

דו-שיח בחינוך מבוגרים

מאת תמר קרון

בכתביו על החינוך התווה מרטין בובר את הדרך לדיאלוג בין מחנך לחניכיו הצעירים. האם דרך זו מתאימה גם לחינוך מבוגרים: בחלקו הראשון של המאמר מוצגים עיקרי הפילוסופיה הדיאלוגית ויסודות גישתו החינוכית של מרטין בובר, בדגש על חינוך מבוגרים. בחלקו השני מיישמת הכותבת את מושג התלת-שיח שפיתחה, בהקשר הדרכת פסיכו-תרפייסטים, אל חינוך המבוגרים ברוח הפילוסופיה הדיאלוגית.

הקדמה: הרלוונטיות של הפילוסופיה הדיאלוגית לפסיכו-תרפיה

רק בתקופות שבהן שוקע עולם רוחני מהווה ההוראה מקצוע ממש. בעתים של פריחה חיים התלמידים עם רבם, כמו שוליות של אומנות מסיימת עם האומן ו'לומדים' במחיצתו, ברצונו ושלא ברצונו, כל מיני דברים.

בובר, 1946: 29

המאבק האמתי אינו בין מזרח ומערב, קפיטליזם או קומוניזם, אלא בין חינוך ותועמלנות. החינוך משמעו ללמד אנשים לראות את המציאות ולהבין אותה בעצמם. תועמלנות היא ההפך מזה. התועמלנות אומרת לאנשים לחשוב כפי שהתועמלן רוצה שיחשבו. החינוך מגביה את האנשים, פותח את לבבותיהם ומפתח את נפשותיהם ושכלם, כך שהם מסוגלים לגלות את האמת ולעשותה שלהם. התעמולה סוגרת את הלבבות ומשתקת את הנפש והמח. היא כופה על אנשים לקבל דוגמה מבלי שישאלו את עצמם האמת היא זו אם לאו.

Hodes, 1972: 135 - מדברי בובר, בתרגום חופשי של מחברת המאמר

אפתח את דברי בגילוי נאות: אינני מורה וגם לא מחנכת. אני פסיכולוגית קלינית ומטפלת. ניסיוני בחינוך הוא בהוראת הפסיכותרפיה. אולם עבורי ההוראה אינה הקניית ידע אלא חינוך לערכים, לאהבת האדם באשר הוא אדם ולעמדה כלפי המטופלים 'בגובה העיניים'. בפילוסופיה הדיאלוגית של מרטין בובר מצאתי את השפה המדברת את מחשבותי ואת תחושותי הן לגבי הפסיכותרפיה והן לגבי הוראתה. ובאומרי 'שפה' אני מתכוונת לא לניסוח במילים גרידא ולא למושגים אלא לשפת עומק, שפה במהות. יישמתי לפסיכותרפיה את דבריו של בובר על החינוך. מרטין בובר לא היה פסיכולוג, לא הביע ענין בַּתוך-נפשי וראה בפסיכולוגיה נלווה בלבד ליחס האונטי (הישותי) שבין אדם לאדם. אולם

פרופ' תמר קרון היא ראש המגמה לפסיכולוגיה קלינית, המכללה האקדמית תל-אביב-יפו.

הפסיכולוג, אשר מוכן ללמוד ולקיים את הפילוסופיה הדיאלוגית, יכול לראות בעקרונות הדו-שיח החינוכי הבוריאני את עקרונותיו שלו כפסיכותרפיסט. מתוך כך אני מעזה, כפסיכולוגית, לכתוב על הדיאלוג בחינוך מבוגרים.

בחלקו הראשון של מאמר זה אתאר את עיקרי הפילוסופיה הדיאלוגית ואת יסודות גישתו החינוכית של מרטין בובר, בדגש על חינוך מבוגרים. בחלקו השני איישם דברים שכתבתי על ההדרכה בפסיכותרפיה לחינוך מבוגרים.

טיבו של הדיאלוג ומפגש האמת

מרדכי מרטין בובר יצר לשם בניית שפת העומק של הפילוסופיה הדיאלוגית מילים חדשות, אשר תרגומן מגרמנית (השפה בה כתב את רוב ספריו ומאמריו) לעברית איננו סתמי ודורש הבנה שמעבר למילולי גרידא. היחס אני-אתה, היחס הדיאלוגי, איננו מתמצה במושג 'יחס' או 'קשר' או 'התקשרות', ותורגם במילה 'זיקה'. זהו יחס ייחודי העומד בפני עצמו, כאשר האני נפתח לאחר הנוכח מולו במלואו ובייחודיותו, בלא שישרת אינטרס כלשהו. אז גם האני עצמו נוכח בייחודיותו ובאמתיותו, שלא כמו ביחס אני-לו, שבו הן האחר והן האני הם אובייקטים לשימושים כלשהם.

על השאלה 'מהו האדם' עונה בובר שייחודיותו של האדם היא ביכולתו להיכנס לזיקה עם האחר (בובר, א1965). האני איננו מתקיים לכשעצמו, ואין לו משמעות לכשעצמו. הוא תמיד חלק מיחס, בין אם תהיה זו זיקת אני-אתה או יחס אני-לו. כאשר האני נמצא כלפי האחר בעמדת אני-לו, הריהו מתייחס אליו באופן חלקי, כאל אובייקט לתצפית, לניתוח, לניצול ולשימוש. הדיאלוג האמתי אינו מתנהל בתוך נפשו של אדם ואף איננו סכום של שיחות בין שניים. המייחד את הדיאלוג, את הזיקה אני-אתה, הוא התייחסות אותנטית התופסת את האחר בשלמותו ובייחודיותו בלא שהאני ינצל את האחר (בובר, א1958).

נוכחותו של האני ונכונותו לראות את ייחודיותו של האחר הם המאפיינים את זיקת אני-אתה. הנוכחות של המפגש מאפשרת גם לישות לא-אנושית – לצמח, לבעל החי - להיות לאתה עבור האני, גם אם אין הם יכולים לענות בהדדיות מלאה. ואילו אצל בני האדם המדובר הוא במפגש הדדי מלא, המאשר את הייחודיות של כל אחד מהמשתתפים, מאפשר שלמות, כיוון והיענות לעולם כולו.

בכל מפגש דיאלוגי אמתי בין שניים או יותר, משהו חדש נוצר ביניהם, המשותף להם, שלא היה קיים קודם לכן ואיננו קיים באף אחד מהם. ליצירה משותפת זו קרא בובר 'יבניניים', ולתחום שבו ישות חדשה זו הופיעה הוא קרא 'יבנינאושי' (בובר, ב1958). הוא הבחין בין 'יבנינאושי' לבין 'היתוך-אנושי' שהוא העולם הפנימי הנפשי של האדם. כמו-כן הבחין הבחנה חשובה בין 'יבנינאושי' לבין 'יבנינאישי'. בדרך כלל רגילים אנו לקרוא לכל היחסים בין בני אדם 'יבנינאישיים'. אולם עבור בובר, מהותי הוא להבחין בין יחסים בין בני אדם שהם יחסי אני-

לו לבין היחסים שהם אני-אתה, המתרחשים בתחום יחסים מיוחד במינו שהוא ה'בינאנושי'. לתחום זה מביאים אלה הנכנסים לדיאלוג האמתי את הווייתם, כלומר את מהותם האוטנטית, הספונטנית והייחודית; בעוד שלתחום הבינאנושי מביאים פעמים רבות את המראית – הלא היא התדמית שבני אדם רוצים להופיע בה בחברה מטעמים שאינם 'דיאלוגיים'. העצמי של האדם צומח בתוך ומתוך הזיקה אני-אתה, ולא בתוך העולם הפנימי, כפי שבובר כותב: '...גידולה של העצמות בפנים הפנימיות אינו מתרחש, כפי שנוטים עכשיו לסבור, מתוך יחסו של האדם לעצמו, אלא מתוך יחסו של האדם לזולתו, הווה אומר שבתחום הבינאנושי הוא מתרחש בעיקר מתוך ההדדיות של הניכוח' (בובר, 1965: 130).

המפגש בתחום הבינאנושי הוא אמתי ומתרחש כאן ועכשיו, במה שבובר קרא לו 'העולם המשותף', הלא הוא העולם הנבנה על ידי בני אדם הפונים זה אל זה ומנכחים זה את זה במילה ובמעשה. בובר מציב את העולם המשותף לעומת ובניגוד לקולקטיב הרודני (קולקטיביזם) מחד ולאנדיווידואליזם הטהור מאידך. העולם המשותף מאופיין בדיאלוגיות של היחסים בין בני אדם ובהשתייכות האמתית לקהילה האנושית. והוא כותב: 'בחוף לסובייקטיווי, מבית לאובייקטיווי, במשעול-הרוקס הצר, שעליו אני ואתה נפגשים, שם רשות הביניים' (בובר, 1965: 112).

הדיאלוג יכול להיפתח רק במציאות בינאנושית משותפת. חוויות ורגשות מהעולם הפנימי יכולים לקבל משמעות בינאנושית במידה ויהיו לאירוע הנחוה ב'ביניים', כשהשותפים לאירוע מוותרים על ה'אגו' שלהם ופתוחים וקשובים כל אחד לחברו כאל 'אתה'. חשוב לציין שמדובר לא באיזו תכונה מופשטת של היחס אלא באירוע ממשי במציאות של כאן ועכשיו. אין הביניים מוחק את ההבדלים בין אני לבין אתה וגם לא סוגר פערים הקיימים ביניהם, אלא מתקיים ביניהם גשר של אותו בסיס משותף של הקיום כאן ועכשיו.

המפגש אני-אתה מתקיים למשך זמן קצר בלבד. בובר כותב: 'ואולם היא העצבות הנעלה של מזלנו, שכל אתה על כורחו מתגלגל בעולמנו בלו. עם כל בלעדיותו שנתייחד בה בזיקת-מישרים שלו; משנסתיימה פעולתה של הזיקה ... הוא נעשה עצם בין העצמים, ויהי לחשוב ביותר, ואף על פי כן עצם מני רבים...' (בובר, 1958: 12-14).

ואכן, שאלת המעברים בין אני-לו לבין אני-אתה, המנוסחת הן אצל מחנכים-מורים והן אצל פסיכולוגים כשאלת המקצועיות לעומת הדיאלוג האוטנטי, סוגיה קשה היא (קרונ, 1992; Kron, 1995). אין תשובה לשאלה זו, הגורמת להתלבטות מתמדת, אולם, כפי שכתב בובר – יש תקווה לפתיחתו של הדיאלוג, אם נהיה מודעים לאפשרותו ולא נחסום את הרגע הדיאלוגי כאשר הוא מתרחש.

היישום לתחום החינוכי: דימוי מציאות הזולת

בובר מתאר את אירוע הזיקה, אירוע של אני-אתה, כרגע של חסד. זהו רגע אל-זמני, שאי אפשר להביאו בהחלטה מראש, לא לתכנן אותו ולא לכפותו. וכשם שהוא מופיע – הריהו נעלם ומתחלף ביחסי אני-לו. ובכן, כיצד ניתן לבנות מציאות בינאנושית משותפת בחינוך? ועל מי מוטלת האחריות לבנותה? והאם תהיה זו אותה מציאות בינאנושית משותפת בחינוך מבוגרים כמו בחינוכם של ילדים ובני נוער?

במאמרו 'על המעשה החינוכי' בובר מתאר כיצד יכול המחנך לבנות את המציאות הזאת, אשר תאפשר זיקת אני-אתה במצב של הדדיות ללא סימטריה (בובר, 1958). שכן זהו טיבו של חינוך הילדים – הדדיות ישנה, כשם שישנה הדדיות בין הורים לילדיהם. אולם סימטריה איננה, שכן המחנך והילד, כמו ההורה וילדו, אינם מצויים במצב של שוויוניות. במצב אשר כזה, מוטלת על המחנך בניית המציאות הבינאנושית המשותפת, וזאת על ידי פעולה מנטלית שלו, יחס שבובר מכנה אותו בשם הייחודי 'דימוי מציאות הזולת'. פעולה זו תורגמה מגרמנית לאנגלית ב-'Imagining the real'. לעברית תורגמה על ידי צבי וויסלבסקי 'הכח המדמה הריאלי'. פרופ' חיים דסברג ואנוכי תרגמנו זאת 'דימוי מציאות הזולת' (קרן ודסברג, 1989).

פעולה מנטלית זו היא קפיצה מתוך העצמי אל מציאותו של האחר שמולי, כך שביכולתי לדמות ולחוות את הווייתו הנוכחית כאן ועכשיו, אולם מבלי שאבד בו-זמנית את הווייתי שלי. אין בפעולה זו משום סימביוזה, הזדהות או אמפתיה במובנה הצר. המחנך יכול לדמות את הוויית החניך וחווייתו בעת החינוך, אולם החניך אינו יכול לדמות את הוויית המחנך, מאחר ואין סימטריה ביחסיהם. דימוי מציאות הזולת הוא הבסיס והתנאי לזיקה שתקיים בין המחנך לחניך – זיקה שבובר קורא לה 'הקפה' (בגרמנית 'Umfassung' ובאנגלית 'Inclusion'). שם זה מבטא את היחס שתיארת: המחנך הוא הפעיל והיוזם. הוא מקיף בסוג של 'חיבוק מנטלי' את החניך ואת עצמו, כך שיכול הוא לדעת את השפעת פעולת חינוכו על החניך.

הגדרת אחריותו של המחנך: הַכָּלָה

האחריות המוטלת על המחנך כוללת את ההכוונה של החינוך, שהיא הכוונה ערכית. הגשמה עצמית, ביטוי של הפוטנציאל היצירתי במלוא מובן המילה, הם תנאי יסוד בחינוך, אולם אין בהם די. הדיאלוג, הזיקה בין אדם לאדם ובין אדם לעולם, אלה הם ערכים שעל המחנך להקנות לחניכיו. לכך קשורה ההכרה של היות חבר בקהילה אנושית ושל האחריות הכרוכה בכך. בהקפתו של המחנך את חניכיו הוא מחנך אותם לערכים אלה, שכן הוא נוטל על עצמו בעצם הפעולה המנטלית הזו אחריות כלפיהם כבני אדם וכלפי האפשרות של פתיחת הדיאלוג בינו לבינם ובין עצמם.

האם אחריות זו שביחס ההקפה תקפה גם לחינוך מבוגרים, או שמא היא מוגבלת לחינוכם של ילדים ובני נוער בלבד? בובר עצמו טוען שיש הבדל מהותי בין חינוך ילדים לחינוך מבוגרים,

שהרי המבוגרים באים מרצונם שלהם ללמוד, ומטרתם היא לימודים ולא חינוך, שכן בדרך כלל הם חושבים שחינוכם כבר הושלם – גם אם טעות בידם. מעמדם כלפי המורה הוא שוויוני, כך שהמצב אינו א-סימטרי כפי המוכר לנו בחינוך הילדים. אם כך, הרי אין מקום ואין צורך בפעולת ההקפה. האומנם? ומה פשרו ומקומו של הדיאלוג בחינוך מבוגרים?

עקרונות תקפים לחינוך מבוגרים

העיקרון הדיאלוגי שבחינוך תקף בכללותו גם לחינוך מבוגרים. גם אם האדם המבוגר הבא ללמוד מביא אתו את ניסיון חייו, דעותיו ואמונותיו אל הלימוד, הריהו מבקש להוסיף לעצמו ידע והבנה ויתכן שהוא אף פתוח לשינוי לא פחות מהתלמיד הצעיר! אליבא דבובר, המבוגר הבא ללמוד מאתנו מצפה שניתן לו מעצמנו, מניסיון חייו ומאותו עושר של ידע, הסתכלות והבנה שצברנו לעצמנו בהתנסויותינו באותו תחום שבו אנו נחשבים מוסמכים ללמד. ועם זאת, בובר מציג את חינוך המבוגרים כשיחת גומלין, שבה שני הצדדים שואלים שאלות ומשיבים עליהן. המפגש הדיאלוגי בין בני האדם הוא הבסיס ושושן החינוך.

ובכן, למרות הסימטריה הרבה יותר בין מחנך ומתחנך במצב של חינוך מבוגרים, עדיין פעולת ההקפה תקפה. גם בחינוך מבוגרים מן הראוי שהמורה יחווה בכוח דמיונו את מציאותם של הלומדים בעת שהם חווים אותו, את המורה. מן הראוי שתהיה בו הפתיחות לחוות את התנסותם בלימוד מתוך נקודת ראותם, ובו בזמן לשמור על נקודת מבטו שלו. בלא שהמורה יהיה יחד עם הלומדים בתוך הווית הלימוד, בלא ההקפה הזו – סביר מאוד שהמורה ינתק מגע' מהלומדים. יתכן שהידע יועבר להם, אך לא תועבר להם אותה מהות שבובר קורא לה 'חינוך'. תהיה זו הרצאה שניתן לשמוע אותה גם באינטרנט או בהקלטה, ואין צורך במורה החי והממשי העומד ממול. יהיה זה מצב בו הלומדים שומעים בלבד ואינם משתתפים בשאלותיהם או בהערותיהם. לא זו בלבד שהמורה אינו מפעיל את ההקפה כלפי הלומדים – גם הם אינם יכולים להפעיל את ההקפה כלפיו. יהיה זה מצב של למידה ללא דיאלוג – מצב שאינו מצב של חינוך.

בובר האמין שהדרך הנכונה ללמד ולחנך היא דרך הדוגמה האישית הצומחת באופן ספונטני וטבעי מהאדם השלם. המחנך המפעיל הקפה, הפתוח לשמוע את תלמידיו והמוכן להשתנות יחד אתם – הוא המשמש דוגמה ובכך פותח פתח לחוויה דיאלוגית-טרנספורמטיבית; נתינתו ללומדים היא מעבר לידע גרידא.

בתיאוריהם של עמיתים ותלמידים מצטייר בובר כמורה המביא עצמו לדיאלוג עם תלמידיו. הוא היה שואל שאלות שהביאו את התלמידים למצוא בעצמם את תשובותיהם שלהם. הוא לא רצה שתלמידיו ילכו בדרכו, אלא שאף שימצאו את דרכיהם באופן אינדיווידואלי, ואפילו יהיה הדבר כרוך הדבר במרד כנגדו. זאת משום שעבורו החינוך משמעו – שחרורה של האישיות, יחד עם החינוך לחיים בקהילה האנושית.

תלת-שיח בהדרכה ובחינוך: תקשורת בפועל ותקשורת מועברת

הדרכה בפסיכותרפיה אמנם אינה הוראה במובן הרגיל, אולם מלבד הקניית ידע יש בה חינוך לערכים: כבוד לאדם המגיע לטיפול באשר הוא, האתיקה המקצועית, הדרישה לפעול באופן המקצועי ביותר והחשוב מכל - היענות לקריאת האדם הסובל. במאמר על הדרכה בפסיכותרפיה התייחסתי לתקשורת שבין שלשת המשתתפים בהדרכה וקראתי לה 'תלת-שיח' (קרון, 1994; 1999). ברצוני לתאר כאן את התלת-שיח ביישומו לחינוך מבוגרים.

המונח 'תלת-שיח' מתייחס למבנה המשולש של התקשורת בהדרכה בין שלשה קודקודים: המטופל, המטפל-המודרך והמדריך. התקשורת אינה חד-כיוונית, כפי שבדרך כלל מניחים, אלא היא יכולה לזרום בכל הכיוונים. תשומת הלב והמודעות לתקשורת בתלת-שיח משמעה שאין מתבוננים במטופל בלבד, או במה שמתרחש בחדר הטיפול בלבד, אלא מתבוננים גם במתרחש בין המדריך לבין המודרך. התבוננות אחרונה זו מבוססת על ההבנה שתקשורת בין המדריך למודרך תשפיע גם על מה שיתרחש בין המטפל למטופל – ובכיוון ההפוך, שהמתרחש בין המטופל והמטפל ישפיע על מה שיתרחש בין המדריך והמודרך.

אני מבחינה בין שתי איכויות שונות של תקשורת: תקשורת בפועל ותקשורת מועברת. התקשורת בפועל היא האינטראקציה המילולית המתקיימת בזמן אמת בין המטפל והמטופל בחדר הטיפול ובין המדריך והמודרך בחדר ההדרכה. אם ניישם זאת לחינוך מבוגרים, הרי התקשורת בפועל היא האינטראקציה בזמן אמת בין המורה-מחנך לבין תלמידיו.

התקשורת המועברת היא תקשורת לא-מילולית שאינה קשורה מידית בזמן ובמרחב לאירוע בפועל, אלא מתרחשת במרחב הנוצר במבנה המשולש של ההדרכה ושל החינוך. מרחב זה הוא מרחב אונטי, ישותי, אך גם ניתן להתבונן בו כבמרחב פסיכולוגי, ואת אפיוניו אתאר בהמשך. התקשורת המועברת יכולה להיות קשורה – אך לא בהכרח – לאינטראקציה מילולית בזמן האירוע. היא מושפעת על ידי עמדותיהם של המשתתפים, איכות האינטראקציה והמרחב שבו מתרחשת האינטראקציה כמו גם על ידי ממד לא-מודע של התקשורת. היא מועברת דרך חווייתם המידית של המשתתפים, אך יכולה גם לכלול אנשים אשר לא היו נוכחים ואף לא מתקשרים בפועל באותו מרחב בעת האינטראקציה.

בתקשורת בפועל נפגשים רק שני זוגות – המטופל והמטפל, והמדריך והמודרך – ומנהלים שיחה. כך גם בחינוך: המפגש בפועל הוא בין המורה-מחנך ותלמידיו-חניכיו. כאשר המדריך והמודרך מתקשרים ברמה זו, הריהם מודעים בעיקר לאפיקי התקשורת המתייחסים למבנה הגלוי של ההדרכה: המודרך מציג מידע על הטיפול למדריך, והמדריך מגיב למידע זה. היבטים של תקשורת זו יועברו הלאה אל המטופל באמצעות מה שלמד המטפל מהמדריך: הרחבת ההבנה, פרשנויות שונות וכדומה. אלה הם אפיקי תקשורת מודעים וגלויים המתייחסים בעיקר לאינטראקציות המילוליות. בתחום החינוך יהיו המורה ותלמידיו מודעים לאפיקי התקשורת המתייחסים למבנה הגלוי של החינוך וההוראה. התלמידים יקבלו ידע מפיו של המורה, ידע אשר ירחיב את השכלתם והבנתם.

בתקשורת המועברת האפיקים פתוחים בין כל שלשת – ואף יותר – המשתתפים, גם אם לא כולם נפגשים בפועל. אפיקים אלה אינם גלויים, והמודעות לקיומם היא חלקית בלבד. התקשורות מועברות בעת ההדרכה ובאמצעותה, וגם דרך היחסים שבין המדריך למודרך לכשעצמם. התקשורות מעוצבות על ידי טבע היחסים ההדרכתיים (סמכותניים וחד-כיווניים לעומת הדדיים ומאפשרים הבנה משותפת), סגנון ההדרכה (דידקטי או התייחסותי) ואלמנטים סובייקטיביים המתעוררים בכל אחד מהמשתתפים עקב חוויית ההדרכה. המודרך-המטפל מעביר תקשורות אלה אל הטיפול, ובדרך זו אל המטופל. כאמור, העברה זו היא מודעת רק בחלקה.

דגמי יחסים בין מחנך למתחנך והשפעתם

בשדה החינוך, התקשורות המועברות מעוצבות דרך היחסים שבין המורה לתלמידיו ועל ידי טבע ההוראה וסגנונה: דידקטי-סמכותני וחד-כיווני לעומת הדדי והתייחסותי. חוויית ההוראה של המורה-מחנך וחוויית הלמידה של התלמידים-חניכים חוזרות ומשפיעות על התקשורת המועברת בעת ההוראה, גם מבלי שהמורה-מחנך והתלמידים – חניכים יהיו מודעים לכך.

יש להדגיש שגם אם היחסים בין המורה לתלמידיו מאופיינים בחום ובתשומת לב, אין בכך די כדי למנוע את הפיכת היחסים לסמכותניים. המורה-מחנך יכול להופיע ולתפקד ככל-יודע, בעוד התלמיד אינו יודע ומתייחס לדברי המורה כאילו היו אמת אבסולוטית. יחסי מורה-מחנך ותלמיד-חניך כאלה מעוררים הערצה ותלות אצל התלמיד ולא יעודדו את מימוש העיקרון שבובר כה הדגיש: שאילת שאלות ובדיקה מחדש של מערכת ההתייחסויות אל 'העובדות'.

ביחסי ההקפה הדיאלוגיים המאופיינים בהדדיות ובשאלת שאלות פתוחה של שני הצדדים, כשהמורה חווה בכוח דמיונו את מציאותם של הלומדים ואת השפעת השיחה הזאת עליהם, מתקיימת התקשורת המועברת. במפגש הדיאלוגי לכשעצמו המורה-מחנך מעביר את עמדתו וערכיו באשר ליחסים בין אדם לאדם וביחסים בתוך הקבוצה באופן לא מילולי, על ידי התנהגותו והתייחסותו ללומדים. עולה הסיכוי שפתיחותם של הלומדים למפגש דיאלוגי גם מחוץ למסגרת הלימודים הזאת תגבר, שהם עצמם יהיו פתוחים ויעודדו מפגשים דיאלוגיים במסגרות אחרות של חייהם. כך תועבר התקשורת בתלת-שיח – מהמורה לתלמידיו, ומהלומדים לבני-אדם אחרים, לשותפים בקהילה האנושית. כל זה מתרחש ללא מילים וכמין 'זרם תת קרקעי' הזורם לצד הקניית הידע.

התלת-שיח כבסיס מרחב-הביניים

אני רואה בתלת-שיח ובתקשורת המועברת בו בסיס למרחב הביניים אשר בובר מתאר כמרחב הבינאנושי שבו יכולה להתרחש הזיקה אני-אתה. גם בחינוך מבוגרים האחריות על כך שיתקיים תלת-שיח מונחת על כתפי המורה. חינוך מבוגרים, בובר כותב, דורש את כל חווייתו של המורה.

ההוראה עצמה אינה מחנכת. האדם-המורה הוא המחנך, גם כאשר הוא שותק, גם בדרך התנהגותו, ובעיקר – בנוכחותו. הוא מנכח את תלמידיו – מעניק להם נוכחות כבני אדם וכשותפים במעשה החינוכי; ובה בעת המורה זקוק לכך שתלמידיו יעניקו לו את נוכחותו. שכן גם הענקת נוכחות היא הדדית ומתקיימת במרחב הבינאנושי, בין הוויית אדם להוויית אדם. וכך כותב בובר, בשפתו הפיוטית: 'האדם...צופה בצנעה ובחרדה ל"הן" של היתר ההווה, שאינו יכול לבוא אלא מנפש אדם לנפש אדם; בני אדם מגישים זה לזה את דגן-השמיים של היות עצמם' (בובר, 1965: 131).

מקורות

בובר, מ"מ (1958א) אני ואתה. בתוך **בסוד שיח, על האדם ועמידתו נוכח ההווה**. ירושלים: מוסד ביאליק.

בובר, מ"מ (1958ב). יסודותיו של הבינאנושי. בתוך **בסוד שיח**.

בובר, מ"מ (1958ג). על המעשה החינוכי. בתוך **בסוד שיח**.

בובר, מ"מ (1946). **אור הגנוז**. תל-אביב: שוקן.

בובר, מ"מ (1965א) בעיית האדם, עיונים בתולדותיה. בתוך: **פני אדם, בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית**. ירושלים: מוסד ביאליק.

בובר, מ"מ (1965ב). רחק וזיקה. בתוך: **פני אדם**.

קרן, ת' (1992). הרהורים על מעברים מאני-אתה לאני-לו בפסיכותרפיה. בתוך: **מרדכי מרטין בובר במבחן הזמן**. בעריכת קלמן ירון ופול מנדס-פלור. ירושלים: מאגנס.

קרן, ת' ודסברג, ח' (1989). מפגש בעולם המשותף של המטפל והמטופל: דו-שיח עם הפילוסופיה של מרטין בובר. **שיחות**, ג: 130-137.

קרן, ת' (1994). תלת-שיח: הממד הדיאלוגי ביחסי מטופל-מטפל מדריך. בתוך: תמר קרון וחנן ירושלמי (עורכים), **הדרכה בפסיכותרפיה** (עמ' 183-195). ירושלים: מאגנס.

קרן, ת' (1999). ההווה השלישית בהדרכה. בתוך: חנוך ירושלמי ותמר קרון (עורכים), **בין מדריך למודרך**. ירושלים: מאגנס.

Hodes, A. (1972). *Encounter with Martin Buber*. Middlesex: Penguin Book.

Kron, T. (1995). The dialogical dimension in clinical evaluation. In M. Friedman (ed.). *Martin Buber and the human sciences* (pp. 1-15). New York: SUNY Press.