

## ”עמל של אהבה”: על הגיונה המיוחד של ”השנייה השש-עשרה” במלאכת חינוך הכיתה

בועז צבר

### תקציר

המאמר מבקש לבחון את טיבו המיוחד, האנושי והפדגוגי, של המפגש שבין מחנך/ת כיתה לבין כיתת החינוך שלו/ה.<sup>1</sup> טענת המאמר היא, כי את הגיונה המיוחד של מלאכת חינוך הכיתה יש להבין דווקא על רקע חוסר ההיגיון המשקי שלה: הכלכלי, החישובי והתועלתני, ואל נוכח הקושי הכרוך בהמשגתה. לשם הבהרת האמור, ידון המאמר בטיבו של פוטנציאל הניכור שמתקיים במפגש החינוכי, שיכונה ”הגיון חמש-עשרה השניות הראשונות”. בהמשך לכך יבחן המאמר את האפשרות לכינונה של מערכת יחסים חלופית שתהיה מבוססת על פדגוגיה של הכרה הדדית ובלתי מנוכרת, שיש בה קרבה בין-אישית וזיקה דיאלוגית. המשגה זו תעשה באמצעות עיון במונחי ”זיקת הדיאלוג” של הפילוסוף מרטין בובר ובחינת השלכותיה הפדגוגיות של ”זיקת ההתקשרות והאהבה” בהגותו של הפילוסוף והפסיכואנליטיקן אריך פרום. לסיום, ועל סמך הרעיונות שיוצגו, יפורטו ארבעה מרכיבים מכוננים בעיצובה של מלאכת חינוך הכיתה.

And in the end, the love you take  
is equal to the love you make.  
(The Beatles, 1969<sup>2</sup>)

המאמר שלהלן מבקש לבחון את טיבו המיוחד של המפגש שבין המחנך לכיתת החינוך שלו. מלאכתו של מחנך הכיתה שונה באופן ניכר מעבודת המורה המקצועי (או המרצה באוניברסיטה ובמכללה). הברדל זה בא לידי ביטוי לא רק במידת העבודה שנדרשת מן המחנך והמחנכת, אלא בעיקר במורכבותה ובמהות היחסים שהם מקיימים עם חניכיהם. מלאכת החינוך מזמנת לעוסקים בה אתגרים אנושיים, רגשיים

1 מטעמי נוחות ואילוצי השפה העברית אנקוט בדרך כלל לשון זכר, אך ברור שהכוונה לשני המינים.

2 Lennon-McCartney, Beatles (1969). *The End. Abbey Road*. EMI, UK

ואינטלקטואליים שחורגים בהרבה מן המקובל בכל עבודה אחרת. מחנכים נוהגים לציין, ובצדק, כי הם משמשים בעת ובעונה אחת עובדים סוציאליים, פסיכולוגים, מדריכים חברתיים וסוכני ידע מוסמכים. איכותה המיוחדת של מלאכת החינוך דורשת כינון מערכת יחסים אינטימית, מכבדת וכנה, במרחב מוסדי שהוא לעיתים קרובות בלתי פשוט, בלשון המעטה. עול כבד זה, שאינו ניתן להמשגה כמותית, ולכן גם כמעט אף פעם איננו זוכה לתגמול כספי הולם, דוחק במורים טובים השוקלים את מלאכת החינוך לתהות לשם מה להם כל הטרחה הזאת בכלל.

במאמר שלהלן אבקש לטעון, כי את סגולתה של מלאכת החינוך יש להבין דווקא אל נוכח אי-הגיונה הכלכלי, התועלתני והחישובי. היגיון כזה גורס, כי את איכותה המשקית<sup>3</sup> של מלאכת החינוך, את עומקה ואת הערך המוסף שלה אין לתפוס במונחים אינדיבידואליסטיים, אינסטרומנטליים ומטריאליסטיים שבהם נוהגים אנשים להגדיר הצלחה מקצועית ואישית בתרבות ימינו. אלא שקושי זה אינו פוגע ואינו מצמצם את ממשותה ואת מוחשיותה של חוויית המחנך. אדרבה, למרות חוסר ההיגיון הכלכלי שטמון בה, מחנכים מתוודים על אהבתם העמוקה לעבודתם ועל הגמול הרב הגלום בה ומצהירים כי לא היו מחליפים אותה באחרת. ואמירתם איננה רק להלכה, אלא גם למעשה – מחנכים מחפשים את תלמידי כיתתם בהפסקה, הם מתרגשים לפגוש בהם מחוץ לכותלי בית הספר, הם גאים בגדילתם אחר חופשת הקיץ (משל היו הוריהם), הם מוכנים לעמול בעבורם ולהקדיש להם זמן ומאמץ מחוץ לשעות ההוראה, וכל זאת – על מה ולמה?

בחלקיו הבאים של המאמר אבקש להציע מענה לשאלה מעניינת זו דרך דיון באפשרות קיומה של מערכת חלופית לתפיסת האדם והחינוך. בחלקו הראשון של המאמר אדון בהגיונה הפדגוגי של תפיסת מציאות המבוססת על הנחות אינדיבידואליסטיות ומטריאליסטיות. בדיון זה, שאת הגיונו אכנה "חמש-עשרה השניות הראשונות", אחפש את סיבות העומק לרתיעה מפני המפגש שבין המחנך וכיתתו ואציג את מאפייניו המאיימים של הניכור הנלווה אליו. בחלקו השני של המאמר אציג חלופה עקרונית למציאות מאיימת זו, בדמות הגיונה של "השנייה השש-עשרה". הצגה זו תיעשה באמצעות חקירת השתמעויותיה האנושיות והפדגוגיות של תפיסת "זיקת הדיאלוג", כפי שהיא באה לידי ביטוי בהגותו של הפילוסוף מרדכי מרטין בובר (1878-1965). בחלקו השלישי של החיבור אבקש

3. "משקיי", משמע שיש תהליך של אינטראקציה וייצור הדדי, אך הגיונו איננו בהכרח קפיטליסטי, קרי, מבוסס על רווח של צד אחד.

לבחון את השתמעויותיה הפדגוגיות של מציאות חלופית זו באמצעות המונחים "התקשרות" ו"אהבה", שפיתח הפסיכואנליטיקאי והפילוסוף אריך פרום (1900-1980) בספרו *אמנות האהבה* (2001). על סמך הרעיונות הפילוסופיים שיוצגו אפרט בחלקו האחרון של המאמר ארבעה יסודות, שהם לדעתי מכוננים בעיצוב עבודתו ודמותו של מחנך הכיתה, והם: דאגה, ידיעה, אחריות ויחסי כבוד. לסיים, אציע שלוש תובנות מסכמות בנוגע למהותה של מלאכת חינוך הכיתה.

### על הגיון המאיים של "חמש-עשרה השניות הראשונות"

אחת הסיטואציות העזות ביותר בעולמו של המחנך מתגלמת בחמש-עשרה השניות הראשונות של המפגש עם הכיתה החדשה. שניות ראשונות אלו עלולות להתברר כרגעים של אימה קיומית. שלושים וחמישה זוגות העיניים שנועצות כך מבט, תוהות על קנקן (בחשש? בציפייה?) ובוחנות את דמותך: את מבנה הגוף, את חיתוך הדיבור, את היציבה. אתה עומד או יושב? לפני השולחן או מאחוריו? היד האוחזת בגר (בחוזה?) טיפת הזיעה (הקרה?) שזולגת לאורך הרקה.

בחמש-עשרה השניות הבאות אתה בוחן את דמותם: תחילה הם ערב רב – קבוצה בלי פנים, המון של נערים ונערות, ילדים וילדות. ריח של צבע טרי מן הקירות ורחש של התלחשויות באוויר. אחר כך אתה מתחיל להבחין בפנים, בגופים המתנועעים על הכיסא: "הילד השמן" בשורה האחרונה. "הילדה שמחייכת" מלפנים. "הפנקיסטית עם השיער הצבוע בסגול" בפינה. "ערס עם שרשרת זהב" מפנה אליך את הגב, "אחד מתולתל" רוכן על השולחן (ייתכן שנרדם?). "חנן במשקפיים" בשולחן הכי קרוב אל דלת היציאה מכונס אל תוך ספר קריאה. חמש-עשרה שניות של אימה קיומית. אתה כולא אותם במבטך והם אותך במבטם – מה לך ולהם? אתה לא בחרת בהם והם לא כך. מיהן הדמויות הללו שגורלן נקשר באחת בגורלך? עוצמתן של חמש-עשרה השניות הראשונות עזה, משום שהן מניחות הנחה מטרידה על אודות מצבו של האדם בעולם. על פיה, יסודו של המפגש האנושי עם הזולת אינו אינטואיטיבי, אינו טבעי ואינו מובן מאליו. מקורו של הקושי טמון בחוסר יכולתה של הכרה המבוססת על תפיסה אינדיבידואליסטית ומטריאליסטית להצדיק את קיומו של הזולת. במסגרת אפיסטמולוגית זו נתפסת תחושת העצמיות שלנו-עצמנו כתחושה אינטואיטיבית ודאית למדי. אדם בתוך עצמו הוא גר – הוא מודע למורכבותו הפנימית, הוא מכיר את ריבוי ממדיו, פחדיו, מאווייו, עמקותו. הוא יודע כי הוא חושב, כי הוא כואב, כי הוא סובייקט אנושי. בשל כך הוא ראוי בעיני עצמו לכבוד, לדאגה, להבנה. הגיון ה-Cogito ergo sum ("אני חושב משמע

אני קיים") המפורסם של דקרט נתן לתחושה "אינטואיטיבית" זו תוקף פילוסופי מובהק – העצמי האינדיבידואל ודאי, הוא קיים. **הבעיה מתחילה במפגש עם הזולת.** הזולת איננו אני, הוא "אחר"; הוא נמצא "שם", מחוץ לעצמי – הוא היפותזה. אמנם כיתת הלימוד מלאה באנשים, אני יכול לראות בכירור את חיצוניותם (חלקם אפילו דומים לי), אבל אינני יכול לדעת דבר על פנימיותם – משום שפנימיותם איננה נגישה לי, היא נסתרת. גופם אמנם נתון להכרתי החושית, החיצונית, בדומה לשאר החפצים שבחדר (הכיסאות, הלוח, השולחנות) אבל ודאות קיומם כסובייקטים עמוקים, חושבים ורגישים כמוני, איננה.

עתה, ומשום שאין בהכרתי כדי לתפוס את ה"אחר" כסובייקט (בייחוד כשהוא מופיע בתוך קבוצה), אני מניח, באופן "אינטואיטיבי" לכאורה, כי קיומו הוא כקיומם של שאר הגופים והחפצים במרחב, כאובייקט בין אובייקטים. עמדה אגואיסטית שכזו מעודדת סוליפיסטים: תפיסה המניחה כי אין מחוץ לעצמי דבר, ומכאן שכל העולם ומה שיש בו אינם אלא אמצעים לטובתי, לשימושי. אז מתברר, כי מעבר לאי-ודאות שמאפיינת את קיומו, נעשה ה"אחר" למגבלה ולקושי ממשי עבורי: בעצם קיומו (הספקולטיבי) הוא מגביל את קיומי שלי (הוודאי), בעצם דרישותיו ורצונותיו הוא מגביל את רצונותיי ודרישותיי – את מלאותי, את אפשרויותיי, את חירותי. נוכחותו של הזולת מסמנת אז את הגבלתו של העצמי, את גבולותיו. במסגרת אפיסטמולוגית כזאת מתברר האחר כמחסום, כהגבלה, כרסן – "הגיהנום הוא הזולת", כדברי סארטר בהקשר דומה (1982, עמ' 153).

ובחזרה אל כיתת החינוך בבית הספר. על פי הגיון של "חמש-עשרה השניות הראשונות", הדמויות הישובות מול המחנך, נערים ונערות אלה, אינם רק אובייקטים, הם איום קיומי מובהק. השלכותיו הפדגוגיות של היבט אקזיסטנציאלי זה הן מוחשיות לגמרי: בעולם המכני, הכלכלי והחומרי שבו מתנהלים אובייקטים אין דרך להימנע מן החיכוך, מן הצרימה, מהתנגשות הרצונות, ממאבק האינטרסים. מרחב פדגוגי כזה הוא **מרחב של חישוב מתמיד ושל הספקים**: מתי נגמר השיעור? מתי מסתיימת השנה? ישתפו פעולה? מה ייתנו? מה יקבלו? מתי הבחינה? לחץ. כמה עבודה נדרשת, כמה השקעה? מה אפשר להוציא מהם בכלל? יעברו? לא יעברו? מתגברים אותם בחופשה? משלמים לי על זה? כמה? מתי? וכיוצא באלו שיקולים וחישובים. במרחב אינסטרומנטלי כזה כל אירוע, כל דילמה, כל אתגר הם קושי, הם סימן לחיכוך נוסף, להתרוששות, להיחלשות, לשחיקה נוספת. מרחב מכני כזה הוא **מרחב של איום הדדי מתמיד**: יצאו לטיול השנתי? איך יתנהגו (באוטובוס, במסלול, באכסניה)? מה יהיה ציון המגן? יורידו אותי הקבצה? העתיקו בבחינה? יפריעו בשיעור? איך

יגיבו: ההורים, המנהלת, המפקחת, משרד החינוך? מה יגידו עליי ביום ההורים? מכתב לתיק האישי, "יש לי עיניים בגב", "אני את הבגרות שלי כבר עשיתי", "בוזח פתע – להוציא דף", וכיוצא באלו מיני איומים והפחדות שנועדו לצורך פיקוח ולשם שליטה במי שאינם נענים מרצון. מרחב כזה הוא **מרחב של להג**, של יחסים חיצוניים בין בני אדם מנותקים, בין אובייקטים. זהו שיח שבו כל אחד מחכה לתורו לדבר ואיש לא מקשיב באמת; שיח של שינון שבו חוזרים על משפטים, על רעיונות, על נוסחאות ועל דפוסים מוכנים – "פתחו מחברות, הכתבה!", "הנה סיכומים", "העתיקו את התרגילים בעמודים 10-16 בחוברת העבודה". ובשיעור חברה: הודעות, מה דעתכם על שמאל, על ימין, מעניין, יפה מאוד, צלצול, הפסקה. מרחב כזה הוא **מרחב של ניכור ושל תחושת זרות**, של תחושת חוסר שייכות, של בדידות, של לעג וחוסר סובלנות לקושי ולשונות, מרחב של מסדרונות ארוכים, של חלונות מסורגים, של עשר כיתות בשכבה, של רשימות ציונים על לוח השכבה, של מבטים שלא נפגשים, של קירות חשופים וחדרי שירותים מלוכלכים ונטולי נייר טואלט – מרחב שכולם כמהים לצאת ממנו: בסוף השיעור, בסוף יום הלימודים – ובסוף השנה.

הגיון "חמש-עשרה השניות הראשונות" מאיים, משום שהוא מאשש את אזהרותיה של האינטואיציה ה"ספונטנית" לכאורה, האינדיבידואליסטית, האגואיסטית, שאינה יכולה לתפוס את אנושיותו של ה"אחר". הגיון "חמש-עשרה השניות הראשונות" מחריד, משום שהוא מזקק את האיום הגלום במבטו החודר והמגביל של הזולת בנו. הגיון "חמש-עשרה השניות" מטריד, בגלל התרעותיו המנקרות של ההיגיון הקר והמחושב, שמזהיר מפני חוסר התכלית שבכניסה למרחב של מאבק מתמיד, של חיכוך, של שחיקה ושל התרוששות. והגרוע מכול, ההיגיון המכני של "חמש-עשרה השניות הראשונות" תמיד יוכיח את עצמו כנכון: הסיבות לעולם יתגשמו בתוצאות, האיום לעולם יתממש: התלמיד שמראהו מפחיד, לעולם יפגע; התלמידה שהתנהגותה מוזרה ומרוחקת, לעולם תתנכר; כיתה "קשה" ובלתי חפצה לא תשתף פעולה, לא תכבד ולעולם תתיש. במרחב של "חמש-עשרה השניות הראשונות" כל שטרות החוב נפרעים: כל הפחדים מתבררים כנכונים, כל האיומים מגשימים את עצמם, וכל האינטואיציות הקודרות מתבררות כצודקות.

### על פוטנציאל המפגש של "השנייה השש-עשרה"

ביטוי פילוסופי להגיון האינסטרומנטלי של "חמש-עשרה השניות הראשונות" בכיתה הלימוד ניתן למצוא בתפיסת יחסי ה"אני-הלז" שטבע בובר במאמרו "אני

ואתה" מ-1923.<sup>4</sup> בביטוי "אני-לז" מבקש בובר לציין את יחסו של האדם אל העולם ואל בני האדם האחרים כאל אובייקטים גרידא. יחס מעין זה הוא לדידו יחס מנוכר ובלתי אישי של אדישות קרה. על כך כתב הוגה הדעות שמואל הוגו ברגמן: "מי שחי ביחס אני-הלז רואה את הדברים מונחים זה על יד זה – היות והדברים הם אדישים לגבי הניצול שאנחנו מנצלים אותם ואנחנו אדישים כלפיהם" (ברגמן, 1974, עמ' 257). במרחב כזה אין "פוגשים" את הזולת מתוך הכרה בערכו כשלעצמו, אלא רק באופן סתמי, פונקציונלי ואינסטרומנטלי – כאובייקט לשימוש, לצריכה, לקטלוג ולניתוח. כשאנו מצויים ביחסי אני-הלז אין זולתנו מעניינתנו – לא דעותיו ולא הוא עצמו: במהלך ה"שיחה" עימו אנו שמים עצמנו כמאזינים, אך למעשה אנו רק מחכים שכבר יסיים לדבר וישמע מה יש לנו לומר (בינתיים אנחנו מהנהנים בראש ומפלבלים בעיניים). כשאנו פוגשים אדם חדש, אנו שמים עצמנו כסקרנים לקראתו – אך למעשה אנו כבר "יודעים" ומסיקים עליו הכול – משם משפחתו, מצורת הליכתו, מלבושו (בינתיים אנחנו לוחצים ידיים ומחייכים בנימוס). כאלה הם יחסי האני-הלז, יחסים של "פסודו מפגש": מלאים בדעות קדומות, בחישובים, בכבודות קיומיות ובתחושת נפש מעיקה; יחסים שאין בהם לא כבוד, לא הקשבה ולא ספונטניות, יחסים שהם נטולי חיבה אמיתית, הכרה הדדית ורוח טובה.

אלא שבובר דחה את ההנחה כי מצב ה"אני-לז", שבו שרוי האדם בכידודו אל מול העולם והזולת הוא מצבו האונטולוגי של האדם במציאות. בהתאם לכך הוא התנגד לתפיסות פסיכולוגיות ואקזיסטנציאליות, שהעמידו את המהות האנושית, כל אחת על פי דרכה, על היסוד הפנימי של האדם היחיד – האינדיבידואל. תפיסות אלו, שהעלו והיללו את האדם דרך בידודו, ניתוקו והבדלתו מן העולם, נשאו בקרבן את זרעי הניכור, הפסימיזם והטרמיניזם של האדם המודרני. מהותו ועוצמתו של האדם, גרס בובר, אינה מתממשת בספירה הפרטית, בקיומו ובעמדתו כפרט בודד ומבודד, אלא דווקא בהתייחסו אל זולתו, בזיקת הדו-שיח שמתקיימת בספירה הבין-אישית. מתברר אפוא כי דפוס יחסי ה"אני-הלז" (שמטיל את צילו הכבד על "חמש-עשרה השניות הראשונות") איננו ביטוי "טבעי" למצבו הקיומי של האדם בעולם, אלא פונקציה של הכרה בלתי מפותחת, חלקית ושגויה. האפשרות השנייה מתגלמת בדפוס יחסי ה"אני-אתה" (שמגלם, לשיטתנו במאמר זה, בראשיתה של ה"שנייה השש-עשרה").

4 מאמר זה נכתב גרמנית, תורגם בידי צבי ויסלבסקי, והוא אחד מפרקי הספר *כסוד שיח* (בובר, 1973).

במסגרת דפוס יחסי ה"אני-אתה" אין ה"אני" ניצב עוד אל מול אובייקט המנוכר וזר לו, אלא ביחס הדדי ומשותף אל מול סובייקט שהוא ממש כמוהו. במסגרת זו של "זיקה" נשבר השריון של דמות האובייקט של ה"אחר" והוא נעשה לסובייקט, ל"זולת". כך מנוטרל מניה וביה אופיו המכני, האינסטרומנטלי והמניפולטיבי של המרחב האנושי, ותחתיו מופיעה אפשרות לכינונה של מערכת אתית חדשה המבוססת על דיאלוג, על כבוד הדדי ועל עשייה משותפת. נשאלת השאלה, מה דמותה של אותה מערכת חדשה ומהם ביטוייה הפרדגוגיים.

את ההכרה ב"אחר" מתאר בובר כ"פריצה" אל עבר ה"אתה". פריצה זו איננה עיונית ואינה מונעת משאיפה אל הדעת, כי אם מרצון לזיקה ולהדריות בין-אישית, רצון שבובר מכנה "יצר ההתקשרות" (1973, עמ' 243).<sup>5</sup> בתחומו של מפגש הדיאלוג גם מתאפשר אותו נס מופלא של ההכרה באחר כזולת, של מפגש הסובייקטים המוביל לשינוי המציאות. "כשקיימת שיחה בין שני בני אדם, אין אנו יכולים לתאר את מה שאירע כאירוע שקרה לשניהם, לכל אחד לחוד, אלא יש כאן משהו נוסף", כתב ברגמן (תשכ"ט, עמ' 540, וראו גם רוטנשטרייך, תשכ"ב). זיקת הדיאלוג מתבררת אז כשער, לא רק אל הזולת, אלא גם אל כינונה של העצמיות. האני והזולת זקוקים זה לזה כדי להפוך לאישיות מלאה. "במובן זה האחר איננו גבול האני אלא נקודת המפגש עם האני", כפי שמציין חוקר היהדות דוד ברזילי (2000: 289). מימושה של האנושיות נעשה תלוי אז בקיומם של יחסים דיאלוגיים עם הזולת. באופן זה מתברר גם אופיו הדיאלקטי של הדיאלוג – הפגישה שמקיים האדם עם הזולת היא במידה רבה הפגישה עם עצמיותו. ובניסוחו של בובר: "רק כאשר אני פוגש את הזולת, באמיתת כל עצמותי, אז, ואז בלבד, אני 'עצמי' ישני" (1962, 110). הדיאלוג הוא "סיטואציה ביני לבין העולם, שבה מתאפשרת הזדמנות לדעת את עצמי מתוך התקרבות – מודעת, סקרנית, קשובה, פתוחת לב ופקוחת עין – אל מהותו של הדבר שעמו אני נפגש" (אבנון, 2008, עמ' 152).

הגיונה המיוחדת של הזיקה הדיאלוגית חושף את הפוטנציאל הפרדגוגי של ה"שנייה השש-עשרה". השנייה שבה מתרחש המפגש – לא בתיאוריה ובהפשטה, לא בזמן מן הזמנים, אלא בהווה: בפגישה, בדיבור, במחווה ובמעשה שיסודו בכוונה. מלאכת החינוך פועמת אז את פעימתה הראשונה בראשית רצף הסיטואציות שבהן מתנסה המחנך בזיקות ממשיות של יחסי "אני-אתה" עם תלמידיו. ובלשונו של בובר: "בראשית הייתה הזיקה" (1973, עמ' 14). יסודן של זיקות אלו טמון בראש ובראשונה

5 על דיון בטבעו הפרדוקסלי של רגע הפריצה ובהשתמעויותיו הפרדגוגיות ראו Tsabar, 2013.

בנכונותו של המחנך ("ה"אני") לפגוש בחניכו ("כ"זולת") ולהיענות לו. היענות זו איננה נובעת מהישגיו הלימודיים או החברתיים של הילד, והיא גם אינה ביטוי לשביעות רצוננו ממנו (אם כי אין כל רע באלו כשלעצמם...); היא אף אינה ביטוי של אהדה ספונטנית שחש המורה אל ילד מסוים ("אהבתו" אליו), שהרי מחנך הכיתה כלל איננו בוחר את תלמידיו בתחילת השנה והם נתונים לו, מעורבבים ורוחשים, כעובדה גמורה. היטיב לתאר זאת בובר: "הנה הוא נכנס בפעם הראשונה אל הכיתה, הנה הוא רואה אותם חובשים את הספסלים, מעורבבים זה בזה, יצורים נאים ושאינם נאים, פנים בהמיים ואפסיים וריקנים ואצילים, מעורבבים כדרך הטבע בראשיתו" (עמ' 251, 1973).

היענותו של המחנך לתלמידו היא בבחינת הודאה בייחודיותו הסובייקטיבית של הזולת. היא ביטוי של מתן כבוד לעצם נוכחותו בעולם, לעצמיותו – ל"צלם האלוהים" שבו. היענות זו צריך שתדריך, כנתון קבוע, כל פעולה חינוכית וכל מפגש שאנו מקיימים עם תלמידנו (גם, ואולי בעיקר, כשאנו כועסים עליהם או מאוכזבים מהם).

ביטוי פדגוגי חשוב של זיקת הדיאלוג מתגלם במושג "הקפה" (inclusion, ובגרמנית *Umfassung*) שטבע בובר במאמרו "על המעשה החינוכי" (עמ' 255, 1973). "הקפה" היא תחושת ההדדיות של השותפים ביחסי הדיאלוג ויכולתם לעמוד בה בעת בשני צידיה של משוואת המפגש – של עצמם ושל זולתם. בתחומו של אירוע מופלא זה יכול אדם "לדעת" (במובנה המקראי, המוחשי, האינטימי) את נפשו של זולתו כאילו הייתה חלק ממנו עצמו, מבלי לאבד, לשחוק או להפסיד את עצמיותו או את תודעתו-הוא. זיקת ההקפה מעמיקה ומרחיבה את טווח ההתקשרות שבין האדם וזולתו, היא רבת רבדים ואיננה נזקקת בהכרח לדרו-שיח של מילים; כשהיא מתקיימת במרחב הכיתתי היא יכולה להתגשם גם בשתיקה, בחיוך, במבט, בתנועת ראש ובמחווה של נגיעת כתף קלה.

בובר מציין כי על המחנך להיערך לכך שבחינוך בחברת הילדים ההקפה אינה סימטרית ושאינה בה הדדיות מלאה. קביעה זו נושאת שני היבטים: האחד מדגיש את מעמדו העדיף של המחנך מתוקף היותו בעל סמכות ומקצוע – המחנך הוא בעל ידע, הוא מעריך ובוחר בעבור תלמידו. אחריותו מתגלמת אז בתפקידו כמסנן וכמנפה את העולם בעבור הילד (עמ' 245, 1973): הוא עושה הבחנות, ממשיג מושגים ומבהיר הבהרות. בהתאם לכך חייב המחנך להיות חכם ומיומן בתחום הידע שלו ולהימנע ככל יכולתו מטעות ובלבול (שהרי את חוכמתו או בלבולו הוא מנחיל לתלמידו). אולם אל לו לכעוס כשתלמידו מתבלבלים ואל לו לצפות שלא יטעו, שהרי הם



בתהליך לימודם. ההיבט השני של האי-סימטריה ביחסי המחנך עם ילדים מתגלם בדרישה מן המחנך שיכיר, מתוקפה של ההקפה ושל האחריות הנגזרת ממנה, את צפונות ליבותיהם, את יכולותיהם ואת מניעיהם הכמוסים של תלמידיו. אלא ששוב, דרישה זו איננה דו-כיוונית, ואל לו למחנך לצפות שתלמידיו "יקיפו" אותו בתודעתם. בה במידה חייב המחנך להיזהר מאוד בכעסו, כדי שלא יפגע במי מתלמידיו במודע או בהיסח הדעת (שהרי לעג המורה יכול להדהר בחלל הכיתה במשך יום שלם ובנפשו של ילד למשך חיים שלמים). מנגד, אל לו למחנך להיעלב מתלמידיו, ואל לו לאפשר לכעסו שייחפך לטינה מרה.

אי-סימטריה זו, שהיא אימננטית לחינוך בחברת הילדים, מחייבת את המחנך לאחריות (responsibility) יוצאת דופן (1973, עמ' 259). מהותה של אחריות זו מתגלמת במחויבותו של המחנך לתנועה מתמדת בין הקטבים (בין עמדת המחנך לעמדת החניך), תוך כדי שמירה על כבודם ועל ממשותם. אחריותו של המחנך מורה אז, כי עליו להשתדל שהמרחק שבינו ובין תלמידו לא יצטמצם ויתבטל יתר על המידה: שלא יתמוססו ויתבטלו הגבולות זה אל תוך זה (שם, עמ' 257). אם ישכח המורה את נקודת המבט של הילד, אם יכבוש את חניכו בכוח אישיותו הכריזמטית, אם יתמסר כל כולו לנקודת השקפתו של הילד, אם יפגע בכבודו, אם יוותר על כבודו שלו, על אמירתו הייחודית ועל אישיותו, כי אז עלול להתבטל המתח שבו תלוי החינוך אז תתבטל ההקפה ויתבטל הדיאלוג.

תפיסה פדגוגית מעין זו לא שמה את עיקר הדגש על יחסי ההוראה, אלא על יחסי הזיקה והאחריות שבאמצעותם מאפשר המחנך את צמיחת הטוב שבחניכיו. מלאכה עצומה מעין זו אין לה גבולות והלכות קבועים – היא מחייבת גמישות מחשבה וערנות לנסיבות ולתנאים המשתנים ללא הרף. רגע אחד על המחנך להציב גבול ברור ומרחק בינו ובין תלמידו, ורגע אחר כך הוא צריך להתקרב ולקרב. דברים מעין אלה לא יכולים להתלות בקודקס עיוני, מפורט ומלומד ככל שיהיה, וגם לא באידיאה חינוכית מופשטת – יפה ומושכת ככל שתהיה. כדי שיוכל להיענות ולממש את אחריותו צריך המחנך להיות נוכח ביחסי הדיאלוג בכל ממשותו. עליו להיות שרוי בפועל של מציאות יחסי הזיקה – בזמן ובמקום קונקרטיים. לא פעולה, שיטה או עמדה אידיאולוגית זו או אחרת היא שמגלמת את מהותו כמחנך, אלא נוכחותו והיענותו. מכאן גוזר בובר, כי לא ההוראה מחנכת, כי אם המורה הוא הוא אשר מחנך.

מן האמור עד כה ניתן לסכם את עמדתו של בובר בנוגע להגיגה המאיים והמייסר של מציאות "חמש-עשרה השניות הראשונות". ביסודם של יחסי ה"אני-הלז" עומדת

הכרה חלקית וחד-צדדית, הגורסת כי האדם הוא "בחינת מחולל בודד" (1973, עמ' 243). הכרה מוטעית זו מונעת מן האדם להכיר כי מימושו של העצמי ("האני") וחירותו הקונקרטי כרוכים בחיובו של הזולת ובהתקשרות עמו. בובר מפרט: "נוטים לתפוס חירות זו, שרשאים אנו לכנותה 'חירות התפתחותית', בחינת ניגודה של הכפייה, של היותי שרוי בכפייה. אולם ניגודה של הכפייה לא חירות היא אלא התקשרות. כפייה היא מציאות שלילית והתקשרות היא מציאות חיובית" (1973, עמ' 247). המעבר אל הגיונה של "השנייה השש-עשרה", בהתאם לכך, חייב להיות מושתת על אמון בעולם ובאדם: "אמון, אמון לעולם, משום שמצוי בו בעולם אותו אדם שניתן לבטוח בו ודאי שצפון האור בתוך האפלה, שצפונה הישועה בתוך האימה, שצפונה האהבה הגדולה בכהות האנושית" (1973, עמ' 255).

להלן אבקש להציג אספקלריה אל טיבה של אותה "זיקה של התקשרות ואהבה" ואל ביטוייה הפדגוגיים המיוחדים. לשם כך אדרש אל הגיונות ה"אהבה" וה"נתינה" של הפילוסוף אריך פרום.

### **"זיקה" בצורתה כאהבה וכנתינה**

בספרו *אמנות האהבה* מציע פרום (2001) אספקלריה מעניינת אל הגיונה המיוחד של "השנייה השש-עשרה". בהמשך לתפיסתו של בובר את מרכזיותו של רעיון ה"התקשרות" טוען פרום, כי מקור הסבל והניכור של האדם הוא חוסר יכולתו לקשור קשרים משמעותיים עם סביבתו. חוסר יכולת זה הוא הדהוד למצבו האונטולוגי הראשון של האדם בעולם – מצב של פירוד ושל סתירה פנימית (פרום, 1964). בעת היוולדו, סבור פרום, היילוד אינו מפריד בין עצמו ובין אמו, בין עצמו ובין העולם. הוא הכול, הוא אחד. את מודעותו לזולת הוא תופס דרך הזדקקותו (להוריו תחילה) – לאוכל, לחום גוף ולהגנה. באופן זה נרכשת תודעת הזולת על חשבון תחושת האומניפוטנטיות של התינוק הגדל. הזולת הוא אמנם הכרח קיומי, אך הוא בהכרח גם הגבלה. הוא חושף לפני תודעתו של התינוק המתפתח את גבולותיו: את צמצומו, את חולשתו, את מוגבלותו, את מה שהוא אינו ולעולם לא יהיה. כך, באופן פרדוקסלי, ככל שהילד גדל ומתפתח, וככל שמתווספים אנשים לעולמו, כך הולכת ומצטמצמת, מנייה וביה, עוצמתו ההיפותטית; הולך וגובר פחותו, הולכת וגוברת הגבלתו. על פי תפיסה זו, היצור האנושי בעצם נולד אל העולם חסר אונים, והוא בבחינת אנומליה וסתירה בו. הוא סובייקט ואובייקט: חלקו אלוהי וחלקו חייתי, חלקו נצחי וחלקו כלה, חלקו יצור פרטי וחלקו חברתי – והיסוד האחד תלוי וכרוך באחר. התפתחותו הבריאה של האדם, טוען פרום, תלויה ביכולתו לקיים את המתח

שבין יסודותיו הסותרים: לחרוג מקיומו העצמי, המקובע והאנוכי, ולתקשר עם העולם ועם הזולת שמחוצה לו – מבלי להיבלע בהם.

התקשרות מיוחדת ופרדוקסלית זו תיתכן, לדעתו של פרום, רק במסגרתם הפרדוקסלית של "יחסי אהבה". בתחומם המופלא של אלו מתאפשר אותו "איחוד עם מישהו או משהו שמחוץ לאדם עצמו, בתנאים של שמירה על ייחודיותו ועל שלמותו העצמית של האדם" (2001, עמ' 38). הגיונה הפרדוקסלי של האהבה, הגיון השונות שבאחדות, מצליח לנתץ את טבעו המכני והאינסטרומנטלי של הקיום האנושי. "האהבה, היא כוח פעיל באדם. כוח הפורץ את המחיצות המבדילות בין האדם ובין זולתו, המאחדו עם זולתו", כותב פרום (שם, עמ' 27). האהבה מסייעת לו להתגבר על הרגשת בדידותו ובדילותו, אלא שהיא מניחה לו להיות הוא עצמו ולקיים את שלמותו. "באהבה אתה מוצא את הפרדוקס של שתי נפשות שהיו לאחת ובכל זאת נשארו שתיים", קובע פרום (שם).

שוב נשאלת השאלה, כיצד תיתכן טרנספורמציה פלאית זו של יחסי האהבה ומהם התנאים להתרחשותה. עמדתו של פרום בנקודה זו דומה לזו של בובר בנוגע לתנאי כינונה של מערכת יחסי ה"אני-אתה". למרות נשגבותם, יחסי האהבה אינם יחסים תיאורטיים או בגדר ערך מופשט, אלא הם, ראשית כול ועיקר, פעילות אקטיבית המתממשת במציאות. האהבה, ממשיך פרום וכותב, "היא פעילות, לא תוצר סביל: טורחים למענה ולא נופלים לתוכה... האהבה היא בראש ובראשונה נתינה" (שם).

המושג "נתינה" מקבל את משמעותו בשני הקשרים שונים בתכלית: במסגרת הגיון האינסטרומנטלי והמכני של "חמש-עשרה השניות הראשונות" נתפסת הנתינה כשלילה של משהו: כוויתור או כהתרוששות. במרחב מכני כזה מקבלת הנתינה מובן רק בהיותה מלווה בקבלה של משהו בתמורה. אם לא כן, טוען פרום, מרגיש הנותן כי רומה – כי נלקח ממנו משהו ללא תמורה. מערכת יחסים כלכלית ואינסטרומנטלית מעיין זו היא כרוניקה של מוות ידוע מראש. תחת הגיונה המחשב שומה שיתגלה לבסוף טיבה הנפסד של ההשקעה. אז, במטרה לצמצם הפסדים, תצומצם ההוצאה ויתחיל לפעול מנגנון הפחת הזוחל של השחיקה. בשלב זה כל השקעה אנושית נוספת, כל אתגר פדגוגי, נעשים למטרד, לעול, להפרעה. מערכת מעיין זו תפעל כמובן בהיזון חוזר, וממילא תרדד ותגרע מיחסו של התלמיד אל המורה. זו הנקודה שבה מתחילות תופעות הלוואי של הניכור ההדדי בכיתה – זלזול, אלימות, ציניות, התעלמות וכיוצא באלו. באופן זה הופכת ה"התפכחות" ממקצוע ההוראה לנבואה המגשימה את עצמה – עסקה גרועה שלא הייתה צריכה

### להתבצע מלכתחילה.

פרום מוסיף ומציין, כי יש המבקשים להתגבר על יסוד החוסר המובלע ברעיון הנתינה על ידי הפיכתה ל"מידה טובה", ל"אידיאל". בעומק ליבם הם חשים, כי הנתינה מלווה במידה של צער וכי היא ביטוי לקורבן שמקריב הנותן, לכן היא נעלה או "נשגבת" ("נשגבות" מצודדת ומיוסרת המשמשת תמורה ראויה לסבל). אלא שגם תפיסתה של הנתינה כ"מידה טובה" וכאידיאל איננה נושאת בקרבה הבטחה רבה. אותם מורים התופסים את יסוד הנתינה שבמלאכת החינוך כמעשה של הקרבה, עתידים גם הם, בתום שנה או שנתיים (או בתום המלגה), לסבול אכזבה. הרי בתוך כיתת הלימוד הבלתי ממוזגת ייפרטו האידיאלים הנשגבים למעשים קטנים, נטולי תכלית עצמית וחסרי חשיבות (עוד מערך שיעור בתנ"ך, שוב לשבת עם תלמיד מתקשה לקראת הבחינה, שוב להזמין לשיחה הורים של ילד שהתנהג שלא כשורה). בתוך המולת היום-יום, ריח קליפות הקלמנטינה ובדיקת המבחנים יישחק בוחק דימוים העצמי של המורים כאידיאליסטים ביקורתיים ועזי מבט. אז תאבד לפתע מלאכת התיקון מקסמה, אז יתחילו טרוניות מנוסחות היטב על אופיו ה"בלתי אפשרי" של המוסד ועובדיו או על "תיקון אמיתי/מהפכני" שיכול לבוא רק מבחוץ...

מנגד, במסגרת הגיונה של "השנייה השש-עשרה" נודעת לנתינה משמעות שונה לחלוטין. הנתינה במקרה זה איננה זקוקה לתמריץ חיצוני, שכן היא מקיימת את תכלית עצמה; היא ביטוי חיובי ל"פוטנציה" ולחיוניות. "בעצם מעשה הנתינה הריני חש את עצמתי, עשירתי, כוחי" (שם, עמ' 29). חוויה מעצימה מעין זו מעשירה את הנותן וממלאת אותו בשמחה ובכוח – הוא נעשה למשמעותי בעיני עצמו ובעיני הזולת. אז, בדומה ליחסי הדיאלוג וההתקשרות הבובריאניים (ראה בובר 1962, עמ' 115), מתברר גם טיבם הדיאלקטי של יחסי האהבה – אדם הנותן משהו לזולתו נותן מעצמו, מן היקר לו ביותר: מאישיותו, מזמנו, משמחתו, מתשומת לבו, מהבנתו, מאוצר ידיעותיו, מרוחו הטובה – מכל הביטויים של מה שחי ופועם בקרבו. במעשה הנתינה הוא מעשיר את זולתו, מגביר את יסוד החיים בחברו, ותוך כדי כך, ובאופן דיאלקטי, הוא גם מגביר את הרגשת החיות שלו עצמו. על כך כותב פרום: "הנתינה עצמה שמחה גדולה היא, אבל בתתו, על כורחו בורא הוא (הנותן) משהו בזולתו, ואשר הוא בורא מחזיר אורו אליו. במתן של אמת מקבל הוא על כורחו את שמוחזר אליו. הנתינה משתמעת ממנה הפיכת הזולת לנותן, ושניהם שותפים לשמחה שהם שמחים כמה שבראו" (2001, עמ' 31). ערכה הבורא והיוצר של הנתינה מתממש אז ברגע הווה של עצם הפעולה (ולא בשיקול חיצוני או בחישוב מאוחר).

נתינה במובנה החיובי, כ"פוטנציה", היא ביטוי למפגש הפנים והלב: המחנך

פוגש בתלמידיו לראשונה. הוא חורץ ומבקע את הקליפה החלולה של ה"אינטואיציה האנוכית" ושל השכל המחשב, שהזהירו והתריעו לפניו מפני ההפסד שכרוך במפגש עם הזולת. הוא עושה זאת בכוונה תחילה ובאמצעות פעולה – תנועה, מבט, מחווה. מתחת לקליפה של הדימוי החיצוני (הערס עם השרשרת, החנון הממושקף, הפנקיסטית עם השיער הסגול...) הוא פוגש לראשונה בעיניים, שהן שער הכניסה. במפגש השיחה המשותפת, בשניים, הוא שם לב לחיוך הדק בצד הפה; בלחיצת היד – לעדינותן של האצבעות; בהליכה המשותפת במסדרון – להומור המיוחד. הוא פוגש בתלמיד כזולת ויוצא אליו. וביציאתו נעשה המפגש ל"דיאלוג": למעשה הדדי של הפריה ושל גדילה. אז מתברר גם כוחה היוצר והבורא של זיקת האהבה – מתוך פעולתו רואה המחנך את דמותו הניבטת מעיני תלמידו, והיא טובה וגדולה ממנו עצמו. בעת חסד כזאת יכול המחנך, אם יבחר בכך, להפוך באופן מוחשי לאותה דמות גדולה הנשקפת אליו בעיני תלמידו. אז ניתנת לו האפשרות לגדול ולהתעצם – להיעשות לטוב בזכות מעשיו הטובים, לעשיר הודות לנדיבותו, למשמעותי בגין נוכחותו, לחכם בזכות עצותיו הטובות והמתחשבות. שהרי "ברוב המקרים, כאשר אני דואג לאחר אני דואג גם לעצמי" (אלפרט, 2008, עמ' 243). וכך, מתוך מעשה הנתנה מתרחשת אותה הטרנספורמציה המופלאה, כשחודרת לראשו של המורה ההכרה, כי תלמידו אינם גבול והגבלה עבורו, אלא נקודת מפגש וסימן לגדילתו. אז מתפרק גם הגיונו האינסטרומנטלי והמכני של המרחב בכיתה ומשתנה הגיונם של יחסי האנוש וההוראה. להלן אבקש להציג את השתמעויותיו הפדגוגיות של שינוי מכונן זה.

### על ארבעת מרכיביה של זיקת המחנך

מן האמור עד כה עולה, כי הגיונה המיוחד של "השנייה השש-עשרה" מייצג שינוי תשתית בתפיסתו של המרחב האנושי והחינוכי. בתחומה של "זיקת האהבה" מתפרק טבעו המכני של החינוך ומשתנה הגיונם האנושי של יחסי ההוראה. אלא שמעמד מכונן זה של זיקת ההתקשרות והאהבה מעורר בעיה לא פשוטה בקרב המדריכים והמורים העוסקים בהכשרת המורים. שהרי טבעו המיוחד של רגע הזיקה גוזר, כי דווקא יסודה העמוק והחשוב ביותר של הפדגוגיה הוא כמעט בלתי ניתן להמשגה, ומכאן שגם קשה להעברה ולהוראה.

ואמנם, את הגיונה הפדגוגי המיוחד של "זיקת ההתקשרות" קשה להעביר במילים או בשורה מסודרת של טיעוני סיבה ומסובב. הגיונה, לעומת זאת, הוא עניין של הרגשה ושל תחושה, וזו ניתנת לחוויה רק במסגרתן של הפעולה ושל ההתנסות

העצמית. הגיונה של הזיקה החינוכית מתקיים ברגע היסטורי ובמרחב קונקרטי. מלבד ביטוייה הכללי של הזיקה כמעשה של "נתינה", מתגלם אופיה הפעיל והממשי בעובדה שהיא כוללת בתוכה יסודות בסיסיים מסוימים המשותפים לכל הצורות של זיקת האהבה והדיאלוג. יסודות אלו, שמגלמים לדעתי גם את הגיונה של מלאכת חינוך הכיתה הם: הדאגה, האחריות, מתן הכבוד והידיעה (פרום, 2001, עמ' 30). היסוד הראשון הוא ה**דאגה**: "אהבה היא דאגה פעלתנית לחייו ולצמיחתו של מי שאנחנו אוהבים", כותב פרום (2001, עמ' 30). הדאגה מבטאת את יסוד הפעולה והמעשה שגלום באהבה. בדומה לממשותה של זיקת הדיאלוג אצל בובר (1973, עמ' 115), אין לאהבה משמעות, אלא כשהיא מתגלמת במעשה ובעמל שמוכן האוהב להשקיע במושא אהבתו – "כשחסרה הדאגה הפעילה הזאת, אין אהבה", קובע פרום (2001, עמ' 30). העמל בא לידי ביטוי בפעולות ממשיות הכרוכות בזמן ובמאמץ: בישיבה סבלנית אחרי השיעור עם תלמידה שלא הבינה דבר-מה, בסיוע לתלמיד לארגן ולמקד את המשימות לקראת בחינה, ב"שיחת איפוס" אכפתית עם תלמיד שאיבד כיוון במהלך השנה, בסיבוב הלילי שמחנכת עושה בטיול השנתי כדי לוודא שלשום ילד לא קר ושכולם בתוך שקי השינה. לדאגה אין ערך מחוץ למסגרת העשייה – תלמידים ידעו להבחין בנקל בין דאגה שהיא מן השפה אל החוץ לבין דאגה שבמעשה, ובהתאם לכך יכוונו את יחסם.<sup>6</sup> בהמשך לכך מגלמת ה"דאגה" את טבעה הדיאלקטי של זיקת האהבה – על פי היגיון זה עמל ואהבה כרוכים זה בזה ומזינים זה את זה; ככל שאנו עמלים יותר במושא אהבתנו, ככל שאנו מעורבים יותר במלאכת גידולו, ככל שאנו מתאמצים יותר בשבילו, כך מתעצמת אהבתנו אליו. במובן זה, אהבתנו תלויה בנכונותנו לעמול למענה. "אדם אוהב את מה שהוא עמל למענו ואדם עמל למען מה שהוא אוהב", כותב פרום (2001, עמ' 31). במובן זה מתבררת הדאגה כביטוי פעיל של האהבה אבל גם, ובאופן דיאלקטי, כמחוללת שלה: מורים הנמנעים מן המעורבות בחיי תלמידיהם (בגלל הטרחה שמעורבות זו מזמנת), לא יוכלו להבין לעולם מדוע עמיתיהם המחנכים שקועים בה כל כך מרצון. יש לציין, כי במקרים מסוימים אין זו בעיה של חוסר מודעות, אלא של בחירה עצובה. לעיתים נמנעים מורים מן הזיקה כדי שלא תערער את עולמם המסודר,

6 ברוח זו כותבת חוקרת החינוך ברכה אלפרט, כי אין להוציא את העיסוק ב"מידות הטובות" מן ההקשר שבתחומו הן מקבלות משמעות קונקרטית. כש"המידות הטובות" נפרדות מביטוייהן המעשים במציאות, הן נעשות להפשטות ולקלישאות. היגיון "מטריאליסטי" זה קובע, כי קיומם של יחסי הדאגה והאכפתיות בפועל קודמים לקיומן של ה"מידות הטובות" ומאפשרים את עיצובן (אלפרט, 2008, עמ' 240).

המובנה, הבטוח, הקשיח – וכדי שלא להתמודד עם ההשלכות הנובעות מן ההכרה באנושיותו של הזולת. מיטיב לעמוד על הגיונה של כרוניקה עצובה זו חנוך לוין: "לא טוב שיש למישהו פנים, לא טוב לפגוש את מבטו ליותר מהרף עין. פתאום אתה מכיר אותו, לעזאזל, פתאום עומד מולך אדם" (1991, עמ' 304).

היסוד השני הוא **האחריות**: "האחריות היא התגובה שלי, המבוטאת או הלא מבוטאת, לצרכיו של אדם אחר", כותב פרום (2001, עמ' 31). את האחריות ניתן לתפוס כביטוי הפרקטי להכרה בערכו של הזולת כסובייקט וכסימן לקיומה של מערכת יחסי "אני-אתה" בין המחנך והניכיו. אחריותו של המחנך כלפי תלמידיו היא ביטוי של אהבה ומחויבות, היא מלמדת כי טובתם של החניכים חשובה למחנך וכי הוא דואג לצורכיהם הפיזיים והנפשיים. פרום מציין כי אחריות איננה חובה המוטלת בכפייה מן החוץ, אלא היא "מעשה רצוני לגמרי" (שם) – ביטוי של חיוניות ושל רצון חופשי. למחנך תמיד נתונה האופציה שלא להיענות לקריאתו של החניך, בייחוד כשקריאה זו אינה נשמעת (משום שאין בכוחו או ביכולתו של החניך הצעיר לנסחה). יסוד האחריות, בדומה לתפיסתו אצל בובר, הוא ביטוי לבחירתו של המחנך להיענות לקריאה, לבחירתו הפנימית "להיות איש" (משנה, אבות ב ה). "האדם האוהב נענה", כותב פרום (2001, עמ' 31). אחריותו של המחנך מתגלמת אז ממילא גם בנכונותו להתמודד עם הקשיים והאתגרים שיתעוררו בעקבות בחירתו להיות "זולת משמעותי" – בגילוי ממשי של היענות המובילה לשינוי במציאות חייו של הילד. ביטוי למובנה הזה של האחריות מתגלם בתפיסת "החונכות הגנרטיבית" שפיתח חוקר החינוך חן למפרט. "הילד חווה באמצעות החונכות את היותו חשוב; את העובדה שיש מי שמוכן לפעול עבורו ולנסות ליצור עבורו שינוי בעולם החומרי, הממשי; את העובדה שיש אדם שמוכן לנקוט פעולה ולא רק לדבר אתו על אחריותו, או לטעון שהוא בעצם מבצע בחירות גרועות" (למפרט, 2008, עמ' 112). במרחב כזה נפרטת האחריות להוויה ממשית (המוכרת כל כך למחנכים) – מורה היושב לאחר שעות הלימודים עם תלמיד שלא הצליח בבחינה, מחנכת שמתייצבת בבוקר בפתח בית מגוריה של תלמידה נעדרת. ברגעים אלו מתבררת האחריות כביטוי של יחסי זיקת האהבה. אז, בהיותה ביטוי אותנטי של רצון פנימי וחופשי, היא מחוללת גם היענות ואחריות הדדית ומשותפת.<sup>7</sup> תלמידים חשים

7 בהמשך לעניין זה כותב חן למפרט, כי "אחריות איננה מתחלקת, אם האחד לוקח אחריות, אין פירושו שהשני 'מאבד' את אחריותו או 'שאינו אחראי יותר'. [בחינוך] נדרשת פעולה משותפת, סולידריות, אמון, הסכמה ולקחת אחריות משותפת של אחריות שאינה מפחיתה במאומה את האחריות האישית של כל אחד מן השותפים" (2008, עמ' 225).

כשרדרישות המחנך או המחנכת מהם מבוססות על אחריות שיסודה באהבה ובדאגה, והם נענים לסמכות הנגזרת ממנה. מנגד, הם דוחים מעליהם את סמכות המורים כשהם חשים כי "אחריותם" של אלה אינה אלא ביטוי של דאגה לעצמם; אז נתפסת ה"אחריות" כמראית עיין בלתי אמינה, "כיסוי תחת" המשמש את המורים כדי להגן על עצמם מפני לחץ חיצוני שמאיים לטלטל את שלוותם (פיקוח של מנהל, מדדים פורמליים של בחינות או חוזרי מנכ"ל למיניהם).

היסוד השלישי הוא **יחסי כבוד**: משמעו של הכבוד, כותב פרום, "הוא היכולת לראות אדם כמו שהוא, לחוש בעצמיותו המיוחדת במינה" (2001, עמ' 31). על פי הגיון זה, עמדת הכבוד של המחנך מכוונת כלפי התכונה המהותית והראשונית ביותר של תלמידו – עצם קיומו בעולם. אותה "היענות" קיומית (בובר 1973, עמ' 251), מבקשת מהכרתו של המחנך לחדור מבעד לסממנים החיצוניים, הסטריאוטיפיים, ומבעד לדעות הקדומות אל עבר ישותו של התלמיד. הכרה מכבדת זו, שניתן להשיגה רק מתוך יחסי הדיאלוג והאהבה, חושפת את רדידותם ואת קלישותם של הדימויים, הדעות הקדומות ושמות התואר; אלו מתגלים אז בצורתם האמיתית: כמחסומים, ביצורים ושריונות שהעמיד פעם האדם מתוך פחדיו, ושכח את דבר קיומם. בובר יודע: "כל אחד מאתנו נתון בתוך שריון, וזה ייעודו: תריס בפני כניסתם של אותות [...] כל אחד מאתנו נתון בתוך שריון, שכמעט אין אנו מרגישים בו עוד מחמת הרגל. יש רק רגעים כהרף עין שחודרים דרכו ומזרזים את הנפש לקבל" (שם, עמ' 118). ואכן, מאחורי הדימוי החיצוני: הג'ל בשיער, הגורמט, המשקפיים העבים, הבגדים השחורים וכל הפסון שנלווה אליהם – עומד לעולם ילד, ילדה, אדם, נפש מלאה. באהבתו פוגש המחנך את היסוד הזה, את שורשה הרדיקלי של האנושיות, כבסיס מכונן ליחסיו עימו: אז הוא מחויב להתפתחותו ולגדילתו של הזולת מתוך כבוד לישותו העצמאית. "יחס של כבוד מורה לפיכך על היעדר ניצול" (שם). המחנך רוצה שחניכו יגדל ויתפתח למען עצמו ובדרכו שלו ולא כאמצעי לתועלתו או כדגם לתפיסותיו שלו. פרום מציין כי יסוד הכבוד מאזן את פוטנציאל השליטה והפטרונות שטמון במרכיב האחריות; יחסים של כבוד, במובן זה, אינם מבוססים על יראה ופחד אלא על הכרה הרדית ועל ענווה. ענווה, על פי פרשנות זו, היא יכולתו של המחנך להקטין ולהצניע את העצמי שלו בעבור תלמידו. כשהמחנך מכבד את חניכיו, הוא מאפשר להם, מתוך אהבתו, מקום לגדילה ולהתפתחות במרחב, הוא נמנע מהתפרצות ומהשתלטות שמקטינה ואף מחפצנת את תלמידו. בשיאם, יחסי הכבוד יוצרים את הרגעים האינטימיים והיפים ביותר שבין מחנך לכיתתו – את אותה תחושה משותפת של "בית", של קרבה ושל שייכות,



תחושת השמחה המשותפת לאור מפגש הבוקר ביום לימודים חדש, והופכים את הכיתה למקום שאפשר להיפתח בו ולהקשיב זה לזה בביטחון וללא מורא. היסוד הרביעי הוא ה**ידיעה**: "אי אפשר לכבד אדם אם אין יודעים אותו" (שם, עמ' 32). ידיעת המחנך את נפש התלמיד שמולו משמעה להכיר את הגרעין של ישותו: להבין את צפונות ליבו ואת המניע לפעולותיו. הידיעה מדריכה את עבודתו של המחנך, היא מאפשרת לו לדייק באבחנותיו ולנתב את דאגתו ואת אחריותו לאפיקים מעצימים ומגדלים. הידיעה מאפשרת למחנך לפגוש ולהבין את החניך באופן מורכב ומעמיק, היכרות זו מעצימה אותנו ומחזקת את מעמדנו במרחב הכיתתי. התלמיד מנפנף באגרוף ומקלל "שתלך לעזאזל!", אך ידיעת המחנכת אותו מגלה לה שהוא חרד, שהוא מודאג, שהוא בודד. נערה רוטנת בקול רם ובמופגן באמצע השיעור, "זה משעמם!", אך ידיעתו של המחנך אותה מספרת לו על תסכולה, על כך שניסתה ולא הצליחה, על הקושי שהיא חווה ועל חוסר הביטחון שהיא חשה. במקרים אלו מגלה הידיעה כי ביסודו של הזעם, הכעס והאלימות נמצא איזה חוסר שדורש מילוי. במובן זה מאפשרת הידיעה למחנך לתקשר עם חניכיו באופן מעמיק, שמחזק את הדיאלוג ומהדק את יחסי הקרבה. במובן זה מגלם רעיון ה"ידיעה" את הגיונו של מושג ה"הקפה" של בובר. ושוב: הגיונה של ה"ידיעה" חייב למצוא את ביטויו במעשה ובחוויה קונקרטיים: ידיעה איננה צורה של קונטמפלציה, של עיון תיאורטי מופשט וכללי (פילוסופי-פסיכולוגי-סוציולוגי) בנפשו או בתנאי חייו של הילד; היא גם איננה מתגלמת באיזושהי התערבות "טיפולית" חד-פעמית, מקצועית ככל שתהיה.<sup>8</sup> ידיעה היא פרקסיס, היא כרוכה בנוכחות, בנכונות, באהדה ובעניין כנים שמביע המחנך בתלמידו לאורך זמן וברצף של אירועים ואתגרים. הידיעה תלויה בזיקת האהבה.

### במקום סיכום: שלוש תובנות הנוגעות למלאכת חינוך הכיתה

בתחילת המאמר טענתי, כי את איכותה המיוחדת של מלאכת חינוך הכיתה יש

8 בובר התייחס לעניין זה בשני מובנים: האחד, בטענתו כי תורת הפסיכולוגיה מצמצמת ומגבילה את מלאותו של האדם ואת אפשרויותיו בהעמידה את "ריבוי הנפש האדם על יסוד קדמון יחיד" – ליבירו, רצון לעוצמה, תחרות (1973, עמ' 243); השני, בטענתו כי חינוך שיסודו בתורת הפסיכולוגיה, חינוך המעמיד ביסודו את האדם היחיד ואת יצריו הדורשים "טיפול", מנתק את השותפים מן הנוכחות והמחויבות של יחסי ההדריות. "רק [כ]שמישהו תופס את ידו, לא בחינת ברייה בת מינו אובדת בעולם, כדי להיעשות לו שלא בתחום האמנות בן לווייה, ידיד, אוהב, הוא יודע בליבו את ההדריות וקונה בה חלק. חינוך שאינו עומד אלא על תיקון היצר לחולל דבר, עתיד להמשיך על בני אדם בדידות חדשה רבת ייסורים ביותר" (שם).

להבין דווקא על רקע חוסר ההיגיון הכלכלי שגלום בה ועל בסיס יסודותיה הבלתי ניתנים להמשגה. במהלך הדרך נדרשתי אל בירורו של יסוד זה: אל מאפייניו האקזיסטנציאליים ואל טבעו הפרדוקסלי, החמקמק והרגשי. את הגיונה המשקי המיוחד של מלאכת החינוך ביקשתי לאתר אז בטיבה של "זיקת הדיאלוג" ובארבעת יסודותיה של הזיקה החינוכית: דאגה, אחריות, יחסי כבוד וידיעה.

מן התובנות שעלו התבררה טענתי, כי טבעה המיוחד של מלאכת המחנך הוא ביטוי להיותה, במובנה העמוק ביותר, **עמל של זיקה ואהבה**. טענה זו מקפלת בתוכה שלוש תובנות עקרוניות בנוגע לטבעה של מלאכת החינוך.

התובנה הראשונה היא, כי יחסי האהבה אינם מקבלים את ערכם מתוך עיון או בירור פילוסופי אלא מתוך פעולה ומעורבות ממשית במציאות. רק במפגש המעשה, בהיענותה ובמחויבותה היומיומית והעקבית של מחנכת אל כיתתה ושל מחנך אל כיתתו יכולים מרכיבי הזיקה להתלכד לכדי אותה תנועה מיוחדת ומתגמלת של יחסי אהבה. מלאכת החינוך, על פי היגיון זה, איננה מורכבת מרעיונות תיאורטיים גורפים ומרהיבים, אלא ממעשים יומיומיים, קטנים ופרטיים של מפגש הפנים בין מחנך ותלמידיו. תובנה כזאת עולה מדברי הסופר חיים סבתו: "יש מעשים גדולים ועושים אותם אנשים גדולים בשעות גדולות והכול יודעים עליהם, ויש מעשים שנראים קטנים ועושים אותם בשעות קטנות של ימים פשוטים, אבל באמת הם המעשים הגדולים והם המעידים מה הוא האדם לעולם הבא" (סבתו, 1999, עמ' 63). התובנה השנייה היא, כי תוכנה של האהבה נוצר מתוך פעולתם הדיאלקטית של יחסי הזיקה. "הדאגה והאחריות יהיו עיוורות אלמלא הידיעה המדריכה אותן – הידיעה תהיה ריקה אלמלא הדאגה המשמשת לה מניע" (פרום, 2001, עמ' 32). באופן זה נולדות סגולות המחנך ואיכויותיו של המרחב החינוכי, זו מתוך זו: סמכות נוצרת מתוך מחויבות, אחריות מתוך דאגה, שותפות מתוך כבוד, סיפוק מתוך השקעה וכן הלאה. המרחב החינוכי של בית הספר מזמן למחנך זרם מתמיד ושוצף של חוויות אנושיות מורכבות, של יחסי זיקה – של היפעלויות רגשיות, דילמות אתיות והזדמנויות לפעולה ולבניית ערך עצמי חיובי (ראשית כול, מתוקף היותו "משמעותי" בעיני תלמידיו); מתוך התנהלות בלתי פוסקת זו, שאיננה קופאת על שמריה לעולם, מתחדשת וגדלה תודעת המחנך.

התובנה השלישית מתייחסת אל האי-היגיון המשקי שמאפיין את מלאכת החינוך. על פיה אין לתפוס את הרווח הגלום במלאכת החינוך אלא מתוך הפעולה עצמה; רק במציאות של יחסי הזיקה יכול להתברר עושרו של התגמול שזוכה לו המחנך: אותה תחושת משמעות עזה ומובהקת שהיא, בדומה לתחושת האהבה, בלתי ניתנת לכימות

וקשה מאוד להמשגה.

הגיונה החמקמק של מלאכת החינוך דורש מן המחנך משהו הדומה ל"קפיצת אמונה" – הכרעה פרדוקסלית (במונחים אינדיבידואליסטיים, אינסטרומנטליים ומטריאליסטיים), שבעקבותיה משתנה המרחב הפדגוגי מן היסוד. עיקרו של השינוי מתגלם בהבנה, כי מלאכת החינוך איננה אמצעי שנועד להביא את החניך לתכלית כלשהי, אלא היא עצמה התכלית; אז מקבלת הפעולה החינוכית את ערכה, בזמן הווה, מעצם היותה ביטוי ליחסים דיאלוגיים של התקשרות ושל זיקה. סוגיית המשמעת במרחב כזה איננה סרח עודף של פעולת ההוראה, ושיחה עם תלמיד בהפסקה אינה חשובה פחות משיעור במתמטיקה. מרחב כזה הוא בראש ובראשונה מרחב של קשר, של נוכחות ושל מפגש. במרחב כזה מחנכת הכיתה היא הדמות המשמעותית ביותר במוסד, משום שבמלאכתה היא מגלמת את מהותה הסגולית של הפעולה החינוכית, את מציאות היום-יום של יחסי האהבה.

לסיכום, אני סבור כי הגיונה הפדגוגי של "השנייה השש-עשרה" מהדהד ליסוד אנושי וחברתי עמוק ורחב עוד יותר. יסוד זה מתייחס למציאות הניכור, החישוב וההפסד הכרוכים בתפיסת עולם אינדיבידואליסטית-קפיטליסטית. מבחינה זו פותח הגיונה הפדגוגי של ה"שנייה השש-עשרה" צוהר להכרה בהיתכנות קיומה של חלופה למציאות האנושית הקיימת – חלופה שאם כי לא פשוט לתארה במילים, הריהי מוחשית ואפשרית לגמרי.

## רשימת מקורות

- אבנון, דן (2008). הדיאלוג הבובריאני: מפגשים אישיים, לימוד אנושי. בתוך נמרוד אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 143-156). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלפרט, ברכה (2008). הדיאלוג הנוריאנגיאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ולאכפתיות. בתוך נמרוד אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 236-258). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בובר, מרדין בובר (1962). פני אדם, בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מרדין (1973). כבוד שיח. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ברגמן, שמואל הוגו (תשכ"ט). שיחות עם מרדין בובר. הדאר, כט, 540-541.
- ברגמן, שמואל הוגו (1974). הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקגור עד בובר. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ברזילי, דוד (2000). האדם הדיאלוגי: תרומתו של מרדין בובר לפילוסופיה. ירושלים: מאגנס.

- לויז, חנוך (1991). מלאכת החיים ואחרים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- למפרט, חן (2008). חינוך אמפתי כביקורת הניאאו-קפיטליזם. תל-אביב: רסלינג.
- פרום, אריך (1964). פסיכואנליזה ודת. תל אביב: דגה.
- פרום, אריך (1956/2001). אמנות האהבה. תל-אביב: מחברות לספרות.
- סארטר, ז'אן-פול (1982). בדלתיים סגורות (תרגום: חיה ומיכאל אדם). תל-אביב: אור-עם.
- סבתו, חיים (1999). תיאום כוונות. תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- רוטנשטרייך, נתן (תשכ"ב). סוגיות בפילוסופיה. תל-אביב: דביר.
- Tsabar, Boaz (2013). Poverty and resourcefulness: On the formative significance of Eros in educational practice.  
<http://www.philosophy-of-education.org/uploads/2013%20Conference/Papers/Tsabar.pdf>