו מתייחסים אל התרגול כאל מחקר "התערבות" של אדם בעצמו. בנוף חייהם של הסטודנטים לקיחת פסק זמן של כ-10-15 דקות ביום לתשומת לב מכוונת ובלתי שיפוטית לחוויה שהם חווים **ברגע זה**, היא "התערבות" לכל דבר. זאת משום שפעולה כזו שונה במידה רבה מהפעולות שהם רגילים לבצע בחייהם באופן כללי, ובוודאי במסגרת קורסים שהם לומדים

בבתי ספר לחינוך. כאן הם מוזמנים לעצור. נלקחת מהם האפשרות לממש צורך (או אפילו כמיהה) שהחברה קבעה עבורם, והם מתבוננים מתוך תשומת לב וקבלה בחווייתם הם. לא כאן המקום לפרט את כלל ההנחיות הניתנות לתרגול, אך אוסיף כי אנו מתרגלים מיינדפולנס באופנים שונים, בעיניים פקוחות/עצומות, מחוץ לכיתה ובתוכה, בישיבה ובעמידה, תוך הצבת עוגן שאליו אנו משיבים את תשומת הלב (כמו הנשימה או הגוף) או מתוך תשומת לב פתוחה. לאחר התרגול ותיעודו ביומן מתנהל דיון הצומח מתוך התרגול, ומשם אני מנווט אל עבר דיון בתפיסות חינוכיות שונות. במהלך התרגולים כמעט ואינני מדבר. אני עצמי מהווה נוכחות שהיא "חיונית" לסטודנטים, וגם נוכחות זו עצמה רצוי שתיעלם על מנת שלא תסתיר מהם את נוף פנימיותם. כך, אני סבור, ניתן מענה מסוים לאותו חיפוש משמעות שבו היחיד הופך לסוכן המשמעות. מדוע? משום שאינני מספק לסטודנטים יעד ספציפי שיש להגיע אליו, וגם לא קובע עבורם מה משמעותי ומה אינו משמעותי. גישה זו מוציאה את "תוכנית הלימודים" שקבעה ה"חברה" מן המשחק, כגורם שמכתיב עבורם מי הם ומהם צורכיהם. המהלך שאני מציע בקורסים אלו מבקש לחלץ אותם מן המקום שהחברה דחפה אותם אליו מילדותם, מקום ידוע ש"כולם צריכים ללכת" אליו. נפתח כאן הפתח לבחון "היכן אני בתוך הסיפור הזה של חיי" - לאן אני נמשך?

חשוב מאוד לציין שהגישה המוצעת כאן מייצרת קושי עצום שצומח בין היתר בדיוק משמית הקרקע המוצקה לכאורה שהציבה ה"חברה" לסטודנטים אלו, על ידי כך שסיפקה עבורם תשובה לשאלה - "מה אני צריך?". שמיתת קרקע זו מותירה חלל בתודעה שנדרשת כעת לספק לכך מענה מתוך עצמה, אך עצמיותה זו הוטבעה באופן עמוק בשנות חינוכה של החברה. לפיכך המהלך שאני מציע מייצר התנגדות רבה. גופם ותודעתם של הסטודנטים נאנקים תחת הנטל הכבד שהוטל עליהם - למצוא משמעות כאן ועכשיו בריק החברתי שאליו הם נקלעים בקורסים הללו. לעיתים אני חש שאני מנהל מלחמת חורמה שבה הגוף נאבק עם ישויות מטפיזיות בדמותן של הנחות יסוד ופרדיגמות החיות ורוחשות בתודעות של הסטודנטים. עם הזמן מרבית הסטודנטים מבינים משהו מ"מה אני רוצה מהם". כל שאני רוצה הוא שהם יבינו מה הם רוצים מעצמם, כשמסך העשן שהחברה מטילה יתפוגג מעט לאורך רגעי שקט. אני מבקש להביאם למקום שבו יחקרו בתוך גופם-תודעתם את השאלות "מה/מי דוחף אותי?" "מה/מי מושך אותי?" "עבור מי אני קיים?". אם יבוא מי ויטען כי אין בידינו אפשרות לדעת בוודאות אם תשובותינו על שאלות אלו מהימנות, אסכים איתו לחלוטין. כל שיש בידי להציע הוא תובנות מסוימות לגבי השאלות הללו, כאלו של מחפשים אחרים או כאלו שלי, אך אם אני מציג, אני מציען כתיאוריות שיש לאתגר, להפריך ואף לשפר על בסיס חיפוש אישי. איני רואה בחוסר אפשרותי להציע משמעות ודאית חיסרון, אלא הכרה נכוחה בכך שזה איננו תפקידי.

בעשור האחרון אספתי למעלה מ-450 עבודות סוף קורס, שאת מקצתן ניתחתי בפרסום אחר (Ergas, 2017) ולא כאן המקום לנתח בפרוטרוט. עם זאת, עבודות אלו מגלות מסעות מרתקים שבדרך כלל ממחישים עבורי שיש ממש בתזה שאני מציע כאן. אני נוכח גם כי ככל שסטודנטים מתייחסים ברצינות למהלך לא פשוט זה ומתרגלים אותו באופן יום-יומי, כך הם

יוצאים נשכרים, משום שהפניית תשומת הלב פנימה מחדדת מאוד את יכולת ההבחנה והבחירה שלהם - האם אני נדחף ככדור ביליארד במרחב או שמא אני יכול לעצור, להתנגד לתנועה או אף לנוע בכיוון ההפוך, משום שדבר מה בעל משמעות מושך אותי לעברו.

חשוב להבין מה אני טוען ומה איני טוען. איני טוען שאין משמעות לקיום בחברה. אני טוען שאין להניח מראש מהי משמעות זו, שמשמעות יש לחפש, ושאויל אין משמעות אלא בחיפוש עצמו. איני טוען שהקורס שתוארתי, על הפרקטיקה המוצעת בו, צריך להפוך להיות המודל המכונן של חינוך גבוה, או שאדם יכול להתנהל כמעין "יחידה אוטרקית" של משמעות, שאיננה נזקקת כלל לעולם החיצון. אני טוען ש"איים של חיפוש משמעות" חייבים להיכלל בחינוך. רק שם ניתנת לאדם הזדמנות אותנטית לחקור מיהו ולטפח נקודת מבט, שבה הוא עצמו מחויב למלא את החלל שנותר בהעדר החברה, להכיר בכוחות הדוחפים והמושכים אותו ולזכות בחירות אמיתית יותר לבחור.

סיכום

הגישה שהוצעה כאן בוודאי מעלה שאלות רבות: האם וכיצד ניתן לטפח "איי חיפוש משמעות" בגילאי גן, בית ספר יסודי ותיכון? מה יהיה המינון הנכון לשילוב פדגוגיות אלו, והאם נכון להציען בכל מצב? האם גישה כזו עשויה להוביל להדגשת הנטיות האגוצנטריות שמקננות בנו, וכיצד מכוננים היחסים בין האדם לחברה בתווך שבין אותן משמעויות שקבעה החברה ואותו חיפוש משמעות פתוח ואישי? באילו דרכים נוספות ניתן לטפח "איי חיפוש משמעות" אלו? אני מותיר כאן רבות מן השאלות הללו בלא מענה, אם כי על מקצתן עניתי בפרסומים אחרים שהתמקדו גם בהיבטים פדגוגיים (ארגז 2016א, 2016ב), ואולי על חלקן אין בידי כלל מענה הולם. במאמר זה כיוונתי יותר להצעת מודל רחב למחשבה על עשייה חינוכית; מודל הצומח מתוך נקודת המבט של מוטיבציות היחיד, אך הוא גם קושר בין מעשה החינוך כמעשה "חברתי" לבין נקודת מבט אישית זו. העובדה שבשני העשורים האחרונים קיימת עלייה מתמדת בשילוב של פדגוגיות התבוננות בחינוך (Barbezat & Bush, 2014; Schonert-Reichl & Roeser, 2016; Zenner et al., 2014) עשויה להצביע על כך שמוטיבציית המשיכה הופכת דומיננטית יותר בתיאוריה ובמעשה החינוכיים. מאמר זה עשוי לסייע להבין תופעה זאת הן כמהלך חברתי והן כמהלך שצומח מהיות האדם היחיד נדחף ונמשך. יהא זה אך הגיוני לצפות שמוטיבציות פנימיות המכוננות את חיי האדם היחיד יופיעו גם במסגרות שיוצרת "חברה", שהרי היא עצמה נולדת מתוך המפגש של אדם אחד עם האחר.

מקורות

אידו-טל, י' (2006). בודהיזם - מבוא קצר. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
ארגז, א' (2016). חינוך קונטמפלטיבי, מודעות קשובה ופדגוגיות התבוננות: מבט-על. גילוי דעת, 9, 71-104.

- ארגז, א' (2016). החזון וההגיון של חינוך קונטמפלטיבי ופדגוגיות התבוננות. *מגמות, נא* (1), 101-125.
- אריסטו (1985). *אתיקה - מהדורת ניקומאכוס*. תרגם מיוונית: י"ג ליבס. ירושלים: שוקן.
- גור-זאב, א' (2000). *פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל*. תל אביב: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- הרפז, י' (2014). תנאים ללמידה משמעותית. *הד החינוך, פ"ח* (4), 40-45.
- ווטס, א' (2009). *דרך הזן*. תל אביב: עם עובד.
- משרד החינוך (2014). *ישראל עולה כיתה*. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Dovrut/pedagogia/lemidamashmautit.htm>
- משרד החינוך (2014). *יישום מתווה 30/70* (עודכן ב-9/9/2016). http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HighSchool/IsraelOlaKita/Ekaron30_70.htm
- ניטשה, פ' (1988). *מסות על חינוך לתרבות*. ערך ותרגם: יעקב גולומב. ירושלים: מאגנס.
- פרנקל, ו' (1970). *האדם מחפש משמעות*. תל אביב: דביר.
- שוורץ, ש' (2011). *קובץ השיחות הארוכות - חלק ב'*. תל אביב: דהמדאנה.
- שקולניקוב, ש' וויריב, א' (1997). *פילוסופיה יוונית*. כרך ג'. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- תדמור, י' ופריימן, ע' (עורכים) (2015). *חינוך - שאלות האדם*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Barbezat, D., & Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. W. (2016). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, May 2016 (ahead of print, no pages specified).
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Ergas, O. (2017). Reclaiming 'self' in teachers' images of 'education' through mindfulness as contemplative inquiry. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 14(3), 218-235.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education*, 7(3), 182-195.
- Frankl, V. (1966). Self-transcendence as a human phenomenon. *Journal of Humanistic Psychology*, 6, 97-106.
- Huebner, D. E. (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*. Vikki Hillis & William F. Pinar (Eds.). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are*. New York: Hyperion.
- Loy, D. (1989). *Nonduality*. New York: Humanity Books.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1962). Lessons from the peak-experiences 1. *Journal of Humanistic Psychology*, 2(9), 9-18.

- Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1), 1-9.
- McGilchrist, I. (2009). *The master and his emissary: The divided brain and the making of the Western world*. New Haven: Yale University Press.
- Palmer, P. (1983). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*. New York: Harper Collins.
- Peters, R. (1967). *The concept of education*. London: Routledge & K. Paul.
- Postman, N. (1995). *The end of education*. New York: Alfred A. Knopf.
- Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44 (2), 119-136
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. New York, NY: Springer.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools - A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1-20.