



ני פרדוקסים עקרוניים עומדים ביסודו של המעשה החינוכי והופכים אותו, לפחות תאורטית, לבלתי אפשרי. האחד נוגע לעמדתו ההכרתית (אפיסטמולוגית) של החניך ביחס לעולם הרעתי והשני – לעמדתו הפסיכולוגית של המחנך ביחס לתהליך החינוכי. כל אחד מן הפרדוקסים מאיר היבט מעניין אחר של מעשה החינוך ושניהם מצביעים על הכרחיותו של מושג מסתורי, מופשט ובלתי ניתן להגדרה – ארוס.



את ביטויים המובהק ביותר של שני הפרדוקסים אנו מוצאים במשל המערה המפורסם של אפלטון ("המדינה", ספר שביעי). במשל מתואר מחזה קשה ומוזר: במעבה האדמה, במערה חשוכה, יושבת שורת אנשים מראשית הזמנים. גופם של היושבים אזוק בנחושתיים והם אינם יכולים לזוז או לקום. ראשיהם מופנים אל קיר המערה, בלי יכולת לנוע. על קיר המערה מוקרנים צללים לאורה הקלוש של מדורה הממוקמת מאחוריהם. צללי המערה והקולות שנשמעים מאחור הם כל עולמם של היושבים האומללים השרויים בעלטה. מצבם המחריד של האסירים טראגי אף יותר בשל העובדה שהם אינם מודעים כלל למצבם, ולמעשה ייתכן שטוב להם. בנקודה זו מתעורר הפרדוקס הראשון של מעשה ההוראה, הנוגע לעמדתו ההכרתית הראשונית של החניך.

חשבו על כך: איך יכול אדם לדעת שהוא רחוק, אם מעולם לא היה קרוב? איך ידע שרע לו אם מעולם לא היה לו טוב? איך ייתכן ששכח את מה שמעולם לא ידע? היושבים במערה הרי אינם מכירים מציאות אחרת מלבד זו שמוקרנת לפניהם על קיר המערה. בהיעדר גורם להשוואה, בזמן ובמקום אחר, אין להם כל סיבה לפקפק באמיתותה של מציאות הצללים שלפניהם, והם אנוסים לקבלה כממשות יחידה. תודעתם וחירותם שבזכותם החלקית והחסרה. הם אינם יכולים לבקש דבר שאין להם מושג על קיומו, ומדוע שירצו לבקשו? האסירים, כך נדמה, נידונים לחיים באשליה נצחית.

אסירי המערה של אפלטון הם תלמידינו בכיתות הלימוד. שכן מה יגרום להם לרצות במה שאינו ידוע להם? מה יכול לעורר אותם להתחיל בתנועה הקשה של הלמידה, לצאת ממצב הנוחות של חיים באשליה של ידיעה וראיית אל חיים מעורערים של אידיעה וחיפוש אחר ידיעה? מה חסר להם במצבם ועשוי להניע אותם לעבר השלמת החוסר, חוסר שאינו מורגש כלל ואינו מבטיח להם ידיעה וראיית?

נחזור למערה האפלטונית: הנה, כבמטה קסם, מתרחש אירוע תמוה ומופלא. אחד מאסירי המערה משתחרר מן האזיקים. כיצד? מדוע? איננו יודעים. מה השתנה הלילה הזה מכל הלילות, מניין הגיעה אליו תודעת אסירותו, כיצד חש לפתע בסבל שהוביל לרצון להתנער מן הכבלים? איננו יודעים. רגע השחרור אינו אירוע הנתון לבחינה רציונלית; אין הוא מצוי בסיומה הרציף של שרשרת אירועי סיבה ומסובב; הוא אירוע מיסטי ביסודו; "גץ הניצת מן המדורה", בלשונו של אפלטון.

ורגע השחרור אינו סוף הסיפור, אלא תחילתו. שהנה עתה, משהשתחרר האסיר מאזיקיו ולאחר שהסתגל בקושי רב למצבו החדש, הוא מתחיל לטפס החוצה במעלה המערה. וגם הגיונו של הטיפוס הזה מסתורי – למה שיתענה האסיר בטיפוס המפרך אם אין לו ברל ידיעה בנוגע לתכלית הטיפוס וטיבו? מה מאיץ בו להתאמץ? מה דוחף אותו? כיצד נסביר טיפוס חסר תוחלת זה שכולו אבסורד? מהו אותו כוח שדוחף באסיר להשתחרר? מהי אותה אנרגיה מסתורית שדוחקת בו, כנגד כל היגיון, להתמיד ולטפס במעלה מדרגות המערה?

תשובתו של אפלטון נחרצת: ארוס, "בנם של עוני ותושייה" ("המשתה", 76). הארוס הוא אותו מניע פנימי לפעילות, תחושה נעדרת מקור של חוסר שאדם נכסף למלאו. "עוני", אמו של ארוס, מעוררת את המודעות לחוסר; "תושייה", אביו, גורם לדחף לספק את החוסר. ארוס הוא התשוקה שדוחקת באדם להתעורר, להתנער, להתקדם, לדעת, לחשוב, לפעול. ארוס אינו מושא התשוקה, אלא התשוקה עצמה – הוא דוחף את האדם אל המושא, אל הרעת המסוימת, אל אובייקט ההכרה, אבל עצם העניין אינו המושא כי אם התשוקה אליו. ברגע שהצורך מסופק, ממשמש ובא הצורך הבא, תשוקה חדשה אל אובייקט שהוא נעלה יותר מקודמו. הארוס, במובן זה, הוא כוח מתמיד שחייב להיות בעל עצמה מספקת שתוכל לנתץ שביעות רצון שאננה או תחושת ידיעה חתומה. כשהארוס פועל יש התרחשות, יש למידה, יש חשיבה.

הרגשת מרכזיותו של הארוס בתהליך החשיבה והלמידה מאירה כמובן מחדש את תפקידה של ההוראה. אם הארוס מגלם את מהותה של הידיעה, הרי שתהליך ההוראה חייב להתכוון אל

# למה ללמוד? למה ללמד? ארוס

בועז צבר

ד"ר בועז צבר הוא מרצה לחינוך בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ובמכללת דוד ילין ומורה בבית ספר גבעת גונן בירושלים

שני כיוונים עיקריים: הראשון הוא כיוון של העצמה, שבמסגרתו יידרש המחנך אל עידודו וטיפוחו של הארוס באמצעות איתור יכולותיו המיוחדות והתכוונותו הפנימית של החניך. הכיוון השני הוא של שחרור – המחנך יפעל לביטולם של מגוון הגורמים המבקשים להכחיד את הארוס באמצעות ריצויו והססתו (תכניות טלוויזיה מטמטמות, לאומנות מעוררת, מיניות בוטה, תרבות מתחנפת וכו').

בנקודה זו נחזור אל ידידנו האסיר המטפס בקושי רב במעלה המערה. מבולבל וכואב הוא משרך צעדיו עד שברגע מסוים הוא מגיע אל פתח היציאה של המערה ופן רגע משתחרר אל העולם המואר שמחוץ לה. לאחר שעניו מסתגלות אל אורה הבהק של השמש הוא מתחיל להבחין בדברים "כשלעצמם" על בוחק חיותם ומגוון צבעיהן המרהיב – בגרמי השמים והארץ, בפרחים, בעצים, בחיות. הוא מבין כי היה שרוי בחשכה גדולה ורץ בשדות בתחושת התעלות נהדרת. והנה, בנקודה זו בדיוק, מתעורר הפרדוקס השני של החינוך, הנוגע לעמדתו הפסיכולוגית של המחנך.

שכן חשבו על כך: מה מצפה לו לאותו אסיר מואר אם יחליט להשיב פעמיו אל תוך המערה ולשחרר את חבריו הכבולים שם? הרי תחילה תחשכנה עיניו מחילופי המאורות וכל חבריו היושבים אזוקים ודאי ילעגו לו "ויאמרו עליו שחזר מעלייתו למעלה בעיניים מקולקלות" ("המדריגה", ספר שביעי, 424). אם ינסה להתירם ככל זאת יפגעו בו מאוד וייתכן שאף ירגוהו. למה לו להסתכן, להקריב את אושרו הקיים, המוכח והבטוח על מזבח מפוקפק כל כך? למה לו לחזור? וגם אם נניח כי בחשיפתו לאור השמש של הידיעה השכיל האסיר המשוחרר בכל הסגולות הטובות של החוכמה, הצדק, יישוב הדעת ואומץ הלב – מה בכך? הרי היטב אנו יודעים כמה מפוקפק הוא הקשר שבין ידיעת אמת מסוימת ובין ההתנהגות על פיה. כולנו שמענו על פרופסורים למוסר שהיו לא מוסריים בעליל, על שופטים מכובדים שסרחו, על ראשי מדינות ששיקרו.

מה יגרום אפוא לאדם לקבל על עצמו מחויבות אוניברסלית, רציונלית, פדגוגית, לחזור למערה ולשחרר את חבריו?

צריך שיהיה כאן יסוד נוסף, איזשהו רחף "מחוץ לעניין". יסוד זה הוא הארוס. ארוס בבחינת אהבה; ארוס המוסיף לחוכמה את מה שאין בה כשלעצמה – רחף לפעילות, למעורבות, לעשייה. ארוס הוא שדוחף באסיר להעדיף את האובייקטיבי על עצמו הסובייקטיבי ולסכן את עצמו. ארוס אינו יסוד רציונלי ואינו נובע מעצם טיבם של הערכים; ארוס הוא חסר נימוק וחסר תוכן משל עצמו; ארוס הוא הרגשה; ארוס מגשר ומאחד בין הסובייקט והאובייקט, בין הפרטי והכללי; ארוס הוא שמחולל כוח התמד לפעולה אל מול מציאות קשה ולעתים אף בלתי אפשרית; ארוס הוא שדוחף באסיר לחזור אל חבריו הכבולים במערה.

אנשים ששומעים על עיסוקי בחינוך נוטים להפטיר, ספק בהערכה ספק ברחמים, "אידאליסטי!". ולי הדבר תמיד נשמע מוזר, שכן "אידאליסטים" נוטים לנטוש את ההוראה לאחר זמן קצר, לקפל זנב ולהיעלם מהכיתות. לי, לעומת זאת, חשובה השאלה הפשוטה "מה אתם אוהבים?". אידאליסטים אוהבים אידאליים (או את עצמם כ"אידאליסטים"), היסטוריונים אוהבים היסטוריה, פילוסופים אוהבים חוכמה (כך אומרים), מתמטיקאים אוהבים מספרים ונוסחאות, שופטים אוהבים משפט וצדק.

ופדגוגים, מה הם אוהבים? פדגוגים אוהבים ילדים. כמה בנלי ולא מתוחכם (תשאלו את קורצ'אק). לצדי ואתי עובדים יחד מורים ומורות. יש להם תארים אקדמיים וידע בתחומי התמחותם אבל הם אינם מתמטיקאים, היסטוריונים ופסיכולוגים, לפחות לא בעיני עצמם. הם פדגוגים, אנשי חינוך. הם אנשים בוגרים שאוהבים להיות בחברתם של ילדים. להיות שרויים בעולמם, להיטיב את מצבם, ללמד, להדריך, לשוחח עמם, לצחוק אתם, לכעוס עליהם, להתגאות בהם. אהבתם זו מעבירה אותם לעתים על דעתם. הם יכולים להישאר אחרי שעות העבודה עם תלמיד שהתקשה. הם מתהפכים על משכבם בלילות אם לא הצליחו עם ילד בכיתתם. הם סובלים ממעמד מקצועי נטול הערכה, מיחס לא מכבד של הורים, ממשכורת עלובה. כשמקשים עליהם ושואלים מה הם עושים במקצוע הזה, הם מתנצלים בחיך ומפיתרים "אנחנו לא יכולים לעשות שום דבר אחר – זה חוק מאתנו" (מילותיהם של אוהבים). כל בוקר חוזרים מחדש אל המערה. פעם בחדר פותחים תלוש משכורת, ונעלבים. שואלים את עצמם למה לעזאזל הם ממשיכים לעשות את זה כנגד כל מידה של היגיון בריא. חושבים רגע, ואז נזכרים: הם פדגוגים, הם אוהבים, הם מחנכים ארוטיים. ■

אסירי המערה של  
אפלטון הם תלמידינו  
בכיתות הלימוד.  
שכן מה יגרום להם  
לרצות במה שאינו  
ידוע להם? מה יכול  
לעורר אותם להתחיל  
בתנועה הקשה של  
הלמידה, לצאת  
ממצב הנוחות של  
חיים באשליה של  
ידיעה ודאית אל  
חיים מעורערים של  
אי-ידיעה וחיפוש  
אחר ידיעה?