



ביקורת ופרקסיס: פרשנות פדגוגית למיתוס גירוש האדם מגן עדן

בוֹעַז צָבֵר

תקציר

באמצעות ניתוחו של המיתוס על גירוש האדם מגן עדן והמצב האנושי שלאחריו, מבקש המאמר להבחין בין שתי עמדות אידאולוגיות עקרוניות וסותרות במחשבת החינוך. הראשונה היא אוטופית, והיא מנסחת את מושגיה הפדגוגיים במונחים פוזיטיביים ורואה את תכליתה בהשבתה של ההרמוניה הבראשיתית. והשנייה – אנטי־אוטופית, והיא מנסחת את מושגיה הפדגוגיים במונחים נגטיביים, ותופסת את רגע החריגה והדיסוננס שלאחר הגירוש מן הגן כרגע מכוון בהתהוותה של האנושיות. על בסיס הגיונותיה האקזיסטנציאליים של העמדה האנטי־אוטופית, מבקש המאמר להדגיש את חשיבותם הפדגוגית של המושגים ביקורת ופרקסיס ואת השתמעותם לעבודת המחנך.

מבוא

עמנואל קאנט (Kant, [1803]1966) כתב כי האדם הוא הישות היחידה הזקוקה לחינוך. עמדה מבדילה זו גורסת כי פעולת החינוך מגלמת פוטנציאל אנושי ייחודי. לעומת בעלי החיים, שקיומם ופוטנציאל התפתחותם נובע, כהגדרתו של קאנט, מתוך מינם ומוגבל במידה רבה למסגרת המצומצמת והקבועה מראש של טבעם הביולוגי והאינסטינקטיבי, לאדם נתונה האפשרות להתפתח אל מעל ומעבר לגבולותיו הביולוגיים באמצעות תודעתו ומחשבתו. את מלאכת החינוך אפשר להבין כפרקטיקה המבטאת הכרה באיכותו המיוחדת והיוצאת דופן של האדם בעולם ובמחויבות כלפיה. בראייה זו, כל שיטת חינוך נושאת פרשנות אידאולוגית בנוגע לטבעו הייחודי של האדם ולפוטנציאל ייעודו בעולם; כל פדגוגיה מבקשת להציע פרקטיקה למלאכת תיקון האדם והעולם שבו הוא מתקיים – ממצבו המצוי אל תכליתו הרצויה.

במאמר שלהלן אבקש להציג את פרשנותה המיוחדת של העמדה הרדיקלית-קיומית בנוגע לשאלת הסגולה שבאנושיות ואת המסקנות הפדגוגיות הנובעות ממנה. את הגיונותיה היסודיים של עמדה זו גזרתי מתוך עיון במושגיהם של הוגים בעלי נטייה אקזיסטנציאליסטית-דיאלוגית דוגמת אריך פרום, מרטין בובר ופאולו פֶרִירָה. את המאמר אפתח בהצגת הפרשנות האקזיסטנציאלית לאחד המיתוסים הגדולים והיפים של בריאת האנושיות, הוא המיתוס על גירוש האדם מגן עדן שבספר בראשית. בהתבסס על פרשנות זו, השואבת מרעיונותיו של אריך פרום (1964, 2001), אבחין בין שתי עמדות אידאולוגיות עקרוניות וסותרות במחשבת החינוך. הראשונה היא אוטופית, והיא מנסחת את מושגיה הפדגוגיים במונחים פוזיטיביים ורואה את תכליתה בהשבתה של ההרמוניה הבראשיתית. והשנייה – אנטי-אוטופית, והיא מנסחת את מושגיה הפדגוגיים במונחים נגיטיביים ותופסת את רגע החריגה והדיסוננס שבגירוש האדם מגן עדן כרגע המכונן בהתהוותה של האנושיות. על בסיס ניתוח פילוסופי-פדגוגי זה אבקש להדגיש בהמשך את חשיבותם של המושגים ביקורת ופרקסיס בתחום החינוך ואת השתמעותם לעבודתם של מחנכים. דיון פדגוגי זה, כך אני מקווה, יוכל לסייע בחשיפת מורכבותה הקיומית של הפעולה החינוכית ובהארת כמה מאתגריה בשעה זו.

סיפור גן עדן כאספקלריה של המצב האנושי

סיפור גן עדן הוא מן הסיפורים המוכרים והמכוננים ביותר בתולדות האנושות, והשפעתו נרחבת ומגוונת לאין שיעור. נדמה שאין מי שאינו מכיר אותו או משהו מתוך תילי התילים של הפרשנויות שלו ושל מעמקי המעמקים של המשמעויות הנטועות בו. "גן העדן נמנה עם אותם מושגים המצויים בתשתיות הזיכרון המשותף של דוברי העברית מאז ימי ספר בראשית, מושגים שתמצות מבעם עומד ביחס הפוך לעושר משמעויותיהם, לעומק מקור יניקתם ולהיקף טווח השפעתם", כותבת רחל אליאור (2013, עמ' 105). סיפור גן עדן (בראשית ב, ח – ג, כד) הוא מיתוס אוניברסלי התוחם את גבולותיו של הקיום האנושי ומכנסם לנקודה בראשיתית דחוסה, שעתידה להתפוצץ לאלף שמשות של פרשנויות ומשמעויות. גן עדן הוא המרחב שבו מתרחשת הדרמה המכוננת של בריאת האנושות – המקום שבו מתוודע האדם אל העולם האנושי ואל גילוייו: אל הלשון, אל הזיכרון, אל האיסור, אל התשוקה, אל החטא ואל העונש. בגן עדן נרקמת הדרמה הנוראה של המריית

צו האלוהים והגירוש מן הגן ושל ה"נפילה" – המעבר מן השפע אל המחסור, מן ההרמוניה אל הדיסוננס, מן התמימות אל החטא ומן הנצחיות אל הזמניות – אבל גם מן האובייקט אל הסובייקט (מן ה"משהו" אל ה"מישהו") ומן הטבע והביולוגיה אל התרבות וההיסטוריה. זירתו של גן עדן היא כור מצרף שבמעמקיו נבראים – מתוך התנגשות אדירה – תנאיה הבסיסיים ביותר של האנושיות – המחשבה, היצירה, ההתנגדות, המודעות והאחריות.

הסיפור המקראי כה מוכר, ועדיין מעורר צמרמורת: אחרי שאדם וחווה ממרים את צו האלוהים המפורש ואוכלים מפרי עץ הדעת, הם מגורשים מן הגן ומקוללים לעד.¹ עסיסו המתוק של פרי הגן עוד בפיהם וכפות רגליהם החשופות כבר פצועות, מדממות על קוץ וְדֶרֶךְ. רגע אחד הם שוכנים מאושרים בין מלאכים ואלוהים, ולאחריו מוכרז בקול רעם מעמדם החדש בעולם: "כִּי עָפַר אֶתָּה, וְאָל עֶפְר תָּשׁוּב" (בראשית ג, יט). מן הביטחון, מן ההרמוניה, מן האושר ומן השפע אל הצרימה ואל הסבל ואל המחסור – זהו מצבו החדש של האדם בעולם. אחדותו הראשונה, השלמה והמאושרת שחוה בגן אבדה. האדם שלאחר החטא הוא שבר, הוא קרע והוא סתירה: חלקו אלוהי וחלקו חיה; הוא נזר ועפר, טוב ורע, סובייקט ואובייקט, יצור ויוצר, פרט סגולי וחלק מכלל, הוא שייך ובה בשעה הוא גם זר. האדם, כפי שכותב פרום, הוא צרור סבוך של ניגודים וסתירות – אחדותו המיתולוגית הראשונה מימי גן עדן, הפשוטה, המאושרת והשלמה, התפרקה ואבדה. ועתה, בכוח בינתו שהושגה בחטא, הוא נעשה מודע לראשונה: "לעצמו, לזולתו, לעברו ולאפשרויות עתידו" (פרום, 2001, עמ' 16). מודעות זו לעצמו, לבדידותו, לנפרדותו, לתוחלת חייו הקצרה, לעובדה שעל כורחו הוא נולד ועל כורחו הוא מת, לחוסר הישע שלו מול כוחות הטבע והחברה, כותב פרום, עושה את קיומו הנפרד ל"כלא קשה מנשוא" (שם). זה המצב האנושי. בחירתו של האדם להיאחז בחיים ובמציאות שנכפו עליו תובעת היערכות, אחריות ונכונות למודעות ולפעולה. היערכות זו, היכולה להתקיים רק בתחומה של ההיסטוריה, שבה חורג האדם מטבעו הביולוגי ונעשה אחראי לגורלו, תקבע מעתה את דמותו ואת איכות אנושיותו. בראייה מיתולוגית זו נתפסים פעילותו האנושית של האדם בעולם ומגוון יצירתו במהלך

1 באיזו עוצמה מהדהדות מילות התוכחה שמרעים אלוהים בזיכרון האנושי: "הֲרָבָה אֲרָבָה עֲצָבוֹנָךְ וְהֲרָבָה – בְּעֶצֶב תִּלְדִּי בָּנִים; וְאֵל אִישׁךָ תִּשְׁקָתֶךָ, וְהוּא יִמְשַׁל בְּךָ. [...] אֲרוּרָה הָאֲדָמָה בְּעִבְרָךְ, בְּעֶצְבוֹן תֹּאכְלֶנָּה כֹּל יְמֵי חַיֶּיךָ. [...] בְּזַעַת אִפְיֶךָ תֹּאכַל לֶחֶם, עַד שׁוֹבֶבְךָ אֶל הָאֲדָמָה, כִּי מִמֶּנָּה לָקַחְתָּ" (בראשית ג, טז-כ).

ההיסטוריה (המדע, האומנות, הפוליטיקה, המוסר וכן הלאה) כביטוי לאופן המיוחד שבאמצעותו הוא בוחר להתמודד עם תנאיה של המציאות ועם הסתירות שהתגלו בהווייתו בעקבותיה.

את תפקידה ואת מעמדה של הפדגוגיה בבחינת ביטוי להתמודדותו של האדם בעולם שלאחר הגירוש מגן עדן, וכתוכנית לתיקון האדם והעולם אפשר לנסח בשני אופנים סותרים. בראשון, שהגיונו אוטופי, נתפס הגירוש כנקודת השפל המטפורית של האנושות, והפדגוגיה כאמצעי לשיקומה מחדש של ההרמוניה והשלמות שאבדו בה. בשני, שבהגיונו האנטי-אוטופי ובו אבקש לעסוק במאמר זה, נתפסים הגירוש ומצב הסתירה שלאחריו דווקא כרגע בריאתה המכונן של האנושיות, והפדגוגיה כאמצעי למימוש פוטנציאל החירות והמודעות שהתגלה בה.²

עמדה אוטופית: בזכות ההרמוניה

על פי העמדה האוטופית, החינוך נועד להתאים את היסודות שהתפרקו בעטיו של הגירוש ולשקם את האחרות וההרמוניה שאבדו. עמדה "חיובית" מעין זו נושאת שני נוסחים אפשריים. בראשון, הפנימי (intrinsic), תכליתה של הפעולה החינוכית נתפסת כהתאמתו של האדם לאידאל סובייקטיבי אינהרנטי וטבעי, שיבטיח לו מימוש עצמי וממילא גם קיום הרמוני ומאושר. בנוסחה השני, החיצוני (extrinsic), מתגלמת הפעולה החינוכית בהתאמתו של האדם לאידאל אובייקטיבי כלשהו הנמצא מחוצה לו. למרות המחלוקת בין שני הנוסחים בנוגע לתוכנו של האידאל החינוכי (שפעם הוא פנימי לאדם ופעם חיצוני לו), בשניהם מתקיימת אותה הכמיהה האוטופית להתאמת היסודות ולחידוש מצבו ההרמוני הראשוני של האדם, כפי שהיה בגן עדן.

הפדגוגיה בנוסחה הפנימי מבקשת להשיב את ההרמוניה שאבדה לאדם לאחר הגירוש מגן עדן באמצעות חזרה אל מצב טבעי נטול סתירות, כפי שהתקיים כביכול בתחומו של הגן. בנוסח רומנטי זה נועד החינוך לחלץ מן האדם איזושהו יסוד פנימי ראשוני, טוב וטהור, שנמצא בו לפני שהושחת והסתאב במפגש עם החברה ועם התרבות. בנוסח זה מכונן החינוך פנימה ומבקש לשקם את היסודות

2 במאמר קצר זה אני מבקש להישאר בתחומי העיון הפילוסופי ולהימנע ממגוון הפרשנויות הפסיכולוגיות למיתוס הבריאה כהליך של הולדת כוחות הנפש מתוך תהליך ספרציה אינדיבידואלית. ראו בעניין זה Blom & Bergman, 2013.

הראשוניים, הטבעיים (יהיו אשר יהיו), והחוצה – בשוללו דפוסי קיום מלאכותיים המעוותים את פנימיותו של האדם ואת פוטנציאל התפתחותו הטבעית. ביטויה המוכר ביותר של עמדה פדגוגית זו במחשבת החינוך המודרנית נוסח, כמתוך זיקה ישירה למיתוס גן עדן, בשורות הפתיחה המפורסמת של ספרו של ז'אן ז'אק רוסו, **אמיל, או על החינוך**: "הכול יוצא טוב מתחת ידיו של בורא עולם, והכול מתנוון בין ידיו של האדם" (2009, עמ' 111). על פי תפיסה אוטופית זו, על הפדגוגיה לחתור אל חשיפת יסודותיו הראשוניים של האדם הטבעי, כפי שהיה טרם הגירוש: נטול סתירות פנימיות, מאושר ושלם, "יצור חסון ושליה המסתמך על אינסטינקטים בריאים ועל תפיסת עולם חושנית שאיננה מוקדשת אלא לחיי ההווה והרגע" (רוסו, 1993, עמ' 47-48).³ אדם טבעי זה הוא "פרא אציל" המונע מכוח מוטיבציות פנימיות ואוטנטיות, מאושר ומודע לכוחו, חיוני וסקרן. גם יחסו אל הזולת נובע מאינסטינקטים בסיסיים פשוטים, שהם עקרונות קדם-תבוניים המבוססים על יצר קיום עצמי ועל סלידה אינסטינקטיבית מסבלו של הזולת. יסודות אינסטינקטיביים אלו הם, לדעת רוסו, הבסיס לכל המידות הטובות שמתגלות אצל האדם במסגרת החברתית, ושממילא יש לפתחם במסגרת חינוכו האינטלקטואלי, החברתי והמוסרי. על פי תפיסה זו, מרחב פדגוגי אידאלי מנוסח ביחס לכמיהה הרומנטית-אוטופית (גם אם לא פרקטית והיסטורית) אל "גן העדן האבוד" – מרחב טבעי והרמוני שבו מתבטל מצב הסתירה שבין הסובייקט לאובייקט (האדם והחברה, העבודה והמשחק, הרצון והכורח וכן הלאה), ושבתחומו יכולה האנושיות להתממש באופן ספונטני וללא הפרעה.

בתחום החינוך מתגשמת כמיהה אוטופית זו בדרך כלל בתביעה לביטול הקונפליקט שבין הילד ("צרכיו הטבעיים") ובין אמצעי החינוך: המורה, חומרי הלימוד, המוסד והכיתה. כך, לדוגמה, מתוך ערגה לביטול פוטנציאל המתח והסתירה שבין היחיד לכלל ושבין המורה לתלמיד, ביקשו אידאולוגיות פדגוגיות אינדיבידואליסטיות (בבתי ספר פתוחים ודמוקרטיים לדוגמה) לבטל את דפוס ההיררכיה הלינארית שמאפיין את בתי הספר המסורתיים, ולבסס במקומו דפוס דיאלוגי של מעורבות שוויונית ושל בחירה אישית. באותו האופן, ומתוך שאיפה לביטול הסתירה והמתח שבין יסודות טבעיים (סובייקטיביים) ותרבותיים

3 "האדם הטבעי הוא הכול לעצמו", כתב רוסו באמיל, או על החינוך, "הוא יחידה מספרית, השלם המוחלט, ואין לו זיקה אלא לעצמו או לבן דמותו" (2009, עמ' 116).

(אובייקטיביים) ושבין היסודות הפנימיים והחיצוניים, התכוונו אידאולוגיות פדגוגיות בעלות גוון נטורליסטי (בכתי ספר ניסויים לדוגמה) לערער על מעמדה של ההכרה השכלית ושל דעת תאורטית ולהחליפה במודלים המתבססים על הכרה חושנית וחוויתית ועל עניין פנימי והתנסות חופשית. הנחתן המובלעת של פדגוגיות אלו הייתה כי עם ביטולו של מצב הסתירה יוכל טבעו האמיתי של התלמיד להתממש באופן ספונטני, ללא דיסוננס וללא הפרעה. במרחב ההרמוני שיתקיים אז ייעלמו ההבחנות בין עבודה למשחק ובין רשות לחובה, הדעת תהיה תמיד מעניינת ורלוונטית וייעלמו תחושות העול, השעמום והחובה שמאפיינות את הסדריו הפדגוגיים של החינוך המסורתי.

בנוסחה השני, החיצוני, מבקשת הפדגוגיה להשיב את ההרמוניה שאבדה לאדם באמצעות התעלות אל עבר שלמות פוטנציאלית הנמצאת מחוצה ומעל לו. על פי תפיסה זו, דווקא יסודותיו הטבעיים, היצריים והסובייקטיביים של האדם הם שמונעים ממנו להגשים את צלם האלוהים ה"אובייקטיבי" שגלום בו כפוטנציאל בלתי ממומש. נוסחה זה של הפדגוגיה מגלם גלגול של המיתוס הפרומתאי של האדם כגיבור המתעלה מעל גורלו ומעל טבעו הארצי. התעלות מעין זו מושגת באמצעות שכלול מתמיד של הווייתו האנושית ודרך חתירתו חסרת הפשרות אחר שלמות המידות.⁴ ביסודן של תפיסות אלו עומדת על פי רוב האמונה כי תבונתו של האדם היא השריד לשלמותו וליכולת שאבדה לו מאז גורש מהגן להתקשר עם האלוהים באופן טהור ובלתי אמצעי. פוטנציאל התבונה והמתודה הרציונלית הם השער להכרה האובייקטיבית, ליכולתו של האדם לשקם את אחדותו ואת שלמותו הקדומות.⁵ תולדות התפתחותה של ההיסטוריה באספקלריה זו הן תולדות שכלול המאמץ האנושי המשותף לטפס במדרגות התרבות אל עבר השלמות וההרמוניה שאבדה לאדם בעת הגירוש מגן עדן. כך נתפסות ההיסטוריה והתרבות כזירה שבה נאבק האדם, באמצעות שכלו ויצירתו, על מימוש צלם האלוהים שבו ועל

4 כפי שכתב פילוסוף החינוך ריצ'ארד פיטרס: "התרבות היא מכלול הפעילות האנושית שאנשים פיתחו במהלך ההיסטוריה מתוך שאיפתם אל שלמות המידות" (Peters, 1973, p. 87).

5 ברוח זו, ומתוך התייחסות ישירה למיתוס גן עדן, כותב הרמב"ם במורה נבוכים: "השכל אשר השפיע הבורא על האדם, והוא שלמותו האחרון, הוא אשר הגיע לאדם קודם מרותו [לפני חטאו]. ובשכילו נאמר בו שהוא 'בצלם אלוהים' ובדמותו, ובגללו דיבר אתו וציווה אותו, כמו שאמר: 'יצו אלוהים על האדם', ולא תהיה הצוואה לכהמות ולא למי שאין לו שכל. ובשכל יבדיל האדם בין האמת והשקר. וזה [השכל] היה נמצא בו על שלמותו ותמותו" (בן מימון, 2002, חלק א, פרק ב).

ביטול מצב הסתירה והדיסוננס שהוחל עליו, בשל יצרו, לאחר החטא.⁶ מימוש של הפוטנציאל האנושי, התבוני, מומשג אז במונחים אוטופיים של התאמה בין היסודות הסובייקטיביים והאובייקטיביים, של שלמות ושל אחדות.

ברוח זו מתעצבת הפדגוגיה כפרויקט שנועד לכונן מחדש את האחדות הבראשיתית באמצעות העלאתו של האדם במדרגות הפוטנציאל האנושי, מתחתית הטבע אל "רום התרבות". פרויקט "הומניזציה" זה מתואר במונחים של התעלות ושל מאבק מתמיד: הכפפתו של "הטבע הראשון" (היצרי, הנפשי והסובייקטיבי) ל"שני" (הנשלט, הכללי והאובייקטיבי) – כלומר הכפפת הנמוך והנקלה לגבוה וליקר הערך. מלאכת החינוך מתגשמת בהכנסתה של נפש הילד בסודן ובעולן של התרבות ושל הרוח – בהפנמתן של היצירות הגדולות ושל מיטב הישגי האדם בתחומי המוסר, המדע, הספרות וכיוצא באלו. על פי תפיסה זו, אדם מחונך הוא בן תרבות: הוא הפנים את מסורת ההיסטוריה ונענה לה מתוך השתוקקות ורצון כן, הכפיף את קיומו הסובייקטיבי, המקומי והרגעי לפוטנציאל האובייקטיבי, האוניברסלי והעל-זמני. במרחב פדגוגי מעין זה מתבטלת (כאידאל גם אם לא למעשה) הסתירה האימננטית שבין הפרט לבין הכלל: בשיאה המוצלח של הפעולה החינוכית ירגיש הילד שייך ומחויב, מצפונו הפרטי יתאים לחוק הכללי ויגלם אותו, והוא יזהה את מקומו במוסד, בחברה ובתרבות ללא תחושת ניכור או זרות. במרחב אוטופי כזה, שבו מתאחדים הרצונות ומתבטל הדיסוננס הקיומי, מתאפשרת התעלותו של האדם מעל לעצמו, אל עבר שלמותו הפוטנציאלית שאבדה עם הגירוש מן הגן.

עמדה אנטי-אוטופית: בזכות מצב הדיסוננס והחריגה

נוסח שלישי של הפרדיגמה הפדגוגית הוא שער הכניסה לדיון במהותה המיוחדת של העמדה הרדיקלית-קיומית. ייחודה של עמדה זו מתברר בפרשנות שהיא מציעה לסיפור גן עדן. על פיה, האי-ציות והמרד של האדם בגן עדן לא נתפסים כחטא

6 ברוח זו ומתוך התייחסות ישירה למיתוס גן עדן, כותב הפילוסוף והמסאי האמריקאי אלאן בלום: "התרבות היא האיחוד של טבעו הפראי של האדם ושל כל האמנויות והמדעים שהוא רכש בנתיב התקדמותו ממצב הטבע אל החברה האזרחית. התרבות משקמת את שלמותו האבודה של האדם הראשון ומעמידה אותה על דרגה גבוהה יותר, שבה עשויים כשריו להגיע למלוא פיתוחם, בלא סתירה בין צורכי הטבע ובין הצווים המוסריים של חייו החברתיים" (בלום, 1989, עמ' 213).

או כהשחתה התובעים כפרה, אלא דווקא כמיצויה של האנושיות וכביטוי ראשון ומכונן של סגוליותה. על פי נוסח רדיקלי זה, ההכרעה לשלול את צו האלוהים ולאכול מפרי עץ הדעת קדמה לתבונה ולמודעות שהושגו בעטיה. בניגוד לעמדה האוטופית, החותרת אחר שיקומה של ההרמוניה שאבדה, בעיני העמדה הרדיקלית-קיומית, האנושיות והמודעות העצמית נובעות דווקא מיכולתו הסגולית של האדם לחרוג ממסגרתו ולשלול קיום הרמוני, טבעי והכרחי.

מרכזיותו של פוטנציאל הדיסוננס והחריגה בכינונם של חיים אנושיים מוצא את ביטויו במגוון עמדות רדיקליות בעלות נופך אקזיסטנציאלי וביקורתי. כך לדוגמה, בפרפראזה על "קוגיטו אַרגו סום" ("אני חושב משמע אני קיים") הקרטזיאני כותב אלבר קאמי בספרו הידוע האדם המורד (2004, עמ' 13) כי "המרד הוא הוודאות הראשונה והיחידה", ולפיכך "אני מורד – הווי אומר אנו קיימים" (שם, עמ' 22). אמירת ה"לא", שלילת "מה שישנו" והסירוב להיטמע במובן מאליו הגלומים בפעולת המרד הם ביטוי לאיכותו הסגולית והקיומית של האדם. "האדם הוא היצור היחיד המסרב להיות מה שהינו", כתב קאמי (שם, עמ' 13). לידתו של הסובייקט כיצור נבדל מתגלמת ביכולתו לדמיין מציאות אחרת מזו שבה הוא מתקיים, להתנגד לזו שלתוכה הוא נולד ולהתנתק ממנה, להתקומם נגד ה"מובן מאליו" הטבעי, הביולוגי, האידאולוגי, הפוליטי, החברתי, התרבותי וההיסטורי. באמצעות השלילה ודרך אפשרות החריגה מתעלה האדם אל קיום עילאי ומוסרי יותר – הוא חורג מן הכורח ה"טבעי" הפסיכי אל קיום אנושי אקטיבי ויוצר. בכך הוא מממש את סגוליותו. מתוך הכרה דומה בחשיבותה העקרונית והמכוננת של ההתנגדות כתב מישל פוקו: "ההתנגדות היא שמביאה את הסובייקטיביות (לא זו של אנשים גדולים אלא של כל מי שיהיה) לתחום ההיסטוריה ונותנת לה נשמת חיים" (אצל שיינברג, 2003, עמ' 142). עמדה רדיקלית זו הופכת על ראשה את מעמדה המוסרי של פעולת השלילה והאי-הציות. על כך כתב פרום, מתוך התייחסות ישירה למיתוס גן עדן: "במשך מאות שנים מלכים, כוהנים, אדונים פאודלים, תעשיינים והורים התעקשו שציות הוא מידה טובה ושאי-ציות הוא חטא. כדי להציג נקודת מבט אחרת עלינו להציב אל מול העמדה הזו את האמירה הבאה: ההיסטוריה האנושית החלה כמעשה של אי-ציות, ואין זה בלתי סביר שהיא תושמד על ידי מעשה של ציות" (פרום, 2015, עמ' 17).

בנוסח רדיקלי זה, סיפורם של אדם וחווה בגן עדן אינו נקרא כסיפור על חטא או השחתה, אלא כמיתוס מיתולוגי של מימוש האנושיות דרך התנגדות, סירוב

וחרגייה. זהו גם סיפורם של גיבורי מיתוסים מכוננים אחרים בתולדות האדם: יחיד סגולה כמו אודיסאוס, אברהם ומשה – שמתוך אומץ של שלילה והתנגדות למצב הקיים והמובן מאליו כוננו עולמות חדשים והתנשאו אל מעל ומעבר לכורח החיים. התפיסה של אי־ציות ושל התנגדות כסגולה מאירה באור שונה גם את מצבו האנושי של האדם שלאחר החטא. בניגוד לתפיסת מצב הסתירה כקלקול שיש לתקן ולפתור, מדגישה העמדה הרדיקלית־קיומית כי מצב הקרע והתלישות הנובע מקיומו הסותר של האדם בעולם הוא ביטוי למצבו האנושי הבסיסי.⁷ בניגוד לנוסחים הקודמים, שביקשו לפתור ולאזן את היסודות (פעם פנימה ופעם החוצה) כסימן לטבעיות, למידה טובה, לאמת או להכרה שלמה, העמדה רדיקלית־קיומית מתבססת על ראיית מורכבותו העקרונית של הסובייקט ועל קיומו כסתירה בעולם. בנוסח זה נבראת מודעותו של האדם, לעולם ולעצמו, מתוך סבך מורכב ודינמי של הניגודים והסתירות שבהווייתו. מצבו הקיומי מבוסס על פדרוקס מתמשך ובלתי פתיר – הוא יצור חברתי הקשור באי־ספור דרכים ורבידים באנשים אחרים סביבו, ובה בעת הוא לכרו בעולם; הוא יצור דמוי מלאך המסוגל להתעלות מעל טבעו הפיזי אל מחוזות מרהיבים של מחשבה ויצירה, ובה בעת הוא חיית טרף שיצריה הארציים תובעים בכל עת את סיפוקם.⁸ קיום מורכב ופדרוקסלי מעין זה חושף מצב קיומי קונפליקטואלי. אנושיותו של האדם תלויה בקיומם של דיסוננס וחרגייה; מתוך ביטוייה הדינמיים והמתנגשים של הסתירה הפנימית נבראת מודעותו הסגולית של האדם לעולם ולעצמו כיצור נבדל ובעל ערך.

ביטוי בהיר למעמדו הקיומי המיוחד והסותר של האדם בעולם הציע הפילוסוף נתן רוטנשטרייך. סגולתו המיוחדת של האדם, כתב, מתגלמת בעובדה כי "לעולם קיים מרחק בין האדם לבין המציאות שהוא שרוי בתוכה" (רוטנשטרייך, 1963, עמ' 7).

7 בהתאם לכך כותב פרום: "הדבר המהותי בקיומו של האדם הוא העובדה שהוא צמח ועלה מתוך ממלכת החיות. מהסתגלות אינסטינקטיבית הוא פרץ את גדר הטבע, אם כי מעולם לא עזב אותו; הוא חלק ממנו ועם זאת, מאחר שנקרע מן הטבע, אין הוא יכול לחזור אליו; מכיוון שגורש מגן ערן, מצב של אחרות ראשונית עם הטבע – יחסו כרובים את דרכו בלהט החרב המתהפכת, אם ינסה לחזור" (2001, עמ' 15).

8 "האדם מסמל, מצד אחד, את ההווייה היותר שלמה ומתוקנת, את צלם האלוהים, ומצד אחר את התוהו ובוהו היותר נורא ששולט ביצור. כל הניגוד שבמקרוקוסמוס משתקף במיקרוקוסמוס – באדם – והלה אוגר אל תוכו את היצירה המשוכללת ואת התוהו ובוהו המופלאים, את האור ואת החושך, את התהום ואת החוק, את החיה ואת צלם האלוהים, את הישות הגסה ואת ההווייה הבהירה", כתב הרב יוסף דב סולוביצ'יק (1944, עמ' 67).

161). מרחק זה מתמצה בכך שלאדם, בניגוד לחיה, ניתנה האפשרות העקרונית להפריד את עצמו מן המציאות באמצעות מודעותו העצמית ובאמצעות הבנתו. קיומו של המרחק מכונן את עצמיותו המודעת של הסובייקט, את חירותו ואת אחריותו כלפי עצמו וכלפי העולם שבו הוא חי. רוטנשטרייך ממשיך ומציין כי כל פעולה אנושית, עיונית או מעשית, היא בבחינת "ניסיון להתערב בעולם מתוך מרחק" (שם) – ביטוי לסגולתו הייחודית של האדם הפועל בעולם באופן חופשי ואקטיבי במטרה לשנותו (להיותו פועל בו ולא רק מופעל). לעומת זאת, ביטולו של המתח הוא שורשה הרדיקלי של פעולת הדיכוי: הפיכתו של האדם מ"משהו" ל"משהו", מסובייקט לאובייקט. איום זה רובץ לפתחו של האדם בכל עת. ואכן מצבו הקיומי של האדם לאחר החטא כרוך בחוויה פסיכולוגית קשה של חרדה, של תלישות ושל חוסר אונים. כוחות גדולים דוחקים בו לשוב אל ההרמוניה המשכרת שממנה נחלץ בעור שיניו: להיפרד מייחודיותו, מחריגותו, ממחשבתו המנקרת וממודעותו המייסרת, ולהתמכר לתחושות השייכות, הזהות, הוודאות, האמת והביטחון שהיו מנת חלקו בטרם נפרד מן הגן.

כך, בניגוד להגיון הפוזיטיבי של הפדגוגיות האוטופיות, שניסו, כל אחת בדרכה, לכונן מחדש את ההרמוניה, מבקשת העמדה הרדיקלית-קיומית להכיר במתח הסתירה והדיסוננס כמאפיינו המהותי של המצב האנושי, להמשיג את מגוון מופעיו ולהגן עליו. בתחום החינוך, כך אטען להלן, מתגלמת מחויבות רדיקלית זו במושגים ביקורת ופרקסיס. אל משמעותם הפדגוגית אדרש להלן.

ביקורת: ההיבט העיוני של מעמד האדם ביחס לעולם

המושג "ביקורת", מושג מרכזי בכל פילוסופיה, מבטא את עמדתה המרוחקת, המעיינת, השוללת והבוררת של התבונה כלפי המציאות.⁹ במסגרת העמדה הרדיקלית-קיומית, התרחקות זו נושאת ממד קיומי ואנושי מובהק. לענייננו, תנועת הביקורת מהדהדת את רגע החריגה מגן עדן ומן ההרמוניה הבראשיתית.

9 ביטוייה של ההתרחקות מתגלם בשתי המשמעויות העיקריות שלה. האחת, "בחינה ובדיקה [...] הערכה וניתוח של דברים מתוך נקודות ראות שונות", והאחרת, "הערכה שלילית מתוך ראיית חולשות ופגמים" (אבן שושן, 1975). עמדה זו מתווספת למושג הפילוסופי הקלאסי-סוקרטי של הביקורת כחשיפה וערעור של הנחות יסוד.

היא מגלמת את איכותה הרדיקלית (והבלתי רציונלית בהכרח) של ההכרעה לטעום מפרי עץ הדעת ולהתנתק מאופן קיומם הבלתי מודע והמאושר של בעלי החיים. במובן זה מגלמת תנועת הביקורת את סירובה של התודעה להשתזר במציאות ולהיטמע בה לחלוטין. המחשבה הביקורתית מבקשת לחולל "הזרה", ליצור חיץ ופער, דיסוננס שיאפשרו לאדם להתנתק ולחרוג מקיום חדר-ממדי ומאצטלת האובייקטיביות, ה"טבעיות" וההכרחיות שאידאולוגיות מסוימות מבקשות להקנות למציאות ולמושגיה. תנועת הביקורת, על פי העמדה הרדיקלית-קיומית, מאפשרת להכרה לחולל ספק, לנעוץ סיכה בשריונה הסוכך של המציאות ולחדור אל עומקה – אל טבעה המתהווה והרוחש, אל הסתירות, האינטרסים ויחסי הכוחות שמפעפעים בה ושמרכיבים אותה. תנועתה של הביקורת מממשת את פוטנציאל חיוניותה של התודעה: תנועתה הראשונה מתנערת ואקטיבית, שוללת ומתנגדת. היא מבקשת לפרק את הפסיכיות ואת הסטיות המאפיינות תפיסות דטרמיניסטיות ואת ההכרה התמימה, העצלה, המתבססת על כורח טבעי כביכול או היסטורי. איכותה הקיומית של תנועת הביקורת היא אפוא שער אל ההכרה הפוליטית ואל המודעות העצמית – אל ההבנה שהמציאות הקיימת היא שלל ניגודים, ושהתהליך המתמיד שבו היא מתהווה כפוף ליחסי כוח. הביקורת חותרת לחשוף את אשליית הטבעיות – אותן "הנחות שטבעיותן הופכת אותן לבלתי נראות ומתוך כך לנצחיות וחסירות מפני שינוי" (אופיר, 1996, עמ' 37). רגישותה האפיסטמולוגית של הביקורת מורה לה להתנגד לכוחות שמתוך אינרציה או מתוך אינטרס מבקשים לשמר ולשעתק את הסדר הקיים ואת הפסיכיות התודעתית שפועלת ביסודו. יסודה המערער והשולל של הביקורת מבטא את חיוניותה של התודעה – הוא מתנגד מתוך דחף בסיסי לניסיון של שיטות ואידאולוגיות להציג איזושהי חוקיות או קוהרנטיות של עקביות השוררת לכאורה במציאות. תנועת הביקורת מכשירה את תודעת האדם לקראת ההכרה הפוליטית כי המציאות, ואף הוא עצמו בתוכה, אינם נתונים סטטיים ואובייקטיביים חתומים הכפויים עליו הר כגיגית, אינם גורל משמיים או טבע אכזר, אלא תוצר של נסיבות, תנאים ויחסי כוח מתהווים. תובנה זו נושאת משמעות קיומית בלתי מבוטלת: ככל שמתערער מעמדה הקבוע והחתום של המציאות וככל שמתערערים מושגיה באמצעות הביקורת, כך מתחזקת עוצמת הווייתו של האדם הפועל בה, כלומר יכולתו להבין את המציאות שבה הוא חי ואף לשנותה.

באופן זה מתבהר הממד הרדיקלי-הומניסטי של יסוד הביקורת: פוטנציאל

הפירוק והשלילה שטמון בה מאפשר את מימוש אנושיותו של האדם כיצור חופשי ובעל אחריות בעולם. פעולת הביקורת מבהירה ומאששת מחדש את הקשר הדיאלקטי שבין האדם (כסובייקט) ובין העולם (כאובייקט) – את היותו מושפע ומשפיע, יצור ויוצר: היא מאפשרת לו לבחון ולהעריך מחדש את תוקפם של ערכים, מוסדות ואמונות ואת תועלתם הממשית לחייו. מעמדה המיוחד של הביקורת ויחסה הפעיל אל המציאות גם מורה על עוצמתה הטרנספורמטיבית – משנת התודעה והמציאות. ביקורת רדיקלית אינה מחשבה מופשטת, תאורטית וטהורה – היא אינה נוטה רק לעיון במציאות, אלא מתערבת בה וחותרת לשנותה.¹⁰ תנועת הביקורת מגלמת אז תנועה כפולה – אחת היא דחף לחשיפה ולניתוח (תאורטי) של תנאי המציאות, והאחרת תביעה אמפירית ופרקטית "לשים קץ לכל אותם תנאים שבהם מצוי האדם כיצור מושפל, מדוכא, מוזנח ובזוי" (מארקס, 1965, עמ' 30). פעולת הביקורת הרדיקלית מתבררת אפוא לא רק כמשקפת את הכרת הפרקסיס אלא ככזאת שבאופן דיאלקטי היא גם אמצעי ליצירתו.

על רקע האמור עד כה מתבררת חשיבותה המכוננת של הביקורת בפדגוגיה בכלל ובעבודתו של המחנך בפרט. הטמעתה של תנועת הביקורת בתחום החינוך התגשמה באופן המובהק ביותר ברעיונותיה של הפדגוגיה הביקורתית, שהדגישה את תפקידו של המחנך כסוכן של שינוי חברתי ואת מחויבותו לפעולה ממשית וטרנספורמטיבית בתחומה של המציאות החינוכית.¹¹ אחד מביטוייה המובהקים של מודעות פדגוגית-רדיקלית זו הוא התנגדותו של המחנך לנטייה לתפוס את המציאות החינוכית כמובנת מאליה, בבחינת עובדת קיום טבעית וניטרלית. עמדת הביקורת הרדיקלית מניחה כי כל ביטוייו של החינוך, החל בתוכני הלימוד, דרך יחסי ההוראה וכלה בהבדלים בהישגים שבין תלמידים, מתעצבים ומתהווים במסגרת של תנאים היסטוריים ותחת אדרתם של יחסי כוחות פוליטיים (כלכליים, מגדריים, אתניים וכך הלאה). בראייה זו מתבררות סוגיות פדגוגיות שנדמו כבנאליות ואובייקטיביות, כגון

10 ממד זה התגלם בקביעתו המפורסמת של קארל מארקס (שגם חקוקה על קברו בלונדון) בסיום התזה ה-11 על פוירבאך: "הפילוסופים אך פירשו את העולם בדרכים שונות, אולם העניין הוא לשנותו" (מארקס ואנגלס, 1845|1955). באופן דומה כותב פרייה: "בעיני החושב הביקורתי, הדבר החשוב הוא שינוי המציאות, למען המשך ההומניזציה של האדם" (פרייה, 1981, עמ' 82).

11 דיון מקיף בהגיונותיה של הפדגוגיה הביקורתית בבחינת תאוריה מובחנת אפשר למצוא במאמריהם של גובר (1999) ושל גור זאב (1996).

בעיות תקשורת, היעדר מוטיבציה לימודית, אלימות ובעיות משמעת, כסימפטומים של בעיות עמוקות ורחבות יותר שמאפיינות את החברה ואת התרבות שבה גדלים הילדים: עוני, אבטלה, אפליה על בסיס אתני ומגדרי ועוד. התייחסות לבעיות אלו וההתמודדות עימן נעשות תנאי להיתכנותה של פעולה פדגוגית משמעותית, משנת מציאות – טרנספורמטיבית. עמדה זו מנוסחת כנגד עיוורון הפוליטי של תפיסות פדגוגיות, מסורתיות או פרוגרסיביות, שנוטות להתעלם מהשפעתם המכריעה של יחסי הכוחות השוררים בחברה ובתרבות על המציאות החינוכית.¹²

טיפוחה של זיקת הביקורת בקרב המחנכים הוא מרכיב קריטי וראשון במעלה. מנקודת המבט הביקורתית הרדיקלית מתגלה במציאות החינוכית ממד שנעלם מן העין במבט בלתי מיומן. חשיפתו של ממד נסתר זה – ממד יחסי הכוח הפועלים ביסוד החינוך – מאתגרת את תפיסת עולמו הפדגוגית של המחנך ואת הפרקטיקה החינוכית שנגזרת ממנה. כדי להיחשף אל מורכבותה הפוליטית של המציאות על המחנך להסתייע באמצעים אלטרנטיביים-ביקורתיים, שיגלו לו את מציאות יחסי הכוח השוררים בכיתתו. עמדה זו חלה כמובן על תפיסותיו הפדגוגיות של המחנך עצמו – יכולתו לבחון את התנהלותו ואת מניעה היא שתאפשר לו להשפיע על המציאות שבה הוא פועל. לדוגמה, מחנכת הומניסטית ושוחרת טוב המתוסכלת מהתפרצויותיהם הגזעניות של תלמידיה כלפי ערבים ועובדים זרים אמנם אוהבת את תלמידיה, אבל חושבת שרבים מהם אימפולסיביים ומתנהגים כחסרי תרבות. ניסיונותיה להכחיד את התופעה, תחילה בהסברים רציונליים ובאזכור ערכים הומניסטיים ואחר כך באזהרות חמורות, עולים בתוהו ואף פוגעים ביחסי האמון הטובים והכנים שהצליחה לקשור עם כל תלמידיה עד כה. היא כועסת עליהם, ובסתר ליבה אף בזה להתנהגותם משולחת הרסן. הם מרגישים בכך, מאשימים אותה בהתנשאות, כועסים ומקצינים את התנהגותם.

מה יכולה המחנכת לעשות? בחינת המציאות בכיתה מבחינת המאבק ויחסי הכוח בין קבוצות אתניות-עדתיות בחברה תוכל להציע לה פרשנות חדשה להתנהגותם של תלמידיה, ואולי גם כיוון חדש של התמודדות. מן הזווית הזאת עשויה התנהגותם הבוטה של תלמידיה להתברר כצורה של התנגדות, או כחוסר

12 כך לדוגמה נבחנות ומטופלות סוגיות של גילויי גזענות בתחום בית הספר כבעיות של זהות ואובדן ערך עצמי (ולא כבעיות משמעת). התייחסתי לעניין זה בעבר באופן מפורש וביתר העמקה. ראו צבר, 2013א.

ביטחון קיומי בזהות, או כניסיון מגושם להצהרת נאמנות ושייכות לקולקטיב אחר מזה של הכיתה (הגדרת הזהות על ידי הוקעה וביזוי השונה). מתוקפה של נקודת הראות הביקורתית תוכל המחנכת לבחון מחדש את הגורמים שתומכים בהתנהגות הפסולה של תלמידיה, בתוך בית הספר (התעלמות מתרבותם של ילדים אלה בתוכנית הלימודים, פרקטיקות נסתרות של הסללה ועוד) ומחוצה לו (השפעתם של פוליטיקאים ציניים ושל צורות הדיווח המתלהמות ברשתות החברתיות, מצב חברתי-כלכלי מעורער הדוחק בילדים לאמץ עמדות מוקצנות). אולם חשוב מזה, אז תוכל המחנכת לבחון גם את מקומה ביחס לתופעה שהיא מתמודדת עימה: את תפיסותיה והנחותיה הלא-מודעות בנוגע לזהותם ולתרבותם של תלמידיה ואף בנוגע לאלו שלה, ואת השפעתה על התנהגותם ועל נטייתם להקצין את עמדותיהם בעניינים אלו בעת הימצאם בקרבתה.

מחנכים נעדרי זיקה ביקורתית עלולים לגלות שלמרות כוונותיהם הטובות ומאמציהם הכנים הם אינם מצליחים להשפיע על המציאות, וגרוע מכך – שהם עוסקים מבלי דעת בשכפולה. לעומת זאת, מן המרחק הביקורתי יכול המחנך לתפוס את מורכבותה של המציאות ביתר בהירות ולהבין את מהותה של הבעיה הניצבת לפתחו, כך ש"ככל שהמחנך מטיב להכיר את המציאות, [כך] הוא יכול להיטיב לשנותה" (פרייה, 1981, עמ' 29). באופן זה מתגלה גם הממד המעשי (הפרקטי) של זיקת הביקורת: עמדת הביקורת הרדיקלית אינה מכוונת רק לעיון במציאות, אלא גם להתערבות בה ולשינויה הלכה למעשה. ביקורת המסתפקת בעמדה מעיינת ותאורטית גרידא, שאינה מתורגמת לפרקטיקה ואינה משולבת במחויבות ובאחריות פדגוגית קונקרטית לשינויה של המציאות, נעשית לתנועה ריקה וחסרת השפעה. יכולתו של המחנך לזהות את יחסי הכוח שפועלים במרחב החינוכי – את מקומו ביחס אליהם ואת השפעתו עליהם – היא רק נקודת הפתיחה; ההמשך מתגלם בזיקתו אל המציאות הפדגוגית, בנכונותו להפשיל שרוולים ולהתערב במציאות שתודעתו הביקורתית חשפה ולפעול לשינויה. היבט מעשי זה מתגלם ברמותו של הפרקסיס (praxis).

פרקסיס: ההיבט המעשי של מעמד האדם ביחס לעולם

יסוד הפרקסיס בפילוסופיה מתייחס לטיבה ולהיקפה של המציאות הסובבת את האדם ולטיב הקשר שהוא מקיים עימה. מובנו הקלאסי של המושג פרקסיס, כפי

שהדגיש גרוטי (Gadotti, 1996), חורג מן התחום המכני של הפעולה הפשוטה ונושא משמעויות מוסריות, קיומיות ופדגוגיות, הנוגעות בין השאר לאיכותה הנורמטיבית של מטרת הפעולה, לתקפותם האתית של האמצעים להשגתה ולדמות האדם המשתקפת מתוכה.¹³ להלן אציג את מובנו הפדגוגי של המושג פרקסיס בהתייחס לפרשנות הרדיקלית-קיומית של סיפור גירוש האדם מגן עדן.

התפיסה הרדיקלית-קיומית של הפרקסיס מציבה ביסודה את חשיבותם המכוננת של המרווח, המתח והדיסוננס שבין האדם ובין העולם, המאפיינים את אנושיותו של האדם – חירותו ומודעותו העצמית. מבין כל היצורים החיים, האדם הוא היחיד שגלום בו הפוטנציאל לחרוג מן ההוויה שלתוכה נולד בעל כורחו. פוטנציאל זה הוא שמכונן את מודעותו לעצמו ולמעשיו, בניגוד לבעלי החיים, שאינם פועלים מתוך החלטה עצמית, אלא מתוך מערך פיזיולוגי של גירויים ואינסטינקטים.

פעולתו של האדם, על פי העמדה הרדיקלית-קיומית, היא פעולה היסטורית מכוונת ומודעת, המבקשת לחולל שינוי בעולם. האדם פועל בעולם ומול העולם – זהו היבט מרכזי של הווייתו האנושית. באמצעות הפעולה המודעת מגשים האדם את אנושיותו: את מודעותו לעצמו ולגבולות עולמו. בתחמו של הפרקסיס נעשה האדם לסובייקט פעיל ומודע בעולם: הוא אינו מקבל את גבולות המציאות באורח פסיבי כנתונים טבעיים ומובנים מאליהם, אלא שולל אותם ומחייבם, מתנגד להם ומאשרם, מתגבר עליהם ומקבלם. "האדם יוצק את נוכחותו היוצרת אל העולם באמצעות השינויים שהוא מחולל בו", כותב פריירה (1981, עמ' 88).

מובנו הקיומי של הפרקסיס פירושו, כי האדם אינו יכול לחיות סתם על פי דפוס כללי הקבוע לכל בני מינו, אלא חייב לחיות את חייו שלו. עמדה אקזיסטנציאליסטית זו זכתה לניסוח מעניין בהגותו של פרום: "האדם הוא בעל החיים היחיד שעצם קיומו הוא בעיה שהוא חייב לפתור, ושממנה הוא איננו יכול להימלט" (פרום, 1976, עמ' 38). זהו מצבו הקיומי, האנושי. בהתייחס למיתוס גן עדן אפשר לומר כי מצב האנושיות גוזר כי למרות ערגתו של האדם אל גן עדן (אל האובייקט), הוא לעולם לא יוכל לשוב אל ההרמוניה החייתית והמאושרת שהוא שרה בה, והוא חייב להמשיך הלאה, לנוע ולהתקדם, בכוח שכלו ויצירתיותו. מצבו הקיומי, התלוי בין העולמות, גוזר עליו חוסר נחת ותחושת זרות – הוא לעולם אינו בן בית, לעולם אינו לגמרי בעולם. לעומת החיה, השרויה במלוא הווייתה המאושרת בהווה,

13 לעיון במשמעותיותו השונות של מושג הפרקסיס לאורך ההיסטוריה ראו Smith, 1999.

"קשורה אל היתר של הרגע" (ניטשה, 1978, עמ' 16) – האדם "דבוק לעברו ואינו יכול לשכוח"; הוא מקנא בחיה השוכחת, שאינה נושאת בסבל העבר, ועורג אל קיום נטול עול ונטול אחריות, כפי שהיה עת התהלך במשעולי הגן. אלא שהווייתו האנושית מתגלמת ותלויה בקיומו ההיסטורי, בזרותו האימננטית, שהיא ביטוי לחירותו. באמצעותה הוא מתרומם מעל ההכרח והאונס חסר המודעות של הווה ללא גבול. בכל פעם שהאדם עומד בפני גילוי של דיסוננס, סתירה ומתח במציאות – אי-צדק, חוסר פשר או איום קיומי – הוא נוקט פעולה שתכליתה לפרקם: הוא מחוקק חוק, כותב שיר, בונה סכר. כך, מתוך ניסיון עקרוני ונטול קץ להתגבר על הקרע שבעצם הווייתו, ובתשוקתו חסרת התוחלת לכינונה של הרמוניה במציאות, מבקש האדם להמשיך לצעוד קדימה במאמץ בלתי פוסק לכונן את עצמו כאדון על גורלו.

המושג פרקסיס מתברר אפוא כזירה שבה מתחוללת הדרמה של מימוש האנושיות – תולדות ההיסטוריה האנושית, מחשבותיו ומפעלותיו של האדם מאז הגירוש מגן עדן. בתחומו של הפרקסיס ההיסטורי, ורק בתחומו, הוא יכול לממשה. נקודת מבט זו, כפי שכתב פרום, מאירה באור חדש את המיתוס על גן עדן: הגירוש אינו מאורע מטפיזי אישי, אלא היסטורי. מנקודת הראות של המחשבה המקראית, התהליך ההיסטורי הוא תהליך שבו מפתח האדם את כושרו לחשוב ולאהוב, שבו הוא נהיה אנושי כליל, ושבו הוא חוזר אל עצמו:

הוא שב וזוכה בהרמוניה ובתמימות שאבדו לו, אך אלה הרמוניה ותמימות חדשות – של אדם המודע לעצמו לחלוטין, שמסוגל להכיר מה נכון ומה שגוי, מה טוב ומה רע. אדם שניערור מאשליה ומתרדמת למחצה, אדם שיצא לחופשי. בתהליך ההיסטורי האדם מוליד את עצמו. הוא מגשים את מה שטמון בו ומשיג את מה שהנחש – סמל החוכמה והמרד – הבטיח, ואת מה שאלוהיו הפטריארכלי, הקנאי, של אדם לא רצה בו: שהאדם יהיה כאלוהים (Fromm, 1966, p. 35, התרגום שלי. ב"צ).

יכולתו של האדם להתמודד עם גבולותיה ה"אובייקטיביים" של המציאות ולהרחיבם היא שמכוננת את מעמדו כיצור אנושי בעל חירות ופוטנציה (כסובייקט). חירות זו אינה ערך אפרירי מופשט, אלא ביטוי ליחס ולמצב ממשי שבינו ובין המציאות ונסיבותיה המשתנות תדיר. על פי גישה אידאולוגית זו שבמרכזה הפרקסיס, האדם

נעשה ליצור היסטורי (לעומת יצור ביולוגי או "טבעי") בשעה שהוא יוצר את ההיסטוריה; לבעל עוצמה בשעה שהוא מתעלה מעל קשיים ואתגרים במציאות; לחופשי בשעה שהוא מתגבר על איסורים ועל מעצורים המוטלים עליו; למשמעותי בשעה שהוא מצליח להשפיע על חייהם של אנשים באופן ממשי. האדם מקיים את אנושיותו, באופן קונקרטי, בתחומו של הפרקסיס ובמסגרת גבולותיו.

איכותו הפדגוגית של המושג פרקסיס מתבטאת בזיקתו המעשית של המחנך אל המציאות ואל תיקונה באמצעות הפעולה החינוכית, כך שהוא יכול להשפיע באופן ממשי על תנאי חייהם של תלמידיו. זיקתו המעשית של המחנך אל הפרקסיס מגדירה את המציאות היום-יומית בבית הספר כזירה שבה מתקיים המאבק על אנושיותו של האדם (הן של התלמיד הן של המחנך). הכרה מעשית ואופטימית זו מתורגמת לאחריותו, לדאגתו ולמחויבותו הקונקרטית של המחנך לשלומם ולהתפתחותם של תלמידיו בבית הספר וכלפי נכונותו לפעול למענם באופן ממשי ונטול פניות.

הזיקה הרדיקלית-קיומית אל הפרקסיס מנוסחת אל מול שלוש עמדות "אנטי-פדגוגיות" בראייה הרדיקלית-קיומית. העמדה הראשונה היא הדטרמיניסטית, שנוטה לרדד את קיומו של האדם ולהכפיף את הווייתו לכוחות גורל חיצוניים שאין לו שליטה עליהם (היסטוריה, פסיכולוגיה, דמוגרפיה, ביולוגיה וכו'). על פי עמדה זו, התנהגותו, תודעתו, הישגיו ויכולותיו של הילד הם כורח של נסיבות הכפויות עליו מלידה (או מגורל) – הבית שממנו הוא בא, הגנטיקה של משפחתו, תרבות השכונה שבה נולד, אופיו המולד וכך הלאה. עמדה זו מושתתת על פסימיזם קיומי, משום שהיא לא מותירה תקווה לשינוי ולא מקום לפעולה. החינוך לדידה אינו אלא פרקטיקה משמרת, שתפקידה ללוות ולקיים את מה שקיים ממילא. העמדה הדטרמיניסטית מאפיינת את חשיבתם של רבים, גם אם שלא מדעת, משום שהפסיכיות שביסודה מבטיחה נוחות פסיכולוגית; היא מאשרת את ההנחה המנחמת כי תנועתו של העולם כפויה עלינו ונמצאת מחוץ לשליטתנו. לעומת זאת, הזיקה אל הפרקסיס מתגלמת בשלילתו של ההיגיון הדטרמיניסטי, במחויבותו להתערב ולפעול במציאות מתוך כוונה לשנותה, ובנכונות לסבול את הדיסוננס האימננטי הגלום במצב האנושי. אופטימיות רדיקלית זו איננה תפיסה סטטית או רומנטית המניחה כי העולם טוב כפי שהוא, אלא כי ביכולתו של האדם (כסובייקט) לפעול בו ולשנותו לטובה, ויתרה מזו, כי בעצם פעולתו הטרנספורמטיבית הוא מגשים את היסוד העמוק של אנושיותו.

העמדה השנייה היא המעינת (קונטמפלטִיבית), זו שמבקשת לתפוס את המציאות החינוכית במבט עיוני ועל סמך קטגוריות תאורטיות וכלליות. עמדה זו מבטאת בדרך כלל את נקודת המבט האקדמית־מדעית על תחום החינוך ומופעיו. העמדה המעינת תופסת את המרחב החינוכי כמושא לעיון ולניתוח אובייקטיבי ותכליתה היא השגת ידע כשלעצמו. לעומת זאת, זיקתו של המחנך אל הפרקסיס היא לעולם דיאלוגית ופרקטית – תכליתה היא שינויה של המציאות והתערבות בה; היא תובעת מעורבות, קשר ופעולה, היא קושרת בין עיון למעשה, מערבת את המחנך באתגרי המציאות ופורטת את כלליותן המאיימת והבלתי נגישה של הקטגוריות העיוניות (עוני, גזענות, אלימות, בורות וכיוצא באלו) למקרים קונקרטיים – לסיפור חייהם של נערים ונערות, שהמחנך מכיר אותם במציאות היום־יומית. בתחומה של המציאות אין דנים עוד בהפשטות ובעקרונות תאורטיים, אלא בילדים ממשיים, שמורכבותם וחיותם הרוחשת והבלתי אמצעית אינה יכולה להיות נגישה למבט מעיין ומרוחק, מלומד ככל שיהיה. הזיקה הרדיקלית היא שער אל ממשותה של המציאות החינוכית. מורכבותו הדינמית של הילד לעולם אינה יכולה להתכנס אל תחומן של הקטגוריות התאורטיות והקבועות שמבקשות להגדירו. הכרה ממשית של ילד תובעת זיקה ישירה אל התהוותו בעולם, והיכרות מעין זו כרוכה בקיומם של התקשרות, נוכחות, כוונה, מעשה והדדיות לאורך זמן. העמדה ה"אנטי־פדגוגית" השלישית היא האוטופיסטית, זו שתופסת את הפעולה החינוכית בראייה מופשטת, גורפת ובלתי ריאלית. בתחום החינוך מיוצגת עמדת נפש זו בסרטים "הוליוודיים", שבהם מופיע המחנך כמעין גיבור־על הפועל כנגד כל הסיכויים והתנאים. בסרטים אלה מתוארים חולִייה של מציאות בית הספר בפסימיות ובהגזמה יתרה כדי להגביר את המתח הדרמטי בעלילה ולהציג את ההצלחה החינוכית (המתבקשת) בסופו של הסיפור כקתרזיס. אלא שפשטנויות דרמטיות אלו מנותקות מן הפרקסיס הפדגוגי ומן ההוויה החינוכית הממשית בבתי הספר.¹⁴ לעומתן, הזיקה הרדיקלית־קיומית אל הפרקסיס ממקדת ומגדירה את המציאות הפרוזאית בבית הספר – השיעורים, ההפסקות, הטיולים השנתיים, ימי ההורים, הרגעים הקטנים והפשוטים – כזירת המאבק הממשית על אנושיותם

14 במקרים רבים עשוי להתברר כי עמדות פשטניות אלו, המסמלות כביכול יכולת ללא גבול, אינן אלא צידו השני של הייאוש הגמור ושל הפאסיביות המוחלטת, ואין פלא כי מורים המנסחים את תכלית פעולתם במונחי הפשטה אידאליסטיים־אוטופיים הם הראשונים להתאכזב, להתייאש ולפרוש מן ה"מערכת".

וחירותם של התלמידים. על פי היגיון זה, הפרקסיס החינוכי הוא מציאות עמומה וסמיכה של שגרת יום-יום: מפגש בוקר, שיחת מסדרון, קישוט הכיתה, עוד שיעור היסטוריה או שיעור מתמטיקה. באספקלריה זו, כל אינטראקציה אנושית שמקיימת המחנכת עם תלמידיה היא שער להשגת משמעות וערך ממשי, משום שהיא מקיימת בפועל ובזמן אמת את יסוד ההתקשרות, הנוכחות והאחריות הפדגוגית, שהם ליבה הפועם של הפעולה החינוכית. המחויבות אל הפרקסיס מאירה את חשיבותה של עמדת הנפש האופטימית בעמדה רדיקלית-קיומית. זיקתו של המחנך אל הפרקסיס עורכת את תודעתו לקראת פעולה; היא מכוננת עמדה נפשית שבמסגרתה נתפסים גבולותיה האובייקטיביים של המציאות כאתגרים שאפשר להתמודד איתם, כגבולות שאפשר להרחיבם. לעמדה זו ערך קיומי ראשון במעלה: היא מזמינה את המחנך להתערב במציאות הפדגוגית ולהכיר את מורכבותה הרוחשת מבפנים, מתוך תנועה. בתחומו של הפרקסיס נוצרים התנאים 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.¹⁵

סיכום: ביקורת ופרקסיס כיסודות הומניסטיים

פתחתי את המאמר בטענה כי כל עמדה פדגוגית טומנת בחובה הנחות בדבר דמותו של האדם ומעמדו ותכליתו בעולם. הנחות אלו, שאת גרסאותיהן השונות ביררנו ביחס לפרשנויות למיניהן לסיפור גן עדן שבספר בראשית, מתגלמות בערכיה ובשיטותיה של כל פדגוגיה. אמנם עיון זה נשא אופי פילוסופי ומופשט-משהו, אולם לדעתי הוא נוגע לאופן שבו מורים ומחנכים תופסים את תפקידם ומוציאים בו משמעות. בחינתו של החינוך במבט רדיקלי-קיומי העלתה בהקשר זה כמה תובנות על דמותם ועל תפקידם של החינוך ושל המחנך. במאמר זה עמדתי על חשיבותם הקיומית של אידאל הביקורת ושל הפרקסיס בתהליך פדגוגי המנסח את הגיונותיו במונחים הומניסטיים של תיקון עולם ואדם. עמדה פדגוגית זו, כך טענתי, מבקשת לממש את אחריותו של המחנך לשלומם וחירותם של תלמידיו בחיי היום-יום בבית הספר ולעודד אותו לפעולה ולאמונה אופטימית בכוחו המתקן של החינוך.

15 על היבטיו ומורכבותו של המפגש החינוכי ראו צבר, 2013.

הדיון הפילוסופי בהנחות של החינוך על טבעו של האדם ועל טיבו של המצב האנושי חשוב במיוחד בתקופה זו, המושפעת מאוד מתפיסותיו הכלכליות והתרבותיות של השיח הנאו-ליברלי ומתפיסותיו השכלתניות והאמפריציסטיות של השיח המדעי בחינוך. בשנים האחרונות נוטה הדיון הפדגוגי להתרחק מעיסוק בסוגיות מהותיות בלתי פרקטיות על דמות האדם וייעודו ומתרכז בעיקר בשכלולם המדעי של המושגים ובהתאמתן של האסטרטגיות הפדגוגיות ל"מימוניות המאה ה-21" (טכנולוגיות, קוגניטיביות, חברתיות גיהוליות וכן הלאה). למגמה זו שלל ביטויים והשפעות, ובמסגרתה עלולה מלאכתם של המחנכים להיתפס באופן אינסטרומנטלי ונטול השראה.¹⁶ באקלים כזה עלולים להיגרע מן החינוך ממדים פדגוגיים-קיומיים מהותיים, כגון תשוקה, משמעות, אחריות, דאגה ומחויבות. עיון מחודש ב"שאלות הגדולות" של החינוך ובמדיו הקיומיים – בהנחותיו על האדם, בתפקידו העקרוני בחיים האנושיים, באתגרים הרובצים לפתחו ובתכליותיו בשעה זו הוא אפוא צורך השעה.

מקורות

- אבן שושן, אברהם (1975). המילון החדש. כרך א. ירושלים: קרית ספר.
- אליאור, רחל (2013). גן עדן קדש קדשים ומשכן ה' הוא. בתוך רחל אליאור (עורכת), גן בעדן מקדם: מסורות גן עדן בישראל ובעמים (עמ' 105-141). ירושלים: מאגנס.
- אופיר, עדי (1996). פוסטמודרניזם – עמדה פילוסופית. בתוך אילן גור זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני (עמ' 34-53). ירושלים: מאגנס.
- בלום, אלן (1989). דלדולה של הרוח באמריקה. תל אביב: עם עובד.
- בן מימון, משה (רמב"ם) (2002). מורה נבוכים (תרגום: מיכאל שוורץ). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- גובר, נתן (1999). הרהורים ביקורתיים על הפדגוגיה הביקורתית. בתוך אילן גור זאב (עורך), מודרניות, פוסטמודרניות וחינוך (עמ' 45-61), תל אביב: רמות.
- גור זאב, אילן (1996). הנרי ג'ירו – פדגוגיה ביקורתית? בתוך אילן גור זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי (עמ' 65-88). ירושלים: מאגנס.

16 עיון ביקורתי בהשפעותיו של השיח הגלובלי והנאו-ליברלי על החינוך בכלל ועל עבודתם ודמותם של מחנכים כפרט אפשר למצוא בעבודתם של ההוגים מייקל אפל (Apple, 2000) וסטפן בול (Ball & Olmedo, 2013).

מארקס, קרל (1965). לביקורת פילוסופית המשפט של הגל – הקדמה בתוך **כתבי שחרות** (תרגום, מבוא והערות: שלמה אבינרי) (עמ' 76-78). תל אביב: הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.

מארקס, קרל, ופרידריך אנגלס (1845|1955). תזות על פוירבך. בתוך שלמה אבינרי (עורך), **כתבים נבחרים, כרך ב'** (עמ' 306-309). תל אביב: ספרית פועלים.

ניטשה, פרידריך (1978). **דמדומי שחר – כיצד מועילה ומזיקה ההיסטוריה לחיים** (תרגום: ישראל אלדד). ירושלים: שוקן.

סולוביצ'יק, יוסף דב (1944). **איש ההלכה: כוח היוצר שבו**. ניו יורק: תלפיות.

פרום, אריך (1964). **פסיכואנליזה ודת** (תרגום: שמואל שיחור ורחל רביד). תל אביב: דגה.

פרום, אריך (1976). **אדם לעצמו** (תרגום: מ"ד בן חיים). תל אביב: אוצר המורה.

פרום, אריך (2001). **אמנות האהבה** (תרגום: דפנה לוי). תל אביב: מחברות לספרות.

פרום, אריך (2015). **איי-ציות: מחשבות על שחרור האדם והחברה** (תרגום: יותם שטיינבוך). תל אביב: רסלינג.

פרידה, פאולו (1981). **פדגוגיה של מדוכאים** (תרגום: כרמית גיא). תל אביב: מפרש.

צבר, בועז (2013א). בין שחרור להעצמה – הרהורים ביקורתיים על תפיסת הזהות בגרסאותיה הפוסט-מודרניסטיות של הפדגוגיה הביקורתית. **מגמות, מט**, 23-43.

צבר, בועז (2013ב). עמל של אהבה – על הגיונה של "השנייה השש-עשרה" במלאכת חינוך הכיתה. **גילוי דעת**, 4, 77-97.

קאמי, אלבר (2004). **האדם המורד** (תרגום: צבי ארד). תל אביב: עם עובד.

רוסו, ז'אן ז'אק (1993). **מאמרים** (תרגום: עידו בסוק; עריכה: יעקב גולומב). ירושלים: מאגנס.

רוסו, ז'אן ז'אק (2009). **אמיל, או על החינוך** (תרגום: ארזה טיר-אפלרויט; עריכה: עמוס הופמן). ירושלים: מאגנס.

רוטנשטרייך, נתן (1963). **עוצמה ודמותה: מסה בפילוסופיה חברתית ומדינית**. ירושלים: מוסד ביאליק.

שיינברג, שילה (2003). כוח דיסציפלינרי ואתיקה של העצמי בבית הספר: על תרומתו של פוקו למחשבת החינוך, **תיאוריה וביקורת**, 22, 133-166.

Apple, Michel (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. In Nicolas Burbules & Anthony Torres (Eds.) *Globalization and education* (pp. 58-74). London: Routledge.

- Ball, Stephen, & Antonio Olmedo (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
- Blom, Inga, & Anny Bergman (2013). Observing development: A comparative view of attachment theory and separation-Individuation theory. In Joanna BettmanE., & Donna Demetry Friedman (Eds.), *Attachment-based clinical work with children and adolescents* (pp. 9-43). New York: Springer.
- Fromm, Erich (1966). *You shall be as gods: A radical interpretation of the Old Testament and its tradition*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Gadotti, Moacir (1996). *Pedagogy of praxis. A dialectical philosophy of education*. New York: SUNY Press.
- Kant, Emanuel ([1803]1966). *On education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Peters, Richard S. (Ed.) (1973). *The philosophy of education*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Smith, Mark (1999). What is praxis? *The Encyclopaedia of informal education*. Retrieved from: <http://infed.org/mobi/what-is-praxis/>