

בועז צבר

## מקרב ומרחיק

עיון בדמות המחנך המשמעותי

בבית הספר הציבורי

# The Pull and Push: A Look at the Role of the Significant Educator in Public Schools

*Boaz Tsabar*

מחבר: בועז צבר

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורך ראשי: דודו רוטמן

עורכות אקדמיות: אריאלה גדרון, יהודית שטיימן

עורכות טקסט ולשון: עפרה פרי, אדוה חן

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: אורית לידרמן

חברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים:

פרימה אלבז-לוביש, אילנה אלקד-להמן, חנוך בן-פזי, יעל דר, יורם הרפז,

נצה מובשוביץ-הדר, אייל נווה, דורון נידרלנד, יעל פישר, שי פרוגל

עשינו כמיטב יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות של כל חומר ששולב

בספר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה או טעות.

אם יובאו אלה לידיעתנו, נפעל לתקן במהירות הבאות.

תמונת העטיפה: Shutterstock

מסת"ב: 978-965-530-171-7

© כל הזכויות לשירים שמורות לאקו"ם

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תש"פ/2019

טל': 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: אופסט טל בע"מ

הספר מוקדש לזכרם של חברי ילדות אהובים -  
איתי וינטר, שנהרג בשירותו הצבאי בחורף '94,  
ואורי יובל, שנפטר בקיץ 2014



## תוכן העניינים

---

7.....	מבוא: "המורים הטובים, טובים מתורתם"
8.....	על מפתן שער בית הספר הציבורי - בתחושות מעורבות
10.....	על מסגרת הדיון העיוני בספר

### שער ראשון: יסודות רעיוניים

17.....	מעמדו של האדם בעולם על פי העמדה הרדיקלית-קיומית
18.....	סיפור גן העדן כאספקלריה למצב האנושי
20.....	עמדה אוטופית: שיקומה של ההרמוניה הבראשיתית
24.....	עמדה אנטי-אוטופית: בזכות מצב הדיסוננס והחריגה
28.....	שלושה יסודות קיומיים
28.....	ביקורת
30.....	פרקסיס
32.....	התקשרות
34.....	יסודות חינוכיים: על איכותה הרדיקלית של "הזיקה הפדגוגית"
34.....	זיקה רגשית: ארוס פדגוגי
38.....	זיקה אתית: דיאלוג ואהבה
40.....	זיקה מעשית: פרקסיס חינוכי
45.....	זיקה פוליטית: ארוס ביקורתי

### שער שני: המחנך

51.....	מורכבות מחוללת משמעות
53.....	טיבה של ההתקשרות החינוכית המשמעותית
62.....	דמותו ותפקידו של המחנך המשמעותי
62.....	עמדתו האידיאולוגית של המחנך
67.....	המחנך כסוכן של הפרקסיס
72.....	המחנך כסוכן תרבות
77.....	עמדתו האתית של המחנך
80.....	מקצועיותו של המחנך
83.....	מרכיב האישיות בדמותו של המחנך

89.....	ממדים רדיקליים-קיומיים בתפיסת המחנך של יאנוש קורצ'אק
93.....	כבוד לחייו הממשיים של הילד
97.....	קביעות כשער לאמון
100.....	הזכות שלא לשאת באחריות

**שער שלישי: בית הספר הציבורי**

107.....	דמותו של בית הספר
113.....	יסודותיו ההומניסטיים של בית הספר
115.....	יסוד דמוקרטי: התיחוח המתמיד של הסדר החברתי
118.....	יסוד פדגוגי: מרחב חופשי ומשחקי
122.....	יסוד פוליטי: הזכות להתנסות ולטעות
126.....	בזכות טבעו האנכרוניסטי והבלתי מושלם של בית הספר
127.....	אנכרוניזם פוליטי: הזכות להתנגד ולהרגיש לא שייך
	אנכרוניזם אפיסטמולוגי וארגוני: הפרדה מעולם המבוגרים והזכות לילדות
133.....	
138.....	אנכרוניזם חומרי וחברתי: בשבח הדלות
142.....	כנגד ארבע מגמות פדגוגיות
142.....	ההיגיון האינסטרומנטלי
143.....	שיח הלמידה ו"ההוראה המשמעותית" בחינוך
144.....	השיח הטכנולוגי
146.....	שיח החדשנות החינוכית
149.....	סיכום: בזכותם של מרחבים עמומים
155.....	מקורות
161.....	תקציר באנגלית

## מבוא: "המורים הטובים, טובים מתורתם"

כל חיבור ספרותי או הגותי נכתב מתוך מבע הנפש של כותבו - מתוך חוויותיו, כמיהותיו והתלבטויותיו. באמצעות הכתיבה העיונית הכותב מבקש לזקק וללטש תובנות שבאמצעותן יוכל להיטיב להבין את קיומו בעולם. ספר זה, אשר כפי שמעידה כותרתו, עוסק בדמות המחנך - בתפקידו, בפועלו ובפוטנציאל הגלום בו, אינו יוצא מן הכלל; הוא אינו נושא יומרה אובייקטיבית, מדעית או פילוסופית, אלא מבטא ניסיון לבירור אישי וקיומי. מלאכת החינוך וההתקשרות עם ילדים, עם בני נוער ועם סטודנטים להוראה, שבחרתי בה כמקור פרנסה וכעיסוק מרכזי בחיי, מעולם לא נשאה אופי פרופסיונלי קר עבורי; גבולות המקצועי והאישי שבה תמיד היו עמומים ושרויים בתנועה. כשאני מהרהר ביני ובין עצמי באיזו נקודה בחיי הבנתי כי ברצוני לעסוק בחינוך, קשה לי להצביע על רגע מסוים: אני זוכר שמרגע שעמדתי על דעתי הפליאה אותי הווייתם של ילדים - סקרנה אותי נוכחותם כך סתם ברחוב או באוטובוס, ריתקה אותי תמימותם ופשטותם הכנה; אני זוכר שאהבתי להיות "אח גדול" לאחותי הקטנה - להסביר, להצחיק, להקריא, להקפיץ, לתת יד כשעוברים את הכביש; אני זוכר שהתגאיתי בחיבתם המיוחדת של חניכיי אליי בקייטנת הקיץ של המתנ"ס בשכונה; אני זוכר את המחנק שחשתי נוכח עיניו המפוחדות של ילד שתפסתי מיידה אבנים בקסבה של חברון בזמן שירותי הצבאי בחורף '94 (ואת עצמי משחרר לו את היד בבהלה וממלמל לעברו בערבית רצועה שלא יפחד). נדמה לי שבערך באותה תקופה הבנתי באופן די ברור מי אני אינני, ובמידה מסוימת גם מי אני רוצה להיות. אחר כך, באופן טבעי, התחלתי להתבונן בסביבתי הקרובה - דמותם של מורים "סופרמנים" בסרטים הוליוודיים אף פעם לא משכה את ליבי במיוחד (בהמשך הספר אשתדל לפרט מדוע). לעומת זאת הבנתי היטב את כוונתו של אפרים קישון כשסיפר בריאיון ישן בטלוויזיה כי גיבור סרטו "השוטר אזולאי" (1971) אולי לא התאים כל כך למלאכת השוטרות, אבל יכול היה להיות מורה בית ספר נפלא, דווקא משום שהתקשה להפגין אדישות אסרטיבית הנדרשת מאיש חוק יעיל, ובדיוק משום שלא הצליח להימנע מאנושיותם המתפרצת של פורעי החוק שבא במגע עימם (אף על פי שניסה). באותה הרוח חדרה אל הכרתי ההבנה כי הולדן קולפילד, גיבורו הטרגי של ג'רום דייוויד סלינג'ר (1975), יכול

היה למצוא את מקומו בעולם המבוגרים ולהיגאל מניכורו המייסר, אילו רק היה מצליח לתרגם את שאיפתו הנאצלת, הפנטסטית, ה"משוגעת" להיות ל"תפסן בשדה השיפון", המציל אלפי ילדים קטנים הנופלים מקצהו של צוק נורא, למונחים פדגוגיים פשוטים, יום-יומיים וממשיים של מחנך העובד בגן ילדים באחד מרבעיה הקשים של העיר ניו יורק. איזה מחנך נפלא יכול היה בוודאי להיות הולדן האוהב והנבון.

תפיסת מלאכת החינוך במונחים קיומיים של התקשרות, תיווך, הגנה, נוכחות, אחריות ומשמעות היא במידה רבה עניינו של ספר זה. נקודת המוצא שלו היא תובנה אניגמטית-משהו, שמצאתי בתחילת דרכי החינוכית בספרו של צבי אדר **החינוך מהו?** (1963). בתום דיון ארוך ומפותל בהגיון האידיאולוגי, העקרוני והנבדל של תפיסות החינוך השונות, כתב אדר כי בסופו של דבר "המורים הטובים, טובים מתורתם". תובנה זו, שהובעה בפשטות ובצמצום מפליא, הדהדה בקרבי אינטואיציה שהלכה והתחזקה ככל שנחשפתי הן לעבודתם של אנשי חינוך טובים בבתי ספר שונים ומגוונים הן לכתביהם הפדגוגיים של מחנכים דגולים במהלך ההיסטוריה. כלומר בתוך קלחת הניסיונות הבלתי פוסקים להגות, לפתח וליישם מודלים או "תפיסות" פדגוגיות מובחנות מתקיימת אמת פשוטה ויסודית, ועל פיה, במלאכת החינוך בכלל ובעבודת המחנך בפרט רב המשותף מן המבדיל; ביסודו של חינוך טוב ואיכותי מונח יסוד מהותי, שקיומו אינו תלוי במקום או בזמן ולא בהצדקות אידיאולוגיות או רציונליות. הספר שלפניכם משתדל לפענח ככל האפשר את טיבו של אותו יסוד מכונן ואת המורכבויות השזורות בו, ולפרש את השתמעויותיו הפדגוגיות והאנושיות בעבודתם של מחנכים.

### **על מפתן שער בית הספר הציבורי - בתחושות מעורבות**

אל תפקידי כמחנך כיתה בבית הספר הממלכתי גבעת גונן שבשכונת הקטמונים בירושלים הגעתי בכמיהה ובחשש. בראשית חיי הבוגרים רציתי לעסוק בנושא הקשור לחיבתי ללמוד וללמד ולקרבה הספונטנית שחשתי מאז ומעולם כלפי ילדים ובני נוער. תפקיד המחנך, בתחילה בתיכון ואחר כך בחטיבת הביניים, נראה בעיניי מתאים לעיסוק הזה. אלא שכמיהתי אל העבודה החינוכית הייתה שזורה ברתיעה, משום שזיכרונותיי כתלמיד בבית הספר לא היו טובים במיוחד. בית הספר התיכון שבו למדתי היה מבנה בטון תעשייתי עצום ואפרורי, התנהלותו הארגונית הייתה המונית ובלתי אישית, ומרבית המבוגרים שהתהלכו בו נדמו רוב הזמן כנטולי פנים וחסרי עניין, נכנסים לכיתה ויוצאים להם ממנה ללא



טעם או תכלית. כך גם אינני זוכר חוויות לימודיות-אינטלקטואליות מסעירות במיוחד, אלא בעיקר מסדרונות ארוכים, רשימות ציונים על הלוח ותאי שירותים ללא נייר טואלט.

ועם זאת, בית הספר היה קרקע ותפאורה לתחושות קיומיות עזות ומטלטלות שכמוהן לא ידעתי מאז; קו התפר שבין הילדות לבגרות - בין מי שהייתי למי שנעשיתי ברות הימים. ממרחק הזמן אומנם היטשטשו הפרטים, אולם תמונות ורגשות עזים מאותן שנים רחוקות המשיכו להבזיק בתודעתי בימים, ולעיתים, בבהירות מפתיעה, גם בחלומותיי בלילות: צמרמורת החרדה לפני בחינה בלשון שאליה שוב הגעתי לא מוכן, הדהודי שיחה נשכחת עם חבר בחצר, לחצה של שמש חלון קרה על המצח באוטובוס מספר 28, ריח גשם ראשון על רצפת האספלט, התאהבות נואשת ומשתקת בנערה מן השכבה, שותפות גורל והומור שחור במחששה, התרגשות סמויה משיר של יהודה עמיחי בשיעור ספרות, קלטת (קסטה) שחוקה של ה"סטרגלרס" באוזניות. כך, על רקע זמן שנראה כמשתרע ללא גבול, ריח קלמנטינות ושולחנות כתיבה ירוקים, נכרכו ונאחזו זו בזו, בעוצמה וללא התרה, תחושות עזות של התחלה, של שאלה, של שמחה, של פרפור התרגשות, של השתאות, של מרידה, של בלבול ושל מבוכה. יחסי אל בית הספר התברר כמורכב - תערובת סבוכה וסותרת של חיוב ושלילה, התרגשות נלהבת ושעמום בלתי נישא, חשש וציפייה, משיכה ולעיתים גם סלידה.

בתחילת דרכי המקצועית, בניסיון לעקוף את תחושת הדיסוננס שחשתי כתלמיד כלפי בית הספר, ניסיתי למצוא את מקומי במערכת החינוך הבלתי פורמלית. האמנתי אז כי יומרותיו האידיאליסטיות של הארגון והיעדרם של המאפיינים הפורמליים מן הפעולה החינוכית שבו - של המורים, הפיקוח, הציונים, המסדרונות, המשמעת ותחושת החובה - עשויים לבור את המוץ מן הבר, היינו לזקק את ה"טוב" שבמפגש החינוכי מן ה"רע" (הפורמלי) הנלווה אליו. פניתי אפוא אל ארגון חוץ-קוליקולרי, שבאותה העת קיים מפגשים חינוכיים בעלי תוכן ערכי וחברתי ("בירורה של הזהות הישראלית-יהודית") עם תלמידי תיכון מכל הארץ, ובמסגרתו הדרכתי. אלא שעד מהרה נכזבה תקוותי, ולאחר תקופה קצרה של הדרכה חשתי רתיעה עזה מאופיו הסטרילי והמצוחצח. אינטואיציה מעורפלת ובלתי מומשגת הורתה לי כי בוקק יומרותיו הבלתי פורמליות של המוסד - התבססותו על מפגשים ספורים ומרוכזים, חתירתו הבלתי נלאית "לעניין", "לרגש", "להיות משמעותי", ובעיקר נטייתו לטשטש את יחסי ההיררכיה והסמכות (תוך כדי הפעלתו המתמדת של פתוס אידיאולוגי) - הוא מניפולציה מוסדית לא הגונה המסתירה בחובה איזושהי רעה.

כך מצאתי את עצמי חוזר בסופו של דבר אל מסגרתו המוכרת, המבולגנת, הבלתי יעילה, המבוזה, ועם זאת הגלויה והכנה של בית הספר הציבורי, הסטנדרטי: אל ההיררכיות הגלויות שבין מורים לתלמידים, אל רצפי השיעורים הבלתי נגמרים, אל מגוון טיפוסים המורים, אל הצלצולים, המסדרונות הארוכים, הטיולים השנתיים, אל הלוח והגיר; נידון להמשיך ולחיות את חיי המקצועיים מתוך תחושת דיסוננס מתמדת ומטרידה בין שייכות לזרות, שעמום לעניין, מובנות לחוסר פשר, משיכה לרתיעה, נאמנות להתרסה.

תחושות מורכבות וסותרות אלו ליוו את עבודתי לכל אורכה. במרוצת השנים מיילאתי בבית הספר תפקידים בעלי סמכות פורמלית מובהקת: חניכתי כיתה וריכזתי שכבה, תמיד ברצינות ומתוך כוונה כנה, ולמרות זאת אף פעם לא הצלחתי להרגיש הזדהות מלאה עם המערכת. תמיד נטה ליבי להגן על הילדים מפני כוחה; באופן דומה הייתי רוטן בחדר המורים ביחד עם כולם על "הנוער בימינו", ובכל זאת מתמלא שמחה בלתי מוסברת בכל פעם שנתקלתי במי מתלמידי בהפסקה (ועוד יותר כשפגשתי בהם במקרה מחוץ לשעות בית הספר בשכונה); כך גם הייתי מלא הסתייגויות עיוניות וענייניות מדמותו של בית הספר בבחינת "מוסד", ועדיין מלא הערכה מקצועית וחיבה אישית למרבית עמיתיי בו, המורים ואנשי המנהלה (כמה כעסתי כשהתקשורת גילתה נימה מזלזלת באיכותם או בכנותם).

אט-אט הלכה והתבהרה בקרבי ההכרה כי ביטויי הדיסוננס הניכרים בחיי היום-יום בבית הספר הציבורי אומנם מציבים אתגרים לשיפור, אך הם אינם "בעיה עקרונית" הדורשת פתרון; יתרה מזו, יש לתפוס אותם כביטוי לפוטנציאל האנושי והקיומי של בית הספר כפי שהוא. בחייהם של התלמידים הוא בא לידי ביטוי באפשרות העומדת לפניהם להתנסות באופני קיום מורכבים ולא מוכרים (גם אם לא תמיד נוחים ונעימים); בחייהם של מורים - בהזדמנות ללוות את התלמידים בתהליך גילוייה של המציאות ולתווך עבורם את המתחים והסתירות שטמונות בה. בהמשך הספר אעמוד אפוא על טיבו של פוטנציאל קיומי זה ועל מורכבותה של הפעולה הפדגוגית המבקשת להגשימו.

### **על מסגרת הדין העיוני בספר**

הרעיונות המובעים בספר מתבססים על שילוב בין זיקתי העיונית לתחום מחשבת החינוך ובין ניסיוני המעשי כמחנך וכאיש הכשרת מורים במהלך השנים. הסינתזה שבין העיון ההגותי למעשה הפדגוגי מציעה לדעתי נקודת

מבט ורזולוציה ייחודיות, שבאמצעותן אפשר לתפוס את איכותו הקיומית, החמקמקה והעמומה של המפגש החינוכי. בצד זאת חשוב לזכור את אזהרתו של יאנוש קורצ'אק מן הדפים הראשונים שבספרו **כי צד לאהוב ילדים** (1963), כי מעל כל ניסיון לכתוב ספר פדגוגי בעל אופי הגותי מרחפת סכנה; שהרי, כפי שכתב קורצ'אק, למחנך העסוק אין כלל פנאי לקרוא ספרים עבים על חינוך. מותש מעמל יומו "עיניו נעצמות מאליהן. אם לא יישן דיו, יהיה מעוצבן, חסר סבלנות, בלתי מסוגל להגשים למעשה את ההנחות הגואלות הכלולות ביצירה החשובה" (שם, עמ' 8). טינתו הכבושה של קורצ'אק כלפי כל הגות מלומדת, הפטורה מפגישה בלתי אמצעית עם חברת הילדים "הפזיזה, הרעשנית, הטרדנית והבלתי ממושמת" (שם, עמ' 9), היא עניין עקרוני. מחאתו תובעת כי אמינותו של חיבור עיוני וערכו יהיו תלויים בנוכחותו של המחבר, בניסיונו ובמעורבותו במציאות הפדגוגית שעליה הוא כותב.

ייתכן שבשל כך חשוב לי לציין ולהדגיש כבר בפתיחה כי ספר זה של הגות חינוכית נכתב מתוך התלבטויות פדגוגיות אמיתיות, שמקורן בהתנסות חינוכית רציפה ועקבית של קרוב לעשרים שנה במוסדות חינוך ירושלמיים יסודיים ותיכונים; הוא נכתב מתוך ניסיוני כמורה וכמחנך בבתי ספר ציבוריים, כרכז שכבות בוגרות, כמרכז של תוכניות אמ"ץ (מנשירה לבגרות) ומב"ר (מסלול בגרות רגיל לילדים שצברו פערים לימודיים), כמדריך פדגוגי וכמורה לפילוסופיה ולפדגוגיה ביקורתית במוסדות אקדמיים להכשרת מורים. התובנות שאני משתדל לנסח בו נקלטו במפגש שבין הגות פדגוגית-פילוסופית ובין התנסויות וחוויות ממשיות בחדרי מורים, בימי הורים, בעת טיפול בבעיות משמעת, ארגון טקסים, שמירות לילה בטיולים שנתיים, תכנון תוכניות לימודים, וכן בשעות רבות של שיחות עם תלמידים, מנהלים, מורים וסטודנטים בתהליכי ההכשרה למיניהם. לאחר שנים של שילוב עיון ומעשה הרגשתי כי הגיעה העת לנסח ולנסח כמה רעיונות פדגוגיים יסודיים שהדהדו כל העת בבסיס תודעתי, ושהלכו ונשזרו זה בזה ככל שהעמקתי בעשיית החינוכית ובחשיבה עליה.

הדיון בספר נכתב מתוך אספקלריה של מחשבת החינוך בכלל ושל זרם הפילוסופיה הקיומית והדיאלוגית בפרט. נקודת מבט זו, שאכנה אותה בספר זה "העמדה הרדיקלית-קיומית", מבוססת על עירוב תובנות מן הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית, הביקורתית והדיאלוגית - החל בניתוח מצבו הקיומי של האסיר במערתו של אפלטון, דרך דיוניהם של ז'אן ז'אק רוסו ופרידריך ניטשה בטבע האדם וייעודו בעולם, וכלה בהבנות שהשיגו אריך פרום ומרטין בובר

על אודות מצבו של האדם המודרני. באופן הרחב ביותר אפשר לטעון כי זהו עיסוק בעולם האנושי ובסוגיית מקומו של האדם בו. דיון פילוסופי זה אינו עיון אנליטי, אינטלקטואלי ומופשט, אלא הוא נושא אופי פרקטי שנועד לסייע לאדם להתנהל בעולם באופן אותנטי ולמצוא משמעות בחייו. נקודת המבט הפילוסופית-קיומית, כפי שניסח סרן קירקגור (1996/1843), לא נועדה להשיג אמת אובייקטיבית "קרה, עירומה ואדישה", אלא לסייע לאדם לענות על איזשהו חוסר וצורך מהותי שקיים בו, ולנסח לעצמו הבנות הקשורות בשורש עמוק של קיומו הפרטי והיום-יומי (של ה"אקזיסטנציה" שלו). ממד קיומי זה מדגיש את ערכה הרגשי והאנושי של הפילוסופיה ואת יכולתה להציע למחנך פשר, עידוד, ולעיתים אף נחמה. עיון פדגוגי-קיומי מעין זה מעמיד במרכז חקירותיו את מכלול חוויית החיים הסובייקטיבית - האנושית, הרגשית, הממשית והיום-יומית של המורים והתלמידים בבית הספר הציבורי.<sup>1</sup>

את ייחודה הפדגוגי של העמדה הרדיקלית-קיומית אפשר להבין מתוך הסתייגותה מן היומרה הכללית והאובייקטיבית בתחום החינוך. יומרה זו, שאל ביטויה אדרש ביתר הרחבה בהמשך הספר, מאפיינת שלוש מגמות אידיאולוגיות פופולריות בחינוך של ימינו: הראשונה היא היומרה האידיאולוגית-אוטופית, המבקשת לכוון מרחבים פדגוגים "מושלמים" ונטולי דיסוננס שיענו על כל צרכיו ה"אמיתיים" של הילד; השנייה היא היומרה המדעית, המנסחת את עולמם של התלמידים והמורים בבית הספר (על כלל מניעיהם, התנהגותם, שאיפותיהם וכדומה) מן החוץ, על בסיס ידע אקדמי, מוסק ואמפירי, הניתן לבחינה; השלישית היא "יומרת המקסום", התופסת את המרחב החינוכי במונחים כלכליים של יעילות המושגת באמצעותן של פרקטיקות ניהול ופיקוח "מתקדמות". יומרות כלליות ואובייקטיביות אלו נתפסות בעיניה של העמדה הרדיקלית-קיומית כמרדדות ומפחיתות, משום שהן מצמצמות את עושרה הפוטנציאלי של חוויית הקיום בבית הספר, ומשום שהן מנתקות את המחנך מן ההווה הספונטנית שבה הוא חי ופועל. מנקודת המבט הרדיקלית-קיומית דווקא חוויית החיים העמומה והרוחשת בבית הספר הציבורי המוכר - על מסדרונותיו וחצרותיו, על מגוון טיפוסים המורים והילדים שמתהלכים בו ועל הסדריו הבלתי מושלמים בעליל - היא זירה אנושית עשירה ושוקקת חיים, שבתחומה מתאפשרת פעולה חינוכית

1 הכוונה למוסדות חינוך ממלכתיים או ציבוריים "רגילים" (standard schools) שאינם ברשות פרטית, אלא ברשות המדינה או רשות מקומית.

ספונטנית, מיטיבה ומשמעותית. מנקודת מבט זו ניתן לתפוס את עושרה ואת מורכבותה של עבודת המחנך על שלל אתגריה ומתחיה כביטוי של אנושיות וכאפשרות שיהפוך לדמות משמעותית בחיי הילדים שתחת אחריותו. לשם בניית הטיעון בספר בניתי שלושה שערים: הראשון, הוא התאורטי, מציג את הגיונותיה הפילוסופיים הייחודיים של העמדה הרדיקלית-קיומית בנוגע לטבע האדם, לסגולתו ולמקומו בעולם, וגוזר מהן ארבע זיקות קיומיות-פדגוגיות מכוננות. בשער זה אניח את היסודות הרעיוניים לדיון הפדגוגי בהמשך; פרקי השער השני עוסקים בדמות המחנך על פי העמדה הרדיקלית-קיומית ובמגוון המתחים והמורכבויות שמתוכן נוצקת איכותו כמבוגר משפיע בחיי הילד; השער השלישי דן במעמדו המיוחד של בית הספר הציבורי בראייה הרדיקלית-קיומית ובאיכות המיוחדת הנובעת מטבעו המיושן והבלתי מושלם. אני מקווה שהספר יוכל להציע פרספקטיבה פורייה ומעניינת לדיון במהותו של החינוך בכלל ובתפקידו ובדמותו של "המחנך המשמעותי"<sup>2</sup> בפרט. התובנות שהשתדלתי לנסח בספר עלו מתוך שנות התנסותי כמחנך וכמדריך פדגוגי. תודתי הראשונה נתונה לפיכך לעמיתיי ולעמיתותיי מבית הספר גבעת גונן וממכללת דוד ילין. השיחות האישיות עימם הן שהנצו כמה מן הרעיונות המוצגים בספר.

## תודות

תודה לחבריי שקראו גרסאות מוקדמות מכתב היד של הספר והעירו הערות חכמות ומועילות: ורד שביט ממכללת דוד ילין, ד"ר טל גלעד מהאוניברסיטה העברית וד"ר ניר מיכאלי ממכללת אורנים. אני מבקש להודות להוצאת הספרים של מופ"ת, אשר תמכה בהוצאת הספר מראשיתו ועודדה את תהליכו: לד"ר יהודית שטיימן, ראשת ההוצאה לשעבר; לד"ר דודו רוטמן, ראש ההוצאה המכהן; ולחני שושתרי, רכזת ההוצאה. תודה מיוחדת אני חב גם לעורכות הלשוניות, עפרה פרי ואדוה חן, על קריאתן הקשובה ועל עצותיהן החכמות שסייעו לי לדייק את טיעוני. לבסוף, תודה גדולה אני שולח ללני, אליה, תמר ודפנה האהובות מכול.

---

2 בגלל אילוצי העברית בחרתי לנקוט לעיתים לשון זכר ולעיתים לשון נקבה, אך הכוונה תמיד לשני המגדרים, כלומר למחנך ולמחנכת כאחד.