

על מקומו של "ארוס" במעשה החינוך: ניתוח פדגוגי על בסיס "משל המערה" ו"המשתה" לאפלטון

בועז צבר

תקציר

באמצעות סיפור המסגרת של "משל המערה" לאפלטון מבקש המאמר לבחון את טיבו המיוחד של ארוס הפועל במעשה החינוך בבית הספר. היגיון זה נבחן במאמר לאור שתי מורכבויות של טבעה של הפעולה החינוכית. המורכבות הראשונה, אפיסטמולוגית, דנה בטיבה של פעולת הלמידה ובהגיונו של הדחף אליה. המורכבות השנייה, אתית, דנה בטבעה של המחויבות להוראה ובטיב רצונם של מחנכים ומחנכות לעסוק בה. את פתרון של מורכבויות אלו מבקש המאמר להבין ולהבהיר באמצעותו של מושג ה"ארוס" – אותו כוח מניע ראשון ועז הדוחף אל הידיעה ואל הפעולה. במאמר נבחנים גילוייו המורכבים של ארוס בפעולה החינוכית, על רקע ניסיונו הפדגוגי של המחבר כמחנך בבית ספר וכמורה במוסדות להכשרת מורים.

הקדמה קצרה

מיעוט הכתיבה על-אודות היבטיו הפדגוגיים של ארוס בשפה העברית עשוי לרמז, כי למחנכים בני ימינו נראה קישורו של ארוס אל החינוך כלא טבעי ואף כבלתי מתקבל על הדעת. ארוס והדחף הארוטי נתפסים לעתים קרובות ככוח מיני גרידא, וזה נדחה מן הדיון הפדגוגי באופן אינסטינקטיבי כמניע מפוקפק להתקשרות החינוכית. לעומת זאת, תפיסה עשירה ומורכבת יותר של ארוס, דוגמת

* החיבור מוקדש לזכרו של פרופ' שמואל שקולניקוב, שהכיר את ארוס ולימד את דרכיו.

זו שהייתה נהוגה בפילוסופיה היוונית הקלאסית, חושפת את עושרו של המושג ואת האפשרויות הגלומות בו.

בהקשר זה אבקש לפתח את המאמר שלהלן סביב תפיסתו של ארוס כמניע ראשון, מכונן ויסודי בעולם החינוך. בהמשכו אבקש לטעון, כי ארוס הוא יסוד מהותי בתהליך הלמידה וההוראה, וכי טבע פעולתו המורכב חושף רבדים עמוקים בהגיונו של המעשה החינוכי. כדי שאוכל להסביר את מעמדו המיוחד של ארוס ואת מורכבותו הפדגוגית אבקש להציג תחילה את מגוון פניו וגילוייו בתרבות היוונית. בהמשך אדרש אל משל המערה של אפלטון (429-347 לפנה"ס) (פוליטיאה, ספר ז), והוא ישמש לי מעין סיפור מסגרת לדיון בחשיבותו של הארוס החינוכי לתהליכי הלמידה וההוראה. מן הדיון שיתפתח במהלך המאמר יתבררו, כך אני מקווה, מורכבותו של מעשה החינוך ומקומו המהותי של ארוס בו.

על ריבוי פניו ומורכבותו של "ארוס"

יסודותיו של ארוס (ἔρως) בתרבות היוונית עמוקים ומגוונים: הוא מופיע לראשונה בחיבוריו של המשורר היווני הקדום הסידרוס (המאה השמינית לפנה"ס) כיסוד קוסמוגוני רב-עוצמה, בסיסי והכרחי בהתהוות היקום, וכתשוקה מינית המגלמת את הכוח המניע בהתהוות היקום והדורות. בכתביו מתוארת תכונתו המהותית והמיוחדת של ארוס כמשליט סדר והרמוניה בין יסודות ואלים מתנגשים ומתעמתים, שהיו אחראים ליצירתו של העולם (גאיה וכאוס) (L.S., 1870, p. 50). חשיבותו של ארוס הודגשה גם בתורתו של פרמנידס, שהיה מחשובי הפילוסופים הפרה-סוקרטיים (המאה השישית והחמישית לפנה"ס) שטען, כי "קודם כל את ארוס מכל האלים היא המציאה" (מצוטט בנאומו של פיידרוס במשתה לאפלטון, [178]);¹ "ארוס" התברר אז כיסוד מכונן וראשון, "זקן האלים", אל ללא הורים מולידים, מעין "מניע לא מונע", חוליה ראשונה שנוצרה מתוך עצמה.

בניגוד לעמדה המפארת את תכונותיו המעצימות של ארוס בספרות היוונית, התייחסה חוקרת הפילוסופיה היוונית אן קרסון (Carson, 1986) לטבעו המסוכן של ארוס, כפי שהוא בא לידי ביטוי בגילוייו בשירה האפית המוקדמת של הומרוס (המאה השמינית לפנה"ס). בכתבים קלאסיים אלו מתואר ארוס הפועל את

1 מספרים בסוגריים מרובעים מסמנים עמודי סטפנוס.

פעולתו המסוכנת מעל חומותיה של טרויה, בחוללו את תשוקתה הבלתי נשלטת של הלנה לנסיך טרויה פאריס, ואת טירוף קנאתו המחריבה של המלך מנלאוס הנבגד. במקומות אלו מוצג ארוס כמביאו המאיים של סבל בל-יתואר, אויב מסוכן השוזר זו בזו, ללא הבחנה, אהבה בשנאה. בדומה לכך מציינת קרסון את איכויותיו ה"מתוקות-מרות" (bittersweet) של ארוס, כפי שאלו התגלמו בשירתה הלירית של המשוררת היווניה ספפו (Sappho) מן המאה השביעית לפנה"ס.² ארוס מוצג שם כ"טוואי המיתוסים", כוח זר ומסתורי שזוחל, משתלט וכופה את עצמו על רצונו של האוהב מן החוץ – מחוללה של חוויה מטלטלת וקונפליקטואלית המוהלת תענוג בכאב ותקווה באבדון.³ תיאורו של ארוס כחוויה של היסחפות ברגע (לעומת רפלקציה שלאחר מעשה) מדגישה את אופיו הבלתי רציונלי ואת הקושי להתגונן מפניו.⁴ טבעו הסוחף המסוכן של ארוס מוצג גם בנאומו הראשון של סוקרטס בדיאלוג פיידרוס (238–241). בנאום זה מוצגת התשוקה ככוח המאיים להשתלט על דעתו של האוהב ולגרור אותו, בשם מימוש הנאתו אל ההפקרות, אל המידות הרעות (238) ובסופו של דבר אל טירוף הדעת (240). בצורתו זו מעודד ארוס יחסי אנוש בלתי הוגנים של אדנות, קנאה ושליטה מבזה.⁵

מורכבותו וריבוי תפיסותיו של ארוס בתרבות היוונית באים לידי סיכום מעניין בדיאלוג האפלטוני המשתה. באותו מפגש רעים מפורסם, המתקיים בחצרו של המשורר אגתון רגע לפני כישלונו של המסע הצבאי לסיציליה והתבוסה שספגה אתונה מספרטה (416 לפנה"ס), מוצגות חמש מסורות יווניות בנוגע לטיבו של ארוס. הראשונה, שמציג פיידרוס (המשתה, [178–180], אפלטון, 2010), היא שיר הלל לארוס אל האהבה, הנתפס כטוב ומועיל ללא רבב, וכמעוררו של הטוב בכל תחומי החיים האנושיים (הפרטי, הציבורי והצבאי). השנייה, המוצגת דרך נאומו

2 מישהי, אני אומרת, תזכור אותנו: שירי ספפו, תורגם לאחרונה בידי שמעון בוזגלו, שגם הוסיף הערות, וראה אור בהוצאת אבן חושן, רעננה (2009).

3 "אפרודיטה, בת-אלמות, על כס-ססגוני יושבת, אשת מזמות, בת זאוס, אני מפצירה בך: אל תשעבדי את לבי, גברתי, למכאובים ויסורים. ועובת את ביתו המזקה של אביך וזאת עם מרפכה, רתומה לדרורים יפים וזריזים שחבטו בכנפים חופזות, ונשאו אותך מצחור השמים אל הארץ השחורה" (ספפו, 2009, עמ' 29–30, פרגמנט 1).

4 "שוב ארוס מרופף האיקרים מטלטל אותי, שרץ מרמתוק, מכניע כל התנגדות" (שם, פרגמנט 130).

5 זאת משום "שהאוהב אם הדבר תלוי בו, לא יסבול את האהוב שיהיה חזק ממנו או שווה לו בכוחו, אלא ינסה לעשותו לחלש ונחות ממנו עצמו" (המשתה, [182]).

של פאוסניאס (שם, [181-185]), מתנגדת להצגתו של ארוס כטוב מושלם ומבקשת להציג עמדה מוסרית (שהייתה נורמטיבית כנראה בחברה היוונית של אותם הימים) המבחינה בין ארוס נחות – כתשוקה אל הגופני (שנוטה לדהות ועלולה להתגלם בצורה של יחסי ניצול), ובין ארוס גבוה – כתשוקה אל התפתחותו ויופיו הפנימיים של האדם האהוב. הנואם השלישי, אריקסמיכוס (שם, [186-188]), מציג תפיסה הרואה את ארוס בבחינת כוח קוסמי המחבר ומקשר את הדברים שבעולם (לא רק בקרב בני אדם) מתוך אחדות הניגודים (יפה ומכוער, טוב ורע, חום וקור) וכתשוקה להרמוניה ואיזון שמתוכה מתקיימת בריאה. הנואם הרביעי, אריסטופנס (שם, [189-193]), מספר סיפור פלאי, כיצד פעם היו בני האדם בני שלושה מינים, יצורים שלמים וחזקים, מהירים ומוכשרים שלהם ארבע רגלים, ארבע ידיים ופנים כפולות. אלא שעוצמתם הובילה אותם לידי היכרס וזאוס החליט להענישם ולפצלם לזכרים ולנקבות. מאז הפיצול, כך מספרת המעשייה, משתוקק כל אדם לאותו החצי שחסר לו. על פי מסורת זו, "להשתוקקות הזאת להיות שלם ולרדיפה אחרי השלמות הזאת קוראים אהבה [eros] בתרגום לאנגלית" (שם, [192-193]). הגיונו של ארוס טמון אז באי־שלמות מהותית (ואולי אף טראגית) המצויה באדם – בהיפרדות קיומית, שארוס מבקש לשוב ולאחד. הנואם החמישי הוא אגתון (שם, [195-198]). נאומו הלירי של אגתון, בדומה לנאומו של פידרוס, מהלל את איכויותיו הטובות של ארוס, על היותו צעיר, יפה ומעודן ועל כך שהוא מעורר באחרים את השאיפה לאיכויות אלו. בעוצמתו הרבה מעורר ארוס לפעולה הצודקת והמתונה, ליחסי שלום ורעות, הוא יסוד האומץ והפעולה, הוא מאזן את התשוקות, והוא "משורר חכם" הדוחף אל המוזות ואל היצירה הנשגבת והאלמותית.⁶

מן האמור בכל חמשת הנאומים (למעט נאומו של אריקסמיכוס), עולה דמותו המכוננת של ארוס בחיים האנושיים – כמרכיב מפתח בהמשכיות החיים, כגורם

6 בתרגומה היפה של מרגלית פינקלברג (אפלטון, 2001, [197]): "הוא מרוקן אותנו מזרות וממלא אותנו קרבה, כי הוא הסיבה לכל אותם מפגשי רעים בחגים בריקודים ובזבחים. הוא מביא רכות ומסלק פראות; מהיר לעורר אהדה, אטי ללבות שנאה; רחום ועדין; פלא ביני החכמים, תדהמה לאלים; חסרי המזל חושקים בו, בעלי המזל מחזיקים בו; אבי כל התענוגות, על ההנאות, כל המותרות, כל היופי וכל התשוקה; עושה את הטוב ומתעלם מן הרע; בעמל בפחד, בתשוקה, בדיבורים הוא קברניט, נווט, חבר ומושיע, לכל האלים והאנשים קמע; הטוב והיפה במנהיגים, אחריו ילך כל איש, לקחת חלק בשירתו המהלכת קסם על האלים ובני האדם". ואמנם, אין פלא כי בתום דבריו השמיעו כל המאזינים "קול תרועה".

מקשר בין בני אדם וככוח עוצמתי המניע את היצירה והמלאכה.⁷ חילוקי דעות נסובים בין הנואמים בנוגע למקורו של ארוס: אם היא בשלמותו של האל (ארוס) או בפגימות ובחוסר שמקורן בטבעו הראשון של האדם. יש שארוס נתפס ככוח שכולו טוב ומיטיב, ויש שהוא נתפס כבעל פוטנציאל מזיק (אם כי תמיד בהקשר ליופי ולנשגב).⁸

המותו המורכבת והקונפליקטואלית של ארוס זוכה לפרשנות מרתקת במשל "הרכב ושני הסוסים" בדיאלוג פיידרוס לאפלטון (253-257). במשל מפורסם זה מומשלת נשמתם של בני האדם לכרכרה שמובילים זוג סוסים: אחד לבן, יפה וטוב, ואחד שחור וסורר. שני כוחות אלו מניעים, בו בזמן, את נשמת האדם, ומאבק עז מתנהל ביניהם כל העת. הלבן נשלט בידי התבונה, השחור בידי התשוקה. כוח שלישי שנשמת האדם הוא הרכב, הוא המחזיק במושכות המרסנות את הקטבים המנוגדים – הוא הרצון, המנהיג את האיפוק ואת יציבות הנפש, תוך כדי שילובם של יסודות סותרים לכדי פעולה אחת. כשהם מתקרבים לאהוב "מראהו מכה אותם כמכת ברק" (שם, [254]). הרכב, שנזכר מתוך כמיהה בטבעו של היופי (הד לתורת האידיאות של אפלטון), נופל על גבו בתדהמה ומושך אחריו בכוח את הסוסים במושכות; הלבן, לפי טבעו הנוח, מתמסר לנפילה המרחיקה, והשחור מתנגד לה ובכעס מבקש לשעוט חזרה אל האהוב. הרכב והסוס הלבן מבקשים לשכוח. השחור מתעקש להזכיר ולשעוט קדימה. וכך חוזר חלילה, משיכה וריסון ושוב משיכה, עד שבהיותו חבול ומוכה חדל השחור מהתנהגותו הבלתי מרוסנת והולך בהתאם לחזונו של הרכב בכרכרה "מלאת כבוד ויראה" (שם, [254]). ארוס מתגלה במידה זו כיסוד שבבלבו תנועה עזה ומאבק עצום – בין הגופני והרוחני, הארצי והשממי, בין יצירה ושיגעון, בין החולף לנצחי.⁹

7 ברוח זו הדגישה קתלין האל (Hull, 2002, p. 26), כי ביוון העתיקה נתפס ארוס ככוח רב־פנים, ממית ומחייה, הרוחף אל החוכמה, אל הטרנסצנדנטי ואל האלמותיות. קארי בורק (Burch, 2000, p. 71) הציג את מורכבותו ואת רב־תכליתיותו של ארוס כתשוקה מינית אך גם כסוכן של חיבור בין אנשים, כמעורר לפעולה ולבנייה וכרוחף אל האסתטי ואל האתי. פיל קלג (Clegg, 2008) העמיד את ארוס ביסודה של היצירתיות ושל העזה הכרוכה בכינונה של פעולת הביקורת, של הטלת הספק ושל החריגה מן המובן מאליו.

8 אל עמדתו המיוחדת של אפלטון בנוגע לארוס, כפי שהיא באה לידי ביטוי בנאומו של סוקרטס ([201-215]), אתייחס ביתר הרחבה בהמשך.

9 מורכבותו הקונפליקטואלית של ארוס בחיי הנפש והמעשה האנושיים המשיכה להדהד, 23 מאות שנים אחר כך, גם בתורתו הפסיכולוגית של זיגמונד פרויד. בספרו מעבר לעקרון העונג (פרויד,

על רקע ריבוי פניו של "ארוס" אבקש לפתח את המאמר שלהלן סביב תפיסתו של ארוס כמניע ראשון, מורכב, מכונן ויסודי גם בעולם החינוך. בהתאם לכך אטען, כי ארוס הוא יסוד מהותי בתהליך הלמידה וההוראה, וכי טבע פעולתו המורכב חושף רבדים עמוקים בהגיונו של המעשה החינוכי. כדי להסביר את מעמדו המיוחד של ארוס ואת מורכבותו הפדגוגית אדרש אל משל המערה של אפלטון (פוליטיאה, ספר ז), והוא ישמש לי מעין סיפור מסגרת לדיון בחשיבותו של הארוס החינוכי לתהליכי הלמידה וההוראה.¹⁰

שתי תמיהות פדגוגיות העולות ממשל המערה: למידה והוראה

תמיהה אפיסטמולוגית – כיצד נסביר את הדחף ללמידה?

במשל המערה מתואר מחזה קשה ומוזר: במעבה האדמה, במערה חשוכה, ישובה שורת אנשים מראשית הזמנים. גופם של כל אחד מהיושבים אזוק בנחושתיים והם אינם יכולים לזוז או לקום. ראשיהם מופנים אל קיר המערה בלי יכולת לנוע. מאחוריהם, ליד הפתח, בוערת מדורה. לרוחבה של המערה, בינה לבין האסורים בנויה גדר אבנים, ולאורכה מתהלכות דמויות מסתוריות וחפצים בידיהן. צל

תשל"ב), התייחס פרויד אל ה"ארוס" כמובן הרחב – כיצר השואף לקיום החיים האורגניים, לשימורם ולהתרחבותם. הנחתו של פרויד הייתה, כי כל יחיד אוצר בקרבו מלאי של אנרגיית חיים רוחנית (ליבידו); אנרגיה זו היא ראשונית ורוחנית לגמרי (להבדיל מאנרגיה פיזית) ואינה תלויה באופן ישיר בצורות אנרגיה אחרות. אנרגיות הליבידו הן שמחיות ומניעות את האדם בצדדיו הפיזיים והן שקובעות, על פי עוצמתן ואופני התגלותן, את מהלך חיי הרוח של היחיד ואת התנהגותו. אליבא דפרויד, מקור הדחף הוא כיצר המין: במובן הצר, הכוונה לסיפוקה של התשוקה המינית בצורתה הפרימיטיבית ביותר (כתשוקה לפרייה ולרבייה) ובמובן הרחב, כפנייה לכלל הפעולות שתכליתן סיפוק תשוקותיו האנושיות של היחיד. באופן זה מגדיר פרויד את הליבידו כאנרגיה של היצרים הפעילים ככל מה שאפשר לכלול במושג "אהבה". בהמשך לכך הדגיש פרויד שני יצרים מכוננים המונחים ביסוד כל יתר היצרים, והם "יצר החיים", הוא ארוס, שכולל את הליבידו המכוון לפעולות הרצויות לשמירת שלמותו של היחיד ושגשוגו, ו"יצר הכיליון" (תנאטוס), הכולל בתוכו את הנטיות להשחתה ולהענשה עצמית ואת הנטיות ההרסניות המכוונות כלפי אחרים (נטיות המתגלות בצורת רשעות, אכזריות ותוקפנות). פרויד טען כי הליבידו נמצא באדם באופן תדיר מאז היוולדו, ושהוא הקובע את מהלך התפתחותו והתנהגותו במשך חייו, בהתאם לתנאים הפיזיים שבהם הוא חי. ראו בעניין זה פרויד, 1988, עמ' 127-135.

10 חשוב להדגיש כי חיבור זה איננו מתיימר להיות מחקר בפילוסופיה יוונית. העיסוק בתוכנות העולות בכל זאת מ"משל המערה" ומן המשתה ישמש אותי כדי לטעון טענות פדגוגיות בעיקרן.

החפצים והדמויות המהלכות מרצד על קיר המערה ומוקרן לפני האסורים היושבים. צללי המערה והקולות שנשמעים מאחור הם כל עולמם של היושבים השרויים בעלטה, והם סבורים כי הם שומעים ורואים את הדברים עצמם. אחדים מהם אף יודעים לזהות את המראות והצלילים ואת חוקיות הופעתם, ולכן הם נתפסים על ידי חבריהם כחכמים וזוכים לכבוד וליוקרה.

כך הולכת ומצטיירת לנגד עיניו של הקורא מציאות פיזית ותודעתית קשה. מצבם הפיזי של האסירים מקבל משמעות טראגית עוד יותר בהתחשב במצב הפסיכולוגי הנגזר ממנו. שהרי האסירים כלל אינם מודעים למצבם העגום, ולמעשה ייתכן מאוד שאף טוב להם בו. עמדה קיומית זו היא טראגית משום חוסר התוחלת שבה, משום הקיבעון שהיא גוזרת ומשום חוסר התקווה לשינוי שטמון בה – היושבים במערה אינם מכירים מציאות אחרת מלבד זו שמוקרנת לפניהם על קיר המערה, ובהיעדר גורם להשוואה אין להם כל סיבה לפקפק באמיתותה. תודעתם וחירותם שבויות בהכרתם החלקית והחסרה. הם אינם יכולים לבקש אחר דבר שאין להם מושג על קיומו, ובכלל, איזו סיבה יש להם לרצות בכך? האסירים, כך נדמה, נדונים לחיים באשליה נצחית.

המצב שמתאר אפלטון מאיר את פרדוקס הלמידה, שאותו מנסח מנון בריאלוג הקרוי על שמו (מנון, [80e], אפלטון, 2013) באופן הבא: "ואיך תחקור, סוקרטס, את מה שאינך יודע בכלל מהו? מה מן הדברים שאינך יודע תעמיד לעצמך כמטרה לחקירה שלך? או נניח שממש תיתקל באחד הדברים האלה, איך תדע שזה מה שלא ידעת?" פרדוקס הלמידה מבקש להקשות, כיצד יכול אדם לרצות לרכוש ידע בדבר שאינו יודע לו כלל. שכן, אם הדבר אינו נמצא במאגר הדברים שכבר ידועים לו, הרי הוא איננו מודע לקיומו וממילא לא יוכל לחקור בעניינו; למידת דברים חדשים, על פי היגיון זה, היא לפיכך בלתי אפשרית.¹¹ הגיונו הפילוסופי של פרדוקס הלמידה עלול למצוא את ביטויו גם בנוגע למצבם התודעתי (האפיסטמולוגי) של תלמידינו בכיתות הלימוד. על רקע תנאי היסוד הפיזיים וההכרתיים במערה, מה יכול להניע את תלמידינו לרצות כמה שאינו יודע להם? מה יכול לעורר אותם לקראת היגיעה הקשה הכרוכה בתהליך הלמידה – במעבר ממצב הנוחות והבטלה של חיים באשליה של ידיעה אל חיים מעורערים ומתסכלים של אי-ידיעה וחיפוש אחריה? איזו סיבה יש להם לרצות בכך? מה חסר להם במצבם הנוכחי שעשוי

11 להרחבה על טיבו הפדגוגי של פרדוקס הלמידה וההשלכות הנובעות ממנו ראו: Bereiter, 1985.

להניע אותם אל עבר השלמת חוסר שכלל אינו ידוע להם, שאינו מורגש כלל ושמילוי אינו מבטיח להם דבר?

סוגיית דחייתו הספונטנית של אקט החינוך זוכה להתייחסות מעניינת במחקר הפדגוגי. "המתחנכים מבקשים לחנך יותר ממה שהחניכים רוצים להתחנך – מכאן שהמבקשים לחנך חייבים להתגבר על חוסר הנכונות של חניכיהם להתחנך", כתב הוגה החינוך צבי לם (2000, עמ' 9). החינוך, טוען לם, מעורר התנגדות בקרב המתחנכים, מאחר שהוא סותר את מהלך התפתחותם הטבעית, התפתחות המתגלמת בשאיפה לקיבוע מוקדם של ההתנהגות ושל התודעה. היקבעות והתגבשות מוקדמת הן כמובן בגדר עמדה אנטי-פדגוגית בעיקרה, משום שהיא מונעת את פוטנציאל התפתחותו העתידית של התלמיד ואת ההבניה שתיעשה בעתה, בשלב מאוחר יותר.¹² במיטבו, החינוך פועל לדחיית מצב הקיבוע שאליו עורג התלמיד, ובכך הוא יוצא נגד טבעם של המתחנכים ונגד רצונם הספונטני: הוא תובע מהם להתמיד במצב פסיכולוגי מייסר של אי-נוחות ושל חוסר ושל ערעור מתמיד הכרוך במושג הלמידה. מסיבה זו, כך טוען לם, מתנגדים החניכים לחינוכם.

בנקודה זו מתעוררת תמיהה ראשונה במעשה החינוך – זו הנוגעת לעמדתו ההכרתית הראשונית של החניך. כדי לצפות באירוע התמוה שאנו מדברים עליו, עלינו לחזור אל המערה האפלטונית, שם אחד מאסיריה משתחרר לפתע מהאזיקים שכבלו אותו כל הימים. משהו או משהו דוחק בו וכופה עליו לקום. כיצד השתחרר ומדוע? מה כופה עליו את הקימה? רגע השחרור איננו אירוע הנתון לבחינה רציונלית, הוא אינו נמצא בסיומה הרציף של שרשרת אירועי סיבה ומסובב, אלא הוא בבחינת רגע מיסטי, יש מאין, מעין גץ הניצת מן המדורה. לראשונה רואה האסיר, לאור המדורה, דברים בשלושה ממדים, אך ראייה חדשה זו כלל איננה מלכבת – הוא איננו רגיל לאור האש ועיניו כואבות. הכול נראה לו מעורפל, מבולבל ולא ברור, והוא מלא חרדה מן החידוש המאיים. הצללים הקודמים שעל המערה נראים לו עתה "טבעיים" ו"נכונים" יותר והוא רוצה לנוס חזרה אל המוכר הראשון, החמים והבטוח. אילו הדברים היו תלויים בו, ב"רצונו", כך גם היה עושה. אלא שרגע השחרור איננו סוף הסיפור, אלא רק תחילתו. הנה

12 הוגה החינוך קרל פרנקנשטיין (1994) ציין כי אחד ממאפייניה המובהקים ביותר של החשיבה החבולה אצל ילדים מתגלם בהיקבעות מוקדמת של החשיבה בביצוע פעולות מוחשיות, בנטייה לחשיבה סכמטית ובאי-יכולת להבחין בהקשרים ושלמויות. פרנקנשטיין הדגיש כי היקבעות בשלב המוקדם מונעת את עליית החשיבה אל שלב החשיבה המופשטת והרציונלית.

עתה כופים עליו לעלות אל פתח המערה. העלייה קשה וארוכה, והגיונה מסתורי, חסר תוחלת וחסר פשר. שכן חשבו על כך, איזה עניין יש לאסיר להתענות בטיפוס המפרך, אם אין לו בדל של ידיעה בנוגע לתכליתו, לטיבו וליעדו? מה מאיץ בו להתאמץ, מה דוחף אותו מאחור (או אולי מושך אותו מלפנים)? מהי אותה אנרגיה שדוחקת בו, כנגד כל היגיון, להתמיד במעלה מדרגות המערה ולחפש אחר מה שהוא אינו יודע?¹³

ארוס – המניע ללמידה

תשובתו של אפלטון לפרדוקס נרמזת במקום אחר. בדיאלוג המשתה (201-213) מוסר סוקרטס את דבריה של דיוטימה, מורתו לענייני אהבה, המתארת את דירוג השלבים שבהם מתפתחת ההכרה. התפתחות מעין זו, טוען סוקרטס, נעשית מן השלב הקונקרטי של התשוקה הגופנית אל היפה, ועד להכרת היפה כשלעצמו (בבחינת אידיאה). בכל אחד משלבי ההתפתחות הללו נמצא ופועל כוח פנימי, תשוקה, דחף, שדוחק בהכרה להתקדם אל השלב הבא. זהו ארוס בצורתו כמניע לידיעה. הגיונו של ארוס זה מאופיין בתחושה של חוסר ושל היעדרות האובייקט שאליו נכסף האדם. מה שהאוהב משתוקק אליו, חסר לו. ארוס זה איננו כוח פוזיטיבי שלם, הוא איננו "אל" בבחינת היותו שלמות, אלא "דמון" (בין אל לאדם): "לעולם עני, מחוספס ומלוכלך ויחף וחסר בית". ארוס, כותב אפלטון (המשתה, [203]), הוא "בנם של עוני ותושייה". עוני, אמו, מעוררת את המודעות לחוסר, בזכותה ילון ארוס בפתחי דלתות וברחוב ותחת כיפת השמיים; תושייה, אביו, הוא הרצון לספק ולמלא את החסר; בזכותו אורב ארוס לטוב וליפה, בזכותו הוא אמיץ, קל רגליים ונועז.¹⁴

13 מובן כי פרדוקס הלמידה מנוסח בידי מגון מנקודת מבט "פילוסופית" ולא פדגוגית ("שים לב איזה טיעון נצחני אתה מעלה", סונט בו אפילו סוקרטס [e]80). שהרי מנקודת מבט פדגוגית, שהיא לעולם גם סוציולוגית ופסיכולוגית, התלמיד עובר תהליכי חינוך מרגע היוולדו (החל בבית הוריו וכלה בשלל מוריו שבמוסדות החברה).

14 את המקור מן היוונית, (πόρος) poros, שמשמעו "מעבר חופשי", תרגמה מרגלית פינקלברג ל"תושייה" (בדומה לתרגום מן האנגלית: Resourcefulness). אלא ש"עוני ותושייה" אינם משמרים את הכוונה כי על ארוס להיוולד משני הפכים (עוני ותושייה אינם מנוגדים זה לזה). הולם אולי יותר תרגומם של יוסף ג' ליבס, "שפע", או של שאול טשרניחובסקי – "עושר".

דיאלקטיקה פנימית זו של מחסור והתשוקה למלאו היא שמסבירה את הגיון פעולתו המיוחד של ארוס. ארוס מתברר כישות ש"בין-לבין" – בין עוני ושפע, בין בורות וידיעה. מתח אימננטי זה מסביר את טיבם והיווצרותם של התשוקה והרחף להתעורר, להתנער, להתקדם, לדעת, לחשוב ולפעול. ארוס הוא, כדברי דיוטימה (שם, [207]): "השתוקקות להתהוות ולידה בתוך היופי" – התהוות כערגה המעלה את האוהב אל היפה, כתנועה מתמשכת ואינסופית לקראתו, "יסוד נצחי ובן אלמוות" (שם). טאובר (2008) מדגיש, כי ארוס איננו מושא התשוקה אלא התשוקה עצמה – ארוס דוחף את האדם אל המושא, אל הדעת המסוימת, אל אובייקט ההכרה ובמעלה דרגותיה (מהקונקרטי אל המופשט), אבל עצם העניין איננו מושא ההכרה עצמו כי אם התשוקה אליו. במידה זו, כפי שמציין טאובר, ברגע שהצורך מסופק, כבר ממשמש ובא הצורך הבא, תשוקה חדשה אל אובייקט שהוא נעלה ומפותח יותר מקודמו. הארוס, במובן זה, הוא כוח מתמיד שחייב להיות בעל עוצמה מספקת שתוכל לנתץ כל שביעות רצון שאננה או תחושת ידיעה חתומה (שביעות רצון וידיעה שמונעת את הרחף להתקדמות). ארוס דוחף להריגה מן השלב הנתון שבו נמצאת ההכרה, אל שלב גבוה יותר, שעוד איננו ידוע לה. ארוס הוא שדוחף את האסיר במעלה הדרך (המשתה, [211]): "הוא מתחיל בדברים היפים ועולה כל הזמן לעבר היפה, כשהדברים היפים משמשים לו מעין מדרגות: מגוף יפה אחד אל שניים ומשניים אל הגופים היפים בכללותם, ומן הגופים היפים אל העיסוקים היפים, ומן העיסוקים אל המדעים היפים, ומן המדעים הוא מגיע אל אותו מדע, שאינו אלא המדע של היפה כשלעצמו, וכך אכן ידע בסוף הדרך היפה מהו". "אהבה", מדגיש איש החינוך אריה סימון ברוח זו, "איננה שלמות אלא ערגה לשלמות" (סימון, 1985, עמ' 125).

הדגשת מרכזיותו של ארוס בתהליך הידיעה והלמידה מאירה מחדש את תפקידם של ההוראה והחינוך. אם ארוס, המהותי לפעולה החינוכית, הוא "בנם של עוני ותושייה" – כלומר מגלם מתח דיאלקטי בין חוסר למלאות, הרי החינוך צריך להתכוון אל שימורו והעצמתו של מתח דיאלקטי זה. פעולה מעין זו צריכה להיעשות באופן דיאלקטי ובמקביל בשני כיוונים מנוגדים: שלילי וחיובי. שלילי, כשחרור מתחושת הכזב המאלחשת של הנוחות והידיעה החתומה והמובנת מאליה (תחושה המטשטשת את המודעות לקיומו של החוסר); וחיובי, כהעצמה לקראת טיפוח חיוניותו, יכולותיו המיוחדות והתכוונותו הפנימית של החניך (למחשבה, להתנגדות, לביקורת, לפעולה עצמית).

הכיוון הראשון (השלילי, המשחרר) של המעשה החינוכי מכוון כנגד מגוון הגורמים התרבותיים והחברתיים המבקשים להכחיד את ארוס באמצעות ריצויו ואלחוש של מרכיב ה"עוני" שבו. ביקורת זו מופנית כלפי רדידותן המפתה של חלק מתוכניות הטלוויזיה, כנגד פרצי הלאומנות המשכרים והמעוורים במגרשי הכדורגל, כנגד המיניות הבוטה והמושכת בתוכניות הטלוויזיה ובאינטרנט, כנגד האלהת האלימות והכוחנות הנהוגה באמצעי התקשורת וכנגד שלל גילוייה המתחנפים והסכריניים של תרבות הצריכה ההמונית. מטרתו של החינוך הארוטי, במידה זו, כפי שכותבת הסוציולוגית קתלין האל (Hull, 2002, p. 30), היא להנכיח את קיומו של החוסר בחייהם של התלמידים, לחשוף, להבהיר ולהדגיש את כמיהותיהם הבלתי מסופקות. חינוך ארוטי ומשחרר צריך לפעול במטרה לנתן את שביעות רצונם הזוחחה של החניכים ולהתגבר על נטייתם הרווחת לשעמום ולחוסר עניין. במרחב הפועל לאלחוש המתמיד של התודעה נעשית הנכחתם של הסבל ושל החוסר לשלב הכרחי בתהליך עירורו של ארוס, ובהמשך בלידתה של תודעת הסובייקט (הנפש). הכיוון השני (החיובי, המעצים) של המעשה החינוכי נועד לעודד את "תושייה" ולתמוך בה, קרי לכונן את תודעתו של החניך שתהיה רפלקטיבית ואקטיבית בנוגע למציאות ולאפשרות שינויה. עמדה זו מבטאת את מעמדו של האדם (הסובייקט) ביחס לעולם (האובייקט), והיא עקרונית בהיותה ביטוי של חירותו. פעולות פדגוגיות מעצימות הן במובן זה פעולות המכוונות לכינונו של הסובייקט בעמדה אקטיבית ורפלקטיבית בעולם: פרקטיקות חינוכיות אלו עוסקות בהנהרה עצמית ובהבהרה תרבותית המסייעות לתלמידים להבין את מורכבותו הפוליטית של העולם שהם חיים בו ואת מורכבותה של זהותם שלהם. מתוך התייחסות פדגוגית לשני יסודות מנוגדים אלו יוכל החינוך לפעול לעירור ולהעצמתו של ארוס.

פרויקט חינוכי כזה, הנעשה ברוח תביעתו של אפלטון ל"ידיעה עצמית", מכוון ראשית כול פנימה, והוא נושא נופך אקזיסטנציאלי מובהק. ברוח זו ניתן להבין את התנגדותו של אפלטון לתפיסות חינוך בעלות אופי אקסטרניזי וטכני של "אנשים המתיימרים להיות מחנכים וטוענים, כי מכניסים הם ידיעה לתוך הנשמה, כאילו הכניסו ראייה לעיניים עיוורות" (פוליטיאה, ספר ז, [518-519]). שום רשות מחנכת לא מעניקה לאדם את "כושר הראייה" – קרי את כשריו השכליים והנפשיים, שכן אלו נמצאים באדם פנימה מלידתו; תפקידו של החינוך הוא להפנות את כוחות הנפש "אל הצד הנכון" (שם, [519]). חינוך משמעותי, בהתאם לכך, איננו יכול

להיתפס במונחים אינדוקטריניים, כאלה שפאולו פריה (1981) כינה "מונחים בנקאיים", כלומר הפקדה של חומר לימוד בראשו של התלמיד ומשיכה ממנו. חינוך משמעותי כרוך "בהסבת הגוף כולו" (שם, [519]), קרי בשינויים הרדיקלי של התודעה ושל אופני החשיבה וההתנהגות. תפנית רדיקלית ומהפכנית כזאת, "מן ההווה אל המתהווה", גוזרת חינוך שיהיה מיועד להפניית השכל לעיון פילוסופי במהויות הדברים (being) ולא להסתפקות בתופעות (becoming) – זוהי קריאה לחינוך פילוסופי כדרך חיים ולעיסוק בעיון ובחקירה מתוך תשוקה.¹⁵

בנקודה זו אבקש להזהיר מפני הנטייה הרומנטית לתפוס את ארוס כמהות של המעשה החינוכי (ולא כמדיום המתווך שלו). עמדה רומנטית מעין זו תופסת את ארוס בבחינת כוח פוזיטיבי: ספונטני, "טבעי" ו"אותנטי", המסוגל לפרוץ ולייצר מתוכו, בתנאי חופש ואם לא יופרע – פעולת חינוך אורגנית ונטולת התנגדות. תפיסת ארוס מהותנית ואידיאליסטית מעין זו אופיינית לפדגוגיות בעלות נטיות פיידוצנטריות, המבקשות לראות בארוס ביטוי לכוח "טבעי" ו"חופשי" שכולו טוב. גישות רומנטיות אלו, שאת יסודן בפדגוגיה המודרנית ניתן לאתר בתורותיהם הפילוסופיות של ז'אן-ז'אק רוסו ושל לב טולסטוי (שיינברג, 1999) השפיעו מאוד על התפתחותם של בתי הספר החופשיים והפתוחים (דוגמת בית הספר "סאמרהיל" של אלכסנדר ניל [Neill]) וממשיכי דרכו בחינוך הדמוקרטי) שהעמידו את החינוך על החופש ועל החוויה.¹⁶ עמדות רומנטיות אלו נשמעות לעתים קרובות גם מפיהם של אנשי ספרות ורוח המבקשים לבקר את מערכת החינוך מעמדה אנטי ממסדית¹⁷ או מעמדה רומנטית-אידיאליסטית.¹⁸

15 זהו מובנו של "ארוס" כפי שמציגה אותו דיוטימה בספר המשתה: מעשה החינוך מתברר אז כיצירה פואטית וארוטית – הוא מגלם מתח ותנועה פנימית מתמדת בין "הווייה" והתהוות", בין "חוכמה" ל"בערות" ובין "עוני" ל"תושייה". ארוס, כפי שכותבת סוזן הות'ורן (Hawthorne, 1994, pp. 88-90), מתגלם כתנועה עדינה, מתמשכת ומעגלית של התחדשות, שינוי ודעיכה – של מצב ביניים תמידי (being in between).

16 ברוח זו כותב ניל (מצוטט אצל שיינברג, 1999, עמ' 55): "רק ההרגל ההרסני שלנו להורות ולעצב ולהטיף מוסר ולכפות הוא שגורם לנו שלא נהיה מסוגלים להכיר בפשטותו של החופש האמיתי".

17 נוסח התרסתו המפורסמת של ס. יזהר, כי כל התערבות חינוכית "היא עצירת אדם על השייכות הראשונית שלו [...] ואמצעי להרוס את היוצא מן הכלל לטובת הכלל" (יזהר, 1974, עמ' 43).

18 הסופר דניאל פנק כתב כי "הבריות טורחים הרבה במציאת הדרך הטובה ביותר ללימודי קריאה, ממצייאם שולחנות כתיבה, תעודות, הופכים את חדר הילדים לבית דפוס [...] כמה חבל! האמצעי הבטוח ביותר מכל אלה, שאותו שוכחים תמיד, הוא התשוקה ללמוד. אם תעוררו בילד

לדעתי, הבעייתיות של גישות אלו נובעת מהתפיסה הפשטנית והחד־ממדית של ארוס ככוח פוזיטיבי פשוט ונטול סתירות פנימיות. ראשית, גישות אלו מתעלמות מן העובדה כי טבעו המורכב של ארוס יכול להוביל, כפי שלימדה היטב הפילוסופיה היוונית, אל הרע ואל הבלתי רציונלי בה במידה שהוא יכול לקדם את הטוב;¹⁹ שנית, הן מתעלמות מטבעו הדיאלקטי של ארוס ומטבע התפתחותו המתגלם כמתח בין ניגודים (ידיעה/שכלות, חופש/שליטה, שכל/חושים, תשוקה/איפוק); ושלישית ואחרונה, הן תופסות את הארוס החינוכי ואת התפתחותו באופן פשטני המנותק מתנאיו הפוליטיים, הכלכליים והתרבותיים של הפרקסיס.

עמדה בלתי קונקרטיית מעין זו עלולה להכשיר גישה בלתי אחראית, הגורסת כי מי שהוא בעל תשוקה יצליח בלימודיו – לא משנה מהיכן הגיע ובאלו תנאים גדל. מובן שבאופן דיאלקטי היא גם עלולה להכשיר את הגישה הגורסת כי מי שנכשל, נכשל בגלל היעדר תשוקה ולא עקב התנאים שהכחידו את תשוקתו מלכתחילה. כמעט שאין צורך להסביר את פוטנציאל הדיכוי שטמון בעמדות רומנטיות פשטניות מעין אלו, שבסופו של דבר נוטות להתברר כלא יותר מגרסאות אקזוטיות של החינוך הניאו־ליברלי המוכר. לעומת זאת, תפיסת חינוך ארוטית־קונקרטיית מדגישה, כי תפקיד החינוך הוא להכשיר את התנאים להיוולדה של תודעת הסובייקט; הכשרה מעין זו חייבת להתייחס אל טבעו המורכב של ארוס הפועל בבסיס הפעולה החינוכית ואל תנאיו האקטואליים והמטריאליים של הפרקסיס.²⁰ בהקשר זה יש לזכור, כי אפלטון הדגיש שהעלייה במדרגות החינוך איננה מהלך רציונלי המתבקש מעצמו, שהיא אינה נעשית באופן ספונטני ושהיא אינה נעימה וכלל אינה קלה.²¹ בהתאם לכך מציין חוקר הפילוסופיה היוונית שמואל

את התשוקה הזו, לא תצטרכו שום שולחנות [...] כל שיטה תתאים לו. לעורך עניין – זה המניע הגדול, היחיד, שיוביל אותו לבטח ולמרחקים" (פנק, 1997, עמ' 50).

19 בסכנות המאיימות על הנפש בגלל עוצמתו המשכרת של ארוס דנתי בחלקו הראשון של המאמר.

20 ברוח זו הדגיש פילוסוף החינוך ג'ון דיואי בספרו "הילד ותוכנית הלימודים" (1960), "כי יש שאינם רואים אלא שתי אפשרויות בלבד: או שכופים ואונסים את הילד, או שעוזבים אותו לנפשו כל עיקר. משאינם רואים שום אפשרות אחרת, יש שבוחרים בדרך האחת ויש שבוחרים בדרך השנייה. שני הצדדים טועים טעות יסודית אחת. שניהם אינם רואים, שהתפתחות היא תהליך מסוים ולו חוק משלו, שקיומו אפשרי רק משופקו לו תנאים מתאימים ותקינים".

21 "ואם משהו, אמרתי אני, 'משכנו משם בכוח בעלייה הקשה והתלולה, ולא ירפה עד שימשכנו החוצה אל אור השמש, כלום לא יתייסר בייסורים ויתרעם?' (פוליטיאה, [516]).

שקולניקוב (Scolnicov, 1988), כי חינוך זקוק לשיטה ולדרך וליד מכוונת, לעתים קפדנית ולעתים אף חזקה.²² יסוד ה"התגברות" על טבעו המתנגד של הילד ועל נטייתו להסיט את עיניו מן האור מחייב אפוא התייחסות ברורה ואף מידה של נחישות פדגוגית. טבעו הבלתי רציונלי בהכרח של הטיפוס למעלה מחייב היערכות פדגוגית מתאימה. "התבונה לא תפתח מעצמה. היא דורשת טיפוח ארוך וקפדני, ודווקא באמצעים לא רציונליים [...] בזה עוצמתן של האומנות הפלסטית ושל השירה, לטובה ולרעה: עליהן ועל הגימנסטיקה מוטלת יצירתם של הסברות וההרגלים שמהם ינק התהליך החינוכי", כותב שקולניקוב (1999, עמ' 30).²³ נפש התלמיד אמנם יכולה להתעורר במפגש המרגש עם יצירת תרבות מלהיבה – מתוך קריאה בכתבי אפלטון או באלה של קורט וונגוט (Vonnegut), למשמע הסימפוניה החמישית של בטהובן או לאחר האזנה לאלכום של להקת "הדלתות"; התעוררות מעין זו יכולה להתרחש גם במפגש עם דמות מופת או בעיצומה של חוויה נפשית או פיזית מאתגרת ומעצימה. אך כדי שאירוע מכוון כזה יגיע בכלל לכדי מימוש, נחוצים כמה תנאים: ידיעת קריאה ברמה גבוהה, סבלנות ויכולת האזנה קשובה, יכולת להתגבר על תסכול ולהתמיד במאמץ; וממילא גם גישה ופנאי והכוונה אל היצירה. בהיעדרם של אלו נעשית יומרת ה"הארה" להפשטה חסרת סיכוי.

מכיוון דומה הדגישו והזהירו הוגים ביקורתיים דוגמת יונתן קוזול (Kozol, 1972) וג'ורג' דניסון (Dennison, 1969) מפני פוטנציאל הדיכוי והשעתוק שטמון ברומנטיזציה של ארוס בתהליך הלמידה. שיטות חינוך פיידוצנטריות, לדידם, מובילות להנחה השגויה, כי התפתחות כישורי הלמידה והתפתחותה של התודעה נעשים באופן ספונטני. וכך כותב קוזול:

22 מעניין לציין כי מתרגומה של פינקלברג (אפלטון, 2001) נעדר יסוד הכפייה החיצונית בתהליך חניכתו של התלמיד ("וראשית כל, אם הוא הולך בדרך הנכונה, הוא אוהב גוף יפה אחד ומוליד ממנו דיבורים יפים" (עמ' 88, ההדגשה שלי). תרגומו של ליבס (אפלטון, 1966), לעומת זאת, מדגיש את יסוד הכפייה החיצונית ואת חשיבותו ("הפונה לאותו עניין בדרך נכונה, חייב להתחיל בצעירותו ולפנות אל הגופים היפים, ובראשונה – אם יודרך הדרכה נכונה – יהיה עליו לאהוב גוף אחד ולהוליד בו רעיונות יפים" (עמ' 138 [209-210]).

23 בהתייחסו אל הפרדוקס הפדגוגי של הרציונליות (לידתה של הרציונליות מתוך האי-רציונליות) קובע שקולניקוב (Scolnicov, 1988), כי חינוך לרציונליות (לחשיבה אובייקטיבית) אמנם זקוק לשיטה ולדרך, אלא שבשיאו – רגע ה"הארה", הוא אמוציונלי; מהפכת פנים גמורה המתחוללת מכוח עצמה שאיננה ניתנת לתיאור במילים ואיננה מוכרת אלא לנפשו (הסובייקטיבית) של המכיר. "סודו של החינוך הוא להכשיר את הקרקע וליצור את התנאים למפנה המכריע", כותב סימון (1985, עמ' 73).

האמת הפשוטה היא, שאינך לומד מתמטיקה, ביוכימיה, פיזיקה, דקדוק, ולוגיקה מתמטית באותה דרך ספונטנית ואורגנית שבה אתה לומד ללכת ולדבר, לנשום ולהתעלס. שעות ועונות, חודשים ושנים של עמל ממושך ומכוון, שאיננו, הבה נהיה ישירים, שעשוע מהנה, דרושים לרכישת רכיב אחד של הישג ברמת מומחיות, שהוא מקור הכוח בחברה שלנו (Kozol, 1967, p. 60).

רומנטיזציה של מעשה החינוך, קובע קוזול, עלולה להתברר בסופו של דבר כאמצעי דכאני המשמש להנצחת הבורות והנחשלות. הוראה מעצימה ומשחררת יכולה לשאת אופי מסורתי ואף סמכותני מבחינה מתודולוגית ורידקטית. לאור האמור מתערערת אפוא ההנחה הפדגוגית הרווחת, שמבקשת לזהות באופן אוטומטי את פעולתו של ארוס עם אינדיבידואליזם ועם פיידוצנטריזם רדיקלי. אדרבה, פדגוגיה ארוטית קונקרטיית מחייבת התייחסות פדגוגית שתענה למאפייניו המורכבים של הפרקסיס: אל תנאי הלימוד, אל מאפייני האוכלוסייה, אל צורכי הילד ואל המגבלות שהוא מתמודד עמן בחיי היום-יום שלו.

תמיהה אתית – כיצד נסביר את הדחף להוראה?

נחזור עתה אל ידידנו האסיר המטפס בקושי רב במעלה המערה. מבולבל וכואב הוא משרך את צעדיו עד שברגע מסוים הוא מגיע אל פתח היציאה, והנה הוא משתחרר אל העולם המואר שמחוץ לה. אך רגע היציאה איננו קל, וסבלו של האסיר רב. אור השמש מכה אותו בסנוורים, ובתחילה הוא איננו רואה דבר. לאחר זמן מסתגלות עיניו בהדרגה לאור הלבן שמקיף אותו, והוא מתחיל לשמוע קולות ולראות אי-אלו מראות ראשוניים. בתחילה הוא מבחין בצללים, אחר כך בכבואות המשתקפות מן הנחלים. כשיורד הלילה הוא מעז להרים את ראשו לראשונה ולהסתכל אל גרמי השמים. עיניו אינן כואבות עוד. עתה הוא מעז להישיר מבט אל השמש, והוא מבין שאורה הוא מקור האור וכל המראות הנהדרים שמחוץ למערה. הוא מפנים עתה כי היה שרוי בחשכה גדולה, ובשמחה עצומה הוא רץ בשדות בתחושת התעלות נהדרת. בנקודה זו מתעוררת התמיהה השנייה, הנוגעת להגיונה האתי של הפעולה החינוכית ולעמדתו הפסיכולוגית של המחנך (הפילוסוף החוזר אל המערה). שהרי עתה, משנחשף האסיר אל אור השמש, הוא יודע לא רק את טיבם של הדברים

האמיתיים יותר, אלא גם את טיבם של הכוזבים: מה אווילית חוכמתם של יושבי המערה, עד כמה מגוחכת רדיפתם אחר כבוד וכיבודים. הוא יודע כי הקטן מבין המתהלכים מחוץ למערה גדול ובר-מזל פי כמה מן החשוב והמאושר שבין היושבים מטה. ואם כך, ברור שלא ירצה לשוב מטה, שהרי מי שחוזה חוויית מעלה לא יסכים לחזור אל חייו הקודמים בחשכה. ומלבד זאת, מה מצפה לו לאותו אסיר מואר אם יחליט, כנגד כל מידה של היגיון, להשיב פעמיו אל תוך המערה החשוכה ולשחרר את חבריו הכבולים שם? הרי בתחילה יהיה עליו לשהות בעלטה עד שיתרגל מחדש לאפלה – ובינתיים, בוודאי ידמה בעיני חבריו לתמהוני ממלמל, וכל היושבים באזיקים בוודאי ילעגו לו "ויאמרו עליו שחזר מעלייתו למעלה בעיניים מקולקלות" (פוליטיאה, ספר ז, [516-517]). אם יספר להם על המראות שראה, לא יאמינו ולא ירצו להאמין, ואם ינסה להתירם בכל זאת, הם יפגעו בו ואולי אף יהרגו אותו. אם כך, למה עליו להסתכן? למה עליו להקריב את אושרו הקיים, הסובייקטיבי, המוכח והבטוח על מזבח מפוקפק כל כך? למה עליו לחזור אל המערה?

מתוך כתביו המוקדמים והאמצעיים של אפלטון, שרוכס ככולם עוסקים בטיבה של המידה הטובה, עולה כי "ידיעת הטוב" (שהושגה בעצם היציאה מן המערה) היא תנאי מספיק (אם כי לאו דווקא הכרחי) לעשיית הטוב. עמדתו הרציונלית-אובייקטיביסטית של סוקרטס בכתבים המוקדמים היא, שאין אדם עושה רע מתוך ידיעה כי הוא רע, ומכאן שמי שיודע את הטוב עושה אותו בבחינת כורח פנימי הכפוי עליו. אלא שמן הדיון המתפתח בין גלאוקון וסוקרטס עולה בכל זאת מורכבותו האנושית של המהלך, שכן מתברר כי לעתים יש "בעלי התכונה הטבעית המעולה", הם הפילוסופים, אינם ששים לרדת חזרה אל המערה ולהיעשות למחנכים וכי יש להכריחם לכך "בשידול ובאונס".²⁴ גלאוקון, המתדיין עם סוקרטס בעניין, אף מעלה את הטענה כי מבחינה סובייקטיבית "נעשה להם [פילוסופים] עוול ונגרם לכך שיחיו חיים רעים יותר, שעה שיש בידם לחיות בטוב" (פוליטיאה, [519-520]).²⁵ על רקע זה של פקפוק רגעי בהכרחיותו של קשר שבין ידיעה למידה

24 "ואילו לאחר שיעלו ויראו די הצורך [ממה שמחוץ למערה], אין להרשות להם מה שמרשים להם עכשיו [...] להישאר שם, אמרתי אני, ולמאן לשוב אל אותם האסירים, ולקחת חלק בטרדותיהם וכיבודיהם, בין פחות-ערך הם ובין חשובים" (פוליטיאה, [519-520]).

25 בתשובתו לגלאוקון מבסס אפלטון שוב את היתרונות הגלומים בעמדתו האובייקטיביסטית (שם, [519-520]), ומכאן שגם את הוודאות בנכונותם של הפילוסופים לנהוג כצדיקים ולפנות "איש איש אל השלטון כאל דבר שבהכרח" (שם [520-521]).

הטובה ובין הבנה למעשה ברצוני להעלות את הסברה, כי חזרתו של הפילוסוף אל המערה תלויה בקיומו של כוח טמיר נוסף, הוא ארוס בצורתו כ"אהבה".²⁶

ארוס כדחף לפעולה – למעשה החינוך

כאמור, אם נטיל ספק בהכרחיותו של הקשר שבין הידיעה והמידה הטובה, תיראה לנו תמוהה, בלשון המעטה, חזרתו של הפילוסוף, האסיר שהשתחרר, אל המערה. שהרי, גם אם נניח כי בחשיפתו לאור השמש הוא רכש לעצמו את כל הסגולות הטובות של הידיעה ("חוכמה, צדק, יישוב הדעת ואומץ הלב") – האם יש בכך כדי להבטיח פעולה? אמנם אין ספק, כי אדם היודע אמת מסוימת יכול לפעול, בזכות ידיעתו, מתוך הנמקה וביסוס, אך מחוץ למערכת הלוגית שבנה סוקרטס, אנו הרי יודעים כי אין קשר הכרחי בין ידיעת אמת לבין התנהגות על פיה. "התנהגות אינה נגזרת דוקטיבית מן הידיעה האמיתית של סיבת אותה התנהגות וגם [אינה נגזרת] מן ההחלטה התיאורטית לנקוט אותה", כותב סיגד (1992, עמ' 21). שום שכנוע לוגי כשלעצמו אינו מחייב הזדהות והירתמות; כולנו כבר שמענו על פרופסורים מלומדים למוסר שנהגו בדרכים לא מוסריות ועל שופטים מכובדים שסרחו או עיוותו את הדין. בעולמם של בני האדם (לא של האידיאות), ידיעה שכלית מעולם לא הייתה ערובה להתנהגות – בוודאי לא להתנהגות הרת-גורל ומשמעות כפי שנדרשה מן האסיר המשוחרר.

מה יגרום אפוא לאדם לקבל על עצמו (הפרטי, הסובייקטיבי), מחויבות כללית – אובייקטיבית, רציונלית, לחזור אל המערה כדי לפעול ולשחרר את חבריו? צריך שיהיה כאן יסוד נוסף, איזשהו דחף שמחוץ לעניין. יסוד זה, כך אני טוען, הוא ארוס בצורתו כ"אהבה". ארוס המוסיף לחוכמה את מה שאין בה כשלעצמה – את הדחף לפעילות, למעורבות, לעשייה. ארוס הוא הכוח שדוחף את האסיר לסכן את עצמו ולהעדיף את האובייקטיבי על הסובייקטיבי, את הכללי על הפרטי, את טובת זולתו (ארוכת הטווח), על עצמו (המוחשי והמיידית). ארוס הוא שמחולל כוח התמד ועקביות לפעולה אל מול מציאות קשה, מתסכלת ולעתים אף בלתי

26 קו מחשבה זה מתבסס על תפיסת "הפילוסופיה" שהציע סיגד (1992). סיגד טוען כי אהבתו ("פילו") של סוקרטס אל הכורח הנובע מן הטיעון הלוגי ("סופיה") הייתה ארוטית למעשה (ולא רק כמטפורה). סוקרטס מתואר בידי אפלטון כמאהב קנאי לחוכמה ולתביעותיה, מבני שיחו ומעצמו (כפי שעולה מהתנהגותו השלווה טרם ובשעת מותו). טענתו של סיגד (שם, עמ' 20-23) היא, כי לא החוכמה כופה את הכרחיות הפעולה (מתוך עצמה) כי אם האהבה אליה.

אפשרית. ארוס, מבחינה זו, איננו יסוד רציונלי, והוא אינו נובע מעצם טיבם של הערכים. ארוס חסר נימוק וחסר תוכן משל עצמו; אין הוא אלא בבחינת הרגשה; הוא הכוח שמבטיח הכרחיות, התמד, מחויבות; הוא שפורץ את מסגרת התיאוריה והעיון ומגשימה בפרקסיס. יש בארוס כוח של כפייה, לעתים אף כנגד רצונו של האוהב. באמצעותו מבכר האוהב את אהובו (את אובייקט אהבתו) על פני עצמו (על טובתו הסובייקטיבית).²⁷ האהבה קוראת לאדם (לסובייקט) לצאת ולחפש את הסיפוק לחסרונו (ל"עוניו") מחוצה לו, באובייקט שאיננו הוא עצמו, שיהיה מושא אהבתו. במוכן זה מתברר ארוס, בצורתו כ"אהבה", כרחף וכתנועה שמגלמת שאיפה לזהות יסודות ותחומים בלתי מתלכדים ואף סותרים – סובייקט ואובייקט, פרטיות וכלליות, עיון ומעשה וכן הלאה, ולגשר ביניהם.

פרקטיקה פדגוגית של דיאלוג ואהבה

ביטוי פדגוגי לאיכויותיו של ארוס בצורתו כאהבה ניתן למצוא בתפיסת האהבה והדיאלוג שהציגו ההוגים מרטין בובר, אריך פרום, פאולו פריירה ואחרים.²⁸ פריירה הציג את הגיונה של ה"אהבה" כמפתח ומתאם שיגשר על דיכוטומיית הסובייקט/אובייקט במפגש החינוכי. הגיונו של מתאם זה, שהתגלם בפרקטיקה הפדגוגית של ה"דיאלוג", הורכב על פי פריירה (1990, עמ' 37) מ"כבוד, אהבה, היכרות תרבותית ותקווה".

לדיאלוג ייחס פריירה (1981), בעקבות הגותו של בובר, השתמעויות אקזיסטנציאליות מכוננות ומהפכניות. הדיאלוג הוא אותה פגישה אותנטית בין המורה והחניך, שבמהלכה מתפרקות היררכיות ומתאפשר מפגש הלכבות. יסודו של מפגש מכונן ומפרק זה, לדידו של פריירה, הוא ארוטי (במובנו האפלטוני) – מפגש של יצירה ובריאה המומשג בתחומה של האהבה. "רו שיח אינו יכול להתקיים בהיעדר אהבה עמוקה לעולם ולבני אדם. כינויו של העולם בשם, זו פעולה של יצירה ויצירה מחודשת, והוא איננו אפשרי אם אינו חדרור אהבה", כותב פריירה (שם, עמ' 79). הדיאלוג מחולל את האהבה ואת האמונה הדרושה לשם צמצומו של

27 אהבה זו, כותב סיגד, היא העתקת נקודת הכובד הקיומית של האדם מעצמו אל מושא אהבתו – "היא בעת ובעונה אחת ביטוי לפנימיותו של הסובייקט וביטולה של אותה פנימיות בפני אובייקט האהבה" (סיגד, 1992, עמ' 24).

28 על טיבו ועל מקומו של יסוד הדיאלוג ואהבה בשיטותיהם החינוכיות של בובר ופרום כתבתיו במקום אחר (צבר, 2013).

פוטנציאל הניכור והדיכוי מן הפעולה החינוכית ולצורך כינונם של יחסי האמון, המחויבות והאחריות שבין המורה ותלמידו. עמדתו של פרייה מדגישה את איכותה המיוחדת של האהבה, שבתחומה נשזרים באופן דיאלקטי סובייקט ואובייקט, כוונה במעשה ועיון בפעולה. על פי היגיון זה, אהבה אמיתית אינה הפשטה או אידיאל, אלא "דאגה פעלתנית לחייו ולצמיחתו של מי שאנחנו אוהבים" (פרום, 2000, עמ' 30); היא מגלמת את הקשר הדיאלקטי שבין עמל ובין אהבה: "אדם אוהב את מה שהוא עמל למענו ואדם עמל למען מה שהוא אוהב" (שם, עמ' 31). אהבה צוברת את כוחה הטרונספורמטיבי בעיצומה של פעולה משנת מציאות, בעשייה עצמה – בתחומה הסוער והמורכב תמיד של המציאות.²⁹

התממשותם של האהבה והדיאלוג בפעולה הפדגוגית מאירה משהו מהותי להבנת מעשה החינוך: התכוונות חינוכית משמעותית איננה הצהרת כוונות תיאורטית ואיננה תשוקה אידיאלוגית מופשטת; התכוונות חינוכית אמיתית מתגלמת ביחס הדיאלקטי שבין רעיון למעשה ובין כוונה לפעולה (המזינים זה את זה) – בנכונות לפעולה במציאות הקיימת, בלקיחת האחריות, באהבה לעשייה החינוכית ובמימושה בפועל.

עניין אחרון זה טעון הסבר בגוף ראשון. מניסיוני אני יודע, כי לעתים קרובות נוטים אנשים להתייחס אל מחנכים שהם מעריכים כאל "אידיאליסטים". כך, באמצעות מעין הברדה בין שמים לארץ, קל להם יותר לעכל את תמיהתם (וכי מדוע יבחר אדם בעל יכולת לעסוק במקצוע קשה ונטול הערכה שכזה?). אלא שתמיהתם נראית לי תמוהה... במהלך השנים דווקא הכרתי כמה אידיאליסטים בעלי מחויבות חברתית/תרבותית/פוליטית רדיקלית (פחות או יותר) שהגיעו ללמד בבית הספר שבו אני עובד, חלקם בתמיכת מלגות למעורבות חברתית, חלקם ללא תמיכה כלשהי. סתורי שיער ועזי מבט הם היו נכנסים לחדר המורים

29 בהתאם לכך כותב פרייה: "מעולם לא קיבלתי את הדעה שתהליך ההנעה מתחולל מחוץ לעשייה, או לפני העשייה עצמה. כאילו שתחילה עליי להיות מונע ורק אחר כך להתחיל בעשייה. זו דרך מאוד לא דיאלקטית להבין את מושג ההנעה. לדעתי, ההנעה מתהווה תוך כדי עשייה. היא מרכיב של העשייה עצמה, כלומר אתה מונע ככל שאתה פועל – ולא לפני הפעילות" (פרייה ושור, 1990, עמ' 18). הפרדתה של ההנעה מן הפעילות, טען שור, היא מן הרעות החולות של החינוך המוסדי. "תוכנית הלימודים השלטת", הוא כותב, "מתייחסת להנעה כאילו זו מצויה מחוץ לפעילות הלמידה עצמה. מבחנים, משמעת, ענישה, פרסים, הבטחות של תעסוקה בעתיד – כל אלה משמשים כפעלולים ליצירת הנעה, וכולם מנוכרים לפעילות הלמידה" (שם, עמ' 19).

ולכיתות הלימוד בצעד נמרץ. אלא שעל פי רוב, לכולם הייתה הנטייה לנטוש את ההוראה לאחר שנה או שנתיים (או בתום המלגה). תמיד מאוכזבים, מלאי תוכנות רדיקליות, הם היו נעלמים אל עבר אופק נעלם. ניסיון עגום לא פחות היה לי עם אותם מלומדים בוגרי תארים אוניברסיטאיים מתקדמים, מומחי דעת (היסטוריונים, ביולוגים, חוקרי ספרות), שהזדמנו אל בית הספר בחיפוש אחר משרת הוראה הקשורה בתחום מומחיותם (אם משום שהיו בהמתנה למשרת מחקר אם משום שנדחו ממנה). אותם מומחי דעת נטו לראות בנוכחותם של הילדים בכיתות ובחצרות מטרד, ובהתנהגותם וביחסם אל הדעת ביטוי להידרדרות הדור. תמיד הם נראו מתהלכים במסדרונות בית הספר שופפי מבט, כאילו נעלבים מעצם המעמד. במשך הזמן למדתי לשאול בראיונות הקבלה את כל אותם אידיאליסטים ומלומדים שאלה אחת פשוטה – "מה אתם אוהבים?" סוקרטס אהב ללא ספק את ההתנדיינות הפילוסופית ואת החוכמה, אידיאליסטים אוהבים אידיאלים (ואולי את עצמם כ"אידיאליסטים" הם אוהבים?), היסטוריונים אוהבים גווילים ותעודות עתיקות, מתמטיקאים אוהבים מספרים ונוסחאות, שופטים אוהבים פסקי דין וצדק. ופדגוגים, מה הם אוהבים?

פדגוגים אוהבים את תלמידיהם. כמה בנאלי ולא מתוחכם לכאורה. "כיכד לאהוב ילדים", כך ניסח יאנוש קורצ'ק בפשטות את שאלתו החינוכית הגדולה. לצדי במהלך השנים עובדים יחד מורים ומורות בעלי תארים וידע רב בתחומי התמחותם הלימודיים: בהיסטוריה, במתמטיקה, באזרחות או בביולוגיה; אבל הם אינם "מתמטיקאים", "היסטוריונים" ו"פסיכולוגים", לפחות לא בעיני עצמם. גם לא כולם אידיאליסטים. הם פדגוגים, הם אנשי חינוך. הם אנשים בוגרים שאוהבים להיות בחברתם של ילדים. להיות שרויים בעולמם, להיטיב את מצבם, לגדלם, ללמדם, להלהיבם אל הדעת, לשוחח עמם, להדריך, לצחוק עמם, לכעוס עליהם (כשצריך), להתגאות בהם (כשאפשר).

ואפשר שתישאל השאלה – מהו טיבו העמוק של אותו ארוס פדגוגי המתגשם במחויבותם היוצאת דופן של פדגוגים לתלמידיהם? בעניין זה מציעה דיוטימה, מורתו של סוקרטס, פרשנות נפלאה. ארוס, טוענת דיוטימה, הוא "השתוקקות להתהוות ולידה בתוך היופי" (המשתה, [206]). כל בני התמותה מבקשים אחר האלמוות (שם, [207]); בחיי הטבע מתאפשרת מטרה זו באמצעות פעולת ההתרכבות וההולדה, שדרכה מבקשים בני אדם לשמר את קיומם בנצח. אלא שארוס איננו מתגלם רק "בהיריון של הגוף" (ברצון להוליד צאצאים מבשרך ודמך) אלא

גם "בהיריון של הנפש", כלומר בכמיהה לשאת וללדת "צאצאים בני אלמוות" בדמותם של "התבונה ושאר המידות הטובות שיוצרים המשוררים ואלה מבין בעלי המלאכה המכונים ממציאים" (שם, [209]). בפרפרזה פרשנית על דבריה של דיוטימה אפשר לטעון, כי ארוס פדגוגי הוא ביטוי להשתוקקותה של המורה בת/בן התמותה ל"היריון של הנפש" – אל שימור עצמו בנצח, דרך לקיחת חלק בחייהם של תלמידיו, דרך שותפות ביצירתם. המחנך הוא אפוא בבחינת "בעל מלאכה" – הוא מבקש לכוון את עצמו כמשמעותי בעולם, להתהוות כטוב, להדהד ולהיזכר לטובה בחייהם של אחרים.

השאיפה לאלמוות והרצון להדהד מעבר לזמנם, קובעת דיוטימה (שם, [208]), היא הסיבה ללהיטות שמפגינים הורים כלפי ילדיהם, שהרי "כל דבר מטבעו מוקיר את צאצאיו". ויש שלהיטותם זו מעבירה אותם על דעתם, "וכמה הם מוכנים לסכן את נפשם למטרה זאת, עוד יותר מאשר למען ילדיהם [הביולוגים], וגם לבזבז כסף ולקחת על עצמם מטלות מכל סוג, ואפילו להקריב את חייהם" (שם). ואמנם, אהבתם של המורים לתלמידיהם יכולה להיראות לעתים תמוהה ובלתי רציונלית; הם יכולים להישאר אחרי שעות העבודה עם תלמיד שהתקשה; הם מתהפכים על משכבם בלילות אם לא הצליחו עם ילד שבכיתתם; הם סובלים ממעמד מקצועי נטול הערכה ומיחס בלתי מכבד לעתים של הורים, ומקבלים משכורת לא גבוהה. כשמקשים על מורה כזה ושואלים לפשר העניין, הוא מתנצל בחיוך ומפטיר משהו כמו "אני לא יכול לעשות שום דבר אחר – זה חזק ממני". אלו הן כמוכנן מילותיהם של אוהבים. כל בוקר הם חוזרים מחדש אל כיתות המערה, פעם בחודש פותחים תלוש משכורת וקצת נעלבים (בייחוד המורים הצעירים), שואלים את עצמם למה הם ממשיכים לעשות את זה כנגד כל מידה של היגיון בריא, חושבים רגע ואז נזכרים – הם פדגוגים, הם אוהבים.³⁰

אלא שגם כאן יש להיזהר מן הנטייה לרומנטיזציה של הארוס להוראה. ארוס איננו כוח אומניפוטנטי מופשט ואף לא אנרגיה פלאית המסוגלת לפרוץ כל מחסום וכל הגבלה. ארוס פועל בפרקסיס ובמסגרת תנאיו. לכן יש להימנע מנטיית הלב האידיאליסטית, שעל פיה, מרגע שנחדיר את ארוס למערכת החינוך, ייפתרו וירפאו

30 "אהבה גדולה", כתבה המשוררת ויסלבה שימבורסקה, "אינה זקוקה להנמקות. היא כמו עץ קטן שלא ברור איך צמח על מדרון סלעי, במה הוא נאחז, מניין הוא יונק את לשדו, מהו הנס שמצמיח את עליו הירוקים. אבל הוא קיים ועוטה ירוק – נראה אפוא שמצא את שהכרחי לחייו" (שימבורסקה, 2005, עמ' 51).

כל תחלואיה. כנגד נטייתה הפשטנית של העמדה הרומנטית יש לזכור כי בתנאי מחסור, קושי וחוסר הערכה יכול ארוס להיות מוכרע, ואם הוא אינו זוכה להערכה ואינו מטופח ונאהב, הוא יכול להישחק ולהיעלם. בהתאם להיגיון זה, קיומו של ארוס ככוח הוראה ויטאלי כרוך בהתנגדות אקטיבית כלפי גורמים המבקשים לנצלו ולהכחידו. לעתים מבקשים גורמים אלו, עקב אינטרסים כלכליים, לנצל את כוח ההוראה של ארוס ואת המחויבות הנגזרת ממנו. באופן זה עלול להתברר השיח הרווח בבתי הספר בדבר "מחויבותם" ו"תשוקתם" של מורים לעבודתם ולהצלחת תלמידיהם כשיח ציני. כך, עלול להתברר למחנך, כי המערכת שוקלת ומשקללת את כוח העבודה שנגזר מארוס ההוראה שלו – ארוס שהוא לתומו חשב כי הוא כולו סובייקטיביות של כוונה טובה ואהבה.³¹ במקרים אחרים מבקשים גורמים שונים, מתוך אינטרסים פוליטיים כאלה ואחרים, לרדד את קיומו של המחנך לכלל קיום אינסטרומנטלי נטול תודעה עצמית, לעשותו "טכנאי" נטול יוזמה, שליח נרצע של "מערכת". מאבקה של הפדגוגיה מתגלם אז בשמירה על חיותו של ארוס ועל כינונו של המורה כסובייקט משמעותי, רלוונטי, פעיל, יוזם ומתנגד.

ואם קבענו קודם שראשיתה של כל הוראה ראויה בתשוקה, הרי מתברר כי העיסוק בתהליכי שחיקתם ורידודם של מורים בידי המערכת איננו עיסוק אקדמי טכני, אלא דיון בנפשות המורים ובחירותם. המאבק על שחרורם והעצמתם של מחנכים ומחנכות הוא המאבק כנגד התנאים התרבותיים, הכלכליים, הפדגוגיים והחברתיים שבמסגרתם נשחקת תשוקתם הפדגוגית ושכמסגרתם נשחקים ערכיהם ונשחקת מחויבותם הראשונה אל החינוך. מחנך שחוק (מורה שתשוקתו כלתה וכבתה, burnout) הוא מחנך שקיומו רודד בתהליך סיזיפי ומתיש לכדי קיום של

31 באחד הימים הוזמנתי, מתוקף תפקידי כרכז פדגוגי ומינהלי של תוכנית ה"מחצית השלישית" (אחד מעשרות הפרויקטים המופרטים של משרד החינוך שנועד להעלאת מספר הזכאים לבגרות), לישיבה רחופה בהנהלת המכון בתל-אביב. הימים היו ימי ערב הבחינות, ורכזים מכל הארץ התריעו בחשש, כי מניין השעות המתוקצבות למורים שבאחריותם לא יספיק כדי להכין את התלמידים באופן טוב דיו לבחינות. את תשובתו של מנהל התוכנית לא אשכח לעולם, ולא אגזים אם אומר שהיא הייתה לי בבחינת קריאת השכמה. "המורים בשלב זה של השנה", פתח וענה אותו מנהל מיומן, "מחויבים לתלמידיהם ולהצלחתם. ומכאן שבוודאי יישארו ויעבדו עמם מעבר לשעות שעליהן הם מקבלים תשלום". זכור לי עתה עד כמה נחרדתי באותו הרגע שבו נחשפתי להגיונו הציני של עולם הניהול – שכן אני, כמורה ומחנך, ידעתי היטב כי מורים, בזכות אהבתם ומחויבותם הסובייקטיבית, מרבים להישאר עם תלמידיהם מעבר לשעות המקובלות והמשולמות. מה שלא ידעתי הוא, עד כמה צינית היא המערכת שמשקללת ומתחרת את אהבתם של המורים במניין שיקוליה הכספיים.

אובייקט. מחנכת שחוקה היא מחנכת שאיבדה את תחושת החיות, את תחושת השליטה והעוצמה ועתה אין היא עוד אלא בורג פסיבי, אוטומט חסר תקווה הרבק בשגרת יומו שתקיים אותו עוד יום עד גיל הפרישה. מחנך מעין זה, שנעשה אפאתי וציני, הופך מבלי דעת למרכיב נוסף בתהליך רידודם ודיכויים של תלמידיו ה"משועממים" בכיתות.³²

כמה מחשבות לסיום

ארוס הוא מן היסודות המעניינים והחשובים ביותר במחשבת החינוך. חמקמקותו התיאורטית והקושי להמשיגו מודגשים פי כמה אל נוכח הפשטות והמובנהקות של הופעתו במרחב החינוכי. שהרי כמורים וכתלמידים בעצמנו, ברור לנו כי לא ייתכן חינוך ללא ארוס, ואנו חשים את היעדרותו בעוצמה רבה ומזהים ואוהבים אותו מיד בפוגשנו אותו. ובכל זאת, איננו יודעים להגיד מהו, ולעתים אנו אף חוששים להזכיר את שמו, שמא ניראה בעיני זרים כבלתי מקצועיים או מאותם אלו שנוטים במידה מוגזמת ובלתי רציונלית אל הרוח.

הפסיכולוג האקזיסטנציאליסט רולו מיי כתב כי "ארוס הוא מצב הוויה שבו מתאפשר מימוש הפוטנציאל הנשגב ביותר שלנו" (May, 1969, p. 73). בעקבותיו אני סבור כי אי-אפשר להגזים בחשיבותו של ארוס במעשה החינוך. בכתוב לעיל השתדלתי להבהיר ולהסביר את טבע פעולתו החמקמק, ועם זאת המכונן, של ארוס בחינוך. סיפור המסגרת של משל המערה (רגע השחרור ורגע החזרה) שימש לי ככך לתיאור יסודותיו המורכבים של החינוך ולדיון בטיבו של ארוס הפועל בו. מן הדיון שהתפתח החלה להתברר מורכבותה של פעולת החינוך הארוטית; ארוס בבחינת קיומו של מתח ותנועה מתמדת הפועלת בין מגוון שלם של יסודות מנוגדים: **עיון/מעשה** – ארוס הדוחף למעורבות בפעולה החינוכית משנת המציאות ולעיון המבוסס על ניסיון; **חוסר/ידיעה** – ארוס כתשוקה אל הידיעה ואל תחושת המילוי שבהשגתה, וצמיחתה בו ברגע של תחושת חוסר חדשה ומטרידה (וחוזר חלילה);

32 "הציניות", כותב פרידה בהקשר זה, "היא סיכון האורב לנו, המחנכים, בייחוד כאשר אנו עובדים, ועובדים, ועובדים [...] לעיתים ללא תוצאות. כך אנו מועדים לאבד תקווה. וברגעים של חוסר תקווה, אנו עלולים להפוך לביורוקרטים בנשמתנו. לאבד את היצירתיות, להרבות בתירוצים, לנהוג באופן מכאני. והלא זהו תהליך הביורוקרטיזציה של השכל, שאינו אלא סוג של פטליזם" (פרידה ושור, 1990, עמ' 63).

סובייקט/אובייקט – ארוס בבחינת אהבה אל התלמיד מתוך הזדהות עמו ומתוך רצון להכילו, מתוך מחויבות לשמור על שונותו ועל יחידותו הסגולית והנפרדת; **חופש/משמעת** – ארוס כרצון לתמוך בצמיחתו החופשית ונעדרת הגבול של הילד, בהבנה שהצבת הגבול וקביעתו הן תנאי הכרחי לצמיחה; **שכל/רגש** – ארוס בבחינת המחויבות לטיפוח יכולותיו האינטלקטואליות של התלמיד, ומתוך הבנה וקבלה כי רגע השחרור וההארה יהיה לעולם רגשי ובלתי רציונלי; **שחרור/חיוב** – ארוס כהבנה כי שחרור נעשה בראשיתו כשליה עקרונית (שחרור מן הדבר: מן הערכים, מן ההכרח, מן הנורמות) ובאופן דיאלקטי, לעולם הוא חוזר ומתגשם חזרה כחיוב חדש (שחרור אל הדבר: אל החובה, אל הערך, אל המחויבות).

על רקע האמור עולה ומתגבשת בסופו של דבר ההכרה, כי טבעו המורכב של ארוס יכול להתגשם רק בעיצומו של מפגש ופעולה הנעשים בפרקסיס. אז הופך הפרקסיס למבחנה של התיאוריה. אז מתבררות התפרטויותיו הזעירות ביותר של מעשי היום-יום החינוכי כאמת המידה האמיתית להערכת איכותו הקונקרטית של החינוך. פרקסיס חינוכי אותנטי ואוהב, כך אני סבור, מתגשם באותם רגעים של יומיום, במחויבותה המתמשכת של מורה להצלחתו של תלמיד ששב ונכשל, בנכונותו של רכו שכבה לשבת ערב נוסף, שהולך ומתארך, במאמץ משותף לארגן עם תלמידיו טקס זיכרון בית ספרי, בקבלת האחראיות ובעמידתה האיתנה של מנהלת בית הספר אל נוכח גל של אלימות שמתפרץ לפתע באמצע השנה בחטיבת הביניים.

בפרקסיס כזה מתפרקים ומתערבלים לפתע היסודות הסותרים – מחנך נמרץ ומחויב יכול לכעוס ולהשליט מרות, ומרותו תתקבל באהבה. מחנכת יכולה לגלות בפליאה, כי לאחר מאמץ פדגוגי עקר וארוך שנים מופיע רגע המפנה בתודעת תלמידה דווקא תוך כדי הליכה משותפת ושיחה כנה בטיוול השנתי של השכבה. מחנכת קפדנית ומסורה יכולה לדרוש מאמץ בשיעורי הבית ורמה גבוהה במבחנים, ובכל זאת (ואולי אף בשל זאת) להיות מוערכת ואהובה. ומנגד יכול מורה נלהב להצהיר בלהט על גישתו החינוכית המיוחדת ועל מחויבותו האידיאולוגית לחינוך חופשי, או טבעי, או תורני, או אנתרופוסופי, והכול בתנועות מכחול עזות ורחבות ורבות משמעות – ובמבחן הפרקסיס, יוק. לעולם הוא לא שם – אידיאולוגיה ללא כיסוי. ותלמידו ידעו ובהתאם לכך יתנהגו, וישכחו אותו ואת תורתו. בפרקסיס החינוכי מתפרקות הקלישאות ונחשפות האצטלות. לכך התכוון כמדומני הוגה החינוך צבי אדר (1975) כשכתב באופן פשוט וקולע, כי המורים הטובים "טובים

מתורתם". לא האידיאולוגיה החינוכית שבה מחזיק המחנך היא הערובה לאיכות עבודתו, כי אם מחויבותו החינוכית לתלמידיו בפרקסיס ואיכותו של ארוס המפעילו.

מקורות

- אדר, צבי (1975). החינוך מהו? – לבירור מטרת החינוך והסמכות המחנכת. ירושלים: מאגנס.
- אפלטון (1966). כתבי אפלטון: כרך ב. פוליטיאה (תרגום: יוסף ג' ליבס). ירושלים: שוקן.
- (2001). המשתה (תרגום: מרגלית פינקלברג). תל-אביב: חרגול ועם עובד.
- (2010). פיידרוס (תרגום: מרגלית פינקלברג). תל-אביב: חרגול ועם עובד.
- (2013). מנון; לכס (תרגום: שמעון בוזגלו). תל-אביב: ספרי עליית הגג.
- דיואי, ג'ון (1960). הילד ותכנית הלימודים. תל-אביב: אוצר המורה.
- טאובר, צבי (2008). הדיאלוג הסוקרטי: עירור ופתיחות, ארוס פדגוגי ואירוניה. בתוך נמרוד אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך (עמ' 89-110). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לם, צבי (2000). הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך. בתוך יורם הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 9-23). תל-אביב: ספרית פועלים.
- סיגד, רן (1992). פילוסופיה – על האמת היחידה. תל-אביב: דביר.
- סימון, אריה (1985). אפלטון והחינוך בימינו. תל-אביב: ספרית פועלים.
- סמילנסקי, יזהר (1974). על חינוך וחינוך לערכים. תל-אביב: עם עובד.
- פנק, דניאל (1997). כמו דומן. ירושלים: שוקן.
- פרייד, זיגמונד (1988 | 1920). מעבר לעקרון העונג. בתוך מעבר לעקרון העונג ומסות אחרות (עמ' 95-137). תל-אביב: דביר.
- פרום, אריך (2000). אמנות האהבה. תל-אביב: מחברות לספרות.
- פריה, פאולו (1981). פדגוגיה של מדוכאים. תל-אביב: מפרש.
- פריה, פאולו, ושור, איירה (1990). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך. תל-אביב: מפרש.
- פרנקשטיין, קרל (1994). הוראה חלופית למיצוי הפוטנציאל האפשרי. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- צבר, בועז (2013). "עמל של אהבה": על הגיונה של השנייה השש-עשרה במלאכת חינוך הכיתה. גילוי דעת, 4, 77-96.

שיינברג, שילה (1999). התנגדות לחינוך לערכים: דגמי שיח ביקורתי מודרני. בתוך מרים ברילב (עורכת), *ערכים וחינוך לערכים* (עמ' 45-73). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

שימבורסקה, ויסלבה (2005). קריאת רשות. תל-אביב: קשב לשירה.

שקולניקוב, שמואל (1999). אפלטון: החינוך כפיתוח התבונה. בתוך רבקה פלדחי ועמנואל אטקס (עורכים), *חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים* (עמ' 23-32). ירושלים: מרכז זלמן שז"ר.

Bereiter, Carl (1985). Towards the solution of the learning paradox. *Review of Educational Research*, 55, 201-226.

Burch, Kerry (2000). *Eros as the educational principle of democracy*. New York: Peter Lang.

Carson, Anne (1986). *Eros the bittersweet: An essay*, Princeton: Princeton University Press.

Clegg, Phil (2008). Creativity and critical thinking in the globalised university, *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 219-226.

Dennison, George (1969). *The lives of children*. New York: Random House.

Hawthorne, Susan (1994). Diotima speaks through the body. In: Bat-Ami Bar On (Ed.), *Engendering origins: Critical feminist readings in Plato and Aristotle* (pp. 83-96). Albany: SUNY Press.

Hull, Kathleen (2002). Eros and education: The role of desire in teaching and learning. *Thought & Action*, Fall, 19-31.

Kozol, Jonatan (1972). *Free schools*. Boston: Houghton Mifflin.

May, Rollo (1969). *Love and Will*. New York: Dell.

Scolnicov, Samuel (1988). Plato and modern education. In: J.D. Gericke and P.J. Maritz (Eds.), *Plato's philosophy of education and its relevance to contemporary society* (pp. 457-465). Pretoria: The South African Society for Greek Philosophy and the Humanities.

L.S. (1870). Eros. In William Smith (Ed.), *Dictionary of Greek and Roman biography and mythology* (Vol. 2, 50-51). Boston: C. Little and J. Brown. Retrieved from: <http://www.ancientlibrary.com/smith-bio/1158.html>