

האוניברסיטה העברית בירושלים

הר הצופים

בית הספר לחינוך – המח' ללימודי הוראה

חינוך על-פי הפילוסופיה הדיאלוגית

הקו-אקזיסטנציאליסטית:

קריאה מחודשת ב'על המעשה החינוכי'

למרטין בובר

-

עבודה מסכמת בסמינר –

'המחשבה הקיומית ומשמעותה לחינוך'

פרופ' יונתן כהן

מגיש: אסף סאטי אל-בר

מס' תלמיד: 031853146

a.s.elbar@gmail.com

**חינוך על-פי הפילוסופיה הדיאלוגית הקו-אקזיסטנציאליסטית:
קריאה מחודשת ב'על המעשה החינוכי' למרטין בובר**

תוכן העניינים:

1. מבוא: פילוסופיה דיאלוגית קו-אקזיסטנציאליסטית – הפילוסופיה של הזיקה:

2. מטרת החינוך הדיאלוגי על פי 'על המעשה החינוכי' לבובר:

- א. לא בריאה כי אם יצירה – המשגת האותנטיות בפילוסופיה הדיאלוגית:
- ב. יצירה - תנאי הכרחי, אך לא תנאי מספיק:
- ג. יצר השיתוף וההתקשרות:
- ד. כפייה, חירות והתקשרות:

3. דמות המחנך על-פי הפילוסופיה הדיאלוגית:

- ה. בין חירות לאחריות:
- ו. תיקון המידות של המחנך ו-ניסיון הצד שכנגד:
- ז. לא אמפאטיה, הקפה:
- ח. זיקת המחנך:
- ט. המחנך, מטרת החינוך והחינוך העצמי:

➤ נספח: 'הקוגיטו הסולידארי' של אלבר קאמי¹:

➤ רשימה ביבליוגרפית.

¹ מתוך עבודת התזה: אל-בר (2008), עמ' 72. ערכתי מעט את הטקסט כדי להתאימו לנספח.

חינוך על-פי הפילוסופיה הדיאלוגית הקו-אקזיסטנציאליסטית:

קריאה מחודשת ב'על המעשה החינוכי' למרטין בובר

1. מבוא: פילוסופיה דיאלוגית קו-אקזיסטנציאליסטית –

הפילוסופיה של הזיקה:

בפתיחת ספרו המאוחר 'האדם המורד', מציג אלבר קאמי את רעיון ה'קוגיטו הסולידרי' לפיו: "אני מורד משמע אנחנו קיימים"². בעזרת הקוגיטו הסולידרי מנסה קאמי להפריך תפיסות שיוחסו לו ולפילוסופיה הקיומית לגבי נפרדות וסוליפיסטיטיות של האדם, הוא מבקש להדגיש את החיבור ההדדי והקיום השלוב של כלל בני האדם ולהוכיח שהפילוסופיה הקיומית לא-רק שאיננה מניחה נפרדות, אלא שהיא מחייבת אפריורי קשר הדדי בין בני-האדם.

ב-'המיתוס של סזיפוס'³ הציג קאמי אתיקה של קיום בתוך אבסורד קיומי. אל-מול האבסורד מציב קאמי את האתיקה של ה'מרד' באבסורד. המרד הוא מושג האוטנטיות של קאמי שכולל בתוכו בראש ובראשונה מודעות מתמדת לאבסורד וחיים של יצירה, הגשמה ומשמעות מתוך הבנה ברורה שכל אלה אינן אפשריות בתוך האבסורד. החיים בתוככי הסתירה הבלתי-פתירה שהגדרתי כאן, מתוך מודעות מתמדת לסתירה זו מהווה נדבך מרכזי מהגדרת המרד.

ב'מיתוס'⁴ קאמי איננו מתייחס ובוודאי שאינו מדגיש את ההקשר החברתי וההדדי. הוא מתמקד בחוויה הפרטית של האדם היחיד אל-מול האבסורד ובשאלה האם וכיצד יש לחיות את החיים הללו המאופיינים בהיעדרו של היגיון מסדר, את החיים האבסורדיים האלה. ריבוי הפרשנויות המעוותות לרעיונות שהביע במיתוס ומוראותיה של מלחמת העולם השנייה הביאו אותו לכתוב את 'האדם המורד', חיבור שמטרתו להבהיר שהצורך של הפרט בהתמודדות אישית עם האבסורד אין פירושה התנכרות ליתר בני-האדם, חוסר אחריות הדדית או הרשאה לרצח⁵. ב'מרד' הוא מבהיר שעצם קיומו של המרד של היחיד נובע מההכרה שיש משהו באדם באשר הוא אדם אשר מתנגד לכל ניסיון לשעבוד ודיכוי. העובדה שאנשים מסכנים ומקריבים את חייהם למען חירות ושוויון, או מתוך חוסר נכונות לקבל מציאות של כפייה ושעבוד, מהווה על פי קאמי הוכחה מעשית לכך שהם מבחינים שיש משהו ברוח האנושית שמתעלה מעל הקיום הפרטי והאישי. עצם החוויה של הקיום באבסורד, כך קאמי, מרמזת למהות אנושית. התנועה של המרד – ובמיוחד הגילויים הקיצוניים של ההקרבה - מהווים הוכחה לקיומה של המהות הזו ומאשרים שהקיום האנושי אינו קיום בנפרדות, אלא קיום שלוב – "אנחנו קיימים".

² קאמי, א., האדם המורד, ת"א: עם-עובד, 1999. עמ' 22.

להרחבה ראו נספח להלן או: אל-בר, א., אי-נחת חמלה והתמרה – חקירה של תורת הבדודה כתורה חינוכית תוך דיאלוג רעיוני עם הגותו הקיומית של אלבר קאמי, ת"א: אוניברסיטת ת"א, עבודת MA, 2008. עמ' 72-73.

³ קאמי, א., המיתוס של סזיפוס, ת"א: עם עובד, 1978.

⁴ מעתה ואילך אתייחס ל'המיתוס של סזיפוס' כ-'המיתוס' ול'האדם המורד' כ-'המרד'.

⁵ מקור מרכזי לבלבול באשר לקאמי, הנו הרומן 'הזר' שיצא במקביל למיתוס. רבים טעו וחשבו שגיבור הרומן, מרסו, מהווה מודל למרד אותנטי. העובדה שמרסו רוצח 'בגלל השמש' הייתה על פי פרשנות זו הרשאה לרצח. הלכה למעשה דמותו של מרסו מהווה אמצעי אמנותי שמטרתו להבהיר את האבסורד, אולם רק לקראת סוף הרומן וסוף חייו של מרסו, הלה מבין את האבסורד ובוחר במרד. כל פרשנות אחרת מעוותת את כוונתו של קאמי וסותרת באופן בולט את עמדותיו במיתוס. החטא היחידי של קאמי במיתוס (ואולי לא במקרה) קשור לדמותו של הדון ז'ואן שעל-אף העובדה שהנו "דון ז'ואן של אהבה", עדיין יש בה הרשאה מוסרית לניאוף.

קריאת השורות לעיל עשויה להוביל למסקנה שקאמי מתנתק מהמסורת האקזיסטנציאלית הטוענת שקיום קודם למהות. אולם המסורת האקזיסטנציאליסטית מעולם לא הכחישה שישן אופני חוויה משותפים לבני-האדם. היא סירבה, עם זאת, לטעון שאופני החוויה הללו, או ניסיונות ההתמודדות אתם מגדירים מהות הכרחית וספציפית ואופן התנהגות וחשיבה ספציפי. המהות היחידה שמוגדרת הנה חירותו של האדם, הגדרה מעגלית של מהות, משום שבלתי אפשרי לגזור ממנה אופנים ספציפיים של התנהלות או חשיבה מעצם הגדרתה.

דומה כי קאמי חורג במקרה דנן מההגדרה של האדם כחירות ומוסיף את ההגדרה של האדם כחברתי. אך קאמי לא מוצא צורך לבחון או להוכיח כיצד טענתו זו מתיישבת עם הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית משום שסוגיות אלה לא היו במרכז עיסוקו. השאלה שמעסיקה אותו במרד הנה השאלה הפרקטית והאקטואלית⁶ 'האם מותר לרצוח?' וקאמי איננו מתעניין בשאלות מטאפיזיות, לתפיסתו, לגבי סדר הקדימויות של קיום ומהות.

הפילוסופיה הדיאלוגית כפי שמגדיר אותה ברגמן בעקבות בובר, מציעה התמודדות פילוסופית עם סוגיה זו. כחלק מהזרם האקזיסטנציאליסטי, ההגות הדיאלוגית מסרבת להסכין לתהליכים של רדוקציה של האדם למהות ספציפית⁷. הפילוסופיה הפרה-אקזיסטנציאליסטית ניסתה ליצור מושג כללי-מהותני שלתוכו ניתן יהיה להטיל כל קיום פרטי שכן כוליות הנה "מושג שבו משקיפים על הריבוי בחינת יחידה"⁸. הפילוסופיה האקזיסטנציאלית, על-פי רוטנשטרייך, יוצאת "נגד מגמת הכיול הסובבת על המושג של הכוליות, משום שטענה כי ההוויה או ההוויה של האדם אינה בת הכלה בשום קאטיגוריה. הוויה זו מצריכה ומזמינה פירוש עצמי מבפנים, מתוך הוויה זו עצמה, ולא מתוך נקודת-תצפית מקפת"⁹. ההוויה הספציפית או הקיום הספציפי של האדם לא יכול אפוא להיות מוכל בתוך קטגוריה משום שיש לו קדימות על פני כל קטגוריה. הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית טוענת כי "הפירוש של האקזיסטנציה הוא חלק מהותי שלה, ופירוש זה מונע את המעטק של ההוויה של האדם לתוך הכוליות, לפי שכוליות זו משכיחה או עוקרת את הפירוש העצמי"¹⁰. הקדימות של הקיום מגדירה שהפירוש העצמי או ההארה-העצמית הם הקטגוריה המהותית והגדרה זו מונעת כיוול של האדם לתוך קטגוריה מהותית רחבה יותר שמבטלת את הפירוש העצמי.

בספרו הראשון, הדגיש קאמי את הצד של ההארה-העצמית. הוא מדגיש מושגים כמו מודעות והתבוננות ובוחן את האופן בו אדם עומד נוכח מציאות הקיום שלו. בדומה להוגים הדיאלוגים, קאמי המאוחר איננו מסתפק בהארה עצמית אלא פונה להתבונן בנוסף על המערכת של הקשרים והזיקות בהן מצוי האדם. אליבא דה-רוטנשטרייך הפניית המבט הזו היא שמאפיינת את הפילוסופיה הדיאלוגית. ההארה העצמית, הוא מסביר, הנה נדבך ההכרחי גם בפילוסופיה הדיאלוגית, אולם פילוסופיה זו ממקדת את ההתבוננות אל מערכת הקשרים והזיקות שבין האדם לעולם. בהמשך לברגמן ולגלאצר¹¹, מציע רוטנשטרייך שהזרם בו אנו דנים הנו זרם "קו-

⁶ הספר נכתב לאחר מאורעות האימים של מלחמת העולם השנייה ויצא לאור ב-1949.

⁷ רוטנשטרייך, ג., מבוא, בתוך: ברגמן, ש., הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקגור עד בובר, ירושלים: מוסד ביאליק, 2010.

⁸ רוטנשטרייך, עמ' 1 – בעקבות קאנט.

⁹ רוטנשטרייך, עמ' 2.

¹⁰ רוטנשטרייך, עמ' 3.

¹¹ ברגמן, ש., הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקגור עד בובר, ירושלים: מוסד ביאליק, 2010. עמ' 209.

אקזיסטנציאלי, ולא הזרם האקזיסטנציאלי¹² משום שבזרם זה מוקד תשומת הלב אינו ההארה העצמית אלא התבוננות בו-זמנית הן בקיומו של האדם היחיד ובמקביל ב-"מערכת היחסים שבין האדם היחיד לבין בני-אדם אחרים כיחידים, ובין האדם היחיד לאלוהים". בפילוסופיה הקו-אקזיסטנציאלית מתמקדת אפוא ההארה לא על האדם היחיד, אלא על הזיקה – על הקשר בין הדברים. בובר היטיב להגדיר זאת באמרו כי 'בראשית הייתה הזיקה'¹³. ברגמן בהמשך לבובר שם זאת כך:

"אין האני קיים-נפרד ואין האתה קיים-נפרד, אלא מה שקיים היא הזיקה 'אני-אתה', והיא קודמת מבחינה הגיונית ומבחינת החוויה לאני ולאתה. ושוב, אין האני קיים-נפרד והלז, האובייקט, ה-it, קיים-נפרד, אלא מה שקיים הוא היחס אי-דבר, אני-הלז"¹⁴.

הפילוסופיה הקו-אקזיסטנציאליסטית נותנת אפוא קדימות לא להארה העצמית, אלא להארה ההדדית – לזיקה. לכן מגדיר אותה בובר כדיאלוגית, משום שהדיאלוג מתאר את היחסים המתקיימים בזיקה: "זיקה זו, קיום-יחד זה של האדם עם העולם על גווניו, הם הרקע להבלטת מקומה של השיחה בין האדם לבין מה שהוא מצוי, שהרי שורשה האנושי של הקו-אקזיסטנציאליזם הוא בפתחות הלב או בפתחות כלפי הזולת והעולם בכלל"¹⁵. הדרך בה מתקיימת הקו-אקזיסטנציאליזם היא בשיחה – בדיאלוג בין האדם לבין מה שמצוי, לא בהארה העצמית הקיומית, אלא בהארה ההדדית שמתגשמת בדיאלוג.

ההתפתחות בהגותו של קאמי מספקת לנו פתח נאה להבנת הפילוסופיה הדיאלוגית. מבטו של קאמי הצעיר ממוקד בהארה העצמית. ספרו המוקדם מתחיל בשאלת ההתאבדות ובשאלה האם כדאי וראוי לחיות את החיים האבסורדיים הללו. קאמי הבוגר ממשיך להתמקד בשאלת החיים באבסורד, אך הוא מתבונן התבוננות רחבה יותר ומתמקד בסוגיית הרצח – הפסקת החיים של האחר, בשאלה האם לפרט ישנה זכות לקחת את חייו של האחר¹⁶. תהליך ההתבוננות בספר מוליך אותו מהגדרה המטאפיזית של המרד הסולידארי להגדרה מעשית לפיה "אין המרד עשוי להתקיים לא אותה אהבה תמוהה", הגדרה המבהירה ש-"התנועה הטהורה ביותר של המרד" היא כזו הזועקת כי "אם לא ייושעו הכל, מה הטעם בישועתו של האחד!"¹⁷. עולה אפוא כי ההגדרה היסודית של הקו-אקזיסטנציאליזם מחייבת מוסריות שלא מסתפקת בהמנעות, אלא מחויבת לחלוטין כלפי הפל. אם המרד הוא ההוכחה לקיום-ההדדי, הרי שגם השחרור, האוטנטיות, החירות או הישועה יכולים להתקיים אך ורק בהתייחס לאותו 'אנחנו'. ה'קוגיטו הסולידארי' של קאמי מוביל אותנו אפוא לאתיקה אלטרואיסטית שהמבטא החד והבהיר ביותר שלה היה עמנואל לוינס. בשעה שבובר הגדיר את הזיקה כראשונית, הרי שלוינס מגדיר "שירות לפני כל דיאלוג"¹⁸ ומסיק שקדימותה האונטולוגית¹⁹ של הזיקה משמעותה האתית קדימות של

¹² רוטנשטרייך, עמ' 3.

¹³ בובר, מ., בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה, ירושלים: מוסד ביאליק, 1963. עמ' 14. שם הפרק בתרום העברי הנו 'בראשית היא הזיקה'.

¹⁴ ברגמן, עמ' 256.

¹⁵ רוטנשטרייך, עמוד 3.

¹⁶ הוא עושה זאת דרך התבוננות היסטורית-אנטולוגית בתופעת המרד לאורך ההיסטוריה האנושית וההיסטוריה של הרעיונות.

¹⁷ קאמי, 'האדם המורד', 1999, 253.

¹⁸ לוינס, ע., אתיקה והאינסופי – שיחות עם פיליפ נמו, ירושלים: מאגנס, תשס"ג. עמ' 74.

למען הצדק הפילוסופי אני מחויב לציין שלמיטב הבנתי בובר התייחס לאחריות כאל נביעה פילוסופית הכרחית של יחסי הזיקה. הוא כותב זאת באופן חד וברור, ראו: בובר, 1963, עמ' 248-249. דברים מסתכמים בציטוט שהכנסתי להלן:

האחר או של 'הפנים'²⁰. מהקדימות הזו מסיק לוינס שהאחריות לאחר הנה "הסטרוקטורה המהותית הראשונה והיסודית"²¹.

על-פי ברגמן בובר גורס כי הלכה-למעשה, אין ל'אני' קיום עצמי נפרד במנותק מהזיקה: "...האני המופיע פה ושם בזוג אני-אתה ובזוג אני-הלז איננו אותו האני, אין האני בזוג אחד זהה עם האני של הזוג השני"²². בנקודה זו אנו מבחינים בפער רחב הקיים בין השיטות האקזיסטנציאליסטיות השונות. אם ל'אני' אין קיום נפרד, הרי שהגות, קיום או דרך המתמקדים בהארה-עצמית גרידא הם מופרכים. האני שהאיר את עצמו מבחין בלשונו של רוטנשטרייך, שהוא שרוי "בזיקות ולא במכלולים"²³. ההארה העצמית מבחינה כי האני איננו מונדה מובחנת ונבדלת, אלא חלק מרקמה שזורה של קשרים הדדיים. הוא אינו 'מכלול', אלא שרוי בזיקה ובקשרים הדדיים. ההתבוננות מבחינה "כי אין האדם די לעצמו, והוא מעיקרו מותנה ואולי אפילו תלוי בזולת. האני אינו סגור בתוך עצמו, והמשפט שבו אני מאשר את מציאותי איננו יכול להיות משפט ראשון – בניגוד למה שסבר דיקארט ובניגוד לאורח שבו ביקש להשתית את הפילוסופיה"²⁴. הקוגיטו הסולידארי של קאמי פוגש בנקודה זו את סתירתו של הקוגיטו של דקארט ואת האופן בו זה ביקש להשתית את הפילוסופיה. אם אצל דיקארט המשפט הראשון הוא משפט שבו אני מאשר את מציאותי, הרי שבפילוסופיה הדיאלוגית המשפט הראשון הוא המשפט שבו אני מאשר את הקיום ההדדי – 'בראשית היא הזיקה'. המתודה של דיקארט יוצרת אפוא חיזוק לחשיבה האינדיבידואליסטית, לתפיסה של נפרדות אשר מקדשת את החשיבה והתבונה. המתודה הקו-אקזיסטנציאליסטית מקדשת הזיקה במקום את הנפרדות ואת ה'אהבה התמוהה' ו'פתיחות-הלבי' במקום את החשיבה. מהזיקה הסולידארית ומהאהבה עולות כמובן מסקנות אתיות. לוינס גוזר מהן אחריות אינסופית ואילו בובר מסיק ממנה מחויבות ליחסים בלתי-אינסטרומנטליים בין אדם למצוי – יחסי אני-אתה.

סיכום:

ההארה העצמית זיהתה אצל דיקארט את האני הקיים, בחשיבה האקזיסטנציאליסטית היא הבחינה כי קיום זה קודם למהות וכי אין אפשרות להפחית את האדם למהות שקודמת לקיומו. ההארה הקו-אקזיסטנציאליסטית מרחיבה את ההתבוננות ומבחינה כי אותו אני קיים אותנטי איננו קיים באופן נפרד, אלא מהווה חלק מיחסי זיקה הדדית עם סובייקטים אחרים. אולם הפילוסופיה הדיאלוגית נזהרת שלא ליפול אל רדוקציה נוספת – רדוקציה אל תוך ה'אנחנו', ה'כללי', ה'בריאה' או 'אלוהים'. לכן הדגש על הזיקה או על נגזרותה²⁵. הדגש על הזיקה מונע אפריורי את האפשרות לרדוקציה של הסובייקטים המצויים בזיקה. הוגים דיאלוגיים שונים

"אין שחרור כוחות יכול לשמש אלא מקדמה לחינוך, ולא עוד... על החירות לשמש קרקע, עליו יכוננו החיים האמיתיים" (שם, 248).

¹⁹ יונתן, האם נכון להגיד זאת? מקריאה אצל לוינס נראה שכן, אבל לא הייתי בטוח.

²⁰ לוינס, עמ' 70-71.

²¹ לוינס, עמ' 72.

²² ברגמן, 256-257.

²³ רוטנשטרייך, עמ' 4.

²⁴ רוטנשטרייך עמ' 5.

²⁵ למיטב הבנתי, האחריות כפי שלוינס מגדיר אותה, הנה נגזרת של הזיקה בין הסובייקט לבין הפנים. ללא זיקה אי אפשר לדבר על אחריות.

מזהים סובייקטים שונים בקו-אקזיסטנציה, אך הם מסרבים לכוונס את כל הסובייקטים הללו לכוליות אחת.^{26, 27} הזיקה היא נקודת הראשית. ממנה מתחילים משום שהיא זו שנותנת אישור לקיומם הנפרד וההדדי של הסובייקטים השונים.

כדי להדגיש את קדימותה של הזיקה טבע בובר את המושג 'פילוסופיה דיאלוגית', ניתן להתייחס לפילוסופיה זו גם כפילוסופיה של הזיקה, כפילוסופיה קו-אקזיסטנציאלית ובמידת-מה גם כאקזיסטנציאליזם דתי שכן פרט לקאמי, כל יתר ההוגים הדיאלוגיים, גם אם לא כינסו את הקו-אקזיסטנציה לתוך אלוהות, הרי שהם ראו בקיומה של אותה רקמה שזורה רמז לקיומה של אלוהות, אלוהות אליה מתייחסים כאל סובייקט אולטימטיבי, אינסופי.

העבודה:

כעת משהגדרנו את הפילוסופיה הדיאלוגית ואת מושג היסוד בה – הזיקה, נוכל לפנות **למשימתה המרכזית של עבודה זו: בחינת ההשלכות החינוכיות של הפילוסופיה הדיאלוגית:** אילו מטרות מגדירה הגות זו? מהן התוצאות הרצויות של המעשה החינוכי? מהי דמות המחנך אותה משרטטת הגות זו?

בעבודה זו אתייחס ראש ועיקר אל הפילוסופיה הדיאלוגית של מרטין בובר וזאת משני טעמים: ראשית, העבודה שבובר מניח באופן מסודר ובהיר את יסודותיה של ההגות הדיאלוגית, ושנית, העבודה שבובר עצמו עסק בגזירה חינוכית של הגות זו. עבודה זו תתמקד בעיקר ב- 'על המעשה החינוכי' – נאום שנשא בובר ב-1925²⁸; אתייחס גם לחיבור - 'על חינוך האופי' שנכתב חמש עשרה שנים מאוחר יותר (1939)²⁹.

מתווה העבודה: בפרק השני של העבודה אסקור את מושגי היסוד של הפילוסופיה הדיאלוגית כפי שמציג אותם בובר ב'על המעשה החינוכי' ואתייחס לאופן שהמשגה זו מגדירה מטרות לחינוך ואילו בפרק השלישי של העבודה אתייחס לדמות המחנך ולזיקה החינוכית כפי שמציג אותם בובר.

²⁶ רוטנשטרייך בעקבות ברגמן מתייחס במיוחד לרוזנצווייג (עמ' 3 אצל ר' ועמ' 209 אצל ב') ואל בובר (עמ' 3-4 אצל ר' ו-248 אצל ב').

²⁷ יונתן, האם פה מצויה נקודת ההבחנה בין בובר לבין שפינוזה? שפינוזה כפנתיאיסט כונס את הכל לתוך 'אלוהים', הלא כן? ²⁸ בובר, מ., על המעשה החינוכי, בתוך: בובר, מ., בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה, ירושלים: מוסד ביאליק, 1963. עמ' 237-261.

²⁹ בובר, מ., על חינוך האופי, תעודה ויעוד, כרך ב, ירושלים: הספריה הציונית, תשמ"ד, עמ' 366-377.

2. מטרת החינוך הדיאלוגי על פי 'על המעשה החינוכי' לבובר:

א. לא בריאה כי אם יצירה – המשגת האותנטיות בפילוסופיה הדיאלוגית:

בבואנו לבחון את מטרת החינוך על פי הפילוסופיה הדיאלוגית, עלינו לזכור כי הגות זו משתייכת להגות האקזיסטנציאלית. היא איננה מתנכרת לה ואף איננה באה לבטל את נדבכיה העיקריים. נדבך מרכזי בהגות האקזיסטנציאליסטית הנה היצירה העצמית, ה'אותנטיות' או ה'מרד' כפי שהגדיר זאת קאמי. על-פי גולומב³⁰ הנחת היסוד של ניטשה אודות 'מות האלוהים' עומדת בבסיס "...הרפתקת הרוח האקזיסטנציאליסטית, הקובעת, בעיקר באמצעותו של סארטר, כי אכן האדם הוא האלוהים, וכי חירותו המוחלטת ועוצמתו העצמית חייבת להחליף את הסמכות האלוהית הדתית והמטאפיזית". ההגות הקיומית החילונית מניחה היעדר מוחלט של אלוהות. היעדר זה מצוי בבסיס הקושי הקיומי האנושי שכן משמעותו בדידות עצומה של האדם בהווייתו וחירות אינסופית עד כדי בחילה אצל סארטר. אצל קאמי בהעדרו של האל – סיבת הסיבות – העולם הופך נטול היגיון והקיום האנושי הופך נטול אפשרות למשמעות. המוות מהווה סוף מוחלט וא-רציונלאי לחיים והקיום כולו הנו אבסורד³¹. הפתרון הניטשיאני אותו מאמץ סארטר הנו האלהת האדם, בהעדרו של אל חיצוני הופך האדם עצמו לאל ומעשה ההארה העצמית חדל מלהיות מלאכה של פרשנות גרידא והופך למעשה של בריאה. מעשה הבריאה הנאמן לעצמו הוא האותנטיות הסארטריאנית. גולומב גורס כי הנרקסיזים האנושי "המגיע כאן לשיאו, מסביר, בין היתר, מדוע הפכה הפילוסופיה הקיומית לזרם האינטלקטואלי הפופולארי והמשפיע ביותר במאה העשרים"³².

ניתן לראות את הקונטרסט הרב שקיים בין הביטויים הללו של ההגות האקזיסטנציאליסטית לבין הפילוסופיה הדיאלוגית. אם בפרק המבוא הדגשתי את המכנים המשותפים בין הזרמים השונים הרי שכאן אנו מבחינים בפער העצום שמשתרע בין התורות. בהגות הניטשיאנית והסארטריאנית, ההארה העצמית מזהה את האדם עצמו, לבדו, ושואפת להאלהתו לדרגת על-אדם. גם אם הגות זו בונה תורות של מוסר הומניסטי או של מוסר שמעבר למוסר, הרי שבריא לנו כי המוסר איננו מצוי בנקודת הראשית שלהן - נקודת הראשית של ההארה העצמית. בנקודה זו האדם עומד לבדו מול העולם ומבחין בעצמו. הגות זו מתחילה את דרכה בבחינת האופנים בהם יש לחיות לנוכח עמידה זו אל-מול הקיום ולכן יש בה מן ההתרסה. המהלך של קאמי שסקרתי לעיל מעניין משום שהגותו המוקדמת צומחת מתוך הנחות המוצא הניטשיאניות³³ ואילו הגותו המתקדמת מוצגת כרבולוציה שבה הוא מרחיב את זווית ההתבוננות ומבחין בזיקה ובקדימותה. זיקה זו הנה נקודת המוצא של בובר אשר שולל את שני המהלכים הסותרים. מחד, הוא שולל את הרדוקציה האידיאליסטית של המציאות לתוך האדם, היחיד, הבודד; ומאידך את הרדוקציה הסינתטית של המציאות כולה ליכולות אחת³⁴. בובר מבקש להותיר את המציאות על כל חלקיה

³⁰ גולומב, י., מבוא לפילוסופיות הקיום: אקזיסטנציאליזם, ת"א: משרד הביטחון, 1990. פרק א': כרטיסי ביקור של הוגי הקיום.

³¹ אל-בר, עמ' 41-42, בהתבסס על קאמי (1978) עמ' 23-35 (הפרק 'חומות האבסורד').

³² גולומב, שם.

³³ קאמי מציין במיתוס את הערכתו הרבה לניטשה, כאשר הוא תוקף כמעט את כל יתר ההוגים האקזיסטנציאליסטים. הוא גורס כי הפרשנות הניהיליסטית של ניטשה לוקה באי-הבנה של הגותו.

³⁴ כפי שמסביר רוטנשטרייך בהנגדה להיגל, רוטנשטרייך, עמ' 2.

ולהבחין בחלקים השונים של הקו-אקזיסטנציה: הטבע, בני-האדם והמצויים הרוחניים.³⁵ ההתבוננות הרחבה הזו על המציאות מפריכה אליבא דה-בובר את הטענה שכוחות הבריאה מצויים בידי האדם שכן גם בהעדר אלוהות, הפילוסופיה הדיאלוגית מבחינה בטרנסנדנציה המתקיימת ברקמה הקו-אקזיסטנציאליסטית.

אולם בובר איננו נזקק להאלהת-האדם על מנת לייחס לאדם את היכולת ליצור, שכן יכולת היצירה בהגותו הנה מחד ביטוי לזיקה עם האתה המוחלט-הטרנסנדנטי ומאידך, ביטוי של הזיקה עם מה שהוא מגדיר כמצויים הרוחניים. עולה מכך שגם בהגות הבובריאנית מהווה היצירה נדבך הכרחי של האנושיות אותה מגדיר בובר (להלן) כתנאי הכרחי שאינו מספיק למימוש האנושי.³⁶ נראה להלן כיצד שוזר אותה בובר בבואו להגדיר מטרות לחינוך:

המאמר 'על המעשה החינוכי' הנו עיבוד של נאום שנשא בובר בוועידה שנושאה 'פיתוחם של כוחות הבריאה אשר בילד'.³⁷ אחד הטיעונים הראשונים שבובר משמיע בנאום מבהיר, בהמשך לאמור לעיל, שהמושג המדויק לתפישתו, איננו בריאה אלא יצירה. את יכולת הבריאה – יצירת יש מאיין – מייחס בובר לטרנסנדנציה, ממלכת האדם הנה ממלכת היצירה. את היצירה מגדיר בובר כ- 'מתן צורה'³⁸ לקיים בשונה מבריאה של יש מאיין. בובר מדגיש שהרצון או היצר ליצור הנו יצר עצמאי שאין לגזור אותו מיצרים אחרים. באמירה זו מובלעת ביקורת על הגישה הפסיכואנליטית שמנסה אף-היא, אליבא דה-בובר, לעשות רדוקציה של האנושיות ושל היצרים האנושיים ליצר אחד,³⁹ בשעה שהאדם מורכב ומגוון יותר. היצר ליצור עומד בפני עצמו והוא יצר – היצירה הנה דבר שהאדם לא יכול להימנע ממנו מבלי להתכחש לעצמו ולאנושיותו.⁴⁰

היצירה – מתן הצורה - הנה אם-כן 'יצר': כוח פנימי שהאדם אינו יכול להילחם בו; צורך. בהקשר זה מגדיר בובר את היצירה כ- 'יצר לחולל דבר'.⁴¹ עם זאת, מבהיר בובר, זו אינה תאוה אותה מגדיר בובר ככוח שמביא לפגיעה באחרים, לחטא, לחטיפה. יצר היצירה לא מחטיא ואינו חוטף, אלא מְחַוֶּה. היצירה הנה יצר "שאפילו יגאה ויתגבר בכל שיעור שהוא, לעולם לא ייעשה תאוה, משום שאינו מכוון כלל נגד 'חזקה' אלא כנגד עשייה בלבד".⁴² היצירה הנה מימוש מלא של האנושיות, יש בה להט אך לא להיטות. היא יצר אך לא תאוה, "עם שיתנו ליקר זה להשתלשל ולפעול ללא מעצור, כלום לא תצלח בידינו סוף-סוף התהוות דמותו של איש-האדם...?"⁴³ נובע מציטוט זה שיצר היצירה הנו על פי בובר היצר למימוש עצמי – היצר להגשים את דמותך האנושית. ההומניזם הבובריאני מניח כי הגשמה שכזו לא יתכן שתבוא במשולב עם פגיעה באחר, שכן מימוש אותנטי של העצמיות יהיה כרוך תמיד במימוש של הזיקה הקו-אקזיסטנציאלית עם

³⁵ בובר מתייחס לשלוש רשויות: הזיקה עם הטבע, עם בני האדם ועם המצויים הרוחניים, (ברגמן, 2010, עמ' 258).

³⁶ גם אצל קאמי מהווה היצירה נדבך מרכזי ומהותי של המרד מבלי להידרש להאלהת האדם. ניתן לראות כי הקשר בין יצירה להאלהת האדם הנו קשר מלאכותי ונטול-הכרח.

³⁷ הוועידה הפדגוגית הבינלאומית השלישית, היידלברג, 1925.

³⁸ מקור כל התייחסות להלן: בובר, מ., על המעשה החינוכי, בתוך: בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה, ירושלים: מוסד ביאליק, 1963, עמ' 237-242.

³⁹ הוא מתייחס לליבידו.

⁴⁰ ניתן לראות פה קרבה בין תפיסתו של בובר לבין ההומניזם המרקסיסטי ולדרך שבה ההומניזם הזה מגדיר את אנושיות האדם. מאידך, ניתן לזהות פה גם התייחסות דתית המניחה כי יצירתיות האדם הנה שיקוף של כוחות הבריאה של היש הטרנסנדנטי.

⁴¹ שם, 240.

⁴² שם, 240.

⁴³ שם, 241.

האחרים ולכן כרוכה באי-פגיעה בהם⁴⁴. הגישה ההומניסטית עומדת גם בבסיס ההנחה שהצורך/יצר הזה, קיים באופן שווה בכל בני האדם. אמנם ישנם כאלה אשר דרך האמנות מביאים את הכושר ליצור לידי **שלמות**, אומר בובר, אך אין פירוש הדבר שהיצר והכושר לא מצויים בכל בני האדם.

יצירה אליבא דה-בובר הנה אפוא יצר אנושי אוניברסאלי – היצר לחולל דבר, ששורשו בכושר לתת צורה לדברים. היצירה הנה צורה מרכזית של ההגשמה העצמית האנושית וככזו היא תמיד מיטיבה.

אנו מבחינים אפוא בפערים מושגיים בין ההגות הדיאלוגית לבין ההגות האקזיסטנציאליסטית, אולם חשוב גם לשים לב, שאם אנו מתייחסים אל הפערים כפערים מושגיים בלבד, הרי שבשלב זה ניתן לזהות קרבה רבה של מטרות בין תפיסתו של בובר לבין ההגות הניטשיאנית של הבריאה. קרבה שמועצמת על-ידי החשיבות העצומה שמייחס בובר ליצר היצירה:

"הכוח השופע וחודר בכל ישותו כולה של האדם, זה כוחם של חיים מחוללי-דברים"⁴⁵. בובר מגדיר אפוא כי היצירה הנה תנאי הכרחי לקיום האנושי, תנאי הכרחי להגשמה עצמית. אולם מייד אחר כך הוא פונה להבהיר כי היא לא יכולה בשום-אופן תנאי מספיק משום "שיש לייחס חשיבות מכרעת לא לשחרור ששוחרר יצר מן היצרים, אלא לכוחות הפוגשים אותו את המותר מכבליו: לכוחות המחנכים"⁴⁶. והוא מזהיר:

"חינוך שאינו עומד אלא על תיקון היצר לחולל דבר,

עתיד להמשיך על בני-אדם בדידות חדשה רבת ייסורים ביותר"⁴⁷.

ב. יצירה - תנאי הכרחי, אך לא תנאי מספיק:

כאשר אנו קוראים את בובר היום, מתוך הוויית החומר הסרבני של ימינו⁴⁸ אנו עלולים להיות מופתעים או אפילו מבולבלים שכן 'יצירה', 'אותנטיות' או 'מרד' אינן מטרות רווחות בשיח החינוכי של ימינו. 'פיתוח כוחות היצירה אשר בילד' על פי המשגה הבובריאנית עשוי להיתפס כמטרה ראויה, אולי אפילו יומרנית אל-מול המציאות החינוכית-חברתית העכשווית.

כדי להבין את המאמר, עלינו לקרוא אותו בקונטקסט הכתיבה שלו: הקונטקסט של הוועידה הוא קונטקסט אליו ניתן להתייחס כניטשיאני והשאלה החינוכית שהוועידה מעלה הנה כיצד ניתן ליצור תהליך חינוכי שיאפשר האלהה של האדם ופיתוחו של על-אדם? כיצד ניתן לפתח את כוחות הבריאה אשר בילד? השיח הפדגוגי של אותם ימים, כפי שהוא התבטא ב"וועידה הפדגוגית השלישית" בשנת 1925, היה ספוג בהמשגה האקזיסטנציאליסטית של האותנטיות. כותרתה של הוועידה מבהירה זאת. אין בכותרת זו סימן שאלה לגבי מטרת החינוך – טיפוח האותנטיות - סימן השאלה הוא מתודי – איך עושים זאת?

בובר לא מתיימר להציג אנטיתזה להגות הניטשיאנית, במהלך נאה הוא מצמיח את התפיסה החינוכית הדיאלוגית מתוך המשגה של הוועידה. המהלך שהוא עורך מתחיל בעידון ודיוק מושג ה'בריאה' למושג היצירה, שמלווה בהבהרה כי מטרה זו, ראויה וחיונית ככל שתהיה, לא יכולה

⁴⁴ במאמר/נאום עצמו בובר אינו מתייחס להנחות היסוד הקו-אקזיסטנציאליסטיות ומסתפק בהצבת הטענה לבדה.

⁴⁵ שם, 242.

⁴⁶ שם, 242.

⁴⁷ שם, 243.

⁴⁸ ציטוט של בובר מתוך נתיבות באוטופיה, 1948. החומר נראה סרבני יותר בציון או כשמתבגרים ב-23 שנים.

להיות מספקת לכשעצמה. באותו אופן שההארה העצמית איננה מספיקה ונדרשת התבוננות על מערכת הזיקה, כך בשדה החינוך נדרשת גם ההתבוננות הרחבה. היצירה הנה חלק מיחסי הזיקה של האדם עם רוחו – עם המצויים הרוחניים, אך היא לא יכולה להיות מנותקת מהקיום-השלב עם יתר המצויים, מיחסי הזיקה של האדם עם בני האדם האחרים ועם הטבע. פיתוח הכוחות? העצמה? – בהחלט, אך כתנאי מקדים למשהו אחר: העצמה אחראית, אשר לוקחת אחריות לא רק על פיתוח כוחות היצירה אשר בילד, אלא בעיקר על ניתובם של כוחות אלה. אין זה מספיק להעצים את הילד, יש לדאוג שהוא ישתמש בתבונה בכוחות אלה. זוהי האחריות החינוכית. האלטרנטיבה, מבהיר בובר, הנה אנשים המממשים את עצמם ויוצרים בבדידות תהומית, חדשה ו"רבת ייסורים ביותר" משום ש:

"היצר לחולל דבר כשהוא לעצמו אין בידו להביא לידי שני דברים, הצריכים לבנינם של חיי-אדם אמיתיים: לידי שיתוף ולידי עמידה בזיקת גומלין"⁴⁹.

ניתן להבחין כי המהלך האנטי-רדוקטיבי של בובר מתמשך אל-תוך הגדרה זו. לאדם ישנם יצרים מרובים אשר נבדלים באופן מהותי עד שבלתי אפשרי לכנסם תחת כותרת ליבידית אחת. כל אחד מהם מהווה תנאי הכרחי אך לא מספיק להגשמה אנושית שלמה. היצר לחולל, הצורך בשיתוף והצורך בזיקת-גומלין⁵⁰. והוא מבהיר: "לעשות דבר – על כך גאוותו של בן-תמותה, אבל להיות תלוי בעבודה משותפת, ענווה זו שלא מדעת של היות חלק ושותף היא שורש חיותו עלי אדמות"⁵¹.

ג. יצר השיתוף וההתקשרות:

בציטוט לעיל יוצר בובר קשר בין יצירה לתחושת גאווה - תחושת העצמיות המלאה והמתגשמת, אולם תחושה זו איננה תנאי מספיק לתחושת חיות, חוויית התלות ההדדית התופסת את היצירה העצמית כחלק מזיקת יצירה שלמה שבה אני חלק, שותף, היא, היא על פי בובר שורש החיות. בשלב זה של הנאום ניתן לזהות את הנחות היסוד הקו-אקזיסטנציאליסטיות המקופלות ביסוד דבריו של בובר. היצירה, היכולת לחולל דבר, הנה מקור לגאווה ובגאווה זו יש חוויית עצמה ותחושת חיות. אולם המחשבה שהיצירה הנה המימוש הבלעדי של החיות היא כבר אשליה מעוותת שמצויה אולי בשורשו של הנרקסיזם האנושי אליו התייחס גולומב. מקור האשליה בצרות המבט, בחוויה שלי את עצמי כמכלול. בעיוורון למערכת הקשרים ההדדית שהיא-היא מקור החיות האנושית. בתפסי את עצמי כמכלול והסימון של היצירה כמקור החיות מביא לאובססיה יצירתית שלעולם לא יכולה להביא להזנה מלאה של החיות. המאמר הזה הוא היצירה שלי ואם אתעלה בכתיבתו אוכל להרגיש גאווה, אך כדי להרגיש **מי**, עלי לתפוס את היצירה שלי כחלק ממכלול שבו אחוזים יחד בובר, ניטשה, משתתפי הוועידה בהיידלברג, המורים שלי, התלמידים שלי... "משנכנס האדם הפועל לתוך עניין, שבו הוא מוצא ומקיים שותפות של מפעל עם בני-אדם אחרים, שוב אינו הולך אחרי היצר לחולל דבר בלבד"⁵². מרגע שהצורך בשיתוף מתחיל להתגשם באדם, הצורך ביצירה מאבד את בלעדיותו. זאת משום ש: "עשייה-של-מפעל

⁴⁹ שם, 242.

⁵⁰ הפולמוס של בובר בנושא זה אינו רק עם ניטשה או פרויד, אלא גם עם ההגות המרקסיסטית שקידשה את היצירה מתוך תשומת-לב שאינה מספקת לשני הצרכים האחרים.

⁵¹ שם, 242.

⁵² שם, 242.

היא מהווה 'חד-צדדי'. כאן שרוי כוח באמצעותו של האיש, מכאן הוא יוצא, טובע עצמו בחומר, הנה עלה המפעל ועמד בחינת דבר, התנועה הגיעה אל קצה, היא נתכנסה בכיוון אחד, מחלום-הלב אל העולם, נתכנסה ונעמדה"⁵³. היצירה הנה אפוא אקט חד-צדדי, פעולה שיוצאת מהאדם אל העולם, פעולה בה מפעיל האדם כוח – מוציאו מעצמו ויוצר תנועה. הכוח הזה, התנועה הזו, מרגע שהיצירה עומדת מתכנס ועומד. ישנה עצירה של התנועה, בלימה של הכוח, ללא התחדשות. מחדד בובר: "כל זמן שהוא שוהה אצל המפעל, יוצאת ממנו נפש ולא נכנסת"⁵⁴, כלומר יצירה נטולת-שיתוף הנה יצירה שיש בה רק השקעה של אנרגיה ללא מקורות של התחדשות – כוחות הנפש, תנועת הנפש יוצאים החוצה, אך דבר לא נכנס. "האדם בחינת מחולל בודד הוא", מסכם בובר, "הוא משיב לעולם אבל אינו פוגש אותו עוד"⁵⁵.

התמונה העולה מהתיאורים הללו איננה תמונה של בדידות בלבד, אלא גם תמונה של סזיפיות שוחקת. האדם המחולל יוצר מחלבו ודמו, משקיע את כוחו, מניע את תנועת היצירה, אך אינו מקבל תהודה, נפש יוצאת ממנו ואינה נכנסת. התמונה הזו נעדרת חווייה של התחדשות, של תנועה מתמשכת, של חיים. היצירה הִלְבֵּדִית יש בה גאווה, הגדיר בובר, אך אין בה חיות: התנועה – תנועת החיים – נעצרת. "רק כשמישהו תופס את ידו, לא בחינת 'בורא' אלא בחינת ברייה בת-מינו אובדת בעולם, כדי ליעשות לו שלא בתחום האמנות בן-לוויה, ידיד, אוהב, הוא יודע בלבו את ההדדיות וקונה בה חלק"⁵⁶.

תפיסת האדם של בובר מניחה כי אפילו האמן הנעלה, זה שהביא את היצר לחולל דבר, את כושר מתן הצורה לידי שלמות הנו "ברייה אובדת בעולם". ללא הדדיות הוא נדון לבדידות דוממת, נטולת תנועה והתחדשות. בשלב זה שוזר בובר את תפיסת האני-אתה שלו לתוך הנאום ומכריז: "לא יצר לחולל דבר מביא אותנו לידי דעת אמירת-האתה אלא יצר ההתקשרות"⁵⁷. במשפט זה מכריז בובר על קדימותו של יצר ההתקשרות על פני היצר לחולל דבר, משום שרק השני עשוי להביא ללימוד 'אמירת-האתה'. נדגיש שוב כי בובר איננו מפחית בחשיבותו של היצר לחולל דבר. על-פי ברגמן⁵⁸, היצירה הנה למעשה אחד האופנים של הזיקה, או ליתר דיוק האופן שבו מתגשמת הזיקה עם המצויים הרוחניים. הקו-אקזיסטנציה איננה רק עם בני-האדם האחרים שאפשרו את היצירה, אלא גם עם מצויי הרוח: "הקונצפציה של מפעל הגותי או אמנותי אינה פעולה סובייקטיבית בנשמתו של היוצר, אלא 'דמות עולה לפני האדם ואומרת: עשני מלאכת מחשבת, לא ספייח נשמתו הוא אלא תופעה המופיעה לפני נשמתו ותובעת ממנה את הכוח הפועל"⁵⁹. מפעל היצירה עצמו הנה תופעה עמה מצוי האדם ביחסי זיקה, גם אל-מולה צריך הוא ללמוד את אמירת-האתה. היא עולה מול האדם כאידאה ותובעת ממנו להוציאה מהכוח אל הפועל. "על האדם ההוגה, על האמן היוצר לבצע את אב-הדיבור 'אני-אתה' לגבי הדמות המופיעה"⁶⁰. הגדרה הזו ממחישה לנו את סדר הקדימויות. ליצר השיתוף וההתקשרות קדימות לוגית על-פני היצר לחולל דבר, משום שהיצירה הנה אחד האופנים של הזיקה. מעשה יצירה שאינו רואה את עצמו

⁵³ שם, 242.

⁵⁴ שם, 242-243.

⁵⁵ שם, 243. סדר הציטוט הפוך מסדר ההופעה.

⁵⁶ שם, 243.

⁵⁷ שם, 243.

⁵⁸ ברגמן, ש.ה., החשיבה הדו-שיחית של מ. בובר, בתוך: בובר, מ., בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההוויה, ירושלים: מוסד ביאליק, 1963. עמ' כ"ו.

⁵⁹ ברגמן, כ"ו.

⁶⁰ ברגמן, שם.

בפרספקטיבה הקו-אקזיסטנציאליסטית שבו מצויות גם היצירה כתופעה וגם המצויים האחרים, מותירה את האדם היוצר בבדידותו האטומיסטית. יחסי היצירה שלו הם יחסי אני-לז אינסטרומנטליים שאין בהם שום התחדשות והם לא יכולים להוות מקור חיות לאדם.

בגישה האקזיסטנציאליסטית הקלאסית, היצירה הנה אמירת-האני של האדם. דרך היצירה מזהה האדם את עצמו, מאיר על עצמו. היא אופן של הפירוש העצמי. אך בובר מבהיר כי ללא אמירת ה'אתה' העולם יוותר מנוכר, העולם הוא אינסטרומנט, אובייקט. גם מעשה היצירה הוא מעשה של זיקה, זיקה עם המצויים הרוחניים שיש בה גם את הזיקה של האדם לעצמו שכן: "רוח בגילוי האנושי הוא מענהו של האדם, שהוא עונה לאתה שלו"⁶¹. אם האדם לא ילמד את 'דעת אמירת-האתה' הוא יוותר מנוכר לא רק לאחרים, אלא גם לעצמו ואף ליצירה. היכולת לומר 'אני' שעשויה להתגשם בתהליך היצירה, ללא הידיעה כיצד לומר 'אתה' תותיר את האני במעגל סגור ללא תנועה, ללא חיות. בבדידות עומדת. הוא תולה זאת בעובדה שיצר ההתקשרות הנו "יצר גדול יותר מכפי שיודעים וסבורים גורסי הליבידו", הוא:

"התשוקה שהעולם יהיה לנו בחינת איש נוכח, היוצא לקראתנו כשם שאנו יוצאים לקראתו, הבוחר אותנו ויודע אותנו כשם שאנו בוחרים ויודעים אותו, המתאשר בנו כשם שאנו מתאשרים בו"⁶².

סיכום: 'שחרור כוחות היצירה אשר בילד' עשוי אפוא להוות מטרה חינוכית ראויה, כל עוד ברור לנו שאחריותנו כמחנכים אינה מסתכמת בשחרור הכוחות הללו, אלא גם בתשומת לב לניתובם של כוחות אלה. זאת הדרך בה בונה בובר את טיעונו בנאום, אך הלכה למעשה בפסקה זו הוא מגדיר קדימות מלאה להוראת השיתוף וההתקשרות – להוראת הזיקה. והוא ממשיך ואומר:

"אין שחרור הכוחות עשוי לשמש אלא מקדמה בלבד לחינוך. הרי סוף-סוף אין הכוונה ב'כוחות הבריאה' הטעונים 'פיתוח' ליצר לחולל דבר לבדו; הם המהווים את הספונטאניות של האדם. דעת זו, שאין לדכא את הספונטאניות הצעירה, שיש לפתוח לה שתתן מה שבידה ליתן, היא דעת המאפשרת את החינוך האמיתי – ברם, כלום יש בידה גם לאשש אותו?"⁶³

בפסקה מסכמת זו מבהיר בובר כי 'שחרור הכוחות' עשוי לשמש הקדמה לחינוך. חשוב להקדיש תשומת-לב להערתו זו, משום שהיא רלוונטית ביותר לחינוך בן-ימינו בו גם הקדמה זו נעדרת. כוחות היצירה של האדם הם הספונטאניות שלו אותה אין לדכא, אלא לפתח על מנת שתתן 'מה שבידה ליתן'. ספונטאניות זו היא דעת שמאפשרת את החינוך האמיתי, גם אם אין בידה לאושש אותו. בפסקה זו מבהיר בובר הלכה למעשה את חשיבותו של שחרור הכוחות כתנאי הכרחי לחינוך. כהקדמה הכרחית לחינוך. את ההקדמה הזו הוא מניח מחוץ למעשה החינוכי עצמו שהוא "דעת אמירת-האתה", אולם זו הקדמה הכרחית שכן דיכוי הספונטאניות לא יוכל לאפשר לימודה של דעת זו.

⁶¹ בובר, (1963), עמ' 29.

⁶² שם, 243.

⁶³ שם, 244.

“אין שחרור כוחות יכול לשמש אלא מקדמה לחינוך, ולא עוד...”

על החירות לשמש קרקע, עליו יכוננו החיים האמיתיים”⁶⁴.

הקורא בן-ימינו ישאל את עצמו מדוע מתייחס בובר בביטול שכזה לשחרור הכוחות, למניעתו של דיכוי חינוכי? בובר מוצא לנכון להדגיש בקול חד וברור את חשיבותה של הזיקה החינוכית משום שלתפיסתו, הפדגוגיה של ימיו, “שסימנה הוא מגמת-החופש, מתעלמת במשנתה מערכה של מחצית זו”⁶⁵. הקונטקסט בו הוא נושא את נאומו, הן הוועידה עצמה וגם המגמה החינוכית הכללית של אותם ימים הייתה המגמה של החינוך החופשי. בובר נותן דוגמאות לחינוך פתוח בן-ימיו אשר מקדש את החופש ומתעלם מהתקשורת ההדדית בן מורה לתלמיד. הוא מגדיר שני סוגים של חינוך: הפדגוגיה המסורתית, “בית הספר הכופה” אשר בה יש התעלמות מהשפעתה של הכפייה על הילד ועל חינוכו; והפדגוגיה החדשה, אשר שמה לב לכפייה, אך מתעלמת מחשיבותם של הקשרים ההדדיים והאינטראקציה המתרחשת בכיתה.

מגמה זו שהבחינה בכפייה סימנה את החירות כגולת הכותרת של החינוך. לכן בא בובר ומערער על הנחת היסוד המושגית המניחה כי היפוכה של הכפייה היא החירות והוא אומר:

“ניגודה של הכפייה לא חירות היא אלא התקשרות”⁶⁶ והוא מסביר: “כפייה היא מציאות שלילית, והתקשרות היא המציאות החיובית; חירות היא אפשרות”⁶⁷. אל הכפייה הוא מתייחס כאל המופע הקיצוני ביותר של יחסי אני-לזו, אל מצב של ניכור אולטימטיבי שבו האחר מדכא אותך, מגביל אותך, מתייחס אליך כאל עצם. **“ניגודה של זו הוא לא חירות מגורל, מטבע, מבני-אדם, אלא התקשרות עמו עם הגורל, עמו עם הטבע, עמהם עם בני האדם”⁶⁸.**

בפסקה קצרה של זו ממוטט בובר את הנחות היסוד המוטעות של האינדיבידואליזם בן-ימינו, האינדיבידואליזם האקזיסטנציאליסטי וזה שאינו החוויה המכוננת של הדיכוי והכפייה יצרו מעין תגובה פוסט-טראומית של רצון להנתק. יחסי הדיכוי של האחר כלפיי, חוויית הבדידות, הניכור, הזרות, הביאו לתגובת נגד קיצונית של רצון להתרחק, להתנתק, לפרוש. לאשליה שאותן חוויית של אי-נחת ביחסים עם האחר יעלמו ברגע שאנתק ממנו ואעמוד ברשות עצמי. אך בובר בא ומבהיר כי זו טעות היא לא מהווה מצב קיומי חדש המבטל את המצב הקודם – הדכאני. האדם שמאס בכפייה והתנתק מיחסים עם המצויים ימצא שהוא דן את עצמו לסבל חדש, מסוג אחר, לאותה בדידות חדשה ורבת-ייסורים.

אולם גם בנקודה זו בא בובר ומבהיר כי אין פירוש הדבר שעלינו לוותר על החירות. כדי ליצור יחסי זיקה “צריך להיעשות תחילה בלתי-תלוי. ברם אי-התלות מעברה היא ולא בית-מגורים”⁶⁹. שוב אנו רואים שלמרות קדימותה הלוגית של הזיקה, הרי שבסדר הפעולות החינוכי, אנו עשויים

⁶⁴ בובר, 1963, 246.

⁶⁵ שם, 245.

⁶⁶ שם, 247.

⁶⁷ שם.

⁶⁸ שם.

⁶⁹ שם.

להידרש להתחיל בחירות, שכן ה"חירות היא נפש המאזניים הרועדת, נקודת האפס הפורייה"⁷⁰. להתחיל אך לא לסיים. והוא מסכם: "חירות בחינוך – היא היכולת למעשה-ההתקשרות. אי אתה בטל הימנה וכשהיא לעצמה אינה בשימוש; בלעדיה לא יצליח הדבר אבל גם לא על ידיה... היא עדות אישור לאותו כוח-בראשית עצום, שלהוציאו אל הפועל אינה יכולה אפילו להתחיל"⁷¹ – כוחה של הזיקה.

⁷⁰ ש.ם.
⁷¹ ש.ם.

3. דמות המחנך על-פי הפילוסופיה הדיאלוגית:

ה. בין חירות לאחריות:

"חיים מתוך חירות הם אחריות אישית"

או שהם מעשה-ליצנות פאתטי"⁷².

עוד בטרם שהוא פונה לעיסוק הספציפי בסוגיית המעשה החינוכי, מבקש בובר להבהיר את אופן הביטוי של החירות בהקשר הדיאלוגי – את החירות הנכונה⁷³. הוא פותח בהבהרה חוזרת של אופייה של החירות: "חירות – אני אוהב את פניה המתברקים... לבי לה לחירות, אני מוכן ומזומן כל שעה להילחם עליה... הריני אוהב את החירות, אבל אין אני מאמין בה. היאך יכולים אנו להאמין בה לאחר שהצנו בפניה! היא הברק של כלל המשמעויות – של כלל-האפשרויות"⁷⁴. החירות הנה אנרגיה שיכולה להתגשם באופנים שונים, ולא כל אופן הגשמה יהיה טוב ומיטיב. היא חיונית ובהעדרה יש להילחם עליה, אך היא איננה מטרה לכשעצמה, היא רק פוטנציאל ולכן "אין אנו רשאים לעשות את החירות תורה או תכנית"⁷⁵. לחירות ישנו אפוא ערך רק כשהיא מביאה להתגשמות של זיקה שהנה – "הכוח, שהוא לבדו יכול להעניק תוכן לחירות הריקנית"⁷⁶, חירות שכזו הנה אחריות.

בנקודה זו חוזר בובר להנחות היסוד האקזיסטנציאליסטיות הראשוניות: "חיים פריכים אלה שבין הלידה ובין המיתה יכול שיהיו בית תכלית: אם דו-שיח הם"⁷⁷, ניתן לצקת לחיים תכלית ומשמעות כאשר החיים הם דו-שיח. התופעות⁷⁸ קוראות לנו. כשאנו חווים אותן אנחנו בבחינת נקראים. הדו-שיח הוא האפשרות לענות: במחשבה, באמירה, בעשייה, ביצירה ובהשפעה. המענה הזה הוא האחריות⁷⁹. אנחנו לא מסתפקים בחוויית התופעות, איננו מסתפקים בהארה, התבוננות או פרשנות. אנחנו עונים ולוקחים אחריות על התופעות ועל העולם. "אם הקריאה מגעת ובאה אלינו והמענה חוזר ובא ממנו, שוב יש מקום לחיי אנוש בעולם, ולו יהיו הללו שבורים כאשר יהיו"⁸⁰, כאשר אנו עונים אנו מפנים את המקום לחיים בעולם, אנחנו נותנים לחיים משמעות, גם אם אלה חיים שבורים, פריכים וארעיים. "אנו שרויים ועומדים באחריות על רשות זו מרשויות החיים שהופקדה בידינו ושמירתה עלינו, שיכולים אנו להשיב עליה תשובה תמה וכדין - עם כל קוצר ידינו – היינו: הרשות שיש לנו זיקה אליה ואנו עוסקים ומתעסקים בה בזו"⁸¹, שוב מזכיר בובר את קוצר ידו של האדם בבריאה, אך הוא מזכיר זאת בהקשר של עצמתו הנובעת מאחריותו: האחריות המלאה כלפי הרשויות איתן נמצא הוא בזיקה - האחריות לשמור על

⁷² שם, 248.

⁷³ מעניין להתייחס בהקשר הזה למסקנתו של קליגולה אצל קאמי. לאחר שזה מיצה עד תם את החירות הניהיליסטית הוא מוצא שאין זו החירות הנכונה. ניתן לראות פה נקודה נוספת של קרבה בין שני ההוגים.

⁷⁴ שם, 247-248. ההדגשה שלי.

⁷⁵ שם, 248.

⁷⁶ שם, 248.

⁷⁷ שם, 249.

⁷⁸ השתמשתי לעיל בביטוי ה'מצויים' שלקוח מבובר, לצרכי ניסוח, אשתמש להלן שימוש חלופי בתופעות ומצויים למרות שלא מדובר בסינונימים.

⁷⁹ "כל זמן שחווים אנו דבר, בבחינת נקראים אנו: תוך מחשבה, תוך אמירה, תוך עשייה, תוך יצירה, תוך השפעה יש בידינו להיות אנשים עונים".

⁸⁰ שם, 249.

⁸¹ שם, 249.

הרשויות איתן הוא מצוי בזיקה. האחריות מתחילה בדו-שיח עצמו, בעצם המענה, אך המענה אינו סופה. ראינו לעיל שמעשה היצירה הנו מענה לתופעות הרוחניות הדורשות מאתנו הוצאה מהכוח אל הפועל. המענה לקריאה זו הנה אחריות רוחנית ובובר מבהיר פה שיש לנו אחריות דומה כלפי גם כלפי הרשויות האחרות: הטבע ובני-האדם.

אם בתחילת הנאום הצטיירה הזיקה, ההתקשרות, כחובה שלנו כלפי עצמנו, הרי שפה מתבהר שהזיקה משמעה גם חובה ומענה כלפי כלל התופעות. כאשר אנו מקשיבים לתופעות המקיפות אותנו, מקשיבים לקריאה, מאפשרים לה להגיע אלינו ומאפשרים למענה לחזור מאתנו ענו עשויים לענות 'הנני'⁸². "הידלקות זו של העֲנִייה שלנו באותו 'ניצוץ' של הנפש, התלקחותה של הענייה לדיבור הנדחק אלינו במפתיע, קרויה בפינו בשם 'האחריות'"⁸³.

בובר מתאר פה את האחריות כתהליך שמתרחש בתוך דו-השיח, ראינו בתחילת העבודה כי הלכה למעשה עצם המיקוד על הקו-אקזיסטנציה, המיקוד על הזיקה ולא על העצמי, מחייב מבחינה לוגית אחריות ובוודאי שיש לנו אחריות על הזיקה עצמה. אולם בהקשר הנוכחי, מצמיח בובר פה את מושג האחריות מתוך מושג החירות, הוא מבקש להבהיר שחירות בתוך זיקה פירושו ההכרחי אחריות.

הבהרה זו קריטית בבואנו לעסוק במעשה החינוכי: "מכאן אתה אומר: המעשה החינוכי הוא בבחינת נזירות נעלה: נזירות של שמחה, צורך אחריות על רשות-חיים שהופקדה בידינו, שעלינו להשפיע עליה אבל לא לכפות את עצמנו עליה"⁸⁴. האחריות מוצגת במשפט זה כצורך. כאשר תופעה – רשות-חיים – מופקדת בידינו יש לנו לא רק חובה או הכרח להיות בזיקת-אחריות כלפיה, אלא צורך. ביטוי של הצורך בהתקשרות ושיתוף כאשר אנו מופקדים על תופעה. כאשר מופקדים בידינו ילד, ילדה או קבוצה יש בידינו לא רק חובה כלפיהם, אלא צורך באחריות על אותה רשות "שעלינו להשפיע עליה אבל לא לכפות את עצמנו עליה, לא מתוך רצון השררה ולא מתוך האירוס"⁸⁵.

ו. תיקון המידות של המחנך ו- 'ניסיון הצד שכנגד':

תיקון המידות של המחנך:

ראינו קודם-לכן, שבובר התייחס לשתי מסורות של חינוך: הפדגוגיה המסורתית-סמכותנית; והפדגוגיה החדשה-החופשית. בהמשך הנאום מתייחס בובר לנקודת המוצא של המחנך בכל אחת מהמגמות. בצרכים המניעים את המחנך. לפדגוגיה המסורתית הוא מייחס את רצון השררה ואילו לפדגוגיה החופשית הוא מייחס את האירוס⁸⁶. האירוס בפרשנותו של בובר איננו 'האהבה' הטהורה משום שכרוך בו "החשק להיות נהנה מן הבריות"⁸⁷. משום ש"האירוס הוא בחירה, בחירה מתוך משיכת הלב"⁸⁸.

⁸² "לרוב הרי חירשים אנו לקריאה או מכניסים את פטפוטנו לתוכה".

⁸³ שם, 249. (בענייה הכוונה לְמַעֲנָה).

⁸⁴ שם, 252.

⁸⁵ שם, 252.

⁸⁶ מתבקש לציין שאת רצון השררה הוא מייחס לניטשה, מסמני ההגות האקזיסטנציאליסטית. את האירוס החינוכי הוא מייחס בדין לאפלטון. אולם לתפיסתי בדרך בה הוא מגדיר אירוס בנאום הוא חוטא חטא-חמור לכוונתו המקורית של אפלטון ב'המשתה'.

⁸⁷ שם, 251.

⁸⁸ שם. הסתייגות: אפלטון מתייחס לאירוס כאל הרצון "להוליד ביפה". היפה בהקשר זה הוא האדם עצמו (החניך) וכן המדינה, שהחניך הוא אחד המפעלים המכוונים אותה. לא הצלחתי למצוא אצל אפלטון לא חשק ליהנות מהבריות ולא בחירה מתוך

בובר פוסל הן את 'יצר השררה' והן את האירוס – היצר והצורך באהבה – כנקודת מוצא לחינוך ומגדיר את החינוך כ- 'נזירות נעלה' שהצורך המניע אותה הוא הצורך באחריות. אולם הוא מזהיר "מפני הטעות בתפיסת אופיו הנזירי-הענייני של מעשה-החינוך כאילו הוא רחוק מרחק מופלג מיצר-השררה ומן האירוס"⁸⁹. היצרים הללו יצר השררה ויצר האהבה מצויים בנו, בכל בני האדם ואיך נשמור על אותה 'נזירות-נעלה? איך נדע כי אנו מונעים בידי הצורך באחריות ולא בידי אותם צרכים אחרים שמימושם פוגם במעשה החינוכי?

המעשה החינוכי, מסביר בובר, טעון "תיקון-תמיד בדרך הענווה, שהיא סגולתו של המחנך"⁹⁰. רצון-השררה מביא אותנו לדיכוי החניכים כפרטים, כתופעות העומדות בפני-עצמן, ואילו האירוס – יצר האהבה, מביא אותנו להעדפת חניכים מסויימים על פני אחרים, לרצון לנפות לעצמנו חניכים ספציפיים. כאשר הוא מתקן את האירוס עם מידת-הענווה רואה המחנך ש- "הווייתם וככותם של כל חניכיו הן העובדה המכרעת... שכן הוא הדבר, שהמרבה וריבוי-הפנים של הילדים נגלים עליו כפני הבריאה עצמם"⁹¹. הפילוסופיה האקזיסטנציאלית מתחילה את דרכה בטענת קדימות הקיום למהות, בכך היא מרוממת את האדם ומסרבת להפחית את כל בני האדם לאותה מדרגה. אותו מעשה רוממות דורש מאתנו כאן בובר: לכל חניך וחניכה הווייה וככות, ריבוי הפנים והגוונים הוא פלא הבריאה, הוא ההצדקה להעדפת הקיום. באותו אופן שאני מעדיף להתחיל את המהלך הפילוסופי בעולם בקיום הפרטי, כך אני מחויב לעשות זאת במהלך החינוכי. אינני יכול להעדיף מהות מסוימת על פני אחרת.

הפילוסופיה הקו-אקזיסטנציאליסטית מזכירה את הסכנה בהתמקדות בקיום האישי, בהארה העצמית הבלעדית. פרספקטיבה מוגבלת זו מסוכנת גם במעשה החינוכי משום שהיא מובילה למעשה חינוכי אנוכי שבו האירוס איננו אהבה כי אם חשק ליהנות מהבריות. מידת הענווה הכרוכה בפרספקטיבה של הקו-אקזיסטנציאליזם משיבה אותנו אל האהבה הטהורה שבה אנו ניגשים אל המעשה החינוכי כמעשה-נזירות נעלה, מעשה בו אנו בוחרים ונבחרים על ידי כל החניכים שלנו שמהווים כולם גילוי של פני הבריאה כולה, כולם, על ריבוי-הפנים שלהם.

ניסיון הצד שכנגד :

אך כיצד ניתן להגיע לאותו תיקון מידות? כיצד נוכל לפתח את מידת-הענווה הזו? לטפח את צורך-האחריות במקום שבו מצויים רצון בשררה או יצר של אהבה מעדיפה? בנקודה זו מציין בובר ניסיון המצטייר כחוויה מתמירה (טרנספורמטיבית). הוא מסביר כך: "לא ביד הכנסייה בלבד סף-בוחר שבו משתנה האדם או שנעשה לשקר. כדי שיהיה אפשר בידו לעבור את המעבר מספירה לספירה, מעבר המתחדש והולך כל יום תמיד, עליו לעבור אותו פעם אחת מעבר גמול ולסגל לעצמו פעם אחת את תמציתו של מעשה החינוך"⁹². בובר מתייחס פה לחוויית-סף שעשויה להביא לשינוי דרמטי בנפש האדם – 'מעבר מספירה לספירה'. גם אם המעבר מספירה רוחנית אחת למשנתה הנו מעבר מתחדש תמיד, הרי שיש נקודת מעבר ראשונית שמביאה לסיגול ההתכוונות החינוכית. נקודת המעבר הזו מתוארת על ידי בובר כנקודה דיכוטומית שבה

משיכת הלב. הגדרות אלה נכונות למשמעות הקלאסית של ארוס, אולם כל הניסיון של סוקרטס במשתה היא ליצור מושג חדש של ארוס – ארוס נעלה – שמתעלה מעל הגדרות בסיסיות אלה.

⁸⁹ 252-253.

⁹⁰ שם, 251.

⁹¹ שם, 251-252.

⁹² שם, 253. ההדגשה שלי.

האדם או שמשנתנה או שהופך לשקר. מדובר במעבר טרנספורמטיבי-רוחני שעצמתו מתוארת במושגים דתיים והוא אף מושווה לתהליכים דתיים. אך "כיצד הוא מתרחש הדבר?"

"יש מעשה ניסיון יסודי, המזעזע לפחות את ביטחונם של איש האירוס ושל איש השררה, ברם עתים יש בו יותר מזעזוע: **בכוח-התכה רב הוא פורץ ונכנס לפני-ולפנים של היצר. יש שיבה של היצר, שאינה עוקרת אותו כלל, אלא משנה את שיטת התכוונותו.** שיבה זו יכול שתהא נגרמת על-ידי הניסיון היסודי, שבו מתחיל המעשה החינוכי כעצמו ועליו ייכון. הריני מכנה אותו בשם 'ניסיון הצד שכנגד'"⁹³.

בובר מתאר כאן חוויה, ניסיון בעל עצמה אדירה, עצמה שמחוללת טרנספורמציה ביצר עצמו. לא מדובר בעקירה של היצר, היצר נותר עומד על כנו, אך ההתכוונות שלו משתנה. את היצר ניתן לדמיין כמתכת כבדה אותה בלתי אפשרי לעקור. לניסיון הצד שכנגד כוח התכה רב כל כך שהוא פורץ ונכנס לפני-ולפני של היצר וגורם לשינוי פנימי של היצר. היצר המשתוקק לשררה או לאהבה עשוי כעת להיות צריך לאחריות, לזיקה⁹⁴. הניסיון הזה הוא הניסיון שבו מתחיל המעשה החינוכי. זו נקודת ההתחלה, עליו ייכון המעשה החינוכי – בלעדיו אי-אפשר. מדובר איפוא בניסיון, בחוויה ייסודיים כל-כך שהם הכרחיים למעשה החינוכי. בבואנו להגדיר מטרות מעשיות למעשה-החינוכי של הכשרת המחנכים, יכולים היינו לשים בראש הרשימה את ניסיון הצד שכנגד.

בבואו לתאר את ניסיון הצד שכנגד נותן בובר שתי דוגמאות: "אדם מרים יד על חברו, שנעמד דום. והנה מתרחש פתאום על המרים יד, שמכה זו שהוא מנחית על חברו הוא עצמו מקבלה. אותה מכה גופה שקיבל האחר, הנעמד דום"⁹⁵. אנו רואים שמדובר בחוויה מעשית, קונקרטי של קו-אקזיסטנציה. אני חווה את המציאות גם מתוך חברי, "הרף-עין נקנית לו דעת המערכה המשותפת מן הצד שכנגד"⁹⁶, להרף-עין האדם חווה את המציאות מן הצד-שכנגד.

"מה מעשה יעשה? הוא מחריש את נפשו או שהיצר שב בשיבה"⁹⁷. אל-מול החוויה הזו ישנן לרוח שתי אפשרויות, אפשרות אחת היא תיקון של היצר כדי מצב שבו היצר נובע מתוך המערכה המשותפת והופך ליצר-אחריות; או החרשת-הנפש, זהו השלב בו עלול האדם להיעשות לשקר. השקר הוא החרשת הנפש, הפסקת ההקשבה, השקיעה פנימה, אטימת הנפש לקולות המקיפים אותה. בנקודה זו האדם לא יוכל עוד לשמוע את הקולות הקוראים לו, ובוודאי שלא יוכל להשיב 'הנני'.

"גבר מלטף אישה, הנענית לליטופיו. והנה מתרחש עליו, שהוא מרגיש את המגע הרגשה כפולה: עוד הוא מרגיש אותו בכף ידו וכבר בעורה של האשה"⁹⁸. הדוגמה הקודמת הייתה דוגמה קיצונית של אלימות. אני מרים יד על אדם שנעמד דום. חוסר התגובה שלו, הדממה שלו, מאפשרים לי לחוות את החוויה הכפולה. הדוגמה השנייה מגיעה מהקצה השני של הטווח, מעשה האהבה.

⁹³ שם, 253. ההדגשה שלי.

⁹⁴ "שיבתו של רצון-השררה ושיבתו של האירוס משמען מתן דו-שיחיות לזיקות הנכרעות על-ידיהם; ולפיכך דווקא משמען הוא היבלעותו של היצר בתוך ההתקשרות אל העמית ובתוך האחריות עליו בחינת רשות-חיים מסורה ביד אדם ומופקדת בידו". (שם, 255).

⁹⁵ שם, 253.

⁹⁶ שם.

⁹⁷ שם.

⁹⁸ שם.

ז. לא אמפאתיה, הקפה:

"מכאן אי אתה אומר, שאדם שהתנסה ניסיון כזה יהיה מרגיש מכאן ואילך בכל פגישה הרגשה כפולה כמותה של זו", אדם שהתנסה בניסיון הצד שכנגד יחווה תמיד את המציאות חוויה כפולה, "ניסיון קיצוני זה עושה את האחר נוכח לו לתמיד: נתרש מעשה עירו, שלאחריו לא תיתכן עוד פעולה של הסובייקטיביות בלבד, שכן העושה שוב לא יוכל לשאתה"⁹⁹. מעשה עירו, מעשה מזיגה, האחר נמזג לתוך החוויה והפך להיות נוכח תמיד. הסובייקטיביות חוותה את הקו-אקזיסנטיאליזם, את הקיום ההדדי, השלוב, המזוג, והיא לא יכולה עוד לשאת פעולה מתוך נפרדות של הסובייקטיביות.

כל עוד הסובייקטיביות חוותה את עצמה כנפרדת הייתה יכולה פעולה כזו לבוא בחשבון. מרגע שנחווה האינטר-סובייקטיביות אין זה עוד בגדר האפשר. מאותו רגע נוכחת תמיד חוויה כפולה שלא יכולה עוד לאפשר ליצר השררה או ליצר אהבה של האירוס לבוא לידי ביטוי. שני היצרים הללו מקורם בחוויית נפרדות של האדם. חוויית נפרדות שיוצרת רצון לקשר מעוות עם האחר, קשר שמתייחס לאחר כ'לז', קשר שמשמש באחר – דרך שררה או דרך תשוקה. חוויית הצד שכנגד מרגע התהוותה וכאשר היא נוכחת, מתמירה את היצרים הללו ליצר היחידי שאפשרי מתוך תובנה הזיקה – יצר האחריות.

בובר מבין שהחוויה האנושית הבסיסית, הדרך שבה אנו מכירים את העולם אפריורי היא דרך נפרדות של הסובייקטיביות. במצב הבסיסי אנחנו לא מבחינים בקו-אקזיסטנציה. הוא מציג בפנינו חוויה טרנספורמטיבית שבה עשויה ההכרה לעבור תיקון, לפתח את אותה ראייה כפולה שמבחינה בקיום השלוב. חוויה מתמירה שלאחריה מבחינים בשינוי התנהגותי מקיף שכן האדם לא יכול עוד לשאת פעולה שאיננה צומחת מתוך הקו-אקזיסטנציה. והוא מבהיר שחוויה שכזו, ניסיון שכזה הם הכרחיים למעשה החינוכי. הם נקודת ההתחלה של המעשה החינוכי ועליהם הוא נכון.

מרגע שהתרחש תיקון היצר, היצרים הישנים מותמרים ומשתנים, הרצון בעצמה, כאשר הוא צומח מתוך הראיה המקיפה של האינטר-סובייקטיביות, הוא ההנהגה. "האירוס המקיף אהבה הוא".

בנקודה זו פונה בובר להגדרה מדויקת של ההקפה – התוצר של ניסיון הצד שכנגד: **"הקפה היא ניכוחו המלא של הכפוי, של החשוק, של 'בן-הזוג', ולא ניכוח בדמיון אלא בכוח ממש של הישות"**¹⁰⁰. בהקפה ישנה אפוא חוויה ממשית של האחר אותה מבחין בובר מחוויה מדומיינת. אני לא חושב איך האחר חושב או מרגיש, אלא ממש חווה את האחר, ממש חווה את המערכה המשותפת, ממש מרגיש הרגשה כפולה. יודע באופן ממשי את האינטר-סובייקטיביות.

⁹⁹ שם, 253-254. ההדגשה שלי. בספר כתוב 'האחד', אך לדעתי מדובר על טעות העתקה. דורש בדיקה במקור. אם היה כתוב אחד, הרי שהכוונה היא לאל ואילו פה הכוונה היא להתמוטטותה של הסובייקטיביות דרך חוויית האחר.

¹⁰⁰ שם, 254. ההדגשה שלי.

כאן פונה בובר להבחנה החשובה בין הקפה לבין "הכיניו דל-התוכן 'אמפאתיה'". אל אמפאתיה הוא מתייחס כאל חוויה בה "אדם נכנס בהרגשתו של עצמו אל תוך המבנה הדינאמי של עצם מן העצמים"¹⁰¹, משמעותה של חוויה כזו על-פי בובר הנה שהאדם מתרחק מעצמו ופוסח על עצמו. האמפאתיה היא מצב של הסתכלות טהורה בלבד, לא של חוויה, לכן יש בה מחיקה של הסיטואציה הקונקרטי. הקפה הנה נכחות גמורה במציאות הבין-אישית שבה לוקחים חלק באופן הדדי. חוויה של האחר, מבלי לבטל את עצמי. חוויה של שנינו יחד. לכן 'הקפה' – בהקפה אני חווה את הקשר ההדדי, את הקיום ההדדי-השלו. אני לא מנסה לשקוע לתוך האחר ולהתבונן על המציאות מתוכו. התבוננות שכזו יש בה או ביטול עצמי, או יהירות שבה אני חווה את האחר דרך עצמי. בקשר ההקפה התודעה המאירה חווה את שנינו יחד, מבלי לבטל אף אחד. יש לה אפוא שלושה יסודות¹⁰²: מערכת של זיקה בין שני בני-אדם; שבה יש מהווה משותף לשניהם, שלפחות אחד מהשותפים נוטל בו חלק פעיל; ושותף זה, חי את המהווה המשותף גם מהצד שכנגד, מבלי לקפח על-ידי כך את הממשות שלו כיצור פועל, מבלי לוותר על הסובייקטיביות שלו.

בובר מסכם ומגדיר את ההקפה כ**התרחבות של המוחשיות** של עצמנו, "מילויה של הסיטואציה שנחיייתה, נכחות גמורה של המציאות, שבה נוטלים חלק"¹⁰³. התרחבות. ההקפה היא מצב בו התודעה מתרחבת ומקיפה באופן מוחשי את הקיום השלו, ההדדי. אני חווה ממש את הקיום העצמי ואת קיומו של האחר, את כל המציאות בה אנו נוטלים חלק. ההארה פה אינה עצמית כי אם הדדית, שלובה. התודעה המתבוננת, המאירה מבחינה בסיטואציה המלאה שאיננה כוללת רק את הקיום-העצמי, אלא את הקיום-ההדדי.

הקפה וזיקה של דו-שיח - הבהרה:

מהגדרת ההקפה צומחת הגדרת הזיקה הדו-שיחית: "זיקה של שני אנשים, הנכרעת אם במעט אם ברב על-ידי יסוד ההקפה"¹⁰⁴. בובר מבהיר שזיקה של דו-שיח אין פירושה בהכרח דיבור, היא יכולה להתרחש גם בשתיקה משותפת. היא אף אינה תלויה במפגש ויכולה להמשך בפירוד של מקום כאשר מתקיימת נכחות של האיש האחר בשביל השני.

בטרם נעבור לעיסוק בזיקת המחנך, ישנה הבהרה חשובה אותה יש להבהיר לאור ביקורת שהושמעה על בובר¹⁰⁵. זיקת-הקפה וזיקת דו-שיח אינם סינונימים. הקפה הדדית הנה זיקת

¹⁰¹ שם, 254, ההדגשה שלי.

¹⁰² בובר מגדיר את שלושת היסודות, שם, 254.

¹⁰³ שם, 254.

¹⁰⁴ שם, 254.

¹⁰⁵ אני מתייחס לביקורת של לוינס, לפיה האתיקה הדיאלוגית של בובר איננה מחייבת את האדם לאחריות על חברו. אנסה להראות להלן שטענה זו לא רק שאיננה מדויקת, אלא שהיא מופרכת מיסודה. לתפיסתי יש בה סכנות פילוסופיות חמורות משום שהיא מגדירה זיקה חד-צדדית בין אדם לחברו, במקום בו אמורה לצמוח זיקה-הדדית. האחריות לאחרים והאחריות להשפיע עולה באופן ברור מדבריו של בובר, אולם בזיקה לקבוצת השווים מדובר על 'חסד' ולא על הפעלה מכוונת של אדם על חברו, שעלולה לתפיסתי ליצור ניכור אינהרנטי בין האדם לסביבתו.

דו-שיח¹⁰⁶. המחויבות האתית של הפילוסופיה הדיאלוגית, משמעה שעלינו לנסות ולהתייחס לכל אדם כסובייקט, כ'אתה'. כלומר עלינו לשאוף לזיקה של הקפה עם כל אדם. אולם אין בכוחנו לשלוט על יחסו של האחר אלינו. זיקה דו-שיחית תיווצר רק כאשר שני בני אדם מתייחסים זה לזה ביחס של הקפה. בובר מגדיר במפורש שהקפה הנה זיקה שלפחות אחד השותפים נוטל בה חלק פעיל¹⁰⁷, עולה מכך כי הקפה שאיננה זיקה דו-שיחית היא זיקה חד-צדדית.

הדרך הטובה ביותר להבין את מושג ההקפה, היא דווקא באמצעות המושג אותו שולל בובר – אמפאטיה. הקפה היא בעצם אמפאטיה 'נכונה'. אותה זיקה שיוצרים הפסיכולוג, המחנכת, או כל אדם. אך לא אמפאטיה במשמעה הקלאסית, אלא זיקת-הקפה. מסיבה זו קראתי לפרק – 'לא אמפאטיה, הקפה'. על מנת להבהיר ששתיהן מצויות באותו שדה מושגי. הקפה אפשר שתהיה הנכחה חד-צדדית של הסובייקט. ואפשר שתהיה, במקרים של חסד, זיקה דו-צדדית. חסד זה הוא הזיקה של הדו-שיח – כאשר אדם היוצר זיקת הקפה עם אחר, פוגש באחר השקוע אף-הוא בזיקת הקפה כלפיו. מדובר בחסד של התבוננות הדדית בקיום-ההדדי; בחוויה הדדית של קיום-שלו, מצב בו שתי נפשות חוות יחד את הקיום המשותף. דו-שיח.

ח. זיקת המחנך¹⁰⁸:

"יסוד ההקפה... הוא המכונן את זיקת החינוך. הזיקה החינוכית היא זיקה דו שיחית **בכולה**"¹⁰⁹.

כדי להסביר את זיקת המחנך, מציג בובר שלושה סוגים של זיקה דו-שיחית¹¹⁰: הראשון, זיקה אותה ניתן לכנות רוחנית, הנה: "ניסיון הקפה מופשט אבל הדדי"; השני, זיקת המחנך: "ניסיון הקפה מוחשי, אבל חד-צדדי", והשלישי – זיקת הידידות – "הקפה ממשיית הדדית". ניתן לראות כי ישנם שני פרמטרים מכוננים לזיקה: הפשטה מול ממשות; וחד-צדדיות מול הדדיות. הזיקה המופשטת "מתייחסת לאדם רק בחינת אישיות רוחנית ועל כורחה שמסיחה היא את דעתה מן המציאות המלאה של מהותו וחיייו"¹¹¹. חשוב לשים לב להגדרה זו משום שהיא מבהירה את מהותן של זיקת המחנך ושל זיקת הידידות שמוגדרות בדרך ההנגדה כמוחשיות, כלומר מתייחסת למציאות המלאה של חיי האחר ולא מתייחסת אליו כיצור רוחני גרידא. זיקת הידידות הנה זיקה הדדית שבה שני הצדדים מתייחסים זה לזה במלוא

¹⁰⁶ פרט למקרה המיוחד של זיקת המחנך, להלן.

¹⁰⁷ שם, 254. בהגדרת היסודות שמניתי לעיל. שילוב של היסוד הראשון והשני.

¹⁰⁸ אני עובר פה לחלק השני של הנאום בו עוסק בובר ישירות בחינוך. בתחילת החלק הזה מתפלמס בובר עם מושג האירוס החינוכי. פולמוס זה אינו רלוונטי לנייר זה ולכן אינני מתייחס אליו.

¹⁰⁹ שם, 255. ההדגשה שלי. בספר יש רווח בין שתי השורות. האחת מסיימת פסקה והשנייה פותחת.

¹¹⁰ שלושת סוגי הזיקה מוצגים בעמודים 256-258.

¹¹¹ שם, 257.

ממשותם. הזיקה הרוחנית וזיקת הידידות שתיהן זיקות הדדיות. בזיקה המופשטת אינני מתייחס לאדם שמולי כאדם ממשי או כמוחשי, אלא כבן-אנוש, בדיוק כמוני. זו איננה התבוננות אינסטרומנטלית או מנוכרת, אני רואה את האדם האחר, אך אני רואה רק את הצד הרוחני שלו מבלי להיכנס לפרטים המוחשיים והקונקרטיים של חייו, כפי שאני עושה עם ידידי. בידידות "הקפת הגומלים האמיתית של נפשות בני-אדם" מתקיים "היוועדות ההקפה הממשית וההדדית"¹¹².

זיקת המחנך היא זיקה מוחשית. אני רואה את החניך שלי ראייה שלמה, הוליסטית, על כל חלקי ממשותו. אינני מסתפק בהתבוננות עליו כיש רוחני או אינטלקטואלי, אני מקיף את כל מציאות חייו. אך מדובר בזיקה הדו-שיחית היחידה שהיא חד-צדדית. החד-צדדיות אף מגבירה את חשיבות המוחשית. לאורך כל הנאום מזהיר בובר מפני הסכנה של ההשפעה החינוכית, הסכנה "שהמחנך יבצע את השפעתו ואת מעשה בחירתו לא מתוך מציאותו של החניך, אלא מתוך עצמו ומתוך מושג החניך שטבע לעצמו"¹¹³. הסכנה היא אפוא מצב שבו המחנך עושה את המעשה החינוכי לאורה של אידיאה של החניך או מתוך גחמותיו ויצריו שלו, ולא מתוך המציאות והממשות של החניך. שרירות-הלב הזו של המחנך מוסברת כמעט תמיד, אומר בובר, "בהיעדרו או בשיתוקו הארעי של פועל-ההקפה"¹¹⁴. זיקת ההקפה של המחנך את החניך צריכה להיות מוחשית ומתמידה – חוזרת ומתחדשת תמיד. על המחנך לחוות את מציאותו של החניך באופן מתמיד על מנת לקיים את המעשה החינוכי. זהו נדבך יסודי של האחריות החינוכית:

"אדם שנועד להשפיע על הוויתם של יצורים הפתוחים להשפעה, חייב להרגיש ולחזור ולהרגיש את עשייתו זו... **מן הצד שכנגד**. הוא חייב להיות גם בעבר השני... להיות בתחומה של הנפש האחרת שהוא מקביל אותה, ולא נפש מופשטת... אלא... הנפש הממשית בכולה של אדם יחיד ויחיד זה, העומד לפניו, השרוי יחד עמו בסיטואציה משותפת של 'חינוך' ושל 'התחנכות'¹¹⁵."

בובר מדגיש שבזיקת המחנך לא תתכן זיקה רוחנית או מופשטת, לא יתכן מיצוע של האישיות הקונרקטית של הילד לידי אישיות רוחנית כללית. כדי להכיר את הגבול של מעשה החינוכי, כדי לדעת שאינו עושה מעשה חינוכי של שרירות או גחמה, כדי לתת למעשה החינוכי כשרות, מחויב המחנך בזיקת-הקפה מלאה וממשית עם החניך. עליו לחוות את חווייתו של החניך באופן מלא, עליו לחוות את עצמו דרך עיניו של החניך. לדעת איך הוא עצמו, כמחנך, נחוה בידי החניך, "רק כשהוא קולט מעבר השני את עצמו ומרגיש את עצמו

¹¹² חשוב לשים לב, שבובר איננו מקל ראש בחשיבותה של הזיקה הרוחנית. הוא מונה אותה בתוך שלושת סוגי הזיקה הדו-שיחית ובכך מייחס חשיבות גם לזיקה מופשטת שאף היא אירוע של מפגש הדדי בין שני בני-אדם.

¹¹³ שם, 257. הוא נותן כדוגמה את פסאלוצי אליו הוא מתייחס כאחד מ'אצילי החינוך' שאף אצלם עלולה השרירות להתערב בקלות ברצייה.

¹¹⁴ שם, 257.

¹¹⁵ שם, 257-258.

'מה טעם טועמים בו'... הוא מחדש את כשרותו הפאראדוקסאלית¹¹⁶. פרדוקסאלית משום שכשרות זו לא ניתנת על-ידי החניך עצמו, אלא על-ידי מעשה ההקפה, באמצעות ההתבוננות האותנטית במעשה החינוכי דרך עיניו של החניך, דרך חוויית הצד שכנגד. אולם הגדרת ההקפה מבהירה לנו שהכשרות ניתנת הלכה למעשה בזכות היכולת להתבונן בו זמנית בכל הטווח ההדדי של הזיקה – מחנך וחניך. היכולת לראות באופן ממשי את הקשר ההדדי מחנך-חניך. מסיבה זו מוגדרת זיקה זו חד-צדדית. גם אם החניך עצמו יוצר קשר הקפה עם המחנך, הרי שאין הוא יכול להקיף את הקשר הזה במלואו, הוא לא יכול לראות את התהליך החינוכי. "המחנך עומד בשני קצותיה של הסיטואציה המשותפת, ואילו החניך עומד בקצה האחד בלבד"¹¹⁷. כאשר החניך מפתח את היכולת "להטיל את עצמו אל העבר השני ולהרגיש משם", מסתיימת הזיקה החינוכית או שהיא הופכת לזיקת-ידידות.

ביקורת:

בנקודה זו ניתן למצוא סתירה בהגותו של בובר. ניתן לשוות מצב בו מקיים החניך קשר הקפה שלם עם המחנך, בו הוא רואה ומבין את המעשה החינוכי, ועדיין מדובר יהיה בזיקה חינוכית. דווקא ההגדרה של בובר את המעשה החינוכי כסיטואציה משותפת של 'חניך' ושל 'התחנכות'¹¹⁸, דווקא הדגש על תיקון האדם המתמיד של המחנך, על המחנך כ-'שלם שאינו מושלם'¹¹⁹, על החינוך-העצמי של המחנך (להלן), פותח פתח לזיקה חינוכית מודעת. לזיקה הדדית שאיננה ידידות. חד-הצדדיות של המעשה החינוכי נובעת לתפיסתו מהגדרתו של המעשה החינוכי כ-'משרה וחוק' (להלן) – המחנך מחויב לזיקה זו, למעשה החינוכי - תמיד. החניך אינו. יש ותיווצר זיקת-חניך הדדית, אך לא תהיה זו זיקת ידידות, משום שהמחנך מחויב להתמיד בה ואילו החניך אינו. כאשר החניך מפתח ידיעה של התהליך החינוכי הוא הופך להיות אוטונומי במעשה החינוכי. מאותו רגע הוא בוחר במחנך ובתהליך החינוכי, או שאינו. הוא יכול להתחייב אך הוא אינו מחויב. המחנך מחויב תמיד ויותר מכך, הוא מחויב תמיד לזיקת ההקפה¹²⁰.

ט. המחנך, מטרות החינוך והחינוך העצמי:

עד כאן הגדרנו את תפקיד המחנך באמצעות הגדרת זיקת המחנך, מה-היא ומה אינה. אולם כדי להבין את מלוא היקפה של זיקת המחנך, מגדיר בובר את מטרות החינוך:

¹¹⁶ שם, 258.

¹¹⁷ שם, 258.

¹¹⁸ לעיל.

¹¹⁹ ב'על חינוך האופי'.

¹²⁰ בתהליך הלימוד של הזיקה, ההקפה והדו-שיח על ידי החניך, נוכל לדמיין גם מצב ראשוני בו תתרחש למידה של זיקה דו-שיחית עם המחנך עצמו, אך בשל בוסריותה של ההתנסות תתרחש בה נסיגה והתחדשות. המחנך נותר איתן ומחויב בשעה שהחניך בודק ומתנסה.

"אם חינוך משמעו לתת למבחר העולם, שיהא פועל את פעולתו באמצעותו של איש אחד על השני, הרי שהאיש שהפעלה זו נעשית על-ידי, ומוטב שנאמר האיש הנותן לה להיעשות על-ידי, פאראדוקסאליות מיוחדת במינה דבקה בו. כל שקיים במקום אחר רק בחינת חסד, המקופל בתוך קפלי החיים: להשפיע בהוויה של עצמו על הווייתם של אחרים, נעשה כאן בחינת משרה וחוק"¹²¹.

המחנך מתווך לחניך את העולם כולו. הוא הכלי דרכו מוגש הגיוון הקיים בעולם אל הילד. להגדרה זו ישנו ניחוח שמזכיר את הגותו של רוסו, הן בהגדרת תפקיד המחנך והן בהבהרה שהמחנך נדרש לפסיביות. מעשה החינוך לא נעשה על ידי המחנך, הוא מאפשר לו להיעשות על ידי. העולם עצמו הוא שמתכלל את המעשה החינוכי, באמצעות המחנך. כאשר מתקיימת הפעולה הפסיבית של האפשר או התיווך, נעדרת הסכנה של קלקול החינוך בשל יצריו של המחנך. המטאפורה של כלי שבאמצעותו פועל העולם על הילד מתארת במדויק את כוונתו של בובר. על המחנך לאפשר זאת ולא לפעול מתוך 'הרצון המחנך' שעשוי להיות מעוות או שרירותי.

בובר מתייחס אל החינוך כהשפעה של אדם אחד על הווייתם של אחרים ש"פתוחים להשפעה". השפעה זו איננה צומחת מתוך ה'עצמי' המוטעה, אלא מגיעה מתוך העולם. השפעה זו חייבת לצמוח מתוך חוויה של הקיום-השלו, אל-לה לצמוח מתוך אשליה של נפרדות או עצמיות אינדיבידואלית. כאשר היא צומחת מתוך דלזיה שכזו, ההשפעה תהיה נטועה בגחמותיו של המחנך, בקונספציות המוטעות שלו לגבי החניך ולגבי המציאות. רק כאשר המחנך מקיים קשר הקפה עם הילד, רק כאשר הוא חווה את הקיום-ההדדי, רק אז יכול העולם לעבור דרכו אל הילד.

הבהרה זו מחדדת את ההבנה אודות טיבה של זיקת ההקפה: כאשר אנו מקיימים זיקת הקפה עם אחר, איננו חווים את הקיום ההדדי של שנינו בלבד. המגע הנוצר בעת ההקפה בין אדם אחד לאחר, כמו מדליק מתג שמחבר אותנו לחוויית הקיום-השלו כולו, לקו-אקזיסטנציה. חווית הצד-שכנגד ממוקדת אולי בסובייקט ספציפי אתו מתקיימת ההקפה, אולם הפתיחות שמתקיימת בעת זיקה זו, הנה פתיחות לעולם כולו.

כאשר המחנך מצוי בזיקת הקפה עם החניך, הוא מצוי בזיקה עם העולם כולו והעולם כולו יכול לפעול באמצעותו על החניך. עולה מכך שכאשר המחנך מצוי בזיקת הקפה עם החניך, לא-רק שהוא מרגיש את מציאותו של החניך והוא פועל לארכה, אלא, העולם כולו פועל דרכו ובאמצעותו. לכן מדייק בובר ואומר, שההשפעה על הווייתם של אחרים מתרחשת באמצעות ההוויה של המחנך. הוויה, שכאשר היא מקיימת זיקת-הקפה עם הוויה אחרת, הרי שהיא הווה את העולם כולו והעולם כולו הווה דרכה, אל האחר. מובן אפוא, מדוע מתאר בובר את

¹²¹ שם, 257. מעבר השורה אינו מופיע במקור.

ההתרחשות הפלאית הזו כ'חסד'. חסד זה שעשוי לקרות גם במפגש עם אנשים אחרים, שאינם חניכים, מהווה אליבא דה-בובר את עצם תפקידו של המחנך.

ההקפה הנה אפוא אמצעי ומטרה. מפגש ההוויות המתקיים בהקפה, הכרחי לשם הדיוק של המחנך והמעשה החינוכי, אך הוא גם המטרה שלו. כאשר מתרחש מפגש ההוויות הזה, פועל העולם ומקיים את המעשה החינוכי. לתובנה זו משמעות גם לגבי אחריותו של המחנך. לא-רק שעליו לקיים זיקת-הקפה עם חניכיו, אלא שעליו להנכיח את הווייתו בכל עת. אם ההשפעה החינוכית מתרחשת תמיד, גם כשאיננו מודעים לכך. אם היא מתרחשת גם מתוך פסיביות של פעולה, הרי שבכל-עת על הווייתו של המחנך להיות שקועה בקיום השלוב, בנוכחות וראייה של הקו-אקזיסטנציה.

חינוכו-העצמי של המחנך:

"הבא לתקן יתחיל בו בעצמו; הווה אומר, יתחיל, אבל לא יסיים: חייב אדם לצאת לדרכו מעצמו, ולא לכוון את דרכו אל עצמו; מוטל עליו לתפוס את עצמו, אבל חלילה לו שיהא נתפס אל עצמו ויטפל בעצמו"¹²².

התייחסו קודם לכן לתיקון המידות של המחנך ולחשיבותה של חוויית הצד שכנגד לתיקון זה. ראינו כי חוויה זו הנה חוויה ראשונית טרנספורמטיבית שאחריה הופך קשר ההקפה להיות ההתחדשות-התמידית של תיקון המידות מתוך התבוננות וחוויה של הקיום-השלוב. בסוף נאוו מרחיב בובר את ההגדרה הזו ומתייחס לאחריותו של המחנך ל'חינוך-עצמי'. החינוך-העצמי, מזכיר בובר, הנו תולדה של האחריות החינוכית. האחריות על רשות-חיים אחרת שהנה אחריות עצומה שמחייבת אותנו. בובר מתייחס לחינוך-עצמי כדבר הנראה בלתי-אפשרי, אך למעשה נתון בידינו במעשה החינוכי. חינוך-עצמי, מסביר בובר, לא יכול להיות תולדה של התעסקות עצמית אלא של התעסקות בעולם: מעצם המעשה החינוכי, מעצם **ההתעסקות בעולם**, לומד המחנך ומבין מה נחוץ ומה חשוב. המעשה החינוכי משמש פה הן כמקור מוטיבציה והן כמקור של חוכמה והבחנה בין עיקר וטפל: "כוחות העולם, שהחניך צריך אותם לשם בניין ישותו – דין שהמחנך יאָרה אותם מתוך העולם ויכנסם בנפשו"¹²³, המחנך מבחין במה שדרוש לחניך, מבחין במה שחשוב מתוך מגוון העולם ומכניס את אותם כוחות לתוך נפשו.

נדמה כי קיימת סתירה בין ציטוט זה לבין השפעה באמצעות הוויה שראינו לעיל, שהרי פה מדובר על הכנסתם של כוחות לתוך הנפש. ובובר אף מוסיף: "חינוך בני-אדם בידי בני-אדם

¹²² מרטין בובר, 'בפרדס החסידות', 1964, עמ' 36.
¹²³ בובר, (1963), 259.

משמעו – ברירה מתוך העולם הפועל ביד אישיות¹²⁴. ניכר כי בובר מייחס פה חשיבות לתכני הנפש של האדם, לאישיותו, אולם אז מגיעה ההבהרה למה מתכוון בובר בכוחות-נפש ובאישיות בפילוסופיה הקו-אקזיסטנציאליסטית:

**"המחנך כונס את הכוחות הבונים שבעולם. בו בעצמו, שהוא מלא העולם...
 הכוחות הבונים לעולם אחדים הם, הם העולם בהתקשרות, עולם שפניו לאלוהים.
 המחנך מחנך את עצמו להיות כלי להם לכוחות הבונים"¹²⁵.**

המחנך, ככל אדם, הוא העולם כולו. החינוך-העצמי פירושו שהוא כונס את כוחות העולם בעצמו, באישיות, בנפשו. אך המחנך איננו יש נפרד, מבודד, אטומיסטי. עצם יכולתו לערות את כוחות-העולם לתוכו נובעת מהווייתו במל'א-העולם. כאשר בובר שח על 'כוחות' הוא לא מדבר על כוחות אישיות או כוחות נפש בהשתמעו האנדיבידואליסטית, הפרטית, הסוגדת לעצמי¹²⁶, אלא על כוחות כלליים ולכן ספציפיים (אחדים). כוחות אלה הנם למעשה 'העולם בהתקשרות' – העולם כאשר הוא מצוי בזיקה. בין אם נתייחס לאלוהים תיאטי, פנתיאיסטי או אפילו ל'כוח' אתיאטי, הרי שמוכרת התפיסה של כוח ראשוני, שהוא מקור הכוחות כולם. יאה זה 'אלוהים' או 'הטבע', בכל קרה מודבר על כוח יסודי שממנו נובעים הכוחות כולם. כוח שיכול לספק כל שנדרש לאדם או לחניך. ההגות הדיאלוגית של בובר איננה כונסת את ההוויה כולה לתוך אלוהים, אולם אצל בובר, כל זיקה פניה לאותו כוח יסודי – לאלוהים. בכל פעם שאנו מצויים בזיקה אנו מתקשרים עם מה שאני התייחסתי אליו ל'קו-אקזיסטנציה' ומה שבובר מכנה כאן 'אלוהים'. כאשר העולם מצוי בהתקשרות, בזיקה, פניו אל הקיום-ההדדי, לאלוהים. במצב זה ההוויה פוגשת את הכוחות הבונים.

החינוך העצמי של המחנך מטרתו לאפשר למחנך להפוך לכלי לכוחות הבונים, למאפשר, למתווך של הכוחות-הבונים, של הקו-אקזיסטנציה, של אלוהים. בובר אינו שח פה בטרנספורמציה חד-פעמית או מיידית, אלא על עבודה מתמדת של תיקון והרחבה. בכל רגע של הוויית-זיקה, מתקיים מפגש עם הכוחות הבונים, אולם מפגש זה אין הוא בהכרח מלא ואין הוא בהכרח מתמשך. לכן על המחנך להמשיך ולכנס את הכוחות הבונים בנפשו, להמשיך ולטפח את אישיותו כאשיות של זיקה, אישיות ההווה בזיקה, נפש ההווה בזיקה, ההווה את הכוחות הבונים. המעשה החינוכי, המאמץ המודע, המחויב, המוגדר, ליצור זיקת הקפה עם החניך הוא לא רק מקור האחריות והמחויבות לחינוך-העצמי, אלא שהוא גם התהליך עצמו של החינוך-העצמי, משום שחינוך זה מקורו בזיקה. החינוך העצמי הוא תהליך

¹²⁴ שם, 259.

¹²⁵ שם, 259.

¹²⁶ ופה חייבים להוסיף – במשמעותן הניטשיאנית של העל-אדם, וראו עמוד 260.

שמאפשר למחנך "להידבק במידותיו של האל"¹²⁷, באמצעות הזיקה, דרך חוויית הצד-שכנגד, באמצעות החוויה של הקיום השלוב, חווה האדם את האל ו'נדבק' במידותיו. תיקון המידות מתרחש באמצעות המגע עם ההוויה ועם האל ולא באמצעות פעולה מכוונת.

תיקון המידות של המחנך והמעשה החינוכי מוצגים בסוף הנאום כמעשים מקבילים:

"האדם, הנברא... אינו יכול לברוא. אבל יכול הוא, יכול כל אדם

לפתוח את לבו של עצמו ואת לבם של אחרים לדבר הבריאה"¹²⁸.

המעשה החינוכי ותיקון המידות מתרחשים עם פתיחת-הלב לדבר הבריאה, לקיום-השלוב. תיקון המידות, החינוך-העצמי, פתיחת הלב שלי עצמי, ואילו המעשה החינוכי הוא פתיחת לבם של אחרים לדבר הבריאה. פתיחה זו מתרחשת באמצעות ההקפה. המאמץ איננו מאמץ פעיל של תיקון המידות, אלא המאמץ של הפתיחה – המאמץ של יצירת ההקפה. תיקון המידות והמעשה החינוכי הם פסיביים, האקטיביות היא בשלב של הפתיחה וההקפה. בזיקה שנוצרת, בתוך ההוויה של הקיום-השלוב, נדבק האדם במידותיו של האל, של המושלם. התיקון איננו אקטיבי, אלא סביל – הדבקות. כאשר לבו פתוח לבריאה "...יכול הוא לקרוא לבורא, שיציל את צלם דמותו וישלימהו"¹²⁹. כאשר האדם פתוח לבריאה, כוח הבריאה - המושלם שבצלמו נברא האדם – עשוי להשלים את צלם דמותו.

¹²⁷ שם, 261. "להידבק במידותיו של האל הנסתר שאינו לא נודע".

¹²⁸ שם, 261.

¹²⁹ שם, 261.

סגירה:

בסוף נאומו חוזר בובר ומבקר את השאלה שבשמה כונסה הוועדה. "השאלה... 'לאן לחנך, לשם מה?' מתעלמת ממצב הדברים"¹³⁰, הוא אומר. זו שאלה שהתאימה לחינוך הישן שבו הייתה מסורת עליה אפשר היה להישען, שבו הייתה דמות בוגר ברורה אליה ניתן היה לשאוף. בעולם של חירות, מבהיר בובר אין וקטור ברור של חינוך שעונה לשאלה 'לאן?' - ישנה רק ההוויה של אחריות-אישית. אין דמות-בוגר ספציפית, ישנה רק אנושיות, ישנו רק צלם אלוהים:

"כשכל ה'מגמות' מכזבות בחשכת האפילה של התהום,

קמה המגמה האמיתית היחידה של האדם, המגמה אל הרוח הבורא,

אל רוח אלוהים המרחפת על פני המים"¹³¹.

האדם שנתר עם מצוקת סימני השאלה, לא יכול עוד להסתפק בתשובות החלקיות של המסורות הישנות ובדיוקנאות האדם המוגבלים שאלה יצרו. החירות האינסופית שאליה נגזר דור זה, מחייבת אותנו לכוון אל הדיוקן הגבוה ביותר שבצלמו נבראנו. לדבוק בתהליך המתמיד של תיקון המידות ושל פתיחת הלב. החירות והאחריות שנגזרה ממנה מחייבות אותנו לכוון את המעשה החינוכי אל רוח אלוהים, לא יכולה עוד להיות מגמה אחרת. כל מגמה אחרת הייתה כזב, וכעת אנו יודעים זאת. כעת עלינו לכוון את המעשה החינוכי אל רוח-אלוהים אותה אנו יודעים בהוויית הקיום השלוב. זיקת-ההקפה - יחסי אני-אתה – בה עשויה לדבוק בנו מידותיה של רוח זו דרך פתיחת לבנו לבריאה. זיקה זו הנה אפוא מטרת המעשה החינוכי.

¹³⁰ שם, 260.

¹³¹ שם, 261.

נספח: 'הקוגיטו הסולידארי' של אלבר קאמי¹³²:

ההתפתחות המושגית המרכזית בין קאמי המוקדם לזה הבוגר הנה התפתחות אתית הקשורה למהלך אותו מגדיר קאמי "קוגיטו סולידארי" מהלך שבו מזהה קאמי, על סמך המרד, קיומו של טבע אנושי משותף, טבע ממנו מסיק קאמי את הסולידאריות¹³³. מסולידאריות זו, גוזר קאמי בסוף המסה, אתיקה הומניסטית שמהווה לתפיסתו נדבך הכרחי של המרד.

טענת היסוד של ה"קוגיטו הסולידארי" הנה כי: **"אני מורד, הוה אומר אנו קיימים"**¹³⁴ - התובנה ההומניסטית כי בבסיס המרד מצויה תחושת האבסורד שהנה משותפת לכל בני האדם¹³⁵. קאמי מסביר כי תנועת המרד עצמה מהווה אישור לקיומו של ערך שחורג מהאדם הבודד – ערך אנושי¹³⁶: "המרד נולד למראה חוסר-התבונה, נוכח חיים לא-צודקים, שאין הדעת סובלת אותם"¹³⁷. אך עם התעוררות המרד, האדם "מעמיד עתה בראש את החלק של עצמותו שביקש כי יכבדוהו, ומכריז כי חלק זה יעדיף על הכל, אפילו על החיים. חלק זה הופך להיות בעיניו הטוב העילאי... אכן, אם היחיד מסכים למות, ואף מת לפעמים תוך כדי מרדו, הריהו מוכיח בכך שהוא מקריב את עצמו למען ערך טוב, החורג, לפי הערכתו מתחומי גורלו... הריהו פועל, אם כן, בשמו של ערך... משותף לו ולכל האדם... ניתוח המרד מוליך, לפחות, אל החשד, כי... קיים טבע אנושי... למה ימרוד אדם אם אין בו דבר של קבע שראוי לשמר?"¹³⁸ מכך מסיק קאמי כי קיים קשר הדדי-הכרחי בין המרד לסולידאריות: "הסולידאריות בין הבריות מקורה בהתעוררות המרד וההתעוררות אף היא אינה מוצאת את צידוקה אלא בשותפות זו". והוא מסכם: **"ההתקדמות הראשונה ברוחו של אדם שנתפס לתמיהה היא ההכרה, שתמיהה זו משותפת לו ולכל הבריות, וכי המציאות האנושית כולה סובלת מריחוק זה מהיחיד ומהעולם. ח'ליו של האיש האחד הופך להיות מגפה קולקטיבית"**¹³⁹. בהתנסותנו יום-יום שמור למרד התפקיד שנשמר ל-cogito בתחום החשיבה: זו העדות המוחשית הראשונה. אלא שעדות מוחשית זו עוקרת את היחיד מבדידותו. היא מוסכמה המבססת את הערך הראשון על כלל הבריות. אני מורד, הוה אומר אנו קיימים.¹⁴⁰

קאמי מפנה אותנו לתובנה לפיה האבסורד הוא בראש ובראשונה כללי: "כדי לומר שהחיים הם אבסורד צריך המצפון לחיות"¹⁴¹: האבסורד שנוולד במפגש בין האדם לעולם, הנו תולדה של טבע אנושי טבע שעומד בבסיסה של אותה "נוסטלגיה אנושית" שיוצרת את האבסורד בפגש את העולם.

¹³² מתוך עבודת התזה: אל-בר (2008), עמ' 72. ערכתי מעט את הטקסט כדי להתאימו לנספח.
¹³³ "בהתנסותנו יום-יום שמור למרד התפקיד שנשמר ל-cogito בתחום החשיבה: זו העדות המוחשית הראשונה. אלא שעדות מוחשית זו עוקרת את היחיד מבדידותו. היא מוסכמה המבססת את הערך הראשון על כל הבריות. אני מורד, הוה אומר אנו קיימים." (קאמי, 1999, 22. ההדגשה שלי).

¹³⁴ קאמי, 1999, 22.
¹³⁵ "מחשבה זו (מחשבת האבסורד) רואה בחיים את הטוב ההכרחי היחיד... כדי לומר שהחיים אבסורד הם, צריך המצפון לחיות (אחרת לא יהיה המוות אבסורד)... מרגע שהודינו בערכו של הערך הטוב הזה, הריהו של כל אדם. (קאמי, 99, 9). גם במיתוס מייחס קאמי חשיבות רבה לחיים (1978, עמ' 69-67) הלא עניינו המרכזי של הספר בדחיית ההתאבדות! (שם, 69)
¹³⁶ יודגש שוב כי גם קאמי של המיתוס אינו ניהיליסט ואינו מתכחש לערכים, ובראשם לערך החיים. הוא טוען ש"במקום שהבהירות שלטת בו, סולם-הערכים נעשה מיותר. (שם, 67) וכי "אין טעם להרחיב דיבור על המוסר. ראיתי אנשים בעלי-מוסר נוהגים רע, וכל ימי אני טוען שאין היושר זקוק לכללים". (שם, 73), אולם הוא אינו מתכחש לערכים כמו חירות, אושר, שמחה או חיים.

¹³⁷ קאמי, 1999, 13.

¹³⁸ קאמי, 1999, 16-17.

¹³⁹ ניתן לראות כאן רמיזה לדבר

¹⁴⁰ קאמי, 1999, 22.

¹⁴¹ קאמי, 1999, 9.

האדם האבסורדי, שדרכו הייתה דרך של מודעות, נוכחות ומאבק מתמיד באבסורד, מבין שתמיהתו לנוכח הקיום איננה, תמיהה פרטית. לאור תובנה זו הרי שהמודעות, הנוכחות והמאבק באבסורד חייבות להיות מופנות לאבסורד הכללי. המרד באבסורד הכללי, הוא המרד הסולידארי.

מהלך הקוגיטו של קאמי מתחיל במרד – הביטוי החיצוני הברור והמובחן ומסיק ממנו את תחושת האבסורד. בתחושת האבסורד רואה קאמי רמז לקיומו של טבע אנושי וקיומו של ערך משותף לכל בני האדם – "דבר של קבע שראוי לשמר". התובנה בדבר קיומו של טבע אנושי וערך משותף היא מקור הסולידאריות.

המהלך של קאמי, שהחל במרד, המשיך לאבסורד כהיסק הכרחי, חשף עתה שהסולידאריות קשורה קשר הדדי עם המרד. **על-פי קאמי, זהו החידוש המרכזי ב'האדם המורד' והוא נובע ממושג המרד שהוגדר כבר במיתוס.** אך מהלך מחשבתי זה שהחל בתנועת המרד, שב בסופו אל המרד ומשנה אותו: בפסקה לעיל דימה קאמי את האבסורד האישי למחלה ואת האבסורד הכללי ל"מגפה קולקטיבית". את האנאלוגיה הזו מפתח קאמי **בהדבר** (1982). המרד, תגובתו של האדם אל מול מחלת האבסורד, הופך ב'**האדם המורד'** לאקט שמעיד על סולידאריות. מטרתו כעת, היא לעמוד מול האבסורד במלאו – מול המגפה. תנועת המרד הטהורה, הנה אפוא תנועה של ניסיון לטפל במגפה, ניסיון להפחית את כמות הייסורים בעולם. כוונה זו היא כוונה של חמלה ואהבה אלטרואיסטית. כוונה שמתגשמת היטב בדמותו של ד"ר רייה¹⁴².

רמזים ואפוריזמים שנמצאים במיתוס מרמזים על-כך שרעיונות אלה לא היו חדשים לקאמי. 'המיתוס של סזיפוס' היה מסה על האבסורד, לכן לא היה מקומם שם. בהתייחסו ב'מיתוס' ליצירה כאל דרך אל החירות האבסורדית אומר קאמי: "בדרך אל חירות זו נדרש עוד מהלך אחד קדימה. המאמץ האחרון הנדרש מאנשים קרובים אלה... הוא לדעת להשתחרר גם ממפעליהם... **להשלים בכך את חוסר-התועלת הגמור של כל חיים אינדיבידואליים**"¹⁴³.

¹⁴² גיבורו של קאמי **בהדבר** (1982), ד"ר רייה הוא רופא שמטפל תוך סיכון עצמי רב, במגפת דבר שאין לה מרפא. ציטוט שלו מופיע בראש העבודה.

¹⁴³ קאמי, 1978, 123.

רשימה ביבליוגרפית:

- אל-בר, א., אי-נחת חמלה והתמרה – חקירה של תורת הבודהה כתורה חינוכית תוך דיאלוג רעיוני עם הגותו הקיומית של אלבר קאמי, ת"א: אוניברסיטת ת"א, עבודת MA, 2008.
- בובר, מ., בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה, ירושלים: מוסד ביאליק, 1963.
- בובר, מ., על המעשה החינוכי, בתוך: בובר, מ., בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה, ירושלים: מוסד ביאליק, 1963. עמ' 237-261.
- בובר, מ., על חינוך האופי, תעודה ויעוד, כרך ב, ירושלים: הספריה הציונית, תשמ"ד, עמ' 366-377.
- ברגמן, ש.ה., החשיבה הדו-שיחית של מ. בובר, בתוך: בובר, מ., בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה, ירושלים: מוסד ביאליק, 1963.
- ברגמן, ש.ה., הפילוסופיה הדיאלוגית מקרקגור עד בובר, ירושלים: מוסד ביאליק, 2010.
- גולומב, י., מבוא לפילוסופיות הקיום: אקזיסטנציאליזם, ת"א: משרד הביטחון, 1990.
- לוינס, ע., אתיקה והאינסופי – שיחות עם פיליפ נמו, ירושלים: מאגנס, תשס"ג. עמ' 74.
- קאמי, א., האדם המורד, ת"א: עם-עובד, 1999. עמ' 248-256.
- קאמי, א., האדם המורד, תל-אביב: עם עובד, 1999, 248-256.
- קאמי, א., המיתוס של סזיפוס, ת"א: עם עובד, 1978.
- רוטנשטרייך, נ., מבוא, בתוך: ברגמן, ש., הפילוסופיה הדיאלוגית מקרקגור עד בובר, ירושלים: מוסד ביאליק, 2010.