

**ישעיהו תדמור (2007). חינוך כחוויה קיומית.
תל אביב: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל ומכון מופ"ת.
יותם בנזימן**

בפרק האחרון בספרו של ישעיהו תדמור, *חינוך כחוויה קיומית*, הנושא את הכותרת "חינוך להכרה באחר", מופיעים עשרים עמודים (206-226) שהם לטעמי מיטבו של הספר. תדמור מספר שם על המסע לאושוויץ ולבירקנאו, שיזם האב אמיל שופני. קבוצה משותפת של ערבים ויהודים, שתדמור נמנה עמה, יצאה למחנות ההשמדה, למסע שכותרתו "מזיכרון לשלום". תדמור מתאר את המסע כ"חוויה חסרת תקדים בחיינו בייחודה ובעוצמתה" (208). הדיון שלו בניסיונותיו, שצלחו רק בחלקם, להפוך את הנסיעה ואת לקחיה לאבן הפינה לקורס שפיתח במכללת עמק יזרעאל, יוצר קשר הדוק בין המונחים המשמשים עוגן לספר כולו: חינוך מכאן וחוויה קיומית מכאן.

בהמשך, כאשר הוא דן בחינוך לרב-תרבותיות, מספר תדמור על דני, נער חולה ומוגבל שחינך בבית הספר הריאלי, בית הספר שניהל בין השנים 1982-1996. שאלות מופשטות שעניינן ערכים, כמו צדק, שוויון וחברות, נטענות כאן במשמעות קיומית וחינוכית, ולובשות פנים של בני אדם של ממש: דני מכאן, חבריו לכיתה מכאן, ובתוך תדמור כמחנך או כ"מורה משפיע", אם להשתמש באחד מן המושגים שהוא דן בהם. זוהי גולת הכותרת של הספר, משום שבמעמודים הללו אפשר לראות את המטענים - המעשי והרגשי - הנובעים מתפיסת החינוך כחוויה קיומית - עבור התלמיד, ולא פחות חשוב מכך - עבור המורה. אחת מטענותיו היפות של תדמור, המופיעה כבר בפתיחה, גורסת שהחשיבה החינוכית צריכה לבחון את "שכבת העומק, המצויה מתחת לרובדי הידע, התובנות, הכישורים, המיומנויות והפעולות של המורה בתפקידו, קרי מצבו הקיומי של המורה כאדם" (8).

כשתדמור מספר על המסע שלו למחנות ההשמדה, אפשר לראות כיצד טלטלה החוויה הזאת את נפשו וכיצד השפיעה על "מצבו הקיומי כאדם". כך גם כאשר הוא מראה שחוויות מפתח המשפיעות על אישיותם של תלמידים אינן חייבות להיות מעוגנות באירוע יחיד, ויש שהן לובשות אופי של התרחשות ארוכת טווח. כדי להוכיח זאת הוא מספר על המורים שהשפיעו על חייו. הוא מתאר אותם בצבעים עזים. ניכר כי אותם מורים עולים לנגד עיניו תוך כדי הכתיבה, ולפיכך הם קורמים עור וגידים גם אל מול עיניו של הקורא.

אבל תיאורים כאלה הם מיעוט בספר הזה. עיקרו מוקדש לסקירה ענפה של תורות אקזיסטנציאליסטיות ולתיאור תמציתי של כל אחת מהן. התיאורים הללו סכמטיים מדי, ומרוב עצים לא תמיד רואים את היער. ראשית, מעבר לטענה הכללית שמשמיע תדמור מדי פעם בפעם, על פי מה שלמד מהוגה זה או אחר, אין כאן ההעמקה הראויה שתבהיר מה למד וכיצד יישם את הרעיונות. שנית, ריבוי התורות איננו מאפשר לנהל דיון מעמיק הראוי

בהן. כך, למשל, תדמור מספר על ויליאם ג'יימס, ומציין שהלה ליקט את ממצאיו "על סמך התבוננות ריאליסטית ופונקציונליסטית (שני מושגים המקובלים כמאפיינים את שיטתו)" (23) - מקובלים על מי? לשם מה? כיצד הם מתפקדים אצל ג'יימס? במה חשיבותם עבורו? ויותר מכך - מה חשיבותם עבור תדמור? השאלות הללו אינן זוכות למענה.

תדמור כתב ספר עמוס במראי מקום, שרק מעטים מהם אכן מתקשרים ישירות ובצורה משכנעת לחוויות החינוכיות שהוא בא להאיר. במרבית המקרים אנחנו נותרים עם אמירות כלליות על הוגה זה או עם תיאורים בלתי מחייבים על הוגה אחר. ספרים שיטתיים שעניינם מבוא לאקזיסטנציאליזם - וקיימים לא מעטים כאלה - עושים זאת טוב יותר.

יתרה מכך, הוגים אקזיסטנציאליסטים עוסקים בהמשגה של חוויות קיומיות ושל משמעותן. כאשר הם דנים במושגים כמו אותנטיות, אהבה או דיאלוגיות - שתדמור מרבה לדבר עליהם - הם סבורים שהיחיד צריך לחצוב אותם מתוככי נפשו שלו או ממגעו המתמיד עם הסובבים אותו. חוויות קיומיות מזומנות לאדם בשפע. אין הוא צריך לקרוא דווקא הגות אקזיסטנציאליסטית כדי להתוודע אליהן. ואילו תדמור רומז, לפחות במקום אחד, שהמורה - ובעקבותיו התלמיד - צריך ללמוד דווקא את ההוגים שהספר הזה משופע בהם. אמנם אין צורך "לכלול בתכנית הלימודים המחייבת שיעורים המציגים את הזרמים האקזיסטנציאליסטיים כמשנה סדורה" (189), אבל הם כן אמורים להיות ה"היצע, שממנו יכול התלמיד היחיד, הסובייקט, לברור לעצמו את מה ש'מדבר' אליו" (שם). והלא חוויות קיומיות אפשר - וצריך - לייצר בכיתה גם אגב קריאה בספרות יפה, תוך כדי צפייה בסרטים, שיחה מלב אל לב וכדומה. בכל אלו מזומנת להם, למורה ולתלמיד, חוויה של נגיעה בממדי עומק. את הנגיעה הזאת תדמור מתאר לאורך ספרו ברגישות ובעוצמה. עם זאת, הוא טועה לדעתי כאשר הוא מקנה לה ממדים דתיים. הוא כותב: "בחינוך, על פי אמונתי, בו עצמו, יש יסוד רליגיוזי" (37); הוא מתאר את השפעתו הרבה של יוסף שכטר על הגותו, ובהקשר הזה מזכיר את הזיקה "לנעלה, למוחלט, כהתעלות לעבר האלוהי, האלוהי שבאדם עצמו" (59); הוא מתאר כאידאל את חוויית האני-אתה (במונחיו של בובר), שבה חשים המורה והתלמיד כי "הם נגעו יחד בספירה עליונה, מטפיזית, רוחנית, אולי דתית" (121). יש משהו לא זהיר, לא נכון, אפילו מקומם בזיהוי הזה שביין עומק לבין דתיות. אפשר היה להזכיר כאן שסארטר, שבדבריו על קדימותו של הקיום למהות רואה תדמור את מהותו היסודית של האקזיסטנציאליזם, היה חילוני. אפשר היה להידרש לדיון היפה שמקדיש תדמור "לפדגוגיה המשחררת" של פאולו פריירה, ש"נועדה לשחרר את התלמיד מכל סוג של כבלים, גם כבלי הדת" (126). אבל דומה שאין צורך בהוכחות הללו. הספר מסתיים בציטוט שיחה של תדמור עם תלמידות שכתבו בהנחייתו עבודות סמינריוניות על המורה המשפיע. הן אומרות לו: "שימשת לנו עדות חיה לנושא מחקרנו, דוגמה למורה משפיע" (257). על מה ולמה? כי "נהנינו מהקשבה אמיתית ופתיחות מעוררת השראה" (שם). ההשראה מתעוררת מן הפתיחות ומן ההקשבה, מן הדיאלוג החי והתוסס שביין בני האדם.

**שונית רייטר, יונה לייזר וגלעדה אבישר (עורכים). (2007).
שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך.
חיפה: "אחווה" איגוד נכי חיפה והצפון.
מלכה מרגלית**

שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הכללית מתרחש בקצב מואץ, ומקובל להבחין בין דעותיהם של מומחים משתי קבוצות: הקבוצה הראשונה קוראת להשארת כל הילדים בסביבתם הטבעית - בבית הספר השכונתי, מתוך אמונה כי יש חשיבות התפתחותית מרכזית להשתתפות הלימודית והחברתית במערכת החינוכית הכללית לצד תלמידים שהתפתחותם טיפוסית, ומתוך ציפייה כי המורה הטוב יענה לכלל צורכיהם של הילדים. לעומת זאת אנשי המקצוע בקבוצה השנייה טוענים, כי הציפיות לשילוב כוללני וגורף משקפות לא רק אמונה לא ריאלי ומהעלמות מהשונות אלא חשש מחוסר יכולת לתת מענה מקצועי ממוקד לצרכים המיוחדים של הילדים, הגורר סיכון לפגיעה חמורה בסיכויי הילדים להתפתח. המדיניות החינוכית המועדפת כיום בארצות רבות, כולל ישראל, מדגישה את השילוב כפתרון המועדף וכביטוי לשמירה על חוקי יסוד המתייחסים לשמירה על כבוד האדם. סקרים מצביעים על תלמידים עם ליקויים, המצליחים לאחרונה לסיים תואר "בוגר" באוניברסיטאות, והישג זה מיוחס לשילובם במערכות החינוך הכלליות (Pumfrey, 2008). סקירת מחקרים שהתמקדה בחששות שמא ייפגעו ההישגים הלימודיים של תלמידים עם התפתחות טיפוסית, בגלל תשומת הלב המיוחדת הנדרשת לתלמידים עם הצרכים המיוחדים, הראתה שלא נמצא אפקט שלילי לתהליך, והישגי הילדים לא נפגעו (Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007).

לאחרונה מוחרפות הדילמות הקשורות לתהליכי שילוב בעקבות התפתחויות בלתי צפויות. ככל שהתפשטה תנועת השילוב, נסגרו בתי ספר מיוחדים, ומספר התלמידים באלה הקיימים הלך והתמעט. במפתיע בישראל, כבארצות מפותחות רבות, נפתחים בתי ספר מיוחדים פרטיים בקצב מואץ. הורים שלחמו בעבר על זכות ילדיהם ללמוד בבית הספר הכללי מחפשים מוסד מתאים, ובאין חלופה זמינה מוכנים אף לשלם שכר לימוד גבוה עבור לימודי ילדיהם בבתי ספר מיוחדים פרטיים. תופעה זו אינה ייחודית לישראל. רשימת ההמתנה בבתי הספר המיוחדים (הפרטיים והציבוריים) בניו יורק ארוכה. באנגליה ב-*Financial Times* שהתפרסם ב-9 בינואר 2007 כתב Ben Hall מאמר בשם: "Kelly says son will go to private school education", המציג דילמות קשות בנושא השילוב. המאמר מציג רשימה של אנשי ציבור מרכזיים באנגליה שיש להם ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים, ולחלקם מעמד מוכר בתחום החינוך,