

מקום למורה: הערות על מעשה ההוראה והלמידה

מילי אפשטיין-ינאי

המרכז לטיפול הלשון (מל"ל), המכללה האקדמית בית ברל

Between the idea and the reality falls the shadow.

T. S. Eliot

הסברים מקדימים

המונח "מקום למורה" מזמין פרשנויות שונות. אני בוחרת להתמודד עם הזמנה זו מפרספקטיבה רטורית, ולהציג את המתגלם במונח זה כמרחב שמעשה ההוראה מתקיים בו כסוג מסוים של דיבור. לכיוון שאני יוצאת מההנחה שלדיבור, ולשפה בכלל, יש נוכחות ייחודית (גם בהעדרם) במעשה ההוראה. לצורך תיאורם איעזר במונחים, בדימויים וברעיונות הלקוחים מתחום הניתוח הטקסטואלי. כלומר, הללו ישמשו ככלים תיאוריים ויאפשרו להציג ולהבהיר כמה היבטים הקשורים במעשה המורכב של ההוראה. בחירה זו, כמו כל בחירה אחרת, משאירה מעבר לגבולותיה היבטים חשובים אחרים של מעשה ההוראה — כמו סוג הקשרים הנרקמים בין המורה לתלמיד, סוג התנועות והבעות פנים של המורה, עומק היכרותו של המורה עם תחום הדעת שהוא מלמד — היכולים לתרום אף הם לדיון מרענן בתחום. במאמר זה אנסה לקשור בין עבודת המורה המתבצעת במקום ממוסד מסוים (למשל, השתייכותו למסגרת מוסדית מסוימת, למשרד החינוך, ולשיטות הוראה מוכתבות) לבין עבודת המורה כמקום סימבולי בשיח הכיתתי — מקום המזוהה עם האירופה.

בחיפוש אחר הגדרה למקומו של המורה בספרות המקצועית, ניתן לזהות באופן כללי שתי נטיות הפוכות לכאורה. נטייה אחת היא להפוך את ההוראה לשיטה מובנית שהצלחתה מובטחת, שמטרותיה ברורות ודרך השגתן סלולה. הנטייה האחרת פועלת כנגד ממסדיות זו של ההוראה ותומכת בהצגת מקומו של המורה כלא־מתוכנן ואקראי, כמקום הפתוח תמיד להמצאה חדשה. שרטוט קוטבי זה הוא הפשטה מסוימת של גישות שונות להוראה, והוא מובא כאן לצורכי הצגת הנושא. כמו כל דיכוטומיה, גם הצגה קוטבית זו מייצרת הנגדות

* חיבור זה נכתב בעקבות השתתפותי בקורס בשם זהה, שהתקיים באוניברסיטה העברית בירושלים, במסגרת השתלמות מורים של האגף לחינוך יסודי של משרד החינוך. מארגני הקורס היו ד"ר נורית פלד־אלחנן וגבריאל דהאן. לגבריאל דהאן, שעזר לי בהערותיו, בספריו, ובמיוחד בשיחותי עמו, תודה מיוחדת.

חדות מדי שאינן מתקיימות בפועל בעשייה עצמה. ואולם, דווקא הצגה כזו מדגישה את הצורך לנסח את המקום למורה כשילוב של מימד אוניברסלי ומימד סובייקטיבי-אישי. המימד הסובייקטיבי מצטייר כחתימה להוראה יצירתית ולעשייה ייחודית של המורה, בלי "חוקים" או מסגרות הקובעים מראש את דרך העשייה. המימד האוניברסלי נוטה לרישום הידע המצטבר של ההוראה ועליה, ולניסוחו באופן המאפשר התייחסותם של מורים. ניסוח זה ינסה לתת ביטוי מילולי להיבט הבלתי אפשרי שבפעילות ההוראה עצמה. כלומר, הוא ינסה להציג את ההוראה כ"מקצוע" המכיל ידע מנוסח, אוניברסלי וקבוע.¹ ואכן, מעשה ההוראה מתרחש על רצף בעל שני קטבים: לעומת האישי, הלא-מילולי והבלתי ניתן להעברה, המאפיינים את הקוטב הרך והרגשי, ניתן להעמיד את האוניברסלי, האפיסטמי והניתן להעברה, המאפיינים קוטב קשיח ומגובש מקודמו.

מאמר זה הוא תוצר תקופה של חיפוש, של קריאה, של שיחות וניתוח, והוא אוטוביוגרפי על אף שנכתב ברוח עיונית, המתרחקת לכאורה מן המימד האישי שהיה בראשית החשיבה. לכן, השפה נעזרת בהדים מטפוריים כדי לנסות להתמודד עם העשייה וקשיי הניסוח. מקום למורה הוא, אפוא, אישי מאוד, לא ניתן לתיאור מילולי, מקום עם גבולות נזילים, מקום שבו השפה מתקשה לנסח את העשייה ואת ההתרגשות המתלווה לה. ובכל זאת, יש להניח שאיזושהי לוגיקה פנימית מאפשרת את התגבשותו של מקום זה כייחודי על פני הרצף של החינוך הממוסד, ומזהה אותו ברצף זה.

מעשה ההוראה — טקסט, עשייה ותיאוריה

במאמר זה אתייחס להוראה כעשייה מסוימת המתנהלת בין מורה לתלמידיו, ולשיעור כאל טקסט (Anward 1992) המעיד על עשייה זו של המורה ושל התלמיד. עשייה זו מנסה לחולל שינויים בשני הקשרים לפחות. האחד הוא ההקשר הסובייקטיבי-אישי, המקבל ביטוי בתהליך הלמידה, בניווט עצמי, ביכולת להתפעל, ביכולת להשקיע, במודעות ובכל מה שקשור אליה. האחר הוא ההקשר האוניברסלי-אובייקטיבי כביכול, המשתקף בבניית תחום דעת שיש בו רכיבים משותפים לקבוצה מסוימת, כמו הסכמה ביחס לפרטי "תוכן" ודרכי קישור בין פריטים אלה — דבר המאפשר להתייחס אל תחום דעת זה כאילו היה מדובר ב"אובייקט" במציאות.² מדובר, אפוא, בשינויים במימד הממשי של ההווה (לדוגמה, לעורר בתלמיד איווי

¹ הפן הבלתי אפשרי של המקצוע כבר הודגש על ידי פרויד: "נראה כאילו האנליזה היא השלישית בין המקצועות ה"בלתי אפשריים" בתכלית, אשר ביחס אליהם אפשר לצפות בביטחון תוצאות בלתי מספקות. שני המקצועות האחרים, הוותיקים יותר, הם החינוך והשלטון" (Freud [1937] 1973, 248). זאת, בעקבות טענתו של קרל פופר למושג של "ידע אובייקטיווי" — ידע שאפשר, לדעת פופר, לחשוב אותו כאובייקט השייך למציאות. נראה לי, שניתן להשוות מושג זה עם התייחסותו של אקו לסוגים שונים של עולמות ולאובייקטים המאכלסים אותם, וכן עם תפיסתו של לאקאן הרואה בידע הממוסד סוג של שיח מלוכד.

לחפש ידע או לשנות את עמדתו כלפי העולם הסובב אותו, תוך השתנות אישית), תוך הימצאות במערכת ממסדית (בית ספר, מעבדה, משרד החינוך וכו') על חוקיה, מוסכמותיה ודרישותיה – מערכת שהוויית הפרט אינה, לרוב, מעניינה. כלומר, עשייה זו חצויה בין הפרטי לממסדי, בין עמדה חתרנית לבין שמירת המסגרת המאפשרת לזהות את החתרנות. כלומר, מעשה ההוראה, כשהוא מתרחש, מצוי ב־בזמן גם בתוך המבנה הארגוני המאפשר אותו וגם מחוצה לו. השיעור כטקסט מעיד על רגעי הוראה אלה וגם על פעילויות אחרות שהתקיימו במהלכו, והנחשבות פרקטיקות חברתיות (למשל, הנראות המורה לארגון ניסוי בכיתה, או שיתוף המורה ברגשות תלמידיו או בפעילויותיהם). הלימוד מצטייר, אפוא, כשינוי פנימי ומהותי באישיות הלומד ובדרכו להימצא בעולם האנושי. אולם, כפי שארחיב בהמשך, שינוי זה קשור פחות ל"תוכן" הלימוד מאשר לעמדה כלפי הלימוד. מרטין היידגר היטיב לומר, שמורה אמיתי מאפשר למידה של דבר אחד בלבד – למידה (אצל ארמסטרונג 1994, 52).³

המונח "מקום" מציין גם אזור פיסי מסוים (הכיתה, בית הספר, הספרייה וכו') וגם עמדה רגשית ושכלית-לוגית מסוימת (להיות במקום הידיעה, הספק, הבוז, הדיכוי, ההבנה וכו'). משמעות המונח תלויה בהקשר ובשימוש הנעשה בו. במאמר הנוכחי, אתיחס לרוב למונח "מקום" כאל עמדה ייחודית שהמורה יכול להימצא בה תוך כדי פעילותו במסגרת ארגונית כלשהי, ובהיותו באזור פיסי מסוים. כלומר, זהו מקום שההוראה מתקיימת בו באופן ממשי, והיא נרשמת בטקסט הכיתתי כ"אמת" שהתגלתה בשית.

ואכן, לעומת הפעילות המתודית, המכוונת והתכליתית שהממסד החינוכי רואה כיעדו, מעשה ההוראה בפועל מתגלה רק בדיעבד, ואז הוא מצטייר כהתרחשות חד-פעמית מכוונת רק באופן חלקי, אינטואיטיבית במקצת ולא צפויה. מדובר בשיטה מוגדרת וברורה אל מול אלתור, העזה והפעלת הדמיון (בהשפעת כספי תשנ"ד). התיאור מבליט מרחב המאוכלס באוקסימורונים המבטאים את הפרדוקס שבעשייה, את הפער שבין העשייה לתיאוריה של העשייה. פער זה הוא מרחב מטפורי המונע את דיוק ההתאמה בין העשייה לתיאוריה, באמצעות כוח אילוזיוני (power of illusion) שהשפה מפעילה. פער זה מאפשר לעשייה להתקיים בצל של המטפורות, אך זו גם נגועה בשפתן, וכדעות ובאמונות שהן נושאות. מרחב מטפורי זה היה מת ונעלם אם הרעיונות, החלומות והאוטופיות היו מתממשים בשלמותם (Baudrillard 1992). אפשר למצוא לכך אנלוגיה בדבריו של בארת על הטקסט ועל הצל הרבגוני שהשפה מעניקה לו:

³ "לשם הפישוט ניתן לומר, שבהוראה, הסמלי הוא מה שכלול בשימוש בשפה ובדיבור, הממשי הוא הדחיפה שמצליח המורה; במעשה ההוראה שלו, לדחוף את תלמידיו בכיוון של חיפוש, והדמיוני כלול ביחסים שנרקמים בין המורה לבין התלמיד" (דהאן 1994, 42). וביחס לממשי, שאי-אפשר להמשיגו ולחשוב אותו, והמצטייר כמעין לא-מודע המתקיים באזור לא נגוע על ידי השפה וכוחה הסימבולי, אפשר להרחיב ולומר: "אולי ניתן להבין טוב יותר את הממשי כדבר-מה שטרם עבר תהליך של סימבוליזציה, כדבר-מה שעדיין צריך לעבור תהליך זה, ואולי אף מתנגד לו, ולכן יכול להתקיים 'בצד' הכישורים הלשוניים המובהקים של הדובר ולמרות כישורים אלה" (Fink 1995, 25).

יש כאלו שרוצים טקסט כלשהו (אמנות כלשהי, ציור כלשהו) ללא צל, נקי מכל "אידיאולוגיה שלטת", אבל רצון זה מביא לטקסט ללא פוריות, ללא תוצר, טקסט עקר... הטקסט צריך את צלו: בצל זה יש קצת מן האידיאולוגיה, קצת מן הייצוג, קצת מן הסובייקט: רוחות רפאים, רשתות, שובלי כוכבים, קשרים נחוצים: החתרנות חייבת ליצור את האור-צל שלה עצמה (Barthes 1973, 53).

הפדגוגיה, כתיאוריה של החינוך, רואה את יעדה בניסיון לנסח באופן סופי וכוללני (סגור, אחת ולתמיד) את העשייה החינוכית על כל אופניה. מדובר בהפיכת ההוראה לטכניקה, על ידי קביעת דרכים אמפיריות בטוחות לטיפול ב"חומר" אמפירי (התלמידים) באמצעות כלים אמנים ובדוקים (שיטות הוראה ותוכניות לימוד הכוללות הערות הפעלה ברורות, ונשענות על עקרון השכפול המודרני). טכניקה זו של ההוראה מצטיירת כיישום מעשי (אמפירי) של מדעי החינוך ושל ממצאיו הסטטיסטיים השונים. תפיסה כזו של ההוראה נותנת ביטוי לשאיפת הדיוק הטכנולוגי המתלווה לשינויים המאפיינים את שיח המדע, ההולך ומשתלט בתקופתנו. שינויים אלה מודגשים על ידי מילנר, בניסיונו לחשוף את הלוגיקה הפנימית המאפיינת את עולמו של המדע המודרני:

היקום של המדע המודרני הוא בריזמני, וכתוצאה מאותה תנועה מחשבתית, יקום הדייקנות ויקום הטכניקה. עכשיו, המדע אינו יכול להיות מדויק במלוא מובן המלה אלא באמצעות הכלים שהטכניקה מאפשרת לייצר באופן ממש... כך הולך ומתעצב היקום המודרני: זהו חיבור בין המדע לבין הטכניקה, חיבור כה אינטימי וכה הדדי עד שניתן לקבוע שמדובר תמיד באותה הווייה המתגלמת תחת אחת משתי צורותיה, הן כמדע של יסודות (מדע בסיסי או עקרוני) או כמדע יישומי, והן כטכניקה תיאורטית או מעשית (Milner 1995, 46).

מתוך פרספקטיבה כזו, הפדגוגיה כתיאוריה של החינוך אינה יכולה אלא לבלום, להסתיר, לעוות ולהרוג את המימד הסימבולי שביחס אליו ההוראה מתרחשת. וזאת, מאחר שתפיסה כזו של החינוך, המבוססת באופן בלעדי על שיטה, על מתודה ועל תכלית חד-כיוונית, אינה משאירה מרחב ל"שארית" ולעורף של המשמעות שהשפה נושאת עמה. שארית זו היא המאפשרת יצירת מובן ומשמעות אישית בסדר האנושי. איך לתרגם את העשייה לתיאוריה? זוהי שאלה בעייתית, מכיוון שההוראה כוללת באופן הכרחי רגע פרגמטי (מעשה או אקט ההוראה) ה"מחליש" אותה כתיאוריה ומכניס למרקמה פן לא צפוי, פראי במקצת, החותר תחת ניסוחה התיאורטי-אוניברסלי. המגע תלמיד-מורה⁴ הוא אותו רגע פרגמטי החותר תחת

⁴ תיאוריה של העשייה החברתית בתחום ההוראה מדגישה את יחסי הגומלין בין השותפים – מורה, תלמיד וקהילה – ליצירת משמעות ומצב של למידה: "התבוננות עיונית באמצעות מונחים של עשייה או פרקסיס... מדגישה את התלות ההדדית שבזיקה בין הסוכן הפועל לבין העולם, הפעילות, המשמעות, הקוגניציה, הלמידה והידיעה. היא מדגישה את האופי התכרתי האינהרנטי והנתון למשא ומתן של כל משמעות, וכן את האופי המעורב והמעוניין של החשיבה והמעשים של בני-אדם-בפעילות" (Lave and Wagner 1991, 50–51).

הלכידות, המושלמות, התקפות הבלתי מעורערת של התיאוריה. ההוראה היא אפוא מעשה, "פרקסיס", עשייה במרחב החברתי, ולכן נועדה לחולל אפקט אתי במרחב זה – אפקט הקשור לסוג מסוים של אידיאולוגיה ביחס לעצמה וביחס לתוצריה.⁵ משא ומתן זה בין המעורבים במעשה ההוראה-למידה, ביחס למשמעות של עשייה זו, הוא המאפשר הופעתו של ההיבט החתרני שביחס אליו העשייה מתמקמת. דה-מאן ייחס חתרנות זו גם לתיאוריה הספרותית, אך דומה כי עמדה זו מאפיינת את השפה האנושית עצמה, ולכן היא תתגלה בכל תחום המנסה לתת ביטוי סופי ומושלם לעשייה כלשהי:

דבר לא יכול להתגבר על ההתנגדות לתיאוריה, משום שהתיאוריה עצמה היא ההתנגדות. ככל שהתיאוריה הספרותית מעמידה לפנינו מטרות נשגבות יותר ומתודות טובות יותר, כך הדבר פחות ניתן להשגה. ובכל זאת, התיאוריה הספרותית אינה בסכנת הכחדה, אלא להיפך: היא פורחת, וככל שמתנגדים לה יותר, כך היא פורחת, משום ששפתה היא שפת ההתנגדות העצמית. מה שנשאר בלתי ניתן להכרעה הוא השאלה אם פריחה זו היא ניצחון או תבוסה (De Man 1982).

ידע כהתפרצות מפתיעה

המקום למורה מתקיים, אפוא, במערכת ממוסדת – מערכת החינוך. אך מקום זה חותר תחת המערכת עצמה, הכוללת אותו. מרחב זה, שההוראה מתהווה בו, מקיים גבולות גמישים, ומעשה ההוראה מאפשר למקמם שוב ושוב. כלומר, הם מתהווים תוך כדי עשייה, הם חד-פעמיים. בהתאם לאנלוגיה שהצעתי למעלה, הרואה את השיעור כסוג מסוים של טקסט, מקומו של המורה בשיח הכיתה מצטייר כעמדה אל מול הידע ואל מול תלמידיו. עמדה זו מייצרת מורה המצליח "לשים הצדה", להשהות, לפחות באופן רגעי, את ה"ידע" שלו בנוגע ליחסים המאפשרים ייצור שיח מלוכד בתחום דעת כלשהו. כלומר, ידיעת הקשרים, ההופכים רכיבים בודדים לרשת קבועה ונושאת משמעות הניתנת להעברה כ"קורפוס", מושהית לצורך הדגשת התפקיד היצירתי של האמת בהיווצרותה, לפני היותה "נתון" במערכת מעוכלת של משמעויות. ידיעה היא, אפוא, פעילות הקשורה לסוג הלכידות המאפשר לשיח מסוים להתקיים, תוך כדי שכחה של הפעילות הסימבולית שאפשרה את התגבשותו (Lacan 1988). במרחב פנוי זה, האמת של התלמיד תוכל להתהוות כידע אישי ומשמעותי, ידע שמשמעותו המיוחדת מתגלה כתלויה באופיו הייחודי של כל תלמיד וביחסיו עם סוג מסוים של דיבור. מכאן ברור, אם כן, כי אמת זו אינה קשורה למדע או לידע מלוכד כלשהו אלא למימד הממשי של ההווה, לסימפטום של הסובייקט כפרט ייחודי.⁶

⁵ באשר ליחס שבין האמת לסימפטום-כנושא-משמעות, כתב לאקאן: "הסימפטום הוא עצמו סימון, כלומר: אמת, אמת הלובשת צורה. יש להבדיל אותו מן המדד הטבעי, שבו הוא מוכנה מראש באמצעות הביטויים מסמן ומסומן... הסימפטום הוא הצד ההפוך של השיח" (Lacan 1988, 320).

⁶ ביחס לקריאה כההליך המעצב את רוחו של הקורא, כתב האדוט: "ובכל זאת שכחנו איך קוראים: איך

עמדה זו אמורה לייצר סדקים במשמעות המקובלת, באמיתות הקפואות, האוטומטיות: החיים עצמם אמורים להשתנות בעקבות חתירה זו לאמת. זוהי עמדה המייצרת איזשהו אי-שקט, "תסיסה" המלווה מצב של הכנה – מצב של המתנה ערה המאפשרת לידע להתגלות. כך, אי-שקט פורה הוא המאפשר לידע להתגלות בפני התלמיד כחידוש מהותי, מכיוון שידע זה נושא עמו הזמנה לעמדה אחרת אל מול החיים הממשיים של הפרט. אך במקביל – ב"טעות" החוזרת, בעיוות ההכנה ובוויכוחים עקשניים ועקרים יש לראות עדות להתנגדותו של הסובייקט, במיקומו כתלמיד, לאשר מתגלה ממקומו של המורה. וזאת, משום שממקום זה לא מתגלה דבר-מה פשוט ומוכן מאליו, כגון פרטי מידע, שימוש בטכנולוגיה או הכרת מבנה תיאורטי מלוכד – אלא פניה המקוריות והטורדניות של ההוראה, כמשימה מורכבת של חיפוש וערות. משימה זו דורשת עבודה רבה משום שהיא שייכת לתחומים ולמצבים שאינם ניתנים להשגה אחת ולתמיד (בגלל הפן ה"ממשי" שלהם), אלא תובעים חתירה לקראתם כל פעם מחדש. וכך כותב דה-מאן בנוגע להתנגדות כזו של עשייה מסוימת כלפי התיאוריה המתייחסת אליה:

ההתנגדות עשויה להיחשב כמרכיב "בנוי" בתוך השיח [של התיאוריה הספרותית], במובן זה שאי-אפשר היה לחשוב אותה במדעי הטבע ואף לא להזכירה במדעי החברה. במלים אחרות, ייתכן שהאופוזיציה הקוטבית, אי-ההכנה והייצוג המוטעה השיטתיים, והערות-הנגד הלא-סובסטנטיביות אך החוזרות באופן אינסופי, הם הסימפטומים המועתקים-ממקומם של ההתנגדות האינהרנטית למפעל התיאורטי עצמו (De Man 1982, 12; ההדגשות נוספו).

במעשה ההוראה (או לחלופין במעשה הלמידה) כמו במעשה האמנות, צריכה לבוא לידי ביטוי רמה מסוימת של יצירתיות, של חידוש, של התלהבות, של פליאה. מאפיינים אלה מצביעים על מעשה ההוראה-למידה כהתרחשות ייחודית, ולא כפעילות מתוכננת עד לפרט האחרון: מדובר בהפתעה רגעית, ולא במצב מתמשך שניתן להתענג בסגולותיו. משהו שלא התקיים קודם אצל התלמיד, מתגלה במפתיע. סוג של אמת ביחס לידע נחשף והולך. הופעתו של הידע היא בלתי צפויה, ולכן מפתיעה, מבלבלת, קוטעת את הסדר המוכר, והמלים כמו נעלמות. המצוי בתוך התהליך אינו יכול "להסביר" את עוצמתו של הגילוי בכללותו, ורק בדיעבד יוכל לזהותו כ"אמת שהיתה שם"; אך זוהי אמת שאינה נכנעת לכבלים של קשרים דיסקורסיביים. ידע זה צומח מתחושה עמוקה של אי-ידיעה ואי-נוחות, שהיא תנאי הכרחי להופעתו (כלומר, תשומת לב לאי-ידיעה היא תנאי ללמידה, וגם חלק בלתי נפרד מהידע כמבנה מלוכד). הסדקים במשמעויות הממוסדות הם המאפשרים לידע החדש לבקוע ולהיווצר. אולם,

לוקחים הפוגה, משחררים את עצמנו מהדאגות, חוזרים לעצמנו, ומשאירים בצד את החיפוש שלנו אחר דקויות ומקוריות – כדי לחשוב ברגיעה, להרהר ולאפשר לטקסט לדבר אלינו. גם זה תרגיל רוחני, ואחד הקשים ביותר. כפי שגיתה אמר: 'האנשים הרגילים לא יודעים כמה זמן ומאמץ נדרשים כדי ללמוד לקרוא. אני השקעתי בכך שמונים שנה, ועדיין איני יכול לומר כי השגתי את מטרתו' (Hadot 1997, 109).

כאמור, קשה לנסח את התהליך שהוביל להיווצרות ידע מתפרץ זה, משום שהידע אישי, פתאומי, מתהווה כהפתעה. התהליך המוביל להיווצרות הידע הוא משהו שמפריע, משהו שנוכחותו הטורדנית מערערת את חוקי המשחק החברתי ומזעזעת את הביטחון של המאורגן: ההוראה האמיתית היחידה היא זו המצליחה לעורר התעקשות מסוימת בקרב המקשיבים לה, איזו זה לדעת שיכול להופיע רק כאשר המקשיבים עצמם מביאים בחשבון את אי-הידעיה — ככל שהיא, בהיותה היא עצמה, פורה — ולא פחות מכך, גם מהצד של המלמד (Lacan 1988, 207; ההדגשות נוספו).

לאור הכיוון הרעיוני שסימנתי עד כה, לימוד אינו "מובן מאליו" המתרחש במרחב הציבורי, כי אם תהליך מורכב של חיפוש, בנייה והענקת משמעות במסגרת חברתית ותרבותית. לימוד מאפשר לחוות את העולם וליצרו בצורה מסוימת ולא אחרת, ולכן הוא מעשה בסדר האנושי (Human Order) ולא בסדר הטבעי. מדובר בתהליך של שינוי, תהליך מורכב של עיצוב מחדש תוך חיפוש מתמיד אחר "חוכמה" במובנה עתיק הימים, כלומר: חוכמה כבחירה מחושבת בדרך חיים, שאף ערה לתוצאותיה המעשיות של דרך זו. כמו אצל פילוסופים והוגי דעות שונים לאורך ההיסטוריה — וביניהם, סוקרטס, אפיקטטוס, נישטה, היידגר ולווינס — הלימוד הוא דרך ממשית לעמוד מול העולם ובתוכו. מפרספקטיבה זו, הלימוד אינו המעשה המקובל של "הטמנת ידע" משולל משמעות, כי אם מעשה אתי אל מול השתלשלות אירועי החיים. לכן, האמירה שאכן אפשר ללמוד אינה מובנת מאליה ודורשת תשומת לב. ואולם, החתירה לבניית ידע כעמדה ממשית יכולה להפוך גם מצבים של העברת דעות ועמדות, בנושאים מגוונים, לאבנים בדרך הלימוד (בעקבות Hadot 1997).

נראה, שרק מעמדה כזו ניתן לרענן את התפיסות ההתנהגותיות והקוגניטיביות השונות, ואת יישומן בתחום ההוראה. הטענה, שהלימוד אינו מובן מאליו, מאפשרת לפתוח צוהר לשאלות שטרם מצאו תשובה, וביניהן — האם אפשר ללמוד "כנגד" הידע הקודם והכובל, כלומר: כנגד ה"מוכנות" המסירה כמעט מכל נושא ועניין את ה"קוצים" הלא-מוכנים ההופכים אותו למעניין. המוכנות חונקת בכבלי הטריטוריות את יכולת ההתפעלות, הפליאה והמבוכה גם יחד — היכולת המאפשרת את הפיכת הלימוד לחיפוש דרך ולתהייה. נראה כי עמדה ישנה זו, של הלימוד כחיפוש דרך וכתהייה על החיים, נעלמת והולכת.

הספק — בין אפיסטמולוגיה לאתיקה

מהנאמר עד כה, מקום המורה מצטייר כמקום שבו מתחוללת תנועה כנגד הידע הסופי, השלם והמושלם. המושג "הידע הסופי", שהוריש לנו האידיאליזם הגרמני של המאה ה-18, נסדק ומוטל בספק. ידע זה מתפורר תחת כובד השפה, ובשל ה"עורף" שמסמני השפה מכניסים לשדה הסמנטי. לכן, כאשר המורה נמצא במקום שבו מתרחשת ההוראה, נעלמת האפשרות של ידע כוללני — ידע המתנסח כידע מדעי, מדויק, וכמו מנותק מן הסדר

הסימבולי. בנוסף למימד האפיסטמולוגי של ספק זה, נראה שניתן לזהות בו מימד אתי היכול להשפיע על העשייה ולהשאיר בה את חותמו. זוהי אזהרה מפני היהירות (hybris) של הידע המושלם ומפני הסכנות הטמונות בדוגמטיות שלו.

ההתייחסות לשיעור כאל טקסט, הנותן ביטוי לשיח הכיתתי, ממקמת את עשייתו של המורה במקום של הספק. זהו המקום בשיח, שבו מתקיים חיפוש אחר ידע כלשהו – חיפוש המסמן מקום זה עצמו כמתחם של העדר ידע. וכך מצטייר מקום זה בשיחה בין סוקרטס לבין מנון בדיאלוג הנושא את שמו של האחרון:

סוקרטס:....כי אני מביא את זולתי לידי מבוכה בזמן שאני עשיר בעצות; אלא בהיותי נבון בהחלט, מביא אני גם את זולתי לידי מבוכה. ובנידון שלפנינו, אני יודע מהי השלמות. ואתה אולי ידעת קודם לכן, לפני שנגעת בי; אולם עכשיו דומה אתה למי שאינו יודע. ובכל זאת רוצה אני לחקור בעניין ולחפש אחריו יחד אתך (אפלטון תשכ"ז, 80c-d).

מצב זה טיפוסי לדיאלוגים הסוקרטיים. זהו מצב שבו סוקרטס לא מלמד "תוכן" כלשהו, אלא עמדה של חיפוש וחקירה ביחס לתכנים שבני שיחו מביאים למפגש עמו. סוקרטס, השואל התמידי, ידע להציג שאלות בכשרון רב, והצליח להביא את בני שיחו למצב של אי-נוחות ושל הכרה באי-ידיעה שלהם. אופן שיחה זה הביא חלק מבני השיח להטלת ספק בדרך החיים שניהלו עד מפגשם עם סוקרטס (Hadot 1997, 149). המפגש היה, אם כן, מכריע לחייהם. ובכל זאת, ברגע שבן שיחו מכיר במבוכתו-הוא, סוקרטס מקבל על עצמו את אי-הידיעה ואת אי-הנוחות של רעהו – מנון, בדוגמה הנוכחית – וכך כל ה"סכנות" שבשיחה המטרידה מועברות למורה, המציג את עצמו כלומד, כאובד עצות.

הספק וכל התגלמותיו הדיאלוגיות (כמו העלאת שאלות, הדגשת הסתירות, שתיקה ויצירת מצב של אי-ודאות) הם חלק מאסטרטגיית שיח מסוימת, המאפשרת את שמירת הצד הפורה שבהתהוות הידע. ספק זה מתגלה כעמדה סובייקטיבית כלפי פנים – כלפי התחושה של "לדעת", שהיא אחת ממטרות ההוראה – וכן כעמדה אובייקטיבית כלפי חוץ: כלפי הידע כאובייקט, בתחומי הדעת השונים.

בתוך מרחב ההוראה ניתן להצביע על תופעות המתרחשות בין המורה לבין תלמידיו במימד הדמיוני, תופעות שהן חלק מהיחסים החברתיים (למשל עידוד, שיתוף ברגש או בעשייה, אמפטיה, כעס וכדומה). תופעות כאלה ניתנות לאיתור בהתנהגותו הרכה כביכול של סוקרטס כלפי מנון, ובמוכנותו לקבל על עצמו את אי-ידיעת השלמות – נושא השיחה ביניהם. עם זאת, אפשר להצביע על מקומות מוגדרים בסוגי שיח שונים וביניהם בשיח הכיתה, שבהם נחשף יסוד חתרני. כדי לנסח את המתרחש מעמדה חתרנית זו, אסתייע באנלוגיה שבין מרחב ההוראה לבין הטקסט, ואבדוק את יעילותם של כלים רטוריים ברגעים שבהם מתרחש מעשה ההוראה.

לאור הרעיונות שהוצגו עד כה, חיפשתי תופעה רטורית המאפשרת לתאר את הספק כמקום שבו ההאחדה הסמנטית של הטקסט הכיתתי נמנעת על ידי מעשה ההוראה. כלומר,

תופעה רטורית השומרת על הדואליות של מעשה ההוראה, דואליות המתבטאת בפער שבין עשייה לתיאוריה. חיפשתי תופעה המאפשרת יצירת פרדוקסים מובנים, ואשר מאפייניה מתבהרים חלקית לאחר העשייה ולאור האפקטים שהיא מייצרת. האירוניה סיפקה לי את המסגרת הרטורית הדרושה.

עמדת האירוניה בטקסט

מבחינה רטורית, האירוניה היא התופעה המאפשרת לחתור תחת השלמות הסמנטית של הטקסט. האירוניה מציינת את המקום בשיח שבו נמנעת ההאחדה הסמנטית, ושבו נסדקת המשמעות כמבנה מלוכד. כיצד הדבר מתאפשר? האופי הדואלי של התופעה האירונית הוא המאפשר לה תפקוד דו-ערכי זה.

מבחינה אטימולוגית, המלה היוונית "אירוניה" משלבת בורבזמן שני היבטים: האחד, הצגת שאלה היכולה לכלול עמדה שיפוטית או העמדת פנים, והאחר — התגנבות והסתרה. רטורית, מדובר בתופעה שקיומה היפותטי, והיא מחייבת פרשנות של הנמען. התופעה מציינת רמה מסוימת של לעג או אי-הסכמה ביחס לערכים מסוימים (אסתטיים, אידאולוגיים או אחרים). אי-הסכמה זו מתבטאת בסתירה בין הנאמר לבין כוונות הדובר. לפיכך, כדי לפרש את המצב נדרשת מערכת של אסוציאציות קונוטטיביות. מתקיים כאן, אפוא, שילוב של שני עקרונות קלסיפיקציה: האחד הוא בעל אופי פרגמטי — השימוש במבע עצמו, והאחר הוא בעל אופי רטורי (אנטיפראסיס). שני עקרונות אלה יכולים להופיע בדרגות שונות ובשקיפות משתנה (Kerbrat-Orecchioni 1983).

מיכאיל באחטין (Bakhtin) ראה באירוניה סוג מסוים של חילופים בין היוצר לבין הקהל. פרויד התייחס לאירוניה כעימות בין התוצאה הצפויה לבין התוצאה (הבלתי צפויה) שהתקבלה בפועל; בין שתי אלה קיים שוני, הבדל או סתירה (Hutcheon 1981). אצל באחטין, החילופים בין היוצר לקהל קשורים, לדעתי, למערכת הערכים והעמדות שהיוצר נוקט כלפי הקהל שלו או כלפי דמויותיו. אצל פרויד, זוהי תופעה המערערת על המוכר והידוע ומצביעה על קיומו של הלא-מודע. שתי תפיסות אלה של המושג ממחישות את הדואליות של האירוניה: מתקיים בה שילוב של היבט פרגמטי והיבט סמנטי.

הדואליות של האירוניה הופכת אותה לתופעה הזקוקה לפענוח. אין לה מקום קבוע, "מסומן", בשיח, והיא מקבלת את משמעותה במעשה הלשוני בפועל. האירוניה מוצלחת במיוחד כשהיא אינה "מסומנת", כשאינה בולטת לעין אלא מתגנבת לשיח. כלומר, שני היבטי המשמעות האטימולוגית של המלה מתחברים ויוצרים תופעה אחת החושפת את תפריה: התגנבות ושאלה תוך העמדת פנים. במימד הסמנטי היא מציינת לרוב שתי משמעויות סותרות ומסמן אחד: סינתיזה של שני טקסטים — ישן וחדש, ממסדי ומהפכני. לפיכך, אופיה אינטרטקסטואלי; כלומר, היא יוצרת קשר, גלוי או מוסווה, עם טקסט אחר שהיעדרותו הפורמלית היא אשר מבליטה לרוב את נוכחותו. האירוניה

מתגלה בתוך השיח, אך היא גם מוסתרת ברקמתו: היא מתגלה בפני מי שיודע או רוצה לקרוא/לשמוע.

באופן אנלוגי, בטקסט המשקף את השיח הכיתתי — המורה יכול להתמקם בעמדת האירוניה. באופן זה, המורה בונה בדבריו ובעשייתו "טקסט" המונע אחידות סמנטית (למשל, הידע בתחום הנלמד מוצג בסימן שאלה). כמו כן, טקסט זה מתגלה כחתרני ביחס לערכים המאפשרים את התקיימותו במסגרת המוסדית (למשל, ביקורת מוסווית או גלוייה של המערכת, הטלת ספק בהסברים, הצגת שאלות מתוך נקודת מבט אלטרנטיבית לזו של המערכת). האירוניה מצטיירת, אפוא, כאסטרטגיית שיח. וכמו כל אסטרטגיה בתחום השפה, היא בנויה מכמה סוגי כישורים: כישורים לשוניים, כישורים ז'אנריים וכישורים אידיאולוגיים (שם). הכישורים הלשוניים מפנים את תשומת הלב ליכולת הנמען לפענח את הנאמר מעבר לדברים הנמסרים כלשונם, להתייחס ולגלות את הרוכד המשתמע מתוך הדברים הנאמרים:

לכשירות הלשונית יש תפקיד מרכזי במקרה של האירוניה מכיוון שעל הקורא מוטל הפענוח של העודף הסמלי במה שנאמר (שם, 150).

הכישורים הלשוניים חושפים את העודף או את השארית (plus) שהשפה נושאת עמה, עודף המונע את עצירת שרשרת המסמנים. ואילו הכישורים הז'אנריים והכישורים האידיאולוגיים שזורים אלה באלה, וההפרדה ביניהם היא תיאורטית בלבד. הכישורים הז'אנריים מתייחסים להכרת הדוברים את הנורמות, את האילוצים ואת המוסכמות המבניות, שמייצרים את הקאנון המקובל בחברה מסוימת. הקאנון משתנה מחברה לחברה וכן במשך הזמן: הכשירות הז'אנרית של הקורא מניחה את היכרותו עם אותן מוסכמות ספרותיות ורטריות המהוות את ה"קאנון", את הירושה הממוסדת של השפה והספרות (שם).

ג'קוב נידלמן, פילוסוף ומורה, מתאר בשיחה על פילוסופיה ועל השפעתה על החיים — שיחה המתמקדת במיוחד בחיפוש אחר הידע כדרך חיים שאינה מפרידה בין הרעיון לבין הניסיון "לעשות" אותו — את האופן שבו תקף סוקרטס את מוסכמות ההוראה שהיו מקובלות בתקופתו, דבר שהפך אותו למסוכן לסדר הקיים:

לפי האגדה, הוא (סוקרטס) ניסה כל הזמן להעסיק אנשים בסוג כזה של חילופי דברים, שאני מכנה "חקירה אמיתית". אלה היו חייו, וזה היה יערו היחיד. אנשים ניגשו אליו, ורבים זועזעו ואף התגוננו משום שהוא הביא להתנפצות דעותיהם. הוא גרם לך להבין, שאתה לא יודע מה שחשבת שידעת. זה התנאי ללמידה אמיתית — להכיר בכך שאינך יודע דבר. לבסוף, מסיבה זו או אחרת, הוא נתקל בהתנגדות פוליטית חריפה והועמד לדין (Needleman, 1992, 81).

דוגמה זו מדגישה את מיקומו של המורה במקום בשיח שבו נסדקת האפשרות לידע סופי,

וכן את האופי הדואלי של ההוראה: להיות ברגע העשייה-בפועל בתוך המסגרת הממסדית וגם מחוצה לה. סוקרטס חי בתוך המסגרת של הפוליס, אך ביקר את יסודותיה בתהליך עיקש של הצגת שאלות שחשפו את מרקמה בדרך "בלתי נסבלת" לרוב תושביה. תהליך זה של הצגת שאלות נתפס ככוח מכרסם חברתי (הפרת חוקי הז'אנר הפדגוגי), ולכן היה צורך להשתיקו באמצעות הוצאה להורג של מי שדיבר את ה"בלתי נסבל". התהליך נתפס כמסוכן משום שהחקירה האמיתית פותחת בסובייקט דבר-מה לא-נגוע על ידי החברה, ולכן התרני ובעל כוח מעצב. האירוניה היא, אם כן, לא רק אסטרטגיית שיח אלא גם תופעה רטורית מורכבת במובן הרחב של המלה — תופעה עשירה בהשתמעויות ספרותיות (עיצוב הטקסט הכיתתי), פדגוגיות (הדרכת התלמידים בדרך הלימוד) ונפשיות (עמדת הפרט כנגד התנפצות השתקפויותיו הדמיוניות ואי-הוודאות הכרוכה בכך).

האירוניה, הפרודיה והסאטירה מתקיימות רק באופן ערטילאי, בטקסטים שקודדו כך על ידי היוצרים, אך תכונות אלו אינן מתממשות כי אם על ידי קריאתו של הקורא הממלא כמה דרישות. כפי שמסביר זאת טודורוב, אנו נמצאים בתחום המסגרת הפרגמטית (ולא רק מסגרת תחבירית) של ידע, המשותף לדוברים ולקהילה אליה הם משתייכים (שם, 151, ההדגשה נוספה).

האירוניה נשענת, אפוא, על מידה מסוימת של היכרות עם ערכים ממוסדים, יהיו אלה ז'אנריים (למשל, ארגון מקובל של הרצאה או של מאמר) או אידיאולוגיים (למשל, הדגשת ההעדפה של אופן תיאור מסוים של תחומים שונים, כמו השימוש בשפה מתחום הלכות כדי לתאר את יחסיהם של ילדים עם תכנים בית-ספריים או יצירת אנלוגיה בין תהליך ההוראה-למידה לבין תחום המסחר). ערכים אלה נותנים ביטוי למה שקריסטבה (Kristeva) קוראת "התגבשות החוק":

הכנת האירוניה... מצריכה רמה מסוימת של דמיון בין הערכים הממוסדים, הן האסתטיים (ז'אנריים) והן החברתיים (אידיאולוגיים), תנאי שקריסטבה קוראת "התגבשות החוק". אם אכן מדובר כאן במצב פרשני הנשען על חוקים ומוסכמות קודמים, הפרדוקס מתגלה מיד: ... נראה שהאירוניה קיימת רק כאשר היא מפירה אותן מוסכמות אסתטיות המבטיחות את קיומה הדו-טקסטואלי (Hutcheon 1981, 151).

אם האירוניה אכן מצביעה על מצב פרשני הנשען על נורמות וקביעות שונות, לפנינו פרדוקס: האירוניה, כמקום בשיח, אינה קיימת, אלא כתוצר של הסדקים או השברים בנורמות, במוסכמות ובערכים המאפשרים את קיומה הדו-טקסטואלי. במישור הפרגמטי, האירוניה מושתתת, אפוא, על הפרדוקס של עצם קיומה, והיא תוצאה של אסטרטגייה מניפולטיבית של פיתוי או אלימות המופעלת על הנמען. לכן, אם נפתח אפיון אחרון זה בהתייחסותנו למעשה ההוראה, נראה שהעמדה האירונית מביאה לרטוריקה של "פיתוי" הלומד, הכוללת לפעמים מידה מסוימת של אלימות ("להיות מוכה" על ידי תשובה לא

מספקת או תשובה מחוספסת). דבריו של מנון אל סוקרטס מצביעים על אופי זה של ההוראה-למידה. אין "משמעויות" מלוכדות שמועברות מהמורה אל התלמיד; יש רק אמירה שהרטוריקה שלה "פועלת" על התלמיד, כלומר: חושפת את האידיעה של התלמיד ומשתקת אותו, משאירה אותו ללא תשובות:

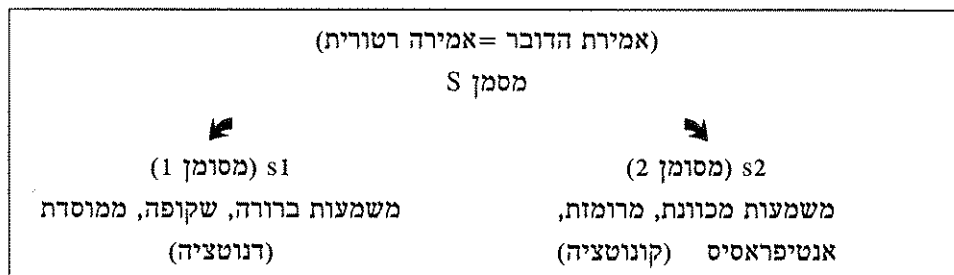
מנון: אמנם שמעתי, סוקרטס, גם לפני שהתקשרתי אתך, שזהו משלח ירך היחיד, להיות נכון ולהביא גם את זולתך לידי מבוכה; ועכשיו, כמדומה לי, הנך בא עלי בקסמים ובכישופים, ומשעבדני ממש בלהטיך, עד שאני כולי מלא מבוכה. ובהחלט נראה לי — אם מותר גם להתבדח קצת — שהנך דומה בדיוק, גם במראה פניך וגם בכלל, לדג השטוח הלזה הנקרא "מקפיא". כי דג זה גורם למי שמתקרב אליו ונוגע בו, שיהיה קפוא... כי באמת קפוא אני גם בנפשי וגם בלשוני, ואיני יודע מה להשיב לך (אפלטון תשכ"ז, 80).

הלמידה, כמו הופעתו של ידע כלשהו, מתגלה רק בדיעבד, לאחר שהשיחה התקיימה; ובתנועה זו של הסתכלות אחורנית, מורה ותלמיד מיוצרים כמקומות בשיח. פרספקטיבה זו על תהליך ההוראה-למידה מאפשרת להצביע על מקום המורה כעל מקום האירוויה בטקסט, כלומר: המקום המונע את המשמעות המלוכדת והיחידה, ומתגלה רק בדיעבד ובאופן דיאלוגי:

כמנגנון רטורי, האירוויה מתפקדת כאותן תופעות לשוניות שאין להן מיקום קבוע ומוגמר (סופי) בשפה, והמקבלות, לעומת זאת, את משמעותן תוך כדי הפעילות של הפקה לשונית, כלומר בהבעה עצמה (Hutcheon 1981, 153).

מה עובד ממקומו של המורה?

את הנאמר עד כה על מקומה של האירוויה בטקסט, ועל מקומו של המורה בשיח הכיתה, ניתן לתאר באופן מבני כדלהלן. המסגרת מייצגת את המוסכמות הלשוניות, הז'אנריות והאידיאלוגיות, והעימות אתן מאפשר את הופעתה של האירוויה או את מעשה ההוראה:



בטקסט המתקבל כאירוני, הנמען מזהה בשרשרת המסמנים המותנעת על ידי המוען (הסופר, המורה, דובר אחר) מסר מורכב וחצוי. הנמען "מפענח" את המסר כשסוע, רואה

את הטקסט כבנוי, כ"עשוי" מטקסט ישן וחדש, ובעקבות זאת מטיל ספק בטקסט המלוכד, השלם והממוסד. כלומר, הנמען חווה ומגלה את האירוניה שבטקסט מתוך עמדה של ערות. עמדה זו מאפשרת לזהות את השילוב בין חומרים סגנוניים ותכנים המשמשים כמושא למבט האירוני לבין ההתייחסות הערכית (בוז, לעג, ביקורת, אהדה מהוססת, אמפתיה מרוחקת וכו') לחומרים השזורים בטקסט החדש. שילוב זה מתגלה אך ורק תוך כדי ביצוע ה"קריאה" של הטקסט. במימד הפרגמטי, כלומר תוך כדי הקריאה, מתגלה זווית ראייה לא צפויה ביחס לטקסט הראשוני. בהתאם לאנלוגיה בין שיעור לטקסט, המנחה אותי במאמר זה, ניתן להתייחס אל המבנה שהוצג למעלה כאל ביטוי של מעשה ההוראה היכול להתרחש בשיעור:

- * המסגרת היא העמדה שהמורה "בונה" בדבריו ובמעשיו (למשל, הצגת שאלות בסגנון סוקרטי) כדי לאפשר התמקמות של מחשבות התלמיד.
 - * המסמן הוא האמירה של המורה והדרך הרטורית המעצבת אמירה זו. אמירתו של המורה יכולה להיות מעשה או דיבור, או שילוב של השניים. אמירה זו מתהווה ביחס למסגרת הסימבולית הכוללת אותה ומאפשרת את קיומה.
 - * מסומן 1 הוא המשמעות הברורה והממוסדת, הידע ה"חוקי" המגובש על ידי הסדר החברתי ואשר הטלת ספק ביחס אליו יכולה להביא לענישה (כפי שמציין זאת מנון, בשיחתו עם סוקרטס, בדיאלוג שכבר הוזכר). מסומן זה נותן ביטוי למוסכמות השונות המאפשרות את קיומו של שיח מלוכד בתחום דעת כלשהו, וכולם את השינוי על ידי יצירת מצב אשלייתי של שביעות רצון, של ידיעה, של שליטה (במונחיו של קן [1962] 1979, זה המדע התקני).
 - * מסומן 2 הוא המשמעות המרומזת, העודפת למסר המילולי הגלוי. מסומן זה נושא עמו את המימד החתרני של מעשה ההוראה, המימד המדכיק באיווי לחיפוש אחר ידע את אלה שעליהם עובדת הרטוריקה של המורה.
- במעשה ההוראה, המורה מוביל את התלמיד לעמדה של הפתעה; לעמדה המזהה בלמידה אפשרות התגלותו של דבר-מה בלתי צפוי. המורה מעורר בתלמיד איווי לידע חדש, אחר ולא צפוי, על ידי אמירותיו ופעולות ההוראה שלו. תוך כדי כך, מוטלת ספק ביכולת הסובייקט — המורה או התלמיד — "לדעת" הכל, להבין עד הסוף. הטקסט המלוכד והמרגיע מעורער מיסודו (לדוגמה, קביעות מהסוג "אנו יודעים הכל על טיפול בלקויי למידה", "להתפתחות התקנית של ילדים, ארבעה שלבים" וכו'). בתהליך של הטלת ספק בטקסט המושלם (מדי) מתגלה לתלמיד אמת אחרת, אמת שהיא אישית וייחודית לו, ואינה מצויה במקום שבו מתגלה הידע החברתי המלוכד.
- ובכן, אם הידע הממוסד הוא המשמעות הברורה, החוקית והאדנותית, הרי עבודתו של המורה אמורה ליצור סדקים בידע זה. זוהי, לדעתי, עבודה הנושאת פוטנציאל מהפכני: היא עשויה לעורר שינויים בהוויית התלמידים — שינויים הקשורים לדחף החיפוש אחר ידע ייחודי להם: על ידי כך, כל תלמיד ותלמיד יכול להתמקם במקום האמת בשיח. מבין

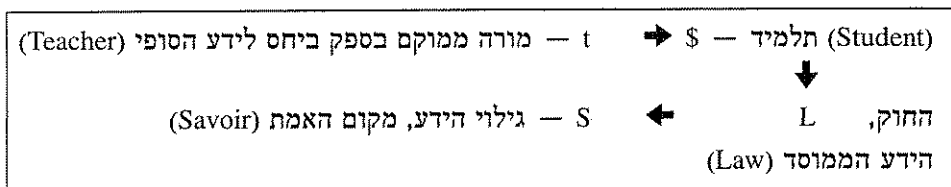
סדקיו של הידע הממוסד נוצר מרחב ליצירת ידע חדש, אישי, ידע שאינו ניתן להעברה או למכירה, ידע המתגלה בהפתעה. וכפי שמתאר זאת מגוון בציטוט למעלה, הצעד הראשון לגילוי זה הוא מודעות לאי-הידעה האישית.

ניסיון לניסוח

התופעה האירונית חושפת עמדה או אחוס ביחס לטקסט המלוכד והממוסד, שקדם לטקסט הנוכחי. כאמור, האירוניה אינה טובעת סימנים ברורים וחד-משמעיים בטקסט, ויש לחשוף אותה לפי עקבותיה הפוליטיים המרומזים, הן במסגרת הלשונית והן במסגרת החרץ-לשונית. זאת בניגוד לדימוי, שהמרכיב הסמנטי מצביע על קיומו בטקסט. אי-הוודאות היא אפיון מרכזי של האירוניה, והיא נשענת על "רעש" רטורי המאפשר את הופעתה במרקם הטקסטואלי. זוהי הסיבה לכך שאי-אפשר לקבע ולמסד את "נקודת האירוניה" בטקסט או לצפות את הופעתה, וכן לכך שהיא לא ניתנת לתרגום מדויק. הנוכחות הרטורית של האירוניה היא המאפשרת לה לבצע את עבודתה בטקסט, ולעורר — תוך כדי עבודה זו — תנועה כנגד הלכידות הסמנטית.

אפשר לומר שהידע, כשיח מלוכד השואף לאוניברסליות, אינו יכול להכפיף למרותו את המימד החתרני שבלמוד ואינו יכול לכונן אותו במסגרת "ראויה" או "ראויה באופן סופי". זהו מצב העניינים, לדעתי, משום שהמימד החתרני של מעשה הלימוד (או של מעשה ההוראה) הוא עמדה של סובייקט מסוים. עמדה זו נותנת ביטוי לרכיב לא-היגיוני ובלתי ניתן להסבר, לרכיב עיוור ופראי המתפקד כמנוע בתהליך היצירה בכלל, ובתהליך של יצירת ידע בפרט. מכאן, שהמימד החתרני המתגלה במעשה ההוראה אינו טכני, או לפחות אינו טכני בלבד, משום שההוראה היא פרקסיס וסוג מסוים של אמנות. כלומר, המימד החתרני שבהוראה מתגלה תוך עשייה מסוימת במרחב המוסדי, עשייה הנושאת עמה מובן ומקבלת משמעות מידי המעורבים בה. לעשייה זו אפקט אתי: מדובר אפוא בפעולה עצמה של ההוראה ובהשלכותיה על הממשי. לפיכך, המימד החתרני של מעשה ההוראה קשור תמיד, ובו-בזמן, לפן האתי — כלומר, למימד הממשי — ולפן הסימבולי של העשייה.

מעשה ההוראה, כמו התופעה האירונית בטקסט, משלב כאמור היבט סמנטי והיבט פרגמטי, ולכן הוא דורש התייחסות פרשנית כדי לפעול את פעולתו. בלי תשומת לב לקיומם של היבטים אלה, אין אירוניה ואין הוראה. במעשה ההוראה מתגלה אמת כלשהי ביחס לידע, אך אין היא כרוכה בהעברת מידע ולכן קשה כל כך לנסחה. באירוניה ובמעשה ההוראה, הרטוריקה של האמירה היא הפועלת על הקורא ועל התלמיד, והיא החושפת את עמדת הספק ביחס לידע סופי כלשהו. אם נארגן התייחסות זו כמבנה של שיח כיתתי, נוכל להצביע על כמה מקומות מתחלפים בשיח זה:



המורה, הממוקם בעמדת הספק, מדרבן, באמצעות הרטוריקה שלו, סוג מסוים של עבודה בתלמיד. עבודה זו היא תהליך הלימוד והניסיון לבנות ידע. בעיני המורה, התלמיד מצטייר כחצוי על ידי השפה המדברת את התלמיד ואת המורה גם יחד. העבודה האמורה מתנהלת ביחס למוסכמות החברתיות, ביחס לידע השבע מעצמו, ביחס למימד הסימבולי שהחוק מתהווה בו. כתוצאה מעבודה זו, הטקסט הממוסד (הידע בכל התגלמויותיו) מתגלה כסדוק, כלא-מלוכד, כבלתי אפשרי לניסוח סופי. תנועה זו היא בעלת תנופה מהפכנית וחקרנית כאחת, מכיוון שהיא מייצרת את המרחב האירוני כהטלת ספק במוסכמות החברתיות, יהיו אלו אסתטיות, אידיאולוגיות או אחרות. תנועה זו היא המאפשרת לידע הייחודי של הסובייקט-תלמיד להתפרץ ולהפתיע ממקום האמת — המקום שבו הסימפטום מתהווה למשמעות ייחודית של כל פרט. המורה, הממוקם ברגעי ההוראה שלו במקום הספק, מוסר במעשה ההוראה שלו מימד רטורי — הסגנון הייחודי שלו — החורג מן המסר הדנוטטיבי, כפי שתואר ביחס לאירוניה בטקסט. מדובר בסוג של התלהבות, של סגנון אישי שאינו ניתן לאילוף. לכן, התלהבות זו מתגלה בפועל, היא פורצת בעשייה. נראה כי על היבט זה, הבלתי ניתן לניסוח, של העשייה, מדבר סוקרטס בשיחתו עם מנון על כישוריהם של מדינאים:

ולא מפני שהם [המדינאים] חכמים, מדריכים את המדינות אנשים מעין תימיסטוקליס וחבריו... וזוהי הסיבה שאינם יכולים לעשות את האחרים דומים לעצמם, שהרי לא מתוך ידיעה היו למה שהיו... אך גם המדינאים אינם ראויים פחות מהם [בעלי החזון והאמנים] להיקרא "אלוהיים" ובעלי רוח הקודש, כשהם מתקנים בדבריהם תיקונים רבים וחשובים, ויחד עם זה אינם יודעים אף דבר ממה שהם אומרים (אפלטון תשכ"ז, 99 b, c, d).

כמו בטקסט האירוני, יש במעשה ההוראה צירוף של מימד סמנטי ומימד פרגמטי: משהו מעמדתו של המורה ביחס לידע (התלהבותו, סקרנותו, דרכי החיפוש שלו, משהו חי וייחודי לו) מועבר באופן טיפולו בידע המוסכם השייך לתחום התעניינותו, ונרתם לעבודת ההוראה שלו. עמדה זו מעידה על פתיעתו של המורה ביחס לאפשרות הלמידה בכלל, בכל פעם מחדש, וביחס לאפשרות הפרטית של כל תלמיד-כסובייקט, לארגן ולייצר מחדש את הידע הקיים "בשבילי". לכך התכוון היידגר⁷ באומרו, שמורה אינו יכול אלא ללמד את דרכו ללמוד.

⁷ כאן המקום להביא את דבריו של היידגר, שצוטטו לעיל בעמ' 147, במלואם: "קשה יותר ללמד מאשר ללמוד, משום שההוראה דורשת זאת: אפשר ללמוד. המורה האמיתי מאפשר למידה של דבר אחד בלבד — למידה. לעתים קרובות, התנהגותו מעוררת את הרושם שאין אנו לומדים ממנו דבר כהלכה, אם אנו מבינים "למידה" אך ורק כהשגת מידע חיוני" (אצל ארמסטרונג 1994, 52).

דבריו של קירקגור, הממוקמים במרחב האתי שהאירוניה הסוקרטית חשפה, מבטאים לדעתי באופן נאה את הדיון שפיתחתי בחיבור זה: להיות מורה, אין פירושו רק לאשר שדבר מסוים הוא כזה ולא אחר, או לתת הרצאה, וכיוצא בזה. לא, להיות מורה, במובן הנכון של המלה, הוא להיות תלמיד. הלימוד מתחיל כאשר אתה, המורה, לומד מהתלמיד... (Hadot 1997, 154).

אפילוג

בשירו "בגלל סיבה אחת", בקובץ עונה בגחנינום, אומר המשורר הצרפתי רימבו (Rimbaud 1980, 127) שהאהבה לא קיימת, כי את האהבה צריך להמציא כל פעם מחדש: "...צעד אחד שלך – משמעו שאנשים חדשים קמים על רגליהם ומתחילים ללכת. / ראשך נע: הנה האהבה החדשה! / ראשך מסתובב: הנה האהבה החדשה!...". ברוח זו ניסיתי לבדוק את מעשה ההוראה כעשייה שמעמידה את המורה מול הצורך להמציא את הסגנון הייחודי של הוראתו ולחדשו, כל פעם מחדש; עשייה, שכמו אמנויות הביצוע, עשויה להפתיע בכל פעם שהיא מתרחשת. במעשה זה מעורב לרוב סוג מסוים של אהבה. על אף ההתכוננות למעשה ההוראה, מתגלה בו משהו בלתי צפוי, שאינו ניתן לקנייה. משהו, אשר את הופעתו אי-אפשר להבטיח – נמסר (העובדה שמהו נמסר נראית לי חשובה, כמו גם הציון שאין הבטחה לגבי הלמידה). כמו באהבה, גם את מעשה ההוראה יש להמציא בכל פעם מחדש.

ביבליוגרפיה

- אפלטון, תשכ"ז. מנון, תרגם אריה סימון, מאגנס, ירושלים.
 ארמסטרונג, תומס, 1994. גילוי-היכולות הטבעיות של ילדך, אח, חיפה.
 דהאן, גבריאל, 1994. "בדרך חזרה לאפשרות של מורה", אנליזה ארגונית, מכון צפנת, ירושלים.
 כספי, משה, תשנ"ד. "מטרות הלמידה של האדם, תפקודי ההוראה ומה שמעבר להם", המכללה 5: 67–90.
 קון, תומס, [1962] 1979. המבנה של מהפכות מדעיות, המכון הישראלי לפואטיקה ולסמיוטיקה, אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב.
 Anward, Jan, 1992. "Parameters of Institutional Discourse," Paper presented at the Conference on Discourse and the Professions, Uppsala, November 1992.
 Barthes, Roland, 1973. *Le Plaisir du Texte*. Paris: Seuil.
 Baudrillard, Jean, 1992. *The Illusion of the End*. Cambridge: Polity Press.
 De Man, Paul, 1982. "The Resistance to Theory," *Yale French Studies* 63 (special issue: *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, ed. Barbara Johnson): 3–20.

- Fink, Bruce, 1995. *The Lacanian Subject: Between Language and Jouissance*. Princeton: Princeton University Press.
- Freud, Sigmund, [1937] 1973. "Análisis terminable e interminable," in *Obras Completas*, vol. 3, ed. and trans. Luis Lopez Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hadot, Pierre, 1997. *Philosophy as a Way of Life*. Oxford: Blackwell.
- Hutcheon, Linda, 1981. "Ironie, Satire, Parodie. Un approche pragmatique de l'ironie," *Poétique* 46: 140–155.
- Kerbrat-Orecchioni, K., 1983. *La Connotation*. Buenos Aires: Hachette.
- Kristeva, Julia, 1978. *Semiotica*. Madrid: Espiral.
- Lacan, Jacques, 1988. *The Seminar of Jacques Lacan* book II, ed. J. A. Miller. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, Jean, and Etienne Wenger, 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milner, Jean-Claude, 1995. *L'Oeuvre claire: Lacan, la science, la philosophie*. Paris: Seuil.
- Needleman, Jacob, 1992. "Spirituality and the Intellect," *Thinking Allowed*, ed. Jeffrey Mishlove. Oklahoma: Council Oak Books.
- Popper, Karl, 1972. *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Rimbaud, Jean Arthur, 1980. *Una temporada en el Infierno*, in *Obras completas en verso y prosa*, trans. J. F. Vidal Jover. Barcelona: Libros de Río Nuevo.

