

## 'תיאולוגיה בלבוש פדגוגיה': הפילוסופיה החינוכית של ניטשה כשיח של גאולה

ירון גירש, גד יאיר<sup>1</sup>

### פילוסופיה כתיאולוגיה מחולנת

בעשור האחרון גברה המודעות לטענתו של קרל שמיט, שלפיה עקרונות ומושגים דתיים נטועים בתרבות המערבית וברבים מההסדרים והמוסדות החברתיים של העולם החילוני המודרני. לדוגמה, האוניברסיטאות, שהן במובן מסוים מעוז החילוניות, אימצו את נוהגי הכנסייה ומבניה ושאומו מונחים מרכזיים מתוך עולם דתי זה. ברומה, גם דרכי המחשבה של הפילוסופיה המודרנית נגזרות מן השאלות הגדולות של הנצרות, וגם מושגי המדע החילוניים נושאים בתוכם מהות דתית נסתרת. כפי שטען אוסוולד שפנגלר: "מדע טבע אינו קיים ללא דת המקדימה אותו. בנקודה זו אין הבחנה בין תפיסת העולם הקתולית לתפיסה המטריאליסטית של העולם - שתייהן אומרות אותו הדבר במילים שונות. אפילו כמדע אתיאיסטי יש דת"<sup>2</sup>.

על אף הפרדוקסליות לכאורה בדבריו של שפנגלר, הרי שלטענתו כי היבטים תיאולוגיים שזורים ללא הפרד ברבדיה העמוקים של המחשבה המודרנית יש ממשיכים. קרל שמיט, כמסתו המפורסמת על התיאולוגיה הפוליטית, טען כי "כל המושגים הקולעים של תורת המדינה המודרנית הם מושגים תיאולוגיים מחולנים. לא רק מבחינת התפתחותם ההיסטורית, מכיוון שהועברו מן התיאולוגיה אל תורת המדינה [...] אלא גם במבנה השיטתי שלהם, שהכרתו הכרחית לשם התבוננות סוציולוגית במושגים האלה"<sup>3</sup>. הנאורות החילונית היא, אם כן, סוג של תיאולוגיה פוליטית.<sup>4</sup> הפילוסוף הגרמני קרל לוויט (Löwith), תלמידו של היידגר, תמך

עצמי וגאולה.<sup>15</sup> הפרדה זו בין עולם הרוח והחומר חיוקה תפיסת עולם דיכוטומית, אשר במובנים רבים הייתה ייחודית למחשבה הגרמנית, שהמשיכה את החלוקה של לותר וקאנט אחריה, וביססה את התפיסה שבה מתקיימים שני עולמות בעלי לוגיקה שונה, חלוקה שהגיעה לשיא אינטלקטואלי במחצית השנייה של המאה ה-19.<sup>16</sup> הציוויליזציה המנוכרת עמדה בניגוד לתרבות, המחברת עם לארמתו ולנפשו הקולקטיבית, וההישגים החומריים, הרציונליים והפרגמטיים של החברה נתפסו כסימן מובהק לניווט התרבות הגרמנית.

הביקורת שנשמעה מקרב בני האליטה האינטלקטואלית הגרמנית הייתה נגד הפיכתו של הידע לכלי, ונגד הנטייה התועלתנית והגישה הולגרית לדעתם לחינוך. הם חשו כי הפילוסופים והמדענים האירופאים התייחסו אל המדע והלמידה באופן כמעט מוחלט ככלי למניפולציות בעלות אופי פרגמטי וסברו כי הם עשויים להיות סכנה חברתית ואנושית.<sup>17</sup> התקופה העלתה הבחנות אסכטולוגיות באופיין בין עולם המציאות החיצוני לבין אחדותה הפנימית של הרוח, בין נפש לחברה ובין צרכנים וקפיטליסטים מחד גיסא לבין לוחמים ואנשי רוח מאידך גיסא. העולם של המדע והפוליטיקה נתפס כעולם חיצוני, המונע על ידי ציות. לעומתו, העולם הפנימי היה עולם של חירות מוסרית המנותק לחלוטין מהעולם החיצוני והציבורי. מכנה המחשבה כפול-הפנים היה נוכח בצורה חזקה וברורה בכתביהם של פילוסופים, מדעני חברה וסופרים.<sup>18</sup> כפי שכינה זאת פריץ שטרן, היה זה שיח ששילב תחושת משבר ו"ייאוש תרבותי", אך גם היו בו מוטיבים שחיפשו אחר מקורות לגאולה בעולם הזה. פרידריך ניטשה, מחשובי מבקרי התרבות של התקופה, ומי שרבים נסמכו על הגותו, היה מאלו שלא אמרו נואש. בעבודתו החינוכית של ניטשה ניתן לזהות כפל פנים זה של המסורת הגרמנית ואת בקשת הגאולה הפנים-ארצית שניטשה מציע ליחיד הסגולה הראויים לגאולה באמצעות מחנכים כריזמטיים. להלן ננסה להנהיר את המוטיבים התיאולוגיים שבעבודתו של ניטשה ונרדן בהשלכותיהם.

מאמר זה מבקש לתאר ולנתח את הקשרים הישירים והמשמעותיים בין כתיבתו של ניטשה לשיח התיאולוגי הלותרני, האופייני למסורת הגרמנית. כתיבתו של ניטשה אינה עוסקת רק בסוגיית קיומה, היעלמותה או נחיצותה של הדת בעידן המודרני, וממילא הוא היה מתנגד להבחנה המודרנית הדיכוטומית חילוניות/דתיות;<sup>19</sup> למעשה, הוא משתמש בשפה דתית בהתייחסו לסוגיית החינוך בגרמניה בתקופתו. ניטשה ביקש לתת מענה לשאלות היסוד על טבע האדם ומשמעות חייו, ולהסביר את כיוון התפתחותה של ההיסטוריה האנושית. כתיבתו של ניטשה, כפי שכותנה בצדק "השפה הליטורגית של דת האנטיכריסט",<sup>20</sup> המנוסחת בשפה של השמימי והנשגב,<sup>21</sup> שזורה ברוח מקראית, במטפורות ובמוטיבים דתיים, בתפיסות

בעמדה זו וטען כי "[ההוגים] המודרנים הרחיבו את הפילוסופיה של ההיסטוריה כשהם משתמשים בעקרונות תיאולוגיים מחולגים".<sup>5</sup>

זרם הגות גרמני זה מצביע על ההשפעה הסמויה אך המכוננת שיש לשיח הדתי על הנחות היסוד בפילוסופיה, בהיסטוריה ובמדעי החברה.<sup>6</sup> לטענת אותם הוגים, מדובר בשיחה מתמשכת שבה הבעיות הבסיסיות עברו מהתיאולוגיה לפילוסופיה, מלכת המדעים, ומשם למדעי החברה.<sup>7</sup> כפי שטוען מילבנק (Milbank) בהרחיבו על מסורת זו, "תיאוריות חברתיות הן תיאולוגיות או אנטי-תיאולוגיות בתחפושת",<sup>8</sup> והוסיף על כך ניל פוסטמן (Postman), שטען כי "מדעי החברה הם אך תת-תחום של תיאולוגיה מוסרית".<sup>9</sup> בין אם הפילוסופיה והמדע החילוניים מסכימים עם ההנחות התיאולוגיות או דוחים אותן, הרי שהללו מהוות, לרוב ללא דעת, את הבסיס האפיסטמולוגי והמוסרי לשיחה ארוכת שנים זו. אם נקבל את ההנחה שפילוסופיה ותיאולוגיה חולקות נרטיבים תרבותיים חבויים, ועקבות השיח הדתי בעולם המדעי ניכרים באופן ברור בפילוסופיה ובתיאוריות החברתיות גם יחד, הרי שהפילוסופיה של החינוך, המחויבת לניתוח חברתי ולהצבת אידיאלים וחלופות מושגיות, יכולה בהחלט להיחשב לאזור ביניים בין שני התחומים ולפיכך למושא מחקר מעשיר במיוחד. אל תחום זה אנו מפנים את תשומת לבנו להלן.

### השורשים התיאולוגיים של הפילוסופיה הגרמנית

ההגות הגרמנית הביקורתית שזורה מוטיבים תיאולוגיים משותפים, ונראה שפילוסופים ויצרני תיאוריה חברתית אחרים אימצו הנחות תיאולוגיות בתפיסתם ובפרשנותם את המודרניות. מקורן של אלו בתפיסות דתיות דיכוטומיות, אשר שאבו מרעיונות גנוסטיים.<sup>10</sup> ניתן לזהות הד ברור לתפיסות אלו בראשיתה של הפרוטסטנטיות,<sup>11</sup> ובפרט במשנתו של לותר, אשר הדגיש את מהותו המפוצלת של האדם, מרכיב מרכזי במטפיזיקה הגנוסטית. הדגש על העולם הפנימי שפיתחה התיאולוגיה הלותרנית אומץ על ידי הפילוסופיה האידיאליסטית הגרמנית, שהדגישה את עליונות עולם התרבות על העולם הפוליטי,<sup>12</sup> ולרוח דתית זו הייתה השפעה מכרעת על פילוסופית החיים שהתפתחה בגרמניה במאות ה-17 וה-18<sup>13</sup> והגיעה לכיטויה השלם בסיומה של המאה ה-19. צורת מחשבה זו הציגה מודל מטפיזי כמכנה דואלי-דיכוטומי של רכיבים סותרים. יותם חותם מציע לראות את פילוסופיית החיים עצמה כצורת מחשבה שקיבלה את ביטויה השלם בסיומה של המאה ה-19 כרגם של מחשבה תיאולוגית במובנה הרחב, כשיח המשלב תפיסות נוצריות וגנוסטיות המתקיימות בתוך המחשבה הנוצרית.<sup>14</sup> מסורת זו ביקשה להדגיש את חירות הרוחנית והתבונית של האדם ודיברה במונחים של טיפוח

אל הדת הממוסדת. הוא שאב את הסטרילולוגיה (תורת הגאולה) שלו מהנצרות הפרוטסטנטית ברוחו של לותר האדם, ששבר, נורמטיבית ואתית, את כללי האמונה שהתמסדו והסתאבו במשך מאות שנותיה של הנצרות הקתולית. ניטשה ביקש להראות כי על אף מותו של האל, לאדם נותרה יכולת לגאולה עצמית המנותקת מהרעיונות המסורתיים של הדת. זהו רעיון שהנו המשך ישיר ללותר, שניתק את הגאולה מן הכנסייה, אף על פי שהמשיך לדבוק ברעיון ההתגלות האלוהית.

### ניטשה כמחנך?

תפיסותיהם החינוכיות של כמה מגדולי הפילוסופים זוכות להתייחסות מועטה.<sup>28</sup> ניטשה ראוי להיכלל ברשימה זו. העיסוק המועט בהגותו החינוכית מפתיע, בייחוד לנוכח ההסכמה על כך שקשה להפרידה ממשנתו הכללית.<sup>29</sup> הגם שנכתב רבות על יחסו של ניטשה לסוגיות מגוונות, מעט מחקר הוקדש לתיאוריה החינוכית שלו.<sup>30</sup> המערב הדמוקרטי התעלם מניטשה במשך שנים רבות, וכשהחל לקרוא בכתביו מעולם לא ראה בו פילוסוף של החינוך או הציב אותו בשורה אחת עם פילוסופים אחרים כאפלטון, רוסו או דיואי, אשר כתיבתם החינוכית זכתה להתייחסות רחבה. אף על פי שהשפעתו על פילוסופים ועל המחשבה החינוכית בגרמניה ומחוצה לה טרום מלחמת העולם הראשונה אינה מוטלת בספק, יש שהרחיקו וטענו כי בדומה לשאר כתביו, הוא כלל אינו מציע תיאוריה חינוכית שיטתית; אדרבה, הוא זכה לפרשנות כמי שכתבתו נגועה בגזענות ובפשיזם, במגמות אנטי-דמוקרטיות, אנטי-חברתיות ואנטי-פמיניסטיות, והוצג כמי שאינו מציע חלופה חינוכית ראויה ואינו ראוי אם כך להיקרא מחנך או פדגוג.<sup>31</sup>

כאשר כבר עסקו בהגותו החינוכית של ניטשה, נטו פילוסופים וחוקרי חינוך רבים להדגשה יתרה של כה אמר זרתוסטרא, אשר פעמים רבות הוצג לכדו כתמצית משנתו החינוכית, ונטו להתעלם מההיבטים החינוכיים המרכזיים לעבודותיו האחרות.<sup>32</sup> טענתו של קופר (Cooper) מרחיקת לכת אף יותר, וגורסת כי זרתוסטרא כלל אינו ראוי להיכלל במה שהוא מכנה "הקורפוס החינוכי" של ניטשה,<sup>33</sup> אשר נכתב שנים אחדות לפני יצירת מופת זו. מאמר זה יתמקד בטקסט "שופנהאור כמחנך"<sup>34</sup> ובסדרת ההרצאות "על עתיד מוסדות החינוך שלנו", שנישאו בבזל בשנת 1872, ובהן מתייחס ניטשה באופן ישיר לסוגיות של החינוך בגרמניה בתקופתו.<sup>35</sup>

נטומויות של גואלים ומשיחי שקר ובקדושים ושטנים בגלגולם המודרני. לקו הראשון של המאמר נתייחס לשאלת "דתיותו" של ניטשה, וכן להגותו פילוסופית של החינוך. החלק השני יתמקד באבחנותיו הביקורתיות לגבי העת הנוצרית והשפעתה על החינוך. בחלק השלישי נציג את רמותו האידיאלית של חינוך ככלי לשחרור וגאולה. בחלק הרביעי נציג את הפתרון שמציע ניטשה לצב משברי זה.

### טשה כתיאולוג?

זי שהכריז על מות האלוהים, והיה אחד ממבקריה המובהקים של הדת הנוצרית, יידיריך ניטשה נתפס כאחד האתאיסטים הרדיקליים שידעה הפילוסופיה מערבית.<sup>22</sup> כתיבתו לא רק תיארה את משבר האמונה האירופי, אלא אף השפיעה על רבות מסיומה של המאה ה-19 אל תוך המאה ה-20, אז החליפו אידיאולוגיות טליות אחרות את הדוגמות הנוצריות על גוניהן השונים. עם זאת, ובהמשך למי תרים אחר היסודות התיאולוגיים של החילונות כ"מושגים מחולגים המחזיקים חזק דתית",<sup>23</sup> אנו מציעים כי תהיה זו טעות לבחון את כתביו של ניטשה ככאלו מתנגדים לעצם קיומה של דת או של רוח דתית. אדרבה, התשתית התיאולוגית וזוהת נדבך מרכזי בשפה של משבר התרבות בסיומה של המאה ה-19, שבה הניטשה חלק מרכזי. היה זה דוד רומנטי ומשיחי שנמנו עמו הוגים גרמנים צרים ויהודים, אשר שללו את הדת הממוסדת וביקשו שחרור חילוני המגשים וון דתי.<sup>24</sup> הגות זו ביקשה לוותר על הכנסייה, לא על הגאולה. ניטשה, האייקון מרכזי של הגות זו, טען כי ירידת הנצרות הובילה לאובדנו של המצפן המוסרי, כי עם קיבעונה והתנוונותה של הרוח נעלם גם מורה הדרך שהחזיק וכיוון את וסריות האדם. היעלמות הנצרות ומות האל סימנו את סופה של מערכת ערכים היציעה לאדם את הדרך לחיים הראויים, וזאת ללא כוח חזק דתי שיחליף אותה תפקיד זה.<sup>25</sup> לדידו, אין זאת אלא כי יש לעמול ולתור אחר דגם אתי ללכת אורו.

אין ספק שהתיאולוגיה לא הייתה זרה לניטשה. הוא ספג בביתו אדיקות תית לוותרנית ובבגרותו עסק רבות בסוגיות של תיאולוגיה ובטבען של דתות ונונתאיסטיות ואחרות. כסטודנט לתיאולוגיה נהג ללכת לכנסייה ואף היה נוה ככות כאשר שמע מוזיקה דתית.<sup>26</sup> עם זאת, דעתו על הדת שבתוכה התחנך זייתה ברורה וביקורתית: "אם הנצרות משמעה] אמונה באירוע היסטורי ואדם יסטורי, אין לי דבר עם סוג זה של נצרות. אולם אם משמעה הצורך בגאולה, אני מעריך אותה רבות".<sup>27</sup> ציטוט זה מדגים באופן בהיר ותמציתי את יחסו של ניטשה

**השטנים של החברה המודרנית**

בטקסטים שהוזכרו זה עתה ביקר ניטשה בצורה חריפה את העולם שראה לנגד עיניו. עולם שהפך חילוני; נטול קסם, תקווה וקדושה, עולם שבו גישות חומרניות מאיימות על נפשו של היחיד ועשויות להביא עליו כליה רוחנית. בהמשיכו מסורת ביקורתית גרמנית, העניק ניטשה עליונות ליצירה וללהט ככוחות המצדיקים את הקיום האנושי, בעודו מפרש את שראה מול עיניו כהפך הגמור. בעבודותיו זיהה ניטשה את החילון, הסרת הקסם מהעולם (*Entzauberung*) בלשונו של מקס ובר, כאפיון המרכזי של העולם המודרני. השלכותיו של תהליך זה זכו להתייחסות מצד רבים מההוגים הגרמנים בני זמנו של ניטשה.<sup>36</sup> מתוך תהליך חילון זה, מעשה ידי אדם, נגזרו מאפייניה של התקופה: שליטתם של רעיונות הנאורות והמהפכה המדעית, אשר ריסקו מסורות עתיקות כשהם מבטיחים את החלפתה של הדת במחשבה השכלתנית ובשכל הישר; מדינת הלאום, שנאלצה ליצור הצדקה עצמית הנסמכת על פוליטיקת המונים חילונית; והקפיטליזם, אשר מצא לו אל חדש ומשגשג לסגור לו. כל אלו, לטענתו של ניטשה, מבנים אידיאולוגיים המבקשים להחליף את האל בתפיסת עולם כוללת ועל כן בעלי היגיון בסיסי משותף - חוסר הסתמכותם על מקור סמכות חיצוני. כולם גם יחד זכו לביקורתו החריפה של ניטשה. לשיטתו, אלו צללים של אל שאיננו עוד, ומכאן שהם חסרי קיום אמיתי ואין ביכולתם להעניק משמעות אימננטית לחייו של האדם. כך, עם ניתוק הדת מן העולם נותק האדם מחובתו למצוא תכלית פנימית לקיומו. מצב זה הותיר את החיים החברתיים ואת האדם במשבר ערכים. ניטשה היה קול מוביל בביקורת על משבר זה, וכך ניכר בפסקאות הפותחות של "שופנהאור כמחנך":

מעולם לא היה העולם ארצי יותר, מעולם לא עני יותר מאהבה ומגריבות לב. בכל מהומת החילון הזו, נעשים [בני המעמד המשכיל] הם עצמם מדי יום ביומו יותר ויותר חסרי מנוח, חסרי מחשבה ורגש. הכל, האמנות והמדע העכשוויים ככלל זה, משרתים את הברבריות המתקרב.<sup>37</sup>

תמונת מצב זו עגומה למדי. היא מתארת עולם שהאנשים בו איבדו זה מכבר את כוחות היצירה שהיו טמונים בהם, ותוצריהם הפכו להיות ראי הזמן המנוון והחלול. ניטשה ראה את התקופה שחי בה ככזו הנשלטת בידי ההמון, תוצאתם הישירה של רעיונות הציוויליזציה המערבית-צרפתית, הרוגלים בשוויון ובזכות השתתפותם של ההמונים. כיצד תשפוט ההיסטוריה זמן זה, שואל ניטשה, ו"מה גדולה תהיה סלידת בני הדורות הבאים מעיסוק בעיזבונה של תקופה, שבה משלו לא בני האדם הממשיים אלא בני האדם המדומים ממשאלי דעת הקהל".<sup>38</sup> זו ללא ספק תפיסה פסימית, כזו השוללת את תנאי החיים החדשים ומבקשת להתנתק

מהם. ניטשה עורך הפרדה ברורה בין תקופת החיים הנוכחית שלו לבין עולם רצוי שבו נזהגות ישירות, אותנטיות וכנות במערכת היחסים בין בני האדם. הנאורות, הדמוקרטיה, המהפכה המדעית - משמעותן של כל אלו הייתה עבור ניטשה נטישתם של הכוחות הגדולים את העולם והשאת היחיד לעמול לברו למען גאולתו.

לתודעת הפיצול הן כמצב פוליטי והן כמטפורה להבנת האדם והעולם שורשים היסטוריים במחשבה הגרמנית. קוד תרבותי זה הופעל פעם נוספת ביחסם החשדני של האינטלקטואלים כלפי הקמתו של הרייך השני ב-1871. הרצון רב השנים לאיחוד גרמניה אמנם התממש במדינה של ביסמרק, אולם היה זה איחוד פוליטי הנסמך על הגדרה פורמלית, וככזה נתפס על ידי רבים מהאינטלקטואלים כחלול מבחינה רוחנית ומשולל זכות קיום מיסודו. הניתוק בין המדינה הביורוקרטית שמקורה מלאכותי ובין הלאום שמקורו רוחני עורר אי-נחת והוסיף לתחושת הניכור שגרמו התיעוש והמודרניזציה.<sup>39</sup> השיח האינטלקטואלי בגרמניה של סוף המאה ראה לפניו שתי מדינות - המדינה הטריטוריאלית מחד גיסא והעולם התרבותי כביטוי לאחדות הרוח הגרמנית מאידך גיסא - כשתי תפיסות מנותקות זו מזו.<sup>40</sup> בעיני אינטלקטואלים ומבקרי תרבות רבים נהפכה חברה זו להיות מחושבת ומנוונת, חברה שבה רוחה הפטישיסטית של צרכנות ולאומנות קיצונית תפסו שליטה ורמסו ברגל גסה את המיתוסים של העבר ואת רוח העם הגרמני.

ניטשה התייחס ברצינות מהולה בפרט לנזקים שגורמת לטענתו המדינה לא רק לאזרחיה, אלא גם לדורות הבאים, שעתידים להתחנך על רעיונות אלו: "תרבות ומדינה - ואל לאדם להתבלבל באשר לכך - הן יריבות: 'מדינת התרבות' היא רעיון מודרני בלבד. האחת חיה על חשבון האחרת".<sup>41</sup> רבים סברו כי המדינה כשליטה תוכל להכיל בתוכה את התרבות, להגן על קיומה ולאפשר את פעולתה. אך אין זו אלא אחיזת עיניים, שכן שני רעיונות מנוגדים אינם יכולים להתקיים במשותף בכפוף להיגיון אחד. תרבות וחינוך אינם יכולים לפעול בחסות ולשם המדינה, אלא הם צומחים רק מתוך חופש מוחלט של היוצרים אותם מפני כוחה של המדינה.

הביקורת הקשה על המדינה, שאליה מתייחס ניטשה כאל כוב, נקשרה ישירות גם לביקורת על הקפיטליזם כרעיון מערבי, ועל בעלי ההון כמייצגים הבוטים שלו. אלו הפכו עבור ניטשה לסימני הגיוון החברתי, יחד עם דורסנותם את ההווה האנושית: "כיום כמעט הכל נקבע בידי הכוחות הגסים והמרועים ביותר, בידי אנוכיותם של אילי הכספים ורודנים צבאיים".<sup>42</sup> אלו פועלים בשיתוף ובשירות הכוחות הפוליטיים ששולטים בגרמניה, "ובאמצעותם של האחרונים המדינה מגסה לנהוג באנוכיות בדומה לאנשי העסקים - לארגן הכל מחדש מתוכה ולרסן

האינסטרומנטליזציה של החינוך, תהליכי ההרחבה והרידוד שעברו עליו הם עדות להיעלמותם של מוסדות התרבות כחלק ממגמה כללית יותר של השתלטות שיח רציונלי-שכלתני. בתי הספר חוטאים למטרתו האמיתית של החינוך – טיפוח מהותו הפנימית של האדם והתגברות רוחנית על עצמו ועל מצבו בעולם. עולם הרוח והתרבות, זה שהפך את גרמניה למובילה התרבותית של אירופה והתאפשר עקב החירות הרוחנית שניתנה לאנשי התרבות, מובחן באופן דיכוטומי מהעולם העכשווי, הנשלט על ידי כוחות פוליטיים וכלכליים, כוחות שאין להם דבר עם יצירה, עם התעלות ועם אפשרות לגאולתה של הרוח. רוח החינוך שמייצגת המדינה, טוען ניטשה:

חייבת אפוא לנבוע מספיה, שמעולם לא באה במגע עם הרוח הגרמנית האמיתית, עם אותה הרוח, שמדברת אלינו באופן כה נפלא מלב לבה של הרפורמציה הגרמנית, המוסיקה הגרמנית, הפילוסופיה הגרמנית, ואשר אותו חינוך מפואר מטעם המדינה מביט בה, ככגולה אצילי, באדישות כזו, בבוז כזה. רוח זו היא נכרייה.<sup>48</sup>

אולם רוח זו לא נעלמה כליל. היא חיה בבני אדם מסוימים, גם אם אין היא יכולה עוד לצמוח בחסותה של המדינה. לעומת המדינה, הרוח אינה בת-חלוף, והיא "מדברת אלינו" לאורך ההיסטוריה דרך מופעים של גדלות בתחומי המחשבה והיצירה, שם תחום קיומה.

גורם נוסף שהפך לדעתו של ניטשה את גרמניה ל"ארץ השטוחה של אירופה"<sup>49</sup> הוא הדמוקרטיה, או על כל פנים המגמות הדמוקרטיות אשר השלכותיהן על החינוך מידיות והרסניות. בכותבו על הדמוקרטיה ועל הבסיס המנחה אותה, תולה ניטשה בחופש ובשוויון, המשולבים עם הטכנולוגיה המודרנית ותקשורת ההמונים, את האחריות לחיסול יכולתו של האינדיווידואל להתגברות עצמית והנמכתו לכדי קונפורמיזם עררי.<sup>50</sup> הדמוקרטיה, שסימנה את הגאולה הארצית הריקה מתוכן נוסח 1789, אינה יכולה ללכת יד ביד עם חינוך ראוי: "חינוך ההמונים אינו יכול להיות תכליתנו [...]"<sup>51</sup> שכן, כפי שטוען ניטשה בהמשך הטקסט, "רק מספר נדיר ביותר של אנשים נועד למסלול החינוכי האמיתי".<sup>52</sup> ההמון העצלן, ולא פחות ממנו השליטים הפוליטיים והפקידים הביורוקרטיים המכתיבים את חיי האזרחים, מקדמים מגמות המנוגדות לרוחו האמיתית של העם הגרמני, רוח שאותה מתאר ניטשה כשנואה, "מפני שחוששים מטבעו האריסטוקרטי של החינוך האמיתי, מפני שרוצים בדרך זו לגרש לגלות עצמית את יחידי הסגולה הגדולים [...]"<sup>53</sup> ניטשה מדבר על חינוך כמטפח את שליחותו של היחיד. השליחות הארצית (רכישת מקצוע) עומדת בניגוד לשליחות האמיתית שאליה נקרא האדם (התרבות). כניסתם של ההמונים למערכת, והמחויבות לשרת את צורכיהם כנגזרת של צורכי החברה

ולכבול את כל הכוחות הניצים, לאמר: היא רוצה שהאנשים יעברו אותה ממש באותו דחף שבעבודת אלילים, כפי שעבדו קודם לכנסייה".<sup>43</sup> המדינה שואפת להחלת היגיון אידיאולוגי חובק כול, כמי שהחליפה את הדת. כמארגנת החיים החברתיים, התרבותיים והחינוכיים היא התגלמותו של הארון הכוללי-יכול שאותו עובדים ההמונים. ניטשה רואה-חזוה כיצד תוכעת השתעברות זו את המחיר האנושי הגבוה ביותר האפשרי: "פלוגי המוכן להקריב את חייו חיש קל למען מדינה, יפעל באיטיות ובהיסוס אם במקום למען מדינה יתבעו ממנו להקריב את חייו למען יחיד אלמוני".<sup>44</sup>

### הכפפתו של החינוך להיגיון המודרני

המסורת האינטלקטואלית הגרמנית קשרה את הלמידה בצורה שלא ניתן להתירה לשורשיה הניארו-הומניסטיים. בהשראה פילוסופית אידיאליסטית המוקדשת לחיפוש פאוסטי אחר אמת טהורה, אינטלקטואלים גרמנים יצאו נגד הדרשה לתוצרים פרקטיים, והעדיפו לראות בלמידה ממד של הרהור והתבוננות, כפי שהראה פריץ רינגר בסדרת מחקרים על האליטה הגרמנית המשכילה, קבוצה חברתית שאותה כינה "מנדרינים".<sup>45</sup> תפיסתם את מערכת החינוך ואת האוניברסיטה כפרט הייתה כמקום מקודש כמעט. מסורת הבילדונג (Bildung) סימנה באופן ברור שחינוך מערב הרבה יותר מאשר העברת הידע ופיתוח יכולות אנליטיות.<sup>46</sup> השטחתו של החינוך נתפסה כתהליך מקביל להשטחתו של האדם בחברה המודרנית, והפגיעה באופיו האליטיסטי של החינוך הובילה לברכריוזם חינוכי שהחליש את האינדיווידואל.<sup>47</sup>

גם ניטשה הציג את חששו מפני השתלטותו של העולם החומרי על הרוחני. החינוך אמנם הפך את האזרחים למומחים בתחומים שונים והכשיר אותם כבעלי מקצועות ספציפיים, אולם אף על פי שלכאורה הוא מעלה את ערכם ויוקרתם כאינדיווידואלים, למעשה הוא משאיר אותם מחוסרי ערכים ומשמעות מלבד ערכם הכספי והשתייכותם להמון חסר פנים. הוא יצא נגד מה שתפס כרעות החולות של זמנו: קפיטליסטים אשר הפכו את החינוך ואת התלמידים למטבע עובר לסוחר ול"חיילים" בשירות המדינה; מדענים ואינטלקטואלים שהתמחותם וצרות אופקיהם פגמו ברוח היצירה הגרמנית; ומעל כולם ההמון, יצירתה המעוותת של המודרנה. ניטשה הביע דאגה עמוקה לנוכח מה שהחשיב לקיבעון והתנוונות חיי הרוח של החברה הגרמנית, בעקבות הדגש ההולך וגדל על עושר חומרי ועל נוחות על פני התפתחות חברתית ותרבותית. הוא זיהה את ירידת ערכו של החינוך עם תהליכי ההתמחות וההתמקצעות של תחומי הדעת השונים. לדירוד,

להרהור ולעיצוב העצמי. מסגרות חינוך אלו, אם הן נאמנות לתפקידן המקורי, יאפשרו את צמיחתם של יחידים לכדי מחוללי תרבות, ובכך ימלאו את מטרותן כמכשירים לעבוד את עולם הרוח במקום את אלילי הממון והתעשייה. ניטשה מדגים כאן שוב מאבק אנושי כולל השואף לקידום הישועה. ללא ספק מדובר בטקסט בעל אפיונים דתיים. הנתינה העצמית אמנם אינה דתית במונח הצר, היינו מכוונת אך ורק לאל חיצוני כול-יכול עד כדי התעלמות האינדיווידואל מעצמו, אך היא בהחלט רליגיוזית ברצון ובכמיהה של האדם לדעת ולהבין את עצמו, לשרת כוח נשגב למען שחרור הנפש.

### החינוך כשחרור

ההתקדמות בהתמחות דיסציפלינרית איימה על הקשר ההדוק שבין "מדע" ו"השקפת עולם" בפילוסופיה האידיאליסטית של הבילדונג, ששימש כרעיון מרכזי בשיח החינוכי של המסורת הגרמנית. בהתאם לרעיון זה, האידיאל של למידה התפתח כאנטיזה ישירה לידע מעשי ובא לידי ביטוי, נוסף על מושג הבילדונג, במילים "Geist" ו"Kultur",<sup>59</sup> שלהן חסר, כמו במקרים רבים אחרים, תרגום מתאים המכיל בתוכו את מלוא משמעותן התרבותית. השיח החינוכי בגרמניה של התקופה מתייחס למילים אלו כנרדפות לרעיון החינוך כעיצוב האופי המלא של אדם ותרבות. תפיסה חינוכית זו הגה דואלית, כזו המעמידה את הניגודים שמהם מורכב העולם זה מול זה - אמפיריות ורוח; ריבוי ואחדות; חיצוניות ופנימיות - ומעדיפה את האחדות הרוחנית והלכידה של ה"Geist", הרוח הגרמנית המאחדת.<sup>60</sup> החינוך נתפס כתחום מדעי הרוח (*Geisteswissenschaft*), וזאת בניגוד למדעים המדויקים, שנתפסו כקרים ומרוחקים. הוגים ומבקרי תרבות רבים מתחו ביקורת על המערכת הפלורליסטית והדמוקרטית שיוצגה על ידי ארצות הברית ונתפסה כ"לא-גרמנית" במהותה. האופי הגרמני האמיתי נתפס כבעל חיים רוחניים פנימיים, שהיוו את דרך המחשבה הגרמנית השלטת.<sup>61</sup> האדם נתפס כשלמות אנושית שיכולה וצריכה לקדם את עצמה על ידי מאמץ של פיתוח עצמי. זהו אידיאל חינוכי שכלל בתוכו יותר מאשר ידע והיה קשור לקיום המהותי והמלא של האינדיווידואל, לאחדותה וחוסנה הפנימי של האישיות.

בסדרת ההרצאות "על עתיד מוסדות החינוך שלנו" מפגיש ניטשה בין פילוסוף זקן ובין תלמיד צעיר, שאליהם מצטרפים שני סטודנטים נוספים.<sup>62</sup> בדו-שיח המתפתח ביניהם שוטח הפילוסוף את משנתו החינוכית. השיחה כיניהם מהווה לא רק שיחה על חינוך אלא את המעשה החינוכי הראוי כפי שתופס אותו ניטשה. הרקע לשיחה כולה נפרש בפני הקוראים בסצנה הראשונה: "שמיים וארץ נהרו זה

דמוקרטיה, נוסף על מתן הזדמנויות חינוכיות שוות ושיתופם של מעמדות שלא נו לכך עד אותו זמן, איימו לעשות לחינוך ולתרבות מה שלא הצליחו מאות נים של כיבוש זר. הדמוקרטיה כיוונה למכנה המשותף הנמוך ביותר, ורמסה ת הסדר הראוי, הוא הסדר האריסטוקרטי. בתהליך זה "זכויות הגאון עברו הליך של דמוקרטיזציה כדי להיפטר ממלאכת החינוך ומצורכי החינוך".<sup>54</sup> עבור טשה הייתה זו אריסטוקרטיה של הרוח, שאליה ממילא מוכשרים אך מעטים, לו המסוגלים לחיים מנותקים מן הממון ומתכתביו המוסריים, אלו המסוגלים זראויים לגאולה.<sup>55</sup>

ניטשה ראה כיצד השינויים שעברה החברה בגרמניה מוצאים את דרכם שינוי שחל בשדה החינוכי: "שני כוחות מניעים, המנוגדים למראית עין [...] ולטים כרגע כמוסדות החינוך, שהושתתו במקורם על יסודות שונים לגמרי [...] חד גיסא נטייה להרחבת החינוך ככל האפשר, ומאידך גיסא נטייה לפיחותו הזלשתו".<sup>56</sup> כפועל יוצא מכך, וכצורה בלתי נמנעת אולי, ירד גם ערכו של חינוך. אם נותנים הרבה מבחינה כמותית, אי-אפשר להעניק דבר מה איכותי. תמצית ההווה המוררנית לפי ראייתו. בטוחה בעצמה, יהירה, כובשת, רוצה כול - אך אינה משיגה דבר. החינוך, האמור לפעול על פי היגיון משל עצמו ומשרת החברתי העליון של הרוח, נפל קורבן לחברה ולצרכיה החומריים. הוא יזן לשרת אותה, להפוך לעבד להיגיון המוררני הרוש את הכשרתם של צעירים תפקידים שימושיים.

כאשר תיאר את בתי הספר, הבחין ניטשה בין המצוי לרצוי בשדה החינוכי ול זמנו, בין מה שמתקרא חינוך אך למעשה הוא תהליך צר לבין החינוך שאליו ש לשואף: "אני עצמי יודע אך ורק על אודות ניגוד אמיתי אחד, מוסדות חינוך מוסדות לצורכי חיים. לסוג השני שייכים כל המוסדות המצויים, אולם בסוג ראשון מדבר אני כאן".<sup>57</sup> אנשים חדלו ליצור תרבות מכיוון שהמערכת מייצרת ירוקרטים חסרי רוח. בתי הספר ומוסדות ההשכלה הגבוהה מוציאים תחת ים אזרחים שומרי חוק, כאלו המסוגלים להתמודד עם העולם, ואף להעביר ת זמנם ברמת חיים כלל לא רעה. אך אלו החיים שמבקשים לעצמם ההמונים, אילו המעטים המסוגלים לחינוך אמיתי ראויים לחבר מה שונה בתכלית. החינוך ונאמן לתרבות "ישמש להם אמצעי מגן, מעוז שימנע מהם להישטף על ידי הנחיל והוא ולהיות מופרדים איש מרעהו; שימנע מיחידים אלה תשישות מוקדמת מדי זו סטייה, הסתאבות, הרס משימתם האצילית והנעלה - שאסור כי תאבד".<sup>58</sup> יוגמה זו אופיינית לדרך שבה עושה ניטשה שימוש במושגים דיכוטומיים מהשפה הדתית, המדגים את תהליכי חילול הקדוש וקידוש המזויף והמלאכותי. תפקידם של האוניברסיטאות ובתי הספר הוא לאפשר חירות. חירות למחשבה, לפעולה,

אל זה כתואם ובשלווה, ובחוס השמש המופלא התמזגה רעננות סתווית בתכול האינסוף".<sup>63</sup> יותר מאשר תיאור נוף קונקרטי, ניכר השימוש בדימויים מטפיזיים ורומנטיים כהבטחה להתרחשות הגדולה העומדת לפני המשתתפים. הפילוסוף בחר את קרחת היער כמקום המפגש, כרמו לכניסת התלמידים אחריו למעבה היער העבות של הפילוסופיה והתרכות, תחום שמעבר למרחב ולזמן הארציים. אין זו כמובן בחירה מקרית. תיאורי הטבע, המקום המבודד ותיאור דמותו של הפילוסוף כנביא ועם משמשים את ניטשה להצבת סצנת החינוך הראויה והדמויות המרכזיות בה כפי שהוא רואה אותן, היינו חניך צמא דעת ומחנך גדול. בצורה הפיזית והציורית האופיינית לכתיבתו מודגים ניטשה לאורך הטקסט את המעשה החינוכי דרך מערכת היחסים והדרושיה המתפתח בין המורה לתלמידו הצעיר. על אף הביקורת הרבה שיש לו, ולפני שיפרק ויבקר את החינוך הנהוג בימיו, בוחר הפילוסוף לפתוח בהגדרה פוזיטיבית דווקא:

החינוך אם כן, הוא השחרור, סילוק העשבים השוטים, הפסולת והשרצים, המבקשים לתקוף את הנבטים הרכים. החינוך הוא שפיעת האור והחום [...] החינוך הוא השלמתו של הטבע כאשר החינוך מקדים תרופה להתפרצויותיו האכזריות וחסרות הרחמים של הטבע ומסיט אותו אל הטוב [...].<sup>64</sup>

הדימויים בציטוט זה לקוחים מעולם השיח הניאו-רומנטי העושה שימוש בדימוי הטבע כמכנס בתוכו כוחות חיות דיוניסיים ומהשיח הרתי-נוצרי שבו מסמלות מטפורות של אור ושמש את המשיח. החינוך מוצג ככוח משחרר ועצום שעשוי להביא לחיבור בין האדם לספרות הגבוהות של הקיום האנושי, המיוצגות על ידי "האור והחום", ואילו "העשבים, הפסולת והשרצים" מסמלים את המוסר הנהוג, הכוחות המאיימים להשחיתו. החינוך מבטיח שחרור מערכי החברה, הדוגמות הרחיקות והרעות הקדומות, נורמות המעמד הבורגני והעולם המודרני, ומטרתו העליונה תהיה "לסייע בטיפוחו של הפילוסוף, של האמן ושל הקדוש בקרבנו ומחוץ לנו ובכך לעמול למען השלמת הטבע".<sup>65</sup> החינוך יאפשר חירות פנימית המנותקת מהעולם שהושחת, בהתגברו על הערכים המדיחים המאפיינים את התקופה. אידיאל החינוך הוא החיפוש העצמי המתמיד אחר אותנטיות, היות אדם נאמן לעצמו ולערכים שבכוחו ומחובתו ליצור עם הסרתו מן העולם של כוח אחר שיעשה זאת. שחרור זה אפשרי באמצעות התחנכות לאורך של דמויות מופת והתכוונות לתרבות הגרמנית, המיוצגת בין השאר על ידי לוותר, גתה, שילר, שופנהאור ובטהובן (שאותו מכנה ניטשה "חצי אל"). חינוך זה מכוון לחיים של הגות ויצירה, לחימה רוחנית ועבודה מתמשכת של מאבק לשיפור העצמי - חינוך שיאפשר גאולה בעולם ששטנים מודרניים השתלטו עליו. עבור ניטשה, חיים בעלי משמעות אמיתית נחיים למען התרבות, וליתר דיוק למען הבודדים

המסוגלים לקחת בה חלק ולהיות היוצרים והממשיכים שלה. התשובה לשאלה שמעלה ניטשה ברורה לאדם המאמין: "כיצד ייעשו חייך הפרטיים בעלי הערך הגבוה ביותר, בעלי המשמעות העמוקה ביותר?". תשובתו לא כוללת את האל, שהושלך זה מכבר מחיי האדם המודרני: "רק על ידי שתחיה למען תועלתם של הנדירים ובעלי הערך הגבוה ביותר, אך לא למען תועלת הרוב".<sup>66</sup> דעתו של האדם מוסחת לפעול בכיוון הלא נכון - שירות המדינה או שירות העצמי האגואיסטי - אולם לחייו של היחיד יש משמעות אמיתית יחידה בהתמסרותו ליחידים בעלי שיעור קומה.

### המחנך כגואל

הגות חינוכית אינה שלמה מבלי להתוות דרך פעולה, שיטה ותוכנית הכוללת אמצעים ומטרות להשגת האידיאל.<sup>67</sup> הצבענו על החשש שביטא ניטשה מפני צניחה מוסרית וכניסה לעידן ניהיליסטי בהינתן היותו של האדם בודד בעולם. הוא חיפש רמות אב חדשה, מקור ערכים שלמולו תתאפשר בניית העצמיות של היחיד.<sup>68</sup> אל מול הגישה המוסרית הכובלת והמרכאת הרווחת, מחפש ניטשה מודלים מוסריים שיוכלו לספק חינוך הולם. הוא תולה את ההזדמנות לשינוי במחנכים יחידים סגולה, המגלמים את התרבות ומחזיקים בכוחות עצומים. מחנך מסוג זה הוא נקודת החיבור של היחיד לחיים בעלי משמעות, הוא שליח הנאמן לעצמו ולמהות הגבוהה של הקיום האנושי, ולעולם לא למוסר החברתי הרווח. הוא נקודת החיבור לתרבות ולאמת ובאפשרותו לקשר את היחיד לספרות קיום גבוהות יותר. למפגש החינוכי הוא מביא רק את עצמו, ובכוח אישיותו מאפשר צמיחתם של אנשים ייחודיים למען המשכיותה של התרבות. ככל שמחנך הוא אותנטי יותר, כך טיעונו יהיו בעלי השפעה, מהימנים ובעלי ערך חינוכי גבוה יותר.<sup>69</sup>

המחנכים שרואה ניטשה לנגד עיניו אינם עומדים בהגדרה המוסרתית של מחנך או מורה בית הספר. אם הם נאמנים לאידיאל הבילדונג ולתרבות, הם ישחררו את האדם ממצייאות חייו הכובלת. הם מהווים מופת חינוכי מעצם אישיותם, ומשימתם העליונה הנה "לעצב מחדש את האדם בשלמותו למערכת אחת של שמשות וכוכבי לכת חיה ומתנועעת",<sup>70</sup> ובהמשך הדברים, להפוך את ה"תנועות הפזורות לכל עבר למערך הרמוני אחד".<sup>71</sup> השימוש במטפורות היוצאות אל מחוץ ומעל לאדם עצמו ולעולם שבו הוא חי מתקשר לאידיאליזציה של תהליך החינוך והעוצמות האצורות בו במסורת הגרמנית.

הפילוסוף/מחנך בטקסט הוא אנושי ומהווה דוגמה ככוליותו כאדם: "כנות,

עליצות ויציבות, אלו הם תכונות המחנך!"<sup>72</sup> הפילוסוף המלמד את הצעירים הינוך ראוי מהו נוהג בחוסר סבלנות, מתרגז, מקפץ וצועק, אך זאת, מדגיש ניטשה, על מנת להראות לנו שהוא בן אדם. אנושיות זו של הפילוסוף אינה עומדת לו לרועץ, היפוכו של דבר: "הלקוי והאנושי מדי שבישותו מקרב אותנו אליו דווקא במובן האנושי ביותר, שהרי רואים אנו אותו בייטוריו וכאח לצרה ולא רק במרחקי רום גאוניותו"<sup>73</sup>. דבר אנושי אינו זר לו ועל כן אין ראוי ממנו לשמש מופת למתחנכים, ותכונות אלו מסייעות ליכולת של תלמידיו להזדהות עמו. הפילוסוף עשוי להיות אדם מריד, שכן הוא נושא על פניו ובהתנהגותו את הסבל שהוא מנת חלקו כמורד אמיתי בכל חלקי חייו ומהותו. הוא אולי אינו חביב ביותר, הוא בדרך כלל חד וגולמני, אך בשום אופן אינו חניני או מזויף. מחנכים מסוג זה נאבקים על מנת להסיר מעליהם מסכות שכה רבים נוטים בזמננו לעטות עליהם - של מלומדות, של תפקיד, של תרבותיות מעושה וציוויליזציונית. בהתנהגות אותנטית זו הם קוראים גם לאחרים להוריד מעליהם את שכבות הרמייה שעטו עליהם, לעתים ללא רצון או התכוונות, וזהו סוד שפיעת הקסם הפנימי הקורן מהם. בהיותו חי מחוץ ואל מול הזמן, המחנך מאגד בתוכו כוח שניטשה מצייר כהיולי ומיסטי, כוח המסוגל לאחד ולהוביל אחריו אומות שלמות, כל שכן יחידים, ומהווה נקודת קישור וחיבור לרמת קיום ומשמעות גבוהה. זהו מיעוט האנשים "שבהם נתרכז הכל - הכרה, תשוקה, אהבה, שנאה - בנקודה מרכזית אחת, במוקד כוח אחד [...] אותן פילוסוף-מחנך עליו דיברתי"<sup>74</sup>. דמות המחנך המצטיירת מהטקסט היא דמותו של נביא מקראי, המעידה בחומרת התייחסותה לסוגיה כי משימת החינוך שאליה מחויב המחנך נושאת עמה מסר מוסרי וכלל-אנושי הקשור ישירות לנפשו של היחיד. אותו פילוסוף-מחנך-נביא אינו חושש לחשוף את האמת ולצאת כנגד הסדרים המקובלים של זמנו. רק דמויות כריזמטיות בעלות רצון ברזל מסוגלות לחלץ את עצמן ואת התרבות מהתהומות שאליהן הגיעו, ולגאול את עצמן ואחרים.

#### סיכום

ניטשה חזה באימה במתרחש בגרמניה המודרנית, זו שאמנם זכתה לאיחוד פוליטי ולהתפתחות טכנולוגית מואצת, אך הבעיות בה הלכו ורבו. הוא התנגד לרייך הגרמני של ביסמרק, לכלכלה ולמרע המודרני, וסבר שהגיונם המעוות השתלט על הסדר החברתי והתרבותי. גורמים אלו כפו סדר וביורוקרטיה, התקדמות טכנולוגית ושוויון חברתי, אך בעשותם כן בלעו לתוכם את הפילוסופיה, התרבות והחינוך, בניגוד גמור לאידיאלים הגרמניים. העולם המודרני שהשליך את האלים לשמים הותיר את האנושות נטולת קסם וחסרת תקווה להגשמתו של עולם בעל

משמעות והצדקה לעצם קיומו. על אף מותו של האל, ואולי דווקא בשל מוות זה, נראו המדינה והכוח הפוליטי שייצגה ככוח שטני, המאיים להחריב את האחדות הגרמנית כפי שבאה לידי ביטוי בתרבות. החינוך היה מהנפגעים המרכזיים של מצב זה, והיווה עבור ניטשה זירה מרכזית למאבק נגד השינויים שנכפו על החברה ככוח חיצוני ומשחית. כחלק מביקורתו על מגמת ההשטחה הכללית של התרבות, ניטשה מבקר את מה שהוא רואה למולו כהרס השיטתי של הערכים הראויים. האינסטרומנטליזציה של בתי הספר, הרחבת החינוך לאוכלוסיות גדולות והולכות ורדידותם של חומרי הלימוד הן עדות להיעלמותם של מוסדות תרבות. מטרת בתי הספר הקיימים הנה להכין אדם להתמודדות עם פס הייצור ועם מצוקות החיים היומיומיות, ובכך הם מוצלחים בקני המידה המודרניים, אלא שבכך הם מחטיאים את מהות הפנימית של החינוך - התגברות רוחנית על עצם המצב האנושי בעולם שכזה.

החינוך הניטשיאני הוא למעשה תיאולוגיה בלבוש פדגוגיה, אשר ממש כמו במקרה של לותר הנה תיאולוגיה המחפשת הצדקה (justification) לקיום האנושי. כפי שטען סטיבן אשהיים, זוהי פילוסופיה אשר לבושה חילונית, אך במהותה היא בעלת תודעה ואופי דתיים מובהקים.<sup>75</sup> חינוך על פי ניטשה קורא ליצירתם של אלים חדשים לאחר שקיעתם של הקודמים, ולהפיכת האדם עצמו לקרוב לאידיאל של האל כמייצר ערכים. תפיסה חינוכית זו מלאה ברעיונות דתיים, ובראשם המרכזית והחשובה בתיאולוגיה הנוצרית-לותרנית: הגאולה. עבור ניטשה האמת האלוהית אינה קיימת עוד בעולם המודרני, אותו עולם שהרג את האל, אך אין זה שומט את הקרקע תחת חיפוש אחר אמת כלשהי כמטרה ראויה לחיים אותנטיים בפני עצמה. אידיאל זה מכונן ליחידים, אלו שבעזרת לחימה מתמדת יזכו לשרת את התרבות, והם שיורחו מעליה כשמש מנחה. ניטשה אינו עוסק בהבחנה היסטורית בין החינוך הישן לזה החדש, אלא מעניק הבחנה ערכית מפיצלת בין החינוך כעבר לערכים שהזמן גרמם לבין תפקידו הראשוני, העל-נצחי, של הפניית הפרט למחונות מרוחקים של הנפש, ולמעשה לתוכו פנימה. כאמור, התרחקות זו מזמן ההווה נשענת על מסורת שיה גרמנית תיאולוגית-פילוסופית ארוכת שנים, המעלה על נס חירות פנימית וסלידה ממבנים חברתיים ומחשבתיים מקובעים ומלאכותיים. ניטשה שאף לראות את החינוך והידע כמטרות בפני עצמן ולא ככלי להשפעה או שליטה בעולם. זהו לרידו אידיאל החינוך, וכדומה לגאולה הדתית, זהו חיפוש אחר ישועה בעולם הפועל בצורה חיצונית ומנותקת מזה המוכר למרבית בני האדם.

שינוי במצב זה אפשרי באמצעות מחנכים יחידים סגולה, דמויות כריזמטיות המגלמות את התרבות ומחזיקות בכוח כביר. מחנך מסוג זה הוא נקודת החיבור



- האוניברסיטה העברית, בהנחיית פרופ' גר יאיר. תודתנו לקוראים האנונימיים של כתב העת טבור על הערותיהם.
2. Oswald Spengler, *The Decline of the West*, New York: Alfred A. Knopf, 1932 (המובאות תורגמו ידי המחברים ובאחריותם, אלא אם צוין אחרת. ההדגשות במקור).
  3. קרל שמיט, תיאולוגיה פוליטית: ארבעה פרקים על תורת הרובנות, תרגום: רן הכהן, תל אביב: רסלינג, 2005, עמ' 57.
  4. כפי שמציע כריסטוף שמידט במבוא לספר בעריכתו: כריסטוף שמידט, אלי שיינפלד (עורכים), האלוהים לא יאלם דום: המודרנה היהודית והתיאולוגיה הפוליטית, ירושלים: מכון ון ליר, 2009. עוד טוען שמידט כי המודרנה האירופית עומדת בסיומן השניות בין שאיפות החילון וממדים משיחיים וכי הפיכתם של מושגים תיאולוגיים לארציים הנה אימננטית לאידיאולוגיות שהציעה.
  5. Karl Löwith, *Meaning in History: The Theological Implications of the Philosophy of History*, Chicago: University of Chicago Press, 1949, p. 19
  6. עוד על הקשר בין תיאולוגיה לפילוסופיה ומדעי החברה ראו למשל עבודותיהם של John D. Caputo, *Philosophy and Theology*, Nashville, TN: Abingdon Press, 2006; Austin Harrington, "Social Theory and Theology", in: *Handbook of Contemporary European Social Theory*, ed. Gerard Delanty, London: Routledge, 2006, pp. 37-47; Gad Yair and Michaela Soyer, *The Golem and German Social Theory*, Lanham, MD: Lexington, Rowman & Littlefield, 2008
  7. כך למשל טוען דונלד לוין בסקירת התפתחות מדעי החברה בארצות המערב. Donald N. Levine, *Visions of the Sociological Tradition*, Chicago: University of Chicago Press, 1995
  8. John Milbank, *Theology and Social Theory: Beyond Secular Reason*, Oxford: Blackwell, 1993, p. 3
  9. Neil Postman, "Social Science as Theology", *Et cetera* 41 (1984): 22-32
  10. עוד על הקשר שבין ביקורת התרבות במרחב הגרמני וגנוסטיקה ראו יותם חותם, גנוטיס מודרני וציונות: משבר התרבות, פילוסופיה החיים והגות לאומית יהודית, ירושלים: מאגנס, 2007.
  11. Benjamin Laizer, *God Interrupted: Heresy and the European Imagination between the World Wars*, Princeton: Princeton University Press, 2008. p. 32
  12. Wolf Lepenies, *The Seduction of Culture in German History*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2006
  13. George S. Williamson, *The Longing for Myth in Germany: Religion and Aesthetic Culture from Romanticism to Nietzsche*, Chicago: The University of Chicago Press, 2004
  14. יותם חותם, "גנוסטיקה מודרנית, כפירה וציונות", בתוך: שמידט, שיינפלד, האלוהים לא יאלם דום, עמ' 254-292.

ול היחיד לחיים בעלי משמעות, הוא השליה הנאמן למהות הגבוהה של הקיום האנושי והמציע ביקורת על המוסר הרווח. למפגש החינוכי הוא מביא את צמחו כאדם, ובכוח אישיותו מאפשר צמיחתם של יחידים למען המשכיותה של התרבות. בעולם ללא אל, דמותו של הפילוסוף המחנך היא דמות נביא, הקובל על תחלואי הזמן ומציג בשורה חדשה-ישנה לאלו הרוצים בגאולה. ניטשה חושש אמת ובתמים לגורלם של האנושות, של האדם, אך לא מפני כליה פיזית, כי גם רוחנית. המדע המודרני, וכן מדינת הלאום והערכים הדמוקרטיים, משמשים סיפורו כשטנים האחראיים לחטא קדמון בן-זמננו, היהרה שעולה וחוזרת בעת זמורדנית, עסקה פאוסטית של ממש, המרחיקה את הנפש האנושית מגן העדן שמבטיחה התרבות.

במאמר זה הצבענו על ההשפעה הניכרת של שיח הגאולה הדתי על כתיבתו של ניטשה בסוגיות של החינוך בתקופתו, וחשפנו את הדרך שבה הוא עושה שימוש בשיח זה ככלי פרשני להבנת ההקשר החברתי-היסטורי שבו הוא כותב. אולם חשיפת הבסיס התיאולוגי של הפילוסופיה החינוכית החילונית-לכאורה שהציע ניטשה מובילה להשלכות רחבות יותר. ראשית, היא מוסיפה על העיסוק הגובר של פילוסופים ומדעני חברה בדבר המקורות הדתיים של המדע ודרכי המחשבה החילונית/מחולנות. השיח התיאולוגי הפך לחלק מהשפה האקדמית, כמערכת מטפורות מקודדת וקדם-פילוסופית שנעשה בה שימוש בפרשנות המציאות ובדרכים המוצעות לתקנה. קונפליקטים פנימיים ודימויים תרבותיים אלו משמשים ככלים לחשיבה. שנית, יש להבין את הפילוסופיה של החינוך כתחום הנמצא בין הדיון הפילוסופי הכללי לבין תיאוריה חינוכית המבקשת להציג אידיאולוגיה בעלת מרכיבים אסכטולוגיים ואסטרטגיים גם יחד, כזו המהווה תפיסת עולם כוללת המכוונת לחיים ראויים.<sup>76</sup> ממש כמו הדת, אשר מבקשת להעניק לאדם נחמה אל מול המוות, החינוך מהווה ביטוי למאויים, רצונות, פחדים, שאיפות וחלומות ומבקש לענות על שאלות קיומיות בנוגע לטבע האדם, טבעם של החיים הראויים והדרכים להשיגם.<sup>77</sup> חשיפת הבסיסים התיאולוגיים של החינוך על פי ניטשה מצביעה על כך שבתוך הגותו החינוכית – ועל אף ההכרזה על מותו – רוח אלוהים חיה וקיימת.

## הערות

1. המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים. מאמר זה מבוסס על פרק מתוך עבודת המאסטר של ירון גירש, בית הספר לחינוך,

- Michael Peters, James Marshall and Paul Smeyers (eds.), *Nietzsche's Legacy for Education: Past and Present Values*, Westport, Conn.: Bergin & Garvey, 2001, p. 73 .32
- קופר מציין טקסטים נוספים המרכיבים את הקורפוס החינוכי וזוכים במאמר הנוכחי להתייחסות משנית: כיצד מועילה ומזיקה ההיסטוריה לחיים; הקטע הקצר "מה חסר לגרמנים" בתוך דמדומי האלים, ו"אנו המלומדים" במעבר לטוב ולרוע. .33
- הטקסט נכתב בשנת 1874 ופורסם בתוך עיונים שלא בעתם (*Unzeitgemässe Betrachtungen*) בשנת 1876. .34
- טקסטים אלו מקובצים יחד בתוך: פרידריך ניטשה, מסות על חינוך לתרבות, תרגום, הקדים וערך: יעקב גולומב, ירושלים: מאגנס, 1999. .35
- Harvey C. Greisman, "Disenchantment of the world: Romanticism, Aesthetics and Sociological Theory", *British Journal of Sociology* 27 (4) (1976): 495-507 .36
- "שופנהאור כמחנך" (להלן: "שופנהאור") בתוך: פרידריך ניטשה, מסות על חינוך לתרבות, עמ' 41. .37
- "שופנהאור", עמ' 22. .38
- וראו דיון בסוגיה זו אצל שולמית וולקוב, איחוד וחידות בגרמניה: מנפוליאון עד ביסמארק, תל אביב: משרד הביטחון, 1997; George L. Mosse, *The Crisis of German Ideology: Intellectual Origins of the Third Reich*, New York: Grosset and Dunlap, 1964; Matthew Jeffries, *Contesting the German Empire 1871-1918*, Malden, MA, Oxford: Blackwell Publishing, 2008; Stephen Brockmann, "Cultural Critique in the Two Unifications of Germany", in: R. Speirs and J. Breuille (eds.), *Germany's Two Unifications: Anticipations, Experiences, Responses*, New York: Palgrave Macmillan, 2003 .39
- Michael Hughes, *Early Modern Germany, 1477-1806*, Houndmills: MacMillan, 1992, p. 161 .40
- Friedrich W. Nietzsche, "What the Germans Lack", in: *Twilight of the Idols and the Antichrist*, Translated, with introduction and commentary by John R. Hollingdale, Harmondsworth, Middlesex: Penguin Book, 1971, p. 62 .41
- "שופנהאור", עמ' 42. .42
- שם, שם. .43
- שם, 53. .44
- Fritz Ringer, "Higher Education in Germany in the Nineteenth Century", *Journal of Contemporary History* 2 (3) (1967): 123-138; Idem., *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community 1890-1933*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1969; Idem., *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, 1992 .45
- הגרמני במחצית הראשונה של המאה ה-19 ובראשית המאה ה-20.

- Louis Dumont, *German Ideology: From France to Germany and back*, Chicago: University of Chicago Press, 1994 .15
- Daniel Tröhler, "Ideas and their Historical Contexts: The Case of German *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* as a National Grammar", in: P. Smeyers and M. Depaepe (eds.), *Beyond Empiricism: On Criteria for Educational Research* (*Studia Paedagogica* 34), Leuven University Press, 2003, pp. 141-154 .16
- שם, עמ' 149. .17
- וראו עבודותיהם של פול דה-לאגארד (Lagarde), תומס מאן, רודולף שטיינר (Steiner), יוליוס לנגבהן (Langbehn) והרמן הסה, אם להזכיר את המובילים שבהם. .18
- Tyler T. Roberts, *Contesting Spirit: Nietzsche, Affirmation, Religion*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1998 .19
- סטיבן אשהיים, מורשת ניטשה בגרמניה: 1890-1990, תרגום: חנה אשהיים, תל אביב: עם עובד, 2008, עמ' 202. .20
- Roberts, *Contesting Spirit*, p. 9 .21
- אשהיים, מורשת. .22
- Talal Asad, *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*, Stanford, CA: Stanford University Press, 2003, p. 189 .23
- ההדגשה במקור.
- Michael Löwy, *Redemption and Utopia: Jewish Libertarian Thought in Central Europe – A study in Elective Affinity*, Stanford, CA: Stanford University Press, 1992 .24
- לדיון נרחב בסוגיית "דתיותו" האישית והפילוסופית של ניטשה ראו למשל Weaver Santaniello (ed.), *Nietzsche and the Gods*, State University of New York: Albany, 2001; Bruce E. Benson, *Pious Nietzsche: Decadence and Dionysian Faith*, Bloomington: Indiana University Press, 2008 .25
- מראשית חינוכו ועד אחרון ימיו.
- Julian Young, "Schopenhauer, Nietzsche, Death and Salvation", *European Journal of Philosophy* 16 (2) (2008): 311-324 .26
- שם, עמ' 313. .27
- David E. Cooper, "On Reading Nietzsche on Education", *Journal of Philosophy of Education* 17 (1) (1983): 119-126 .28
- Jacob Golomb, "Nietzsche's Early Educational Thought", *Journal of Philosophy of Education* 19 (1) (1985): 99-109 .29
- James J. Hillesheim, "Suffering and Self-Cultivation: The Case of Nietzsche", *Educational Theory* 36 (2) (1986): 171-178; James S. Johnston, "Nietzsche as Educator: A Reexamination", *Educational Theory* 48 (1) (1998): 67-83 .30
- Eliyahu Rosenow, "Nietzsche's Educational Legacy: Reflections on Interpretations of a Controversial Philosopher", *Journal of Philosophy of Education* 34 (4) (2000): 673-685 .31

- .73 שם, עמ' 48.  
 .74 שם, עמ' 25.  
 .75 אשהיים, מורשת, עמ' 170.  
 .76 צבי לם, לחץ והתנגדות בחינוך, מאמרים ושיחות, עורך: יורם הרפז, תל אביב: ספריית פועלים, 2000, עמ' 127-149.  
 .77 פיליפ וקסלר, החברה המיסטית: חזון חברתי מתפתח, ירושלים: כרמל, 2007.

- Horst Dichanz, John A. Zahorik, *Changing Traditions in Germany's Public Schools*, Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1998 .46  
 Hans J. Hahn, *Education and Society in Germany*, Oxford: Berg, 1998, p. 26 .47  
 "על עתיד מוסדות החינוך שלנו" (להלן: "ע"מ"), בתוך: פרידריך ניטשה, מסות על חינוך לתרבות, עמ' 123. .48  
 Nietzsche, "What the Germans Lack", p. 64 .49  
 Aharon Aviram, "Nietzsche as Educator", *Journal of Philosophy of Education* 25 (2) (1991): 219-234 .50  
 שם, עמ' 116. .51  
 שם, עמ' 183. .52  
 שם, עמ' 124-123. .53  
 שם, עמ' 176. .54  
 על מנת לחזק טענתו זו עושה ניטשה שימוש, כאן כמו בכתבים אחרים, בפתגם הלטיני Pulchrum est paucorum hominum (היופי נועד למעטים). .55  
 שם, עמ' 84. ההרגשות במקור אלא אם צוין אחרת. .56  
 שם, עמ' 128. .57  
 שם, עמ' 135. .58  
 המילה Kultur נטמעה בגרמנית מהמקור הלטיני בתיווכו של יוהן גוטפריד הרדר (Herder). עד שלב מאוחר של המאה ה-18 נותרה המילה קשורה וכמעט נרדפת למושג הבילדונג. משמעותה הייתה תרבות אישית, שמושגת על ידי עיבוד וטיפוח הרוח והנפש. .59  
 Daniel Tröhler, "The Discourse of German *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* – A Contextual Reconstruction", *Pedagogica Historica* 39 (6) (2003): 759-778 .60  
 Tröhler, "Ideas", p. 149 .61  
 ניטשה מביא את הסיפור מנקודת מבטו כסטודנט, אך כפי שמציע גולומב בהקדמה למסה יש כאן יותר מרמז שהפילוסוף הזקן הוא שופנהאור, או אף ניטשה עצמו. .62  
 "שופנהאור", עמ' 138. .63  
 שם, 24. .64  
 שם, 51. .65  
 שם, 53. .66  
 Hillesheim, "Suffering and Self-Cultivation" .67  
 "שופנהאור", עמ' 25. .68  
 Golomb "Nietzsche's Early Educational Thought", p. 104 .69  
 בסוגיית האותנטיות ראו יעקב גולומב, אביר האמונה או גיבור הכפירה? חיפוש האותנטיות מקירקגור עד קאמי, ירושלים: שוקן, 1999.  
 "שופנהאור", עמ' 25. .70  
 שם, עמ' 28. .71  
 שם, עמ' 37. .72