

על מעמדה האתי המיוחד של ההתכוונות החינוכית

בועז צבר

מחנכים ומחנכות בבתי ספר מעידים על אופיו המיוחד של תפקידם ומרבים לתאר אותו במונחים אקזיסטנציאליים של "משמעות", "שליחות", "אהבה", "זהות" ו"קשר". בכוונתי לטעון כי המציאות החינוכית היום-יומית של מחנכים בכיתותיהם היא בעלת מאפיינים אתים מיוחדים שראוי להקדיש להם מחשבה ותשומת לב. במאמר הקצר שלהלן אתייחס אל שני מאפיינים מעין אלו ואל יסוד הזיקה שבכל אחד מהם.

מאפיין ראשון מתגלם בזיקתו של המחנך אל ההתקשרות הבינאישית עם תלמידיו. מחקרים הדנים במוטיבציות של סטודנטים ומורים לעסוק במעשה החינוך מעידים כי מוטיבציות אלו מתנסחות כמעט תמיד במונחים אקזיסטנציאליים ורגשיים של "משמעות", "שליחות" ו"אהבה". נימה מיוחדת זו עולה בשניים מסיפורי החינוך המיתולוגיים: בספרו המפורסם של ניטשה כה אמר זרתוסטרה מחליט זרתוסטרה לחזור אל חברת האדם לאחר "ירחים ושנים" שבהם רכש חוכמה במערה מבודדת בראש ההר. זרתוסטרה כמה לחברת האדם, לרעיו ולתלמידיו. הוא משתוקק לחלוק עמם את השיג במעלה ההר; במודע הוא חוזר ויורד מן המקום השלם והנשגב שבו שהה אל המקום החסר והפגום שלמטה, מן השמים אל הארץ. זיקתו המסתורית של המחנך אל רעיו מתוארת גם במשלו המיתולוגי של אפלטון על האסיר שבמערה (פוליטאה, ספר שביעי). סיפור המערה מתאר את השתחררותו הפלאית של אסיר מתוך מערה עמוקה וחשוכה. האסיר המשוחרר מטפס בקושי רב במעלה מערה איומה, עד שהוא

מגיע אל פתח היציאה ומשתחרר אל עולם האור והאמת שמחוץ לה. אלא שלאחר תקופה של אושר נשגב האסיר מחליט לחזור אל רעיו הכלואים במערה אף שהוא יודע כי ילעגו לו וייתכן שאף יפגעו בו.

מדוע בוחר האסיר להסתכן, להמיר עולם של אמת בשקר? מדוע בוחר זרתוסטרה לרדת מרום ההר הנשגב אל עולמם הנחות של בני האדם? מדוע הם מקריבים את אושרם הקיים המוכח והבטוח?

אמנם ייתכן ששני השבים הגיעו בחקירותיהם החכמות להבנה שהחזרה אל חברת האדם היא בבחינת "הדבר הנכון לעשותו", בבחינת המעשה הרציונלי. אדם היודע אמת מסוימת יכול לפעול, בזכות ידיעתו, מתוך הנמקה וביסוס. אלא שאנו יודעים היטב כי אין כל קשר הכרחי בין ידיעת אמת לבין התנהגות על פיה. שום שכנוע לוגי כשלעצמו אינו מחייב הזדהות והירתמות (בדומה לאדם המעשן למרות ידיעתו). בעולמם של בני האדם ידיעה שכלית מעולם לא הייתה ערוכה להתנהגות, בוודאי לא להתנהגות הרת גורל ומשמעות כפי שנדרשה מאותם השבים. מה יגרום אפוא לאדם לקבל על עצמו מחויבות כללית, פדגוגית, לסכן את אושרו הסובייקטיבי ולחזור אל רעיו שלמטה?

על מנת שנוכל להציע מענה אפשרי על שאלה זו צריך שנתייחס לקיומו של יסוד נוסף. יסוד זה הוא "ארוס" בצורתו כזיקה, כדחף וכרצון להתקשרות. ארוס המוסיף לחוכמה את מה שאין בה כשלעצמה – את הדחף לפעילות, למעורבות, לעשייה ולהתקשרות בינאישית. יסוד מיוחד זה איננו מבטא ידע מיוחד של האדם, והוא גם איננו מסקנה הגיונית הנובעת מידע שכזה, אלא שהוא בבחינת הכרעה רצונית ורגשית, התחייבות והחלטה שאדם מקבל על עצמו על בסיס כוונה ושאיפה שיש בו. את איכותו המיוחדת של ארוס כ"יצר ההתקשרות", בבחינת כוח מניע ומאחד, תיאר מרטין בובר כ"פריצה" המונעת על ידי הרצון לזיקה ולהדדיות בינאישית (בובר, 1980, 39). באופן דומה התייחס אריך פרום אל יסוד "האהבה" "ככוח החזק והמלכד ביותר המפעם באדם" (פרום, 2000, 24). כוח זה הוא שדוחף את האוהב, את המחנך, בדומה לאסיר ממערתו של אפלטון או לזרתוסטרה היורד מן ההר, חזרה אל חברתם של בני האדם; ארוס הוא כוח מניע ומחבר המחולל התמד, הכרחיות, מחויבות ועקביות לפעולה אל מול קושי ותסכול; הוא איננו יסוד רציונלי אלא בבחינת הרגשה – כוח טמיר המחולל עוצמה של כפייה.

מורכבותו ואיכויותיו המיוחדות של ארוס נדונו בדיאלוג האפלטוני המפורסם "המשתה". שם הוצג ארוס, לסירוגין: כמעורר אל הפעולה והיצירה; כתשוקה

אל התפתחותו ויפיו הפנימיים של האדם האהוב; ככוח קוסמי השואף לאחדות הניגודים; וכהשתוקקותו של אדם להשלים את חסרונו ביסוד הנמצא מחוצה לו. מובן אחרון זה מסמך כי המחנך הוא אדם המשלים את חסרונו, מממש את עצמיותו וממלא את ייעודו דרך המפגש החינוכי והקשר הפדגוגי המעצים שהוא מקיים עם תלמידיו. כשזרתוסתרה מכריע לעזוב את המערה שבה הוא מודה: "אבוד אבדו לי ידי, באה שעתי לחפש את אבודי!" (2010, 149) – וכל לשונו של הפרק (שם, 149-151) ספוגה בכוונה גדולה של אהבה – שהנה "נפשו [של זרתוסתרה] קצרה מאוד והשתוקקה אל האנשים אשר אהב, כי עוד דברים רבים היו לו לתת להם" (שם). זרתוסתרה והאסיר האפלטוני "יורדים מן ההר" בשם זיקתם אל חבריהם ותלמידיהם – בשם רצונם לחלוק עמם את חוכמתם ולהיעשות למשמעותיים ובעלי ערך עבורם ועבור עצמם.

אל שאיפתם של המחנכים להיעשות משמעותיים מתייחסת דיוטימה, מורתו של סוקרטס, בדיאלוג "המשתה". ארוס, טוענת דיוטימה, הוא "השתוקקות להתהוות ולידה בתוך היופי" (אפלטון, תשכ"ז, 206). כל בני התמותה מבקשים אחר האלמוות (שם, 207); בחיי הטבע מתאפשרת מטרה זו באמצעות פעולת ההתרבות 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 "התכונה ושאר המידות הטובות שיוצרים המשוררים ואלה מבין בעלי המלאכה המכונים מציאים" (שם, 209). בפרפרזה על דברי דיוטימה אפשר שנטען כי ארוס פדגוגי הוא ביטוי להשתוקקותה של המורה בת/בן התמותה ל"היריון של הנפש" – אל שימור עצמו בזמן דרך לקיחת חלק בחייהם של תלמידיו, דרך שותפות ביצירתם. המחנך, במידה זו, הוא בבחינת "משורר" ו"בעל מלאכה" – הוא מבקש לכוון את עצמו כמשמעותי בעולם, להדהד, להשפיע ולהיזכר לטובה בחייהם של בני אדם היקרים לו, בחייהם של תלמידיו.

באחד ממאמריו כתב משה זילברשטיין (1998) כי מורים "גדולים" הם מורים שהשפעתם על תלמידיהם עמוקה: על התפתחותם, על הישגיהם המקצועיים ועל אישיותם בבגרותם. ואמנם מורים רבים מעידים כי הסיבה לבחירתם במקצוע החינוך היא רצונם להשפיע לטובה ולהוות גורם משמעותי בחייהם ובתהליך התפתחותם של תלמידיהם (תדמור, 2004). עוצמתן של זיקה ורצייה מעין אלו, המתגשמות בהכרעה להיעשות למחנך, מסבירה את מחויבותם ומסירותם של

מחנכים לתלמידיהם. השאיפה ל"אלמוות" והרצון להדהד מעבר לזמנם, קובעת דיוטימה (אפלטון, תשכ"ז, 208), היא הסיבה ללהיטות שמפגינים הורים כלפי ילדיהם, שהרי "כל דבר מטבעו מוקיר את צאצאיו". ויש שלהיטות זו מעבירה אותם על דעתם, "וכמה הם מוכנים לסכן את נפשם למטרה זאת, עוד יותר מאשר למען ילדיהם [הביולוגיים], וגם לבזבז כסף ולקחת על עצמם מטלות מכל סוג, ואפילו להקריב את חייהם" (שם). ואמנם אהבתם של מחנכים 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 ולעתים גם מיחס בלתי מכבד של הורים. ובכל זאת הם מחנכים.

באופן זה מתברר ערכה האקזיסטנציאלי של ההכרעה להיעשות מחנך: המחנך מקבל על עצמו את תפקידו משום שהוא רואה במעשה החינוך ערך חשוב ואף מכונן של מציאותו (הווייתו) האנושית. התחייבותו ומסירותו של המחנך איננה מסקנה אידאולוגית או רציונלית, אלא הכרעה קיומית שיסודה בזיקה וברגש פדגוגי מיוחד שיש לו. רצונו של המחנך להיעשות למשמעותי ולמיטיב, להשפיע ולהעשיר, מגלם את שאיפתו הכמוסה לכונן את עצמו, באמצעות המעשה הפדגוגי, כבעל ערך החורג מן הרגע ומן המקום הנוכחיים. זהו אולי כוחה המיוחד של ההתכוונות החינוכית: כאשר אדם מבקש להגשים את עצמו כאדם משמעותי (חכם, רגיש, מיטיב) באמצעות הכרעתו להיעשות מחנך, וכאשר הוא מקבל על עצמו את העול והשליחות הכרוכים במימוש רצייתו הזאת. במרחב הפדגוגי נעשה המחנך ל"טוב" בשעה שהוא עושה מעשים טובים. לחכם, בשעה שהוא מפיץ חוכמה, לבעל עוצמה ולמשמעותי, בשעה שהוא משפיע ומעצים את תלמידיו בפועל. בתחומו של הפרקסיס הפדגוגי המחנך מכונן את עצמו בכל רגע ביחס לתלמידיו וביחס לאתגרים שמזמנת עבורו המציאות החינוכית.

נקודה אחרונה זו מאירה את מאפיינה האתי השני של ההתכוונות החינוכית: זיקתו של המחנך אל שינויה של המציאות באמצעות החינוך. הגיונה של זיקה זו מתכתב עם התזה ה-11 למרקס שקבעה כי: "פילוסופים אך ביקשו לפרש את העולם, אולם העניין הוא לשנותו". עמדה רדיקלית זו מנוסחת בכל הקשור לתפיסות אנטי-פדגוגיות – היסטוריות, פסיכולוגיות וסוציולוגיות – בעלות נופך דטרמיניסטי (ולפיכך גם פסימיסטי), שמצמצמות את קיומו של האדם ומכפיפות את הווייתו לכוחות חיצוניים שאין לו שליטה עליהם (היסטוריה, חברה, גורל משפחתי, גנטיקה וכדומה). לעומתן, המחנך נדרש באופן עקרוני לעמדת נפש

אופטימית ואקטיבית. אופטימיות זו מתבססת על האמונה שאדם איננו כלוא בתנאיה של המציאות וביכולתו להשפיע ולפעול לשינויה – ויתרה מזו, שבעצם פעולתו הטרנספורמטיבית הוא מגשים את מיטב פוטנציאל האנושיות והחירות הגלומים בו.

לזיקתו של המחנך אל שינויה של המציאות יש ערך אקזיסטנציאלי מכונן; זיקתו מחוללת משמעות – היא דוחה עמדות ציניות ועמדות של ייאוש ופסיביות; היא קושרת בין האמונה בטוב ובין עצם הפעולה להשגתו. הגיונה הרדיקלי קובע כי פוטנציאל החירות שבאדם איננו מתגשם אלא מתוך הפעולה להשגתו. זיקתו של המחנך אל שינויה של המציאות מחוללת מרחב אתי בעל משמעות ייחודית, משום שהיא מגשימה וטוענת את ערכיו במשמעות קונקרטיה. היבט זה מודגש בספרו של אריך פרום אמנות האהבה (2000): "אהבה אמיתית", כותב פרום, אינה הפשטה או אידאל אלא היא "דאגה פעלתנית לחייו ולצמיחתו של מי שאנחנו אוהבים" (שם, 30); הפעילות בפרקסיס הפדגוגי איננה רק ביטוי לאהבתו ולמחויבותו של המחנך לתלמידיו, היא המחוללת שלהן בפועל – היא מגלמת את הקשר הדיאלקטי שבין עמל ובין אהבה: "אדם אוהב את מה שהוא עמל למענו ואדם עמל למען מה שהוא אוהב" (שם, 31). "אהבה" איננה הנחה מוקדמת, איננה הפשטה, אלא ביטוי של פרקסיס; היא צוברת את כוחה בעיצומה של פעולה משנת מציאות, בעשייה עצמה – לעולם אל מול אתגרים וקשיים שהמציאות מזמנת.

זיקתו של המחנך אל הפרקסיס מאירה כי התכוונות חינוכית משמעותית איננה הצהרת כוונות תאורטית ואיננה תשוקה אידאולוגית מופשטת; התכוונות חינוכית אמיתית מתגלמת ביחס הדיאלקטי שבין רעיון למעשה ובין כוונה לפעולה: בנכונות לפעולה במציאות הקיימת, בקבלת האחריות, במחויבות מתמשכת ובנוכחות בפועל. "אהבה", כותב פרום (שם, 27), "היא פעילות, לא תוצר סביל: טורחים למענה ולא נופלים לתוכה" – זיקתו של המחנך אל הפרקסיס מתגלמת אז כמחויבות קונקרטיה להעצמתם של תלמידים ממשיים (תלמידיו) במסגרתה של מציאות (מוסדית, היסטורית, חברתית, תרבותית) ממשית; היא מגלמת את הכרתו שהמציאות הפדגוגית היום-יומית, הפרוזאית – בבית הספר ובכיתת הלימוד – היא זירת הפעולה האמיתית של המאבק על העצמתם של תלמידיו. זהו גם מובנה הפדגוגי העמוק של עמדת הנפש האופטימית – זיקתו של המחנך אל הפרקסיס עורכת את תודעתו לקראת פעולה; היא מכוננת עמדת נפש אופטימית שבמסגרתה נתפסים גבולותיה "האובייקטיביים" של המציאות כאתגרים שעמם אפשר להתמודד, כ"גבולות" שניתן להרחיב. עמדה זו היא

בעלת ערך קיומי: היא מזמינה את המחנך "לזנק" אל המציאות הפדגוגית ולהכיר את מורכבותה הרוחשת "מבפנים", מתוך תנועה. נופכה האופטימי רומז למחנך כי מתוך מעורבות ודינמיות יעלו ויתגלו לא רק אתגריה המורכבים של המציאות, אלא גם האפשרויות להתמודד עמם. בתחומו של הפרקסיס, במרחב ובזמן ממשיים, נוצרים התנאים האתים לעיצובו של המחנך כדמות של "מבוגר משמעותי": לעולם על פי מידת מעורבותו ונכונותו להשפיע על המציאות שבה הוא פועל ועל חייהם של תלמידיו בכיתות הלימוד.

מקורות

- אפלטון, 2001. המשתה, תרגום: מרגלית פינקלברג, תל אביב: חרגול.
- ____, תשכ"ז. "פוליטאה", כתבי אפלטון, כרך שני, תרגום: י"ג ליבס, ירושלים ותל אביב: שוקן.
- בובר, מרטין, 1980. בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה, ירושלים: מוסד ביאליק.
- זילברשטיין, משה, 1998. "מורה גדול, מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של 'המורה אשר'", דפים 26.
- ניטשה, פרידריך, 2010. כה אמר זרתוסטרה: ספר לכל אחד ולאף אחד, תרגום: אילנה המרמן, תל אביב: עם עובד.
- פרום, אריק, 2001. אמנות האהבה, תרגום: דפנה לוי, תל אביב: מחברות לספרות.
- תדמור, ישעיהו, 2004. "על מה משפיע המורה המשפיע?" אתר מס"ע, מכון מופ"ת.