



מהו טעם פרי גן עדן? חידת החינוך של מרטין בובר

עפר שפר

- "מה יעשו צדיקים כשימצאו משהו
מן האור הגנוז בתורה?"
- "יגלוהו באורח חייהם."
(בובר, אור הגנוז, עמ' 6)

תקציר

מרטין בובר, מנסחה של הפילוסופיה הדיאלוגית "אני-אתה", היה מהראשונים שחיברו בין דיאלוג לחינוך. אמנם בובר כתב מעט על נושא זה, אך המחקר של משנתו החינוכית מציע פרשנויות לרוב. סיבה מרכזית לכך היא סגנונו הפיזי והחידתי המעורר שאלות רבות (Avnon, 1998). אחת השאלות שלא זכתה לפיתוח מקיף היא מה משמעות המטפורה החוזרת של חינוך כ"בריאה", אף שהמושג "בריאה" והמושג ההופכי, "תוהו", מופיעים אצל בובר פעמים רבות ובהקשרים שונים. בעזרת מתודת החקר הנרטיבי בחינוך, המראה כיצד תפיסה חינוכית וידע מעשי מתוארים באמצעות תמונה נרטיבית (Clandinin, 1986), מתגלה במשנתו של בובר תמונה של "בריאה מן התוהו". תמונה נרטיבית קשורה אצל כל מחנך לעולמו הרגשי, לתפיסת עולמו, לסיפור החיים שלו ולאופן הביטוי שלו. במקרה של בובר, היא מאירה את דבריו החידתיים על חינוך דיאלוגי. גישות של חינוך פרוגרסיבי ובהן תפיסת "הילד במרכז" אמנם קושרות את עצמן למושג דיאלוג (רם, 2012), אולם לא זו בלבד שגישות אלו כושלות בביטול ההיררכיה המובנית שבחינוך (דה-מלאך, 2009), אלא שלפי נרטיב "הבריאה מן התוהו" הן לעיתים מסלפות את מושג הדיאלוג לפי בובר. חשיפת הנרטיב תאפשר להיטיב להבין את תפיסת בובר בנוגע לנפש התלמיד ולעולמו. יתרה מזו, הטענה המרכזית במאמר זה היא שהחינוך הדיאלוגי לפי בובר מדגיש את ניסיון חייו של המחנך ואת השקפת עולמו.

* המאמר מבוסס על עבודת התזה שלי "בין סיפור הבריאה למשנתו החינוכית של מרטין בובר", במסגרת לימודי מוסמך בחוג למחשבת ישראל של האוניברסיטה העברית בירושלים, בהדרכת פרופ' אבינעם רוזנק ופרופ' יונתן כהן. תודתי להם, ולדודי פרופ' אברהם (פצ"י) שפירא, שהכיר לי לראשונה את משנת בובר והעמיק את ההיכרות איתה לכדי מפגש דיאלוגי.

מבוא: הסגנון החידתי של מרטין בובר

מרטין בובר תרם לתחומים רבים בעולם מדעי הרוח, וידועה במיוחד הפילוסופיה הדיאלוגית שלו של יחסי "אני-אתה" (ברזילי, 2000). שיטות חינוך פרוגרסיביות ומוסדות שונים מזהים עצמם עם הגישה הדיאלוגית, ומוצאים בכתביו של בובר על חינוך ובפילוסופיה הדיאלוגית שלו מקור השראה (דה-מלאך, 2009; רם, 2012). אמנם לכובר מאמרים אחדים על חינוך, אך רק בשניים מהם הוא מתייחס בהרחבה אל החינוך כאל מפגש דיאלוגי: על המעשה החינוכי, הרצאה בכנס על חינוך יצירתי בגרמניה (בובר, 1963א), ועל חינוך האופי, הרצאה לפני מורים בתל אביב (בובר, 1964א). אולם גם במאמרים אלה נמנע בובר מלתת תשובות מדויקות בנוגע למטרות ולסוגיות חינוכיות, משום שלדעתו חינוך, ככל דיאלוג, נעשה תמיד בהתאם למצב ייחודי ואין הוא בגדר תאוריה שניתן ללמד או ללמוד: "אין מידה וכלל מוצק לחינוך ומעולם לא היו" (בובר, 1963א, עמ' 259). לצד הסתייגות מכללים ברורים, בובר אף מתייחס לחינוך בלשון חידתית של רמזים ומטפורות: בסיכומו של המאמר על המעשה החינוכי מוגדר המחנך כמי שמטרתו "לפתוח את לבו של עצמו ואת לבם של אחרים לדבר הבריאה" (שם, עמ' 261), והמאמר על חינוך האופי נחתם בקביעה דומה, ולפיה כל המשברים והבעיות החינוכיות ימצאו בסופו של דבר את פתרונם "בריחוף הרוח והדיבור הבורא" (בובר, 1964, עמ' 377). כשניסה בובר להבהיר לקהל שומעיו את משמעות המושג "רוח", הוא אמר שאי-אפשר להסבירו אלא רק להתנסות בו: "הדבר הוא כעין שאלה של איש שלא טעם תפוח מימיו – מה טעם לתפוח?" (בובר, 1964ב, עמ' 102). סגנון זה של בובר הוגדר על ידי דן אבנון (Avnon, 1998) כ"דיאלוג נסתר", שבאמצעותו מוסר בובר לקורא מידע בדרך אמנותית ולא באופן ישיר. על סגנון זה מעירה דה-מלאך שהוא מאפיין של הוגים דיאלוגיים הנוטים להסביר דיאלוג בשפה מיתית (דה-מלאך, 2009, עמ' 322).

אם כן, מהו המסר הנסתר או טעמו של החינוך לפי בובר? כלומר, מהי התנסות באירוע חינוכי אותנטי, ומה כוונתו בפתיחת הלב לדבר הבריאה? השאלות הפתוחות והסגנון החידתי של בובר הביאו לניסיונות רבים לפצח את משנתו החינוכית, ובמחקר ישנן שתי מגמות עיקריות:

המגמה הבולטת היא להחיל את הפילוסופיה הדיאלוגית של בובר על תחום החינוך. ספרו של אדיר כהן על משנתו החינוכית של בובר הוא אבטיפוס של גישה זו, ובו הוא קובע כי הפילוסופיה הדיאלוגית של בובר מבארת את הסיטואציה

החינוכית ו"היא הפתח למה שאנו מייחלים בחינוך" (כהן, 1976, עמ' 10). כלומר, האפשרות להבין את החינוך היא בהבנת הפילוסופיה הדיאלוגית. המגמה השנייה במחקר והדומיננטית פחות היא ניסיונות לזהות אצל בובר נרטיב חינוכי הקשור לביוגרפיה שלו ולהגותו התאולוגית. דניאל מרפי קשר במחקר מקיף בין ילדותו של בובר למטפורת הלידה שבכתביו (Murphy, 1988); אחרים החילו מושגים דתיים, חיצוניים למשנת בובר, על תפיסתו החינוכית (Blenkinsop, 2004). המחקר הנרטיבי זיהה מגמות עיצוב אצל בובר (שפירא, 1994; Kepnes, 1992), אך לא בתחום החינוך.

למרות המחקר הענף והרעיונות המגוונים לביאור תפיסת החינוך של בובר, נראה כי החידה שהותיר באה אל פתרונה באופן חלקי, משום שמטפורת הבריאה, המרכזית בתיאורי החינוך, לא זכתה לפיתוח כנרטיב מארגן ולא נבחנו הקשריה לתחומי הגותו השונים של בובר. במאמר זה תוצג המתודה הנרטיבית בחינוך, הטוענת שהידע המעשי של אנשי חינוך קשור הן לתאוריות ולהשקפות חיצוניות להם והן לסיפור החיים האישי של המחנכים. על פי תפיסה זו, ידע חינוכי אינו אובייקטיבי, והוא משתקף בפירושו הציורי, המטפורי, של המחנך על העולם. יישומה של מתודה זו בהקשר של משנתו של בובר פותר את שאלת המרכזיות של מושג הבריאה במשנתו החינוכית, וחושף קשר בין תפיסתו התאולוגית ופרשנותו למיתולוגיה המקראית, לבין משמעויות חינוכיות הקשורות לטבע החניך ולתפקידו של המחנך.

ידע חינוכי כתמונה נרטיבית

תחום המחקר של נרטיבים בחינוך מציע מתודות להגדרת ידע מעשי של מחנכים, שמורכב לא רק מתאוריות על חינוך, אלא גם מניסיונו המצטבר של המחנך ומהשקפת עולמו הכללית. מהראשונים שעמדו על הפער בין תאוריה למעשה בחינוך היה ג'ון דיואי. אצלו ואצל ממשיכת דרכו בת-ימינו פרימה אלבו ניתן למצוא ניסיונות למצע בין הידע התאורטי למעשי (דיואי, 1960; Dewey, 1964; Elbaz, 1983). בעקבותיהם הציגו ג'ין קלנדינין וחוקרים נוספים מודל מפורט יותר, המתאר כיצד מתלכדים מרכיבי הידע השונים אצל כל מחנך לכדי "תמונה נרטיבית" (Clandinin, 1986; Clandinin & Connelly, 1989; Clandinin & Roisek, 2007). לתמונה הנרטיבית צביון מטפורי, והיא מגלמת מורכבות ודיאלקטיקה בין מרכיביה

השונים: התמונה קשורה לאירוע או לאירועים מכוננים בחייו הפרטיים של המחנך ולאירועים משמעותיים במסגרת עשייתו החינוכית. היא קשורה גם לדרך שבה מבין המחנך את העולם, ולכן יש בה היבטים רגשיים ומוסריים מבחינתו. משום כך, התמונה היא גם מקור סמכות פנימי לתחושת השליחות והאחריות של המחנך. לכלל המרכיבים שבתמונה – מטפורה, סיפור חיים אישי, מקור סמכות, תפיסת עולם, ערכים אישיים ומוסריים – בובר מתייחס במקומות שונים בכתביו. ודוק, הוא בוחר לעשות זאת באמצעות צמד המושגים "תוהו" ו"בריאה". הפרקים שלהלן יציגו את מרכיבי תמונת ה"בריאה מן התוהו", וכיצד כל מרכיב מוסיף משמעות לדבריו של בובר על חינוך.

בריאה ותוהו כמטפורה לחינוך

תוהו ובריאה הם מושגי המפתח בשני המאמרים היחידים שבהם בובר מדבר ישירות על פעולת החינוך לפרטיה – על המעשה החינוכי ועל חינוך האופי. על חינוך האופי הרצה בובר בעברית, ובחר במילים "הדיבור הבורא" כדי לסכם את מטרת החינוך (בובר, 1964, עמ' 377). בעל המעשה החינוכי, שלשונו במקור היא גרמנית (Buber, 1986), בובר משתמש לתיאור החינוך במילה Schöpfung, שניתן לתרגם לבריאה או ליצירה. שתי האפשרויות אכן מופיעות בתרגום העברי של צבי וויסלבסקי באישורו של בובר (בובר, 1963א), אך ברוב הפעמים, ובעיקר בסוף המאמר המסכם את תכלית החינוך, נבחרה המילה בריאה. הפועל schuf גם משמש את בובר לתרגום הפועל הראשון בתורה, בָּרָא, במפעלו לתרגום התנ"ך לגרמנית עם פרנץ רוזנצווייג. מנגד, את נפשו של החניך בובר מתאר בשני המאמרים כתוהו וככאוס, ובגרמנית (Chaos, Buber, 1986, p. 11).

מושגים אלה מתארים תנועה דינמית בין עמדות החניך והמחנך, כשני קטבים שביניהם מתחולל האירוע החינוכי, ושבעקבותיו חל שינוי בשניהם. צמד המושגים אינו וריאציה של יחסי הזיקה הדיאלוגית ההדדית "אני-אתה", אלא כפי שהראה שפירא, הופעה אחת מני רבות של תפיסתו הדואלית של בובר את המציאות. שפירא זיהה את המושג תוהו כניגוד של המושגים כיוון או דרך שמופיעים בהגותו הכללית של בובר (שפירא, 1994, עמ' 234-235). המושג בריאה רווח גם הוא במשנת בובר כניגוד לתוהו, בדומה לכיוון ולדרך. בשונה מהם, מושג זה מתאים יותר לארמזים הספרותיים המקראיים ולמשמעויות התאולוגיות שמכיל המושג תוהו.

בובר משתמש במושג "תוהו" כדי לתאר את נפש החניך: מצבו הנפשי הטבעי הוא אנדרלמוסיה שסוערת בו כל יום מחדש, "תוהו־וּבוהו... המתרחש בכל יום תמיד" (בובר, 1963א, עמ' 250). החניך הוא בעיניו "פרודה שרויה במערבולת" (שם, עמ' 250), וכדוגמה לכך מתאר בובר מורה הנכנס לכיתה ו"רואה לפניו את הכאוס". את פני התלמידים מתאר בובר כפנים "היוֹלִים" ו"כאוטיים", והנערים עצמם מתוארים כ"סואנים" ו"מתהוללים" (בובר, 1964, עמ' 373). לפי בובר, המצב הראשוני של נפש האדם מבקש הכוונה אל מצב של סדר – וכאן מקומו של המחנך וכוונתו. כדי לתאר את המחנך ואת עשייתו פונה בובר למושג ההופכי של תוהו, בריאה.

המחנך הוא מעין בורא. בובר קושר במפורש בין המחנך לרמות האל המקראית וקובע שעל המחנך "להדבק במידותיו של האל" (בובר, 1963א, עמ' 261). ביטוי זה מתאר לדידו את האופן שבו הושפע המחנך מהמפגש החינוכי: הוא חווה עצמו כלוקח חלק בבריאה. אותו מורה שנכנס לכיתה הסואנת שתוארה לעיל מתבונן בפרצופו של אחד התלמידים ומזהה בו עמדה פנימית של כאוס נפשי, והוא מבקש לתקנה. המורה, אומר בובר, "רואה לפניו את הכאוס שעלול להיעשות לקוסמוס" (בובר, 1964, עמ' 374), כלומר המורה מזהה את הפוטנציאל ויש לו רצון וכוונה לחולל שינוי. השיחה עם התלמיד קצרה אך היא נעשית מתוך התבוננות אותנטית, ולכן יש לה השפעה על הכיתה כולה – האווירה בה משתנה לאווירה של סדר. בתשובתו של התלמיד המספר למורה על ביקורו בים המלח בולט הארמו המקראי: "וכל זה נדמה היה לי כאילו נברא יום אחד לפני כל שאר הנבראים" (שם). בהשוואת האדם לאל מדגיש בובר שאמנם לא יכול אדם לברוא חומר יש מאין, אך יש משמעות נוספת למושג "בריאה" במקרא – והיא יצירת סדר מתוך מפגש (בובר, 1963א, עמ' 259). במקרא מסופר על מפגש של האל עם הכוחות הכאוטיים, ובדומה לכך, המחנך, על ידי הכוונה נכונה ורצון, עוזר ביצירת סדר בכאוס שבנפש החניך. בעל המעשה החינוכי בובר קושר בין החינוך לגירוש מגן עדן: "המעשה החינוכי גורש מגן-עדנו של סדר שכולו תום-לבב. והרי הוא עובד עכשיו מדעת את אדמתו להוציא ממנה את לחמו, לחם החיים" (שם, עמ' 246). העשייה החינוכית היא המשך לעבודת אדם הראשון, שהוטל עליו להמשיך להיות חלק מהבריאה למרות הגירוש ממנה, שמשמעותו היא היפרדות מהשותפות המלאה שהייתה לו איתה.

1 מקורה של המילה ביוונית ופירושה סדר.

העבודה היא בפנייה המכוונת אל התלמיד, על מנת לאפשר התרחשות דיאלוגית. המחנך מגלם בדיבור ובמעשה כיצד הסתירות, שגם הוא מחויב להתמודד עימן כמו התלמיד, אינן מובילות אותו לבחירות שרירותיות או לבריחה מהמציאות. כך מתאפשר מצב שבו הסדר שהמחנך מצליח ליצור בעולמו הפנימי, סדר המתבטא בדיבורו ובמעשיו, משפיע על מה שמתחולל בנפשו של החניך. בובר משתמש במטפורה של בריאה כדי להמחיש את התהליך הזה שעובר המחנך מול התלמיד: המחנך הוא מי שרוצה ומצליח "לפתוח את לבו של עצמו ואת לבם של אחרים לדבר הבריאה" (שם, עמ' 261). בובר מאדיר את העשייה החינוכית: החינוך הוא "המגמה האמיתית היחידה של האדם" (שם, עמ' 261). יתרה מזו, החינוך נעשה "בריחוף הרוח והדיבור הבורא" (בובר, 1964, עמ' 377) והוא לברו הדרך של האדם להידמות לאלוהים, לממש את צלם האלוהים שבו.

תוהו ובריאה בסיפור חייו של בובר

אחד ממרכיבי התמונה הנרטיבית הוא הרפלקציה על תולדות החיים. כלומר, הפירוש העצמי של המחנך לאירועים מכוננים בחייו עוזר להבין על מה מבוסס הידע החינוכי שלו. בובר פנה לטקסטים הקנוניים כמקור מסייע למציאת פשר לשאלות אוניברסליות על האדם והעולם (רוטנשטריך, 1974), וגם הרפלקציה שלו על חייו קשורה ישירות למושגים מיתולוגיים מהמקרא. במושג תוהו הוא משתמש לתיאור חוויות של בלבול ומבוכה, ואילו בריאה מתייחסת לקבלת אחריות, להצבת מטרות ולתחושת השותפות בגורל העולם. בחיבורו "דרכי אל החסידות" (1918) מתאר בובר את סערת הנפש שחש עקב המתח בין המסורת שינק בבית סבו בגליציה לבין הפילוסופיה המערבית שפגש כשיצא ללימודיו. אמנם זה היה שפע רוחני, אך ללא דרך ברורה. בובר מתאר את הקושי והבלבול הכרוכים בכך כעולם התוהו:

כל עוד חייתי בצל קורתו, הייתי מושרש איתן, אף אם ניסרו במוחי שאלות וספקות רבים. משעזבתי את ביתו, נסחפתי מייד במערבולת גיל הנעורים. עד שנתי העשרים, ובמידת־מה גם אחר־כך, רוחי הייתה שרויה בתנועה מתמדת רב־אנפית, בחילופי מתחים ופתרונות, שהושפעו מגורמים שונים והצטרפו מידי פעם לכדי צירוף חדש, אך ללא מרכז־כובד וללא מהות

מתגבשת: אכן היה זה "עולם-התוהו", המושב המיתי של הנשמות התנועות שבו חייתי – בשפעה הנודד של הרוח (בובר, 1992א, עמ' 106).

"עולם התוהו" מבטא חוויה קיומית של מצוקה, אך גם פוטנציאל לצמיחה ולהתפתחות. הייתה זו ראשית דרכו חזרה אל היהדות ואל חוויית קיום חיובית. בובר גילה את עולם החסידות ואת מודל הצדיק, שהוא האדם המקדיש עצמו להורות לחסידיו את פשר העולם (שם, עמ' 104). כדי לבטא את תחושת הגילוי והייעוד שמצא, בובר מצטט את דברי מייסד החסידות ר' ישראל בעל שם טוב: "כי נתקדש ונעשה אדם אחר, והיה ראוי להוליד, ונעשה כמידת הקדוש ברוך הוא שהוליד עולמות" (שם, עמ' 107). עמדת החסידות, שלפיה יכול האדם לקבל ממידת האלוהים ולהיות שותף בגורלו של העולם, הייתה מקור השראה לבובר. האל בורא העולמות מתואר כאידאה, שההתקרבות אליה היא הייעוד שבובר הציב לעצמו. תחושת השליחות כלפי העולם ניכרת גם בתיאור החוויה הראשונה שלו כמחנך, כשניגש אליו אדם בבקשת עצה:

כל אדם ותחום אחריותו האינסופי, האחריות בפני האינסוף [...] וכל אחת מתנועותיו שהוא עושה, כל אחת ממילותיו שהוא משמיע, כל אחד ממבטיו שהוא מביט – כל אלה מכים גלים בהתרחשות העולמית [...]. כל אדם קובע בכל חווייתו ומעשיו את גורלו של העולם (שם, עמ' 113).

בשלב מאוחר יותר של חייו בובר מתייחס לתנועה הציונית שהוא השתייך אליה כקשורה למעשה הבריאה. הדבר קרה בעת פגישה של אנשי רוח שזימן ראש הממשלה דוד בן גוריון (27.3.1949), ובה תיאר בובר את האידאל היהודי. אידאל זה התגשם לתפיסתו בתנועה החסידית ומאוחר יותר בציונות:

התורה החלוצית בדפוסה הטהור שמה לה למטרה את גאולת האדם באשר הוא אדם על ידי ההתמסרות המחודשת לעבודת האדמה, הווה אומר על ידי הקישור המחודש בישותו הממשית של העולם, שהוא לאמיתו של דבר קישור בבריאת הבורא (בובר, 1992ב, עמ' 36).

כדי להשלים את התמונה הביוגרפית יש לחזור לנושא החינוך ולדרך שבה בובר

מבין את דמות המחנך. תיאור דמות זו הוא במידה רבה רפלקציה אישית, משום שבובר עצמו היה מחנך רב־השפעה, כפי שהעידו שומעיו (סימון, 1989), בצד היותו הוגה ציוני דומיננטי, מרצה, פובליציסט, עורך כתבי עת ופעיל פוליטי, וכל זאת כמובן נוסף על עבודתו האקדמית. מסוף המאמר על המעשה החינוכי עולה כי תכלית המחנך, ומכאן התכלית העצמית של בובר, נחוות אצלו כהשלמת הבריאה. הקטע במלואו אף מהדהד את הסיפור המקראי:

כשכל ה"מגמות" מכזבות בחשכת האפלה של התהום, קמה המגמה האמיתית היחידה של האדם, המגמה אל הרוח הבורא, אל רוח אלהים המרחפת על פני המים [...] האדם, הנברא, הצר צורה ומשנה צורה לנברא, אינו יכול לברוא. אבל יכול הוא, יכול כל אדם לפתוח את לבו של עצמו ואת לבם של אחרים לדבר הבריאה. ויכול הוא לקרוא לבורא, שיציל את צלם דמותו וישלימהו (בובר, 1963א, עמ' 261).

רבקה הורביץ, שניתחה את השינויים בתפיסתו התאולוגית של בובר, טענה שהוא נשאר תמיד נאמן למיתוס המקראי, אף כשמצא בו פירושים שונים (הורביץ, 1989, עמ' 117). בהקשר של תולדות חייו, ניתן לראות כיצד המושגים המיתיים תווה ובריאה משמשים את בובר למתן פשר לתפיסתו העצמית ולתיאור שינויים מעצבים ותהליכים משמעותיים שעבר בחייו.

מיתוס הבריאה מן התווה כמקור סמכות פנימי

התמונה הנרטיבית היא מקור סמכות והיא מקנה תחושת אחריות ושליחות למחנך הנושא אותה. לרוב רואים במושג סמכות כנובע מגוף חיצוני כמו דת, מדע או מסורת, אך בהקשר הנרטיבי התמונה היא ביטוי לעולם הפנימי ומשמשת מעין מצפן. כך אצל בובר, כהוגה אקזיסטנציאליסטי, מקור הסמכות הפנימית והמשמעות הקיומית מבוסס על התנסות אותנטית שלו. התנסות פרטית זו אינה ניתנת לעיתים להסבר רציונלי, ולכן כמו הוגים דיאלוגיים אחרים פנה בובר למקורות המסורת שבכתב ומצא בהם פשר לחוויה הפרטית שלו (רוטנשטרייך, 1974). מקור הסמכות ותחושת השליחות שלו קשורים לקנון היהודי ובעיקר למקרא ולמיתוס שבו. מושג המיתוס, בייחוד המקראי, המהווה מקור סמכות ומשקף אמת פנימית, חוזר ונידון אצל בובר במאמר "המיתוס היהודי" (בובר, 1964ג), בספרו **משה** (בובר, 1999),

באסופה דרכו של מקרא (בובר, 1997) ובמסתו "תמונות של טוב ורע" (בובר, 2000), בעיקר בפרק "האמת שבמיתוסים".

בובר ראה עצמו כחלק ממסורת אותנטית של היהדות, שבמרכזה עומדים המיתוסים שבקנון היהודי ולא ההלכה או ההיסטוריה היהודית: העם היהודי חזר פעם אחר פעם אל המיתוסים שבקנון, פירש אותם ומצא בהם מקור השראה וזהות. בזמנו של בובר, כשמיתוסים הושמו ללעג בעיני תנועת ההשכלה, השתייך בובר להוגים שביקשו לחנך דור חדש לגילוי מחדש של המיתוס מבלי לזנוח את הביקורתיות ואת התפיסה הרציונלית (הורביץ, 1994; עמיר, 2004). בובר השווה עצמו בעקיפין לדמויות מרכזיות מהמסורת, שביססו את היהדות מבחינה רעיונית סביב המיתוס באמצעות הגות קבלית וחסידית: "לא יוסף קארו אלא האר" במאה הט"ז, לא הגאון מווילנה, אלא הבעש"ט במאה הי"ח, הם שביצרו את היהדות ביצור של אמת ותחמו לה את תחומיה" (בובר, 1964ג, עמ' 83). את עצמו ראה כממשיך דרכן של דמות המקובל ודמות החסיד, משום שלדידו אחד מתפקידי האנתרופולוג הוא לחשוף ולהנגיש את אמיתות המיתוסים והרלוונטיות שלהם בתקופתו. כלומר, בובר ראה כייעודו האישי את יצירת הגשר הפרשני בין המיתוסים הקדומים לבין בני דורו:

התיאור האנתרופולוגי מראה את התחום, שבו הן [האמיתות. ע"ש] מומחשות כפעם בפעם. כל המושגי כאן הוא אמצעי-עזר, מכוון לשמש גשר בין המיתוס לבין הממשות. הקמת גשר זה הכרחית היא (בובר, 2000, עמ' 327).

בניסיונו לגשר בין המיתוס העתיק לאדם המודרני טען בובר כי המיתוס אינו סוגה ספרותית או היסטורית וגם לא תופעה פסיכולוגית: "אין זה בגדר מיתוס, כשמנסים לספר את ההתרחשות האלהית בחינת תופעה מחוץ לעולם או בחינת חווית הנפש" (בובר, 1964ג, עמ' 83). מיתוס הוא תיאור מילולי של אירוע שאדם אינו יכול להסבירו לפי רצף של נסיבות ותנאים, ולכן הסיפוריות והמעורבות של כוח עליון נוכחים בו.² המיתוס מבטא קשר רגשי של האדם לתופעה הזאת, בניגוד לניכור

2 בהקשר זה, משמעתו המקורית של המושג מיתוס ביוונית הייתה "מצב עובדתי אמיתי", אך עם התפתחות הידע ומקריאת התיגר על תפיסות ישנות התגלגלה המשמעות להפך הגמור – פיקציה.

שנוצר מתוך איסוף ידיעות מדעיות הקשורות לאירוע. ככל שהתרבות הולכת ומתפתחת מבחינה מדעית וטכנולוגית, כך נדרש האדם יותר ויותר לרדוף אחר הידע כדי שיוכל להתמצא בעולם. בכך מתעצמת הסתרת הייחודיות שישנה בכל ממשות (אדם, בעל חיים, צומח או דומם) שיש בעולם וגובר הניכור. במצב זה מתרופפת חוויית הייחודיות, מסביר בובר, "משום שהיא מושגת רק מתוך יחסה אל חויות אחרות, ואינה נתפשת כולה מתוך עצמה" (שם). מצב זה אופייני לאדם המודרני. בתקופות קדומות יותר היה לאדם ידע מצומצם על העולם, ולכן הוא היה קשור יותר לכל תופעה בעולם והבין ותיאר כל התרחשות מתוך עצמה. אליעזר שביד הראה כיצד תפיסת המיתוס של בובר אינה רק תיאור חוויה אישית, אלא יש לה היבט היסטורי (שביד, 1994). נתונים היסטוריים אינם יכולים לחזור על עצמם, אך החוויה שהם מבטאים יכולה להיחווית שוב בזמן ובמקום אחר, ובובר מכנה אותה "זיכרון" (בובר, 1999, עמ' 2, 30). מה שמגולם במיתוס חי פעם אחר פעם בתולדות קבוצה מסוימת, ולכן המיתוס הוא הזיכרון ההיסטורי שלה.

החוויה הייחודית שמגלם המיתוס קשורה לדיאלוג. במהדורה האנגלית של המאמר על המיתוס היהודי מכונה המיתוס "פגישה אמיתית בין שתי ממשויות", ויש שראו זהות בין הגדרת המיתוס לבין דיאלוגיות (שוורץ, 1967, עמ' 262). עם זאת, המיתוס נקשר אצל בובר לא רק לדיאלוג, אלא באופן כללי לחריגה מתחום ההסבר התאורטי: "עניין לנו כאן באמיתות מסוג זה, שכפי שכבר הכיר לדעת אפלטון, ניתן למסרן כראוי להן לכלל האנושי רק בצורה מיתית" (בובר, 2000, עמ' 327), כלומר המיתוס מקנה תוקף אוניברסלי לחוויה פרטיקולרית. מסקנתו של בובר היא שהמיתוס הוא פוטנציאל שטמון באדם לראות את האמת שמעבר לסיבתיות – "התפיסה המיתית פותחת לפניו אמת עמוקה יותר ושלמה יותר מן האמת הסיבתית" (בובר, 1964, עמ' 86). המיתוס הוא "פונקציה נצחית שבנפש האדם" (שם).

הבהרת מושג המיתוס מראה את הסמכות שיש למטפורת בריאת העולם בעבור בובר, ומבהירה את היותה תמונה נרטיבית בעבורו. בהקשר החינוכי, בובר רואה עצמו כחלק משרשרת אותנטית של גדולי ישראל שהחיו את המיתוס הן באורחות חייהם והן על ידי מדרש, אגדה או בניית תאוריות המגשרות בינו לבין המציאות של זמנם. בובר אף מבהיר את כוונתו להצביע על הגשר בין נפש האדם לבין מיתוס הבריאה: "האדם יודע על תוהו ובריאה במיתוס הקוסמוגוני, והוא חוזה מברשו כי תוהו ובריאה מצויים בו גופו, אבל אין הוא רואה אותם אלה בצד אלה" (בובר,

2000, עמ' 327). המשמעות היא שאפשר להחיות את המיתוס של הבריאה ואת האמת שבו באופן מעשי. בעשייה החינוכית, הסיפור המיתי הוא אבטיפוס של מחנך העומד נוכח החניך. לפיכך, האירוע החינוכי האוטנטי יכול להיבחן רק על פי התאמתו למיתוס הבריאה, ויתר על כן – את סיפור הבריאה כאירוע אמיתי ניתן להבין רק מצד המחנך המתנסה במפגש החינוכי.

הבריאה מן התווה כאידיאל חינוכי של התפתחות מוסרית

התמונה הנרטיבית נושאת משמעויות ערכיות בשביל המחנך, ולכן היא גם מטרה חינוכית מבחינתו. תמונת מיתוס הבריאה, שהיא האבטיפוס של הסיטואציה החינוכית, נושאת לפי בובר משמעויות רחבות של טבע האדם, של תהליך התפתחותו ושל המוסר האנושי. בובר הציג פירוש מקיף לעלילת המיתוס המקראי במסה "תמונות של טוב ורע" (בובר, 2000), ופירוש זה, שעיקרו יובאו להלן, מבהיר היטב את תפיסתו החינוכית.

הסיפור על ראשית העולם, ככל מיתוס לפי בובר, הוא סיפור על מציאות אנושית. מטרתו לרמוז לקורא על הטבע האנושי ולתת אישור אוניברסלי להתנסות הפרטית שלו. השוואת החוויה הפרטית עם המיתוס מקנה לאדם עוגן, ובלעדיה הייתה החוויה מצטיירת בעיני האדם כדבר רלטיביסטי ואמורפי: המיתוסים "הם שמשווים להתנסותנו את צביון האמת" (שם, עמ' 357). פירושו האנתרופולוגי של בובר למיתוס הבריאה כולל גם את שלושת האירועים שבהם מופר האיזון שבבריאה: חטא גן עדן, חטא קין וחטא המבול – אירועים המבטאים נסיגה מסוימת אל התווה. ניכר רצף של התרחקות מהסדר הראשוני שבבריאה, תחילה הפרה מבלי דעת ואחר כך הפרה מכוונת, גם במישור הפרטי וגם החברתי.

את צמד המושגים "טוב" ו"רע" מסביר בובר כמצב קיומי של האדם, הנמצא דרך קבע במציאות של ניגודים שהוא חווה הן בתוך נפשו והן בעולם שהוא לומד להכיר. לפי פירושו, אכילת פרי עץ הדעת בגן עדן אינה מעשה רע מבחינה אתית, אלא מטפורה לרכישת המודעות האנושית לניגודים שבעולם. אחרי שטעם מפרי עץ הדעת יודע האדם את הניגוד שבין מבוכה, בלבול ותחושת פורענות – לעומת האושר והסדר שהכיר קודם בתוך נפשו. כך כותב בובר על קניית דעת טוב ורע:

אין משמעותה אלא דעת הניגודים שכתבי קדומים של המין האנושי מציינים בשני מושגים אלה. עדיין הם כאן מושגים שבהכללה הפרימיטיבית; עדיין

כוללים הם אושר ופורענות או סדר ומהומה, שמתנסים בהם או גורמים להם (בובר, 2000, עמ' 331).

ההכרה האנושית וגם השיפוט המוסרי יסודם בניגודיות שבנפש: המצב הנפשי הקיומי של האדם הוא הסיבה לניגודים שהוא מזהה במציאות החיצונית, והוא שמשפיע על מעשיו ועל בחירותיו. בובר אומר כי בין אדם לאדם לא נגרמת רעה או טובה ללא תחושת רע או טוב קודם לכן בנפש:

הוא יודע את הניגודיות רק משום שהוא נמצא בתוכה. [...] הוא מכיר אותה במישרין מתוך אותו 'רע' שבתוכו הוא מוצא עצמו מפעם לפעם. [...] על ידי הכרת הניגודיות פורצת הניגודיות החבויה תמיד בתוך הבריאה לתוך הממשות האקטואלית: נעשית מציאות (בובר, 2000, עמ' 333-334).

המצב הקיומי מתואר על ידי בובר כתוהו נפשי, סערה של הנפש. כדי להתמודד באופן נכון עם החוויה הפנימית, בובר מציין תחילה את החובה להכיר בה ואת הרצון לשנותה:

שלב הראשון של מציאות החיים [הוא] המצב שבו מתכוון האדם להתגבר על מצב-התוהו שבנפשו, על המצב של להיטות גואה בלא-כיוון, רק למראית-עין תחת שיגבר עליו בפועל-ממש [...] שישתדל על-ידי איחוד הכוחות להשיג את הכיוון [...] בשלב הראשון עדיין אין האדם בוחר, הוא רק פועל (שם, עמ' 372).

אחרי זיהוי המצב הפנימי יבוא התיקון בפנייה החוצה אל העולם. רק נקיטת פעולה בעולם המעשי, מתוך בחירה מודעת ושיקול דעת, יכולה לתקן את התוהו הפנימי. אדם שאינו מצליח להתגבר על הניגודים שבנפשו פועל באחד משני האופנים של תוהו: האחד, שרירותית מתוך אחד הדחפים הפועלים כסערה בנפשו, והאחר, הדחקה של ריבוי הקולות שבנפשו על ידי אימוץ אידאולוגיה או השתייכות לקולקטיב, ואז נתון עולמו הפנימי תחת דיכוי. אדם שמצליח פעם אחר פעם לעצב במעשיו את אישיותו מתוך מציאות הסתירות המזדמנת לפתחו מגשים את הייעוד האנושי. בובר מבהיר כי האדם אינו יכול ואינו אמור להגדיר את הייעוד האנושי,

אבל הוא יודע מתוך ניסיונו המעשי שמטרתו להיות פעיל בעולם חרף הסתירות: "הבריאה בעלת תכלית היא, והראוי האנושי הוא השירות המכוון בכיוון האחד אל תכלית הבריאה, שניתן לנו לשערה רק כפי הדרוש לשירות זה" (שם, עמ' 374). המונח בריאה קשור אפוא לפתרון של מצב התוהו, והוא הכיוון שאליו פונה האדם, כפי שיוצג להלן.

בובר מזהה בסיפור המיתולוגי את ההשלכות המעשיות של המצב הקיומי של הניגודים, כישלונות בצד הצלחות. כישלון הוא כשהתוהו הנפשי מתגלגל אל העולם המעשי, וזהו החטא. מנגד קיימת האפשרות לפעול בעולם באופן שיכיל את התוהו הקיומי, מגמה שבובר מכנה בריאה. מודל כישלון אחד הוא הנטייה אחר הדמיון, שבובר מציג אותו דרך סיפור גן עדן: האל הציב רק כלל אחד לגבי אכילה, חוק טבע ברור בעולם – מה מותר ומה אסור, ומוגדרת גם התוצאה של הפרת כלל זה. הכישלון של חווה ושל אדם לא נבע מרצון למרוד, אלא מנטייה אחר דמיונות והזיות שהסיחו את דעתם מהחוקיות שקבע האל בעולם: חווה ראתה את פרי עץ הדעת כאילו הוא "טוב להשכיל", מתוך חלום, אף שהאל קבע אחרת. היא והנחש אף שינו את דברי האלוהים לגבי טיבו של העץ – הנחש אמר שלא ימותו אם יאכלו, וחווה אמרה גם שאסור לגעת בעץ: "במקומו של הפרי הממשי, הנתפס בחושים, בא פרי אפשרי, בדוי, דמיוני, שבכל זאת בני האדם יכולים לעשות אותו, ואף עושים אותו לפרי ממשי", אומר בובר (שם, עמ' 343). המציאות המסולפת והלא מוסרית נוצרת מאי-הכרעתו של האדם לקבל את הניגוד, ובמקום זאת לפנות לאפשרות שאינה עומדת במבחן המציאות.

אפשרות אחרת של התמודדות עם המציאות היא פגיעה בעולם באופן מעשי, וזהו חטאם של קין ושל דור המבול. בובר מסביר שמעשהו של קין לא נבע מקנאה בהבל, אלא מחוסר יכולתו לשאת את תחושת הכישלון שמנחתו לא התקבלה. זה הוביל אותו לפעולה שרירותית, לרע במובן המעשי. קין לא תכנן להרוג ואף לא ידע הריגה מהי, אלא שהוא חווה תוהו נפשי ולא היה יכול להתמודד איתו. לפי בובר, האל ציפה שקין יתגבר ויתמודד עם העובדה שבמציאות יש גם החמצה וגם סיפוק – ניגוד של טוב ורע. כך התגלגל המצב הנפשי למציאות שבה קין מכה עד שהוא הורג. גם העונש שגזר האל על קין הוא ביטוי לתוצאה המעשית של מצב נפשי לא-החלטי ומבולבל: להיות נע ונד בארץ.

בפרשת המבול מופיע שוב הרע המוסרי כתולדה של דמיונות שווא: לפי הפסוק "כי רבה רעת האדם בארץ וכל יצר מחשבות לבו רק רע כל היום" (בראשית ו 5),

קובע בובר, כי הרעה המוסרית היא תולדה של יצר הדמיון. יצר זה הוא לא רע ולא טוב, אך מה שעשו אנשי דור המבול היה ללכת אחר דמיונם ולהתעלם מהחוקים, הניגודים, שברא האל. הרע הוא המצב שבו המציאות החיצונית בכלל והזולת בפרט אינם מובאים בחשבון.

הדמיון של האדם הוא גם יתרוננו, אך בהקשר של בעיית ה"רע" בובר מדגיש בעיקר את חסרונו: האדם מעמיד עצמו בניסיון כשהוא מתמרן בין האפשרויות, כי הדמיון מרחיק אותו מהמציאות. המציאות המסולפת והבחירות הבלתי מוסריות נוצרות מאי-הכרעתו של האדם ומהעדפת האפשרות של אינסוף אפשרויות שלא צריכות לעמוד במבחן המציאות: "החמס, אף הוא כמעשה אדם וחיה, אינו מבצבץ ועולה מתוך הכרעה" (בובר, 2000, עמ' 343).

בספרו **בפרדס החסידות** בובר כותב על נפש האדם כי "במקום לחיות מתוך תוכה של המציאות, הגדושה סתירות אכזריות [...] עומדים ומתמסרים לאשליה, משתכרים בה, משעבדים לה את החיים" (בובר, 2002, עמ' 40). אשליה זו של האפשרויות היא "תוהו ובוהו" והיא שהביאה את האדם לחטוא כשנטה שוב ושוב למערכולת הדמיון, עד שהצטער האל שברא אותו: "לפי שהאדם [...] מטיל את התוהו-ובוהו של האפשרי, שנכבש במעשה בראשית, לתוך העולם הנברא, כשהוא מגשימו כפעם בפעם בדרך שרירותית, לפיכך ניחם ה' כי עשה את האדם" (בובר, 2000, עמ' 343).

בסוף סיפור המבול מופיע פסוק שבובר מוצא בו הסבר פסיכולוגי לנטיית האדם: "יצר לב האדם רע מנעוריו" (בראשית ח 21). כלומר, הנעורים המוזכרים בפסוק הם נעוריו של כל אדם. לעובדה זו משמעות ישירה לחינוך: הרע הוא טבעו הסוער של בן-האנוש המתבגר, אך הוא גם הפוטנציאל לטוב: "רק סערת-הנעורים של הדמיון היא שסוחפת אותו באינסוף של אפשרויות – סכנה חמורה ביותר וסיכוי גדול ביותר" (שם, עמ' 344).

אינסוף האפשרויות שהדמיון יכול להשתעשע בהן אינן יכולות להתאים למציאות, שיש לה יש צורה מוגדרת – הבריאה וחוקיותה. תפקיד המחנך הוא להפגיש את החניך עם חוקיות זו. האדם צריך להתאים את עצמו לבריאה, מתוך בחירה ופעולה, וזו מטרת התהליך החינוכי הראוי בעיני בובר. זוהי אפשרות מנוגדת למצב התוהו, ובובר מתאר אותה כהליכה בכיוון האל, כהכרעה מתוך תחושת אחריות. את הכיוון הכללי הזה מכנה בובר בריאה: "ההכרעה יכולה [...] להשתלט על אנדרלמוסיות-האפשרויות ולממש את צלם-האדם המכוון בבריאה" (שם).

הבריאה כתאולוגיה של דיאלוג והמשמעות החינוכית

בפתח הדברים ציינתי שתי גישות רווחות בחקר משנתו החינוכית של בובר: בחינתו לאור הפילוסופיה הדיאלוגית ובחינתו לפי נרטיבים של סגנון ועיצוב. להלן יובהר כיצד התמונה הנרטיבית מאחדת את שתי הגישות וחושפת דיאלוג ייחודי הקשור למשנה החינוכית.

המשמעות הראשונית של הבריאה אצל בובר היא המציאות, שאותה פוגש האדם שלא דרך עולם המושגים שלו. זהו מפגש מוחשי, ללא התיווך המושגי, הנותן פירוש ותיוג לכל מה שהחושים מביאים אל האדם. המוחשיות של העולם בעיני בובר אינה רובד מיסטי כלשהו שיש לגלות, אלא היא הסביבה הטבעית, האנושית והרוחנית, וכשאדם חש את הממשות האחרת ממנו הוא פונה אליה, גם אם באופן לא מילולי, במילת הפנייה "אתה". המציאות הזאת נקראת אצל בובר בריאה: "שמו האמיתי של מוחש-העולם הוא: הבריאה" (בובר, 1963, עמ' 121). ההתקשרות עם העולם קיימת באופן טבעי אצל התינוק השרוי לפי בובר בבריאה, "בעולם בראשית שלא נתפרד עדיין" (שם, עמ' 20), אך עם התפתחות התפיסה המושגית של האדם אובד הקשר, והעולם על שלל התופעות שבו הופכים מ"אתה" ל"לז". עם זאת, הקשר ניתן להתחדשות מתוך מגע מוחשי המתרחש ללא תלות ברשת המושגים שקנה האדם. התחדשות זו תלויה באדם ונתונה בידיו (שם, עמ' 121). סוג הקשר הזה עם העולם מכונה אצל בובר דיאלוג או זיקה, ותלמידו שמואל הוגו ברגמן מסביר כי המושג בריאה משמעו עולם הזיקות. האדם יכול להיות בזיקה, בדיאלוג, עם כל אובייקט שקיים בעולם וכך הוא מחדש את ההתקשרות ונכנס לתוך עולם הבריאה:

אחיות הבריאה מקיפה את הכול, זרם אחד של הבריאה עובר את הכול ומאחד הכול. רק מתוך תפיסת העולם כבריאה תסתבר לנו – כך נדמה לי – במלואה זיקת האני והאתה. מסתבר ששום דבר אינו יכול לסרב לשמש כלי לדיבור, שהרי לשם כך נברא (ברגמן, 1973, עמ' 22. ההדגשה במקור).

בתאולוגיה של בובר התקשרות עם העולם ואפילו עם פרט מסוים בעולם קשורה גם להתקשרות עם האל, "אתה הנצחי". כשם שהאדם יכול להיות בזיקה, כך מן הצד השני פונה האל אל האדם, דרך העולם המשמש כלי לדיבור. רבקה הורביץ עמדה

על התפתחויות בתפיסת האלוהות של בובר, כשאחרי שלב מיסטי של אלוהות אימננטית ושלב דיאלוגי של "אני-אתה" שבו האדם פוגש באלוהות דרך הבריאה, ישנו אצל בובר שלב של דיאלוג מגובש שבו האל פונה דרך הבריאה אל האדם באופן תמידי, ואילו האדם משתתף בה באופן שאינו רציף (הורביץ, 1989).

הבריאה כפנייה מתמדת מאירה את הדיאלוג המיוחד שבתמונה הנרטיבית: דיאלוג ייחודי זה משתקף במושג "הקפה" שטבע בובר במאמר "על המעשה החינוכי" (בובר, 1963א, עמ' 258). מושג זה הוא טבע מתוך התנגדות לחינוך מסורתי שמכתי שהיא בכחינת "משפך" להעברת ידע, בד בבד עם התנגדות למגמות של חינוך חופשי, שמסומלות אצלו במושג "משאבה", אותה פדגוגיה שבה המחנך אמור לאפשר לכוחות היצירה של החניך לפעול ללא הפרעה (שם, עמ' 245). המושג הקפה מבטא התקשרות ייחודית שקיימת בין מחנך לחניך ובה האישיות והשקפותיו של המחנך חייבות לבוא לידי ביטוי מול החניך. המשמעות התאולוגית של הבריאה מוסיפה צביון לדיאלוג החינוכי, והוא הפנייה המתמדת של המחנך אל החניך שמולו, גם אם אין מענה. המחנך מבקש את ההתקשרות הדיאלוגית, אך הצלחתו כמחנך אינה מתבטאת במימוש הדיאלוג אלא ביכולתו להתמיד ולפנות. בובר מדגיש שהזיקה החינוכית יכולה להתגלגל לדיאלוג גומלין, להתקשרות הדדית מלאה וגם לידידות, אך מצב כזה חורג מתחום הדיאלוג החינוכי וההקפה.

מושג ההקפה מהדהד גם את התפיסה התאולוגית של בובר שהוא מכנה "הקפת הניגודים" שבבריאה. תפיסה זו מציג בובר בפירוש למיתוס הבריאה במסתו "תמונות של טוב ורע" (בובר, 2000, עמ' 332), פירוש הביטוי הקפת הניגודים הוא שהאל נמצא במגע עם הניגודים שבעולם משום שהוא יצר אותם אך הוא גם מחוצה להם, הוא לא כפוף להם. ההשלכה מהתפיסה התאולוגית ליחס החינוכי היא שהמחנך צריך להיות במגע עם נפש החניך, אך גם מחוץ לתוהו שבה: "המחנך עומד בשני קצותיה של הסיטואציה המשותפת, ואילו החניך עומד בקצה האחד בלבד" (בובר, 1963א, עמ' 258).

היבט נוסף של הבריאה התאולוגית בהקשר החינוכי נוגע לכוונה של המחנך. כוונתו היא לאפשר דיאלוג שאיננו רק איתו כאדם; המפגש הפרטיקולרי עם המחנך אמור לשקף כיצד המציאות כולה, הבריאה, פונה אל החניך: "חינוך משמעו לתת למבחר העולם, שיהא פועל את פעולתו באמצעותו של איש אחד על השני" (בובר, 1963א, עמ' 257). האיש הפועל הוא המחנך, והוא צריך לקבל עליו את הפעולה

של העולם, כלומר לקחת את התפקיד של הפנייה שהעולם פונה בכל רגע ורגע אל האדם: "כך נעשה העולם רק במחנך לנושא האמיתי של פעולתו, פעולת העולם" (שם, עמ' 245).

מן התפיסה התאולוגית של הבריאה תוארו אפוא שלושה מרכיבים בפעולת המחנך: הראשון הוא הגילום של העולם בפני החניך, השני הוא הפנייה התמידית שעליו לקבל על עצמו, והשלישי הוא היכולת להיות בקשר עם העולם הפנימי של החניך בד בבד עם שמירה על מרחק שמונע הזדהות-יתר.

סיכום: הבריאה מן התווה כחינוך

תמונת "הבריאה מן התווה" תורמת להבנת משנת החינוך של בובר באמצעות ההקשרים שהיא יוצרת עם השקפותיו הפילוסופיות והתאולוגיות, עם תפיסתו המוסרית ועם הציונים האוטוביוגרפיים שלו. את האזכור החוזר שוב ושוב של נושא הבריאה, יחד עם הגדרת הפנייה אל הבריאה כמטרת החינוך, ניתן להבין כניסיון לדיאלוג של בובר עם האחר: בובר מנכיח את עולמו הפנימי ואת הדרך האישית שלו בהרצותו על חינוך.

ניתן לגזור מכך שתי משמעויות על החינוך הדיאלוגי הרצוי לפי שיטתו של בובר: האחת, שחינוך אינו יכול להתקיים מבלי שהצד המחנך יהיה בעל השקפה יסודית וברורה על האדם והעולם, שקשורה לבירור העצמי שלו. המשמעות השנייה קשורה לראשונה, ולפיה ניתן להגיע אל החינוך הדיאלוגי רק מתוך התנסויות חיים של דיאלוג, שהתעצבו אצל המחנך כתפיסת עולם. בשדה החינוך העכשווי החינוך הדיאלוגי מתפרש באופנים שונים ובא לידי ביטוי בדרכים מגוונות. ממשנת בובר עולה כי מי שכוונתו לחנך, כוונתו ללמד כיצד נפגשים עם העולם, ולכן חינוך דיאלוגי אינו מסתכם במפגש עם החניך: הדיאלוגיות צריכה להיות מושרשת אצל המחנך כטבע שני ולהתבטא באופן מעשי בחייו במילים ובמעשים, ויחד עם פנייתו המתמדת אל החניך מתאפשר החינוך. לפי מרטין בובר, אורח חיים שכזה גנוז במיתוס ה"בריאה מן התווה".

מקורות

בובר, מרדכי מרטין (1963א). על המעשה החינוכי. בתוך בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה (עמ' 237-261). ירושלים: מוסד ביאליק.

- בובר, מרדכי מרטין (1963ב). דר-שיח. בתוך **בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההוויה** (עמ' 107-152). ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מרדכי מרטין (1964א). על חינוך האופי. בתוך **תעודה ויעוד ב: מאמרים על ענייני השעה** (עמ' 366-377). ירושלים: הספריה הציונית.
- בובר, מרדכי מרטין (1964ב). רוח ישראל בפני המציאות הנוכחית. בתוך **תעודה ויעוד ב: מאמרים על ענייני השעה** (עמ' 102-112). ירושלים: הספריה הציונית.
- בובר, מרדכי מרטין (1964ג). המיתוס היהודי. בתוך **תעודה ויעוד א: מאמרים על ענייני היהדות** (עמ' 80-88). ירושלים: הספריה הציונית.
- בובר, מרדכי מרטין (1992א). דרכי אל החסידות. בתוך **תקווה לשעה זו: סוגיות מענייני הרוח והמציאות** (עמ' 101-113). תל אביב: עם עובד.
- בובר, מרדכי מרטין (1992ב). לחיות לשם מה? לא די לחיות. בתוך **תקווה לשעה זו: סוגיות מענייני הרוח והמציאות**. תל אביב: עם עובד.
- בובר, מרדכי מרטין (1997). **דרכו של מקרא**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מרדכי מרטין (1999). **משה**. ירושלים ותל אביב: שוקן.
- בובר, מרדכי מרטין (2000). תמונות של טוב ורע. בתוך **פני אדם: בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית** (עמ' 323-374). ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מרדכי מרטין (2002). **בפרדס החסידות: עיונים במחשבתה ובהיותה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מרדכי מרטין (2005). אור הגנוז: **סיפורי חסידים**. ירושלים ותל-אביב: שוקן.
- ברגמן, שמואל הוגו (1973). **הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקגור ועד בובר**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ברזילי, דוד (2000). **האדם הדיאלוגי: תרומתו של מרטין בובר לפילוסופיה**. ירושלים: מאגנס.
- דה-מלאך, נעמי (2009). הפרדוקס של הדיאלוג בחינוך. **מגמות**, מו(3), 318-336.
- דיואי, ג'ון (1960). **דימוקראטיה וחינוך: מבוא לפילוסופיה של החינוך** (תרגום והקדמה: יום טוב הלמן). ירושלים: מוסד ביאליק.
- הורביץ, רבקה (1989). התפתחויות בתפיסת האלוהות של מרטין בובר. בתוך **עידן ירון (עורך), כאן ועכשיו: עיונים בהגותו של מרדכי מרטין בובר** (עמ' 116-128). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- הורביץ, רבקה (1994). על היסטוריוסופיה, מיתוס ודיאלוג נוצרי-יהודי בגרמניה בראשית המאה הי"ט. **אשל באר שבע**, ד, 317-341.
- כהן, אדיר (1976). **משנתו החינוכית של מרטין בובר**. תל אביב: יחדיו.

סימון, עקיבא ארנסט (1989). מה אומר לנו בובר כיום? בתוך עידן ירון (עורך המהדורה השנייה), *כאן ועכשיו: עיונים בהגותו של מרדכי מרטין בובר* (עמ' 16-24). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

עמיר, יהודיע (2004). משלילה לשיקום: המיתוס בהגות היהודית המודרנית. בתוך משה אידל ואיתמר גרינוואלד (עורכים), *המיתוס ביהדות* (עמ' 237-274). ירושלים: מרכז זלמן שזר.

רוטנשטרייך, נתן (1974). בין כוליות לזיקה (מבוא). בתוך שמואל הוגו ברגמן (עורך), *הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקגור עד בובר* (עמ' 1-8). ירושלים: מוסד ביאליק.

רם, איל (2012). מפת הצירים של החינוך הפרוגרסיבי. *החינוך וסביבו*, לד', 53-68. שביד, אליעזר (1994). דה-מיתולוגיזציה ודה-מיתולוגיזציה של היהדות. *אשל באר שבע*, ד', 352-365.

שוורץ, משה (1967). שפה, מיתוס, אמנות: עיונים במחשבה היהודית בעת החדשה. תל אביב וירושלים: שוקן.

שפירא, אברהם (1994). הרוח במציאות: מגמות העיצוב בהגותו של מרטין בובר. ירושלים: מוסד ביאליק.

Avnon, Dan (1998). *Martin Buber: The hidden dialogue*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.

Blenkinsop, Sean (2004). Martin Buber's "Education": Imitating God, the developmental rationalist. In *Philosophy of Education Yearbook* (pp. 79-87). Philosophy of Education Society.

Buber, Martin (1986). *Reden über das Erzieherische*. Heidelberg: Lambert Schneider.

Clandinin, D. Jean (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia: The Falmer Press.

Clandinin, D. Jean & Michael F. Connelly (1989). *Narrative and story in practice and research*. taken from the site "Eric" – Education Resource Information Center.

Clandinin, D. Jean, & Jerry Rosiek (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35-80). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, John (1964). *On education: selected writings*. NY: The Modern Library.

- Elbaz, Freema (1983). *Teacher thinking: A Study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Kepnes, Steven (1992). *The text as Thou: Martin Buber's dialogical hermeneutics and narrative theology*. Indiana University press.
- Murphy, Daniel (1988). *Martin Buber's philosophy of education*. Dublin: Irish Academic Press.