

זמן תפס"ן

זמן תפס"ן מכוון למקצב הזמן של הנוער,
 ומהווה במה לאפשרות הופעתו של שיח חדש
 שז'אק לאקאן כינה "הכאב של הנוער"

גיליון 23 | בחזרה לאפשרות של מורה | מרץ 2018

2	עמרי ביכובסקי, אילנה רבין	דבר המערכת: בחזרה לאפשרות של מורה
5	גבריאל דהאן جبريئيل دهان	בדרך חזרה לאפשרות של מורה في طريق العودة لتكون معلمًا
28	עמרי ביכובסקי	איווי ללמד וארוטיקה
37	מוניב סבית منيب سبيت	שופט מנשק את ידו של המורה המואשם قاض يقبل يد معلم متهم
42	גבריאל דהאן	קול קורא סמינר תפס"ן
43	יונתן לוין	דברים בעקבות תכנית העבודה לסמינר תפס"ן לשנת 2017-18 ולקראתה
	רות בנג'ו	מחברות כיתה
46		מחברת 1: הציווי שהפך לאיווי
49		מחברת 2: חתימת החוזה
52		מחברת 3: אני לא יכול

זמן תפס"ן הוא כתב העת של עמותת תפס"ן – תחנה פסיכואנליטית לנוער
עורכים: עמרי ביכובסקי, אילנה רבין.

* כל התרגומים לערבית נעשו על ידי מוניב סבית / ترجمة: منيب سبيت

דבר המערכת: בחזרה לאפשרות של מורה

עמרי ביכובסקי, אילנה רבין

הגיליון הנוכחי שם במרכז הבמה את ההוראה, את מעשה ההוראה ואת השאלה מהו מורה. האפשרות של מורה מוצבת מיד נוכח המקצוע הבלתי אפשרי, שהרי כך ממקם פריד את החינוך. האם אין זה עניינה של הפסיכואנליזה, לשאול את השאלה מה אפשרי, החל מהצבתו של הבלתי אפשרי? מה ואיך אפשרי לתפוס במתמטיקה הנוצרת במשוואה שכזאת ומה ההשלכות על הפרקסיס ההכרחי הנובע ממנה?

הפרקטיקה התפסנית השזורה באמירה ההולכת ומתבהרת לאורך כל הגיליונות של "זמן תפסן" מוכיחה את עצמה כפרקטיקה המתבססת קודם כל על השבת הסיבה למקומה, מה שקראנו ה-"קליניקה" שלנו. במסגרתה של קליניקה זו, החותרת לדיוק הכירורגי ההכרחי לה, על כל אחד מאלה הסובבים את המתבגר הנושר או העומד לנשור, להיות תפוס ראשית בפונקציה שלו ובסיבה של פעולתו. זוהי קליניקה/קליניקה הממירה את הכוונות הטובות בכיוונים טובים, כפי שאמר גבריאל דהאן בהרצאה בה דיבר על האוריינטציה הפסיכואנליטית הלאקאניאנית שאינה מתרחשת בממד ערטילאי "אובסקורנטיסטי" שהינו נחלת יודעי סוד וח"ן האמונים על תורת הנסתר אלא היא "קליניקה של כל רגע וכל מקום", המתאפיינת בפעולה בהירה ומדויקת, פעולה עם כיוון, משמע אוריינטציה. פרקטיקה שכזאת כוללת רבים, והיא, על כן מה שאנו קוראים "פרקטיקה ברבים". היא כוללת את ההורה, המורה, המחנך, המטפל ולמעשה מי, שמתוך אלה הפוגשים את המתבגר, מייצרים עמו שיח ומפגש המנכיח את נכונותם לקחת על עצמם את הסיבה שבשמה הם פועלים, ובכך למעשה לתת תוקף ולהכיר באפשרות פתיחתו של שדה שיח ומפגש אחר עם המתבגר ועם מה שעשוי להיות יום אחד, כפי שלאקאן ניסח זאת, השיח של ה"כאב של הנוער".

השאלה על אפשרות, היא תמיד אקטואלית. אנו זוכרים, שלא מזמן, כאשר היה דומה שה CPCT – רשת המוסדות הפסיכואנליטיים לטיפול שהוקמו בצרפת ובארצות נוספות – היכה שורשים, התמסד, ואפילו הצליח עד כדי כך שהיה שבוי בהצלחתו באופן ששם בסימן שאלה את האיווי של האנליטיקאי; ברגע זה בדיוק הציע ז'אק אלן מילר את מה שניתן לקרוא לו בפראפרזה לכותרת גיליון זה: "בחזרה לאפשרות של פסיכואנליטיקאי", בהדגישו את הפסיכואנליזה ה"טהורה" כמענה וכנקודה לקריאת כיוון/אוריינטציה.

איווי (האיווי של המורה) וחזרה (בחזרה לאפשרות של מורה), הם במובן מסוים זרים זה לזה, אולם יחד עם זאת הם גם שכנים, בלתי נפרדים. נזכור שהניסוח החזק של החזרה, התאפשר לפרויד ב"מעבר לעקרון העונג", סביב החזרה, כפי שהיא מופיעה בטראומה, ובמיוחד בחלומות, או סיוטים אם תרצו, הטראומטיים. זה מביא את לאקאן לשאול: "ניסיונו מציג אז בפנינו בעיה שנובעת מהעובדה, שבלב התהליכים הראשוניים, אנו רואים שנשמרת ההתעקשות של הטראומה לגרום לנו להיות ערים לקיומה. הטראומה מופיעה, למעשה, לעיתים קרובות בלתי מצופעת. איך יכול להיות שהחלום, נושא האיווי של הסובייקט, ייצר את מה שגורם לטראומה להגיח באופן

חוזר ונשנה – אם לא פְּנִיה עֲצָמָם, לפחות המסך שמראה לנו שזה עדיין שם מאחורי?¹ מאחורי נושא האיווי, אם כן, שוכנת החזרה. איך זה יכול להיות, שואל לאקאן, שהדבר הזה – החלום – 3 שהוא באופן מובהק נושא האיווי, נותן את הבמה שלו לכפיית החזרה של הטראומה. עלינו לקחת בחשבון שהחזרה מתרחשת מעבר לעקרון ההנאה – נוגעת במחוזותיו של דחף המוות.

אולם זה בדיוק בהקשר לחזרה, שבסמינר 11 לאקאן מניח את שני המושגים של אריסטו – האוטומטון והטיכה. הוא מבחין ביניהם באופן חד: בעוד שלגבי האוטומטון אנו יודעים עם המתמטיקה המודרנית, אומר לאקאן, שהינו רשת המסמנים, כלומר עשוי מחומרים של מילים ושפה, הרי שה-טיכה הינו למעשה מהסדר של ההפתעה, השהיית מסמנים ואולי אף קרע שהוא מפגש עם הממשי. כלומר, פניה של ה-חזרה הכלולה בכותרת גיליון זה, חזרה לאפשרות של מורה מזמינים אותנו לבחינה בו זמנית של הידוע של החזרה ושל החדש של המפגש. בכדי שיהיה אפשרי ונהיר לקריאה ולשימוש, עבורנו, נדרש תמרון עם מושגים אלה, במיוחד ביחסם לאיווי. איך למקם את ה"איווי של המורה" ביחס ל"איווי של הפסיכואנליטיקאי"? שכן מה שעל הפרק היא השאלה כיצד למקם את האיווי של המורה ביחס לאוטומטון הנדרש מעצם היותו תפוס בשגרת בית הספר כמוסד שבעולם המודרני דוהר לכיוונים של אבלואציה ביורוקרטיזציה והזמן המואץ של הטכנולוגיה והוירטואליה. גבריאל דהאן, בגליון זה, מניח את האיווי בין הציווי לבין הציות, בתהליך המישמוע המתרחש בפער הזה אצל זה אשר אליו מופנה הציווי. מה צריך להתרחש כדי שפער זה יעטה עליו את מחלצות ה"הבדל המוחלט", שעליו אומר לאקאן: "האיווי של האנליטיקאי איננו איווי טהור, זהו איווי לקיים הבדל מוחלט"². ג. דהאן ממשיך כדי לומר לנו: "האיווי – התשוקה הזאת לידע – הוא מה שנמסר בידי של המורה, כדי למסור אותו לילדים הבאים לחבוש את ספסל הלימודים". כלומר, מה שעל המורה למסור, מתוך הפונקציה שלו, ועל גבי הסיבה שלו, איננו הידע אלא האיווי לידע.

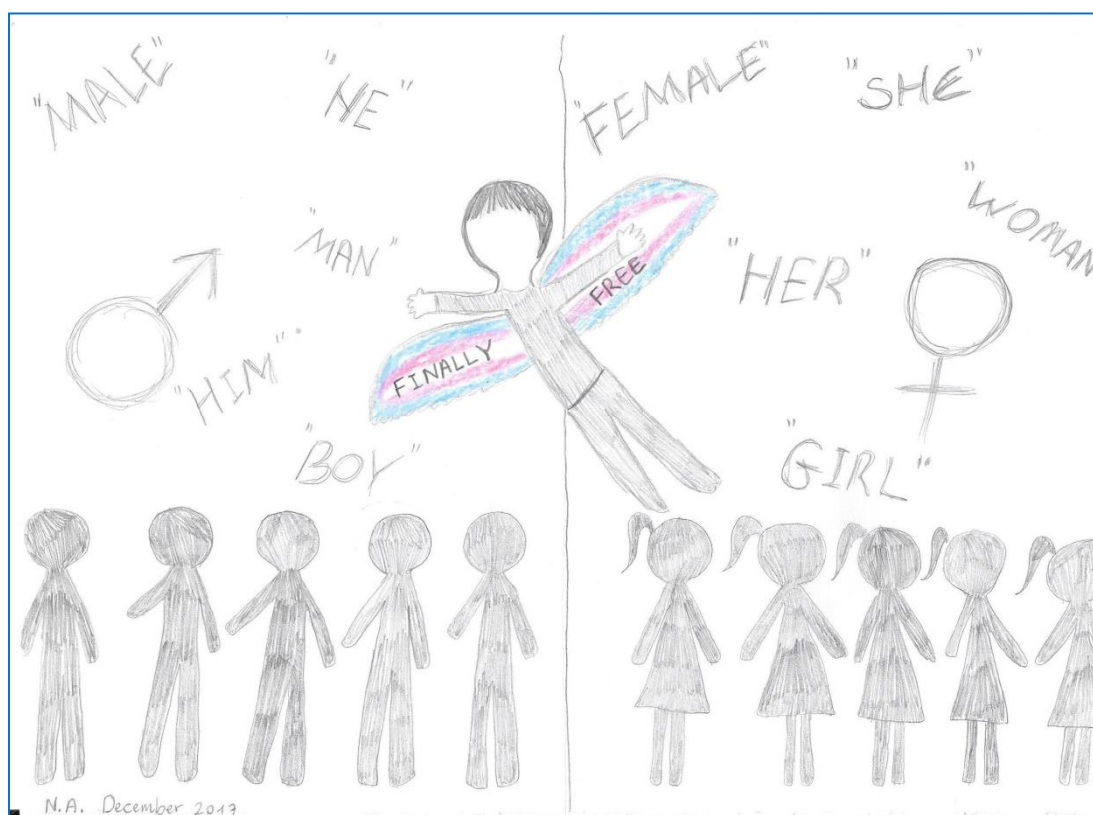
הדברים מתרחשים בפעולה, בסמינר תפס"ן, המתקיים במהלך שנת הלימודים במקום תפס"ן. בסמינר זה – שכפי שאמרה במקום אחר (זמן תפס"ן מס' 19) רות בנג'ו, נראה כאילו פוזרה עליו "אבקת איווי" – נאספים אנשי חינוך, ופרקטיקנים הפועלים בשדה הפסיכואנליזה, כדי לדון בנער ובמורה ובמה שביניהם, בתוך זירה מסעירה בחדשנותה ובהשלכותיה המידיות על הפרקסיס של אלה הנוגעים בנוער ונוגעים בכאבו וחיבוטי נפשו (שלפעמים מקבלים גם צורה של שיעמום). כך, למשל, אנו שוברים את הראש וחוצבים את דרכנו במעשה, כדי לנסח מהו "מקרה" של מורה. כך, באופן, שלא מפסיק להפתיע משיעור לשיעור, נקבעה הביבליוגרפיה על ידי בחירות המשתתפים בטקסטים שסללו את דרכם שלהם אל החינוך ואל אופנים של מפגש עם הנוער ועם הסוגיות הכרוכות באפשרות של תלמיד – טקסטים שהיו מכוננים עבור המשתתפים אחד אחד. הצגתם מהווה לעולם התקלות/התקלה בין הטקסט לבין ההתנסות. לשמחתנו, סמינר תפס"ן זכה להכרה של משרד החינוך והוכר החל מהשנה - לגמול השתלמות.

הגליון הנוכחי מכוון לתפוס כנקודת משען אל האיווי של המורה – המאמרים מבטאים מאמץ להציע דרך אחרת על גבי החזרה (אוטומטון) אל עבר האפשרות לטיכה, למפגש, מפגש מעורר ומיטיב לאיווי – הן של המורה והן של התלמיד.

Lacan, J. (1963-4). *The Seminar Book XI, The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. (A. Sheridan, ¹ Trans.) New York: W.W. Norton & Co. 1977, p. 55
² ibid, p. 276

והערת סיום: אין זה ללא קשר לפונקציה ולסיבה, כפי שנוסחו כאן, שמצאנו – העורכים –

- 4 בגיליון האחרון של ה- *Lacanian Review*, שכותרתו: *Family Dramas Family Traumas*, ואשר יצא לאור ממש לאחרונה, שני מאמרים של ז'אק-אלן מילר, שתורגמו זה עתה לאנגלית: "אל עבר ההתבגרות", ו"ילדים אלימים". את שני המאמרים הללו, תפוסים בדחיפות של הפעולה התפסנית, החתירה לידע ושיכלול הפרקסיס, כבר זכיתם, אתם קוראי זמן תפס"ן לקרוא לפני זמן ניכר. "אל עבר ההתבגרות" בפברואר 2016, ו"ילדים אלימים" בנובמבר 2017. זו הנכחה נוספת של הנחישות של "זמן תפס"ן", לאחוז בדופק התקופה.



תאור הציור

הציור מתאר מעבר של אדם מהמגדר הנשי למגדר הגברי. כנפיו של האדם פרושות, כסמל להיותו חפשי, ועליהן הדגל הטרנסג'נדר. בעוד הגברים והנשים משני צדי המתרחס זהים, ופונים באותו כיוון, האדם המצויר בעל ייחודיות. הציור מבטא את כמיהתי להיות חפשי מכבלי שיוך מגדרי למגדר הנשי, ולחיות במגדר הגברי עמו אני מזדהה, השונה מהמגדר שיוחס לי בעת לידתי. (נכתב על ידי הצייר)

في طريق العودة لتكون معلماً*

بعض الملاحظات التمهيدية لكراسة المعلم

جبرئيل دهان

1

ما هو الاستعمال الذي تستطيع أن تستخدمه التربوية بالتحليل النفسي؟ لكي تتمكن من الإجابة على هذا السؤال من الأجر التوجه لما قاله فرويد بخصوص المهن الثلاث المستحيلة: التربية، الحكم والتحليل النفسي. مستحيلة، بمعنى أن نكون متأكدين مسبقاً بأن النتائج ستكون غير مرضية. إن مقولة فرويد، وفي هذه النقطة، تضع التربية والتحليل النفسي على نفس المستوى، حيث من الممكن أن يدور فيه حوار بين رجال التربية وبين المحللين النفسيين. سأضيف وأقول إنه في كلا المهنتين، التربية والتحليل النفسي، الاهتمام هو فيما لم نحصل عليه، فيما لم ننجح به. لا حاجة لذكر، كم من النظريات والتفسيرات والتي أوجدت بهدف اعطاء معنى للشيء الذي لم ننجح به، للشيء الذي لم نحققه بعد. بالمناسبة، من الممكن أن تعطي هذه النظريات والتفسيرات التي نبنينا للشيء الذي لم نتمكن من الحصول عليه، للشيء الناقص، تفسير بخصوص ما نستطيع تحقيقه في هذه المجالات.

إن هذه النقطة ليست بأمر صدفة. الاهتمام في التربية وفي الشيء الذي لم نحصل عليه، لا يعني الإساءة لقيمة عمل التربية أو لموهبة العاملين في هذا المجال. إنه نابع من نقطة مركزية في علم نفس الإنسان، أي علم نفس النقص. نستطيع رؤية ذلك من خلال عدة

בדרך חזרה לאפשרות של מורה*

מספר הערות מקדימות לפנקסו של המורה

גבריאל דהאן

1

מהו השימוש שיכול החינוך לעשות בפסיכואנליזה? כדי לענות על שאלה זו מן הראוי שנפנה למה שאמר פרויד ביחס לשלושת המקצועות הבלתי אפשריים: החינוך, הממשל והפסיכואנליזה; בלתי אפשריים במובן זה, שאנו יכולים להיות בטוחים מראש בכך שהתוצאות לא תהיינה משביעות רצון. ובכן, אמירה זו של פרויד יכולה להניח בנקודה זו את החינוך ואת הפסיכואנליזה על מישור אחד, שבו יכול אולי להתנהל דו-שיח בין אנשי חינוך לבין פסיכואנליטיקאים. הייתי מוסיף ואומר שבשני העיסוקים הללו, חינוך ופסיכואנליזה, עיקר העניין הוא דווקא במה שלא הושג, במה שלא הצלחנו בו. אין צורך לספר כמה תיאוריות והסברים הומצאו כדי לתת מובן לדבר שלא הצלחנו בו, לדבר שטרם השגנו. יכול מאוד להיות שהתיאוריות וההסברים שאנחנו בונים לגבי מה שלא הושג, לגבי מה שחסר, מסבירים כבדרך אגב גם משהו לגבי מה שאנו כן משיגים בתחומים הללו.

הנקודה הזאת איננה עניין מקרי. ההתעניינות בחינוך, במה שלא הושג, איננה אומרת דבר רע על הערך של עבודת החינוך או על כשרונם של העוסקים בה. היא נובעת מנקודה מרכזית בפסיכולוגיה של האדם; זוהי פסיכולוגיה של החסר. אנו יכולים לראות זאת

* חיבור זה נכתב בעקבות הרצאות שניתנו באוניברסיטה העברית, ירושלים, בהשתלמות מנחים להוראת עברית לילדים עולים בשנת 1992, על פי הזמנתה של נורית פלד-אלחנן. ההרצאות התבססו על הניסיון לעשות שימוש בעבודתו של הפסיכואנליטיקאי ז'אק לאקאן בשדה החינוך. חיבור זה התפרסם בו-זמנית גם ב"פסיכולוגיה ארגונית", כתב עת לייעוץ ארגוני היוצא על ידי מכון "צפנת", ירושלים, וב"בין לומדים למלומדים", אסופת מאמרים ועבודות נבחרות כרך ב', בהוצאת משרד החינוך, שפ"י, 1996

* כתב זה המאמר "עצבות הפעולה" פורסם ב"העיתון" של אוניברסיטת חיפה, 1992, תלביב לדעוה נורית פלד-אלחנן. תמרכזת המחצרות חול עמל המחלל הנפסי גאק לאקאן פי חפל הנפסי. ינפטר זה הנפסי פי נפס הופת פי "על הנפס הנפסי", מלה ללסטשרה הנפסי, הנפורה מן קבל מרכז "נפסנת", הנפסי.

أوضاع حينما يسعى الانسان لتعبئة نقصه أو الوقوف أمامه، بدءًا بمسار الأشياء الواقعية، مرورًا بالمسار الخيالي ونهايةً بالمسار الرمزي. ولكن علينا التمييز هنا ما بين نقص ونقص. هنالك نقص حيث يوجد ما يفتق: يوجد اسم للموضوع الذي يجيب عنه - غذاء، حب، مال، أشخاص وما شابه. وهنالك نقص أساسي لا يوجد له اسم يجيب عنه، بالرغم من أنه هو ذلك الشيء الذي من الممكن أن يكون مرتبطًا بدفع الانسان للقيام بأعمال مختلفة، من دون أي علم له. لهذا النقص علاقة مع كفيّة وقوف الطالب أمام المعرفة، أمام المعرفة الناقصة. من الممكن أن يكون هذا النقص متعلقًا ب "طفل لا يريد أن يعرف". إنه ليس بنقص بيولوجي أو عضوي. هو نقص مكتوب كلاوعي، ولا يمكن أن يقال بالكلمة. هذا النقص هو أساس الرغبة بالمعرفة.

إن الطالب هو من يعترف بطريقة معيّنهُ بالنقص، المترجم كنقص في المعرفة. هذا الاعتراف هو الذي ينتج الحركة ل "أن تريد أن تعرف" أو أن تريد أن تتعلم. في غرفة التعليم بالمدرسة، حيث يعدّون الأولاد كطلاب، لا يقف جميع الطلاب أمام المعرفة الناقصة كطلاب. من الممكن أن نجد أولادا حيث يقفون أمام المعلم الذي يريد أن يُعلّم - إذا كان كذلك - كأولاد لا تنقصهم المعرفة. هم يرفضون تعليمه بالرغم من أن المعلم يريد أن يُعلّم. الموافقة على التعلم معناه أن تعترف أنّ هنالك نقص. هذا الاعتراف ليس اوتوماتيكياً وليس متعلقاً بالتطور أو بالنضوج العصبي، عن طريق ظهور ردود فعل لا ارادية معيّنهُ واختفاء أخرى. هذا الاعتراف، هو تحصيل خاص (particular) لكل ذات، تحصيل غير مضمون من خلال التطور. لو كان الامر كذلك، لما رافقت سيرورة اكتساب المعرفة في المدرسة كلّ هذه العقبات وحالات الفشل، الأمر الذي يُصعب على عمل الطالب والمعلم.

במגוון האופנים שבהם האדם פועל כדי למלא את מחסורו או לעמוד מולו, החל במישור הדברים הממשיים, עבור דרך המישור הדמיוני, וכלה במישור של הסמלי. אך יש להבחין כאן בין חסר לחסר. יש חסר שיש מה שישפך אותו: יש שם לאובייקט שיכול לענות עליו - אוכל, אהבה, כסף, אנשים וכדומה. אך ישנו חסר בסיסי שאין שם למה שיכול לענות עליו, אף-על-פי שדווקא הוא יכול להיות קשור למה שדוחף את האדם למעשיו השונים, מבלי שידע על כך. חסר זה יש לו קשר גם לאופן שבו עומד התלמיד מול הידע - הידע שחסר. החסר הזה יכול להיות קשור ל"ילד לא רוצה לדעת". אין זה חסר ביולוגי או אורגני. זהו חסר אשר רשום כלא מודע, והוא אינו ניתן להיאמר במילה. החסר הזה הוא הבסיס להתאוות לדעת.

התלמיד הוא זה אשר מכיר באופן מסוים בחסר, המתורגם כחסר של ידע. הכרה זו היא שיוצרת את התנועה של "לרצות לדעת" או לרצות ללמוד. בכיתת הלימוד בבית הספר שבה סופרים את הילדים כתלמידים, לא כולם ניצבים בפני הידע החסר כתלמידים. יכולים להיות ילדים שמול המורה הרוצה ללמד - אם אכן הוא כזה - הם ניצבים ככאלה שהידע לא חסר להם. המורה רוצה ללמד, אבל הם דוחים את תלמודו. להסכים ללמוד משמעו להכיר בכך שישנו חסר. הכרה זו איננה אוטומטית, היא איננה עניין של התפתחות או של בשלות נוירולוגית, בצורה של הופעת רפלקסים מסוימים והיעלמותם של אחרים. הכרה זו היא הישג יחידאי (פרטיקולרי) של כל סובייקט, הישג שאיננו מובטח על ידי התפתחות. לו כך הדבר, כי אז תהליך רכישתו של הידע בבית הספר לא היה מלווה בכל אותם מעצורים וכשלים אשר מקשים על עבודת התלמיד והמורה. זאת אומרת, ה"ללמוד" איננו "טבעי", כמו גם ה"ללמד". בבתי הספר אין עוסקים בדבר טבעי. על כן המעשה של הלימוד, התרחשותו, היא דבר מה שאיננו בסדר של

هذا يعني أنّ "التّعليم" ليس "طبيعيّاً"، وكذلك الأمر "أنّ

7

تُعَلِّم". لا يتعاملون في المدرسة مع أمر طبيعيّ. لذا

فعمل التّعليم، وما يحصل به، ليس شيئاً من المستوى الطبيعيّ.

2

ההוראה – ניתן לסמוך עליה שהיא פרקטיקה. וכמו כל פרקטיקה היא משתמשת באמצעים סמליים על מנת לחולל שינויים בממד הממשי, תוך היתקלות בלתי נמנעת בממד הדמיוני. לשם הפישוט ניתן לומר, שבהוראה הסמלי הוא מה שכלול בשימוש בשפה ובדיבור; הממשי הוא הדחיפה שמצליח המורה, במעשה ההוראה שלו, לדחוף את תלמידו בכיוון של חיפוש; והדמיוני כלול ביחסים הנרקמים בין המורה לבין התלמיד.

2

من الممكن القول بأنّ التّعليم هو مهنة. وككلّ مهنة فهي تستعمل وسائل رمزيّة بهدف إجراء تغيير على الصّعيد الواقعيّ، ومواجهة لا مناص منها مع الصّعيد الخياليّ.

من الممكن القول لتبسيط الأمور، بأنّ الرّمزيّ في التّربية هو كلّ ما هو مشمول في استعمال اللّغة والكلام: الواقعيّ هو الدّفعة الّتي ينجح المعلمّ، في عمله التّربويّ، من دفع تلاميذه باتجاه البحث: والخياليّ مشمول في العلاقات المُحاكاة بين المعلمّ والتّلميذ.

3

השפה של האדם איננה קוד. היא גם לא מורכבת מסימנים לוגיים, כמו במתמטיקה. עניין זה פותח את הפתח לעולם של המשמעויות ושל ריבוי המשמעויות. במישור החברתי ישנה למילים אותה המשמעות בפי הכול. הנחה זו מקיימת את הפאטה מורגנה הנקראת תקשורת. הציר של התקשורת הוא ההנחה שכולם מבינים זה את זה. כאשר אין זה כך זוהי הפרעה בתקשורת, טעות אשר מן הראוי לתקנה. המודל התקשורתי קרוב יותר למה שמתרחש אצל החיות או אצל החרקים. אצל הדבורים, למשל, ישנם קודים תקשורתיים. ריקוד השמיניות של הדבורה אינו מותיר לדבורה האחרת שום פתח למשמוע (מציאת משמעויות וריבוי משמעויות). הריקוד מחייב. אי אפשר להגיד אחריו "לא הבנתי" או "רק רגע" או "לא". זוהי תקשורת, לא שפה.

3

لغة الانسان ليست شيفرة. كما وإنّها ليست مركبة من رموز منطقيّة كما هو الحال في الرّياضيّات. فهذا الأمر يفتح فتحة لعالم المعاني والمعاني المتعدّدة. في المسار الاجتماعيّ، يوجد للكلمات نفس المعنى عند الجميع. إنّ هذه الفرضيّة تحقّق هذا السّرّاب المسمّى "اتصالاً". فمحور الاتّصال هو أن نفترض بأنّ الجميع يفهمون بعضهم البعض. عندما لا يتسوّى هذا الأمر يكون قد طرأ خلل على الاتّصال، غلطة من المفضلّ تصحيحها. إنّ نموذج الاتّصال أقرب بكثير لما يحصل بين الحيوانات أو بين الحشرات. فعند الدّحل مثلاً نجد شيفرة اتّصال. إنّ رقص الدّحلة المثلث لا يتيح أيّ فتحة أمام الدّحلة الأخرى لإمكانية وجود معنى (ايجاد معنى وتعدّد المعاني). فالرّقص يفرض نفسه. لا يمكن القول بعد ذلك "لم أفهم" أو "لحظة" أو "لا". هذا

במה, אם כן, עוסקים המורים כאשר הם מלמדים עברית? האם הם מלמדים שפה או קוד תקשורתי? אם מדובר במישור הפונטי, הרי הוראת העברית אינה אלא הצמדה של הברות וצירופי הברות חדשים למשמעויות ישנות או קיימות זה מכבר – ובמובן זה ההוראה אינה

اتصال وليس بلغة.

والسؤال هو: مع أي شيء يتعامل المعلمون عندما يعلمون اللغة العبرية. هل يعلمون لغة أم شيفرة اتصال؟ إن تحدثنا عن المسار السمعى، فتعليمات العبرية ليست سوى ربط مقطع لفظي أو مقاطع لفظية جديدة مع معاني قديمة أو حديثة – بهذا المعنى يكون التعليم تشفيراً جديداً لا غير. إن قوانين الانشاء والقواعد، تتيح تعليم لغة جديدة، فقط عندما تنتج معاني جديدة أو تفتح فتحة لإنتاج معاني جديدة، لم تكن موجودة مسبقاً. قد تكون هذه المعاني جماعية أو فردية.

على كل حال، فهي ليست بالشيء الذي يمكن تعليمه بشكل مباشر. بهذا المعنى، فتعلم اللغة هو دائماً شيء سرّي، حيث لا يستطيع جانب التعليم الظاهر الإمساك به؛ هو ما لا يُقال بشكل مباشر.

يجب ألا نتسرع اذا وألا نستنتج بأن "السلوك" هو موافقة على معنى معين. عندما يقول معلم الصف لتلاميذه اجلسوا فيجلسون، لا يجب علينا الاستنتاج بأن طلب الجلوس قد لاقى نفس المعنى عند جميع طلاب الصف – حتى وإن جلس جميع الطلاب في أعقاب ذلك. إذا تجاهل المعلم ذلك، وحتى من الناحية المنطقية، نستطيع القول عندها بأنه يدير عمله بحسب خط الاتصال والشيفرة الاعلامية. ربما من نواح عديدة يكون المعلم في أيامنا هذه، أو في غير أيامنا، مضطراً للعمل على هذا الخط، حيث يضع جانباً المعاني الفردية الذي يتلقاها كلامه عند طلابه، من أجل التناسق. بهذا المعنى فما من شك بأن خاصية كل طالب مصيرها المعاناة، بمعنى أنها ستكون دائماً عديمة المكان، ولأنها مصدر لمعاناة المعلم – خاصة عند المعلم الذي يضطر لتعليم عشرات الطلاب دفعة

אלא קידוד מחדש ותו לא. כללי התחביר והדקדוק, יש בהם משום הוראה של שפה חדשה רק במידה שהם מייצרים משמעויות חדשות או פותחים פתח ליצירתן של משמעויות חדשות, אשר לא היו קיימות קודם לכן. המשמעויות האלה יכולות להיות קולקטיביות או יחידאיות.

בכל מקרה, אין הן דבר שניתן ללמדו באופן ישיר. במובן הזה לימוד השפה הוא תמיד דבר מה דיסקרטי, אשר חומק מן הפן הגלוי של ההוראה; הוא מה שלא נאמר באופן ישיר.

4

צריך על כן לא להיחפז ולהסיק ש"ההתנהגות" היא אישור של משמעות מסוימת. כאשר מורה יאמר לתלמידים בכיתתו לשבת וכל התלמידים יתיישבו, אין להסיק מכך שההנחיה לשבת קיבלה אותה משמעות עבור כל תלמידי הכיתה – גם אם כולם התיישבו

4

בעקבותיה. אם המורה יתעלם מכך, ולו מן הבחינה הלוגית, אזי אפשר לומר שפעולתו מתנהלת על פני קו התקשורת והקודים התקשורתיים. ייתכן שבמובנים רבים המורה של ימינו, ואולי לא רק של ימינו, כפוי לפעול דווקא על פני הקו הזה, אשר מניח בצד את המשמעויות היחידאיות שדבריו מקבלים אצל תלמידיו, לטובת האחידות. אין ספק שבמובן זה היחידאיות של כל תלמיד נידונה לסבל, גם במובן של היותה תמיד חסרת מקום, וגם במובן של היותה מקור הסבל של המורה – במיוחד של המורה אשר צריך ללמד עשרות תלמידים כמקשה אחת – קרי כקושי אחד ולא כעשרות קשיים. אך גם בלי קשר למספר התלמידים אפשר לומר שאם ישנו דבר הנקרא "הסבל של המורה", הרי הוא כרוך ביחידאיות של התלמיד, שאותה המורה אמור לסבול באופן מיוחד. למעשה, מורים נבדלים זה מזה בפרקטיקה שלהם בדיוק באופן המיוחד שבו הם סובלים

واحدة - أي صعوبة واحدة وليس عشرات الصعوبات. وبدون أي علاقة لعدد الطلاب فإن كان هناك ما يُسمى "معاناة المعلم" فهي مرتبطة بخاصية التلميذ، حيث على المعلم تحملها بشكل خاص. في الواقع، هناك اختلاف بين معلم ومعلم آخر في مهنة التعليم، في الشكل الخاص الذي به يتحملون هذه الخاصية، والتي لا مكان رسمي لها. واحدة من أكثر الأخطاء الشائعة في سلك التعليم اليوم هو التفكير بأن امتحانات القدرات، امتحانات المعرفة امتحانات الشخصية بشئ أنواعها هم دوال لهذه الخاصية. هذه غلطة، لأن كل شيء قَدْأُعدَّ للتقييم والتصنيف يخفي الخاصية. مقارنة محتملة هي فقط بحسب مقياس مشابه أي كان. لا يمكن مقارنة الخاص بواسطة مقاييس للكبير، أكثر أو أقل، كثير أو قليل إلخ. إنه الواحد الموجود في الفرد. من الممكن القول إضافة لذلك بأن التحليل النفسي يعلمنا بأن الخاص موجود ليس بما هو موجود بل بما هو غير موجود. وهذا يعيدنا لموضوع النقص. نقص كل ذات هو الخاص الموجود بها.

من الممكن القول إذا، بأن موقف المعلم تجاه خاصية التلميذ هي التي تُعرِّف أخلاقيات المعلم. إن كل المعرفة التي أوجدها العلم قد كتبت، خاصة في الكتب. لذا لن نفترض بأن هذا هو موضوع عملية التعليم. فهذه الفكرة موجودة في جهاز التربية. إنها موجودة وأكثر من ذلك! فكل المواقف الخاصة بجهاز التربية، التي تضع المعلم في موقف الوسيط، والتي هي عبارة عن الوقوف ما بين الكتاب والتلميذ بشكل معين حيث يشوش على الطالب القراءة في الكتاب والتعلم، إلا في حال نجاح الطالب في الالتفاف حول المعلم أو نسيانه: كل هذه المواقف والتي "تطورت" نحو قياس الانتاج ونجاعة البرامج، للإملاءات، للتفتيش; فكل هذه المواقف، والتي في أساسها موجود اليأس الأساسي

את היחידאיות הזאת, שאין לה מקום רשמי. אחת הטעויות השכיחות כיום בשדה החינוך היא לחשוב שמבחני יכולת, מבחני ידע ומבחני אישיות למיניהם הם מסמנים של היחידאיות הזאת. זוהי טעות מכיוון שכל מה שנועד לדרג ולמייין - מעלים את היחידאיות. השוואה אפשרית רק על פני מדד של זהות כלשהי. היחידאי אינו ניתן להשוואה באמצעות ממדים של גודל, יותר או פחות, הרבה ומעט וכדומה. זהו האחד שביחיד. נוסף לכך אפשר להגיד שהפסיכואנליזה מלמדת אותנו כי היחידאי אינו נמצא במה שישנו אלא בדיוק במה שאיננו - וכאן אנו חוזרים לעניין החסר. החסר של כל סובייקט הוא היחידאי שבו.

ניתן לומר, אם כן, שעמדתו של המורה ביחס ליחידאיות של התלמיד היא שמגדירה את האתיקה של המורה. כל הידע אשר המציא המדע כתוב כבר, ובעיקר בספרים. על כן אל לנו להניח שזהו האובייקט של מעשה ההוראה. לא שמחשבה כזאת איננה קיימת במערכת החינוך. היא קיימת, ועוד איך קיימת! כל אותן עמדות של המערכת החינוכית, אשר ממקמות את המורה בעמדה של תיווך, שהיא לא אחרת מאשר להתייבב בין הספר לבין התלמיד בצורה אשר בעיקר מפריעה לתלמיד לקרוא בספר וללמוד, אלא אם כן הוא מצליח לעקוף את המורה או לשכוח אותו. כל אותן עמדות אשר "התפתחו" בכיוון של מדדי ההספק והיעילות של התכניות, של ההכתבות, של הפיקוח; כל העמדות הללו, אשר בבסיסן מונח ייאוש בסיסי ביחס לאפשרות להורות, ויתרו כבר מזמן על התפיסה שההוראה איננה לדקלם או לצטט בצורה פשטנית יותר או פשטנית פחות את מה שממילא כתוב בספרים, ואיננה מורכבת מדיקטיקה המתייחסת למה שכתוב באותם ספרים, ממכתמים של "פסיכולוגיה בגרוש" ומידע לגבי הנהלים וחובות ההספק ביחס לתכניות הלימוד הרשמיות. כל אלה לוחצים את ההוראה בכיוון של אתיקה אשר מסמנת

فيما يتعلق بإمكانية الأبوة والأمومة، قد تنازلت منذ زمن عن الرأي القائل بأنّ التّعليم هو ليس حفظ وتلقين أو اقتباس بصورة مجرّدة أكثر أو أقلّ فهذا قد كُتِب في الكتب على أيّ حال، كما وإنّها ليست مركّبة من فنّ التّعليم الّتي يهتم بما كُتِب في الكتب، من مقالات وملفات "علم نفس بخيس" ومعلومات حول تعليمات وواجبات قوّة الانتاج تُجاه برامج التّعليم الرّسميّة. كلّ هذه الأمور تدفع التّربية نحو أخلاقيات تشير على التّلميذ كموضوعها الخاصّ، أيّ تُحوّل الطالب لموضوع. فالعقبات الّتي قد تُصعّب وتعيق السّير في هذا الاتّجاه تقلّ وتضعف. تختلف هذه الأخلاقيات كلّياً عن الأخلاقيات التي بدلا من أنّ تُحوّل التّلميذ لموضوع - تبحث في أقواله عمّا سوف يكون موضوع التّعليم. كلّ واحدة من هذه الأخلاقيات تنتج تلميذاً، ولكّنه ليس نفس التّلميذ. لذا يجب علينا التّذكر بأنّ: التّلميذ هو دائماً نتيجة لإجابة المعلّم، كما وأنّ المعلّم هو نتيجة لسؤال التّلميذ.

تنشغل الأخلاقيات الّتي تُؤثر على الطالب كموضوع ، بالفعاليّات واسعة النّطاق والّتي يفرق بها التّعليم في أيامنا هذه، أيّ بفعاليّات التّقدير والامتحانات، الفرز والتّصنيف، التّجميع (من المهمّ الانتباه لمعنى التّجميع المضلّ، في حين من جهة يرمز لتكوين المجموعة، فهو من جهة أخرى هو الاسم الذي أعطي لعملية الفصل والتّمييز بين الأفراد) وهلمّا جرّا. إنّ هذا الأمر لا يختلف في جوهره عمّا ينتظر التّلميذ في حياته كبالغ، عندما ينخرط في حياة العمل الخاصّ به في هذا التّنظيم أو في غيره. إنّ عملية القياس والفصل، والّتي منتوجها الأساسي هو اعطاء قوائم أرقام وأسماء، غالباً ما تُميّز ماذا يفعلون بالأشخاص في التّنظيمات المختلفة. فالمدرسة بهذا المعنى، هي من دون شك، تنظيم. إنّ عملية عدّ الأشخاص في التّوراة تحمل معنى الموت أيضاً. ممنوع عدّ الأشخاص لأنّه من المتوقّع

כאובייקט שלה את התלמיד, כלומר להפוך את התלמיד לאובייקט. המכשולים שעשויים להקשות על כיוון זה ולעכב בעדו מתמעטים והולכים, נחלשים והולכים. אתיקה זו היא אחרת לגמרי מאתיקה אשר תחת שתהפוך את התלמיד לאובייקט - מחפשת בדברי התלמיד את מה שיהיה האובייקט של ההוראה. כל אחת מן האתיקות הללו מייצרת תלמיד, אך אין זה אותו תלמיד כי זאת אין לשכוח: התלמיד הוא תמיד אפקט של תשובת המורה, כפי שהמורה הוא אפקט של שאלת התלמיד.

אתיקה אשר מסמנת את התלמיד כאובייקט מתעניינת מאוד בפעילות הענפה שהחינוך שקוע בה בימינו, קרי פעילות המדידה והבחנה, המיון והסיוג, ההקבצה (מעניין לשים לב למובן המטעה של מושג ההקבצה, אשר בעודו מסמן בפן האחד שלו את יצירתה של הקבוצה, הוא למעשה השם שניתן לפעולה של הפרדה והבחנה בין הפרטים) ועוד. עניין זה אינו שונה במהותו ממה שממתין לתלמיד בחינוך כבוגר, כאשר ישתלב בחיי העבודה שלו בארגון זה או אחר. פעילות המדידה וההפרדה, אשר התוצר העיקרי שלה הוא הנפקה של רשימות על גבי רשימות של מספרים ושמות, מאפיינת כמעט תמיד את מה שעושים בבני אדם בארגונים השונים. בית הספר במובן זה הוא, ללא ספק, ארגון. בתנ"ך פעולת הספירה של בני האדם נושאת גם מובן של מוות. אסור לספור אנשים, כי לאחר מכן הם צפויים למוות. אבל אפשר להתחכם ולספור, במקום את האנשים, שקלים וחצאי שקלים שכל אחד מחברי העדה נותן. במקום לספור את האנשים סופרים משהו שעומד במקומם - אובייקט אחר המקבל, בעקבות זאת מעמד מטונימי. המוות הממשי מומר במוות סמלי. במקום סובייקט יש מטבע של כסף.

אפשר לומר שגם במעבר לרשימות מתרחש מהלך סמלי של המתה. והרשימות רבות: רשימת התלמידים בכיתה, רשימת נוכחות,

أَنْ يَمُوتُوا بَعْدَ ذَلِكَ. وَلَكِنْ مِنْ الْمُمْكِنِ أَنْ نَكُونَ حُكَمَاءَ
وَنَعَدَّ بَدَلًا مِنَ الْأَشْخَاصِ، شَوَاقِلَ وَأَنْصَافَ شَوَاقِلَ،
وَالَّتِي يُعْطِيهَا كُلُّ وَاحِدٍ مِنْ أَبْنَاءِ الرَّعِيَّةِ. نَعَدَّ شَيْئًا آخَرَ
بَدَلًا مِنْ عَدِّ الْأَشْخَاصِ - مَوْضُوعًا آخَرَ، يُحْطَى فِي
أَعْقَابِ ذَلِكَ بِمَكَانَةِ الْكُنْيَاةِ. يُسْتَبَدَلُ الْمَوْتُ الْوَاقِعِي
بِمَوْتِ رَمْزِي. عَمَلَةٌ نَقْدِيَّةٌ بَدَلًا عَنِ الدَّاتِ.

من الممكن القول كذلك الأمر بأدته من خلال الانتقال
للقوائم تحدث خطوة رمزية للإماتة. والقوائم عديدة:
قائمة بأسماء الطلاب، قائمة الحضور والغياب، قائمة
العلامات، قائمة التأخيرات والغيابات، قائمة
المجموعات وهلمّا جزًا. يظهر الطالب، في هذه
القوائم، كحالة خاصة لأمر عام. هذه هي فردية الواحد
كجزء من المجموعة. هذه فردية مرهونة كليًا
بالمقارنات. فالمقارنة هي التي توجد هذه الفردية.
وتختلف هذه الفردية كليًا عن الخاصية.

5
لنعدّ لمثال المعلم الذي يطلب من طلابه الجلوس
فيجلسون. إضافة للدعاء بأنّ حقيقة جلوس جميع
الطلاب لا تشير الى أنّ الأمر بالجلوس قد لاقى عند
جميع الطلاب نفس المعنى (أي "جلس" كلّ واحد من
الطلاب بشكل مختلف)، نستطيع القول أيضًا، بأنّ
المعاني المختلفة التي تُعطى لنفس الأمر، تصبح
ممكنة، لأنّ في كلام الأشخاص توجد فسحة ما بين
الأمر وما بين الانصياع (بين الكلمة وبين العمل، بين
الكلمة وبين المعنى). هذه الفسحة هي التي تحوّل اللغة
لغة بني آدم. عملية المعنى التي تحدث في هذه الفسحة
تُعيّر عن الذي نستطيع تسميته بالرغبة (desire).

يرتكز الانصياع إذا، على وجود الرغبة في طريقها
للانصياع. تظهر هذه الرغبة في حال جلس التلميذ، إنّ
تريث أو أسرع في جلوسه، إذا فعل ذلك وهو مسرور
أم لا، في حال أزعج أو جلس بهدوء، وإنّ رفض عمل

רשימות ציונים, רשימות של היעדרויות
ואיחורים, רשימת הקבצות וכן הלאה.
ברשימות הללו מופיע התלמיד כמקרה פרטי
של עניין כללי. זוהי הפרטיות של האחד כחלק
מקבוצה. זו פרטיות הנתונה כולה להשוואות.
את הפרטיות הזאת ההשוואה ממציאה;
ופרטיות זו שונה לחלוטין מן היחידאיות.

5

נחזור לדוגמא של המורה האומר לתלמידיו
לשבת, והם מתיישבים. נוסף על הטענה
שהעובדה שכולם התיישבו אינה מצביעה על כך
שהציווי קיבל אותה משמעות אצל כל
התלמידים (כלומר, כל אחד ואחד מן התלמידים
"התיישב" באופן אחר), אנו יכולים גם לומר
שהמשמעות השונות אשר ניתנות לאותו ציווי
מתאפשרות מפני שבדיבור של בני האדם תמיד
ישנו מרווח בין הציווי לבין הציות (בין המילה
לבין המעשה, בין המילה לבין המשמעות).

מרווח זה הוא שהופך את הלשון לשפת בני
אדם. תהליך המשמעות אשר מתרחש במרווח זה
מבטא את מה שניתן לכנות האיווי (desire).

הציות, אם כן, נשען על קיומו של האיווי
בדרך לציות. האיווי הזה עולה בין אם התלמיד
התיישב, השתהה או הזדרז בהתיישבותו, בין
אם עשה זאת בשמחה ובין אם לא, בין אם
הרעיש או התיישב בשקט, ובין אם סירב
לעשות והמשיך לעמוד. בכל מקרה, מה שיבוא
אחרי הציווי הוא ציות. ציות לחוקים של
השפה, ולא דווקא לחוקים כלשהם של
התנהגות. עניין זה שונה ממה שנמצא אצל
החיות, למשל. בריקוד השמיניות של הדבורה,
אשר הזכרנו לעיל, לא נפתח כל מרווח לאיווי.
שם אין מרחק בין הציווי לבין הציות, לבד מן
המרווח בזמן.

מרווח זה בין הציווי לבין הציות, אשר נכנס
בו האיווי, הוא המקור להתענגות. המורה
בדוגמה שלנו יכול להפיק את התענגותו רק על

ذلك وبقي واقفاً. على كل حال، فمن وراء الأمر يأتي الانصياع. انصياع لقوانين اللغة، وليس لقوانين سلوك أخرى. يختلف هذا الأمر ممّا هو موجود عند الحيوانات مثلاً. ففي رقصة التلحة الاهتزازية (على شكل الرقم ثمانية) والتي ذكرناها، لا توجد أيّ فسحة للرغبة. لا يوجد هناك مسافة بين الأمر وما بين الانصياع، باستثناء البعد الزمني.

هذه الفسحة بين الأمر والانصياع، والتي دخلت الرغبة إليها، هي مصدر الاستمتاع. يستطيع المعلم في المثال الذي أعطيناه أن ينتج استمتاعه فقط على أساس التريث المنطقي، الذي يُقام في البعد بين كلامه وبين عمل طلابه. عند اختفاء هذا البعد بين الكلمة وبين العمل، بين الأمر والانصياع، من المحتمل أن تختفي معه أيضاً إمكانية إنتاج اللذة الخاصة هذه.

6

من الممكن فهم الرغبة بطرق مختلفة. يمكننا القول بشكل عام، بأنّ الرغبة هي دائماً رغبة الآخر: ترغب الذات ما هو موجود لدى الآخر، ترغب ما يرغب الآخر، ترغب رغبة الآخر، أي ترغب ما يرغبه الآخر. الرغبة هي توجه للآخر أيضاً.

بحسب "جاك لاكان"⁴ نستطيع القول بعد فرويد بأنّ العالم قد تحوّل لعالم رغبة. فالرغبة تسبق كلّ تجربة، كما وتسبق كلّ تعامل مع الظواهر ومع الماهيات. الرغبة هي أساس عالم فرويد. إن كان الأمر كذلك، فالعالم ليس بعالم أشياء، ولا حتى عالم كينونة (being); إنّّه عالم رغبة.

بحسب الرؤيا النظرية الكلاسيكية، هنالك اعتراف ما بين الذات وما بين الموضوع، يوجد معرفة - لأنّ نظرية المعرفة موجودة في صلب كلّ نقاش يدور

הבסיס הזה של ההשגיה הלוגית אשר מתקיימת במרחק שבין דבריו לבין המעשה של תלמידיו. ייתכן שכאשר מרחק זה בין המילה לבין המעשה, בין הציווי לבין הציות, נעלם - נעלמת יחד אתו האפשרות של הפקת העונג המיוחד הזה.

6

את האיווי ניתן להבין באופנים שונים. ככלל, ניתן לומר עליו שהוא תמיד האיווי של האחר: הסובייקט מתאוה למה שיש לאחר, מתאוה למה שהאחר מתאוה לו, מתאוה לאיווי של האחר; כלומר מתאוה להיות מה שהאחר מתאוה לו. האיווי הוא גם פנייה לאחר.

על פי ז' לאקאן³ ניתן לומר שאחרי פרויד הפך העולם להיות עולם של איווי. האיווי קודם לכל סוג של חוויה, קודם לכל התייחסות לתופעות ולמהויות. האיווי הוא יסוד העולם של פרויד. העולם, אם כך, אינו עולם של דברים, ואף לא עולם של הוויה (being); זהו עולם של איווי ככזה.

על פי התפיסות הקלאסיות התיאורטיות, ישנה הכרה בין הסובייקט לבין האובייקט, ישנו ידע - זאת מכיוון שהתיאוריה על הידע נמצאת בלבן של כל דיון ביחסים שבין האדם לעולם. בהתאם לכך, על הסובייקט למקם את עצמו בהתאמה עם הדבר (thing), בתוך יחס של הוויה אל הוויה - יחס של הוויה סובייקטיבית ממשית, המודעת להווייתה, אל הוויה שהסובייקט יודע אותה.

התפיסה הפרוידיאנית מדברת על אופן אחר לחלוטין של יחסים. בתוך התפיסה הזאת האיווי הוא היחס של ההוויה אל החסר. חסר זה הוא חסר בהוויה. אין זה חסר של דבר זה או אחר, כי אם חסר בהוויה עצמה, ככל שיש קיום להוויה. חסר זה הוא מעבר לכל דבר אשר יכול

³ סמינר II, 1954-5, pp. 221-234 The Ego in Freud's Theory in the Technique of Psychoanalysis, pp. 221-234.
⁴ סימנר 2, 1954-1955; The Ego in Freud's Theory and in the technique of psychoanalysis; (221-234).

حول العلاقات بين الانسان والعالم. لذا، على لذات أن تُركز نفسها بشكل ملائم مع الشيء (thing)، من خلال تعامل كينونة مع كينونة – تعامل كينونة غير موضوعية واقعية، الواعية لكيونتتها، لكيونتها تعهدا الذات.

إنّ الرؤيا الفرويدية تتحدث عن نهج آخر للعلاقات. فالرغبة بحسب هذه النظرة هي موقف الكينونة من النقص. فهذا النقص هو نقص في الكينونة. ليس نقص هذا الشيء أو ذاك، بل نقص في الكينونة نفسها، طالما كان هنالك وجود للكينونة. هذا النقص هو ما وراء كل شيء والذّي من الممكن أن يمثّله. نجد في صميم الأمر بأنّ الأشياء تنتظر اكتشافها بالفعل. ولكن فيما يتعلق بهذه الامور يعلمانا فرويد، بأنّ ما يحصل على مستوى الاعتراف، للوعي، أي على مستوى الاعتراف بالمواضيع، يضلّ ما تبحت الكينونة عنه. المواضيع هي دائماً من النظام "هذا ليس هذا". وعندما يكون "هذا هذا"، لا يمكن التعبير عنه كلامياً، لأنّه في نفس اللحظة التي نحاول قول هذا نقع في تناقضات ونواجه طرقاً مسدودة.

الرغبة إذًا هي شيء مجهول. وموجودة في نفس الوقت في صلب كل أشكال الحياة الانسانية. في حال كانت الكينونة فقط على ما هي عليه، لما دار الحديث عنها. ولكن الكينونة تأخذ وظيفة هذا النقص، وهي تحصل على شعور بالانانية فقط كوظيفة لنقص التجربة الخاص بالرغبة - في المطاردة خلف الما - وراء (beyond being) والذّي هو لا شيء. فمصطلح الرغبة هذا يختلف عن المصطلح المتّبع للدافعية (motivation)، المستعمل بكثرة في جهاز التعليم وأجهزة أخرى، عندما يتحدثون عن شهوة التلميذ في تعليمه. في الواقع، من الممكن رؤية المصطلح "دافعية"، كدال على إحدى العقبات والذّي تحدث في مجال التربية والتعليم. فالمهنة التي تتطوّر حول

ليיצג אותו. בלב העניין הדברים אכן נמצאים ממתנים להתגלותם. אך ביחס לדברים הללו, פרויד מלמדנו כי מה שקורה במישור של ההכרה, של המודעות, כלומר במישור של ההכרה באובייקטים, מטעה ביחס למה שהוויה מחפשת אחריו. האובייקטים הם תמיד מן הסדר של "זה לא זה". וכאשר "זה זה", הוא אינו ניתן להבעה, כי ברגע שמנסים לומר זאת מסתבכים בסתירות ובמבואות סתומים.

האיווי הוא, אם כן, דבר מה נטול שם. אך בה בעת האיווי נמצא במקורה של כל צורת חיים אנושית. לו היתה ההוויה רק מה שהיא, לא היה אפילו מקום לדבר אודותיה. אך ההוויה מתקיימת כפונקציה של החסר הזה, והיא משיגה תחושה של עצמיות אך ורק כפונקציה של החסר בהוויה של האיווי – במרדף אחר המעבר (beyond being), שהוא כלום. מושג זה של האיווי שונה מן המושג המקובל של הנעה (מוטיבציה), אשר בו משתמשים הרבה במערכת החינוכית כמו גם במערכות אחרות, בכל פעם שמדברים על החשק של התלמיד בלימודו. למעשה יש לראות את המושג "הנעה" כמסמן של אחת המכשלות של מה שמתרחש בשדה החינוך וההוראה. הפרקטיקה אשר מתפתחת סביב מושג הנעה בוססת על ההנחה שהעשייה והחשק לעשות נקבעים כמכוונים להשגתו של אובייקט כלשהו, הניצב בקדמת הדרך. ומכאן גם המילה הישג. הסובייקט יפעל אם יזהה אפשרות להשיג דבר מה אשר נחשב לבעל ערך, דבר מה אשר לקראת השגתו מכוון הסובייקט את מעשיו. על כן בתפיסה הזאת, על מנת לעורר את ההנעה או להגבירה, די לנו אם נציב בפני הסובייקט דבר מה מושך אשר מבטיח התענגות, כדוגמת צלוחית החלב אשר מציבים בפני החתול. זוהי האהבה התלויה בדבר. כשנעלם הדבר נעלמת האהבה. האובייקט המושך יכול להיות מוצב או כדבר עצמו – הוא ההישג – או כשיוחד או פיתוי – ואז התנועה לקראתו היא ההישג.

מסלול הדאפעייה תרזקז עלו הפרזייה, בآن العمل والشهية للعمل يُحَدِّدَان كموجهين للحصول على موضوع ما، والذّي يقف في مقدمة الطّريق. ومن هنا أيضًا كلمة تحصيل. تعمل الذّات إنّ كانت هناك امكانية للحصول على شيء ما آخر ذي أهمية، شيء ما، ولكي تحصل عليه الذّات توجه أعمالها إليه. على كلّ حال إنّ هذه الرّؤيا، وبهدف تحفيز الدافعية أو زيادتها، يكفي أن نضع أمام الذّات الشيء الذي يجذبها ويؤمّن لها الاستمتاع، مثل صحن الحليب الذي يضعونه أمام القطر. هذا هو الحبّ المتعلّق بالشيء. عندما يختفي الشيء يختفي الحبّ. من الممكن أن يقف الموضوع الجذاب أو كالشيء نفسه - أي التّحصيل، أو كغش أو كإغراء - وعندها تكون الحركة تُجاهه هي التّحصيل.

من خلال هذه الرّؤيا أُوجد الطّالب "المتاجر به"، ذاك الذي يعطّق تعليمه بالإجابة على السّؤال "على ماذا سأحصل من كلّ هذا"؟ فالإجابات المقبولة هي فقط التي تجيب على معايير الجدوى والاستعمال، الذّارجة في الثقافة الغربيّة. من غير المفاجئ أن يقيس جهاز التربية عمله أكثر وأكثر بحسب التّحصيلات والذّاتج، أي بحسب الانجازات. هكذا أيضًا يقيسون عمل التعليم. فبذل من أن تكون المدرسة بمثابة المكان الذي يجيب على السّؤال "على ماذا أحصل" لاحقًا، أي "فقط بعد أن تتعلّم ستعرف على ماذا ستحصل" - تتحوّل المدرسة למكان خاضع لقوانين السّوق، حيث يشترون فقط ما يرون قبل الشّراء.

يتحول المعלّم المائل أمام الطّالب "المتاجر به"، بحسب المهنة التي تدور حول مصطلح "الدافعية"، للمعلم الذي من المفروض أن يكون مغر للتلميذ. فالإغراء بهذا المعنى هو القاء اللّادة، لذة لا داعٍ للاجتهد من أجلها. فالدافعية إذا تُقسّم المعلّمين לנועین - مثيرين أو مملين، وكذلك الأمر بالنسبة للتلاميذ. ولكن من

מתוך תפיסה כזו הומצא התלמיד ה"ממוסחר", זה אשר מתנה את תלמודו בתשובה שיקבל על השאלה "מה יצא לי מזה?". התשובות היחידות המתקבלות הן אלה אשר עונות על הקריטריונים של כדאיות ושימושיות, הרווחים בתרבות המערבית. אין תמה איפוא על כך שהמערכת החינוכית מודדת את פעולתה יותר ויותר על פי אותם ממדים של הספקים ושל ציונים, כלומר של הישגים. כך גם מודדים את מעשה ההוראה. וכך, למרות שבית הספר צריך להיות דווקא המקום שבו התשובה לשאלה "מה יצא לי מזה?" ניתנת רק בדיעבד, כלומר "רק לאחר שתלמד תדע מה יצא לך מזה" - הופך בית הספר להיות כפוף לחוקי השוק, שם קונים רק את מה שרואים לפני הקנייה.

המורה המתייצב בפני התלמיד ה"ממוסחר" הופך, על פי הפרקטיקה הסובבת סביב המושג, הנעה, למי שאמור בעיקר לפתות את התלמיד. הפיתוי במובן זה הוא הטחה של עונג, עונג שאין צורך לטרוח בעבורו. ההנעה מחלקת איפוא את המורים לשני סוגים - מגרים או משעממים - ובהתאם לכך גם את התלמידים. אלא שקשה לומר שהמערכת, המפעילה את השוק הזה, מצליחה לספק למורה את התנאים שמספק השוק לרוכל - שהרי נשלל מן המורה הדוכן שלו. זהו מורה ללא דוכן, כמו היה רוכל ללא דוכן. מה שנותר למורה הוא המפלט של היאוש או של ההתאהבות בבירוקרטיה של ההוראה. על כן נמצא אותו, עם השנים, מאייש עמדה שכבר אינה קיימת אלא כעמדתו של הדחליל החינוכי - משהו הפסיק זה מכבר לזוז בעמדה הזאת, הפסיק זה מכבר לדבר מעמדה זו, אלא בקולו של המינהלן החינוכי אשר יוכל להיות לכל היותר טכנאי של למידה, או ליתר דיוק טכנאי של דידיקטיקה אשר הפרקטיקה שלו כפופה כמעט לחלוטין להוראות מערכתיות-ארגוניות. אין פלא שניתן היום לשמוע כי אפשר להפוך את תפקידו של המורה של מנהל בית הספר לתפקיד שעיקר התמחותו

الصَّعب القول بأنَّ الجهاز، لذي يدير هذا السوق،
 ينجح بتوفير الظروف للمعلم كما يسمح السوق للبائع
 – فكشك المعلم قد أخذ منه رغبًا عنه. هذامعلم بدون
 كشك كالبائع من دون كشك. فقد تبقّى للمعلم إمّا اليأس
 وإمّا الوله في بيروقراطية التعليم. لذا نجده مع مرور
 السّنات، يتخذ موقفًا غير موجود، كموقف الفزاعة
 التّربويّة – شيء توقّف عن الحركة، توقّف منذ زمن
 الحديث من خلال هذا الموقف، باستثناء صوت
 الإداري التّربويّ الذي يستطيع أن يكون في أحسن
 الأحوال فنّيًا للتعليم، ولكن أكثر دقة، فنّي لفنّ التعليم،
 حيث تخضع تقريبًا كلّ مهنته لتعليمات جهازية
 تنظيمية. ليس من الغريب أن نسمع في أيامنا أنّه من
 الممكن تغيير وظيفة المعلم أو مدير المدرسة لوظيفة
 يكون جُلّ اختصاصها هو إدارة صحيحة للدخل
 والمنتج. هذا ما تسعى إليه الإدارة التّربوية.

تقتحم الرؤيا الإدارية كلّ مجالات العمل وبدون
 استثناء، هي وتداعياتها، المشمولة بالأخلاقيات
 التنظيمية. بحسب هذه الأخلاقيات يكون المعلم وظيفة
 تنظيمية، لذا فهو يتعهد أولاً وأخيراً أمام التنظيم الذي
 يرسله لتنفيذ أهدافه. يأتي هذا الواجب مكان واجب
 المعلم الأساسي تجاه الطالب، وأولاً وأخيراً في مكان
 واجب أخلاقيات التعليم، والتي هي ليست أخلاقيات
 تنظيمية. بحسب الأخلاقيات التنظيمية، يُجرّد المعلم
 من مسؤولية كلامه – فهي تُسلم للتّظيم، هذا التّظيم
 الذي لا يكتفي بالإدارة اللوجستية لجهاز التعليم، بل
 يغزو باسم مبادئه المرتكز عليها إلى عمل التعليم
 أيضًا، بدأً بفرض المضامين والبرامج، مرورًا بفنّ
 التعليم ونهاية بإملاء معايير بواسطة ذلك الجهاز
 القويّ المسمّى "امتحانات".

منذ ذلك الحين، يتمحور التعليم حول الامتحانات لذا
 فهو لا يكفّ عن إنتاج ال- "مُتقنين". ليس بالغريب إذا
 أنّ كلّ ما يتعلّق بالاختراعات الاجتماعية، هذه

בניהול נכון של תשומות ותפוקות. ובכן, זה מה
 שמתפתח להיות הניהול החינוכי.

התפיסה הניהולית פולשת לכל תחומי
 העשייה ללא הבחנה, היא זנבה, שהוא כל מה
 שכלול באתיקה הארגונית. על פי אתיקה זו
 המורה הוא פונקציה ארגונית, ובהתאם לכך
 הוא מחויב בראש וראשונה כלפי הארגון אשר
 משלח אותו למוסדותיו. חובה זו באה במקום
 החובה המקורית של המורה כלפי התלמיד,
 ובראש וראשונה במקום החובה לאתיקה של
 ההוראה, שאיננה אתיקה ארגונית. על פי
 האתיקה הארגונית המורה מנושל מן האחריות
 לדיבורו – היא נמסרת לידי הארגון, אותו ארגון
 אשר אינו מסתפק במינהל הלוגיסטי של
 מערכת החינוך, אלא פולש בשם העיקרים
 העומדים ביסודו גם אל תוך מעשה ההוראה,
 החל מהכתבת ה"תכנים" והתכניות, עבור
 לדידקטיקה וכלה בקביעת סטנדרטים
 באמצעות המכשיר רב העוצמה המכונה
 מבחנים.

מכאן ואילך סובבת ההוראה סביב
 המבחנים ובתור שכזו היא אינה חדלה
 מלהנפיק את ה"משכילים". אין פלא איפוא
 שבכל מה שכרוך באמצאות חברתיות, אותן
 אמצאות אשר בהן תלוי הסיכוי של האנושות
 לפתור בדרכים אחרות את מצוקותיה – בתחום
 זה מפגרת החברה אחר האמצאות של הידע
 המדעי, שאינו מלמד ולא כלום בקשר לשאלות
 של החיים.

האחריות הארגונית מתערבת יותר מכול
 ביחס מורה-תלמיד. היא מתערבת על מנת
 שיחס זה לא יתקיים. היא מנסה להפר את
 היחס הזה. כך מתגלה שהארגון החינוכי אינו
 מכיר למעשה במורה כמורה, ומכיוון שכך אינו
 מכיר לתלמידים. ההכרה היחידה היא ההכרה
 הפורמאלית, אשר מגדירה מראש את המורה
 ואת התלמיד כמעמדות ארגוניים.

مشاكل في عائلة الطفل، على مشاكل تعليمية، على حاجة للانتباه وما شابه، عندها يبقى مكانه دون حركة كشيء ما يُخرجه من حقل التعليم. هذا لأن كل هذه التفسيرات لا ترى به نتيجة لعمل التعليم والتعلم، نتيجة والتي بمعنى خاصّ ممكن اعتبارها شاهدًا على عمل المعلم والتلميذ.

من الممكن أن يكون الاحباط كشاهد على العمل فعليًا، دالا مهمًا لتنفيذ عملية التعليم. ولكن هذا الأمر مرتبط بأن يُدخّل للعمل. أن يدخل أي أن يأخذ معنى بالنسبة للعمل، حتى لا يُهجر لأيدي الأجهزة التي تحيط عمل المعلم وتنتظر انزلاقه. هنالك الجهاز الأدبي، المسمى "المعالج" بواسطة منطق التخويف: هنالك جهاز علم النفس، الذي يكون دائمًا جاهزا ومسلحا بعدة التشخيص الخاصة به، لصياغة نصوص قريبة من النصوص الهورسكوبية، لكي يلفت الانتباه لأفات تنظيمية، شخصية وتطويرية: وهنالك الجهاز الاجتماعي، الحاضر بمعنى خاصّ لإعادة الطفل لبيته، بحسب المقاييس الخاصة بالطبقة المادية اجتماعية - ثقافية. كل هذه المحطات تسمى بمهنة المعلم، فجميعها لا تقترح تفسير الفشل بمصطلحات التسليم، الذي من الجدير أن يحدث في العملية التعليمية.

فكلاً غزت هذه "المؤسسات" في منطقتها، مهنة التعليم، تسمى وتنتهك العلاقة ما بين المعلم والطالب، فليس المنطق التنظيمي - الإداري - التجاري، ولا المنطق النفسي، ولا المنطق الأدبي ولا الاجتماعي، هم منطق مهنة التعليم. من الممكن القول بهذا السياق بأن مهنة التعليم قد باعت جميع أسهمها ويتداولون بها في البورصة. هذا ما آل إليه جهاز التربية.

إن احباط الطالب (المعلم) هو الذي يُولد امكانية السؤال، سؤال حول عملية التعليم - التسليم. ينبغي التأكيد هنا على أن منتوج التعليم من وجهة النظر هذه هو ليس المعرفة، والتي تقاس بواسطة الامتحانات

לוגיקת ההפחדה; ישנה המערכת הפסיכולוגית, אשר תמיד תהיה ערוכה וחמושה בכלי האבחון שלה, לנסח טקסטים שאינם רחוקים מן הטקסטים ההורוסקופיים, בשביל להפנות את תשומת הלב לפגעים אורגניים, אישיותיים והתפתחותיים; וישנה המערכת הסוציאלית, אשר תהיה מוכנה להחזיר במובן מסוים את הילד למשפחתו, על פי המדדים של הריבוד הכלכלי-חברתי-תרבותי. כל התחנות הללו נוגסות בפרקטיקה של המורה, כי אף אחת מהן אינה מציעה להסביר את הכשל, או את הכישלון, במונחים של המסירה, שהיא הדבר אשר אמור להתרחש בעבודת ההוראה.

ככל שה"מוסדות" הללו, בלוגיקה שלהם, יפלו לעבודת ההוראה, כך יפגע ויפזר הקשר בין המורה לבין התלמיד. כי לא הלוגיקה הארגונית-ניהולית-מסחרית, לא הלוגיקה הפסיכולוגית, לא הלוגיקה המשמעתית וגם לא הסוציאלית, הן הלוגיקה של ההוראה. במובן זה אפשר לומר שההוראה כבר מכרה את רוב מניותיה, והן נסחרות בבורסה - כי זה מה שהפכה להיות מערכת החינוך.

התסכול של התלמיד (ושל המורה) הוא בית היוצר להתהוותה של שאלה אפשרית, שאלה ביחס לפעולת ההוראה - המסירה. יש להדגיש כאן שהתוצר של ההוראה מנקודת מבט זו איננו הידע, הנמדד במבחנים למיניהם, אלא יצירתו של תלמיד, או ליתר דיוק יצירת האיווי של התלמיד. דבר זה אינו מובן מאליו בתקופה שבה "להיות תלמיד של..." כמושג כמעט ועבר מן העולם, ויחד אתו נעלמה הסכולסטיות. במקומה מופיעה האקלקטיות כעמדה הרבה יותר מותאמת לרוח המסחר והתועלתיות. ומהי האקלקטיות אם לא סירוב להיות "תלמיד של..."? מנקודת מבט אחרת האקלקטיות מסמלת את הכשל המדעי, אך השיח המדעי עצמו אינו כפוף למדע. הוא מובל על גבי דבר אחר, שיישאר תמיד מחוץ למדע או לידע שהמדע מפיק. ללא האיווי של המדען אין מדע,

المختلفة، إنما بناء طالب، أو من الأصح القول، بناء رغبة الطالب. فهذا الأمر ليس مفهوماً ضمناً في فترة فيها المصطلح "أن تكون طالباً تابع ل..." قد اختلفت من هذا العالم، و تختفي معه أيضاً المدرسية. تظهر مكانها الفوضوية كموقف أكثر ملائمة لروح التجارة والاستفادة. وما هي الفوضوية إن لم تكن رفض لأن تكون "طالب تابع ل..."؟ من وجهة نظر أخرى، ترمز الفوضوية للفشل العلمي، ولكن الحوار العلمي بنفسه غير خاضع للعلم. إنه يُقاد بواسطة شيء آخر، حيث يبقى دائماً خارج العلم أو المعرفة التي ينتجها العلم. من دون رغبة العالم لا يوجد علم، والرغبة - هذه الرغبة بالمعرفة - هي ما يسلم من أيدي المعلم، لكي يسلمه للأولاد الذين يأتون للجلوس على مقعد الدراسة.

8

من الممكن الاستنتاج بحسب هذه الامور، بأن عمل المعلم هو ليس عبارة عن نقل معلومات للطالب، بل نقل شيء آخر. نستطيع أن نتعلم هذا من خلال عمل سقراط، الذي أوجد طلاباً، أي أنتج طلاباً. لم يمرر سقراط لطلابه أي شيء على مستوى تجديد معلومات. فالشيء الذي أعطاه كان وحي وعطش للمعرفة - وهذه هي الرغبة. رغبة سقراط هو الشرط الضروري لتنشيط عملية إنتاج المعرفة، كما هو الأمر في العلم. هذا هو التسليم الحقيقي: ليس تسليم معلومات، بل تسليم رغبة، المتعلقة بإنتاج المعرفة. وكما كانت رغبة سقراط شرطاً اجبارياً لتسليمه، من الممكن القول بأن رغبة المعلم هو شرط اجباري لعملية التسليم في الصّف. ولكن سقراط هذا وحتى معلم اليوم قد ضعفت رغبته شيئاً ما: هل من الممكن الحديث بثقة في يومنا هذا عن رغبة المعلم؟ فمعلم المدرسة في أيامنا يقف أمام المعرفة في وضع غير واضح. ليس هو من أوجد هذه المعرفة. فأخرون هم من يوجدونها، وفي حالات

והאיווי - התשוקה הזאת לידע - הוא מה שנמסר בידי של המורה, כדי למסור אותם לילדים הבאים לחבוש את ספסל הלימודים.

8

על פי הדברים האלה נוכל להסיק שעבודת המורה איננה העברה של ידע לתלמיד, כי אם העברה של דבר אחר. זאת אנו יכולים ללמוד מתוך עבודתו של סוקרטס, שהעמיד תלמידים - קרי, יצר תלמידים. סוקרטס כמעט שלא העביר לתלמידיו שום דבר ברמה של חידוש ידע. מה שהוא מסר היה השראה וצימאון לידע - וזהו האיווי. האיווי של סוקרטס הוא התנאי הכרחי להתעוררות הפעולה של יצירת ידע, כמו במדע. זוהי המסירה האמיתית: לא מסירת ידע, אלא מסירת איווי, שבו מותנית יצירת הידע. וכמו שהאיווי של סוקרטס היה תנאי הכרחי למסירתו, כך ניתן לומר שהאיווי של המורה הוא תנאי הכרחי לעבודת המסירה בכיתה. אלא שמסוקרטס של אז ועד למורה של ימינו נחלש דבר מה בקשר לאיווי הזה: האם אפשר בימינו אלה לדבר בבטחון על האיווי של המורה. המורה בבית הספר של ימינו נמצא במצב לא ברור ביחס לידע. אין הוא ממציא את הידע הזה. ממציאים אותו אחרים, אשר במקרים מסוימים הקדישו את כל חייהם להמצאתו. הללו היו דבוקים באיווי מיוחד אשר היה קשור בידע מסוים, איווי שהיה הכרחי להמצאתו של הידע הזה. איך מעבירים את האיווי הזה? מה נותר למורה בקשר להעברה הזאת. מה קורה למורה הזה בשעה שהוא צריך להעביר דבר מה אשר נתגלה על ידי אחרים, ולשאול שאלות שהתשובה עליהן ידועה לו מראש, תשובות שהמורה לא היה שותף להמצאתן? האם יש משהו שנותר כאן עבור המורה?

יש להניח שיש משהו שנותר, שהרי ישנם אנשים שממשיכים לרצות להיות מורים, ואינם

معنى إداري ومنهجي يستطيع أن يمسك ما لا يمكن أن يحصل ما عدا على صعيد التنفيذ التعليمي. أي، استقلالية بحسب ما يحدث بالفقرة الأخيرة في السلسلة التنظيمية، فقرة أخيرة حيث صفتها لا تكون أبداً نتيجة للشروط التي سبقتها: وأكثر من ذلك، فالظروف التي سبقتها ليست شروطاً اجبارية لوجودها، ليسوا ضروريين بمعنى أن تواجدها لا يضمن الاستقلالية بشكل أكيد. إن الاستقلالية والاتي نحن بصددها ليست تابعة لوظيفة تنظيمية أو لسلطة تنظيمية، وحتى غير تابعة لشخصية معينة إذما استقلالية المهنة – استقلالية عمل التعليم: وكلها مرتبط برغبة الذين يتعاملون مع التسليم، وهم المعلمون. هذه الرغبة ليست مضمونة على يد أي تلاعب (manipulation) تنظيمي إداري. من الممكن صياغة الأمور بشكل متطرف ودقيق أيضاً، إن قلنا بأن معنى الاستقلالية هو عدم تعلق مهنة المعلم بالجهاز التنظيمي، هذا الجهاز الذي أوجد المعلم والطلب كأوضاع تنظيمية. إن هذه الصيغة تعرف الاستقلالية على أنها تحصيل تابع للمعلم، المعتمد على تضاد أساسي في العلاقة ما بين عمله كمعلم وما بين عمل التنظيم. أي، كلما أسس المعلم مهنته على الرغبة، ضد غزو التنظيم، هكذا تتواجد منطقة حياة التعليم، أي الاستقلالية.

يبقى للضرورة معنى واسع في السياق التربوي. من الممكن القول بأنه في كل مكان تظهر به الضرورة (خلافاً عن الصدفة - contingency) تختفي هناك الاستقلالية. لأن الاستقلالية هي بالضبط حرية على مستوى التفسير. حيثما يظهر المعنى الوحيد في الضغط الذي يضغطه التنظيم على مستوى المعنى، فما يتبقى هو ثرثرة عن الاستقلالية كمثال أعلى.

9
إن مصطلح الاندفاعية يُعرف الاحباط كمصطلح

פראקסיס – אוטונומיה של מעשה ההוראה; וזו תלויה כולה באיווי של אלה אשר עוסקים במסירה, ואשר הם מורים. איווי זה איננו מובטח על ידי שום מניפולציה ארגונית מינהלית. אפשר אף לנסח את הדברים בצורה יותר קיצונית וחדה, אם נאמר שהאוטונומיה משמעותה אי תלות של הפראקסיס של המורה במנגנון הארגוני, המנגנון שהמציא את התלמיד והמורה כסטטוסים ארגוניים. ניסוח זה מגדיר את האוטונומיה כהישג של המורה, אשר מבוסס על אנטגוניזם בסיסי ביחסים שבין עבודתו כמורה לבין עבודת הארגון. זאת אומרת, ככל שהמורה בעבודתו יוכל לבסס את הפרקטיקה שלו על האיווי, כנגד הפלישה של הארגון, כך גם יתקיים אזור החיים של ההוראה, קרי האוטונומיה.

עדיין הכורח יש לו מובן רחב בהקשר הארגוני ובהקשר החינוכי. אפשר לומר שבכל מקום שבו מופיע הכורח (בניגוד ל- קונטינגנטיות contingency), שם נעלמת האוטונומיה. כי האוטונומיה היא בדיוק חופש בממד של הפירוש. היכן שמופיעה החד-משמעיות בלחץ שלוחץ הארגון ביחס לממד של המשמעות, מה שנותר הוא רק פטפוט על אוטונומיה כאידיאל.

9

מושג ההנעה מגדיר את התסכול כמושג שלילי. שלילי לאו דווקא מבחינה ערכית, כי לא בזה מדובר, אלא שלילי מבחינת הוראתו: הוא מצביע על "לא" ולא על "כן" ביחס לתוצרים של ההוראה. על פי תפיסה זו הדיכוטומיה של "כן" ו"לא" הופכת לממד מרכזי. יש תשובה נכונה, ויש תשובה שגויה; יש התנהגות נכונה, ויש התנהגות שאיננה נכונה; יש תלמיד מצליח, ויש תלמיד לא מצליח. זה שונה לגמרי מן התפיסה שעל פיה הדיכוטומיה הזאת נעלמת, ותחתיה מופיע רק ה"כן". כלומר, מהו ה"כן" שישנו גם

سليبي. سليبي، ليس من الناحية الأخلاقية، ولا نقصد هذا، بل سليبي من الناحية التعليمية: فهو يشير على "لا" وليس على "نعم" من ناحية منتج عملية التربيّة. بحسب هذه الرؤيا تتحول التّأنيّة ل "نعم" و "لا" لُبعد مركزيّ. توجد إجابة صحيحة، وإجابة خاطئة، يوجد سلوك صحيح وسلوك غير صحيح: يوجد طالب ناجح وطالب غير ناجح. يختلف هذا كليًا عن الرؤيا التي ترى بأنّ هذه التّأنيّة تتلاشى، وبدلا عنها يظهر فقط ال "نعم". أي، ما هو ال "نعم" الموجود أيضًا بما تتخيل أنّه "لا"؟ أن نقف مقابل عدم رضا الطالب، ليس كدال للفشل بل كمنصة قفز ممكنة لكي توقظ رغبة المعرفة – وهذه مهنة تختلف عن المهنة التي تتركز على مصطلح الاندفاعيّة. من الممكن أن يجد الطالب صعوبة في مهمة التعليم بسبب خصائص القالب الذي تحدث به عملية التّعليم، وبسبب موقف الذات الخاصّ به.

فالطالب ينجح في تعليمه فقط عندما ينجح أن يكون حرًا في القالب بدلا من أن يتحول لموضوعه: أو بالأحرى لعارضه: أي فقط عندما يُتاح له أن يأخذه بجدية كبيرة جدًا – لأنّ الجديّة التّامة هي دائمًا هاوية. عدم وجود هذه الحرّية يدفع الطالب لأن يعطي لعدم فهمه معنى الفشل فقط، حيث مكان الفشل الخاصّ به هو الطالب نفسه. وبشكل أكثر دقة، ليس هذا "الطالب" بل عقله أو مخه. فقد تحوّل "العقل" أو "المخ" منذ زمن، في المدارس وفي مجتمع اليوم بشكل عام، لموضوع تدور حوله طقوس والآتي لا تتقصها أسس فائنة. في الواقع، عندما نتحدث عن الطالب اليوم، فإننا نتحدث عن عقله كما يقاس ويُعرف بواسطة امتحانات القدرة – وهو من اختراع هذه الامتحانات. ففكرة التجميع، تغطس في أساسها بأسطورة المخ. بهذا المعنى فلا يختلف التّجميع عن فكرة الحفاظ على المخ. فأشراك طلاب ذوي "قدرات" مختلفة قد يضر في

במה שנדמה כ"לא"? להתייצב מול אי שביעות הרצון של התלמיד, לא כמסמן של כשלון אלא כקרב קפיצה אפשרי לעורר את האיווי לידע – זוהי פרקטיקה שונה מזו שמבוססת על מושג ההנעה. התלמיד יכול להתקשות במשימת הלימוד בשל אפיוני התבנית שבתוכה מתרחשת ההוראה ובשל עמדת הסובייקט שלו.

התלמיד יצליח בלימודו רק ככל שיצליח להיות חופשי בתוך התבנית מלהפוך לאובייקט שלה, או לחילופין לסימפטום שלה; כלומר, רק ככל שיתאפשר לו לא לקחת אותה ברצינות תהומית – זאת משום שהרצינות הגמורה היא תמיד תהום. העדר החופש הזה דוחק את התלמיד לתת לאי ההבנה שלו רק את המובן של כישלון, כישלון שמקום המושב שלו הוא התלמיד עצמו. ליתר דיוק, אין ה"תלמיד" כי אם שכלו או מוחו. ה"שכל" או ה"מוח" כבר הפכו מזמן, בבתי הספר ובכלל בחברה של ימינו, לאובייקט אשר סביבו מתנהל פולחן שלא נעדרים ממנו יסודות של מוקסמות. למעשה, כשמדברים כיום על התלמיד מדברים על שכלו כפי שהוא נמדד ומוגדר על ידי כל אותם מבחני יכולת – והוא המצאתם של אותם מבחנים. רעיון ההקבצה, בבסיסו, טבול במיתוס של המוח. במובן זה ההקבצה אינה שונה מרעיון שימור המוח. עירוב תלמידים בעלי "יכולת" שונה עלול לפגום בהתפתחותו האופטימאלית של המוח המוכשר. כך גם הרעיון של תכניות ומסגרות לתלמידים מחוננים או מצטיינים, אשר מנחה לא מעט פעילויות של המערכת החינוכית.

תחת המעטה של פיתוח כשרונות לתועלת החברה והתלמידים, מסתתרת מחשבה פולחנית אשר האובייקט שלה הוא המוח. רעיון ההקבצה, אשר מופיע עם פן מודרניסטי במיוחד, כאשר הוא מקבל את ההצדקה שלו באמצעות אופרציה של מספרים מסוגים שונים כמו-מדעיים, אינו שונה מכל רעיון אחר של שימור הטוהר, יהא האובייקט אשר יהא. זאת

التطور الأمثل للمخ الموهوب. كذلك الأمر بالنسبة لفكرة البرامج والأطر المخصصة للطلاب الموهبين أو الممتازين، والتي توجه فعاليات كثيرة في الجهاز التربوي.

في حُصَمّ تقليل تطوير المواهب من أجل مصلحة المجتمع والطلاب، تختفي فكرة طقسية موضوعها المخ. فكرة التجميع، التي تظهر مع جانب عصري بارز، والتي تأخذ مصداقيتها بواسطة تفعيل أرقام من شتى الأنواع مثل - العلمية، لا تختلف بناتًا عن كل فكرة أخرى من أجل حماية التزاها، كان الموضوع أيًا كان. هذا يعني أنه في ظلّ تقليل الفعالية الاجتماعية المعتمدة على قيم التّقدم والرّفاه، يتخفى معنى متطرف، حيث يُحدث جانبه الظاهر ضحيًا، وهو موجود في مركز العملية التعليمية. القلق من وصمة التجميعات هو قلق "بسيط" مقارنة مع الشيء الذي يأخذ مكانه. وهذا يُتيح لنا أن نرى بأنّ العنصرية هي غير واعية، ومن الممكن فقط الاصطدام بها كما نصطدم بالحب.

في أعقاب هذه الأمور يبقى الاندهاش، المفاجأة والغضب من مظاهر العنف الموجودة في المدارس. الرّفص القاطع والذي يعبر عنه الاندهاش هو رفض بالاعتراف بأنّ العنف مرتبط ارتباطًا وثيقًا بجانب المعرفة داخل الجهاز التربوي. من الممكن القول بأنّ العنف يبدأ بالضبط، في المكان الذي فيه، ولسبب ما، لا توجد معرفة. عندما يجمعون كلّ يوم آلاف التلاميذ في هذه الأماكن - المدارس - ليثبتوا ليس فقط بأنّهم لا يعرفون، بل بأنّهم لا يعرفون ماذا يفعلون عندما لا يعرفون، عندها تكون المفاجأة من العنف مفاجئة. الامتحانات، والتي اخترعت للحفاظ على المجهود لأن تعرف، هي دليل على أنّ التّنظيم قد فشل فشلًا ذريعًا في كلّ شيء يرتبط بمهنة المعلم كمهنة لتسليم الرغبة للمعرفة. التّنظيم لا يؤمن برغبة المعرفة. العدوان

أومرت، تحت המעטה של פעולה חברתית המעוגנת בערכים של קדמה ושל רווחה, מסתרת משמעות גזענית, אשר ברוב הגלוי שלה עושה נפשות, וזאת במוקד הפעולה החינוכית. הדאגה מן הסטיגמות של ההקבצות היא דאגה "קלה" בהשוואה לדבר שאת מקומו היא תופסת. זה מאפשר לנו לראות שהגזענות איננה מודעת, וכי אפשר רק להיתקל בה כפי שנתקלים באהבה.

אחרי הדברים הללו עוד נותרות כעדות מסגירה הפליאה, ההפתעה וההזדעקות לנוכח גילויי האלימות בבית הספר. הסירוב העיקש אשר מבטאת הפליאה הוא הסירוב להכיר בכך שהאלימות קשורה קשר הדוק לריבוד הידע בתוך המערכות החינוכיות. אפשר לומר שהאלימות מתחילה בדיוק במקום שבו, מסיבה כלשהי, הידע איננו. אם מקבצים מדי יום אלפי ילדים לתוך אותם מקומות - בתי ספר - כדי להוכיח לא רק שהם אינם יודעים, אלא גם שהם אינם יודעים מה לעשות כאשר הם אינם יודעים, כי אז דווקא ההפתעה על האלימות מפתיעה. המבחנים, כמה שהומצא כדי לשמר את המאמץ לדעת, הם רק ההוכחה לכך שבכל מה שקשור בפרקטיקה של המורה בפרקטיקה של מסירת האיווי לדעת, נכשל הארגון כישלון חרוץ. הארגון אינו מאמין באיווי לידע. התוקפנות והאלימות אינן רק מצד התלמיד. גם המורה, במקום שבו הוא מפסיק לדעת - מפסיק לדעת כיצד מעבירים את האיווי לדעת, ונקלע לעמדה של תוקפנות ואלימות. אך הארגון החינוכי ממקם בדרך כלל את הסיבות לכך במה שנמצא מחוץ לזירת הכישלון: מורים לא טובים, תלמידים לא טובים, משפחות לא טובות, מדינה לא טובה וכן הלאה. הארגון אינו רואה את האלימות כסימפטום שלו, כסימפטום של התפיסה החינוכית-ארגונית. האלימות היא נקודת הכשל של האופן שבו מטפל הארגון החינוכי בשאלת הידע.

والعنف هم ليسوا فقط من جانب الطالب. كذلك لمعلم، في المكان الذي يتوقف به عن المعرفة – يتوقف أن يعرف كيف ينقلون رغبة المعرفة، ويقع هو أيضًا في وضع العدوان والعنف. ولكنَّ التَّنظيم التربوي يضع السبب لذلك بشكل عام بالشيء الموجود خارج حلبة الفشل: معلمون غير جيدين، طلاب غير جيدين، عائلات غير جيده، دولة غير جيدة وهلمَّا جزًا. فالتَّنظيم لا يرى العنف كعارض خاص به، كعارض لرؤيا تربويّة - تنظيميّة. العنف هو نقطة الفشل لكيفيّة معالجة التَّنظيم التربويّ سؤال المعرفة.

10

ان محاولة اخراج الفشل خارج حلبة العملية التربويّة معروفة. فهذه العملية، اخراج البقايا خارجًا، هي النتيجة والسبب لكون التربية في يومنا تعتبر منطقة محتلة. محتلة لدرجة أنّها لا تطالب بالاستقلال. إنّ أنواع الاحتلال المختلفة تشير الى البدائل والأشكال التي تتبدل تُجاه الأيدولوجيات الاجتماعية المسيطرة على تعامل المجتمع. هكذا نجد الاحتلال السياسي، النفسي، التَّنظيمي، التكنولوجي، وأخيرًا احتلال تجارة الأعمال.

في نهاية المطاف، يترك كلّ واحد من هذه الاحتلالات بصمته، على ما يحدث في نرة التربية هذه، أي في علاقة المعلم - الطالب. وما هي التربية حينما تتحرر من كل هذه الاحتلالات؟ يجب الاجابة على هذا السؤال، إجابة على شكل اكتشاف خاص بكل معلم ومعلم. هذا الاكتشاف هو الذي ينتج استقلالية هذه المهنة. شرطها هو منطق " ليس الكل " – أي ليس الكل، ليس كلّ المعلم تابعًا للجهاز الذي يعمل به – أي – هو لا يعمل من خلال التّماهي الكامل.

نستطيع أن نرى اليوم التّماهي الكامل للجهاز التربوي مع المجتمع الذي يعمل في داخله. تمّاهٍ كامل، بمعنى

ניכר הניסיון להוציא את הכישלון אל מחוץ לזירת ההתרחשות של אקט ההוראה. פעולה זו, של הוצאה החוצה של שיעור, היא התוצאה וגם הסיבה לכך שכיום החינוך הינו שטח כבוש. הוא כל כך כבוש, עד שאין לו אפילו תביעות לאוטונומיה. הכיבושים למיניהם מציינים את התמורות ואת האופנות המתחלפות ביחס לאידיאולוגיות החברתיות אשר שולטות בהתנהלות החברה. כך אנו מוצאים את הכיבוש הפוליטי, הפסיכולוגי, הארגוני, הטכנולוגי, ולאחרונה גם את הכיבוש העסקי מסחרי.

כל אחד מן הכיבושים הללו טובע את חותמו בסופו של עניין על מה שמתרחש באותו אטום של החינוך, קרי הקשר מורה-תלמיד. מהו החינוך, כשהוא פנוי מן הכיבושים הללו? זוהי שאלה התובעת מענה, מענה בצורה של אמצאה של כל מורה ומורה. האמצאה הזאת היא שמייצרת את האוטונומיה של הפראקסיס הזה. התנאי שלה הוא הלוגיקה של "לא הכול" – לא הכול במובן, שלא כל המורה הינו של המערכת בה הוא פועל – כלומר הוא אינו עובד מתוך ההזדהות הגמורה.

כיום אנו יכולים להבחין בהזדהות גמורה של המערכת החינוכית עם החברה אשר בתוכה היא פועלת. ההזדהות גמורה גם במובן של אימוץ גמור של כל הנטיות והזרמים הגדולים אשר פועלים בחברה, וגם במובן שהזדהות זאת היא מה שגומר את מעשה החינוך. הכרחי עבור הפרקטיקה החינוכית, להמציא את הנקודה שתאפשר שהיא לא תהיה כולה של החברה. זוהי נקודת האי-קונסיסטנטיות הנותנת את כל המשמעות למושג האוטונומיה בחינוך, קרי האוטונומיה של החינוך.

טענה זו נובעת מן ההנחה שהחברה איננה פטורה משיגעון. אין בהתרחשות החברתית שום דבר המבטיח קדמה והתפתחות לקראת דבר מה טוב יותר בחיים האלה הקרויים חיים

תִּבֵּן תָּאם לְכֹל הַתְּזָעָת וְהַתְּיָאָרָת הַכִּיבִירָה הַלְּתִי תַעֲמַל
 דָּאֲחַל הַמַּגְתֵּם, וּבִמְעֵי אֲן־זֶה הַתְּמָהִי הוּא מָא יִקְצִי
 עַל עֵמֶל הַתְּרִיבִיָּה. לְתַנְפִּיז הָעֵמֶל הַתְּרִיבִי, מִן
 הַצְּרוּרִי אִיבָאד הַנְּקֻטָּה הַלְּתִי תַתִּיחַ אֲלָ תִּכּוֹן כְּלָמָּה תָּאבַעָה
 לְהַמְגֵּת. הִי הַנְּקֻטָּה הַגַּיִר - תָּאבִּתָּה וְהַלְּתִי תַעֲטִי כֹל
 הַמְעֵי לְמַטְלַח הַאֲסְתְּלָלִיָּה בִּי הַתְּרִיבִיָּה, אִי אֲסְתְּלָלִיָּה
 הַתְּרִיבִיָּה.

יֵן־זֶה הָאֲדָעָא נָאִיב מִן הַפְּרִזִּיָּה בְּאֵדֶה מִן גַּיִר הַמְּמַכֵּן
 אַעֲפֵא הַמַּגְתֵּם מִן הַגְּנוֹן. לֹא יוֹכַד מִן הַנָּחִיבָה
 הַאֲיִתְמָעִיָּה אִי שֵׁי־יִזְמֵן הַתְּקֵדָם וְהַתְּטוֹר לְשֵׁי־מָא
 אֲפֻזֵּל בִּי זֶה־הַחַיָּה הַמְּסָמָה, חַיָּה הַנָּאִס. יוֹכַד לְדִינָא
 הַכְּתִיר מִן הַחֻקָּאִי בִּי הַתְּיָאָרִיחַ הַאֲנָסָאִי לְמָא יַחְדַּח
 עַנְדָּמָא נִתְבְּנִי הַמּוֹכּוּד וּמִיּוֹלֶה כְּמַרְגְּעִיָּה, כְּנְקֻטָּה וְעַד,
 כְּנְקֻטָּה תְּאֻכִּיד לְהַגְּיֵד וְהַמְּנָאִיב. זֶה־הוּא בַּאֲצִיבֻט הַזִּי
 יִתְיַח הַחְדִּיחַ עַן אַחְלָאִיָּת עֵמֶל הַתְּרִיבִיָּה בְּשִׁכּוּל עָאָם:
 הַמּוֹכּוּד וְזִמְאָנָתֶה לִּישׁוּא בַּאֲצִרּוּרָה אֲמֵר הַמְּנָאִיב.

11

מִן דוֹן נְקֻטָּה הַאֲסְתְּלָלִיָּה וּפִי דָּאֲחַל הַאֲחְתָּלָאִת
 יַחְדַּח שֵׁי־חַיִּיחַ אִיבָאד אֲשִׁכָּלָא מְחַתָּפָה דָּאֲחַל גְּרַפָּה
 הַאֲפֵס: נַחַן נִשְׁהַד חֻדוֹחַ הַתְּהַגִּיר (transfer) בְּדִל
 תְּחֻוִיל (transference), הַלְּתִי תַזְהַר מִן בֵּינֵי אֲמוֹר
 אַחְרִי עַל שִׁכּוּל עֵמֶלִיָּת נִקַּל (transport) וְתֵאֵתִיר
 הַתְּשׁוּהָ (trance).

אוֹלָא בְּחֻסּוֹס הַתְּהַגִּיר (transfer): זֶה־הוּא תְּהַגִּיר לְהַלְּתִי
 - הַתְּלָאִיב, וְהַלְּתִי תְּחֻוִיל לְמוֹזוֹעַ הַחְדַּח בִּי עֵלָּאָה
 מַעֲלָם - תְּלָאִיב, לְדָא פִּזְתֶּה יַחְרַגֶּה חָאָרַג זֶה־עַל עֵלָּאָה
 הַמַּחֲאָם הַמְּחַתָּפָה לְ"הַאֲחְתָּלָא" (הַמַּעֲלָג הַנְּפִסִּי,
 הַמְּסְתִּישָׁר, הַמַּחֲמִי, הַמְּדִיר, אֲחֵ...).

יֵן־זֶה הָאֲמֵר יַזְעַק הַמַּעֲלָם בִּי מְכָאִן אַחַר בַּאֲנִשְׁבָּה
 לְהַתְּלָאִיב. בִּיבְלָא מִן אֲן יִפְסֵר הַמַּעֲלָם מָא יַחְסַל בִּי שִׁכָּה
 בְּחִסָּב הַתְּיָאָרִיחַ הַאֲחֻלָּאִי כְּתֵאֵתִיר לְמַהֲתֶה הַאֲחֻסָּה, אִי

שֶׁל בְּנֵי אָדָם. יֵשׁ לָנוּ לֹא מַעַט עֵדוּתִים
 בְּהִיסְטוֹרִיָּה הָאֲנוּשִׁית לְמָה שְׁקוֹרָה כְּאִשֶׁר
 מֵאֲמָצִים אֶת הַקִּיִּים וְאֶת נְטִיּוֹתֵי כְּרַפְרָס
 (reference), כְּנִקּוּדַת הַבְּטָחָה, כְּנִקּוּדַת וְדָאוֹת
 לְגַבֵּי הַטוֹב וְהָרָאִי. זֶה בְּדִיּוֹק מָה שְׁמֵאֲפִשֶׁר
 לְדַבֵּר עַל הָאֲתִיקָה שֶׁל פְּעוּלַת הַחִינּוּךְ בְּכִלּוֹתֶיהָ:
 הַקִּיִּים וְהַבְּטָחוֹתֵי אִינָם בְּהַכְרַח מָה שְׁרָאוּ.

11

לֹא נִקּוּדַת הָאוֹטוֹנוֹמִיָּה וּבִתּוֹךְ הַכִּיבּוּשִׁים
 מֵתְרַחֵשׁ דְּבַר מָה הַמְּקַבֵּל בִּיטוּיִים שׁוֹנִים בִּתּוֹךְ
 כִּתֵּת הַלִּימוּד: אֲנוּ עֵדִים לְהַתְּרַחֲשׁוֹתָה שֶׁל
 הַגְּלִיָּה (transfer) בְּמִקּוֹם הָעֵבֶרָה
 (transference), שְׁבִיטוּיָּה הֵם בֵּין הַשָּׂאֵר
 הַפְּעוּלוֹת שֶׁל הַתּוֹבֵלָה (transport) וְהָאֲפִקְטִים
 שֶׁל הַחִיָּרְגוֹן (trance).

רֵאשִׁית לְגַבֵּי הַהַגְּלִיָּה (transfer): זֶה־הוּא
 הַהַגְּלִיָּה שֶׁל הַסּוֹבִיִּיקֵט-הַתְּלַמִּיד, הַהוֹפְכַת אוֹתוֹ
 לְאוֹבִיִּיקֵט שֶׁל הַהַתְּרַחֲשׁוֹת בְּקִשְׁר מוֹרָה-תְּלַמִּיד,
 וּבִתּוֹר שְׁכֵזָה מוֹצִיאָה אוֹתוֹ אֶל מַחוּץ לְקִשְׁר הַזֶּה
 אֶל הָעֵרְכָאוֹת הַשׁוֹנוֹת שֶׁל הַ"כִּיבוּשׁ"
 (הַפְּסִיכּוֹלוֹג, הַיּוֹעֵץ, עוֹרֵךְ הַדִּין, הַמְּנַהֵל וְכדוּמָה).
 דְּבַר זֶה מְצִיב אֶת הַמּוֹרָה בְּמִקּוֹם אַחַר בִּיחַס
 לְתַלְמִיד. כְּלוֹמֵר, בְּמִקּוֹם שֶׁבְּהַכְרַעָה אֲתִית יִפְרַשׁ
 הַמּוֹרָה אֶת כָּל הַמְּתַרְחֵשׁ בְּכִיתָתוֹ כְּאֲפִקְט שֶׁל
 הַפְּרָאִקְסִיס שֶׁלּוֹ, קְרִי כְּסִימְפִטוּם שֶׁלּוֹ, הוּא
 מְקַבֵּל עֵידוּד בְּרוּחַ הַ"מוֹדֵרְנִיּוֹת" לְפַצֵּל אֶת
 הַתְּלַמִּיד כְּאוֹבִיִּיקֵט, וְלַהַגְּדִיר אוֹתוֹ כְּתוֹצֵר שֶׁל
 מַצְבוֹ הַפְּסִיכּוֹלוֹגִי, הַסּוֹצִיאֲלִי, הַלִּימוּדִי,
 הַאִינְטֵלִיגֵנְטִי וְכדוּמָה. כְּלוֹמֵר, בְּמוֹבֵן זֶה הַתְּלַמִּיד
 הַ"מוֹדֵרְנִי" הוּא הַתְּלַמִּיד שֶׁל הַפְּרַמְטְרִים; אִינֶן
 הוּא עוֹד הַתְּלַמִּיד שֶׁל הַמּוֹרָה. זֶהוּ תְּלַמִּיד אַחֵר.
 אַחֲרֵי זֶה אֲפִשֶׁר לֹאמַר שֶׁהַמּוֹדֵל הַסִּיבֵּתִי בְּחִינּוּךְ
 מְשַׁתְּנָה, וְאֵתוֹ מְשַׁתְּנָה הָאֲתִיקָה שֶׁל הַהוֹרָאָה.
 דְּבַר אַחַד הוּא הוֹרָאָה הַמְּתַבְּסַסֶּת עַל סִיבֵּתִיּוֹת
 אֲשֶׁר כְּהַכְרַעָה אֲתִית כּוֹלֵאֵת אֶת הַהוֹרָאָה וְאֵת
 הָאֲפִקְטִים שֶׁלָּהּ בִּתּוֹךְ הַקִּשְׁר מוֹרָה-תְּלַמִּיד, וְדַבֵּר
 אַחֵר הוּא הוֹרָאָה הַמְּתַבְּסַסֶּת עַל סִיבֵּתִיּוֹת אֲשֶׁר

כعارض تابع له، فهو يتلقى تشجيعاً من الروح
 "الحديثة" لفصل الطالب كموضوع، وتعريفه كنتيجة
 لوضعه النفسي، الاجتماعي، التعليمي، الذكي وما
 شابه. أي، بهذا المعنى، الطالب "العصري" هو "طالب
 المقاييس"، وليس بعدُ طالب المعلم. هذا طالب آخر.
 بعد هذا، من الممكن القول، بأنّ النموذج التربوي
 السببي قد تغير، ومعه تتغير أخلاقيات التربية. الأمر
 الأوّل هو كون التربية مرتكزة على السببية والتي
 كقرار أخلاقي تسجن التربية ونتائجها داخل علاقة
 معلم - طالب، والأمر الآخر هو التربية المرتكزة على
 السببية والتي تضع ما يظهر كتأثير التربية في داخل
 الأساطير النفسية، الفكرية والاجتماعية.

عملية النقل (transference) هو الطالب الذي في
 داخل العلاقة الخاصة والتي نسجت مع المعلم، يتحرك
 داخل مسار تحوّل من "عمل النقل" الخاص به
 وبالمعلم باتجاه "نقل للعمل" - أي، باتجاه الطالب الذي
 يعمل كطالب. هذا الأمر يحدّد محور مركزيّ داخل
 مهنة التربية: المعلم الذي يضع نفسه كموضوع
 لعلاقات النقل، ويعمل لإنتاج طالب حيث يعمل وينتقل
 قدماً من علاقات النقل. بمعنى آخر، الاتجاه - العامل -
 هو من "عمل الحب" الخاص بالطالب ل "حب العمل".
 ولأنّ الأمر ليس كذلك، هناك نقل (transport)
 الطالب بين الأماكن والغرف المختلفة المخصصة لذلك
 (غرفة المدير، غرفة المستشار، غرفة العامل

الاجتماعي، غرفة المعالج النفسي وهلمّا جرّاً). بهذا
 المعنى، لا تعمل وزارة المعارف فقط على نقل
 الطلاب الى المدارس كبديل حديث لعمل التربية.

من المحتمل عندها أن نلتقي بكلّ الطلاب الذين يجدون
 أنفسهم عالقين داخل أنواع الدشوة (trans) والاستمتاع
 المختلفة: على شكل عنف، انفصال، جهل، ادمان على
 الكحول، مخدرات وغيرها. هؤلاء هم الطلاب الذين لم
 ينتقلوا إلى العمل، الذين لم ينتقلوا للاستمتاع من

ממקמת את מה שצומח כאפקטים של ההוראה
 בתוך המיתולוגיות הפסיכולוגיות, השכליות
 והסוציאליות.

התהליך של ההעברה (transference) הוא
 התלמיד אשר בתוך הקשר המיוחד שנוקם עם
 המורה, נע תוך מהלך של טרנספורמציה
 מ"עבודת ההעברה" שלו ושל המורה בכיוון של
 "העברה לעבודה" - כלומר, בכיוון של תלמיד
 העובד כתלמיד. עניין זה מגדיר ציר מרכזי בתוך
 הפראקסיס של ההוראה: המורה אשר מציב את
 עצמו כאובייקט ליחסי ההעברה, ופועל כדי
 לייצר תלמיד שעובד ועובר הלאה מיחסי
 ההעברה. לשון אחר, המגמה - הווקטור - היא
 מכיוון של "עבודת האהבה" של התלמיד אל
 "אהבת העבודה". מכיוון שאין זה כך ישנה
 התובלה (transport) של התלמיד בין המקומות
 והחדרים השונים המיועדים לכך (חדר המנהל,
 חדר היועץ, חדר העובד הסוציאלי, חדר
 הפסיכולוג וכדומה). במובן זה משרד החינוך
 אינו עוסק רק בהסעת תלמידים אל בית הספר
 כתחליף המודרני למעשהו של פדגוגוס.

או אז אנו יכולים להיתקל בכל התלמידים
 אשר נקלעים לתוך סוגי החירגון (transe)
 השונים של ההתענגויות למיניהן: בצורה של
 אלימות, ניתוק, בורות, אלכוהוליזם, סמים
 ועוד. אלה הם בדיוק התלמידים שלא עברו
 לעבודה, שלא עברו להתענג על בסיס עבודתם.

12

ציר זה של ארבעת ה-T על הכשלים שלו,
 מחולל דבר מה גם בממד הידע. הידע, בעקבות
 ההגליה של הסובייקט-התלמיד, הופך למידע.
 ניתן לומר שהמידע הוא ההתמכרות המודרנית
 החדשה, התמכרות שלגביה ישנו קונצנזוס
 חברתי. אפשר להתמכר למידע כמו לכל
 אובייקט אחר. המידע הוא אותו אובייקט
 המתגלגל בתהליך ההגליה באמצעות המכשירים
 המודרניים, והוא דבר מה אחר מן הידע,

שהמסירה שלו מתרחשת במסלול של קשר ההעברה מורה-תלמיד (transference).

12

במינו, קשר ההעברה הזה הוא כמו קוץ בבשרם הרך של כל הארגונים אשר רוצים להאמין שהידע יכול להיות נקי לחלוטין מכל "אשמה" של קשר שלו לסובייקט; כלומר, שהידע כולו יכול להיות של "האחר הגדול", כידע אוניברסאלי מדעי. וככה הוא יכול לעבור ממקום למקום, כמוצר מסחרי הממציא את העוסקים בו, מורים ותלמידים, כסוחרים, באותו אופן שבו מעבירים הוראות הפעלה אוניברסליות לצורך השימוש במכשירים המודרניים, הוראות התקפות בלי קשר לסובייקט שמפעיל אותן.

אין פלא, על כן, שיש הרואים במחשב על מערכותיו המשתכללות והולכות את התחליף למורה, ואלה שאינם רואים זאת כך אינם יודעים להגיד בדיוק מדוע לא. האוניברסליזציה של כול סוגי הידע – בצורה של מידע – מאפשרת גם זאת: שבין השאר ניתן להנפיק הנחיות לכישורי חיים, היינו לחיים טובים יותר, כחבילה של הוראות אוניברסליות. על כן, גם התחליף ה"מודרני" לתלמיד הוא הלומד, או כפי שהוא קרוי כיום "הלומד העצמאי". זהו דגם של סובייקט הלומד ללא מורה. אשליה של חופש, השועה בתוך הבלבול שהחדירו התפיסות ה"ליברליות" לשדה החינוך, כמו גם לשדה של הורים-ילדים. ליברליזם זה נשען על הביטול של עמדת המורה, כמו גם של עמדת ההורה. אלא שאפילו אין זה ביטול, כי אם תנוחה של ביטול; תנוחה של ביטול, שכל מה שהיא מעודדת בלא יודעין הוא בעיקר הסתה נגד מי שהמערכת ממקמת על דוכן ההוראה. די לנו באירוע מבחן כלשהו, כדוגמת האירוע של שביתת התלמידים שהתרחש זה לא מכבר, כדי שכל התמרון כולו ייחשף ללא כחל וסרק: עמדת הסמכות של המורה הוחלפה, על חשבון הפקרת המורה, בעמדת הסמכות של השלטון והפרוצדורות השלטוניות, כביכול מתוך הפחד מפני חתרנות

אן محور أربعة ال T هذا، مع عثراته، يحدث شيء ما على مستوى المعرفة أيضًا، في أعقاب تهجير الذات - طالب، يتحول لمعلومات. من الممكن القول بأن المعلومات هي الايمان العصري الجديد، الذي يوجد حوله اجماع عام. من الممكن الايمان للمعلومات ككلّ موضوع آخر. المعلومات هي الموضوع الذي يتدرج في عملية التهجير بواسطة الأجهزة العصرية، وهو شيء آخر من المعلومات، فالتسليم الخاص به يحدث في مسار علاقة النقل معلم – طالب (transference).

في أيامنا هذه، تشبه علاقة النقل هذه، الشوكة في بدن التنظيمات الطويّ والّتي تريد أن تؤمن بأنّه من الممكن أن تكون المعرفة نقيّة كليًا من كلّ "ذنب" مرتبط بعلاقتها بالذات: أي من الممكن أن تكون المعرفة بأكملها تابعة ل "الأخر الكبير"، كمعرفة عالمية علمية. وهكذا من الممكن أن ينتقل من مكان إلى مكان، كمنتوج تجاري يخترعه المشتغلون به، معلمين وطلاب. كتّجار، في نفس الشكّل الذي ينقلون تعليمات تنفيذيّة عالميّة لاستعمال الأجهزة الحديثة، تعليمات صالحة من دون علاقة مع الذات التي تفعلهنّ. لذا فليس بالغريب أن نجد من يرى بالحاسوب مع كلّ أنظمتها التي تتطور وتتقدم كبديل للمعلم، وهؤلاء الذين لا يرون هذا لا يعرفون القول تمامًا لماذا لا. تعميم كلّ أنواع المعرفة - تسمح أيضًا التعميم لكلّ أنواع المعرفة - على شكل معلومات - تسمح أيضًا: والّتي تصدر من بين أمور أخرى، تعليمات لمهارات حياتيّة، أي لحياة أفضل، كصفحة لتعليمات معمّمة. لذلك، أيضًا البديل "العصريّ" للطالب هو المتعلم، أو كما يطلقون عليه اليوم التسميه "المتعلم المستقل". هذا نموذج للذات

לַתִּי תִּתְּלַמּוּ מִן דוֹן מַעֲלָם. וְהֵם הַחֲרִיבָה, הַגָּרָקִי בִּי הַבְּלִילָה אֲתִי אֲדַכְּלֶתְהָ הַרְוִיָּה "הַמְּחַרְרָה" אֶלִּי חֶקֶל הַתְּעִלְמִים, וְאַיִשָּׁא אֶלִּי חֶקֶל הָאֵהָלִי - הַطَّلָב. תַּחֲרָר יִרְתַּכֵּז עַלִּי הַגָּאָה מוֹקֵף הַמַּעֲלָם, וּמוֹקֵף הָאֵהָל אֵיבָשָׁא. וְלִכֵּן הַזֶּה לֹא חֲתִי הַגָּאָה, וְלִכֵּן וּזְעָ הַגָּאָה: וּזְעָ הַגָּאָה, וְאֵלֶּזֶי יִשְׁגָּע מִן גַּיִר עֵלֶם לֵה הוּא הַתְּחַרִּיבִישׁ צַדִּי מִן יַזְעָה הַנְּטָמָה עַלִּי כִּשְׁכָה הַתְּעִלְמִים. כִּפָּנָא רְוִיָּה חֲדַתְּ אִמְחָן אֵי כָּאן, כִּכַּחַדְתְּ אִזְרָב הַטַּלָּב־אֵלֶּזֶי חֲדַתְּ מוֹחֲרָא, לִכִּי תִּכְשֵׁף כָּל־הַמְּנָוֶרֶה מִן דוֹן תְּזוּוֹר: לִקְדָה תַּגְּיֵר מוֹקֵף סֻלְטָה הַמַּעֲלָם, עַלִּי חֶסָבִי הֶגֶר הַמַּעֲלָם, בִּי מוֹקֵף סֻלְטָה הַחֲכֵם וְהַאֲרָאָה הַסֻּלְטָוִיָּה, חוֹקָא מִן הַתְּחַרִּיב. הָאִמְרָה הַזֶּה לֹא יִסְבֵּב הַתְּרַדֵּד, וְלוֹ לְחִזָּה, בִּי לְבָבִי הָעֹמֵלִים בַּמְּשָׁאָה הַמְּטוּרָה הַחֲסָאָה בִּיבְרָאָה הַתְּרִיבָה הַדִּימוֹקְרָטִיָּה. תִּסְתַּיֵּעַ בְּרִנְאָה הַתְּרִיבָה לְהַדִּימוֹקְרָטִיָּה, מוֹאֲסֶה הָעֵמֶל בְּדָלָה מִן הַתְּרִיבָה וְהַדִּימוֹקְרָטִיָּה.

13

מִן הַמִּפְהוּם זְמַנָּא בְּאֵה לֹא יִסְרָב כָּל־מָא כְּתִבְתָּ חֲתִי אֵלֶּן יִשְׁרִי לְמַעֲלָם מוֹכּוּד, לְשִׁפְּתָה מוֹכּוּד, לְמִדְרָסָה מוֹכּוּדָה, בִּי דוֹלָה מוֹכּוּדָה - וְלֹא מִן חֲלָל הַחֲקִיבָה הַמְּקוּבֶלָה בְּאֵה לֹא יִמְכֵן רְוִיָּה וְלִמְס הַזֶּה הָאִמּוֹר בִּי כָּל־הַזֶּה הַסְּפּוֹף הַמְּכַתֵּזָה בַּטַּלָּב וְהַחּוֹאֲסִיב, הָאוֹוֵל בְּחֶסֶב חֻוּאִינִי הַחֶסָבָה הָאִקְטָוִדִיָּה, וְהָאֲחֻרוֹן בְּחֶסֶב חֻוּאִינִי הַמּוּזָה הַמְּתַקְדָּמָה לְתְּעִלְמִים מְתַקְדָּם, הַתִּי תַעֲמַל עַלִּי אִסָּס הַמִּבְדָּא הַחֲאִנֵּל: הַכְּתִיבִישׁ אֲפֻזֵּל. לֹא יִסְרָב לָנָא אֲנִי תַּחֲלֵק כְּתִיבָרָא אִזָּא מִן אֵיִי וְגַה שְׁבִה מְחַתֵּל בְּאֵן הַזֶּה הָאִמּוֹר מוֹכּוּדָה לְשִׁחֶס מָא, בִּלְמַפְקֶה הַמַּעֲלָם - וְאֵלֶּזֶי הִי כִּמָּה הוּא מַעֲרׁוֹף, מַפְקֶה תָּבִיעָה לְאִסְטוֹרָה הַתְּעִלְמִים לֹא גַיִר.

מובן שאין בזה כדי לגרום להיסוס, ולו לרגע, בלבם של העוסקים בתעשייה המפותחת של התכניות לחינוך לדמוקרטיה. התכנית לחינוך לדמוקרטיה יכולה להמשיך לעבוד במקום החינוך והדמוקרטיה.

13

מובן מאילו שאין הכתוב עד כה מתייחס לשום מורה קיים, בשום כיתה קיימת, בבית ספר קיים, במדינה קיימת - ולו מן העובדה המקובלת שאת הדברים הללו לא ניתן לראות ולחוש בכל הכיתות ההולכות ונגדשות בתלמידים ובמחשבים, הראשונים על פי כללי התחשיבים הכלכליים והאחרים על פי כללי צו האופנה המתקדמת להוראה מתקדמת, הפועל על בסיס העיקרון שמה שיותר - יותר טוב. על כן אין להיטרד יתר על המידה מכל דמיון אפשרי שמא הדברים מופנים למישהו, לבד מאשר לפנקסו של המורה - שהוא כידוע פנקס אשר שייך אך ורק למיתולוגיה של ההוראה.



הצילום הוא חלק מתערוכת הגמר של רועי אפרתי - תלמיד מגמת אמנות בתיכון קלעי בגבעתיים. נושא התערוכה הוא שינוי. השעון כסמל / מטפורה לשינויי הזמן. כתובת אימייל: roeejo4d@gmail.com

איווי ללמד וארוטיקה

עמרי ביכובסקי

אסף הראל פירסם לאחרונה (17.1.18)⁵ מאמר בו חשף פגיעות מיניות בנערים (ונערה אחת), שבוצעו על ידי מורה למוזיקה ומנצח שלימד בתיכון תלמה ילין. המורה "הנערץ" עבר, על פי דבריו של הראל, למעשים מיניים נלוזים, מתוך "העמדת סצינה" של מתן כתף ברגעים קשים ו/או אינטימיים עבור הנערים, בהם העמיד מצג של "אוזן קשבת" ומי שנמצא שם בשבילם, וניצל לרעה את יחסי המרות והיראה המשתמעים מתוך עמדתו כמורה נערץ. איך למנוע ממקרה כזה לקרות שוב? שואל אסף הראל ומציע באחד הסעיפים "תקנות ברורות שלא מאפשרות מפגשים אינטימיים...". גם משרד החינוך, בתגובתו, מחדד נהלים הקשורים בשיבוץ עובדי הוראה למשרותיהם. לאחר שנכתבו שורות אלה, הגיעה הידיעה על התאבדותו של בועז ארד, לאחר שפורסמה כתבה על יחסיו עם תלמידותיו. הטרגדיה הוסיפה שמן ללהט הדיון על המיניות בבית הספר.

הזעזוע מובן – הדיו הגיעו עד קרוב לביתי. הדיו מוכפלים על ידי הקמפיין החשוב שקיבל את השם #metoo. יחד עם זאת יש, ביחס אליו, קולות נוספים. כך, למשל, פורסם בצרפת מכתב עליו חתומות 100 נשים בולטות, ובראשן קתרין דנב, המודאגות מכך שההשלכות של קמפיין #metoo מאיימות על החופש המיני. הן כותבות: "...אבל פריצת הסכר הופכת היום להפך הגמור: מורים לנו

⁵ <https://www.haaretz.co.il/digital/monologue/.premium-1.5735131>

איך לדבר, להשתיק את כל מה שעשוי להרגיז, ומי שמסרבות ליישר קו נחשבות לבוגדות ושותפות לדבר עבירה...אך זוהי פורטיטניות לשמה כאשר משתמשים בשם טובת הכלל לכאורה, בטיעונים של הגנה על נשים ושחרורן, כשבפועל כובלים אותן לסטטוס של קורבנות נצחיים...⁶. יש אחרים היוצאים כנגד הדרך ה"פייסבוקית" בה מתפרסמים הדברים, בהביעם דאגה מכך שזה מייתר, או מוציא מהמשחק את המערכת המשפטית.

בראיון שעורכת צפי סער עם פמיניסטית אמריקאית – דפני מרקין – אומרת המרואיינת על קמפיין #metoo: "...כל זה עלול להפשיט את המין מארוס". המראיינת טוענת כנגדה: "היא (מרקין) מעדיפה שהדברים יגיעו לאיזון, הסדר הנוכחי יישאר על כנו, ובשם הארוס לכאורה, נשים ימשיכו להיפגע".⁷ בלב הדיון הלוהט הזה מוטחים טיעונים לכאן ולכאן בשם ארוס.

הצימוד מורה תלמיד, בהקשר זה הוא טעון אף יותר, בגלל עוצמת הסוגסטיה העשויה להתפתח בין מורים לתלמידים, ובגלל המשקל המוסרי המוטל על המורה בקחתו על עצמו את התפקיד של חינוכם של הנערים. בהערת אגב אומר, שהופתעתי לגלות שכאשר מחפשים בגוגל באמצעות המשפט "מין בין מורים לתלמידים" (ולא משנה תחת איזה מין רושמים את התלמידים או את המורים), מקבלים רוב מוחלט של טקסטים המתייחסים ליחסי מין בין מורות לתלמידים. אפשר כמובן לפטור זאת בהטיה שעליה מצביעי כהנמן וטברסקי כנובעת מכך שלא לוקחים בחשבון את ה baseline, כלומר את העובדה שיש הרבה יותר נשים בהוראה מאשר גברים, אבל אינני בטוח שזה כל ההסבר. כך או כך, הרעיון של יחסי מין בין מורים לתלמידים הוא בלתי נסבל, ובמובן מסוים מתקרב לסטטוס של גילוי עריות – דבר המצביע עבורנו על מקורו של הבלתי נסבל הזה.

הפתיחה הזאת לא נועדה אלא כדי לומר שלא את זה אני מבקש לשים בלב הדיון, אלא סוגיה אחרת, העומדת מאחורי הדיון הנוכחי, ומוסתרת על ידי ההטענה הרגשית האינטנסיבית שדיון זה טובל בה. זו סוגיה כל כך כבדת משקל, שהייתי מעז לומר שלא פחות מעתיד החינוך מועמס על כתפיה: סוגיית מקומו של הארוס בחינוך.

משתה ארוטי

לפלאנש ופונטאליס מגדירים את הארוס כך: "מונח שבו ציינו היוונים את האהבה ואת אל האהבה. פרויד משתמש בו בתיאוריית הדחפים האחרונה שלו כדי לציין את מכלול דחפי החיים מתוך ניגודם לדחפי המוות".⁸ פרויד פורס עבורנו את רוחב היריעה של המושג, כאשר הוא אומר: "מן הראוי שכל אלו שמשקיפים בבוז על הפסיכואנליזה ממרום עמדתם, יזכרו עד כמה קרובה המיניות המורחבת של הפסיכואנליזה לארוס של אפלטון האלוהי".⁹ אך בד בבד הוא מציג בפנינו שניות שהקושי להתגבר עליה עובר כחוט השני לאורך אלפי שנים. איך ליישב את המובן הצר של הארוס, כמיניות גניטאלית עם המובן הרחב של מה שהוא הינו הדחף המהווה את הכוח המאחד, נותן החיים.

בהערה מ 1925 שהוסיף פרויד לטענתו ב"פירוש החלום" ש: "החלום הוא מילוי (מחופש) של משאלה (מדוכאת, מודחקת)", הוא אומר: "...אך העובדה שבכלל הזכרתי את המודיפיקציה של

⁶ <https://www.haaretz.co.il/gallery/1.5727645>

⁷ <https://www.haaretz.co.il/gallery/literature/.premium-MAGAZINE-1.5771877>

⁸ לפלאנש, ז', פונטאליס, ז'-ב., "אוצר המילים של הפסיכואנליזה" (תרגום: ג. ברוך), תל אביב: תולעת ספרים, 2011,

עמ' 137

⁹ פרויד, ז'. (1905). "שלוש מסות על התאוריה של המיניות", בתוך: מיניות ואהבה. תל אביב: עם עובד, 2002, עמ' 19

ראנק (שהוסיף שמשאלת החלום היא בדרך כלל ארוטית – ע.ב.) די היה בה כדי שיחזרו ויטיחו בפסיכואנליזה את התוכחה: היא סבורה שלכל החלומות תוכן מיני... הדבר נראה שונה אם משתמשים במונח 'מיני' במשמעות הפסיכואנליטית המקובלת כיום כ'ארוס'...¹⁰. לאקאן מראה במה מדובר במיניות הזאת כאשר הוא אומר שבמילים עצמן, אצל "המין הזה שיש ברשותו מילים", "המיניות נתפסת במלואה". כלומר זה לא שלכל המילים יש משמעות מינית, אלא שהן רוויות, ספוגות, משוקעות במיניות. יש להן מסה של מיניות, אם יורשה לי לומר זאת כך.

ב"פסיכולוגיה של ההמון ואנליזה של האני אומר פרויד: "הנה כי כן קוראת הפסיכואנליזה יצרי-מין ליצרי-האהבה גם משום עיקר תכנם וגם משום מוצאם. רוב 'משכילים' רואים עלבון בכינוי זה, והם מתנקמים בפסיכואנליזה על-ידי שהם מטילים בה גנאי של 'פאן-סכסואליזם'. מי שהמין יש בו בעיניו מן המביש לטבע האדם ומן המשפיל אותו, הרשות בידו להעזר בביטויים המכובדים יותר ארוס וארוטיקה".¹¹ בדברים אלו שלו מציע פרויד את ה"ארוס" כ"מכבסת מלים" לאלה שיפי נפשם סולדת מן המיניות הנרמזת, המבעבעת מבעד למלים שאנו אומרים.

הבעיה הזו הולכת הרחק אחורה עד ל"משתה" של אפלטון¹², שאינו אלא דיון בטיבו של ארוס, שהשבחים וההלל שמעתירים עליו לא מסתירים את חילוקי הדעות של הדוברים אודותיו. מהשבחים הללו אנו יכולים להסיק (מעבר לחילוקי הדעות בין הדוברים) שארוס הוא הכוח החינוכי בה"א הידיעה. למשל פידרוס: "אין לך אדם גרוע עד כדי כך, שאף ארוס עצמו לא ילהיבנו לסגולה טובה, ויעשנו שווה למי שגיבור מטבע ברייתו".¹³ פאוסניאס אחריו מבחין בין ארוס "שמימית" וארוס "עממית". הארוס השמימית היא זו שאותה הוא מבקש להלל. השמימית היא זו המובילה לאהבת החוכמה. אולם מסקנתו של פאוסניאס היא: "יש, אפוא, לאחד את שני הדינים הללו, זה שנוהג לגבי אהבת-הנערים, וזה שנוהג לגבי אהבת החוכמה ושאר הסגולה הטובה, ורק כך תיף ההיענות של האהוב למאהבו". הוא מוסיף: "זה (המאהב) – שזכותו היא לשרת כל שירות שבעולם לאהוב הנענה לו; וזה (האהוב) – שזכותו היא לשרת את שני הדינים הללו – יש בכוחו לקדם אדם אלי ושאר הסגולה הטובה, והוא – עז רצונו להגיע בעזרתו של זה לכלל חינוך וחכמה למיניה..."¹⁴

אינני עובר על כל הנאומים באופן מסודר, רק שולה כמה "פנינים" המעידות על התפקיד החינוכי שמיועד לארוס. אולם כדאי בכל זאת להזכיר גם את נאומיהם של אגאתון וסוקרטס. לא אדון כאן בכניסתו הדרמטית של אלקיביאדס למשתה, ובחילופי הדברים שהתנהלו אחר כך (למרות שסצינה זו היא בהחלט מעניינת של מה שעל הפרק במאמר זה, לאקאן מקדיש לחלק זה של "המשתה" ניתוח מעמיק במסגרת הסמינר על ההעברה, וזה בהחלט יוכל להיות פרויקט המשך למאמר זה, מאחר ומה שעל הפרק מניח לפחות שקילות בין מה שמתרחש בין התלמיד למורה ובין ההעברה).

ובכן, אגאתון, שמבקש להלל את האל ארוס, בטרם מהללים את מופעיו אצל האדם (ובכן מפנה ביקורת מסוימת אל קודמיו), מציג נקודה מסוימת שמעניינת אותנו מאד בהקשר שעימו נפתח המאמר. וכך הוא אומר: "ארוס אינו עושה עוול, לא מידי אל ולא מידי אדם. שאם הוא

¹⁰ פרויד, ז'. (1900). פירוש החלום. (תרגום: ר' גינזבורג) תל אביב: עם עובד. 2007, עמ' 196

¹¹ פרויד, ז'. (1921). "פסיכולוגיה של ההמון ואנליזה של האני", בתוך: תרבות בלא נחת ומסות אחרות. (תרגום: א' בר)

תל אביב: דביר. 1988, עמ' 37

¹² אפלטון. (המאה ה-IV לפנה"ס). "המשתה", בתוך: כתבי אפלטון, כרך ב', (תרגום: י' ג' ליבס) תל אביב: שוקן.

התש"מ.

¹³ שם. עמ' 100

¹⁴ שם, עמ' 106

31 סובל דבר מה, אינו סובל מתוך אונס, - כי אונס לא יגע בארוס. וכן אינו נזקק לאונס בפעולותיו".
 ואם יש לנו ספק למה מכוון אגאתון בהשתמשו במילה אונס, הוא מבהיר: "כי מרצון משרת כל
 אחד את ארוס בכל דבר, ומה שנעשה בין שניים, בהסכמת השניים ומרצונם".¹⁵ עוד נחזור לנקודה
 מעניינת זו שהמשתמע ממנה הוא שדווקא ארוס פועל כנגד מה שנופל בתחומו של האונס.

סוקרטס בוחר להשמיע את הנאום שלו בשבח הארוס, מפיה של דיוטימה. דיוטימה, אומר לנו
 סוקרטס, "החכימה בחכמה זו ובהרבה אחרות", והצליחה לדחות את מגפת הדבר, שהאתונאים לא
 הצליחו לבטלה באמצעות הקרבת קרבנות. "והיא היא גם לימדה אותי בענייני האהבה"¹⁶ –
 כלומר, סוקרטס מביא את נאומו בשבח הארוס מפי המורה שלו. ארוס, לדבריה איננו אל אלא
 דימון (לדימונים לא היה, ביוון העתיקה, את אותו תו שלילי שרכשו לעצמם מאוחר יותר במסורת
 הנוצרית). דיוטימה מבהירה לסוקרטס ש"המין הדימוני כולו הריהו באמצע בין אל ובין בן
 תמותה... ובהיותו באמצע בין אלה ואלה, הריהו משלים את העולם, וכך נמצא כל העולם כולו
 קשור ומקושר בו בעצמו". ארוס הוא מעין סוכן הפועל בין האדם לעולם (לאלים). סוקרטס מוסיף
 מפיה של דיוטימה שאין הארוס אלא חֶסֶר, מפני שאם האהבה היא השתוקקות אזי המנגנון של
 ההשתוקקות הוא שיהא הדבר לו משתוקקים חסר. "הארוס הוא רצון האדם שהטוב יהא לו
 תמיד"¹⁷.

האם יוכל סוקרטס לבוא בשערי הארוס? אומרת לו מורתו: "ואולי עד כאן, סוקרטס, תוכל גם
 אתה להתקדש במסתורי הארוטיקה; אולם המסתורין המושלמים המתגלים רק לעינים של באי
 סוד, ושרק לשמם יעסוק גם בכל הנ"ל מי שעוסק בו בדרך הנכונה – אם מסוגל תהיה להתקדש
 גם בהללו, אין אני יודעת. אף על פי כן אגיד לך". וכאן היא מסכמת את הדרך כולה: "הפונה לאותו
 עניין בדרך נכונה, חייב להתחיל בצעירותו ולפנות אל הגופים היפים, ובראשונה – אם יודרך
 הדרכה נכונה – יהא עליו לאהוב גוף אחד ולהוליד בו רעיונות יפים; ואילו לאחר מכן עליו להבין
 שהיופי בכל גוף מן הגופים הריהו אחיו של זה שבגוף אחר".¹⁸ ולאן זה מוביל? "מאחד לשניים,
 ומשניים לכל הגופים היפים, ומגופים היפים אל העיסוקים היפים, ומהעיסוקים – אל המדעים
 היפים, ומהמדעים יגיע בסופו של הדבר אל המדע ההוא שאינו אלא ידיעת אותו היפה, ויכיר
 לדעת בסוף דרכו את היפה בעיצומו". האם אין בכך התוויית כל המסלול החינוכי כולו על רגל
 אחת? למעשה, אומרת לנו דיוטימה, זהו התלמיד המוליד רעיונות יפים בקרב המורה – היפוך
 מעניין שלא כדאי לנו למהר לפסול.

החינוך כרוך בארוס

אין האמור לעיל מותיר מקום לספק: עבור היוונים החינוך כרוך בארוס לבלי הפרד. בנקודה זו
 מן הראוי להפנות את תשומת הלב למוסד חינוכי יווני "מפואר" – זה של הפדרסטיה – שנוכחותו
 מרכזית ב"משתה". במסגרת מוסד חינוכי זה לקחו על עצמם אתונאים מבוגרים את חינוכם של
 בני נוער (מדובר בגברים ונערים), אלא שזה נעשה במסגרת יחסי אהבה. במסגרתו היו תפקידים
 מוגדרים לאוהב (erastes) המבוגר, והאהוב (eromenos) הצעיר. זה היה מוסד חינוכי מאחר והיו לו
 כללים, חוקים ואורחות התנהגות מצופים, שנעו על פני כל הטווח שבין עיון אינטלקטואלי ומוסרי

¹⁵ שם, עמ' 120

¹⁶ שם, עמ' 127

¹⁷ שם, עמ' 133

¹⁸ שם, עמ' 139

32 ולימוד, לבין יחסי מין מלאים. קנת ג'יימס דובר, בספרו "הומוסקסואליות ביוון"¹⁹ מציג, למשל את הטווח שעליו יכלו לנוע יחסים אלה, באמצעות מחקר על ציורי הכדים ביוון העתיקה כן: "כל נקודה על הסקאלה של האינטימיות מיוצגת במלואה. בקצה אחד של הסקאלה נראית שיחה שלווה ומלאה מחשבה; בקצה השני אדם דוחק את אברו הזקור בין ירכיו של נער."²⁰ באמצע הסקאלה מצויים למשל תמונות של "נער מסרב בזעם למתנה המושטת לעברו על ידי גבר מבוגר, או גבר מבוגר שולח ידיו אל מבושיו של נער"²¹.

סירוב הנער למתנה מהמאהב המבוגר איננה סצינה זניחה, מפני שקיומו של "מוסד" זה היה רצוף בחילוקי דעות ואי הבנות. לגבי צניעותו של הנער, לגבי הגיל שבו יכול הנער לבחור לו כבר מאהב ראוי, לגבי השאלה האם כאשר הנער מקבל מתנה ממאהבו המבוגר מדובר בהזניה של הקשר הזה. לגבי השאלה האם, כפי שטוען למשל פאוסניאס ב"משתה", יש להבחין בחדות בין ארוס "השמיימת" ו"העממית", לדחות את האחת ולקבל את השניה.

החוק אסר על הנערים (ולא רק עליהם) לקבל תמורה בעבור קיום יחסי מין. מי שנאשם בזה היה צפוי לכך שתישלל ממנו זכותו לדבר כאזרח בפורומים ציבוריים. ההגיון בכך הוא שמי שמוכר את גופו לא יהסס "למכור" את הקהילה שלו. בהקשר זה ידוע במיוחד משפטו של טימרכוס, שנתבע, במסגרת תמרונים פוליטיים, על כך שזנה בנערותו והפסיד במשפטו. אנו רואים, אם כן, שסוגיית קבלת מתנה מהמאהב, היא סוגיה סבוכה, מפני שמה יותר טבעי מאשר להביא לאהובך מתנה, אלא שאז אתה מסתכן בהזניה של הקשר (סוגיית מעמדן של המתנות נידונה בעוצמה יוצאת דופן בחדשות התקופה). אם כן, איזו מתנה יכולה להיכלל בתוך יחסי האהבה/חינוך האלה, ואיזו לא, הוא עניין הטבול בעמימות מסוימת. חוק אחר קבע שדרוש גיל הסכמה מינימלי על מנת שאפשר יהיה לדבר עם נער על אהבה. בבסיס החוק עמדה ההנחה שנער צעיר מדי לא ידע לבחור את האדם הראוי שיהיה מאהבו/מחנכו.

אך לא רק החוק, אלא גם נוהגים המעוגנים במסורת בלתי כתובה, עיגנו את המוסד החינוכי הזה. למשל, על האוהב היה מוטל לרדוף אחר הנער ולפתותו. זה היה לחלוטין לא ראוי לנער לרדוף אחרי מבוגר שעשוי להיות המאהב שלו (זו הבעיה שנתקל בה אלקיביאדס ביחס לסוקרטס). מאידך, על הנער, האהוב, היה מוטל לא להיענות למאהבו מיד – לשחק את ה"קשה להשגה" – פן יחשד בקלות דעת.

אולם, מעל הכל שלטה ביחסים אלו עמימות ביחס לקושי ליישב את מה שפאוסניאס קרא ארוס "השמיימת" עם ארוס "העממית". אפלטון מותח אנלוגיה, מספר לנו דובר, בין האקסטזה שבה ארוס אמיתי מתגמל התמדה פילוסופית והאקסטזה של אורגזמה גניטלית - שהוא התגמול על התמדה באהבה.

דובר מניח זאת באופן ספציפי בהקשר של החינוך: "הפדראסטיה הפילוסופית שהיא יסודית עבור מה שמציג עבורנו אפלטון ב'פיידרוס' וב'משתה', היא באופן יסודי התעלות... של נטיה יוונית עקבית להחשיב ארוס הומוסקסואלי כתרכובת של החינוכי עם יחסים גניטליים"²². בעמוד הבא הוא ממשיך: "יחסים הומוסקסואליים בחברה יוונית או בכל חברה אחרת, לא מחולקים באופן ממצה לאלה שמקיימות פונקציה חינוכית ולאלה שמעוררות ומרגיעות מתח גניטלי. רוב היחסים

¹⁹ כל הפיתוח של הפדרסטיה, לקוח מספר זה: Dover, K. J. (1989). *Greek Homosexuality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard

²⁰ שם, עמ' 5

²¹ שם.

²² שם, עמ' 202

מכל סוג שהוא הם מורכבים, והצורך במגע גופני ובאורגזמה היה מרכיב של קומפלקס הצרכים שנענו על ידי הארוס ההומוסקסואלי²³.

מדוע אני מספר לכם דברים אלה? נשים את ליבנו לכך שלא מדובר כאן על חינוך מיני או חינוך למיניות אלא על דבר מה אחר, קרי, על הפעולה של הארוס במעשה החינוכי; על שאלת אריגתו של הארוס במעשה החינוכי לבלי הפרד. זו תהיה איוולת לראות בדברים אלו המלצה לכונן יחסי מין בין תלמיד למורה. אבל תהיה זו איוולת לא פחותה להתעלם ממקומו של הארוס בחינוך. אולם נותרת עדיין השאלה מה טיבו של הארוס הזה כיום? מהם מופעיו? מה מצופה, בהקשר זה מהמורה? וכיצד הוא קשור לפתיח של מאמר זה? הרי הקורא עלול לטעון כלפי שאני מבקש לכבות מדורה עם בנזין.

כפי שאנו רואים מהסקירה המצומצמת הזאת שהצעת, אנו הולכים עם האהבה על שביל צר, שאפשר ליפול ממנו אל הפרברסיה. אפשר לראות, לאחרונה, גילום של שביל צר זה, בסרט ישראלי חדש שיצא, בשם "האופה מברלין", שכתב וביים אופיר ראול גרייצר. זהו סיפור אהבה שסבך ברשתות של בגידה, התחזות והומוסקסואליות. האופה מברלין הוא אהובו של גבר ישראלי נשוי ואב לילד שמרבה לנסוע לברלין לנסיעות עבודה, ומנהל על גביהן מעין חיים כפולים. עם מותו של הגבר הישראלי בתאונת דרכים, נוסע האופה מברלין לישראל, לירושלים, ומתחיל לעבוד בבית הקפה של אשתו של אותו גבר (שהיה אהובם של שניהם מבלי שהאשה תדע על קיומו של המאהב). באמצעות כישורי הקונדיטור שלו הוא תופס מקום מרכזי יותר ויותר בבית הקפה ובליבה של אשתו של אהובו. האשה עד רגע מסוים ספק יודעת משהו על הגבר הזה שעובד בבית הקפה שלה, וכך את יחסי האהבה העדינים שנרקמים ביניהם מלווה כל הזמן דוק אפל. הבמאי מדגיש את השניות בין האלמנט של האהבה הלירית והעדינה ובין האלמנט הפרברטי, המלווה אותה כמעין שוליים הנוכחים כל הזמן, באמצעות כך שהוא מכניס מדי פעם סצנות בעלות איכות כמו פורנוגרפית. האיכות הזאת מתקבלת באמצעות סצנות שאינן פורנוגרפיות כשלעצמן אלא באמצעות התוויות עדינות בהרבה, כגון: תמונה בה שוכב הגיבור (האופה) על מיטתו, לבוש רק בתחתוני סליפ בצבע אדום עז – תמונות המהוות ניגוד בולט הן לאווירתו של הסרט והן לתפאורה בה הוא נטוע – תפאורה של ירושלים דתית ולרוב גם חרדית, עם המולתה המאופקת של כניסת השבת.

אולם יש משהו מטעה ברעיון הזה שההכנסה של הארוס לחינוך מובילה אותנו אל התנהגות פרברטית. זהו ההגיון שעומד ביסוד הרעיון לטפל בקושי הזה באמצעות תקנות וחוקים. התקנות והחוקים מכניסים תמיד את ה-transgression. זו מילה שאין לה תרגום טוב לעברית, שמצביעה על לעבור גבול (וגם לעבור עבירה), ששורטט באמצעות חוק. לכן החוק לא ימנע את הקושי שאיתו פתחנו את המאמר. אבל צריך למקם את הארוס טוב יותר, על מנת לצאת מהמלכוד הזה שדומה שמלווה את הארוס אל תוך השדה החינוכי.

האיווי שם גבול להתענגות

פרויד, אומר לאקאן, הוא זה שחידש את התיאוריה של הארוס²⁴. לאקאן איננו מצטרף, ללא הסתייגויות, לשירי ההלל לארוס, כפי שהם מופיעים ב"משתה". למשל, ב"הכוונת הריפוי..." הוא

²³ שם, עמ' 203

²⁴ Lacan, J. (1955-6). *The Seminar, Book III. The Psychoses*. (R. Grigg, Trans.) New York: W.W. Norton & Co. 1993, p. 233

שואל: "האם זה מתפקידנו להסוות את ארוס, האל האפל, ככבשה המתולתלת של הרועה הטוב?"²⁵ בכך הוא מצרף ל"דימון" – כפי שסוקרטס מכנה, כזכור, את ארוס ב"משתה" – מובן שהוסמך אליו רק מאוחר יותר, במסורת הנוצרית. פרויד נפרד מברויאר על רקע הופעתו של "הארוס הקטן שהרשע שלו היכה קודם את הראשון, ברויאר, עם הפתאומיות וההפתעה, שהכריחה אותו לברוח"²⁶. הסיפור – סיפורה של אנה או. – ידוע, ולא נחזור עליו פה. מכאן ההופעה של ארוס באנליזה, כרוכה בהעברה.

משם קורא אותו לאקאן, כפי שהוא קורא את פרויד – באמצעות האיווי. כדי לקפוץ ישר אל לב העניין, אומר לאקאן בסמינר על ארבעת מושגי היסוד של הפסיכואנליזה, בהערה כמעט אגבית, שהארוס הוא האיווי²⁷ - יש לכך פיתוח מפורט יותר בסמינר על ההעברה. אם נתאזר מעט בסבלנות זה יפתח בפנינו אפשרויות מסוימות. כל מי שהתנסה באנליזה יודע שזה לא כל כך נחמד לגלות לאן פיתולי האיווי מוליכים אותנו. ואכן, מציע לאקאן, לקחת ככיוון לפעולה שלנו, לא את הטוב המשווער של המטופל, אלא, בדיוק, את הארוס שלו.²⁸

לאקאן ממקם את ההיבור של הארוס אהבה והארוס איווי כזה, שסביבו מתפתחת כל הדיאלקטיקה בדיאלוג. הוא ממקד זאת בשאלות שמפנה סוקרטס לאגאתון בפתח נאומו – סדרת שאלות, אודותיה תוהה לאקאן מדוע בוחר סוקרטס להציג אותן בשמו ולא בשמה של דיוטימה, שאת דבריה, בשמה, הוא מביא בנאומו. "האם ארוס הוא מטבעו אהבת משהו או אהבת לא כלום?"²⁹ שואל סוקרטס. אגאתון מסכים איתו שזו אהבת משהו. סוקרטס ממשיך: "אותו משהו שארוס הוא אהבתו – האם משתוקק אליו ארוס או לאו?" כך מוביל סוקרטס את אגאתון להודות שההשתוקקות הזאת כרוכה במה שהמשתוקק חסר; וכך הוא מכונן את החסר.

בכך מייסד סוקרטס הבחנה בין האהבה וההשתוקקות, או במלים אחרות בין אהבה ואיווי. הבחנה זו איננה זרה למסורת היהודית, שכן בשיר השירים אנו מוצאים: "מה-תְּעִירוּ ומה-תְּעַרְרוּ אֶת-הָאֵהָבָה עַד שֶׁתְּחַפֵּץ"³⁰. לאקאן מפנה את תשומת ליבנו שהיחס בין אהבה ואיווי איננו יחס של החלפה. "וכי מצוי בארוס דבר זה שהוא משתוקק אליו ואוהבו...?" שואל סוקרטס את אגאתון. אולם "משתוקק" ו"אוהב" אינן מופיעות פה כמלים נרדפות (אלא נפרדות – אם תורשה לנו האנגרמה המתבקשת). ההשתוקקות היא פונקציה של האהבה – היא פונקציה שיכולה להיות מותקנת באמצעות האהבה. אבל את שתיהן – את האהבה ואת האיווי – מכניס לאקאן תחת הארוס, בהבדילו בין ארוס אהבה וארוס איווי.³¹

האהבה איננה הדרך היחידה אל האיווי – יש גם את הדרך של המועקה, כפי שהזכיר גבריאל דהאן באחד ממפגשי סמינר תפס"ן, מאחר ו"המועקה היא האופן הרדיקלי שתחתיו מתקיים היחס לאיווי"³². את המועקה ממקם לאקאן בין האיווי לבין ההתענגות³³, מקום שמעניין אותנו בהקשר

Lacan, J. (1958). "The Direction of the Treatment and the Principles of Its Power", in: *Écrits*. (B. Fink, Trans.) New York: W. W. Norton & Company. 2006, p. 507

Lacan, J. (1960-1). *The Seminar Book VIII Transference*. (C. Gallagher, Trans.) London: Karnac. 2002, p. 6²⁶

Lacan, J. (1963-4). *The Seminar Book XI, The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. (A. Sheridan, Trans.) New York: W.W. Norton & Co. 1977, p.232

op. cit. Lacan, J., *The Seminar Book VIII Transference*, p. 7²⁸

להלן, אפלטון, המשתה, עמ' 124²⁹

שיר השירים, פר' ח' פס' ד'³⁰

op. cit. Lacan, J., *The Seminar Book VIII Transference*, p. 106³¹

שם, עמ' 344³²

Lacan, J. (1962-3). *The Seminar Book X, Anxiety*. (C. Gallagher, Trans.) London: Karnac. 2002, p. 164³³

למה שאומר בהמשך. אך לא אכנס לכך פה, זה מצדיק מאמר נפרד – אולי מי מקוראי "זמן תפס"ן" ירצה להרים את הכפפה הזאת.

יש גבול שמעבר לו השיח של סוקרטס – הידע השקוף לעצמו, אומר לאקאן – איננו יכול למצות את מה שניתן להניח ביחס לאהבה. כלומר יש מְעָבָר, ביחס לאהבה, שלא ניתן להגיע אליו באמצעות המתודה הסוקרטית, נקודה שביחס אליה סוקרטס עצמו מופיע כשסוע. זו הסיבה שהוא מניח לאשה (דיוטימה) לדבר בשמו: "מדוע לא האשה שבתוכו?"³⁴ הגבול הזה הוא גם גבולו של מה שאפשר לדון בו במסגרת כמו זו של מאמר זה. ביחס לאהבה, לאיווי ולהיבור שביניהם, משהו תמיד יחמוק מאחיזתנו הקונספטואלית. זו הסיבה שבין אם כמורים ובין אם כמטפלים עלינו להציב את עצמנו שם באופן שאיננו מונחה על ידי ידע קונספטואלי, אלא באמצעות מה שהינו האיווי של המורה. כפי שכתבה היטב רות בנג'ו בעיתון הארץ³⁵: מדובר בלעורר חסר, במובן הסוקרטי שפרסנו פה.

הרי לכם סיפור על התקנתו של חסר. אך זהירות, אין זו דוגמא לשום דבר, מאחר ו"התקנתו" של החסר היא עניין יחידאי בכל מקרה ומקרה. באזכרה ליום השלושים למותו של אבי, שהיה מסגר אומן, עלה אחד המסגרים הצעירים שעבורם הוא היה מעין מאסטר, וסיפור את הסיפור הבא. יום אחד הוא ניגש לאבי כדי לשאול אותו איך חורטים הברגה הפוכה על גבי מחרטה, או אולי שאלה אחרת מעין זו. אבי הסתכל עליו ואמר: "אתה יודע, דודו, כשאני לא יודע משהו, אין לי את מי לשאול." ושלח אותו בחזרה לעבודתו עם תשובה זו. דודו דן העיד, באותה אזכרה, על כך שזה היה השיעור החשוב ביותר שקיבל מעודו במסגרות. התשובה המעין סוקרטית הזאת היתה ללא ספק כרוכה בכינונו של חסר, על גבי אהבה. אני קורא לתשובה הזו "תשובה מעין סוקרטית" מפני שסוקרטס, ב"משתה", עונה כך לפנייתו של אלקיביאדס, המהלל את סוקרטס ומתלונן עליו באותה עת: "אולם, אישי השאנן, עיין-נא עיון טוב יותר: שמא אינני ולא כלום, ולא הרגשת בכך?"³⁶

אולם מה יערוב לנו, שדרך זו של קיום הארוס בחינוך לא תוליך אותנו לעבר פרברטיזציה של האהבה, כפי שמעידים כה הרבה מקרים, שעם אחד מהם פתחנו מאמר זה? לאחר שטענו שגידורו של המעשה החינוכי באמצעות תקנות וכללים – שתוצאתם הרצויה לכאורה היא הרחקת הארוס מהמעשה החינוכי – מכניס בהכרח, בד בבד, את ה-transgression, כלומר את פריצת (ואם תרצו פריצות) הגדר, מה יכול לשמש כמחסום בפני... בפני מה? אין ניסוח אחר אלא: בפני ההתענגות.

בסמינר על המועקה מציע לאקאן את האפוריזם הבא: "רק האהבה מאפשרת להתענגות להרכין את ראשה בפני האיווי". מה זה אומר? בעמוד הבא ממשך לאקאן: "אם עלינו להתייחס לאיווי ולהתענגות נאמר, שלהציב את עצמי כמתאווה, eron, זה להציב את עצמי כחסר את a, ומה שצריך להיות מקוים בדין וחשבון שלנו הוא הדבר הבא, העובדה היא שזה לאורך נתיב זה שאני פותח את הדלת להתענגות של הווייתו".³⁷ כלומר, מהי האופרציה שנפתחת לפנינו במה שהאהבה מאפשרת באמצעות האיווי? התקנתו של חסר, שפותחת את הדרך עבור הסובייקט להתענגות של ההוויה שלו – קרי זו היכולה להתקיים סביב חסר ההוויה של הסובייקט.

ב"חתירת הסובייקט והדיאלקטיקה של האיווי בלא מודע הפרוידיאני", שנכתב פחות או יותר באותה תקופה של הסמינר על ההעברה, חוזר לאקאן, בשינוי קל, על הנוסחה: "איווי הוא הגנה,

op. cit. Lacan, J., *The Seminar Book VIII Transference*, p. 109³⁴

<https://www.haaretz.co.il/opinions/letters/1.5750513>³⁵

להלן, אפלטון, עמ' 150³⁶

op. cit. Lacan, *The Seminar Book X*, p. 165³⁷

36 הגנה כנגד ללכת מעבר לגבול בהתענגות".³⁸ זה מוביל אותו, פעם נוספת, אל אלקיביאדס, ואל האובייקט האגלמטי שהוא ממקם בסוקרטס. אולם, אומר לאקאן, אלקיביאדס מרומם את האגלמה אצל סוקרטס, מאחר והוא לא ראה את אבר המין של סוקרטס (לאקאן טוען שאפלטון איננו חוסך בפרטים בנקודה זו). כלומר נכנסת כאן הפונקציה של הרעלה, של הציעוף שבאה להסתיר בדיוק את (φ-) (הסירוס הדמיוני). המשחק עם החסר וההסתרה, הינו המשחק היכול לעורר את האיווי.

אולם מה שנכנס כאן למשחק הוא התמרון העדין של זה שאצלו הונחה האגלמה, מפני שבאופן כלשהו זה תמיד מצביע על מה שנמצא מחוץ לטרנספרנס. הנה, כך אומר זאת לאקאן: "על ידי כך שהוא מציג את האובייקט שלו כמסורס, אלקיביאדס מתהדר בכך שהוא חדור באיווי - עובדה שלא נעלמת מתשומת ליבו של סוקרטס - עבור מישהו אחר שנוכח, אגתון. סוקרטס כמבשר של הפסיכואנליזה, ובטח בעמדתו בהתכנסות אפנתית זו, לא מהסס לנקוב בשמו של אגתון כאובייקט הטרנספרנס, בהביאו לאור, באמצעות פירוש, עובדה שאנליטיקאים רבים אינם ערים לה עדיין: שהאפקט של אהבה-שנאה במצב הפסיכואנליטי נמצא מחוץ לו".³⁹ כלומר, זה בי - המורה - שיכול הנער להניח את האובייקט האגלמטי, אבל זה באותה נשימה מופנה למישהו אחר, מחוץ ל"מצב ההוראת".

עמדת המורה, שעשויה להגיח מתוך דברים אלה, איננה עמדה קלה לאחוז בה. לאובייקט יש אפקטים על זה המסכים לשאת אותו עבור התלמיד או עבור האנליזנט שלו. אך בכך לא מסתיימים הקשיים. לאקאן שואל: "איך אפשר לפעול באופן כנה עם האיווי, כלומר איך לשמר את האיווי עם האקט הזה שבו הוא בדרך כלל יותר קורס מאשר ממש את עצמו, ושבמקרה הטוב רק מציג לו (לאיווי) את ניצולו, את הג'סטטה ההרואית שלו; איך לשמר איווי, לשמר את מה שאפשר לקרוא לו יחסים פשוטים ובריאים של האיווי אל האקט הזה".⁴⁰ צריך להיפטר, הוא אומר, מהאינפקציה שהיא היסוד הרוחש של מוסד חברתי באשר הוא (זה על זה שסוקרטס שילם בחייו). נוכל לומר, עם דברים אלה, כי זוהי עמדה בודדה. היחס של האיווי אל האקט איננו מקבל את הכוונתו משום ממסד, משום מערך חברתי באשר הוא, משום מערך שיעור או קובץ תקנות; ממש כפי שבסיפור "המורה" מאת פרנק מק'קורט, שהביאה רוני רפפורט לסמינר תפס"ן, ניצב המורה מול הכריך שנזרק בכיתה, שהושפל למדרגת אובייקט אשפה. הוא לבד מול מה שקורה, מסכים לבלוע את האובייקט, פשוטו כמשמעו - אין צורה מוחשית מזאת להסכמה הזאת לשאת את האובייקט של התלמיד - עם החשק שמתעורר בו, ואולי להשיב לו בכך משהו מערכו האגלמטי. אין שום ערכאה שיכולה להנחות אותו באקט שלו - לא בקרב ממסד ההוראה, ולא בקרב התלמידים. הוא מרים את הכריך ואוכל אותו לנוכח הכיתה המשתאה, בעוד השומן ניגר על סנטרו.

Lacan, J. (1960). "The Subversion of the Subject and the Dialectic of Desire", in: *Écrits*. (B. Fink, Trans.)³⁸ New York: W.W. Norton & Company. 2006, p. 699

³⁹ שם.

⁴⁰ op. cit. Lacan, J., *The Seminar Book VIII Transference*, p. 4



צייר אריאל טופלר arieltoffler@gmail.com

שופט מנשק את ידו של המורה המואשם **قاض يقبل يد معلم متهم**

מוניב סבית

מניב סביט

إليكم هذا الخبر الذي عمم في مواقع التواصل الاجتماعي والمجلات:

"أصر قاض في إحدى المحاكم الأردنية في مدينة الزرقاء على تقبيل يد متهم، مَدّل أمامه للنظر بقضية "اعتداء". وتتمحور القضية بأن المتهم الذي يعمل معلماً، كان قد ضرب أحد الطلبة بالعصا أثناء الدرس، الأمر الذي دفع ذوي الأخير لتقديم شكوى بحق المعلم، واضطروه للمثول أمام هيئة المحكمة. وتفاعلاً الحضور بتصرف القاضي، الذي اكتشف لاحقاً بأن المتهم الذي يمثل أمامه، ما هو إلا معلمه القديم في المدرسة. مربٍ فاضل، كبير في السن، في حين قرر

הנה לכם סיפור שהציף את אתרי האינטרנט והעיתונאות: מסופר כי הורה אחד מירדן, הגיש תביעה כנגד מורה זקן בטענה שהרביץ לבנו במקל. בפתחת המשפט ניגש השופט לאותו מורה לו מיוחסת העבירה התכופה ונישק את ידו. התברר מאוחר יותר כי שופט זה היה תלמידו של אותו מורה. לאחר סיום הטקס המרגש אל מול עיניהם המופתעות של קהל הנוכחים באולם בית המשפט אמר השופט: "זו היא הפסיקה שלי".

אם תטרחו ותעשו חיפוש מהיר באתרי האינטרנט השונים תגלו במהרה כי סיפור זה

القاضي بأن تكون قبلته على يد المتهم "المعلم" هي الحكم في القضية المنظورة.

وفور مغادرة الحضور لقاعة المحكمة، تداول النشطاء عبر مواقع التواصل الاجتماعي قصة القاضي مع معلمه المتهم، مشيدين بالأخلاق العالية التي تحلى بها القاضي وتقديره الكبير للمعلم الذي كان سبباً في وصوله وترقيته في عمله وعلمه. وطالب معلقو وزارة التربية والتعليم والجهات الحكومية المعنية، بسن قوانين وأنظمة تحمي المعلم خلال قيامه بالعملية التعليمية، مستنكرين أن يمكث معلم مسن خزج أجيالاً خلف قضبان الاتهام بسبب ضرب طالب بعضاً.

لكن، لو أجريتم بحثاً سريعاً في مواقع الانترنت المختلفة ستجدون بأن هذا الخبر لا يمت للحقيقة بصله، بل وأنه مفبرك كلياً. كما وستكتشفون بأن الصورة المرافقة للخبر ما هي إلا صورة رئيس الوزراء التركي، وهو يقبل يد رجل مسن. ولكي يتأكد بعض الصحفيين من صحة الخبر فقد توجهوا للمحكمة ولنقابة المعلمين ولكن كلاهما قد أكد عدم صحة هذا الخبر.

ان كان الخبر صحيحاً أو غير صحيح فالسؤال الذي يشغلنا هو : لماذا انتشر الخبر بهذه السرعة، ولماذا لاقى استحسان الكثير من القراء في المجتمع العربي؟ هل يمكن القول بأننا نبكي على أطلال كرامة الأب المفقودة كنهج الشاعر الجاهلي الذي كان يقوم بزيارة مكان اللقاء مع المحبوبة، فيذرف الدموع وينظم الشعر تعبيراً عن ألم الفراق عن محبوبته؟ أقوال شعبية عديدة في لغتنا العربية تعبر عن طقس تقبيل الأيادي . وربما القول الأكثر شيوعاً هو: "بوس الأيادي ضحكك على اللحي". رغم أننا قلما نستعمل هذا القول عندما نتحدث عن أحد الوالدين.

من المتبع حتى يومنا هذا تقبيل يد البابا، المطران وحتى الكاهن (قد يدعي البعض بأن هذه القبلة موجهة للخاتم وليست لليد). وفي حين يصطفون ويتسارعون في عالمنا العربي الى تقبيل أيدي رجال الدين أو رجال السياسة، فإنهم يقبلون في الغرب بالإضافة

אינו נכון ואף מפוברק. יתירה מזאת תמונתם של השופט והמורה שהופצו ברשת שייכת לראש ממשלת טורקיה שצולם בזמן שנישק את ידו של איש מבוגר. כדי לוודא שאכן האירוע היה מפוברק פנו מספר עיתונאים לבית המשפט ולארגון המורים בירדן ושניהם הכחישו זאת על הסף.

בין אם הסיפור נכון ובין אם לא, מעסיקה אותנו יותר מכל השאלה: מדוע מקבל אירוע זה הדים כבירים ואהדה כה גדולה מצדם של אנשים רבים בחברתנו? האם אפשר לטעון שאנו בוכים על השרידים האחרונים של כבודו האבוד של האב כפי שנהג המשורר "הגאהלי" בתקופת הבערות לבקר את השרידים האחרונים של מקום מפגשו עם אהובתו, להזיל דמעות ולהגיד שירה?

כידוע פתגמים רבים בשפתינו הערבית קשורים לנשיקות הידיים כשהנפוץ מבניהם: "לנשק את הידיים זו עבודה בעיניים" אך לרוב לא משתמשים בפתגם זה כאשר מדובר באחד ההורים.

מקובל עד ימינו לנשק את ידם של האפיפיור או הארכיבישוף ואפילו הכומר על אף שחלק מקוראים מאמר זה יטענו כי האנשים אינם מנשקים את ידו של איש הדת כי אם את הטבעת שבידו. בעוד בעולם הערבי עומדים בטור וממהרים לנשק את ידיהם של המנהיג הדתי והפוליטי מנשקים במערב בנוסף לידו של איש הדת את ידה של האישה, טקס שהשתלשל גם הוא למזרח.

כאמור, פתגמים נוספים מתארים את טקס נשיקת הידיים כמו:

- נשק את הכלב מפיו עד שתקבל את מבוקשך ממנו.
 - נשק את היד שאין ביכולתך לכופף.
 - נשיקת הלחיים, עבודה בעיניים.
- האם הנשיקה מצביעה על כבוד, אהבה, כניעה, אינטרסנטיות או על דו פרצופיות?

رجال الدين أيدي السيدات تعبيراً عن الاحترام والتقدير الأمر الذي انتشر أيضاً في الشرق .

وهاكم بعض الأقوال الشعبية المتعلقة بتقبيل اليدين:

- بوس الكلب من تمه تتقضي حاجتك منه.

- الإيد اللي ما بتقدر تلويها بوسها.

- بوس الذقون ضحك على اللحي.

هل يشير تقبيل الأيدي إلى الحب، للاحترام، للمذلة، إلى مصلحة ما أو إلى النفاق؟

إن هذا الخبر "المؤثر" يحوي في طياته طلب معين وهو الحفاظ على احترام الأب المفقود في أيامنا الراهنة. إن احترام الأهل المفقود الذي جاء كوصية في العهد القديم "أكرم أبك وأمك" والتي لم ننصع لها، فما المعلم أو رجل الدين أو السياسة إلا بدائل لاسم الأب. أن كلام رجال الدين والسياسة والمعلمين يكشف لنا ذلك بوضوح فهم يخاطبون الناس والطلاب ب: يا ابنائي.

من جهة، إن معاناة المعلمين تزداد في أعقاب طلبات وزارة المعارف لتحصيل النتائج ومن جهة أخرى، هناك تهديد دائم من قبل الأهل بمعاينة المعلم وتقديم الشكوى ضده في حال مس ولدهم. إن هذا التوافق ما بين وزارة المعارف والأهل يشكل خطراً داهماً على المعلمين وعليهم أيضاً. فهم يضعون المعلم بين المطرقة والسندان. بالإضافة لذلك هناك خطاب الأهل مع الأبناء عن المعلمين. والسؤال: هل يدرك الأهل صدق تداعيات كلامهم عن المعلمين أمام الأولاد؟ كيف سيقدر ويحترم الطالب معلمه في حين يخاطب الأهل المعلم بتعال، ويضعونه دائماً في خانة المتهم، الذي يلحق الضرر لابنهم، والمسؤول عن تدهور حالته التعليمية والسلوكية؟ ماذا عن المسؤولية الملقاة على عاتق الأهل في تربية الأبناء؟

لا شك في أن الأهل قد ألقوا مسؤولية تربية أولادهم على عاتق المعلمين المهديين من كل النواحي. فالأهل يطالبون المعلمين بتعليم أولادهم القراءة، في حين قلائل منهم من يقرأ. كما وأن معظم معلمينا يمتنعون عن القراءة. في أحسن الحالات يقرأ المعلمون تعليمات

סיפור "מרגש" זה טומן בחובו דרישה מסוימת והיא, לשמר את כבודו האבוד של האב בימינו. הכבוד האבוד של ההורים נחתם בברית הישנה והתגלם בציווי "כבד את אביך ואת אמך", שכבר לא נשמעים לו. אין המורה או איש הדת או המנהיג הפוליטי אלא תחליף לשם האב. דיבורם הן של אנשי הדת, הן של המורים והן של המנהיגים הפוליטיים מראה לנו זאת בבירור כשהם פונים לאנשים או לתלמידים באומרם ילדיי או בניי.

מצד אחד, סבלו של המורה מתעצם לאור דרישתו של משרד החינוך להישגיות ומצד שני מהאיום המופנה לעברם מכיוון ההורים המאיימים בתביעה נגדם במקרה של פגיעה כלשהי בבנם. השילוב הזה בין משרד החינוך לבין ההורים כנגד המורים הינו שילוב קטלני הן עבור המורה והן עבורם. הם ממקמים את המורה בין הפטיש לסדן. הוסף על כך את דיבורם של ההורים על המורים באוזני הילדים. נשאלת השאלה האם ערים ההורים להשלכות דיבורם בפני ילדיהם על המורים? כיצד יעריך אותו תלמיד את מורו יחד עם דיבורו המתעלה של האב כלפי אותו מורה שממקם אותו כמעט תמיד בעמדת האשם, הפוגע בילדיו, האחראי להתדרדרות מצבו הלימודי וההתנהגותי של בנו. ומה בנוגע לאחריות המוטלת על כתפי ההורים בחינוך ילדיהם?

אין ספק בכך שההורים הפקידו מזמן את חינוך ילדיהם בידי המורים המאוימים מכל עבר. הם דורשים מהמורים ללמד את ילדיהם לקרוא על אף שהם בעצמם אינם קוראים. מסתבר שגם רוב מורינו שאמורים לחנך ולעודד את התלמידים לקרוא אינם קוראים. במקרה הטוב הם קוראים את הוראות משרד החינוך או הוראות מבחני המיצב. יתירה מזאת אפשר לומר על העולם הערבי בכללותו כי: "עם קרא בשם אלוהיך אינו קורא". נשאלת השאלה כיצד נוכל לדרוש מהתלמידים לקרוא כל עוד אין

وزارة المعارف بخصوص امتحانات "الميتساف".
وأكثر من ذلك فنحن نعلم بأن العالم العربي بأكمله لا
يقرأ ، بكلمات أخرى " أمة أقرأ باسم ربك لا تقرأ " .

كيف لنا أن نطلب من طلابنا القراءة في حين أننا نحن
البالغون لانقرأ؟ فالكبار منشغلون بالملذات ، بالعمل
وبتحصيل الأموال وذلك لكي يُعلون من شأنهم في
أعين أفراد مجتمعهم. وكما يقولون "معك قرش بتسوى
قرش". إن الانسان العربي يُحترم ويقدر وفق أمواله،
سيارته، بيته وممتلكاته وليس وفق معرفته. إن الذات
التي ينسبون اليها المعرفة لا رغبة لها بالمعرفة. ولكن
كيف سيتمكن المعلم من المحافظة على مركزه بعد كل
ما ذكر؟

إذا كان الأمر كذلك، فاحترام المعلم المفقود ما هو إلا
احترام الأب المفقود. هذا الأب الذي لا يُسمع كلامه
بعد، فسحر كلامه قد تبخر منذ زمن. لو عدنا لقصة
القاضي والمعلم التي تأثر بها الكثيرون في عالمنا
العربي، من الممكن القول بأن هذا الخبر قد لاقى
شعبية كبيرة بسبب توجيهه للعلاقة الأبوية. فرواية
الملك أوديب والتي كتبت عام 428 ق.م ما كانت
لنتمکن من الثبات حتى يومنا هذا لولا ارتباطها بحقيقة
كل فرد وفرد منا. فقد دُرست هذه التراجيديا بالمدارس
لسنوات عديدة ولم يتبادر الى ذهننا السؤال: هل نحن
مثل أوديب نشتهي أمهاتنا ونرغب في إزالة الأب من
طريقنا؟ إن بقاء هذه الرواية على مدار هذه السنوات
لم يكن محض صدفة، بل لأن هذا هو نهج اللاواعي
في ذواتنا. بكلمات أخرى: ما كانت صورة القاضي،
الشخص الذي يقدره أبناء مجتمعه، والذي يقبل يد
معلمه الكهل، ستأخذ هذه الشعبية لولا ارتباطها
بالعلاقة الأبوية.

يتمازح بعض الأهالي في مجتمعنا العربي ويقولون
عن مهنة التعليم: "ولا اشي الشغل مش عيب". وفي
حال تخبط أحد الأبناء بشأن تعليمه المستقبلي، فيشجعه
والده قائلا: " ما تَقْلَقْش يابا مكسيموم بتصير معلم".
بكلمات أخرى، إن مهنة التعليم أضحت مهنة لمن
تسرب، ليس رديئاً أن ينقذ المُتسَرَّبُ المُتسَرَّب. فمَهْمَةٌ
المعلم هي الحفاظ على الطالب الذي تسرب وفي نفس

בחבורת המבוגרים מי שקורא? המבוגרים
עסוקים בהתענגויות, בעבודה ובהשגת כספים
ואמצעים, וזאת כדי להיות מוערכים בחברתם.
אומרים "יש עליך גרוש אתה שווה גרוש", אין
האדם הערבי מוערך בחברתו לפי הידע
וההשכלה שלו כי אם לפי כספו, מכוניתו, ביתו
ורכשוו. הסובייקט המייחסים לו ידע אין לו
תשוקה לידע. והשאלה: כיצד יוכל המורה
לשמור על מעמדו אחרי כל הדברים שאמרתיו?

אם כך המצב אז אין כבודו האבוד של
המורה אחר מכבודו האבוד של האב. אב זה
שלא שומעים בקולו, שהקסם של מילותיו
התאדה. אם נחזור לסיפורו השופט והמורה
שריגש רבים בעולם הערבי, ניתן לגרוס כי הוא
משך הדים בגלל שהוא כוון לקשר האבהי.
סיפורו של סופוקלס על אדיפוס המלך שנכתב
בשנת 428 לפנה"ס, לא היה מחזיק מעמד עד
עצם ימינו אם לא היה נוגע במציאות הנפשית
של כל אחד ואחד מאתנו. שנים רבות למדו
בבתי הספר טרגדיה זו ולא עלתה השאלה:
האם גם אנחנו כמו אדיפוס חושקים באם
ורוצים לסלק את האב מדרכינו. בכל מקרה
טרגדיה זו החזיקה מעמד שנים רבות לא בכדי
אלא משום שזוהי דרכו של הלא מודע. במלים
אחרות, לא הייתה תמונתו של השופט, האדם
המוערך בחברה שמנשק את יד מורו הזקן,
מקבלת התרגשות כל כך גדולה אם לא היתה
מתארת קשר בין אב לבנו.

מתבדחים חלק מההורים מבין חברינו על
תפקיד המורה באומרם "זו לא בושה להיות
מורה", "אין בושה בלעבוד" או לחליפין הורה
שלא יודע אם יצליח בנו בחייו העתידיים
מעודד אותו באומרו "אל דאגה בני, מקסימום
תהפוך להיות מורה". מסתבר כי תפקידו של
המורה הוא תפקיד לנושרים. דווקא לא רע,
נושרים מחזיקים נושרים. על המורה לשמור
שתלמידו לא ינשור, כשהוא בעצמו נשר מזמן
הן מבית ספרו והן מחברתו. מניסיוני בכמה

الوقت فإن هذا المعلم قد تسرب هو أيضاً من مدرسته
ومن مجتمعه.

من خلال معرفتي وتعرفي على العديد من المعلمين
في مدارس مختلفة، اتضح لي بأن معظم المعلمين
يأتون الى مكان عملهم من دون رغبة. فمعظمهم
يَدعون بأنه لا عمل أكثر ضمانا من الناحية
الاقتصادية لهم ولعائلاتهم من عملهم في وزارة التربية
والتعليم. الكثيرون منهم يصرحون علنا بأنه لا يعنيه
إن تعلم الطلاب أم لا، المهم في نهاية المطاف هو
المعاش الذي اتقاضاه. ولكن كيف لنا، معلمون كنا ام
أهل، من مساعدة أولادنا من هذا المكان؟

בתי ספר ומהיכרות שלי עם מורים רבים
מתברר כי רוב המורים מגיעים לעבודתם ללא
תשוקה ומחוסר ברירה. רבים מביניהם טוענים
שאין בטחון כלכלי יותר טוב להם ולבני
משפחתם מאשר העבודה במשרד החינוך. רבים
אף מצהירים על זאת בפומבי כי לא מעניין
אותם אם ילמדו התלמידים, הדבר המעניין
בעיניהם זו המשכורת שהם מקבלים. אך כיצד
נוכל לעזור לילדינו ממקום זה בין אם כאבות
ובין אם כמורים?



לפני כשלושה שבועות התקיימה הישיבה הראשונה של הסמינר במבנה של אסיפת חברים אשר נענו לקריאה להקים מבנה מיוחד עבור שיח מתמשך אשר שם לו למטרה להניח יסודות בכוח ובפועל לפרקטיקה בשדה החינוך על גבי שני צירים:

- האפשרות של מורה עם סיבה במערכת החינוכית;

- האפשרות של חיים עבור התלמיד ועבור אנשי המקצוע בבית הספר;

שני הצירים הללו כרוכים זה בזה שכן שניהם נוגעים בשאלה של האיווי וגורלותיו בתוך המבנה המכונה בית-ספר. בית-ספר הוא מקום שעליו אמר פרויד שלא די לו שימנע את הצעירים מלהתאבד כי אם מוטל עליו גם שידאג להקנות להם תשוקה לחיות. הרעיון הבסיסי של בית-ספר הינו שההקניה של תשוקה זו יכולה להיות כרוכה בהקניה של איווי לידע.

מורה אשר הופך להיות טכנולוג של פדגוגיה בתוך מערכת שמוותרת על האיווי של המורה עצמו כמה שהינו לב לבה של ההתרחשות הבית-ספרית, הופך למורה נטול סיבה. מערכות ביורוקרטיות נוטות להישען על עובדים, ללא סיבה, ללא איווי. הן מעניקות לעובד שלהן "פטור" מן העול של נשיאה באיווי כלשהו. הדבר עולה בידן משום שהיחיד עצמו נוטה שלא לחבור לאיווי שלו מלכתחילה. הביורוקרטיה נשענת על נטייה זו. אלא שנטייה זו היא מה שפועל "כגולם הקם על יוצרו" שכן ההצלחה הביורוקרטית היא גם ההמתה של גרעין החיים של המערכת קרי של איווי שהינו הכרחי לקיום החי של המערכת גם אם היא ביורוקרטית.

המגמות של הכחדת האיווי בהוראה באות לידי ביטוי באופן מיוחד בלהט הבלתי נלאה למדידה והערכה של כל סימן של עשייה מצד ההנהלה, המורה והתלמיד. להט המדידה ממית את מה שלעולם יתקיים מחוץ לאפשרות להיות נמדד או בר השוואה על פני סולם זה או אחר של ביצועים. באופן זה הדבר היחיד שנתפס כממשי ובעל ערך במערכת הינו מה שניתן למדידה.

המגמות הללו מצליחות לכאורה לטשטש את ההשפעה שלהן על גבי ההצהרות האידיאולוגיות, החינוכיות וההומניסטיות שעם כל יופיין אין להן דבר עם מה שמתרחש בפועל. השיח ספוג באידיאלים ובהצהרות על יצירתיות, מצוינות, בית-ספר ללא אלימות, נגד גזענות, קבלת האחר והשונה, שיתוף, שוויון, דמוקרטיה, וכן הלאה, מיני הצהרות שהיישום שלהן בפועל נתקל תמיד בהפרה או בסתירה ברוטאלית שלהן לנוכח מציאות שבפועל מונחית על ידי קווים לגמרי שונים.

במציאות מעין זו איש חינוך, מורה, אשר נטיית הנפש שלו לא מרשה לו למלא את ייעודו במנותק ממה שהיא סבתו, איוויו בפרקטיקה של ההוראה, ימצא במצב שיכפה עליו לפעול כסוס טרויאני במערכת. כלומר, בעודו מופיע כמו היה 'כמו כולם' יהא עליו לפעול מתוך אוריינטציה שונה בתכלית.

במועדון רעיוני-מעשי זה המכונה סמינר תפס"ן אנו מעוניינים לכנס את אנשי החינוך אשר עניין להם ביצירתה של תנועה חדשה בעבודת בית הספר: בהוראה, בחינוך, בטיפול, ביעוץ ובניהול שתשים לה ליעד להוות ראש חץ להתחוללותו של שינוי כיוון. אנחנו מתחילים כחבורה מצומצמת אשר אפשר שיהיה בכוחה למשוך עם הזמן עוד ועוד.

43 במסגרת סמינר זה בשנה הבאה ישתתפו הללו אשר נטלו בו חלק בשנה החולפת - הם אלה אשר יביאו עמם לשנה הבאה את המצטרפים הבאים.

את תכנית העבודה הרצינית אנו נשעין על שלוש רגליים:

- קריאה משותפת בטקסטים של החינוך ובטקסטים שימשו ללימוד האוריינטציה;
- לימוד והבהרה מושגית של האוריינטציה;
- דיון במקרים מן הפרקטיקה החינוכית;

את פרטי התכנית נרצה לבנות באופן סופי יחדיו, קרי, כל המשתתפים בסמינר בשנה החולפת. אפשר שלא כל התכנית תצא לפועל רק במקום תפסן, אפשר שיתווספו מפגשים מסוג אחר, במקומות אחרים, עם אנשי מקצוע אחרים, אפשר שהתכנית תכלול כתיבה של מאמרים בנושא ההוראה והחינוך לפרסום בעיתונות הכתובה, אפשר שהיא תכלול מפגשים וראיונות עם תלמידים במטרה לתת להם פומבי, אפשר שיתארגנו ימי עיון, וכן הלאה, וכן הלאה - כל שיידרש על מנת שהקול הקורא שיצא מתוך העבודה בסמינר תפס"ן יעורר את אדוות ההתעניינות וההצטרפות. משמע על המשתתפים החברים בסמינר תפס"ן להיות גם לומדים רציניים, גם עדים של עבודתם, וגם שליחים של שינוי. לשם כך נדרשת התארגנות אחראית, מסורה ומורכבת בתמיכת כל חברי הסמינר. דהיינו הפעולה הזו הרעיונית-מעשית בשם האיווי דורשת כשלעצמה איווי נחוש שהוא שיחרוץ את גורלה של הקריאה הזו, בדיוק כפי שהוא שחרוץ את גורל ההוראה והחינוך בבתי הספר.

יוני 2017

דברים בעקבות תכנית העבודה לסמינר תפס"ן לשנת 2017-18 ולקראתה

יונתן לוי

I

שיעורי הטרימסטר הראשון של מה שנקרא הסמינר הראשון של לאקאן, לא נשמרו. בגרסתו הערוכה, נפתח הסמינר הראשון בנקודה שיש לה עבר ויש לה היסטוריה, ואף על פי כן היא התחלה. את השיעור הראשון הזה של הסמינר הראשון, פותח לאקאן בדברים הבאים:

את השנה החדשה הזו, שבעבורה אני שוטח בפניכם את מיטב איחולי, אפתח בשמחה באומרי לכם: מספיק עם הצחוק!

במהלך הטרימסטר הקודם כמעט שלא היה לכם דבר אחר לעשותו מלבד להקשיב לי. אני מצהיר בפניכם חגיגית שבמהלך הטרימסטר שמתחיל, אני בונה על כך, אני מקווה, אני מעז לקוות, שאני גם כן, אשמע אתכם קצת.

זהו החוק עצמו והמסורת של הסמינר, שאלו הנוטלים בו את חלקם יביאו אליו דבר-מה נוסף על המאמץ האישי – שיתוף פעולה באמצעות הצגות דברים [פרזנטציות] יעילות. דבר זה אינו יכול להגיע, אלא מאותם אלה שעניינם נטוע באופן הישיר ביותר בעבודה זו, אלה שעבורם הסמינרים

הטקסטואליים הללו נושאים את מלוא מובנם, אלה, שעל-גבי מגוון רב של תארים, עוסקים בפרקטיקה שלנו. אין זה אומר שלא תקבלו ממני את התשובות ככל שיהיה בידי למסור לכם. בפרט יהיה זה בעל ערך עבורי, שכולכם וכולכן תתנו, כמידת האמצעים העומדים לרשותכם, את המקסימום שלכם כדי לתרום לשלב החדש הזה של הסמינר, המקסימום שלכם, נושא בחובו את זאת, שכאשר אפנה למי מכם על מנת לרתום אותו לקטע מסוים של משימתנו המשותפת, לא יענו [לי] בפנים מוטרדות, שבדיוק השבוע יש עומס רב במיוחד של מטלות. אני מכוון כאן את דברי לאלו שהנם חלק מהקבוצה של הפסיכואנליזה שאני מייצג. הייתי רוצה שתשימו את לבכם לכך שאם היא עשויה באופן כזה, כבעלת מעמד של קבוצה אוטונומית, הרי זה למען משימה, שעבור כל אחד מאתנו, מה שהיא צופנת בחיקה הנו לא פחות מאשר העתיד – במובן של כל מה שאנחנו עושים, וכל שעלינו לעשות בהמשך קיומנו. אם אינכם באים לכאן על מנת להעמיד למבחן את כל הפעילות שלכם, אינני מצליח להבין מדוע אתם כאן. אלו שאינם חשים את מובנה של המשימה הזו, מדוע הם נשארים מחוברים אלינו, במקום ללכת ולחבור לצורה כלשהי של בירוקרטיה? (לאקאן, 13 בינואר 1954).

II

"הקדמות אלה אינן לשימושם של תלמידים, אלא למי שעתידים להיות מורים, ואף להם לא תשמשה הרצאה על שיח [במקור: מדע] הקיים מכבר, אלא המצאת עצם השיח [במקור: מדע] הזה מעיקרו".⁴¹

בדברים אלה המקדמים את פניהם של קוראי ה"הקדמות" שלו, מניח – הפעם זהו עמנואל קאנט – את אפשרותו של מעמד מיוחד של מי שאינם עוד תלמידים, אך עוד אינם מורים. אפשר שרצה לומר: זהו ספר של בינונים.

בהצגת אפשרותו של מעמד בינוני שכזה יש משום הפתעה. שהרי ברגיל סבורים, שמי שלעתיד יהיו מורים, הלא שבזמן הווה הם תלמידים. והנה קאנט פוטר את התלמידים מעולה של קריאה. הם פטורים עד אשר ייאותו ליטול על עצמם עול נוסף – עול הכרוך בויתור על מעמדם כתלמידים ונקיטת העמדה של מי שעוד אינם, אלא שעתידים להיות.

מפתיעה לא פחות היא העובדה שבדברים אלה, נפטרים מעול הקריאה לא תלמידים בלבד, אלא אף אלו שמכבר הנם מורים. וגם זאת הפעם, עד אשר ייאותו לוותר על משהו – לוותר על משהו הכרוך במעמדם כמורים ויקבלו על עצמם מחדש את עול המעמד של אלו שעדיין אינם – אלה העתידים להיות.

הדרישה הזו של קאנט מהמורים עשויה להישמע מוזרה פחות אם נחשוב על "עתידים להיות" לא במובן הטמפורלי (תכתבו את זה איך שאתם רוצים: טמפו רע לי) של עתיד הנמצא בהמשך רצף הזמן, עתיד שעומד ביחס לינארי לעכשיו – הזמן הכרוני. במובן של הזמן של האל היווני כרונוס. אבל גם "כרוני" במובן של מה שאיבדנו לגביו את התקווה (כי הרי למה אנחנו מתכוונים כשאנחנו אומרים על משהו "כרוני"? שאנחנו כבר בעצם לא מקווים שמהו ישתפר) – אלא נבקש לחשוב עליו כעל עתיד הנע על רצף האינסוף – עתידו של ה"אין יחס" – מה שלעולם מתמהמה – ואף על פי כן, כמאמר הרמב"ם, באמונה שלמה, מחכים לו בכל יום שיבוא.

⁴¹ עמנואל קאנט, הקדמות לכל מיטאפיסיקה בעתיד שתוכל להופיע כמדע, תרגום: אברהם יערי, (מאגנס, ירושלים. תשנ"ח).

45 אך אין מדובר בהמתנה בחיבוק ידיים. העתיד, מובנו כאן אינו אלא משימה – המצאתו המתמדת של מה, שעבור זה שמדבר, הנו בגדר הבלתי אפשרי. זהו העתיד – כמו שזה עתה שמענו מפי לאקאן – "במובן של כל מה שאנחנו עושים וכל שעלינו לעשות בהמשך קיומנו". קאנט מבקש להיפרע כך, בדברים הללו מבני שני המעמדות המבוססים (המובסים) מן הבחינה הבירו-קרטית, ולהיות עם הקבוצה האוטו-נומית של אלה העתידים להיות – אלה שהימצאותם כאן איננה אחוזה בקרקע הבירו-קרטית של המעמד הפרופסיונלי. העתידים-להיות נעשים כאן, עכשיו, בְּזִמְנֵן הַהוּוּה, לאלה הרוצים-להיות – רוצים להיות כאן – הרוצים להווייה. מעמד של מתאווים.



הצילום הוא חלק מתערוכת הגמר של רועי אפרתי - תלמיד מגמת אמנות בתיכון קלעי בגבעתיים. נושא התערוכה הוא שינוי.
כתובת אימייל: roeejo4d@gmail.com

מחברות כיתה / רות בנג'ז

מחברות הכיתה נכתבו מתוך מפגש, לא בלי ההיתקלות או הכאב הכרוכים בו. המפגש שלי עם בית הספר בדיעבד, המפגש שלי עם התלמידים, המפגש שלי עם התפס"ן, ולבסוף המפגש שלי עם הדף הלבן עליו מְתִי כדי לחיות בו

הציווי שהפך לאיווי

מחברות כיתה מס' 1

רות בנג'ז



צויר ע"י תמר (בת 8)

ערב חזרתי לבית הספר מצאתי את עצמי לומדת או יותר נכון משננת פתק שנתן לי המנהל. פתק קטן; צהוב. פתק קטן צהוב שלקח משולחן כתיבתו ורשם בו את שעות ההוראה והכיתות שאלמד. אותו פתק היה גם החוזה שלי עם בית הספר ועם ההוראה. פגישה של חמש עשרה דקות: "מחפשים מורה לעברית שתדבר טוב עברית ללא מבטא צרפתי, בתקווה שכך הילדים ילמדו סוף סוף לדבר עברית, וידעו ללכת למכולת בעברית". עם הפתק הזה הסתובבתי במשך חודש ימים עד שלמדתי בעל פה לאיזה כיתה אני נכנסת ובאיזה שעה. פתק עם שעות. שום דבר אחר. שום פיסת מידע, על מה מלמדים ואיך מלמדים. כלום. לא שאלתי שאלות. ולא קיבלתי תשובות. חששתי. לא מהתלמידים, אלא מהזרות שאחוש כאשר אכנס לבית הספר ואחצה את

דלת הכיתה. הקירות, הגדר, השער והמורים עצמם, כל אלו היוו עבורי מחסום. אם כי, המחשבה על הילדים גרמה לי לחייך. שם, בתמונה הזו, לא היה לי ספק.

השעה שמונה בבוקר. יום שני ה-2 במרץ 2015. יומי הראשון כמורה. אני מתייצבת מול שער בית ספר, לכתובת אשר שלח אותי המנהל. היה זה בניין פרטי שהושכר לילדי הגן וכיתות א-ב בשל שיפוץ המבנה המקורי. אני נכנסת, חוצה את הגבול. עוברת לטריטוריה אחרת. דגל צרפת מתנופף בכניסה. מכוניות דיפלומטיות עומדות בטור. בליל הצלילים של המורות והתלמידים

מוכרים לי; וגם קצת זרים. אני יודעת שאני אמורה להתחיל עם כיתה א. אני פוגשת מורה שאומרת לי: "חשבנו לתת לך את הקבוצה שמדברת עברית כי את ישראלית נכון?" נכון, אני עונה. האם יש להם ספרים? מה הם לומדים? יש כאן חדר מורים? ספרייה? המורה מצביעה על תא אחד במטבחון. אני מחפשת בתא. אין כלום.

אני עולה בהתרגשות אל הכיתה שאיני מכירה. נכנסת לכיתה. המחנכת מצפה לי. יש בה תקווה שאצליח להחזיק את הכיתה. היא מציגה אותי מאחלת לי בהצלחה ויורדת. אני לבד; עם הכיתה. אני מסתכלת מסביב. על הלוח כתובות האותיות והמילים בצרפתית. כתיב מעוגל, יפה, מסודר. נראה כמו איור מספרי ילדים. הכל נראה כמו פעם, בילדות שלי. השולחנות; הקישוטים – אותו הדבר. ואז, אני רואה אותה. אני רואה את המחברת. המחברת עם העטיפה האדומה. המחברת שהייתה הקישור לרגעים שפתחו את הכניסה לבית הספר. אני לוקחת בידי את המחברת, פותחת ורואה שכתוב: "Le cahier du jour". אני משתאה מולה. "היי גם לי הייתה מחברת כזו פעם". אני נעלמת עם הזיכרון. המחברת שבה כתבנו הכל. רק מחברת אחת הייתה לנו. והיינו מחזירים למורה כל יום לבדיקה. אני רואה את עצמי כותבת באותה מחברת העטופה בכיסוי האדום. מקפידה לשמור עליה. מקפידה על כתבי כדי שבסוף היום אוכל להראות אותה למונה שלי. ואפילו לשוחח אתו בזמן ההפסקה על מה שלא הבנתי. אני מרימה את ראשי. מביטה בתלמידים. אז כולם מדברים עברית נכון? יש לכם ספרים? מה אתם לומדים? התלמידים מוציאים ספר בשם עלילים מספרים חלק א'. אני מחליטה לוותר על משחקי ההיכרויות. אני פותחת את הספר, מדפדפת. אין לי זמן לעבור על ההוראות המנחות את המורה. מהמרת על סיפור באמצע הספר. בצדו העליון של העמוד מופיעות המילים "מפה לאוזן". עץ האודן של אודן. נשמע נחמד. מבקשת לפתוח בעמוד של הסיפור. אני פונה לילד שיושב מולי ומתחיל להראות סימני שובבות. מביטה בו, אי אפשר להתעלם מהעניינים שלו. מצביעה אליו:

אתה. מה שמך?

הילד עונה לי בחיוך צוחק: אני?

כן, אתה.

אני רוני.

רוני קרא בבקשה.

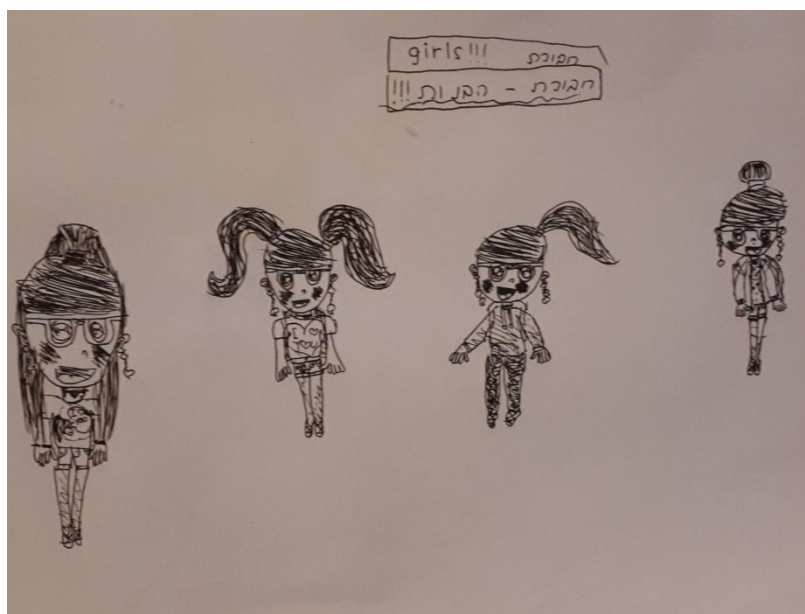
רוני מוריד את ראשו על הדף הפתוח. שקט דממה בכיתה. אפשר היה להרגיש את המתח. אני רואה פתאום מולי ילד שמתאמץ עם כל גופו, ראשו, פיו כדי להגות משהו. הוא משתהה. העיניים משתנות ואני לא מבינה מה קורה. אני רואה אבל לא מבינה. מרגישה אי נחת. מאיצה בו קצת. נו מה קורה? הילדים נראים לי קצת מופתעים. אני עדיין לא קולטת. ואז הוא מרים את ראשו ומצליח לומר: אבל אני לא יודע לקרא. ואז כולם מאשרים פה אחד: אנחנו לא יודעים לקרא... השובבות חזרה קצת ואני מרשה לעצמי להקניט: מה אתם לא יודעים לקרא בכלל? לא כזה סיפור גדול, הם עונים לי.

הא, אז אתם יודעים מה?... מצוין, נקרא ביחד. כל הכיתה. הנה כתוב כאן: מפה לאוזן. אני אקרא עם הפה שלי ואתם תקשיבו עם האוזן שלכם. נתחלק במשימה. הולך? עשינו עסק? הילדים צוחקים, לא ברור אם הם נבוכים או שאני מצחיקה אותם. מנצלים עוד הזדמנות להשתחרר קצת. מה שבטוח, ירד המתח. אני מתחילה לקרוא ומשתפת את הילדים בהיתקלויות שלי עם הסיפור, עם המילים. משתאה מולם. עוצרת על כל שאלה שלהם. שואלת אותם איזה

מילים הם הכי אהבו והם משתפים במחשבות שלהם. אני מגלה ילדים עם דמיון רב, ובעיקר ילדים שאוהבים לדבר. אני מתלהבת כמוהם. מהר מאוד אני קולטת שההתלהבות מתלקחת. הם מאוד אוהבים לדבר אחד עם השני, זה פותח, וזה עונה ישר, זה מתפרץ ומספר את סיפורו, וזה צוחק, זה קופץ, זה מתלונן, וזה בוכה, קם.... מה קורה כאן? איזה רעש. אני מנסה לעשות סדר. לא עוברת דקה, שוב יש לכל אחד מה להגיד באותו זמן. מנסה שוב. שקט! מספיק! מרימה את הקול. לא הולך. שוב עונים אחד לשני. לא מוותרים. מה עושים ואיך עושים? זה מתחיל לעצבן. אני מסתכלת על השעון, לוקחת צעד אחורה, מביטה בהם. לרגע עובר לי בראש רעיון ואני אומרת להם בצרפתית:

"Et bien alors, On s'arrete là."⁴²

ואז, שקט. כולם עם הפנים אליי. אני תוהה מה קרה כאן? דיברתי בצרפתית. שפת האם שלי. עבור הילדים שפת ההוראה. אז מה היא העברית אם כך עבורם? את זה אצטרך למצוא. בדרכי לצאת מן הכיתה, ילדה קוראת לי מסוף הכיתה בקול עדין מאוד, היא מנסה בכל כוחותיה להגיע אלי לפני שאצא. אני שומעת, לא שומעת: "המורה, המורה". לוקח לי זמן לקלוט שהיא פונה אליי בשם המורה. היא מצליחה לתפוס אותי באפודתי, שלא אברח לה. המורה, המורה, למה הסוודר שלך הפוך? היא שואלת. אני לא מבינה למה היא מתכוונת. הסוודר שלי לא הפוך. "תראי. הוא מצמר, הוא לא הפוך". היא לא עוזבת אותי. שוב, אבל למה הסוודר שלך הפוך? ואני עדיין לא מצליחה למצוא תשובה המספקת אותה. בערב, בבית אני מביטה באפודה מצמר שלבשתי ומגלה שיש בשני צדדיו קו תפירה כמו ריקמה. הלולאות המשתלבות עם הצמר מטשטשות את הצד ההפוך. צחקתי בקול רם. הילדה הקטנה צדקה. אין ספק שזה היה שיעור הפוך לגמרי. שישה חודשים לאחר מכן....⁴³



צויר ע"י תמר (בת 8)

⁴². טוב, אז אנחנו נפסיק עם זה עכשיו

⁴³ בחודש יוני כולם כבר ידעו לקרא, כל אחד בצורתו שלו, וכתבו באותיות דפוס. כשביקשתי מכמה הורים שפגשתי, לקרא עם הילדים בערב, הם אמרו לי אבל הם לא יודעים לקרא ואנחנו לא יודעים עברית. עניתי להם שהם לא צריכים לדעת עברית, רק להקשיב ולתת לילד לקרא. למחרת אמא אחת שאלה אותי איך עשיתי....בספטמבר, המשכתי ללמד את אותה הכיתה. ההורים התלוננו שהילדים לא כותבים עדיין בכתב מחובר. אחרי החגים הילדים כתבו ספר. איך זה קרה? זה כבר פרק אחר.

רות בנג'ו

אל אותה כיתה, אשר עליתי בהתרגשות, ביומי הראשון, אני נכנסת יום יום באותה התרגשות מלווה בגעגועים, בחששות, ובציפייה. כמו יש בינינו סוד, דבר מה דומה, המקשר בינינו. ואל דאגה, כי אותה התלהבות שהתלקחה באותו שיעור ראשון, ממשיכה במסורתה. אני פותחת את הדלת, המחנכת לא מספיקה לצאת וכולם בבת אחת רצים אליי, דוחפים אחד את השני כדי לספר לי מה קרא, מה קרה, עם מי קרא, ואני, מבחינתי, הייתי עומדת כך, מקשיבה לסיפורים ומשתאה מן המבט החי המשתקף מעיניהם של כל אחד ואחת עד סוף השיעור, לולא, איזו תקרית בסוף הכיתה או התערבותה של המחנכת. אבל, בכל זאת, הדבר כמו גם עורר בי תהייה, איך לשמור על אותה התרגשות הדדית מבלי שההתלהבות תעלה בלהבות, וגם... קצת ללמד. והנה, יום אחד, לאחר שנתיים של התרגשויות למיניהן, לקראת סוף השנה, כשהילדים כבר מסיימים את כיתה ג', קרה דבר משונה מאוד. אתם בוודאי מכירים את תחושת הזרות הזו, כאילו הלכתם לאיבוד באמצע הדרך. כך היה, שבאותו בוקר נכנסתי לכיתה ללא התרגשות מיוחדת, הילדים ישבו במקומם וחיכו לי, איני יודעת להסביר אם זה קרה בגלל החום הכבד באותו בוקר, או מסיבה אחרת, בכל אופן, דבר מה השתנה תחילה בקולי, ולאחר מכן בקולם. הבטתי בהם, כמו אל אנשים בוגרים, וכך גם דיברתי איתם. עת גלי הקול שלנו התפשטו במרחב הכיתה, ניסיתי בהזירות לשמור על מרחק מגע בין הגלים שלא יציתו האחד את השני. נראה היה, כי כמו תפסתי אותם. בבת אחת הכיתה הפכה לקונצרט, בו הילדים היו הנגנים, הם התאמצו לנגן בהתאמה, ודיברו אחד עם השני מבלי להפר מרחק מגע בין גלי הקול. אבל יותר מזה, מי שהיה נכנס לכיתה באותו בוקר היה רואה מולו לא פחות מסמינריון על ביאליק. בעודי מספרת להם את הסיפור "אגדת שלושה וארבעה" מאת חיים נחמן ביאליק, אני נזכרת בסיפור של שָׂרָק, ומחייכת לעצמי, הנה, כך אוכל להסביר להם. מרעיון לרעיון שכחתי לשתף אותם באסוציאציה שלי, אך הם, לא שכחו לשתף אותי באסוציאציה שלהם מן השיעור הקודם, כי בת המלך, השבויה בתוך המגדל, חיפשה אהבה אמיתית כמו שהמשורר חיים נחמן ביאליק חיפש לעצמו גם אהבה אמיתית. הצלצול כמו העיר אותי מחלום. האם היה זה חלום? תהיתי ביני לביני. האם שיעור כזה יוכל לחזור על עצמו? האם הלכתי לאיבוד? זאת לא אוכל לומר בבירור. אבל, האמת היא, כי לא את הסיפור הזה רציתי לספר. כי אם ללכת על פי הזמן הכרונולוגי, הייתי אמורה לספר קודם מקרה משונה אחר שהתרחש בכיתה ב'.

כאמור, מקרים מופלאים קורים בעולם המדעי המתקדם שלנו, שאפילו בעיני האדם הפשוט כבר אינם נראים נדירים. אך אם נחשוב על כך, המקרה המשונה הזה אשר אספר כעת, שקרה בתוך כיתה ב' קטנה, בבית ספר קטן, בעיר קטנה ושמה תל-אביב, השוכנת במדינה קטנה מאוד ושמה ישראל, הנראית כנקודה זעירה מאוד על גלובוס העולם, יקרא, מקרה נדיר בעיני המדען. וכך היה סיפור המעשה:

היה זה קולה של אמא מעבר לקו השני שהעיר את תשומת ליבי, כי לא אימצתי לעצמי שיטת הוראה מיוחדת, ולכן זו הסיבה כנראה שהילדים עדיין לא כותבים בכתב יד ברור. אותה שיחה,

התקילה אותי מבלי לדעת מה לענות או מה לעשות ולכן כדי לשמור על עצמי, התקלתי בחזרה. וכך השיחה המשיכה בין התקלות להתפגרות עד לרגע בו ראיתי את עצמי, רק לפני פחות משנה, בצד של האמא. מהר מאוד חזרתי להיות אמא וכך הסתיימה לה השיחה בשלום. באותו בוקר, בהפסקה, ניגשתי למורה ותיקה, שהיא גם קולגה, כדי להתייעץ עמה בקשר לשיטת הוראת הכתיבה ושמירה על נקיון המחברת, אשר לפי דבריה של האמא, על בית הספר ללמד, כדי לשמור על כתב יד ברור ונקי. אותה מורה הסבירה לי שכדי שהמחברת תישאר נקייה היא פשוט מאוד קורעת להם את הדפים ומבקשת מהם לכתוב שוב. מאחר והסיפור נשמע אכזרי מדי בעיניי הבנתי שיהיה עליי למצוא "שיטה" אחרת בעצמי. אבל בכל זאת, ניסיתי בדרך הקלה והזמנתי חוברות כתיבה כדי להתחיל במשימה. "לכתוב בכתב יד", שיטה מיוחדת ללימוד כתב יד. אתם יכולים לנחש, כי לאחר חמש עשרה דקות שעברתי לידם, שולחן, שולחן, כדי לראות איך הם כותבים, נשברתי. השעמום והשקט בכיתה גרמו לי לאי נחת. בין רגע, עצרתי הכל וביקשתי מהם להכניס את החוברת בתיק ולעבוד אתה בבית עם אבא או אמא. וכך, חזרנו לקריאה עם כל החושים, כשאנחנו מבעירים לאט לאט את האש בחזרה, ולקראת סוף השיעור, אחרי שכבר הספקתי לשים לב שהם אוהבים שטויות, ושנחנו מדברים אותה שפה – כן, כי לכל כיתה שפה משלה, וכל כיתה מעוררת אצלי, מן הזיכרון הרחוק את השפה שנשתכחה לה. אז אני נזכרת בספר שיש לי בבית, בדיוק בשביל הכיתה הזו. "אני יודעת איזה ספר אביא לכם מחר". אני לוחשת למי שיושב לידי. למחרת, אני מגיעה לכיתה, והילדים מסביבי שואלים: "הבאת לנו את הספר? אמרת שתביאי ספר?". בוודאי. אני עונה ומנצלת את ההזדמנות לשמור על שקט עד לזמן בו כולנו נשברים וכבר לא יכולים להתאפק. אני שואלת אותם אם הם מכירים את הסופרת דתיה בן דור. אף אחד לא מכיר. אני מתחילה לקרוא, מראה להם את התמונות, לאט, לא מבלי להתלהב. ובתוך כל זאת, מתגלה לפניי המחזה הבא, אשר רק זר יכול היה להאמין או להבין, אבל הנה, מן הקצת שאוכל לתאר: מולי כיתה, ילדים, מתגלגלים מצחוק. עליצות באוויר, קולות צחוק יוצאים מפיותיהם הקטנות של הילדים, כשחלקם תופסים את בטנם וחלקם משתטחים על הרצפה מרוב צחוק. אני בעצמי, לא הייתי בטוחה במחזה הזה, האם זו הצגה, האם זה רציני? האם אפשר לצחוק כך משטוזים? אם כן, אני מתחילה להעריך אותם. אני מקנאה בהם, ביכולת שלהם לדמיין את השטוז ולצחוק כך. אני מגיעה לשטוז האחרון, תוהה איך לסיים. נגמר הספר. הגעתי לדף האחרון. נעצרתי. הם מבקשים עוד. אין עוד. זה היה רגע שממש לא ציפיתי לו. אתם יכולים לדמיין את עצמכם מול סיטואציה כזו ולחשוב שהכי פשוט היה לקרוא להם שוב את הספר. בדיוק כמו שקורה בבית כאשר הילד הקטן שלנו מבקש לקרוא שוב ושוב את אותו הסיפור, אבל העניין היה שאני ממש לא רציתי לקרוא שוב, לא רציתי לאבד את התמונה הזו שהם צוחקים וחיים את השטוז בכל גופם, והיה לי ברור שלקרוא שוב זה כבר לא יהיה אותו דבר. בדיעבד, נראה כי את הפתרון לבעיה שנקלענו אליה מצא תלמיד אחד. לפתע, הוא קם, דפק עם שתי כפות ידיו על השולחן ושר: "רוצים עוד שטוזים, רוצים עוד שטוזים", ואז, כל הכיתה בזה אחר זה קמו וחזרו על אותו מעשה, כל אחד בידיו שלו. בבת אחת נשמעו קולות של ידיים על השולחן מלווים בשיר: "רוצים עוד שטוזים, רוצים עוד שטוזים". ממש כמו מקהלה. אחידות יוצאת דופן. לרגע שאלתי את עצמי איך אני אמורה להגיב, אבל היה זה מחזה שאי אפשר היה לעמוד בפניו.

"אתם יודעים מה?" אמרתי להם.

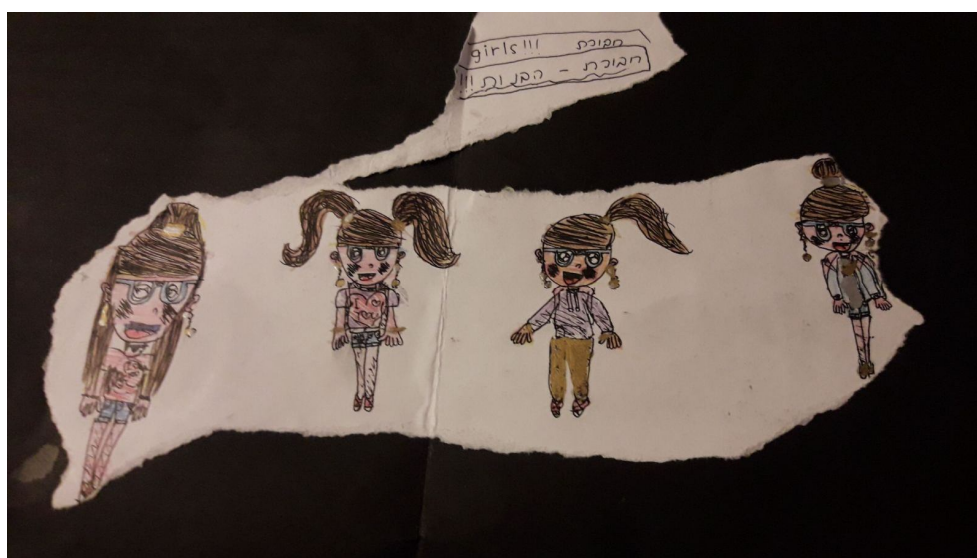
"אוקי עוד שטוזים. אבל הפעם אתם ממציאים אותם, אני כותבת על הלוח ואתם מעתיקים בכתב היד במחברת שלכם."

51 כולם מסכימים, שמחים, מתחילים לשלף שטוזים בזה אחר זה, בכישרון רב, ואני מתחילה לכתוב על הלוח. אבל אז כבר עולה לי רעיון אחר. אני מסתובבת אליהם ואומרת להם: "ש לי רעיון!" אנחנו נכתוב את ספר השטוזים של הכיתה שלנו". הם לא מבינים איך אפשר לכתוב ספר. "ספר אמיתי?" הם שואלים אותי.

"כן, ספר אמיתי, עם כריכה, ועם השמות שלכם."
 "מה, אז אנחנו נהייה מפורסמים?" הם ממשיכים לשאול.
 אני נשאבת אל תוך ההתלהבות שלהם וממשיכה. "כן בטח, השמות שלכם יהיו כתובים מאחורי הספר. בדף האחרון. ואנחנו גם נמכור אותו בבית הספר!" אני מוסיפה.
 "אז אנחנו נהייה עשירים?" הם ממשיכים לשאול...
 "כן, בטח, ונקנה ממתקים לכיתה, (מחיאות כפיים), ונמציא לו כותרת משלנו. ולכל שטוז יהיה גם ציור. אז למחר, כולכם מביאים על דף את השטוזים שלכם ובכיתה נעבוד על הספר. אתם תכתבו, ותציירו."

אין צורך לתאר את הריקודים וההתלהבות בכיתה. אתם כבר יכולים לדמין בעצמכם. הצלצול מזכיר לנו שזמן הפסקה הגיע. כל הכיתה יוצאת בעליצות לחצר ושרים. "אנחנו הולכים לכתוב ספר שטוזים." "שטוזים?" שואלים התלמידים בחצר, וגם המחנכת.
 "מה זה שטוזים?" "שטוזים זה שטויות", הם עונים בגאווה, בצרפתית. למחרת בבוקר, בהפסקה, כל הכיתה רצה לתת לי את השטוזים שחיברו.
כאן נחתם החוזה בנינו.

בכל שטוז, שכתבו ואיירו במו ידיהם הילדים, נחשפה הנפש המיוחדת של כל אחת ואחד. ואני גם גיליתי דרך הציורים והשטוזים שלהם שילדים לא נעשים אמנים, הם נולדים אמנים. וגם... שכיתה בלי שטוז זה ממש בזבוז...



"אנ

ציור ע"י תמר (בת 8)

י

רות בנג'ז

לכל אחד יש את ה"אני לא יכול" שלו. אצלנו בכיתה, מגוון ססגוני של "אני לא יכול". יש מי שיאמר, אני לא יכול לקרוא ויש מי שיאמר אני לא יכול לכתוב, ויש מי שיאמר אני לא יכול לעשות, או אני לא יכול עם הרעש. ואצל כל אחד זה יראה גם אחרת; אחד ישב בשקט ולא יעשה כלום. אחד יאמר כל שנייה: "המורה אני לא יכול לבד", אחד יבקש לצאת לשתות מים, אחד יחפש את ספרו כל השיעור, אחד יחזיק את העט ביד אבל לא יכתוב כלום, אחד יוריד את ראשו על הספר, אחר יבכה, או יתעצבן וידפוק על השולחן. לפעמים זה מגיע כהד של כל הכיתה או רוב הכיתה ביחד ולפעמים זה מתפצל, מתבודד ואז אפשר אולי לזהות את ה"אני לא יכול" הסינגולארי של כל אחד.

ויש גם כמובן את ה"אני לא יכול" של המורה.

ביום שגרתי, בדרך לבית הספר, יצאתי לשחות בים עם בת זוג לשחייה. כמו שנאמר, "הדרך



צויר ע"י תמר (בת 8)

לבית הספר עוברת דרך הים". היה זה ים שחי ושיחי. שחינו אחת ליד השנייה, באותו קצב תנועות ידיים כשידינו עולות ביחד, בסימטריה ויוצרות משולש שדרכו ניתן היה לראות בכל תנועת ראש מזרחית את קרני השמש הצהובים מתערבבים עם צבעי החום של הצוק וצבעי הכחול של המים הצלולים והנעימים שליטפו את גופינו המתקדם בריקוד דרך השביל המצויר בחול שבקרקעית הים, כמו מסילת רכבת אשר הובילה אותנו קצת יותר רחוק מן המתוכנן. תנועות ידינו האחידות נשאו בתוכן את מחשבותיה של כל אחת, אשר אפשר שאחת, כבר אז כתבה שורות אלה על גבי דפי הים בזמן בו אצבעותיה שוברות בקלילות את קו המים ונמתחות פנימה כדי לחתור ולהתנגד לזרם, ובתוך כך להתקדם לכיוון הנקודה באופק,

שפעמים נתגלתה לעיניה ופעמים לא. וכשסיימה לכתוב את הסיפור ראתה כי הנוף בקרקעית הים וצבע המים מסביב, קיבלו גוון שונה ולכן הבינה שהן הגיעו לאזור שחייה שהיה זר עבורן ושכנראה זהו סימן שהן התרחקו מאוד מעבר לקו האופק. אך כדי לא להדאיג את חברתה, לא אמרה את מה שהבינה ורק הציעה לחזור לחוף המבטחים כדי לא לאחר לעבודה. כאשר נפרדו החברות ליום טוב, כשליבן התמלא בגרגירי האיווי של הים, ועיניהן קיבלו את גונו של הים, המורה הייתה צריכה לבחור בין נסיעה ברכב מחוף הצוק הצפוני לבית הספר שבנווה צדק, או נסיעה באופניים הירוקים, שהזכירו לה את האופניים הראשונים שלה שצבעה עם אחיה באותו

צבע ירוק, ואיתם לחצות את הנמל, הטיילת של תל-אביב, להיכנס לשכונה ולהגיע לעבודה. רק שבליבה ידעה שהיא לוקחת סיכון מבחינת הזמן שנותר לה כדי לא לאחר לשיעור, אך מחשבה זו עברה כהרף ובלי משים מצאה את עצמה רוכבת לכיוון בית הספר כשמהר מאוד הבינה שיש פער גדול בין מרחק הדרך שדמינה בראשה למרחק במציאות. והיא גם לא לקחה בחשבון את הקצב שגופה יוכל לעמוד בו אחרי מאמץ השחייה, אבל לְאַחַר לכיתה לא הייתה אפשרות. לכן, כל הדרך התלבטה בינה לבין עצמה האם תוכל לעשות זאת או לא תוכל לעשות זאת; האם לעצור ולקחת מונית או האם לנסות להמשיך? ההתלבטות הייתה יותר קשה מן הרכיבה, אבל מדי פעם הנוף שהופיע מול עיניה, וריח היוד שיצא מן הים והפך לריח הדיו של הכיתה הזכירו לה את התלמידים, כשזיכרון זה ממלא אותה במרץ להמשיך ולהגיע בזמן. וכך המשיכה לפדל, עד לתחנת האופניים הקרובה ביותר לבית הספר. היא הספיקה להתרענן, לשתות כוס מים ולעלות לכיתה.

למה סיפרתי את כל זאת? כי אחרי בוקר שכזה, לא יכולתי לעשות שיעור רגיל, על פי התכנון, ולכן, החלטתי לספר לתלמידיי מחוויות המסע הזה, שהתחיל מוקדם מאוד בבוקר ושעדיין התרגשתי ממנו. *בסיפור שאינו נגמד של מיכאל אנדה, הנער בסטיאן*, מגיע לתובנה כי יש דברים שאי אפשר לרדת לחקרם רק בעזרת המחשבה, ואין ברירה אלא להתנסות בהם כדי להבינם. באותו שיעור, התנסו במילים הקשורות ל"אני לא יכול". ה"אני לא יכול" של המורה, כמו ה"אני לא יכול" של כל אחד מן התלמידים. וכמובן, זה לא שלמחרת הם הפסיקו לומר "אני לא יכול", אבל במחשבה לאחור, המורה הבינה עוד דבר. בתוך הפער הזה בין הדמיון למציאות, האין טמון שם ה"אני לא יכול" כהיתקלות בפני המציאות שהיא הממשי? כמו הפער בין הדמיון של הילד המנסה לקרוא, למציאות שהיא המילה הכתובה בספר, הרי מי שקורא עם ילד בראשית קריאתו יכול לשים לב שהרבה פעמים הילד מדמיין את המילה, או "ממציא" אותה מתוך מה שהוא מדמיין שהיא. לפעמים הוא קולע ולפעמים לא.

באותה כיתה, במהלך השנה, שתי צורות של "אני לא יכול" עוררו הד בליבי. מדובר בשני תלמידים מתוך הכיתה הזו שלנו שאיתה התחלתי את עבודתי כמורה ויחד למדנו להסתכל על ה"אני לא יכול" הזה.

התלמיד הראשון, תלמיד טוב שאוהב להיות גם ליצן מדי פעם, היה נוהג להתפרץ בבכי כאשר עמד בפני משימת כתיבה או קריאה לבד. הוא דפק על השולחן, בכה בכעס רב וצעק, *אני לא יכול*. עם הזמן הבנתי שהוא נכנס ללחץ של זמן וחושב שלא יספיק לכן הייתי מרגיעה אותו ומציעה לו את עזרתי, כמו למשל גם לתת לו לשבת במקומי ולעבוד מן השולחן שלי. הדברים עזרו נקודתית אך חזרו על עצמם. בהתייעצות עם המחנכת שלו, היא אמרה לי שהסיבה להתפרצויות שלו נובעות מן הדימוי העצמי הנמוך, שהוא צריך לחזק ולהאמין יותר בעצמו. הדבר היה מוזר בעיניי כי כאשר הופיע בפני הכיתה, הוא הפגין בטחון רב מאוד. העניין היה שבשיעורים מסוימים ההתפרצויות חזרו על עצמם, על כל דבר קטן וזה מאוד הפריע. לכן החלטתי לנסות לדבר אתו אך גם זה לא עזר. יום אחד החלטתי להושיב אותו מולי. הייתי אתו בקשר עין, ובכל פעם שראיתי שההתפרצות עומדת לצאת, הייתי מתקרבת אליו, תופסת את סנטרו בידי האחת, בעדינות, ומרימה את בלוריתו השחורה הנופלת אל תוך עיניו בידי השנייה כך שיוכל להביט בי, ואומרת לו: "אתה יכול נכון?" היה מהנהן בראשו וממזמז בעיניו כשפניו מביעות הסכמה בינינו. כך המשכנו עד סוף השנה.

ההד השני, היה בהקשר לתלמיד שהיה מוריד את ראשו בייאוש על הדף או על הספר, עת היה על הכיתה לעבוד לבד. המראה של הייאוש, של ילד בן שמונה, גרם לי לאי נחת. הצעתי את

עזרתי, וביחד זה עבד, אך ברגע שהיה צריך לקרוא לבד, או להבין הוראה מסוימת לבד, לכתוב תשובה לבד, היה מוריד את ראשו כאילו ממש לא יכול, ונמנע מלהביט בי. יום אחד, בכוונה, חילקתי משימה מאוד קלה, כדי שכולם ירגישו שהם יכולים, אך אותו ילד, שוב הוריד את ראשו על הדף, בייאוש האומר שאינו יכול. הצעתי לו עזרה בהפסקה אך הוא נמנע מלהביט בי, השאיר את המשימה בצד וברח. הוא לא יכל. לפעמים שמעתי אותו מספר שהוא השתתף בקונצרט, ושהוא מנגן בכינור. התרשמתי מאוד, כי לא כל ילד יכול לנגן בכינור, ולהופיע בקונצרט. במהלך השנה, היו ימים שנמנעתי גם אני מלהביט בו, בשל אי הנחת שגרם לי, ולפעמים באתי לקראתו. יום אחד, לאחר שכל הכיתה החזירה עבודה יצירתית, מלבדו, וידעתי שהוא יצירתי, החלטתי לא לוותר לו ולדבר עם אמו. אמו אמרה לי שהיא מודעת שהילדים שלה עצלנים, שהם כל היום מול המחשב. עניתי לה שילדים שמנגנים בקונצרט בכינור לא יכולים להיות עצלנים, כי לקונצרט הוא בטוח מתכונן. היא הודתה בזה וסיפרה לי כמה הוא אוהב לנגן ולצייר ולרקוד ומשקיע בזה. למחרת הוא הגיע עם העבודה היצירתית על ביאליק ועם ספר שירי ביאליק שהיה לו בבית. הושבתי אותו מולי, והוא הפך לתלמיד משתתף, עיניו ברקו, ולמחרת בבוקר הוא סיפר לי שחלם על העבודה שעשה על ביאליק. יותר מזה, בסוף השנה, במשימת כתיבה, "מה הייתי עושה אילו הייתי מלך", בעקבות ספר שקראנו, עיני השתאו מן המחזה: אותו ילד החזיק בעט, בהחלטיות, כשכל גופו כותב בקצב ובשצף ללא הפסקה את סיבתו להיות מלך. ואלה היו מילותיו של התלמיד הראשון, שאוהב להיות ליצן ושהיה מתפרץ בכיתה:

"אם הייתי מלך עכשיו הייתי מבקש לא להיות מלך. להיות מלך זאת עבודה קשה ומעייפת. צריך לשפוט אנשים, צריך לדאוג לעם שלך וזה דורש אחריות גדולה. ואני לא אוכל לעשות שטויות במיץ בטטה."