

## פרק שלישי: יחסים כמצע לכינון אדם וכמהות בעשייה חינוכית

### א. יחסים בהקשרם הבין-אישי

בראשית, כבר נאמר, היה תוהו ובוהו, ובתוכו היה האלוהים פונקציה בוראת, יוצרת עולם ואדם. מהי "בריאה" בעבודה החינוכית? מיהו המאפשר אותה? מהם התנאים המאפשרים אותה? מהם אותם תנאים המאפשרים לנו כבני אדם, כנשות ואנשי חינוך במערכות ציבוריות, לקיים נוכחות "אלוהית" מטפורית עבור מתחנכים – פעוטות, ילדים ובני נוער?

בבראשית א, כז נכתב: "וַיִּבְרָא אֱלֹהִים אֶת הָאָדָם בְּצַלְמוֹ, בְּצֶלֶם אֱלֹהִים בָּרָא אֹתוֹ: זָכָר וּנְקֵבָה, בָּרָא אֹתָם". אדם לא נברא לבדו; הוא נברא בשניים, לאחר שקדמה להם בריאת עולם ומלואו. ריבוי יחסים הוא מצע הבריאה – אדם נברא אליהם, הם נבראו והתקיימו לקראתו. מרגע הבריאה כל הקיים שרוי בתוך מצע של יחסים – נולד מתוך קשר, נתון בקשר ומתקיים בהקשר.

**הקשרו הראשוני של החינוך אינו דווקא זה הסוציולוגי, הלאומי או האוניברסלי, אלא בראש ובראשונה הוא ייעודו – היותו מערך בורא.** הקדימות במימושו של ייעוד זה ניתנת כמובן להורים, אולם מבין המערכות הממסדיות רק מערכת החינוך אמונה על **כינון אדם**, וזאת **מתוך ובתוך יחסים**. מימוש ייעודו של החינוך הוא זה שמעניק לו משמעות.

מהותם של יחסים בין מחנך למתחנך הם מענייניו של פרק זה, שבו ישולב לצד התפיסות גם תיאור מקרה. בסופו אתייחס בקצרה גם למשמעות ההקשר של היחס (יחס אחד מתוך מנעד רחב של יחסים הראויים להתייחסות במערכת הבית ספרית, כמו יחסי מחנך ומתחנך, יחסים בין ילדים, יחסי ילדים והורים, יחסים בין עמיתים וכו') המתהווה בקבוצה, או בשמה המוכר – ה"כיתה".

\*\*\*

**חינוך מכונן עולם מתוך היותו מכונן לכינון האדם, לבריאה אנושית ולהיבראות מתמשכת**, שהרי העולם נברא בשבעה ימים ומאז מצוי בהתחדשות מדי רגע. כמו העולם גם האדם נתון במצב של היבראות, פוטנציאלית ומתמשכת, לכל אורך חייו. היבראות כהתקיימות מתחדשת ומיטיבה של העצמי, היבראות יוצרת "עצמי" ובמידת ההכרח היבראות המבראה<sup>1</sup> את העצמי. **זוהי התקיימות פועמת, תהליכית ורציפה המתהווה כל העת ביחסים, שהם מהות אינהרנטית לקיום האנושי ומהות אינהרנטית למסגרות חינוכיות**. כל שאדם יודע על אודות עצמו נברא ונבנה מתוך האופן שבו הוא נראה בעיני האחרים. לכן, היות בקשר הנו צורך קיומי – היות נראה לצדו של מבוגר רואה, "מיטיב דיו", היות בקשר עם סובייקטים אחרים בקבוצות התייחסות ושייכות.

מובן כי ישנם גם יחסים שמקורם בפגיעה והם יוצרים פגיעה, לעתים אף פגיעות קשות מנשוא. אין הכוונה כי כל אינטראקציה מקדמת ומפתחת את תחושת האחר כאדם חי, אותנטי ובעל משמעות. ישנן אינטראקציות המעכבות חיים, המותירות את האחר בודד, תלוש, כאילו נשמת מענינו של מי שמביט לעברו, של מי שראוי היה כי יראה, ונותר כואב. ישנם יחסים שאף גורמים מוות (הן מטפורית והן למעשה). אולם בעשייה חינוכית

<sup>1</sup> המילונים ההיסטוריים שבידיי (בן יהודה 1980 [במקור 1908-1958]; אבן שושן 1983 [במקור 1947-1952]) אמנם לא מוצאים קשר בין השורש ב-ר-א שמשמעותו יצר יש מאין ובין ב-ר-א שמשמעותו בריאות, אולם דרך המילה "ברייה" אפשר אולי למצוא את הקשר: ברייה היא בריאה, היא ברוא (יצור חי) והיא **המצב הטבעי של דבר** ("חיטה כברייתה" היא חיטה לא מעובדת, טבעית), ואולי המילה "בריאות" גם היא מלשון בריאה במשמעות המצב הטבעי, הראשוני, האידיאלי, שכך נברא וטרם התקלקל.

ההתכוונות היא כמובן ליחסים מיטיבים, שיש בהם כדי לאפשר את התגלות הקיים הפוטנציאלי (ויניקוט 1971), את היבראותו של העצמי האמיתי, האותנטי, את מימושו של העצמי הגרעיני (קוהוט 2005).

בקיץ 2014, הוצגה בלוצרן תערוכה של צייר שווייצרי, הנס אמנגר (Emmenegger)<sup>2</sup>, במוזיאון לאמנות מודרנית בעיר. בתערוכה הוצגה גם סדרה של ציורי עצים, בעיקר של גזעי עצים, שאלומת אור מאירה חלקים מהם ומתוך כך מותירה חלקים אחרים בחשכה. אלומת האור, האחזה בידיו של הצייר, הדהדה בי כמטפורה ליחסים בין-אנושיים. היא מדגימה את הבחירה שעשה הצייר, שעושה אדם, במפגש עם עצמו ועם האחר: מהם ההיבטים שהאדם בוחר להאיר אצל עצמו? מה הוא בוחר להאיר אצל האחר? האם יש קשר בין שמואר באדם ובין מה שהוא מאיר באחר? מה נותר באפלה? מהי האיכות המאירה? האם הסובייקט מבחין במואר, באפל? מה נחוה מואר אף יותר דווקא בגינם של האזורים החשוכים? מתי החלק החשוך הוא רק צל, חלק באנושיותנו (שהרי היעדר צל מסכן אותנו באידיאליזציה וזו בוודאי העילה שבגינה נתפר הצל לפיטר פן), צל ולא חושך? באילו נסיבות יודע המואר כי יש בו אור, יודע האור את חשכותו? למעשה, נשאלת השאלה לאן מכוונת אלומת האור ביחס בין האחד לאחר, לאן ובאיזה אופן ראוי שתכוון.

ראוי לציין כי יחסי גומלין – התקשרות והיקשרות – נידונו ונחקרו רבות, ורבים הם אנשי הרוח ומדעי החברה שעסקו בהם. התפיסה הנידונה כאן לא תתייחס לנטייה ליצור קשר, להיות ביחסים כתולדה של השפעה סביבתית בעיקר, כפי שטענו גישות התנהגותיות (Watson 1958 ואחרים), אלא לעצם היותם של יחסים ממד אינהרנטי לקיום בכלל. להקשר שאדם נולד לתוכו וגדל בו יש, כמובן, משמעות והשפעה.

**בחרתי להתמקד כאן בעיקר בשתי תפיסות: הראשונה פסיכואנליטית, ובמסגרתה אתייחס להגותם של קוהוט, קולקה, וויניקוט, ריימון ארון ואחרים, ואילו השנייה פילוסופית וחינוכית, תפיסתו של בובר, וכחלק ממנה אתייחס גם למיכאיל בחטין (Bakhtin).**<sup>3</sup>

אם להקדים את העיקר, היבנותו המיטיבה של הסובייקט מתהווה באורה של האמפתיה. משמע, "אלומת האור" תרה ומאירה את מכלול ההיבטים הנוכחים אצל הסובייקט, ובעיקר אחר אלה המבקשים נוכחות. היא מאירה את שמבקש להיראות, מבקש להיות מואר. זו נוכחות שאינה משתמשת בצורך של האחר בה לצרכיה שלה (לא פעם מתקיים במרחב האנושי קיום המזהה את צרכיו של האחר על מנת לספק צרכים וחוסרים שלו. הדוגמאות המוכרות לכך הן מנהיגים, שנוכחותם עבור האחר היא רק לכאורה, ולמעשה במקום לתת מענה לצרכי המונהגים הם עושים בצרכים אלו שימוש על מנת לגרום להם לספק את צרכיהם הנרקיסטיים).

הינתנות מתמסרת ושלמה להתפתחותו האותנטית של האחר היא נוכחות זולתעצמי (Selfobject). זולתעצמי בהקשר הנדון משמעו נוכחות מודעת שנתונה לאחר מתוך מכוונות – היותי עכשיו, כל-כולי, מצע הנושא את צרכי ההיבראות של האחר, מוכן לתת להם מענה, לתת בהם אור, לתת בהם חיים. במצב כזה, העצמי של זולתעצמי משהה עצמו מקיומו שלו והוא נתון לזולת, הופך עבורו הוא, ולו לרגע. מושהה ומושאל לצורכי ההתגלות העצמיים של הסובייקט האחר, רואה וחווה את תחושותיו כאילו היו שלו, חלק מהווייתו. כך מתאפשר לאחר להיראות ולהיחווה. זו נוכחות אנושית בוראת, מאירה ומחלימה במיטבה (קוהוט 2005), ובמילותיו של בובר: אמנם "בכל מקום שיש דבר, יש דבר אחר. כל משהו גובל במשהו אחר, והיות משהו

<sup>2</sup> הנס אמנגר (Emmenegger) (1866-1940) צייר בעיקר ציורי נוף ומעט דיוקנאות בסגנון ריאליסטי בעל מוטיבים מודרניים, אותו תמהיל סובייקטיבי של ריאליזם המצוי בקיים.

<sup>3</sup> מיכאיל בחטין (Bakhtin), פילוסוף וחוקר ספרות, תרבות ולשון (1895-1975). רעיונותיו התבססו על השקפת עולם שלפיה קיומו של אדם מקבל את משמעותו רק מול הזולת, רק מתוך יחסי גומלין בינו ובין האחר. בחטין טען טענות גם באשר ליחסי הגומלין בין סובייקט לאובייקט. תפיסתו הייתה ניסיון להתגבר על המגבלות התיאורטיות והאפיסטמולוגיות של תורת המושא (הסובייקט) בפילוסופיה הקאנטיאנית והניאו-קאנטיאנית.

מותנית בכך שמהו אחר גובל בו. אך במקום שנאמר 'אתה', אין משהו. ל'אתה' אין גבולות. מי שאומר 'אתה' אין בידו משהו, אין בידו כלום. אבל הוא עומד בתוך קשר" (בובר 2013 : 15). קוהוט וגם בובר כיוונו בניסוחם, גם אם לא הגדירו זאת כך, לנוכחות אנושית טרנסצנדנטית, אולם קוהוט כיוון וניסח נוכחות של "זולת" ו"עצמי" שהם אחד – זולתעצמי, ואילו בובר דיבר על קיומם של יחסים בין שניים הנותרים שניים.

כך או כך, היות מחנך, מטפל, הורה, משמעה נוכחות עבור האחר, לשם קיומו המתגלה של האחר. ביסודה של נוכחות זו ניצב היחס האמפתי, הוא המאפשר בריאה מטפורית, ולמעשה היבראות אנושית בין-אישית. **האמפתיה היא המכוונת המכוונת**, ועל פי קולקה, היא המאפשרת **הפצעה**, "הגחתו של יש נפשי אל העולם הגלוי של התופעות" מתוך מכוונות ו"התייצבות מתפעלת 'הנה אדם'" (קולקה 2007 : 3). אלה הם **יחסי הגומלין** בין סובייקטים הרוקמים יחדיו מארג שהוא מצע ההיבראות המשותף או האחדותי.

הדגש על נושא היחסים בפסיכואנליזה קשור קשר ישיר לתכליתה – ריפוי הנפש. תפיסות פוסט-פוזיטיביסטיות מתייחסות לריפוי כתולדה של יחסי מטפל-מטופל, מתוך הנחה שמה שנפגע במצע היחסים המוקדמים של האדם (עם דמויות משמעותיות בחייו, על פי רוב הוריו, בעיקר אמו) מקבל הזדמנות להתבוננות מחלימה בתוך יחסי המטפל עם המטופל. משמע, מה שניתן ונועד לו לאדם להיות יקבל ביטוי תמיד בתוך קשר בין-איש שיש בו פוטנציאל להיות יחס מאפשר.

בפסיכולוגיה, ובוודאי בפסיכואנליזה, התגבשו אסכולות שונות המתייחסות למהותם של יחסים כמרחב לטיפול בנפש האדם. הוזכר כי תחילתה של הפסיכואנליזה בתפיסותיו הפוזיטיביסטיות של פרויד, שבין היתר הציב תפיסה מדעית, אובייקטיבית, אשר ראתה בנפש מערכת פיזיולוגית המונעת על ידי דחפים ומקיימת עצמה מתוכם וכדי לספקם. תפיסת נפש כמנגנון של דחף-פורקן ואנרגיה, טבעי לה לראות את הטיפול כמפגש בין מומחה למטופל. הוא הרחיב את תפיסתו ממתן סיוע לריפוי הגוף למתן סיוע לריפוי הנפש, ריפוי שיכול להתבצע באמצעות דיבור – גילוי שהוא כשלעצמו רב-ערך. וכך, התייצבות טיפולית של מומחה, גם לנפש האדם, הייתה התייצבות חיצונית ויודעת, שואלת ומקשיבה (לחלומות ולאסוציאציות) ומתוך כך מנתחת, מפענחת ומציעה פרשנות סדורה, שיש בה כדי להאיר את סיבתם הלא מודעת של התסמינים. למעשה, פרשנותו של המטפל אמורה לסייע למטופל בהעברה מהלא-מודע אל המודע, ומתוך המודעות וההבנה מתאפשר ריפוי. בתפיסה זו, הקשר הנו פונקציונלי אך אינו נתפס כמרחב פוטנציאלי שהוא המצע, שעליו ובגין איכויותיו מתהווה הריפוי. לצד התפיסה הזו התפתחו מאוחר יותר תפיסות ולפיהן נפש האדם היא בעיקרה תוצר מתהווה של גרעין מולד ושל מכלול החוויות הנוספות שמהן נבנית המורכבות התוך-נפשית על רצף השנים. כל שנתהווה, נתהווה בהקשר, ביחסים, ולכן גם הבנת ההתרחשות המורכבת הזאת, נפש האדם, משתקפת, מונעת ומקבלת הזדמנות לריפוי בתוך יחסים. הנחת יסוד משמעותית נוספת היא כי יחסי מטפל-מטופל הנחווים בקליניקה בהווה, כחוויה של כאן ועכשיו, הם על פי רוב גם ביטויים של יחסים נוספים, חוויות עבר של המטופל, על פי רוב עם דמויות משמעותיות בחייו. לפיכך, הבנה של התקשרות אנושית, של יחסים (ובכלל זה ריפוי וחינוך מיטיב), מעגנת היבטים שמקורם רחב ועמוק בהרבה מזה הגלוי לנו, מזה הנחוה בהווה. בתהליך של ריפוי אנליטי, ובמידה רבה של התחנכות, שהוא גם היבנות מחודשת של העצמי, שזורות חוויות גלויות אך בעיקר סמויות, של יותר מאשר קשר אחד.

וכך, במרחב מושגי פסיכודינמי זה, שאינו פוזיטיביסטי אלא הומניסטי-אקזיסטנציאליסטי ופוסט-מודרני, שלו גם שדות רחבים של עשייה והתנסות המתקיימים בקליניקות רבות ברחבי העולם, נוצרו אסכולות מגוונות באשר למהותם של יחסים המקדמים את ריפוי הנפש. ההבחנות ביניהן נוגעות במגוון של שאלות על

המרחב הטיפולי: האם בחדר הטיפול נוכחת סובייקטיביות רלוונטית אחת, זו של המטופל, או שתיים – גם זו של המטפל? האם קיימת התרחשות נוספת כתולדה של הנוכחויות הללו? ובהנחה שהסובייקטיביות של המטופל היא מושא ההתייחסות, מה מקומה של הסובייקטיביות של המטפל? האם זהותו המקצועית של המטפל מכוונת לבוא לידי ביטוי כנוכחות שהיא אובייקט, כזו המתייחסת לעצמה כאילו אפשרי ומתאים שתהיה שקופה, שתהיה אובייקט, על מנת להאיר את הסובייקטיביות של המטופל, או שמא נוכחותו של המטפל דווקא כסובייקט היא שתסייע לסובייקטיביות של המטופל לקבל מקום וביטוי? **התפיסות הללו נעות במרחב המתהווה במתח שבין נפרדות והתמוססות, מתח המצוי בבסיס הקיום האנושי.** בין התפיסות השונות בולטות במיוחד שלוש: התפיסה ההתייחסותית, התפיסה האינטרסובייקטיבית ופסיכולוגיית העצמי.<sup>4</sup>

התפיסה ההתייחסותית והתפיסה האינטרסובייקטיבית רואות את קיומן של שתי נוכחויות לפחות, שני סובייקטים – המטפל והמטופל, שכל אחת מהן מתקיימת באופן נפרד מחוץ לקליניקה וגם בתוכה. הנפרדות היא במהות היחסים המתהווים ונוספת לה ההשפעה ההדדית, זו המתקיימת בתהליכים של העברה והעברה נגדית (ראו בפרק החמישי). יחסי הגומלין הם קשר סובייקט-סובייקט, כך שכל אחד מהם נוכח עם כלל צרכיו ותחושותיו האנושיים כשלעצמו, ועם זאת מתהווה גם מרחב שלישי, שהוא הבין-סובייקטיבי או האינטרסובייקטיבי, תוצר המפגש והיחסים בין השניים. המפגש הנו "התכוונות, לאו דווקא מילולית, פותחת את המרחב המקורי של אחרות בתוך זרימה הולכת וחוזרת, לא נראית, כתגובה לדרישות האחר, זו המרגישה כיצירה הדדית של ריקוד: הצורה הראשונית של הכרה הדדית" (Benjamin 2000: 51). המרחב השלישי, המשותף, הוא "חוויה המאורגנת בתצורות של עצמי-אחר" (מיטשל 2009: 105). ולכל אחד מהשותפים – מטפל או מטופל – דרך אחרת לארגן את כל אלה כחלק מנוכחותו הסובייקטיבית. זוהי נוכחות רחבה, ובמובנים מסוימים סינרגטית, הכוללת בתוכה את נוכחותם המשותפת של באי החדר. "המרחב המשותף" מתהווה ומחולל את האינטראקציה. ההתבוננות על המרחב והבנתו הם מתפקידו של המטפל גם בזמן אמת, ושיקול דעתו ביחס לשאלה מה יקדם את תהליך הריפוי הוא שיקבע באיזו מידה יחשוף את תוכני המרחב המשותף. האפשרות לראות נוכחות ממשית בסובייקטיביות ה"נפרדת" לכאורה של המטפל – תחושותיו, אסוציאציות העולות בו בעת המפגש, מחשבות וכו' – מעלה את השאלה אם ראוי להן להיאמר למטופל כחלק מהתהליך הטיפולי. חלק מהפסיכואנליטיקאים באסכולה זו יטענו כי חשיפה מבוקרת של חלקים בסובייקטיביות של המטפל באופן שאינו מאפיל, ויותר מכך – מסייע להיבטים בסובייקטיביות של המטופל, עשויה בהחלט לקדם את תהליך הריפוי.

על פי התפיסה של פסיכולוגיית העצמי, לעומת זאת, נוכחותם המשותפת של המטפל והמטופל מכוונת כאמור לרגעים מכווננים שבהם תהיה, גם אם לרגע, נוכחות סובייקטיבית אחת – זו של המטופל כמובן. נוכחות זולתעצמי של המטפל תאפשר למטופל להרגיש כי המציאות הנחוות על ידו היא המציאות האמיתית והיחידה הרלוונטית בזמן הטיפול, היא המציאות כולה. תפיסה זו מחייבת הקשבה עמוקה לתחושות הסובייקטיביות ויכולת להדהד אותן כך שהקולות המתארים את החוויה ואת השתמעויותיה הם הוויה אותנטית – זו הנשמעת וזו שטרם יכולה הייתה להישמע, כיוון שלא ניתנו לה התנאים לכך; לא היו בנמצא יחסים שיאפשרו לה ביטוי,

<sup>4</sup> ההבחנות בין התפיסות, בוודאי בין ההתייחסותית לאינטרסובייקטיבית, לא אחת מתעתעות. נדמה כי הן קיבלו חדות והקצנה לאו דווקא בשל הפערים הרעיוניים אלא גם מתוך מניעים אנושיים אחרים, כמו יחסי כוח בין דמויות דומיננטיות אשר נכחו כדמויות מפתח במרחב הפסיכואנליטי. לכן אציג רעיונות מרכזיים אך לא תמיד את שיוכן בנפרד.

והיא נמצאה בפוטנציה. בתוך כך נוכח המטפל שהסובייקטיביות שלו בהשגיה, מושאלת לטובת נוכחות מלאה של הסובייקטיביות של המטופל. מן כותבת ש"שדה ההתרחשות" אינו נחוה "כתרומה של שניים וגם לא כיצירה של שלישי. במצב האנליטי של יחסי זולתעצמי אין 'שלישי' שהוא תוצר השדה בין שניים. כאמור גם אין שניים. כאשר האחד לוקח על עצמו את תפקיד הזולתעצמי ואיננו מתנהל כ'אחר' [...] סובייקטיביות המטפל נמצאת שם כדרך לכינון העצמי של המטופל בלבד. גם אם המטפל יודע וער לסובייקטיביות של עצמו, היא לא תהיה נושא בפני עצמו, אלא אם כן המטופל מבקש לדון בה ולחקור אותה מיוזמתו" (מן 2010 : 225). ועוד כותבת מן :

פסיכולוגיית העצמי, ברובה, איננה מקבלת את עקרון ההדדיות ואת עקרון הסובייקטיביות המכרעת של המטפל, כי אם דוגלת באחדותיות. פסיכולוגיה זו מדגישה את המרכיב הריפויי שבהעצמת החוויה הסובייקטיבית של המטופל והתכוונות מדויקת לצרכיו באמצעות זיקה אחדותית של זולתעצמי. מנגד התיאוריה האינטרסובייקטיבית-התייחסותית רואה את יחסי המטפל-מטופל כמצויים בסימטריה, ועוסקת ביחסים שנוצרים בשדה. גישה זו מבוססת על חקר השניות [...] המודוס של פסיכולוגיית העצמי מתמקד בכינון המצב הפוטנציאלי הווירטואלי של המטופל ככר אפשרי להפצעה חדשה [...] התבוננות כזאת חורגת מדפוסי חשיבה של שניות ואינטראקציה, עושה מקום ונותנת השראה לקונפיגורציות לא ידועות מראש [...] חותרת להחזרת הדברים לטבע המקורי הלא שסוע שלהם. התבוננות מרחיבה זו מושתתת על חמלה מבטלת מחיצות" (שם : 237).

מכאן שקיימת חשיבות גדולה לתפיסה המקצועית של המטפל, ובהשאלה לזו של המחנך – על פיה יתבונן, יבין ויאיר את היחסים המתהווים ויסתייע בהם על מנת לקדם נוכחות רחבה ואותנטית יותר. מה תהיה אפוא תפיסתו הראויה של איש החינוך בשאלת היחסים בינו ובין המתחנך – מהי עמדתו לגבי האופנים שבהם ניתן להבין יחסים אלו? האם ישנה תפיסה ראויה אחת? באיזה אופן בוחר מחנך להתייחס לנוכחותו הסובייקטיבית של המתחנך? ולנוכחותו של סובייקט – לתחושות ולמחשבות שעולות בו בתוך המפגש? עד כמה ניתן לאלו מקום? האם נוצר ביניהם מרחב משותף – אינטרסובייקטיבי? רגע לפני שאציג מענה אפשרי על שאלות אלו, אנסה להרחיב את הבנת מהותם של יחסים גם באמצעות תפיסתו של בובר, שלהבנתי נעה, **במהלך שנות הגותו, בין נפרדות לאחדותיות, בין סובייקטים המתקיימים כנפרדים להיווצרותו של מרחב משותף ועד להיותם מרחב אחדותי אחד**. דווקא השילוב בין נפרדות לאחדותיות יש בה כדי להציע תפיסה רלוונטית יותר לקיום במרחב המעשי, תפיסה שאינה מחליפה אמירה אתית הקוראת למכוונות נישאה, לאחדותיות.

בובר עסק ב"עולם הקשר" כפילוסוף. הוא חקר וניסח מהויות של יחסים מתוך רצון לקדם הבנה שמאפשרת לעצב עולם טוב יותר (ראוי לציין שהוא עסק בחינוך ואף נשא הרצאה משמעותית בהיידלברג בשנת 1929 בפני אנשי חינוך, שכותרתה על המעשה החינוכי). בובר הבחין בין שני סוגי יחסים: **הסוג הראשון, "אני-הלז" – סובייקט-אובייקט**, מפגש של האדם עצמו כסובייקט עם אחר שנוכח אצלו כאובייקט. משמע, היבטים המתייחסים לנוכחותו הסובייקטיבית (עמדות, תחושות, תפיסות, מצבי רוח וכו') של האחר אינם חלק מחוויית הסובייקט. מתוך כך, לא כל אינטראקציה מאפשרת בריאה וקיום חי; פעמים רבות מסתכם מפגש בפוטנציאל ולא במימושו – **אדם פוגש באמצעות האחר קולות שונים בתוכו, קולות שלו עצמו, שאין בהם כדי**

**להעיד על ראיית האחר.** זהו מין הדהוד של "טקסט" פנימי שהטריגר לו הוא אדם נוסף, אמנם סובייקט אך בתוך הקשר הוא למעשה אובייקט. בפועל רווחת נטייה אנושית להקשיב לאחר דרך מצבים, תחושות, עמדות ומחשבות שלנו. כמה פעמים שמענו עצמנו אומרים "כן, גם לי זה קרה", או חושבים לעצמנו "אני מכירה את התחושה" כשמישהו מספר לנו משהו, כשמישהו משתף אותנו בסיפור אישי ומבקש את שותפותנו בעולמו שלו? כמה פעמים חשנו שדבריו מובנים לנו דרך חווייתנו האישית בלי שאף נדווח לעצמנו כי הפענוח שאנו מעניקים לדבריו מקורו בחוויה פרטית ולא דווקא בניסיון כן להבין מה האחר באמת מרגיש או חושב? במצבים כגון אלה, ההקשבה היא לקולות פנימיים של הזדהות – לכעס, חוסר אונים, שמחה וכו' – המתעוררים לשמע טקסט של האחר. הקשבה מסוג זה היא מעין קיום עצמי, אוטרכי, שבמידה רבה יש בו היזכרות, בדרך כלל לא מודעת, במה שקיים אצלי. אך אין בו, בקיום זה, בריאה עצמית ובוודאי לא בריאה של בן השית. "קודם כל חייב האדם להכיר בעצמו שמעמדות הסכסוך שבינו לבין חבר אינן אלא תולדות של מעמדות הסכסוך שבנפשו שלו" (בובר 1964: 32), וכמובן הביטוי המוכר: "כל הפוסל, במומו הוא פוסל" (תלמוד בבלי, מסכת קידושין, דף ע, עמוד ב). כל אלה הם כאמור מפגש סובייקט-אובייקט. ראוי לציין כי גם בתוך הפסיכואנליזה מוכרות עמדות שבהן המטפל, ורק המטפל, מתייצב כאובייקט. התייצבות זו אינה מתוקף המומחיות, כפי שטען פרויד, וגם לא מתוך היעדר הכרה בסובייקטיביות של האחר; מקורה בתפיסה שנכחות אובייקטיבית מכוונת של המטפל, שהיא אפשרית בחדר הטיפולים על אף היותו סובייקט, יש בה כדי לאפשר מרחב מקסימלי לנוכחות הסובייקטיבית של המטופל (בעוד התפיסות שהוצגו להלן מניחות כי זה בלתי אפשרי – המטפל נוכח, הוא סובייקט, ואין מקום להתעלם מקיומו של זה אלא לרתום אותו, להשאל אותו, לטובת התהליך הטיפולי). בובר רואה מפגש סובייקט-אובייקט כמפגש של אדם עם משהו או מישהו מחוצה לו, שכאמור גורם הדהוד בתוכו שלו כסובייקט. הוא נחוה ומעורר התייחסות רגשית, מנטלית, התנהגותית או אחרת, שהיא למעשה ביטוי ל"עירור" שיצר המפגש בלי שיהיה קשור לסובייקטיביות האפשרית, הפוטנציאלית, של האחר, או לזו האינטרסובייקטיבית של השניים. "אין בעלי הניסיון משתתפים בעולם, כי ניסיונם 'בתוכם' ולא בינם ובין העולם. אין העולם משתתף בהתנסותם. הוא ניאות להיות מושא להתנסות, אבל אין לו עניין בה כי אין הוא תורם לה כלום ואין הוא מושפע ממנה" (בובר 2013: 16).

הסוג השני של יחסים, המובחן באופן מהותי מן הסוג שתואר לעיל, הוא **מפגש אני-אתה – סובייקט-סובייקט**, מפגש בין-אישי בין אדם לאדם, ובו היבטים בנוכחות הסובייקטיבית של האחר נראים על ידי האני. מפגש זה הוא "יצירה" המתהווה מתוך הקיום המשותף, ובו לא רק האני חווה את נוכחותו, אלא נוכחת בו גם חווייתו של האחר באפיוניה הייחודיים – יהיו דומים או שונים לאני. על פי עמדתם של האינטרסובייקטיביים או ההתייחסותיים, מפגש כזה, גם כשהוא נורמטיבי (מחוץ לחדר הטיפולים או לכיתת הלימוד), יכול להיות תחת השפעתו של **תמהיל בימוי הדדי**, שבו סובייקט אחד פוגש את האחר וההפך – תמהיל ההשפעה ההדדית. השיח הבין-אנושי מתקיים במרחב משותף – פיזי, אינטלקטואלי, רגשי – המקבל קיום בעת המפגש ומתוכו. זו מעין יצירה אישית ומשותפת שלא יכול היה מי מהסובייקטים ליצור לבדו – יצירה ייחודית, מרחב שלישי, המתהווה בזמן אמת. ההדהוד ההדדי המתקיים בין "קולות שונים" בתוך כל אדם, בינו לבין עצמו, אלה הגלויים ואלה הסמויים, הנו פוליפוניה קולית אשר ההכרה של האחר בה מאפשרת לסובייקט את היותו.

בובר ערך הבחנה מעניינת נוספת – בין יחסי גומלין (Reciprocity) ובין הדדיות (Mutuality). יחסי גומלין הם מפגש שבו נוכחים שניים, שעצם נוכחותם המשותפת יוצרת השפעת גומלין זו או אחרת ואין בה בהכרח הכרה הדדית או ניסיון לכך. לעומת זאת, הדדיות מעגנת את ניסיון ההכרה בנוכחות האחר ומבטאת למעשה מפגש

אני-אתה, סובייקט-סובייקט: "אין לראות בשום פנים את היחס אני-אתה בחינת התייחסות סובייקטיבית של האני בלבד. הזיקה היא דו-קוטבית, היא יחס גומלין כביטוי מכליל של יחס בין אישי [...] הקשר הזה: ההדדיות היא יסודו של כל קשר" (בובר 2013: 17). ההבחנה חשובה גם להקשר הפרקטי של יחסי מחנך-מתחנך, שבהם ישנו לכאורה קושי בפיתוח יחס שיש בו הדדיות, על אף ההכרה בהשפעת הגומלין. בובר עצמו, בהרצאה שהוזכרה לעיל שנשא בוועידה של אנשי חינוך, התייחס ליחסי מורה-תלמיד ולקושי בהדדיות בהם. ואכן, ישנו יחס גומלין שבו אחד הסובייקטים מחויב לנוכחות מתוקף תפקיד פורמלי או אף טבעי (הורה, אח בכור או מחנך). וישנה גם הזיקה שבה ההדדיות במיטבה, כך שלרגע מתקיים מצב שבו השניים נמצאים בהשפעת גומלין הדדית הנחוות כהכרה בסובייקטיביות, ויש שיאמרו כאילו הם אחד.

ידיעת העצמי, נגישות של הסובייקט אל תוכני הסובייקטיביות האישיים שלו, מודעות, היא למעשה תשתית ליכולתו לראות את האחר, לפגוש אותו כ"אתה". הטענה היא שככל שחלקים בעצמיותו של הסובייקט נחוים יותר, מודעים יותר, כי אז מתרחבת ומעמיקה גם היכולת להשהות או להיות עם מרחביו החווייתיים של האחר.

לפי בובר, יחסים יכולים להתקיים בשלושה מישורים:

**המישור הראשון הוא הקשר עם הטבע** – הקשר עם מה שמצוי בטבע, והוא לרוב אינו מילולי. הכוונה היא ליחס לדבר. זהו קשר שיכול להיות התבוננות של סובייקט בעץ, בירח או בחתול כאילו הוא רואה מקבץ של חוקים פיזיקליים, כימיים וביולוגיים. התבוננות זו היא יחס סובייקט-אובייקט. יחס זה הוא גם "הניסיון לדעת" או "הניסיון". אך תיתכן התבוננות תוך פנייה וייחוס של תכונות אנושיות, תוך מחשבה או עשייה, אז "אובייקט" משדר אף הוא לאדם ובכך הוא מקיים עמו זיקת גומלין, והיחס הוא יחס סובייקט-סובייקט. הדבר יכול לבוא לידי ביטוי באמצעות מחשבה או תחושה שיש בה בריאה מחודשת, הנכחה של קיום האחר, למשל פנייתו של יהושע אל השמש בגבעון או של משה אל הסלע.

**המישור השני של היחסים הוא הקשר עם בני אדם** – "כאן הקשר גלוי ואפשר להגותו. אנו נותנים ומקבלים את ה"אתה" (בובר 2013: 16), ובו מחייב בובר את היחס סובייקט-סובייקט דווקא מתוך היותו בר-ניסוח. בהקשר זה אזכיר עוד את בחטין. הוא ניסח אחת מבין כמה אפיסטמולוגיות מודרניות ששאפו לתפוס את ההתנהגות האנושית דרך השפה והציע את **התפיסה הדיאלוגית של השפה כיסוד**. בחטין עצמו לא הזכיר את המושגים מושא או סובייקט אלא דיבר על "המעשה". הוא התבונן על עולם המעשים ועל רצף פעולות שמבצע האני. הוא הדגיש את גורם האחריות – האני יכול להיות אחראי למעשה ולתוצאותיו בעוד מושא מופשט אינו יכול. כל מטרות המעשה הן מטרותיו של האני. אולם **האני בעולם המעשה הנו רק האני הנתפס מנקודת ראותו הפנימית ואין בכך די, ולפיכך זקוק האני לאחר. לטענתו, אדם אינו מסוגל לראות מן החוץ את עצמו, את לידתו או את מותו, אלא רק את לידתם ואת מותם של אחרים**, כאילו היכולת להיוולד, כמו היכולת למות, נתונה לנו על ידי הכרתו של האחר. ייתכן כי ההתייחסות של בחטין לחיים ולמוות, למסגרת החיים, מקבילה למתרחש בתוכם – גם בחיים אנחנו נתונים לבריאה באמצעות הנראות של האחר, באמצעות הכרת האחר. לכן אדם נמצא תמיד במצב של התהוות, של המתנה לקראת העתיד, בלי לדעת אם תהיה למעשיו משמעות נראית "סופית" כלשהי. הוא אינו יכול לעצב את דמותו בשלמות, שכן דמות זו היא נחלתם של אחרים: "בלעדי האחר אין אדם יכול לקוות למציאת משמעות כלשהי, ואף חלקית, לאישיותו" (בחטין 1989: 97).

**המישור השלישי שעליו מדבר בובר הוא הקשר עם יצירי הרוח** – "כאן הקשר לוט בעננים, אך ישנו בגילוי, ללא שפה אך יוצר שפה" (בובר 2013 : 16). יצירי הרוח או "מצואים רוחניים", על פי הגדרתו, הם מרכיבים בטבע או במציאות בכלל, כגון עץ, תמונה בתערוכה, טקסט בספר וכו'. מספרים על מיכלאנג'לו כי כשסיים לפסל את הפסל "משה", הביט ביצירתו והתפעל כל כך מאנושיותו של הפסל עד שצעק לעברו "משה, דבר!" ומשלא פתח זה את פיו, הכה בזעם בברכו בפטיש שהיה בידו, הפטיש שעמו סיתת את הפסל, ופגע בשלמותו. אין ספק כי מיכלאנג'לו ראה בו הרבה מעבר לאבן מפוסלת. "הזיקה היא היבחרות ובחירה גם יחד, נפעל ופועל באחד" (בובר 2013 : 21). זהו הקשר הקרוב ביותר למימוש של פוטנציאל הקיום השלם, זה המאפשר הכרה ברצף בין סובייקטים ובין מצואים רוחניים, ורואה ביחסי הגומלין, בזיקה ההדדית, עיצוב אפשרי של ישות אחת שלמה.

קריאה ברעיונותיו של בובר נעה בתקופות שונות בין הרציונליסטי לרוחני. נראה כי הרעיון המרכזי בהגותו – הזיקה ביחסי אני-אתה – הוא המעגן ממד רוחני טרנסצנדנטי.

עד כאן ניסיון להאיר היבטים בהבנה של יחסים.

על בסיס ההבנה כי מצע יחסים הוא המכונן אדם, נידרש לחזור לשאלה החשובה והרלוונטית לענייננו – **מהם היחסים המקדמים את מימוש משמעות החינוך?** מהם היחסים שיש בהם כדי לכונן אדם שביכולתו לראות אחר, יכולת העשויה להתפתח ולהפוך לחוויה קיומית של היות חלק מחברה, חלק מסביבה, חלק מעולם? מהם היחסים היוצרים הרחבה של תחושת אחריות לאחר, לאחרות?

נראה כי ההתאמה המיטבית בין ה"מה" ל"איך" – בין המשמעות המיוחלת לדרך פיתוחה – מציבה במרכז את **האמפתיה**, את היותו של איש החינוך המכוון עצמו לנוכחות הרואה "אתה", נוכחות המכוונת לסובייקטיביות של המתחנך, מנכיחה את חוויותיו על אפיוניהן הסובייקטיביים ויוצרת מרחבים נוספים לביטוי עצמי שלהם – ליצירה, לחיפוש אחר משמעות, לנוכחות פעילה של יכולות וחוויות מיטיבות שטרם נמצא להן הרגע לבוא לידי ביטוי.

פרקטיקה כזו עשויה להיות מורכבת במציאות חינוכית קונבנציונלית – במשך שעות רצופות, יום אחרי יום, עם עשרות מתחנכים, לרוב כשהם יחד. זוהי פרקטיקה מורכבת, למיטב הבנתי, גם ביחסי מטפל-מטופל, בתנאים שאינם דומים על פי רוב. יחד עם זאת, התייצבות מכוננת אדם ראוי לה להיות קודם לכול **התייצבות אתית**, כזו שישודה בהבנה כי הקיום הוא מכלול, קיום הוליסטי, וכך גם צריכה להיות חוויית ההמשכיות בו, **ההיבראות הרציפה בו**. מתוך כך, חיוני כי יתקיים זולתעצמי, ייווצרו הזדמנויות למפגשי זולתעצמי של המתחנך, הן עם קבוצת ההתייחסות שלו והן עם מרכיבי מציאות נוספים. לכן, כל שיעשה המחנך יהיה מתוך יחס רואה, הרואה באחר את ייחודו, את הסובייקטיביות הנוכחת והנחוות שלו וגם את זו שטרם הפציעה.

על בסיס עמדה אתית זו יהיו בוודאי מצבים שבהם דווקא נוכחות אמפתית, זו המכירה בחוויה ובצרכים הייחודיים, תבטא הכרה והנכחה של נפרדותם, נפרדות המתחנך והמחנך, ולו לרגע. נוכחות אמפתית מחייבת את ראיית המציאות כפי שהיא נחוות אצל האחר כאילו הייתה שלי, כאילו היא חלק ממני. לשם כך נדרש הסובייקט להשהיית עצמו. השהיה עצמית מושתתת על קיום עצמי. בעתות של אמפתיה ניתן להשהות את המעשה במרחב הטיפולי ואולי אף החינוכי, כך שהשהיה זו תהיה אימוץ של מכוונות לחוויית האחר. מן מכנה

זאת "אינטרוספקציה מושאלת" (Vicarious Introspection), שהיא גישה שיש בה פרדוקס פנימי:



בדרך כלל אינטרוספקציה יכול לעשות אדם רק לעצמו. אם הוא מתבונן באחר זוהי אקסטרופקציה. במצב שבו אנו עוסקים הזולתעצמי משאיל את יכולת האינטרוספקציה שלו ואת עצמו לטובת התבוננות בסובייקטיביות של הסובייקט כאילו הוא איננו מישהו אחר כי אם הוא הסובייקט עצמו. במובן הזה מתרחש פה ביטול אמיתי של שניות בין הצופה לנצפה לטובת גישה אחדותית (מן 2010: 225).

נוכחות אמפתית זו תותאם לסיטואציה המשותפת ולצרכיו הסובייקטיביים הייחודיים של המתחנך, ובכלל זה גילו הרגשי, צרכיו, מאפייני הסיטואציה וכמובן יכולותיו של המחנך. אולם **הראשית והמצע לנוכחותו הם תמיד הכוליות, השלם**. ממנו מתחיל היחס וממנו באה ההתכוונות.

על מנת להרחיב את נגישות התפיסה והפיכתה לפרקטיקה של יחסים אסתטיים בתיאור מקרה: המקרה מציג מקטע בתוך יחסים מתמשכים לאורך שנתיים בין מחנכת ומתחנך בבית ספר בצפון הארץ. בית הספר נחשב בית ספר המעניק הזדמנות אחרונה למתחנכים בו בכיתות ז'–י"ב. המחנכת שלומית ותיקה בעשייתה ומכירה את הנער שנתיים ימים. הקטע המצורף נכתב כחלק מתהליכי התפתחות מקצועית, שכללו כתיבה לצורך התבוננות ושיח. הכתיבה התבצעה לאחר שבמהלך השנה פגשנו יחד טקסטים שונים המציגים בין השאר את תפיסותיהם של בובר, קוהוט, קולקה ואחרים, ולפיכך עולם המושגים הזה מוכר למחנכת (מיותר לציין כי הפרטים המזהים וכמובן השמות שונו לצורך שמירה על פרטיות).

אני בוחרת להתחיל את הכתיבה שלי ברגע של תסכול, רגע שבו הרגשתי חסרת אונים וכל תחושת המסוגלות שלי כמחנכת ירדה לטמיון.

זה היה יום חמישי, השיעור החמישי במערכת – שיעור לשון. ביום זה הגיעו לכיתתי הרבה תלמידים יחסית, ייתכן כי ידעו שההצטרפות שלהם לטיול השנתי מחויבת במפגש הזה, ייתכן כי היו צריכים לעכל את חזרתי מחופשת מחלה שנמשכה מעבר לרגיל.

עברו כבר עשר דקות מתחילת השיעור והמורה ללשון תופסת אותי ומודיעה לי שכרגע נמצאים רק שני תלמידים בכיתה והיא מבקשת את עזרתי באיסוף התלמידים. אני הולכת למקום ההתכנסות הקבוע שלהם מאחורי המבנה המרכזי ורואה את גיא יושב ומנגן בגיטרה. אני שואלת אותו מדוע הוא לא בשיעור, והוא עונה לי בייאוש או חוסר חשק, ומבקש שאעזוב אותו לנפשו כי אין לו כוח. אני רגילה לתגובה כזו אצל גיא ומכירה את הכוחות הרבים שאני זקוקה להם על מנת להניע אותו לשיעור. במקביל אני קולטת את תומר יושב גם הוא עם חבריו, מתבדח ומשוחח, וכך גם דורון ואופיר ועוד אחרים. פתאום נראה לי כאילו כל החצר מלאה רק בתלמידים שלי, והם רבים, ואני מרגישה איך התסכול מתגבר בתוכי, אך אני עדיין לא נואשת.

אני צועקת לאחד מהם, שבדרך כלל מקשיב לי ונענה מיד, וקוראת לו להיכנס לשיעור – זה החלק הקל, ואכן הוא נכנס. בחצי צחוקים, חצי ליטופים, חצי כוח פיזי מתון, אני מצליחה להניע עוד שלושה אחרים. הם כולם נכנסים לחדר אמנות למרות שלא לשם הם צריכים. פתאום אופיר ודורון מתחילים לברוח אל עבר היציאה מהחדר, אופיר ראשון ודורון מיד אחריו. כשאופיר כבר בחוץ, דורון יוצא ומיד סוגר אחריו את הדלת, כדי שאני לא אצא. אני מרגישה את טריקת הדלת שנייה ממני והעלבון מציף

אותי. אני יודעת שאני לא אמורה לתת לזה לפגוע בי, אבל זה חזק ממני, ואני רק מתאמצת לחנוק את הדמעות שמתות לפרוץ. אני מחליטה לא להמשיך ללכת אחריהם. אני חוזרת לרחבה המרכזית. מדברת קצת עם אחרים, כבר לא מנסה לשכנע אף אחד להיכנס לשיעור. אני מנסה לשוחח עם גיא ואחרי כמה דקות אני מחליטה להניח לו (או אולי להניח לעצמי...). דורון ואופיר מגיחים פתאום מהצד השני. אני פונה אל דורון ואומרת לו: "אני רוצה שתצא עכשיו מבית הספר ותחזור ביום ראשון עם אבא שלך". הוא מופתע, לא מבין (כביכול) מה אני רוצה. אני מלווה אותו לשער. אופיר נצמד אליו, וכשאנחנו מגיעים לשער נוצרת סיטואציה ממש מביכה: דורון כבר מחוץ לשער, אופיר עומד בפתח השער ומבקש ממנו לחזור וממני לחכות, מתעקש שאנחנו יכולים לפתור את הסיטואציה ללא ההורים. דורון מהסס ובינתיים לא חוזר. אני מרגישה שאני לא מצליחה לחשוב, לא מצליחה לעשות דבר ורק מרגישה שזאת סיטואציה אינפנטילית. דורון חוזר ומתעקש שלא טרק לי את הדלת בפרצוף, לפחות לא בכוונה. אני בטוחה שהוא כן, אבל מחליטה לאפשר מקום של ספק ואני מאפשרת לו לחזור לבית הספר.

בשיעור השישי, שיעור חינוך, כולם נוכחים פרט לאופיר ודורון. אני מנסה כעת להבין את המשמעות של כל הסיפור הזה ומתלבטת האם הייתי צריכה לוותר ואיך הסיפור היה צריך להיסגר. שבוע לאחר מכן יצאנו לטיול שנתי, ודורון התנהג למופת. ובשיחה הכיתתית הוא נעמד ואמר לכל הכיתה שעליהם להודות לי על כל ההשקעה שלי בהם. הוא שם לב להשקעה, והוא היה מודע לכך שאולי יש מקום להודות על כך.

אני יודעת שהייתי צריכה להזין באמפתיה, אני מנסה כל בוקר מחדש להוכיח לו שאכפת לי ממנו, שאני רוחשת לו הערכה, מתעלמת מהערות בוטות שלו על נשים. למה זה בכל זאת לא מספיק? ואז, דווקא ביום האחרון ללימודים, בחלוקת התעודות הרגשתי שהייתה שיחה משמעותית בינינו. שיחה אישית על מה שאני מרגישה. שיתפתי אותו בזה שיש לי הרגשה שהוא שם הרבה חומות סביב עצמו ומאוד קשה לי להתקרב אליו למרות המאמצים הרבים, והזכרתי את הניסיונות להתיישב לידו בימים האחרונים שבהם הגיע, והנחתי שהוא זוכר כי זה היה לאחרונה. אמרתי שאשמח אם הוא יפתח קצת ושברור לי שמהו עובר עליו. שאלתי אם הוא משתף מישהו בתחושותיו, ולהפתעתי הרבה הוא ענה. לאורך כל השיחה היה משהו שונה בעיניו, ניתן היה לראות כי הוא באמת קשוב. הוא סיפר מעט, שבשבילי היה המון: שיש לו חבר אחד שהוא משתף אותו ושקשה לו להיפתח בפני אנשים. והוא הבטיח להמשיך לחשוב על כך. וחשבתי שאולי לכך התכוון קוהוט כשדיבר על אמפתיה לאנשים פגועים!?

עכשיו חופשה ואני כותבת לו כל שבוע, והוא עונה ומספר מה הוא עושה בחופשה, קצת כמו אימא שלו. אני לא ממש יודעת, אני מאמינה בהצבת גבולות (אולי פחות ממורים אחרים בבית הספר) אבל אני מתקשה להציב אותם.

תינוקות, תלמידים ואף מבוגרים (ממונים, עמיתים ושותפים אחרים) יכולים לא אחת לראות בנו, מטפלים או מחנכים, אובייקט, שלא מתוך כוונה להרע אלא כמעין קריאה להיראות, שהיא לעתים גם ביטוי התנהגותי לפגיעותם, לכאביהם, לצורכיהם ההתפתחותיים. דורון מגיב בטריקת דלת, תגובה תוקפנית שעל פניו אין לה מניע ברור הקשור בסיטואציה. היא יכולה להיות ביטוי לתחושת כעס או תסכול שמקורה בהתרחשות

שהקדימה את הרגעים הללו (הקשורה לאיש צוות אחר, לשלומית או לחבריו); היא יכולה להיות ביטוי התנהגותי לתחושות דומות לאלו של חברו, להזדהות עם חברו, או תגובה לחדירה של המורה למרחב הנתון לתלמידים (Impingement, בלשונו של ויניקוט, המתאר את האם החודרנית), והיא יכולה אף להיות התנהגות אשר הושפעה מתחושת הכעס והתסכול של שלומית בעקבות פנייתה של המורה ללשון אליה וטענתה בדבר ההתנהגות הלא ראויה של תלמידיה, טענה שיכולה להיות מניע לתחושת אשם וכעס. מובן כי היה להתנהגותו של דורון מניע וכי הוא רלוונטי. יחד עם זאת, בזמן אמת, כשהתנהגות כזו פוגשת את המחנכת או אף תוקפת אותה, מה יאפשר נוכחות שמחזיקה הן את הפגיעה והן את היכולת להתבונן? האם ניתן ליצור ברגעים שכאלו מרחב למחשבה הרואה את הרגע הבא? זה שיאפשר הן למחנכת והן למתחנך מקום של מפגש, מקום רואה יותר, מיטיב יותר?

נדמה כי התשובה הראשונית היא "ודאי שלא!" ואכן, פגיעתה של המחנכת אנושית ורלוונטית, וכמעט לא אנושי או לפחות מתחסד להניח כי תיתכן תגובה אחרת. במקרה זה מתוארת התייחסות נוספת, שונה, בשלבים מאוחרים יותר של האינטראקציה, זו הבאה לידי ביטוי בהתנהגותה של שלומית כשחוללה מאוחר יותר מרחב שבו התקיים מפגש העונה על צרכיו הבסיסיים של דורון – הצורך להיות נראה ולזכות בהכרה. הרחבה של האפשרות לקיים מרחב מיטיב נטועה בהזדהות עם המשמעות של היות אשת חינוך, עם הייעוד והאידיאל של כינון אדם, עם ההבנה שבני אדם באשר הם מייחלים תמיד לאיכות המזינה, למעין חמצן המצוי באינטראקציה מיטיבה עם מי שהוא "הורה" – גורם שיש בו הפוטנציאל לראות ולזכות בנוכחות, בהכרה. פסיכואנליטיקאים אקזיסטנציאליסטים מציבים את המצע הראשיתי, האורגני לאדם, עוד בתודעת האם, במשאלה, טרם לידה, לעתים עוד טרם היריון; "ההוויה הווירטואלית" בשפתו של קוהוט. יש הטוענים כי התהוותה של הוויה זו מצויה עוד במשחקי הדמיה הוריים ומשפחתיים של ילדות וילדים בשנות חייהם הראשונות. הוויה וירטואלית מתקיימת גם בהיריון ובה מתהווה "עצמי פוטנציאלי", הנע בתודעת האם הנושאת אותו ומצוי ביחסה של האם, שחלקה אינו רק רגשי ומנטלי אלא גם בהיותה מצע פיזי של גידול – הרחם (אין פה טעות, זכורות לי אמירות ששמעתי מפייהן של נשים בהיריון, והן מצטרפות לחוויותי האישיות במהלך הריונותי – התחושה יכולה לעתים לבוא לידי ביטוי במילים "כולי רחם"). זו חוויה שיש לה ערך ורלוונטיות גם ברגעים אחרים של הורות ונוכחות מקצועית חינוכית. יהיו רגעים שבהם ההינתנות הזאת תהיה מהולה בכעס ובתסכול בשל אובדן החירות או המיניות, אולם ביסודו זהו מרחב אשר נועד להיות מיטיב ומיטיב, ולכן הוא גם מטפורה להוויה עתידית אוטופית, שהיא כוכב הצפון הרצוי של כל הורה, מחנך ומטפל. לאחר הלידה, בוודאי בסמוך לה, מוכרת המשאלה והמכוונות לנתינה האימהית כמענה לכלל צרכיו של תינוקה. הפסיכואנליזה רואה בחוויית היחסים הראשונית הזאת את התשתית להיבנות של העצמי הפוטנציאלי, כלומר יחסים אלו הם התנאים להבשלה, לביטוי ולמימוש ראשיתי של מבנים ראשוניים, מולדים, שגיבושם השלם יהיה נוכחות של "עצמי מגובש באופן מוצק" (קוהוט 2005: 103 בהערה). היעדר מענה מותאם לצורכי התינוק יוצר פגיעה – פיצול ושבר עצמי. אלו יכולים לנבוע מחסר באחת או יותר מדרכי נוכחות מזינות (נוכחות התייחסותית או אינטרסובייקטיבית, ובוודאי זולתעצמי). הזהות המקצועית היא הרלוונטית, ועליה ארחיב להלן בפרק החמישי.

ההתכוונות היא לאפשר קיום עצמי בריא, להרחיב ולהתמיר את תחושת היות העצמי של המתחנך, עצמי שנבנה מתוך המצע האמפתי המתאפשר ביחסיו עם המורה (בהמשך אתייחס להרחבה פוטנציאלית של הקשר אמפתי – באמצעות קבוצת ההשתייכות החברתית, ובפרק הבא אף באמצעות חומרי הלימוד). בכל מקרה,

רצויה "תמצית העמדה האמפתית של הזולתעצמי, אשר דרך המשוקעות בחיי הנפש של הילד מאתר ומתקף את צורכי העצמי שלו ופותח את הערוץ לחווייתם כחלק אורגני של האישיות" (קולקה 2005 : 41).

**מהם מרכיבי המצע האמפתי?** כפי שכבר נאמר במילים אחרות, אמפתיה היא אינטרוספקציה מושאלת, יכולת של אדם להבין ולחוות את עולמו הפנימי של האחר באופן שבו הוא חווה אותו בעצמו. זהו אמצעי מרכזי כל כך ביכולת להבין ולהזין את העולם הפנימי של הסובייקט האחר (קוהוט 1959). אמפתיה היא תחושה שקיומה מקבל אישור ותוקף אם היא חווייתו של האחר – של מושא האמפתיה, המקבל, ולא של נוהג האמפתיה, הנותן. לדוגמה, בימי תחילת השנה העברית נוהגים אנשים רבים לבקש סליחה, והסליחה אינה מסתכמת בבקשה מן האחר שיסלח אלא בתחושת ההיענות לסליחה.

מענה מיטבי לצרכיו של מתחנך או מטופל בא לידי ביטוי, על פי תפיסתו של קוהוט, כשהוא מהווה מענה לשני צרכים בסיסיים, שביניהם נתווה המצע להתפתחות שלמה – **צורכי נראות וצורכי אידיאליזציה**. אלו נותנים תוקף ממשי לנוכחותו של הסובייקט, לחוויה שהוא חווה, משמע לרגשותיו (גם כשהם רגשות קשים של כעס, תסכול או חוסר אונים), למחשבות, לעמדות ולצרכים סובייקטיביים שנוכחים ברגע מסוים ומתוקף קיומו הסובייקטיבי. נראות היא הכרה המנכיחה קיום. לעתים יש בה התפעלות מכישורים ומיכולות ייחודיות. כתוצאה מן הנראות מתפתח קוטב האמביציות – קוטב של שאיפות לכוח, להצלחה ולמימוש של האפיונים הייחודיים של הסובייקט. לקוטב זה קשורות החיוניות, היוזמה וההערכה העצמית. בקוטב האחר מצויה **ההאדרה** (קוטב האידיאליזציה), שבאמצעותה מספקת הדמות המגדלת, שהיא למעשה זולתעצמי, תחושה של חיבור ושייכות לאחר מוערך, נעלה ומואדר, חיבור היוצר חוויה של ביטחון ורוגע, יכולת לווסת רגשות, להרגיש קיים ושייך למרות ערעור רגשי. לקוטב זה קשורה גם התפתחות המסוגלות לחפש ולהחזיק באידיאלים ובערכים. מתוך אלה נבנים ביטחון, מחויבות ואף התלהבות. כך נבנה הקוטב של האידיאליזציה, המייצר כמיהה לאחדותיות, לחיבור למשהו נעלה הנותן משמעות לקיום.

המצע לסיפוק שני הצרכים (הנראות והאידיאליזציה) הוא האמפתיה. הנוכחות האמפתית בתוך מרחב חינוכי וכחלק מנוכחותו של מורה יכולה כמובן להיתקל במכשלות רבות, כמו אלה שהוזכרו בסיפור המקרה. לכן ראוי לציין כי אין הכוונה לנוכחות מקצועית שהיא כל כולה אמפתית (גם אם רצוי שכך יהיה), וודאי שישנה לגיטימציה רבה לרגעים רופפים יותר בנוכחות האמפתית, שהרי ישנם גם כשלים נורמטיביים שאינם טראומטיים. קוהוט השווה את סוגיית האמפתיה לתופעת הפרספקטיבה, והקביל את "גילויי" האמפתיה בהיות זולתעצמי, לגילוי הפרספקטיבה. כשזו התגלתה על ידי האדריכל והפסל פיליפו ברונלסקי בתחילת המאה ה-15 היא לא הומצאה, היא הייתה שם כל העת, ומה שהתחדש זה היכולת להבחין בה וכמובן לבנות סביבה תיאורית. כך גם אמפתיה – אין צורך לגלות אותה, אלא רק כאמור להכיר בקיומה סביב, להבחין בה ולעשות בה מעשה; לזכות עצמנו בנראותה.

יחד עם זאת, ישנם כאמור כשלים אמפתיים. אלו הם המקומות שבהם המבוגר, כמי שנתון בנוכחות מזינה, בנכונות להיענות, משתהה או לא מדייק במענה, והחוויה היא של חסר נסבל. דווקא כשל אמפתי זה, בעצם התסכול שהוא מייצר, מאפשר למתחנך הפנמה של יכולות, של מסוגלות. כשל אמפתי מעין זה של המתחנך עשוי לאפשר למתחנך נגישות לאותם מרכיבים בעצמי המתהווים ובונים את החוסן ואת המסוגלות הפנימית. זוהי הפנמה ממירה (קוהוט 2005). כשלים עשויים להיות מרכיב חיוני בהתמרה ובהעמקה של לכידות העצמי המתחנך. עם זאת, נוכחות אמפתית במידה זו או אחרת המתקיימת באופן רציף יכולה להיות התכוונות שביסודה מודעות וזהות מקצועית שמרכיביה ניתנים לפיתוח; משמע, עמדה אתית.

\*\*\*

המרחב הטיפולי עוסק בניסיון רב-ערך לבחון דרך להקניית נוכחות של מטפל שתסייע במתן מענה לאותם צרכים ינקותיים של המטופל שלא קיבלו מענה בזמנם. מחנכים יפגשו צרכים אלו בכל מקרה (בוודאי בגיל הרך אך לא רק אז). ילדים ומתבגרים רבים עשויים להביא לידי ביטוי צרכים ינקותיים נורמטיביים, כגון הצבעה המלווה בקריאות לתשומת הלב של המורה כביטוי לצורך בנראות; ביטויים חוזרים ועקשניים לסידור של ספרים, של הקלמר וכו' כביטוי לחסר עוד בשלב האנאלי וכו'. הבחירה להבחין בצרכים אלה כחלק מהסובייקטיביות של המתחנך וההחלטה באיזה אופן לאפשר להם להיות נוכחים הן ביטוי לתפיסה ולכישורים מקצועיים – יהיו מחנכים שלא יבחינו בכך, יתעלמו מכך או יהיו מענה, ולעומתם יהיו מחנכים שיבחרו להתייבב כנותני מענה בזמן אמת. בכל מקרה, הקשר הנחוה בין המחנך למתחנך הוא פוטנציאל רב-עוצמה לפיתוח ולכינונו האותנטי של המתחנך. וזאת, על אף הפגיעה שנוצרה בו בשל היעדר מענה מלא בשלבי חייו הראשוניים. טיפול יכול לשקם את העצמי של המתחנך, גם אם לא תהיה בו חזרה מלאה לפוטנציאל ההתהוות הראשוני. יחסים שבהם תהיה נוכחות מתחדשת של מחנך כרואה וכזולתעצמי יאפשרו לעצמי של המתחנך היבנות הנוכחת באופן חיוני, יוצר ובעל משמעות.

ככל שגיל הילד צעיר יותר, סמוך יותר להתהוות הפוטנציאלית, הפוטנציאל למימוש של עצמי גרעיני גדול יותר. היבט זה נמצא בהלימה למחקרים רבים המתארים את ההשפעה הרחבה של עבודה חינוכית בגיל הרך, של יצירת נוכחות המאפשרת יחסים הדומים באופן מרבי לנוכחות ראשית מיטיבה. יחד עם זאת, הדחף המעגן את החיפוש ואת המשאלה, שאין בו די להתנעה מחודשת של העצמי באמצעות יחסים עם אחרים המאפשרים מענה, לרבות צרכים שלא קיבלו נראות, הנו רציף ובלתי פוסק לכל אורך החיים. הוא יימצא גם אצל ילדים בגיל מתקדם יותר, גם אצל ילדים שקיבלו מענה לכל צורכיהם וגם אצל מבוגרים. ואולי בדחף אנושי בסיסי זה, בחיפוש המתמיד, מצויה גם התקווה.

על מנת להדגים השפעה של הקשר האמפתי ושל החיפוש המתמיד אחריו, אחזור לתיאור האינטראקציה בין שלומית המחנכת ובין דורון התלמיד. דורון מנסה, באמצעות נוכחות מיטיבה בטיול, לזכות בנראות, בהדהוד הרואה והמאדיר של שלומית. הוא מכוון את דבריו אליה, מנסה לומר מילים טובות וכאילו לומר "תקשיבי לי, אני מפרגן לך כי אני זקוק ומקווה שתראי בי את הטוב, שתאמרי לי את הטוב שבי". ושלומית אכן מקשיבה ומבינה. נדמה שהיא מחפשת הזדמנות להיענות לצורך הזה של דורון ומוצאת כזו בנוכחותה האמפתית בשיחה המזדמנת בסוף השנה לפני היציאה לחופשה.

השיחה מציעה מרחב למפגש ולהתבוננות שאינו המידי, שהוא לא אחת גם ההישרדותי הן עבור המחנך והן עבור המתחנך. נראה כי דווקא האותנטיות של שלומית, דווקא נוכחותה החשופה, היא זו שאפשרה את הפצעת הקול האותנטי גם של דורון. בדורון למעשה מתהווה מרחב חדש, שלא היה בו קודם, מרחב שמתקיים בו מפגש מיטיב; מפגש המאפשר את לידת היותו של דורון לא רק כפוגע או כפגוע אלא גם כבר-שיח, כשותף שווה לשיח.

דברים נאמרים והתנהגויות קורות כשהם מופנים כלפי מישהו. בשלב זה של התפתחות הסובייקטיביות של התלמיד הוא מבחין בקיומה של המורה שלו כמושא התייחסות. בדבריו ובהתנהגותו המאוחרים יש מן הזיקה והם מעידים על שאיפה לקרבה, על הקרבה הקיימת והמייחלת להתרחב בין האני ובין מי שאינו אני, ה"לז" ההולך ונתפס ומייחל להיות "אתה".

למעשה, בתוך מורכבותה ונפלאותיה של המציאות נמצא שיחסי זולתעצמי אמנם אינם התרחשות בו בזמן של הדדיות, אולם מתקיימת בהם כל הזמן האפשרות לכך; לדברי שלומית: "אני הרגשתי שגם אני מחוזקת מהסיטואציה".

לסיכום, ההבנה כי כל שידוע לנו ביחס לעצמנו מתהווה ביחסים בין-אישיים, מתהווה בנו מתוך מה שהאחרים מייחסים לנו (בעיקר אם הם סמכות הנתונה לאידיאליזציה אך גם אם הם בקבוצת ההתייחסות), היא הבנה מהותית. היא מאפשרת לנו להבין כי בכל יחסי גומלין תיתכן הן בריאה של חיים והן פגיעה בחיות, תיתכן יצירה של תחושת מסוגלות, של קיום שיש בו שמחה ויכולת ונוכחות, של מתן מקום ושל נראות, כמו גם הרחבה של הריק, של כאב ופגיעות. לכל אדם היכולת להתייבב כזולתעצמי, כעצמיות: בעוד "עצמי", לשון זכר, הוא חוויית הקיום העצמית, ה"עצמיות", שטבע קולקה דווקא בלשון נקבה, היא המסוגלות להתייבב כשהעצמי שלי מושהה, על מנת לאפשר לאחר מפגש עם היותו שלו. התייבבות מסוג זה היא ביטוי להכרה בקיום עצמי מודע ומחויב למה שמעבר לו; קיום כולי.

נראה כי מתקיימת תנועה על פני מנעד מתרחב של מסוגלויות, הנע מאחדותיות ראשונית, שמופעיה חוזרים לכל אורך החיים (והיא בראשיתה ינקות ובהמשך ייחוס רגשות אישיים לאחר לדוגמה), אל עבר מימוש יכולתנו לנפרדות, לקיום שהוא עצמאי, וממנה לנפרדות אחדותית. הישארות בשלב של נפרדות לבדה, בשונה מנפרדות אחדותית, עלולה ליצור יחס שיש בו ניכור, זרות ואף פגיעה וניצול. "מי שאומר 'אתה' אין משהו משמש עצם לנגדו. שכן כל מקום שנתת משהו, נתת משהו בעדו. כל לז גובל בלז שכנגדו, אין הוא אלא בגבלו גבול לחברו. ואילו בזמן שנהג 'אתה' אין משהו. אין ה'אתה' גובל. מי שאומר 'אתה' אין בידו משהו, אין בידו כלום, אבל שרוי הוא ועומד בזיקה" (בובר 1963: 4). ניתן לנו להבחין בסובייקטיביות, באחרות, ובתוך כך לממש את קיומנו כבני אדם, ואם בחרנו, גם כאנשי חינוך, לדעת חוויה של משוקעות (Immersion) ומזיגה (Merger), חוויה של מרחב אנושי, בחירה זו תאפשר לנו מימוש של המחויבות האנושית והחינוכית-מקצועית להכרה בהיות חלק מקיום רחב בהרבה, היא תחושת האיחוי, מה שכיוון לו בוודאי קולקה כשכתב על "התמוססות בין האדם לאלוהיו" (קולקה 2007).

נראה שניתן להתייחס לתהליך זה כתהליך התפתחותי – אדם נולד כשיכולתו לראות סובייקט היא בפוטנציה בלבד. דמות מיטיבה המאפשרת לו את תחושת נוכחותו הסובייקטיבית ועונה לצרכיו יוצרת מצב שבו הוא פוגש את היותו סובייקט, וככל שמפגש זה מעמיק מתרחבת היכולת שלו לראות צרכים, נוכחות וסובייקטיביות של אחרים. משם יכולתו להיפך זולתעצמי עבור התקיימותם הסובייקטיבית של אחרים היא בחירה והתכוונות, היא עמדה אתית. באותה מידה גם היכולת להסתייע באחר עוברת דרך היכולת להבחין בו כסובייקט קודם לכן. רק אז ההסתייעות באחר כמי שמתייבב עבורי היא אקט שבבחירה.

מרחב כיוון של סובייקט, מרחב חינוכי, הוא מרחב היכול להתקיים כאילו היינו כולנו שרויים בתוך "קערה" של אמפתיה, בתוך סביבה שבה האמפתיה היא יסוד קיומי והיא אינה מחייבת מאמץ. אמפתיה כתחושה קיומית ורציפה, מרחב המקיים ובורא את תחושת היות חלק, את חוויית הרציפות, את המשאלה לאיחוי, וממנה – גם את הנפרדות המבחינה, המייחדת ומאפשרת עצמאות. נפרדות כזו, כשהיא תולדה של חיבור, מאפשרת הבנה כי האחר הוא הבסיס לתחושת היות חלק, שכל כולה בבחירה להתכוון לאחריות; אחריות הסובייקט, כאדם וכמחנך, לאחר.

מפגש מרחיב סובייקטיביות שהיא כוליות האחר הוא עמדה אתית, וזו רלוונטית כמובן כחלק מנוכחות מקצועית. במקרה כזה, היא מכוונת להתייבבות על-אישית, שבה קריאתו של ניטשה למות האלוהים היא אחת עם קיומו הממומש של הסובייקט כעל-אדם, עם האיננות של האני, האין-אני בבודהיזם, "זולת הנוטל על עצמו את המהות האמפתית של זולת בורא" (קולקה 2005 : 19). זוהי העצמיות בלשונו של קולקה, זהו הזולת, האחר, כאידיאל העליון של האדם.

הבנת עומק משמעותם של יחסים ומוכנות להתייבב באופן אמפתי הן יסוד לעשייה חינוכית משמעותית. לפיכך ראוי לו לאיש החינוך לבחור ולהתכוון להיות "זולת שהוא בורא" בכל מפגש עם תלמידים. "נוכחות שאיננה הכרה יודעת אלא התייבבות אתית הקוראת לעולם: הנה עצמיותו של זולתי!" (קולקה 2005 : 21). זוהי, כך בעיניי, "שבועת" איש החינוך, והלוואי שתהא גם שבועתנו כאנשים בכלל. אזי תתחולל הוויה שלשמה נדרשת האופטימיות גם בחוויית הקיום הריאליסטי, השגור כל כך, הוויה שלשמה נתהוו התקווה והאמונה בטוב שבאדם.

## ב. ההקשר הקבוצתי של יחסים

ראוי עוד לציין כי למערכת היחסים היסודית בחינוך המכוון לכינון אדם, לזו שבין מחנך ומתחנך, ישנו הקשר מידי ורציף, ולו נוכחות והשפעה רבה – קבוצת ההתייבבות או "הכיתה".

בשונה מהקליניקה, שנדמית כמערכת שחלק מאיכויותיה הוא דווקא בפוטנציאל המגולם בהיותה מערכת סגורה (שהיא מוגנת וממוקדת ובמידה רבה מהווה מעין מיקרוקוסמוס לקיום הסובייקטיבי או הבין-סובייקטיבי של באיה), הרי שבמרחב החינוכי שותפים כל העת לקשרי הגומלין בין מחנך ומתחנך מחנכים וילדים נוספים, שנוכחותם והיחסים המתהווים ביניהם הם הקשר רב-השפעה. גם בדוגמה שהוצגה לעיל, אין ספק שהתלמיד דורון היה נוהג אחרת שלא בנוכחות חברו אופיר. הקיום המשותף, הכולל את מארג היחסים בין התלמידים לבין עצמם ובינם לבין המבוגרים, הוא הקשר המשנה לחלוטין את הבנת היחסים בין מחנך ומתחנך. הקשר זה כולל את בית הספר (הנתון כמובן בעצמו להשפעות נוספות של המרחב המוניציפלי, כמו גם של הממסד החינוכי האזורי והארצי) וכמובן את הקבוצה – קבוצת ההשתייכות המידית שאנו מכנים בדרך כלל "הכיתה".<sup>5</sup>

אך על מנת להציע מענה ראוי לשאלת משמעותו והשפעתו של ההקשר המערכתי יידרש ספר נוסף, והוא יהיה בוודאי רב-ערך ועניין. בשורות הבאות אנסה להתייחס רק מעט למשמעות ההתקשרות המתקיימת בכיתה על מנת לרמז למענה על השאלה הבסיסית: מה מקומם של יחסי הגומלין בקבוצה לקידום תכלית העבודה החינוכית – כינון אדם כסובייקט אקולוגי?

כיתה על פי הגדרה היא קבוצה חברתית המהווה קבוצת השתייכות – היא התקבצות משותפת של יותר משניים המקיימים ביניהם יחסי גומלין, יש להם מטרה משותפת, וללא ספק מתהוות ביניהם גם נורמות משותפות, תרבות קבוצתית המעגנת ערכים, טקסים וכו' (Schein 1970). לצד החלקים הגלויים מצויים גם חלקים רבים שאינם מודעים, המהווים מסד להבנה של תהליכים בקבוצה. ביון (1992) התייחס לקבוצות כישות שהיא תמיד מעבר לסובייקטים הבונים אותה, היא מכילה הנחות בסיס לצד המטרה הגלויה והתנהלותה מונחית תהליכים דינמיים.

<sup>5</sup> בהלימה לדגשים המושגיים אקרא כאן ל"כיתה" קבוצה. אתיחיס בהכללה לכיתה הגן, לכיתה הלימוד בגיל בית הספר היסודי ובית הספר העל-יסודי ואף לכיתה או קבוצה במסגרות חינוך בלתי פורמלי.

נושא הקבוצות נחקר רבות ומהווה מוקד של חוויה, התבוננות וכתובה רחבות היקף. קבוצת ההשתייכות החינוכית היא ללא ספק אחת מקבוצות ההשתייכות המשמעותיות לילד אף על פי שהוא אינו בוחר בה. היותו של הילד נתון לתוך קבוצה בכל שלבי השהייה במערכת החינוך מביאה לידי ביטוי ממשי את תפיסת ההקשר – כל פרט הנו חלק מקבוצה, והיא זו התומכת בפיתוח העצמי ומקדמת אותו; העצמי מתפתח דווקא מתוך המצע הקולקטיבי. חברה ותרבות שזורות ומאפשרות את בנייתו של הפרט (Foulkes 1990). היות ההקשר הקבוצתי נתון מראש הנו ביטוי נוסף לתפיסת השלם – אדם וקבוצה אינם נוכחות דואלית; נהפוך הוא, אדם נולד מתוך הקשר ולתוכו, וכך גם מתפתחים חייו ומתפתחת זהותו. יחסי תלמיד-קבוצה מקבילים במשמעותם המגדלת ליחסי משפחה-תינוק או אם-תינוק. בתוך כך מתחדד תפקידו המשמעותי של המחנך.

ילדים שוהים במחיצת שותפים לקבוצת ההשתייכות שלהם שעות רבות בכל יום, ימים רבים בשנה, וגם מה שמכונה "הפסקה" שייך להקשר של הלמידה הפורמלית, שהוא בדרך כלל גם מעבר מישיבה בחדר לתנועה במרחב פתוח יותר, אולם לחלוטין אינו הפסקה מהמפגש הרציף, המכוון והמזדמן, הנחוה והבלתי נחוה, בין הסובייקט לאחרים. בתוך הקבוצה ומתוכה יכול הסובייקט להכיר ולחוות את מנעד האתגרים המייצגים את המציאות. במובן זה, הקבוצה הכיתתית מהווה מיקרוקוסמוס המייצג את העולם שמחוץ למסגרת החינוכית. ההתנסויות מהדהדות יכולות וכאבים, צרכים ומענים, ולמעשה זהו מרחב המזמן מנעד רחב של חוויות גומלין ומתוך כך מהווה מצע מכונן או מעכב להתפתחות אותנטית.

בדוגמה שהוזכרה לעיל, ההתנהלות המשותפת של המחנכת שלומית ושל התלמיד דורון משמעותית ומאפשרת התחברות אותנטית בשיחה הבין-אישית, שהמשכה במהלך הקיץ סייעה בוודאי אף היא. אולם הסיטואציה שנוצרה היא תולדה של התרחשויות שנוצרו קודם לכן – במהלך שיעור הלשון, בהכנה לטיול השנתי ובטיול עצמו. נוכחותה ויחסה של המחנכת שלומית מקבלים הד כשהם נתונים בתוך הקשר הרגעי או המתמשך עם דורון ומגיבים להשפעותיו – ההקשר של ההתרחשות כולל בין היתר את שיעור הלשון, שבוודאי גם ביחס אליו קיימת תשתית של חוויה והתנהלות שיסודה בקשרים עם המורה ללשון ובוודאי גם עם תחום הידע (השפעת תחומי הידע תידון בפרק הבא). שלומית כמחנכת מגיבה מתוך תחושת האחריות והמחויבות שלה כלפי התלמידים ובוודאי כלפי המורה ללשון (קבוצת השתייכות יש גם למורה והיא משמעותית לא פחות). היא ממחרת לפעול – אינה מתעכבת להתייעץ עם המורה כשזו מבקשת את עזרתה, וייתכן כי מתהלכת ביניהן נורמה גלויה או סמויה שעל פיה פעולה הנה עשייה משמעותית. ואולי הזמן דחק אף הוא? בכל מקרה, שלומית יודעת שתמצא את התלמידים במרחבי ההתכנסות הקבועים שלהם, ולשם היא ניגשת. האם זהו מרחב המשותף גם למורים? עד כמה נחוות הכניסה למרחבים הללו כ"חדירה"? התלמידים נענים, אך "מובלים", הם לא הולכים מרצון לכיוון הכיתה, ונדמה מתוך התיאור הקצר שהתנהלות זו מוכרת למשתתפים, היא מעין משחק שכלליו מוכרים לשותפים בו.

האתגר של איש החינוך הוא ביכולתו להכיל ולשאת את המורכבות המשתמעת מהחזקה (Holding) של הקבוצה שהוא מחנך, על היבטיה המגוונים. משמע, לראות סובייקטים כשהם לעצמם, כל אחד כעולם פוטנציאלי שהתבוננות בו והנכחה שלו מגלמות שפע של ערך, עניין ומשמעות, ויחד עם זאת לדעת שיש עוד שותפים רבי-ערך במרחב המשותף – הכיתה, הקבוצה – ושמערכת היחסים אינה כשלעצמה אלא היא מגלמת בתוכה ומשתקפת בפניהם נוספות, כפני הסובייקט, התלמידים האחרים, והיא מטפורה וביטוי ל"פנים" רבות,



לריבוי משמעויות וערכים המצויים בהקשר הארגוני, במקרה הזה בית הספר. קבוצת הילדים, הכיתה, היא תת-מערכת בתוך מערכת גדולה יותר – בית ספר, המצוי אף הוא בהקשר של מערכות הולכות וגדלות (הקהילה, העיר וכו'). לזהות הקבוצתית אפיונים המושפעים בחלקם מגורמים נסיבתיים ורחבים יותר, כמו נורמות משפחתיות, נורמות חברתיות, תרבות בית הספר, תרבות הקהילה, מאפייני הגיל, השפעת השעה ביום, תחום הידע והתכנים או ההכרעות של משרד החינוך. המחויבות של איש החינוך היא לתנועה בין התבוננות עומק בצורכי הילד כסובייקט לבין התנהלות הגומלין המשותפת כביטוי ועילה להבנות העצמי, בין ראיית המכלול להבחנה בפרטים, בין Zoom in ל-Zoom out.

הקבוצה במרחב החינוכי היא מערכת. אני מוצאת כי יש הוא מטפורה שימושית ביותר למערכתיות: הים הוא מרחב המהווה חלק מן הטבע. הוא נתון להשפעות סביבתיות כמו מזג אוויר ומשפיע בתורו על הסביבה. הוא נראה באופן קבוע כים אך נתון לשינויים רציפים, וגם מראהו משתנה – בצבע, בעוצמת התנועה והגלים וכו'. ניתן להביט בו למרחוק, אל האופק, אך זה אינו ניתן להשגה לעולם, ככל שמתקרבים אליו הוא מתרחק. וכמובן, מה שנראה מעל פני הים הוא רק חלק מהמציאות הכוללת שלו, שהרי ככל שמעמיקים להיכנס לתוכו, אל המצולות, אל מתחת לפני הים, מתגלה עולם שלם של חיים וצמחים ו"אוצרות" ממשיים ופוטנציאליים. בדברו על המנהיגות הרחב קוהוט על התפקיד הדומיננטי של המנהיג בעיצוב פני הקבוצה. עיסוקו הרחב בהפרעות אישיות נרקיסיסטיות כלל התייחסות רחבה לתפקיד ההורה כמי שמהווה דיוקן של אחר מואדר. זה שנוכחות אופטימלית שלו היא המאפשרת מענה לצורכי הילד, היא אחד התנאים המיטביים של התפתחות הילד דרך ויסות של גרנדיוזיות עצמית ויכולת להפוך את נוכחותו לחלק אינטגרטיבי מהעצמי המהווה גורם מניע, אמביציוזי, מייצב ערכים וממריץ למימוש של משאלות וצרכים בהמשך (קוהוט 2014 [1968]).

אינטרוספקציה ומודעות רציפה ביחס למצב העצמי הן קריטיות בשל החשש מהתהוות הוויה קבוצתית שאינה פרודוקטיבית. שהרי "תנועות קבוצתיות הרסניות מקורן בהתחברותם של עצמיים גרנדיוזיים שנשברו לעצמי הגרנדיוזי הארכאי של מנהיג המציע כביכול את העצמי הגרנדיוזי שלו לשימוש הקבוצה, אך משתמש בה כזולתעצמי רואה המאדיר את הגרנדיוזיות שלו. קבוצות פוריות, לעומת זאת, מקורן בהתחברות של עצמיים בקבוצה לזולתעצמי המאמיר (Idealized) של מנהיג המהווה אידאל ולא עסוק בגרנדיוזיות שלו" (קולקה 2005: 10).

תובנות עקרוניות יכולות לסייע גם בהתבוננות בקבוצה חינוכית:

קבוצות קונסטרוקטיביות יכולות בהחלט לדגול במשותף בשאיפות מסוימות; וערך העצמי המוגבר שהיחיד מפק מההרגשה שהוא עצמו בדעה אחת עם קבוצה, שעם תחושת הכוח והפגנת הביטחון העצמי המענגת שלה הוא מזדהה – אלה בהחלט יכולים להתיישב עם שליטה עצמית, התנהגות מתורבתת ומטרה יצירתית. תערובות הזדהות של הנגזרות מעוכבות המטרה של האובייקט הכל יכול הטרור מבני ושל העצמי הגרנדיוזי נוכחות ללא ספק כבכל הקבוצות היצרניות ובנות היום. זה עשוי לכלול מצוותים קטנים של יחידים העובדים במשימות מוגבלות – פוליטיות, מסחריות או מדעיות – ועד לאומות ואוכלוסיות גדולות הרוצות לשפר את הטריטוריה שהן חיות בה ולהנחיל לצאצאיהן עולם טוב יותר. מה שקובע את ערכה התרבותי של הקבוצה איננו יתרוננו של אחד המבנים

הנרקסיסטיים על פני האחר אלא הארכאיות או הבשלות היחסיות של קונפיגורציות אלה ודרגתה היחסית של דומיננטיות האני עליהן (קוהוט 2007 : 82).

במילים אחרות, מורה, כמנהיג קבוצה, יכול לפעול באופן קונסטרוקטיבי מתוך הבנת התכלית, על הערכים והאידיאות שהיא מגלמת, וליצור השפעה מכוננת (מניעו, אם הם אידיאיים, על פי רוב לא יונחו מעצמי מפורק, שהביטויים שלו הם פתולוגיות נרקסיסטיות כמו שליטה ורודנות, מניפולציות שיכונו אחרים להאדיר אותו ושאר ביטויים של צרכים אישיים, יהיו אשר יהיו).

למחנך ישנה השפעה רבה על אופן התהוותה של "הכיתה" כקבוצה, כמסגרת השתייכות אנושית. טריוויאלי לומר כי נוכחותו של המחנך, אם הוא מכיר בקבוצתיות ובהשפעותיה, היא חיונית, וכן יכולתו לזהות את "הקול הקבוצתי" ואת דרכי התהוותו, את גורמי ההשפעה המרכזיים ואת האופן שבו הם מקבלים ביטוי נחוה. לשם כך נדרשת הבנה במהותה של קבוצה, וזו מושתתת על ראייה מערכתית.

הקבוצה היא מרחב ובוודאי ראוי שיחוהו כ"קערה" אמפתית בגין האווירה המיטיבה השוררת ביחסי הגומלין בין המשתתפים. מרחב כזה עשוי לקדם נוכחות אותנטית והתפתחות של הסובייקט לצד היכולת להוות מצע להתנסות ולמימוש של היכולות האמפתיות של כלל האחרים. עיצוב מרחב אמפתי כרוך בדוגמה אישית (Modeling) של המחנך, שהרי מה שישפיע הוא מה שהמחנך יאמר בפועל ומה שהמתחנך יחוה כמודל ודוגמה. חינוך אינו ציוויים מוכתבים, אלא על פי רוב הוא חזרה על מה שאנו רואים וחווים שנעשה ביחס אלינו ובסביבה שאנו מתקיימים בתוכה.

מקומו של היחס הבין-אישי יישאר משמעותי, ויכולתו לחולל מציאות מיטיבה לסובייקט היא קריטית. עשייה בהיבט המערכתי-קבוצתי אינה תחליף ליחסים בין-אישיים אמפתיים או דרך להפחית מעומקם. לכן ראוי כי מבטו של איש החינוך יהיה מערכתי, והוא יסתייע במרחב הקבוצתי יחד עם העמקה וביסוס הקשר האישי עם התלמיד. בדוגמה שהוצגה, דורון מושפע מאוד מחברו ומהסיטואציה, אולם המחנכת היא שמאפשרת חוויה של התחברות אותנטית לכאב ולתחושת הבדידות וחוסר הערך של דורון. היא לוקחת אחריות ומניעה אינטואיטיבית מרחב חדש של מפגש המכונן חוויה של חלקים שטרם נוסחו וטרם קיבלו מענה אצל הנער. קיומה של הקבוצה נזכר כאן בעיקר כהקשר משמעותי לחוויית היחסים במרחב החינוכי ולעיצוב כחלק מהתנהלות מקצועית וכחלק מזהותו המקצועית של איש החינוך.

לְשֵׁנוּ זַחַל הַמְּכוּר  
לְעֵלֵי גִּפּוֹן.  
פְּתָאוֹם הוּא מִתְעוֹרֵר,  
תִּקְרָאוּ לְזֶה חֶסֶד, לֹא מִשְׁנָה,  
מִשֶּׁהוּ מַעִיר אוֹתוֹ

וְהוּא כָּבֵר לֹא זַחַל.  
הוּא הַכָּרֵם כָּלוּ,  
וְגַם הַפְּרִדָּס, הַפְּרִי, הַגְּזָעִים,  
חֻכְמָה וְגִיל הַגְּדֻלִּים  
לֹא כְלוּת.

(גילאל אל-דין רומי, ההארה, 2001)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> גילאל אל-דין רומי הוא משורר ומיסטיקן פרסי סופי, שחי בשנים 1207-1273.