

"המחנך המהותי" בהגותו של יוסף שכטר

שרית שוסהיים

"מטרת החינוך היא לעזור לאישיות להתקיים
קיום פנימי. זוהי בעצם התורה כולה"
(שכטר, תשכ"ח, עמ' 6)

חינוך למהותיות

מושג ה'מהותיות' הוא ציר מרכזי ומארגן בהגותו של יוסף שכטר ובעל חשיבות מכרעת בהבנת תפיסתו של שכטר את תפקיד המחנך.¹ על פי שכטר, המטרה העיקרית של חינוך האדם הצעיר היא הקניית "השקפת עולם מהותית".² כדי להבין את מושג המהותיות יש להכיר את הרקע ואת מקורו של המושג בהגותו של שכטר.³ הוא עצמו ניסה להגדיר את מושג המהותיות בריבוי מושגים כדי לבטא מצב של התכוונות, לחיפוש בתוך החיים את מה שמעבר להם, לפעילות נפשית פנימית של האדם, לחיפוש אחרי הממד האלוהי ולרובד המשמעות והייעוד בכל רובדי החיים. סביב חיפוש זה רקם שכטר את מרב רעיונותיו הפילוסופיים והחינוכיים והאמין כי דרך חינוכית זו יש בה כדי לתת מענה לניכור שחווה האדם המודרני עקב הקדמה הטכנולוגית, שיצרה ריחוק של האדם מעצמו, מהחברה האופפת אותו ומהאל.

יוסף שכטר (1901-1994) גדל בבית יהודי חסידי למדני בגליציה, חבל ארץ במזרח אוקראינה שהיה בשליטת המונרכיה האוסטרו-הונגרית. בשנות העשרים לחייו עבר לווינה, ושם למד בפקולטה לפילוסופיה של המדעים והשתייך ל"חוג הווינאי" (der Wiener Kreis).⁴

* מאמר זה נכתב על סמך מחקר שראה ברעיון המהותיות שיטה מלכדת ורעיון מארגן בהגותו של שכטר, ויעדו של החינוך.

1. ראו שוסהיים, תשפ"ב.

2. שכטר, תשל"ו, עמ' 101.

3. לעיון מעמיק במושג המהותיות ראו שוסהיים, תשפ"ד.

4. החוג הווינאי הוא כינויה של קבוצת פילוסופים והוגי דעות, רובם יהודים, שפעלו בווינה ונהגו להתכנס ולדון בבעיות פילוסופיות בגישה הפוזיטיביזם הלוגי. החוג פעל משנת 1928 ועד עליית הנאצים לשלטון ב-1933. הגותו הייתה אבן דרך בדרכו של שכטר.

ובד בבד קיבל הסמכה לרבנות ולדיינות. בשנת 1938 עלה ארצה והחל לשמש מורה בבית הספר הריאלי העברי בחיפה.

שכטר סבר כי האדם נתון בצומת הכרעה מתמיד, ועליו לבחור בין שני מישורי חיים, בין הציר האופקי, שהוא ציר המבטא חיים סתמיים, שגורתיים, לא מודעים, ובין הציר האנכי, שמשמעו חיפוש אחר שורשי הווייתו, חיפוש אחר האלוהי שבחייו, נגיעתו של האדם בשאלות הקיום והזהות שלו, בעמידה מול הכאב, הבדידות והריחוק שלו ממקורות ישותו. ככל שזיקתו של האדם לציר זה גדולה, הוא בהתכונות מהותית ויש טעם לחייו. לפיכך בחר שכטר את דרכי ההוראה והחינוך שיסייעו לאדם לתרום לחיזוקו של ציר אנכי זה. בתארו את מטרת ספריו הגדיר שכטר את מטרת החינוך בעיניו: "בספריי עמדתי על ערכה של כל תפיסת עולם כללית העשויה לעזור לאדם בדורנו להתגבר על הלא כדאיות בחיים, על הזרות בעולם, כי עיקר החינוך כיום הוא לחזק את ההרגשה באדם שאינו נדון להיות זר בעולם".⁵ הוא ביקש לתור אחר דרכים להגברת הדתיות הפנימית וחיפש מזור למשבר האדם שנבע מהמדע, מהקדמה ומהמודרניות, שגרמו לאדם להיות בודד, מנוכר וחסר אל. שכטר ציפה למפנה רוחני ושאף לתת לאדם הצעיר דרך מוצא ולעורר בו אמון ותקווה שיש טעם לקיום ושיש משמעות לקיומו שלו. חינוך, לפי שכטר, הוא הובלת האדם לחיפוש אחר המשמעות הרוחנית של חייו, והוא כינס את רעיונותיו סביב מושג המהותיות, שראה בה דרגה הכרחית ונצרכת לביסוסם של חיי הדת היהודית. תדמור ראיון את שכטר סמוך למוותו:

מושגי המהותיות והאדם המהותי הם מהותיים, אם אפשר לומר כך, בהשקפת עולמך.

התוכל להסבירם שוב?

"האדם נעשה רחוק מהדת במובן האידיאלי, במובן התמים, וקשה להביאו לדת. חשבתי, מה ניתן להציע לאדם במקום האמונה הדתית האידיאלית התמימה ובמקום החוויה הישירה. ניסיתי לחשוב על תחליף זמני לתקופה המסוימת שבה אנו חיים".

תחליף - באיזה מובן?

"במובן הענייני ובמובן הלשוני, שהם קרובים יותר לאדם בזמננו".

אם כן, מהו האדם המהותי?

"זהו האדם הרציני, האותנטי".

אני זוכר שהשתמשת במונח רציני במשמעות מיוחדת.

"נכון, אבל בעיקר בשיחותיי בעל פה. הרציני הוא שם נרדף למהותי".

מהו אדם אותנטי?

5. שכטר, תשכ"ח.

"שהסקרנות המדעית או האמנותית או המעמדית איננה העיקר אצלו. שבמובן ידוע הוא בלתי תלוי בחברה ובדעת הקהל. שהוא מכון למצוקה הנפשית ולפתרונה".⁶

מריאיון קצר זה ניכר כי שכטר ראה בשלב המהותיות שלב קיום מתווך, מקדים, מגשר אך גם משלים לחיים יהודיים שלמים. הגותו אינה משויכת לזרם מסוים ביהדות. אף שמרכז עשייתו החינוכית היה בבית הספר הריאלי בחיפה, שרוב תלמידיו נמנו עם הציבור החילוני, עולה מכתביו שרוב דבריו, ובעיקר כתביו, לא היו מופנים באופן גורף למגזר מסוים. ייתכן שגישתו זו הייתה בעוכריו, ואולי בכך נעוץ ההסבר לכך שעוצמת דבריו והרלוונטיות שלהם למבקשי דרך לא קיבלה מאז ועד כה את הבמה הראויה.

על אף שאיפתו החינוכית לחבר את הצעיר הישראלי למקורות היהדות והצהרתו בדבר אמונתו באלוהים טרנסצנדנטי, שכטר כמעט לא עסק במישרין בהיבט התאולוגי ובשאלת המחויבות להלכה. הוא ראה בהבניית הקומה של דתיות פנימית, בחיפוש אחר משמעות ובשאיפה לחיים של התכוונות אל מה שמעל לאדם מדרגת קיום הכרחית ליהודי המודרני, הן הדתי והן החילוני. ייתכן שגישתו זו עוררה הסתייגות בקרב מורים בזרם החינוך הדתי בארץ בימיו, שלא מצאו בדבריו תוקף מספק לקיום המצוות האורתודוקסי. גם בקרב הציבור החילוני לא היו אמירותיו הרחניות והרליגיוזיות פופולריות, והן נהדפו על ידי הרוח הסוציאליסטית החילונית ובקרב התנועה הקיבוצית. שכטר היה מודע לכך וניתב את כתיבתו לסובייקט האינדיווידואלי.

שכטר האמין בקיום תהליך חינוכי של התהוות והתבררות מודעת בקרב אנשים ערים. הוא שימש מורה רוחני לתלמידיו ועורר בהם שאלות שיכונו אותם לכינון עצמיותם ולמגע עמוק עם הווייתם מתוך כנות ויכולת התעלות על מבנים חברתיים ומגזריים שנתפסו בעיניו חיצוניים ומנוכרים לעיקר.

את תפיסתו החינוכית יישם שכטר הן בתיכון של בית הספר הריאלי העברי בחיפה, הן בסמינר גורדון להכשרת מורים בחיפה (כיום האקדמית גורדון לחינוך), שאותו גם ניהל זמן מה. שכטר הנהיג חוג של צעירים מתלמידי בית הספר שכינו עצמם "השכטריסטים", ומגמתו הייתה לכוונם לעבודה רוחנית פנימית. לימים הקימה קבוצה זו את היישוב יודפת בגליל. בשנים אלו הוא פרסם חוברות רבות בנושאי הוראת תנ"ך, אגדה, סידור, משנה ועוד, וכתב דברי הגות, ששימשו בין השאר צופן ממשי לחברי היישוב יודפת בהתהוותו. שכטר ליווה את אנשי יודפת והיה כתובת ממשית להתוויית אורחות חייהם עד סוף ימיו, ואף נקבר ביודפת.

בישראל של סוף שנות החמישים ובעשורים שבאו אחריהן עמדה לדיון שאלת הפרט לעומת תנועות אידאולוגיות והדת, והניבה מגוון גישות. התמורות הרוחניות, הפלגנות

6. לקריאת הריאיון כולו ראו תדמור, תשנ"ד, עמ' 56-57.

הפוליטית וסוגיות חברתיות וכלכליות שאפיינו את העשורים האחרונים של המאה ה-20 בישראל השפיעו על מגמת החינוך לערכים ואיימו לדחוק אותה לקרן זווית. מקומם המרכזי של הקבוצה והקיבוץ ושל האידיאליים של ראשית המדינה נחלשו נוכח עמדות של אינדיווידואליזם ופלורליזם. תחתיהן הופיעה ספקנות כלפי אידיאליים ורתיעה מפני מגוון קולקטיבים. הדבר נתן אותותיו גם בשדה החינוך.

שכטר הציע ליצור משקל שכנגד, משקל מרפא, על ידי התכנסות סביב שאלות הקיום של האדם בהיבט אקזיסטנציאלי השם את הפרט במרכז: "סימן טוב הוא לחברה אם ממעטים בה להשתמש בביטויים פרוגרמטיים כגון: דתי, חילוני, צמחוני, סוציאליסטי וכדומה, מתוך ידיעה שביטויים אלה הם בני חלוף, ושהאישי בא במקום הפרוגרמטי [...]" כאמור חשוב שבמרכז יעמדו אנשים ולא פרוגרמות, שהאנשים יהוו חברה מהותית ולא חברה משקית או מפלגתית וכיו"ב.⁷

נחיצות החינוך למהותיות

שכטר לימד בבית הספר הריאלי בחיפה, וקהל לומדיו היה בעיקר נוער לא דתי. לתפיסתו, הקדמה ואורח החיים המודרני גרמו משבר בתודעת הנוער בישראל, ועל כן הוא חיפש אחר דרכים מגוונות ליצור גשר ליהדות מתוך זיקה פנימית וחיבור לרובד מטפיזי. הוא עמד על הצורך לחזק את הקיום הפנימי, אתגר העומד לפתחם של הנוער הדתי והחילוני כאחד, וחשף את תלמידיו לכל מיני גישות רוחניות. הוא ציפה שתלמידיו ילכו בדרך היהדות, ואולם היו בהם לא מעטים שבחרו ללכת בדרכם של גורדייף ושל רודולף שטיינר (אנתרופוסופיה), ואחרים הושפעו מתורות המזרח הרחוק. שכטר תיאר את האכזבה ואת תחושת ה"עזובה" שפקדו אותו בערוב ימיו בנוגע לאלה.⁸ רון מרגליון, שהיה תלמידו הקרוב בתקופת הריאלי, מציין מתוך ראייה רטרוספקטיבית ששכטר שיתף אותו במחשבותיו הנוגות: "ייתכן והראשית המוקנית בחינוך דתי יכולה להיות חיונית למימוש העמדה המהותית בבגרות",⁹ והוסיף כי בשנותיו האחרונות זכה שכטר להתעניינות מובהקת של הרב שג"ר ז"ל.

בהקדמה לספרו 'שבילים בחינוך הדור' עמד שכטר על החשיבות שבחיזוק הצעירים בעידן של משבר, תחושת הסתר פנים וריחוק מהאל. התגברות על הניתוק בין הצעיר המתבגר ובין אלוהיו, בינו ובין רעיו ובין לבין עצמו הייתה בעיני שכטר היעד המרכזי של העשייה החינוכית.

7. ורדי ואנגל, תשע"א, עמ' 13-14.

8. שכטר, 1992, עמ' 170.

9. שוסהיים, 2024, עמ' 273-274.

ההניעה ללמידה מתוך אוריינטציה פנימית קשורה בהבחנה הדואלית שעשה פרום בין סגנונות הקיום *being* ו-*having*.¹⁰ סגנון קיום הוא מושג המתאר את הגישה היסודית או את דרך התנהגותו של היחיד שבאמצעותו הוא מגיב על העולם. סגנון הקיום *being* מצביע על הנטייה לאוריינטציה פנימית של היחיד המכוונת אל תוך האישיות בשימת דגש ברצונו החופשי של האדם, בפוטנציאל שקיים בו לגדול, להתפתח, לממש את זהותו העצמית אגב חיפוש מתמיד אחר הזהות העצמית שלו.¹¹ קו דומה אפשר למצוא אצל פראנקל. החיפוש אחר משמעות¹² הוא הבסיס לתורת הלוגותרפיה שלו, שהיא דרך חשיבה ומתודולוגיה שמציעה לאדם תהליך מכוון לגילוי משמעות בחייו.¹³ אחת הדרכים שהציע שכטר כדי לעודד לימוד פנימי הנוגע לחי התלמידים היא להימנע מהנטייה להטפה ולאינדוקטרינציה, ותחת זאת לקיים דיאלוג סוקרטי, שהשאלה עומדת במרכזו. שיח כזה מרחיב את טווח המודעות העצמית של התלמיד לעצמו ולמקורות המשבר והפשר שהוא מוצא בחייו:

פעמים רבות אנו נשאלים: מה זאת משמעות החיים? מה זה טעם החיים? אומרים לנו: כל הענין הזה הוא מטאפיזי, רחוק מאיתנו, אין אנו יודעים מה הוא. ואנו מנסים להסביר לשואלים באופן שכלי-עיוני את המשמעות ואת הטעם, ומכאן אנו עוברים לבאר את הרציונות ואת הממשות, את המוחלט ואת הנצח וכו'. לא זו הדרך. עלינו לפנות לשואל בלשון אתה, לשוחח איתו על חייו הוא, להראות לו כבאצבע: במצבים אלה ואלה היתה משמעות לחייו, מצאת את תיקונו, הרגשת את עצמך מלא תוכן, ידעת היכן אתה עומד, ברור היה לך מה רצונך, ובמצבים אלה ואלה היית ריק מתוכן, חסר משמעות, או קשה רוח [...] המשמעות נעשית אצלו לדבר מובן, לדבר שבiodעים, וכך יכולים אנו "לבאר" לו את הנצח ואת המוחלט, את קשי הרוח ואת החטא, בהצביענו על המתרחש בנפשו. הצבעה זו - היא היא ההגדרה ואין ההגדרה אחרת, ולאחר שהצלחנו "לבאר" לו בדרך זו את עיקרי הדברים - שוב לא ימוש דברים אלה מלבו.¹⁴

שכטר ביקש לעודד את המורה שחש את תחושת המשבר ואת חוסר האונים הכרוך בה בדבר יכולתו להשפיע על אחרים, גם אם הוא עצמו עדיין שרוי בתחושת הבדידות והניתוק:

10. על כך ראו בהרחבה רנד ושקולניק, 2009, עמ' 11-24.

11. על המסע לחיפוש הזהות העצמית ראו רוגרס, 1961.

12. ספרו הפופולרי 'האדם מחפש משמעות' הוא תיאור חוויותיו האישיות ממחנה ההשמדה אושוויץ שהנכיחו בעוצמה את ההבנה שהכוח הדוחף את האדם לפעולה הוא החיפוש אחר משמעות לחיים גם בתנאים קשים מנשוא.

13. על כך ראו פראנקל, 1998; גוטמן, 1999, עמ' 11-20.

14. שכטר, תשמ"ח, עמ' 158-159.

יש להעיר למורים, למרצים ולמדריכים בענייני מקרא את ההערה דלעיל, שגם אדם שאינו יכול לעזור לעצמו, שאין בו הכוח לעזור לרוחו שלו להגיע לידי הגשמה - יכול הוא לעזור לאחרים אם הוא מתכוון לכך, אף על פי שאינו רוצה בכך באופן עמוק. גם אדם שהוא עצמו בודד, מקרי, קרוב לניתוק, יכול לעזור לאחרים להיגאל מן הבדידות, מן המקריות ומן הניתוק, ובעזרו לאחרים הוא עצמו נעזר במידת מה.¹⁵

שכטר חיפש אחר דרכים מיטיבות שיסייעו לאדם להאמין שחיו אינם מקריים וחסרי משמעות: "נכון הוא, שכוחה של תפיסת עולם הכרחית כשלעצמה להביא את האדם להרגשה שאינו מקרי בעולם אינו גדול, אבל ההכרה יכולה להצטרף לגורמים אחרים: לשיטת חינוך, לאורח חיים ולאווירה רוחנית כדי להוציא את האדם מהרגשת המקריות".¹⁶ ייתכן שהמחנך הפועל בסביבה חילונית חושש להביא אליה מסרים דתיים הן מפני האופן שבו הם יתקבלו בה, הן מחשש שהמעשים הללו לא יהיו אותנטיים, ומשום כך לא ישרדו לאורך זמן: "חסרה לנו ההכנה המחשבתית חווייתית למעשים דתיים ואנו מפחדים מפני החייאתם הזמנית בסביבתנו החילונית. אנו מפחדים גם מפני עליה מדומה בשעת עשייתם".¹⁷ אבל הוא גם השיב על כך: "מודעות המשבר בלבד אינה מספיקה. היא עשויה להועיל לנו אך ורק אם נתפוס את המשימה העיקרית של דורנו, והיא: להכין את הנוער לרגנרציה פנימית. יש לדעת שכל עוד העץ עדיין רך והוא נוטה להיות עקום, אפשר להעמיד סמוכה כדי שלא יתעקם יותר, אך אם אין מעמידים סמוכה בזמן - העץ מתעקם יותר ויותר, ואז, לעיתים, מאוחר מדי".¹⁸ המפנה חייב להיות בחינוך, במקצועות הקשורים בחיזוק המשמעות, בחיזוק האישיות, כדי שהחניך הצעיר יחוש שהחיים הם בעלי משמעות. שכטר התחקה אחר דרכים לאחד את האישיות: "הדיאגנוזה של מחלת הדור ידועה היום לרבים: ערעור הקיום הפנימי, דלדול הפרט והכלל, משום שחסר להם המקור העל אנושי. וכיוון שהדיאגנוזה ידועה לרבים - גדל הסיכוי למצוא תרופה למחלה".¹⁹ האדם סובל מגלות פנימית, ותפקיד המחנך הוא להוציאו מגלות לגאולה. שכטר שב ואמר שהכוח ("העוז הפנימי") שהניע מהלכים היסטוריים ומדיניים לא יוכל להמשיך בכך אם לא יתחדש. העוצמה שהניעה את הקמת המדינה הייתה טובה לשעתה, אך עתה יש לחזק את המהותי ואת האלוהי שבאדם כדי שהוא יוכל להמשיך את קיומו.

15. שכטר, 1992, עמ' 148.

16. שכטר, תש"ל, עמ' 239.

17. שכטר, תשל"ד, עמ' 133.

18. שם, עמ' 134.

19. שכטר, 1964, עמ' 84.

עוררות של מצב משברי למען התהליך החינוכי

שכטר בחר לעורר בתודעת התלמיד מודעות לאותם חלקים באישיותו שבהם הוא פונה לסתמיות, לחומריות יתרה, להסחות דעת ולריקניות, ולהביאו לידי הכרת מצבו ביתר שאת. ואולם הוא גם ידע שככל שתגבר אצל המתחנך המהותיות, ייתכן כי הוא יחוש ריחוק מחבריו וניכור כלפיהם או כלפי אחרים שעדיין נמצאים בשלב הסתמיות. את המחיר הזה הוא היה מוכן לשלם: "יש ניכור שהוא הכרחי לבני האדם":

ניכור הוא ההיפוך של כל חינוך חיובי, של כל הזדהות עם החיובי שבחיים, של רחמים של אהבה וכו'. אך אין לשכוח: יש גם ניכור שהוא חיוני והכרחי לבני האדם, למשל ניכור שנוצר בין אדם מהותי השואף לתיקון האדם לבין אנשי החברה השואפים אך ורק להשתלב בחברה ולהצליח בה. הבעיה העיקרית היא כיצד ממזגים ניכור וקירבה.²⁰

הניכור יכול להיות גם פתח לחיבור חזק ומודע יותר. פרום הביא את הסברו של מרקס לניכור, שראה בו חוויה נחוצה הקשורה באבולוציה האנושית:

רק כשהעולם החיצוני נעשה מושא שמחוצה לי, רק אז אני יכול להשיגו ולעשותו עולמי שלי, לשוב ולהתמזג עימו. כדי לאהוב הזולת חייב להיעשות זר, נוכרי, ובפעילות האוהבת הוא חדל מלהיות זר ונעשה שוב חלק ממני. הניכור יוצר את המרחק ואת הבידול, ואז נוצר הצורך להתגבר עליהם. בגן עדן האדם מאוחד עם הטבע, אך עדיין אין הוא מכיר בהיות עצמו נפרד מן הטבע ומן האדם. במעשה המרי שלו האדם קונה לו הכרה עצמית. מתוך התנכרותו של העולם אליו הוא מפתח את כוחותיו האנושיים בשלמות כה רבה, עד שלבסוף הוא זוכה להרמוניה חדשה עם בני האדם ועם הטבע. סוציאליזם במובנו של מרקס יכול לבוא רק בשעה שהאדם ינתק את כל הקשרים הראשוניים, ובכך יוכל לשוב ולהתאחד עם בני האדם ועם הטבע בלי שיקריב את שלמותו ואת עצמיותו.²¹

בתפיסה החינוכית ובדרכי החיים שהציע שכטר ליחיד ולעדה הוא ראה פתרון לניכור ולבדידות הקיומית של האדם בן ימיו. כדי לקיים שיח חינוכי הוא הציע למורה לפתוח בתיאור המצב המשברי כמצב קיומי אישי ולא בדיונים תאורטיים:

20. שכטר, תשל"ו, עמ' 27.

21. פרום, 1975, עמ' 60.

אין לפתוח את הכשרת הלבבות בוויכוחים תיאורטיים על נושאים מוסריים ודתיים. ויכוחים כאלה שכרם יוצא בהפסדם ולעיתים הפסדם גדול בהרבה משכרם. אם אין אמצעים אחרים פותחים בפרק בתורת המשבר. עומדים על המשבר של הדורות האחרונים ובעיקר של הדור האחרון. מוכיחים על ידי עובדות הלקוחות מן החיים היומיומיים עד כמה אנו משכיחים את עצמנו במדעיות או בציבוריות סתמית או בספרותיות והכל הולך ומתרוקן מתוכנו. מורים להם שאמנם לא כל אדם זוכה להאמין, אבל כל אדם יכול להגיע לידי הערצה של המאמין, שכל אדם יכול להבין שאנו באים לתנ"ך כדי להעזר על ידי התוכן התנכ"י, ואין אנו באים להצדיק את התנ"ך בפני האנשים הנאורים של המאה העשרים. מלמדים אותם שאין אנחנו רואים את עצמנו כמתקדמים המביטים לאחור על אבותינו יוצרי התנ"ך הפרימיטיביים ועם זה די מעניינים, אלא אנו רואים את עצמנו כתלמידים הבאים ללמוד מאבותינו כיצד מקנים משמעות לחיים, ולשם כך אנו לומדים ומלמדים תנ"ך.²²

נראה ששכטר הרגיש מעט חוסר נוחות מהצורך לעורר את המשבר בתודעה, אבל ראה בכך ניסיון ליצור הניעה (מוטיבציה) פדגוגית להזדקקות של התלמידים לרעיונותיו ולעידודם לבקש אחר דרכים לניהול חיים שאין בהם ניכור ובדידות אלא טעם ומשמעות. הוגה החינוך צבי לם, שדן בשאלת ההניעה בהקשר חינוכי רחב, כתב: "בית הספר צריך להצטייר בעיני התלמיד כעולם משמעותי".²³

ההניעה ללמידה היא תחום שמעסיק הוגי חינוך: כיצד לכוון בתלמידים את הרצון ללמוד. שכטר ביקש לטפל בבעיה חינוכית דידקטית זו מתוך הצדקה פנימית מהותית. התפיסה שעל פיה ליחיד יש הניעה פנימית ללמידה, ברוחם של הוגים מהאסכולה ההומניסטית,

22. שכטר, תשי"ג, עמ' 130.

23. לם, 1972, עמ' 199. בספר מכון זה ציין לם ששלב ההניעה (הוא השתמש במילה הנעה) הוא ממד מרכזי שיש להביא בחשבון בקביעת מטרות ההוראה, שכן ההניעה ללמידה נוגעת בהיבטי הלמידה באופן משמעותי ונרחב. לם סבר שהעניין שהתלמיד מוצא במה שהוא לומד נעשה בעת המודרנית לדאגה עיקרית של מתכנני ההוראה והצביע על שלוש דרכים מרכזיות לעוררות ההניעות ללימודים: זירוז, משמעת וויסות עצמי, אלא שזירוז ומשמעת לא בהכרח קשורים במושאי הלימוד. לדוגמה: "הילד שישב יפה יקבל פרס". לילד אין עניין אמיתי לשבת יפה אלא לקבל פרס. וכדומה. אמצעים כגון אלה אינם קשורים בתוכני הלימוד ואף אינם קשורים בצרכים של האישיות אלא בצרכים הנגזרים מהם. המטרה בהם היא לגרום לתלמיד לעשות את הנתבע ממנו. פעולות מעין אלה משמשות הניעה עקיפה ללימוד ועלולות לרוקן את מעשי התלמיד ממשמעותם ולהעצים את התחושה של היעדר תכלית. לם הצביע על הצורך לחפש סוגי הניעה שקשורים בערך הלמידה עצמו, כמו חיזוק הסקרנות ושימוש של המורה במניע של התלמיד וחיזוק שלו כדי להביאו לידי למידה ולהכניסו לתהליך של "שינוי מאוויים ושינוי צרכים" (שם, עמ' 206). זו הוראה המושתתת על הניעה עצמית ועל ויסות עצמי של התלמידים, ובדרך זו אין מניפולציה אלא "באמצעות ההנעות המצויות ביחיד הוא בא ביחסי גומלין עם סביבתו ומכוח זה מתפתח" (שם, עמ' 207).

הייתה קרובה לליבו. לדידו, משבר האדם הוא גורם בעל מאפיינים אקזיסטנציאליים הקשורים למקורות הפנימיים של היחיד ושל רצונו לממש את עצמו, כפי שעולה מדברי אחד מראשי האסכולה הזו, אברהם מסלאו.²⁴ הוראה המושתתת על הניעה עצמית ועל יסודות עצמי של התלמידים היא למידה אמיתית שיש בה תועלת והתמדה והיא מוליכה לפעילות אינטליגנטית: "למידה כזו יכולה לעלות רק מן הניסיון, מן העניין ומן הבעיה של הלומד".²⁵ לם סבר שהניעה כזאת מסייעת ליחיד להגיע להבנה רבה יותר של העולם שסביבו, להתפתח מתוך זיקה פנימית לטעמו הסגולי ולהתמודד עם בעיות אמיתיות תוך כדי שירות העניין האנושי. ההצבעה של שכטר על משבר האדם ועל הגורמים לו כעל גורם הניעה פנימי, שפונה אל האישיות, יש בה כדי להגביר את עניינם של אותם יחידים ששאלות אלה מעסיקות אותם בחייהם.

הגברת העוז שבאדם היא מטרת החינוך. תפקיד החינוך הוא להאיץ את מימוש המהותיות. האוויר מורעל, הקצין ואמר שכטר. לא רק החניך אלא גם המחנך נושם אוויר מלא רעלים:

תקופתנו היא בבחינת שעת דחק אידיאית ואנחנו מנסים ללכת בכל הדרכים כדי לחסן את עצמנו במידת האפשר באויר המלא רעלים רוחניים־נפשיים. יש נתון חיובי יסודי בעצם העבודה של הקיום, וכן בעובדה שיש לו לאדם משהו הקרוב אליו: הורים, ילדים וידידים. אבל חשוב הוא גם למצוא דרכי הכרה ומחשבה לשם התחזקות רעיונית, והמחנך המנסה למצוא דרכי הכרה ומחשבה בשביל חניכיו, הוא עצמו מתחזק בעזרת חניכיו.²⁶

ועוד כתב שכטר:

עוד אין מורה לנבוכי הדור. אין עדיין כח למפנה, לשינוי גדול, ליצירת אווירה חדשה בעולם האדם. על כן עוסקים לעת עתה בעבודת הכנה. גם הפרקים שבספר זה הם נסיונות של הכנה למפנה שיבוא. עוד אין דרך. יש פה ושם שבילים, ובעיקר שבילים של יחידים [...] אנחנו מצפים לתנועה שתקום ומתכוננים לקראתה, ומנסים לבחור בשבילי חינוך העשויים לקרבנו למתן טעם לחיים בתקופה של מבוכה [...] בכוונתנו לעזור לצעיר המתבגר להגיע לידי התחזקות פנימית במידת האפשר, להראות לו שאין הכל ללא מוצא, שכן יש דברים שניתן להיאחז בהם גם בדור של משבר.²⁷

24. על כך ראו מסלאו, 1968, עמ' 25.

25. לם, 1972, עמ' 213.

26. שכטר, תשכ"ח.

27. שכטר, תשמ"ח, עמ' 5.

שכטר ציפה להתעוררות ולשאיפה להתחדשות, ל"התחלפות האנרגיה", וסמך על הצעירים שלא יסתפקו בתחליפים ובמשככים. על הפונים לסמים ולאמצעי השכחה אמר שהם לא יצליחו לחזור למצב הקודם, לחיים טכניים מנגנוניים. הוא תיאר את המפנה שיבוא, שיהיה בכיוון מיסטי, מטפיזי, דתי, ולא בכיוון חילוני, רציונלי. הכיוון הדתי העתידי ינטרל את המדע המפריע להתחדשות האדם, ועם זאת תימצא דרך שתמזג את המדע עם האמונה. אך המודעות למשבר והציפייה למפנה זה אינן מספיקות - יש להכין את הנוער לשינוי הפנימי העתידי על ידי הכשרת יחידים לכך.

הוראת התנ"ך במערכת החינוך החילונית בזמנו לא הייתה לרוחו של שכטר. אומנם הגישה החילונית, או האנרגיה החילונית, כניסוחו, היא שהביאה לידי התחייה הלאומית, אבל משזו מילאה את תפקידה, יש לחזור ליחס המסורתי לתנ"ך:

עוצמה נפשית אמיתית (אף אם אינה גדולה) יוצרת בהתחלפותה אנרגיה חדשה. ההתחלפות יפה היא להגברת האנרגיה, לפחות להגברה זמנית, ארעית. הפיכת האנרגיה הדתית לאנרגיה חילונית היא שאפשרה את תחייתנו הלאומית. האנרגיה שנוצרה מכוחה של הדתיות שנדחתה, עלתה במחיה על הדתיות עצמה והיה בה כדי להביא גאולה לישראל [...] אבל יודעי העיתים מנבאים רעות. הם מזהירים אותנו ואומרים שמתקרב הזמן בו לא נוכל להמשיך ולחיות מהתחלפות האנרגיה. הם מעוררים את תשומת לבנו לכך שדללו וחרבו המקורות, ואם לא נדאג מבעוד מועד למצוא מקור חיים, אנו עתידים לאבד את כל היחס לתנ"ך.²⁸

"התחלפות האנרגיה", ששכטר הרבה להזכירה, היא למעשה ביטוי לשרידים של "העוז הפנימי" שנותר באדם. הקיבוצים שרדו בזכות שרידים אלה, וגם הדת ניזונה משיירים. אך לא די בשרידים, יש לחפש אחר דרכים חלופיות לחזק את המעט שנשאר, שעלול להיעלם אם לא יטען בעוצמה פנימית מחודשת. בשיירים לא די לקיום משמעותי, נחוץ מפנה:

עוד אין מורה לנבוכי הדור. אין עדיין כוח למפנה, לשינוי גדול, ליצירת אוירה חדשה בעולם האדם. על כן עוסקים לעת עתה בעבודת הכנה. גם הפרקים בספר זה הם נסיונות של הכנה למפנה שיבוא. עוד אין דרך. יש פה ושם שבילים, ובעיקר שבילים של יחידים [...] אנחנו מצפים לתנועה שתקום ומתכוננים לקראתה. ומנסים לבחור בשבילי חינוך העשויים לקרבנו למתן טעם לחיים בתקופה של מבוכה.²⁹

28. שכטר, תשי"ג, עמ' 126.

29. שכטר, תשמ"ח, עמ' 5.

בעצם העלאת השאלות ראה שכטר הכנה לפתרון שיבוא. העלאת השאלות היא ביטוי לציפייה למפנה שיבוא ממקור שהוא "למעלה מהשגתנו", ובכל זאת יש לשאול ולתור אחר מוצא. בציטוט שלהלן שכטר ספציפי, ואינו מדבר על האדם בכלל אלא על האדם היהודי ועל מצבה של היהדות:

השאלות הנוגעות לעתידה של היהדות הן שאלות קשות: היקום ביהדות כוח להחזיק מעמד בתמורות המחשבתיות ההרגשיות שחלו ושיחולו בעולם? התוכל היהדות להשפיע על האדם בעתיד? התיווצר ביהדות מסורת חיה שתוכל להתקיים ולקיים את אנשיה? הנדע לקיים את המוטיבים ביהדות שהזמן לא בילה אותם? הנצליח לכוון את חושינו ואת מחשבתנו לכך? אנו יודעים שהשאלות האלה תיפתרנה על ידי כוח שהוא למעלה מהשגתנו, ואף על פי כן אין אנו פטורים מלחפש אחרי מוצא, כי יתכן שיש בחיפוש משום הכנה כלשהי לפתרון שיבוא.³⁰

ואכן, "ציפייה למפנה" היא מושג מרכזי בהגותו החינוכית של שכטר, ונראה שהוא מבטא את הדחף הפנימי המניע את ההגות כולה, והוא הצורך לצאת מהמצב המשברי ולהציע לנוער הישראלי החילוני דרך חדשה. הציפייה למפנה מתעוררת כשהאדם חש שהוא עומד על פרשת דרכים ומחפש את הדרך:

כך דרכו של תייר בלכתו ביערים ובהרים. הוא נמשך אחרי ציון המסמן את הדרך ממקום פלוני עד מקום אלמוני ומשוחח עם חבריו התיירים על עניינים שונים בסמכו על אלה שצינו את הדרך. על דעתם ואחריותם הוא הולך ולכן הוא מתיר לעצמו להסיח דעתו מכיוון הדרך עד הגיעו לפרשת דרכים ועליו להתבונן: שמא טעה, שמא לא הסתכל כראוי ועליו לחזור למקום שיצא משם. זוהי שעה של חשבון הנפש. וכך הוא הדבר גם בדרך החיים של אדם ושל דור. יש דורות שבהם יכולים ללכת בדרכי אבות ויש דורות שמוכרחים לבדוק את הדרכים המקובלות ולחפש דרכים חדשות.³¹

התחושה שצריך לחפש דרכים חדשות ולמצוא פתרון עתידי למצוקות הדור נוכחת בעוצמה בכתביו של שכטר. הוא לא היה שבע רצון ממצב הדור, ובעת הציפייה למפנה חיפש דרכים להחייאת החיים היהודיים והחברתיים בארץ. הוא רצה ב"חינוך יהודי", אך כזה שיפנה לעתיד ולא יסתמך רק על העבר, ואמר זאת במילים חריפות:

30. שכטר, תשכ"ו, עמ' 7.

31. שכטר, תשמ"ה, עמ' 6.

ייתכן שאילו היה למחנכים אומץ לב לא להתחשב במה שאומרים הבריות והיו שואפים בכל מאודם להקים כמאה מורים ומדריכים השואפים להתחדשות ביהדות, לא היינו נשארים במצב של קפאון. חשוב הוא שגישתם של המחנכים לא תהיה רק נוסטאלגית-רומאנטית אלא שתהא מכוונת אמוציונלית-חוויתית ואידיאית ראציונלית לצד ההתחדשות [...] על היהדות לחדול מלהיות בית קברות שמקימים בו רק מציבות ספרותיות ומדעיות בלבד, ולשוב ולהיות מקור חיים להווה ולעתיד.³²

חומרי הספרות והמדעים שמלמדים בבתי הספר בזמנו נראו לו שריים בקיפאון, כהצבת מציבות בבית קברות. תפקידו של החינוך היהודי הוא להקנות תוכן חיים. לא די ביחס רומנטי למסורת האבות, אלא יש להקנות לדור הצעיר ערכים בני קיום ובעלי תוקף להווה. ערכים כאלה הם אוניברסליים ונוגעים לנפש האדם בכל הדורות.³³ הציפייה למפנה התעוררה כשצעירים הרגישו שאינם יכולים עוד להסתפק באידיאלים של הציונות, המדינה והקיבוץ, וחשו שנפשם דורשת משהו נוסף. התעוררה בהם התחושה שהציונות לא תוכל לשרוד ללא החלפת האנרגיה באנרגיה חדשה, כזו שתגביר את הפנימיות ותיתן תוכן רוחני שיחזק את ההישגים החומריים. חייב להיות תוכן רוחני מהותי שיחזיק את ההישגים הארציים. במציאות הישראלית של שנות השישים נתלה שכטר בהווה הקיבוצית כדי לשכנע בצורך בלידה מחדש. היחלשות החינוך החלוצי שימשה לו דוגמה להידלדלות "העוז המטפיזי", כלומר להידלדלות החיים הפנימיים. הקיפאון בכל תחום מפחיד. לידה מחדש היא מקור חיים להווה:

הסכנה העיקרית לחינוך החלוצי היא סכנת ההזדקנות. הזדקנות היא השלמה מלאה עם התנאים הפסיכו פיזיים, עם "מציאות", וויתור על אידיאלים, על השאיפה לחיים יותר מלאים. אם מדברים עם אנשי הקיבוצים על חיים בעלי משמעות וכו' הם נזכרים שגם הם שאפו פעם לכך, אבל הם מוסיפים: המציאות היא אחרת ואין מפלט ממנה. באחדים מהם נשארה עוד שארית מן העוז המטאפיזי והם חוזרים ונעורים כשהם באים במגע עם צעירים אידיאליסטיים ואחרים כנגדם כבר התייאשו והם כמפחדים להיוולד שנית.³⁴

המפנה המיוחל, לדעתו, הוא גם אישי וגם חברתי. אך הוא אמור להתחיל ביחיד:

32. שכטר, תשל"ז, עמ' 26.

33. שכטר, תשל"ו, עמ' 64.

34. שכטר, החינוך היהודי, עמ' 5.

תפקידם של הרוחניים אינו רק להיות מודעים למצב החברה ולהיות רגישים לקלקולים שבה ולהחזיק בכל כוחם בשארית של התמימות שנשארה בהם מילדותם, אלא לעורר במידת האפשר את האנשים שבסביבתם השקועים בהבלי הזמן. נכון הוא שחשוב הוא לאנשות שיעסקו בעיקר בתחום החינוך הקרוב להם, אבל הם יכולים לעסוק גם בפוליטיקה על אף העובדה שבעיסוק זה נכשלו רבים.³⁵

כאמור, החינוך לפי שכטר הוא הובלת האדם לחיפוש אחר המשמעות הרוחנית של חייו. זה מקור החינוך וזו גם תכליתו, ובמילותיו של שכטר, "משם יוצא החינוך ואילו הוא שב". על פיו יש לחפש אנשים ראויים ולעודד אותם להיות פעילים לחינוך שיהיה מופנה פנימה:

שורשו של חינוך הוא בעיקרון היסודי, בעילאי, בעל אנושי המתגלה באנושי. משם יוצא החינוך ואילו הוא שב. ועל המחנך והחניך לדעת זאת. כל מה שנקרא בשם חינוך בלי דעת עקרון זה - הוא בגדר טעות. עלינו להכיר, שגם התרבות והאמנות (ולא רק המדעים והמקצועיות) נמצאות בשוליים של החינוך, ואין שייכות לעיקר החינוך וגם אין קרובות למרכז. המשגה בחינוכנו הוא בזה, שהחינוך המעשי, המדעי והמקצועי, תופס מקום מרכזי, כמעט בלעדי, בו, ואינו מוליך את הצעירים לדעת את המקור, את יסוד היסודות של החינוך.³⁶

מדברים אלה נראה כי לא מופרז לומר שדרכו של שכטר בחינוך היא מעין מסע של הפנמה לאורך חייו של האדם, ומכוח היותו כזה המושג תלמיד אינו מצטמצם לגיל בית הספר אלא חל על כל לומד באשר הוא. דרכו החינוכית של שכטר פוגשת את האדם בכל השלבים והממדים של חייו, היא דרך חינוכית מתמשכת. בדברו על לימודי יהדות בבתי הספר הממלכתיים הדגיש שכטר את הצד החוויתי, הרגשי, בלימוד זה. כך ניסח את החובה המוטלת על בתי הספר הממלכתיים:

לחנך טיפוס של יהודי שהוא בעל השקפת עולם יהודית דתית במהותה ובעל יחס אישי, חוויתי ושכלי ללימודים אלה: שיהיו הלימודים נוגעים לחייו, וישאף לקיים מצוות הנהוגות למעשה לחיים בזמן הזה, משום שהן עשויות לשמש מסגרת להשקפת עולם זו [...] על החינוך להיות יותר שורשי, יותר חוויתי והכרתי כאחד, זה הוא המרכז. והצד המדעי והמקצועי, וגם הצד התרבותי והאמנותי, וגם הידע בדינים ובמנהגי היהדות הם צדדים שוליים בו [...] לימודי היהדות לא יבואו על תיקונם אלא על ידי מורים ואנשי מעשה בחינוך שיש להם גישה חוויתית מחשבית

35. שכטר, תשמ"ה, עמ' 8.

36. שם, עמ' 100.

הקרובה ביסודה להשקפת העולם שמצאה את ביטויה בלימודים אלה, ותפקידם צריך להיות להחדיר נתונים חדשים לתוך לימודי היהדות, כדי לרענן ולהחיות אותם.

לדבריו, יש להדגיש בלימודים את המשמעות האישית הפנימית, שהיא היא המשמעות הדתית. חשוב שהלימודים ייגעו בחיים עצמם ויהיו חווייתיים.³⁷

ההגות והחינוך כרוכים זה בזה

משנתו החינוכית של שכטר שזורה על פני כל הגותו, עד כי חוקריו המוקדמים עסקו בשאלה אם היה הוגה חינוכי או שמא פילוסוף אקזיסטנציאליסטי דתי בעל משנה חינוכית. בעיני תדמור, שכטר היה בראש ובראשונה הוגה ומחנך המכוון לתכלית חינוכית, ובייחוד להבאתן של המשמעות ושל הרחניות למרחב החינוכי.³⁸ א"ש הגדיר אותו "פנומנולוג רליגיוזי". על רקע עבודתו המקיפה של תדמור, שקדמה לזו של א"ש והדגישה את ההיבטים החינוכיים בהגותו של שכטר, ביקש א"ש להאיר דווקא את תרומתו של שכטר כהוגה, כפילוסוף וכפרשן, והביע את מורת רוחו מתיאור דמותו של שכטר על ידי תדמור בעיקר כאיש חינוך. אומנם גם א"ש סבר ששכטר ראה בעיסוקו התאולוגי משימה בעלת השלכות חינוכיות לדורו,³⁹ אך הוסיף: "נראה לי כי תפיסה זו, על אף היותה נכונה מבחינה ביוגרפית, ממעטת את דמותו של שכטר [...] אני מבכר לעסוק בשכטר כאיש הגות, שלו אספקטים חינוכיים, יותר מאשר איש חינוך שלו אספקטים הגותיים".⁴⁰

הפילוסופיה והחינוך בהגותו של שכטר כרוכים זה בזה, מעורים זה בזה ומשפיעים הדדית זה על זה, ומשנתו החינוכית והגותו הפילוסופית הן ככלים שלובים. בהכירו היטב את הגותו של קירקגור אין פלא שיש אצלו הלימה בין הפילוסופיה לחינוך. כך כתב גולומב על קירקגור:

בשביל קירקגור האמת אינה תוצר קוגניטיבי ואינפורמטיבי, שניתן להציגו באופן בלתי אישי, אובייקטיבי וצורני. הפילוסופיה, לדידו, אינה אקספליקציה של התבוננות שבממשות, אלא יש

37. ראו "למידה משמעותית", אתר משרד החינוך: <https://pop.education.gov.il/meaningful-learning>.

38. תדמור, תשנ"ד, עמ' 19-20 ועוד.

39. שכטר, תשי"ג.

40. שכטר, תש"ס, עמ' 8.

לה תפקיד חינוכי רציני: לעורר את הקורא ולפתותו להתחייבות, לפעילות, ולמעורבות אישית בלתי-מסויגת. הפילוסופיה חייבת לעורר בעיות קיומיות, ולא להעניק פתרונות גזרים מראש.⁴¹

הפילוסופיה וההגות החינוכית נמצאות בהתהוות ובהיבחנות מתמדת, וההגות החינוכית מעמידה את הפילוסופיה במבחן הקיום וביכולת התממשותה בחיים עצמם ואף מעצבת אותה בתהליך מתמשך של בחינה והעמקה. קשר זה, שיש בו מזיגה והתערות הדדית, מייתר את הניסיון להגיע להכרעה בדיון המוצג לעיל בין החוקרים עד כה. המהותיות כמצב קיום עוברת כחוט השני בכל משנתו של שכטר ומתחממת את הפילוסופיה. במפגשה עם ההגות החינוכית נוצר החיכוך של הפילוסופיה עם החיים עצמם, עם הפרקטיקה, אגב העמדתה בניסיון מתמיד להעלותה למישור גבוה בתוך החיים עצמם. הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית שלו מעצם טבעה אינה עומדת ככלי חיצוני, אובייקטיבי ומכליל, אלא משוקעת בה הקריאה להתממשות ולבירור מתמיד בתוך החיים.

שכטר סבר כי התאוריה לבדה אינה מועילה לחינוך: "יש סופרים שספריהם הם בבחינת קביעת דיאגנוזה. אבל אם נשארים בדיאגנוזה, ובמיוחד אם מתבטלים בפני גאונותם של המתארים אותה, מבלי לעשות לתיקון האדם - יצא שכרה של הדיאגנוזה בהפסדה".⁴² אם אין להגות היבט מעשי שיש בו לחזק את נפש האדם, אין בה תועלת.

עם עלייתו ארצה בשנת 1938 ניתב שכטר את מגוון הנושאים הפילוסופיים שעסק בהם והצטמצם לאותם חלקים העוסקים באדם ובשאלה מה יועיל לאדם לחיות חיים מהותיים ובמה אפשר לסייע לו לשם טיפוח דרך זו. את החלק הזה הוא ראה במעשה החינוכי. בעשותו כן כבר לא עסק בו רק מבחינה תאורטית חיצונית. ההגות נעשתה הוויה קיומית והתרחמה והתהוותה בחלקה בדיאלוג עם תלמידיו בתהליך של חיפוש מתמשך. מאחר שהכלי המרכזי של שכטר בחינוך היה טקסטואלי, לרוב יתקשו הקוראים להבחין אם קטע זה או אחר שייך להגותו החינוכית או לכתביו הפילוסופיים. לא זו בלבד אלא שקשה להעביר קו ברור בין אלה לאלה: כתביו הפילוסופיים של שכטר נבחרו מתוך מוטיבציה חינוכית, וחלקם הם תוצר שלה. דוגמה לכך היא מבחר הכתבים של קירקגור, שבחרו ותרגמו שכטר ותלמידיו.⁴³ מבחר כתבים זה הוא חלק מקורפוס כתבים שייעד שכטר לתלמידיו במאמץ להתגבר על משבר האדם ולעורר בהם את שאלות הקיום:

מבחר זה מכתביו של סרן קירקגור נעשה מתוך ההכרה, שיש לעבודתו הספרותית של ההוגה הזה תפקיד חשוב בתרבות ההווה. תפקיד של הכשרת הלבבות והפנייתם לכיוון חינוכי

41. קירקגור, תשע"ו, עמ' יז.

42. שכטר, תשי"ג, עמ' 115.

43. קירקגור, תשל"ג.

חשוב [...] סרן קירקגור הוא אחד הסופרים האלה, ומן הגדולים שבהם. כתביו מביאים אותנו לידי חשבון הנפש. אנו נותנים את לבנו על כך, שעצם שאיפתנו מכוונת כלפי עולם שהוא למעלה מן העולם הרגיל על המדע והאמנות שבו.⁴⁴

חינוך הוא מאמץ למימוש הפילוסופיה, אך במקרים רבים הוא בחזקת חלק בלתי נפרד ממנה. חינוך בהגותו של שכטר הוא הוויה נוכחת המאתגרת את התאוריה, ושתי פנים אלה אינן ניתנות להפרדה. על פי רוב, לפי שאלת ההתממשות נבחרה ההגות. שכטר נטל מעולם הפילוסופיה, הספרות והקנונים היהודיים רק את אותם חלקים שבחושיו החדים הרגיש שיש להם השפעה על נפש האדם ויש בהם מוטיבים להניעה חינוכית. דרכו החינוכית ביקשה לכוון את האדם לייעודו, לחזק את הצד המהותי שבו ולאחד את האובייקטיבי עם הסובייקטיבי על ידי הפיכת הרעיונות לאישיים וקיומיים. החינוך הוא מבחן היישום של ההגות. תשתית החינוך היא פילוסופית, אך גם עליה פועלת שאלת החינוך, והיא כשלעצמה מפסלת את ההגות דרך השאלה הקבועה שהיא מציבה: האם הרעיונות ההגותיים עשויים להפוך להוויה קיומית בשביל האדם? אפשר לומר כי הפילוסופיה של שכטר עברה מטמורפוזה והפכה לחינוך מתמשך, בעוד היא עצמה התעצבה על פי קריטריון זה. שכטר, כאמור, ביכר את היצירות שיש להן משמעות לחינוך ושיש בהן פוטנציאל להביא את האדם לידי מפנה. המעשה החינוכי ספוג הגות.⁴⁵

הגבול בין הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית להגות החינוכית אף הוא דק מאוד. אין זו הפילוסופיה התאורטית, שבה הרעיונות קודמים למציאות, ששאיפתה להציג "שיטה" ולספק הסבר כולל ומקיף למציאות כולה. הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית מטבעה מבקשת להבין את הייחודי, את האיש, את הקיום האנושי הממשי ואת האמת כפי שהיא נחוות אצל היחיד. מאיר כתב: "בחשיבה האקזיסטנציאליסטית האמת אינה אמת תיאורטית, מופשטת, שאפשר להתבונן בה, אלא היא אמת שיש 'לעשות אותה', לאשר 'ולהאמית' אותה, בדרך של אורתופרקסיס".⁴⁶ אופייה זה של הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית

44. שכטר, תשי"ג, עמ' 5.

45. הולצר הצביע על החשיבות של לימוד הפילוסופיה לחינוך, ובמושג "הפילוסופיה של החינוך" ראה ביטוי לכך. בעיין הפילוסופי יש לדעתו כדי לתת בסיס להתמודדות המורים והמחנכים, לא כדי לתת תשובות מעשיות אלא מתוך ההנחה כי ספרות פילוסופית יכולה "לחנך מורים חושבים ורפלקטיביים, בעלי תובנות על דיסציפלינריות שלהן השלכות פדגוגיות" (הולצר, 2000, עמ' 54). על כך כתב בנטואיץ: "כל מחנך זקוק להשקפת עולם שלמה ואוניברסלית כזאת - במילה אחרת, לפילוסופיה שלמה - שתהא דומה לפחות במבנה להשקפת העולם התנ"כית, אף אם לא תהיה זהה לה. מעטים הם האנשים שהגיעו לפילוסופיה שלמה, אבל לחתור לקראתה יכול כל אדם, והמחנך בפרט" (בנטואיץ, תשל"ג, עמ' 11).

46. מאיר, 2003, עמ' 7. מאיר בחר במילה אורתופרקסיס לביטוי עשייה נכונה.

מעמיד אותה בקרבה רבה לשאלת החינוך והמימוש בחיים, ואולי על כן קשה לעמוד במובהק על הדקויות וההבדלים שבין הגותו הכללית של שכטר לזו החינוכית. היעד שאליו שאף שכטר הוא המימוש בקרב היחיד, ועל כן החינוך בהגותו הוא פנים נוספות ובלתי נפרדות המשלימות ומהוות את התכונות ההגות עצמה. החינוך הוא הקריאה למימוש ההגות, ובלעדיו היא עצמה לוקה בחסר. זוהי הגות המכילה היבט של התפתחות והשתנות. דרכי החינוך של שכטר הן הקטליזטורים למפנה שהוא מייחל לו. לפיכך יש תלות בין התאוריה לפרקטיקה, והן כשתי פנים באותה הוויה שלמה. החינוך הוא החתירה לעבר הדבר עצמו, הוא התהליך האין-סופי לעבר המהותיות, הנעשה בהתהוות המעורבת של האדם. זוהי קריאה להכרעה בדבר זהות עצמית קיומית שיש בה חוללות עצמית מתמדת לעבר המהותיות.

המהותיות כיעד עליון בחינוך

הוגי חינוך במאה העשרים חשו בחולשתו של החינוך המקובל וחיפשו לו חלופות. דרום, מחנך והוגה חינוך, שלל את ראיית החינוך ככלי, כמאמץ חיצוני לחולל שינוי אינטרסנטי, אובייקטיבי, מעין מטרה להשיג יעד מסוים, כדי להגיע מנקודה אחת לאחרת. הוא ביקר את חדירת הביהביוריסם (behaviorism) לחינוך, שהוא שיטה מדעית אובייקטיבית בטיפול פסיכולוגי: "הביהביוריסט הוציא מהמילון המדעי שלו מונחים סובייקטיביים כגון תחושה, תפיסה, דימוי, תשוקה, מטרה, ואף חשיבה ורגש, כשאלה מוגדרים באופן סובייקטיבי. אז מה נשאר? נשארת רק ההתנהגות הגלויה, הניתנת לצפייה ולמידה. הגורמים המשפיעים על התנהגות האדם מצויים כולם מחוצה לו".⁴⁷ דברים אלה מתכתבים עם גישתו של שכטר, שהתבטא בכיוון זה כבר בשנות החמישים והשישים.

פריירה (Freire), אבי החינוך הביקורתי,⁴⁸ הציע מודל חינוכי הנובע מהשקפה פילוסופית מקיפה. הוא הציב את התביעה לפרקטיקה (praxis) כאבן בוחן להתממשות ההגות. פריירה הציע את הביטוי "חינוך בנקאי" כמטפורה הממחישה את התפיסה שעל פיה הידע הוא חפץ או נכס שאפשר להעבירו ביעילות כפיקדון לידי התלמיד הפסיבי, מין מענק מ"היודעים" למי ש"אינם יודעים". המורה "מחנך", והתלמידים "מתחנכים", המורה בוחר וכופה את בחירתו, והתלמידים עושים את רצונו. תפיסה זו רואה בבני האדם יצורים סתגלניים וציתניים. במצב זה "ככל שהתלמידים עושים יותר למען אחסנת הפיקדונות

47. דרום, תש"ן, עמ' 21-22.

48. פאולו פריירה (1921-1997) - מחנך ופעיל חברתי פוליטי ברזילאי. אבי הפדגוגיה הביקורתית וכותב הספר 'הפדגוגיה המשחררת'.

שהופקדו בידם, [כך] פוחדתם יכולתם לפתח את המודעות הביקורתית העשויה לצמוח מהתערבותם בעולם כמחולל תמורות".⁴⁹ תפיסת המחנך כבנקאי מקבלת כמובנת מאליה את ההנחה שבין האדם לעולם יש פיצול. האדם נמצא בעולם כצופה, אין הוא יוצר מחדש ואין הוא יוצר מודע אלא ישות ריקה מתוכן, הפתוחה בפסיביות לקליטת הפקדות מהמציאות שבאה מחוץ לה. לעומת תפיסה זו הציע פריירה את תפיסת החינוך המשחרר, שעל פיה נתפס האדם יוצר בעל תודעה שחוקר את בעיותיהם של בני האדם ביחסם עם עצמם ועם העולם, בחשיפה מתמדת של המציאות. בגישה זו התלמידים עומדים בפני בעיות הנוגעות להם עצמם בעולם ועם העולם, והניכור בחינוך הולך ופוחת. המציאות אינה קבועה, היא תהליך. הן המורה הן התלמיד בוחנים את עצמם ואת העולם ומגבשים חשיבה ופעילות אותנטית מתוך דרישה ובגילוי אנשי ייחודי.

שכטר ההוגה והמחנך עשה צעד נוסף על שני אלה: כמה מתלמידיו רצו להפוך את החוויה העמוקה שחוו מהמפגשים איתו לאורח חיים הלכה למעשה. להפוך מפגש רעיוני בעל השפעה פנימית עמוקה לתורת חיים. שכטר סיפר על פנייתם של חברי גרעין יובל: "בתחילת שנות החמישים נמצאו בין תלמידי [...] שביקשו לעשות את התורה שקיבלו ממני למציאות חיה [...] נסיון זה הגביר את פעילותי החינוכית והספרותית. חשתי כאילו נולדתי מחדש, שיש טעם בכל ושכדאי לעמול בחיים".⁵⁰

ההגות מקבלת את חיותה, את הצדקתה, במימושה. שאלת הקיום של האדם אינה שאלה תאורטית אלא בקשה למימוש. אם כן, החינוך הוא בדיקה מתמדת אם הפילוסופיה מקדמת את האדם לעבר המטרה. נקודת המוצא שלו הייתה הצורך למצוא פתרון למשבר האדם, למבוכה, שהם פרי המדע, ההתפתחות הטכנולוגית והבדידות הקיומית: "אנחנו מצפים לתנועה שתקום ומתכוננים לקראתה, ומנסים לבחור בשבילי חינוך העשויים לקרבנו למתן טעם לחיים בתקופה של מבוכה".⁵¹

שבילי חינוך אלה מכוונים את התלמיד לעבר המישור הגבוה של החיים, זה שמעבר לו. קירקגור תאר את הדתיות המובהקת כמוטיבים המטלטלים של אימה, אבסורד, שיתוק והיענות מוחלטת לקול האלוהי. ואילו שכטר, לצד הכרתו בחשיבות השמירה על המסגרת הדתית גם אם היא חיצונית לאדם, שם את מרכז הכובד על הדתיות כחוויה פנימית ואותנטית ופגש אותה ממקום מרוכך יותר: "כל חינוך בעל תוקף הוא ביסודו חינוך דתי או חינוך שיש בו תחליף בעל עוצמה לדתי, ואין חינוך שהוא בן קיום לדורות אם אין

49. פריירה, 1981, עמ' 61-62.

50. בתוך תדמור, תשנ"ד, עמ' 63.

51. שכטר, תשמ"ח, עמ' 5.

בו אינטגרציה של המוטיבים התת מודעים במוטיבים המודעים, אם אין בו אינטגרציה של האכסיסטנציאלי בהכרתי ובמעשי".⁵²

במילים אחרות, בשאיפותיו החינוכיות לא הרחיק שכטר לכת עד השלב ה"דתי". הוא סימן אותו, כיוון אליו, אך לב הגותו החינוכית הוא השלב המהותי והאסטרטגיה החינוכית העיקרית שלו. בעת המודרנית החינוך למהותיות הוא בעיניו השלב העליון שאפשר לחנך אליו, והאדם המהותי הוא המיצוי של האדם הבוגר הרצוי של תקופתו. גם חיים במסגרת חברתית אינם פסולים בעיניו, אך מרב המשאבים הרעיוניים שלו ופנייתו למחנכים עוסקים בהעצמת הרובד הפנימי של היחיד, הדת הפנימית.

כמצוטט במוטו למאמר זה, שכטר סבר שמטרת החינוך היא לעזור לאישיות להתקיים קיום פנימי, ו"זהו בעצם התורה כולה".⁵³ על פי אמת מידה זו הוא בחר את הפרקים ואת ההדגשים לאורך הגותו החינוכית. את התנ"ך יש לקרוא לדידו מתוך חיפוש הערך הנצחי שבו, שכן הוא מורה דרך לאדם בכל הדורות. שכטר ראה בתנ"ך ספר הדרכה לאדם בעניין מקומו ותפקידו בעולם. על המורה המלמד תנ"ך לעצב תלמידים בעלי אישיות שיש לה קיום פנימי, בעלת תפקיד, בעלת אחריות, בעלת תוקף.

דמות משמעותית ומרכזית ראה שכטר במחנך, שעליו מוטלת המשימה ליצור שפה חדשה ולהביא לידי הגשמה את הרוח הפנימית לפני שהאדם ישקע בהשכחה עצמית: "הדור תלוי במשכיליו, בסופריו, בהוגיו ובמחנכיו".⁵⁴ בעיית הדור היא "בעיקר בעיה חינוכית",⁵⁵ שכן למחנך המנותק בפנימיותו מן האלוהי והמסתפק במה שמציע המדע והמחקר האובייקטיבי אין כלים להציע לחניכיו משמעות לחייהם. המחנך אינו "בנקאי", כהגדרתו המאוחרת של פריירה, הוא מתווך, ותפקידו להנכיח את מה שמעל האדם, להנכיח את הרובד הגבוה שמלווה את המציאות היום-יומית. ללא המישור הגבוה אין טעם במציאות זו, ועל האדם לעזובה. לאורך הגותו חיפש שכטר אחר המישור הגבוה והצביע על תפקיד החינוך בחשיפתו המתמדת של מישור זה בכל היבטי המציאות.

שכטר הציג לתלמידיו מגוון של תורות ורעיונות, ובו בזמן סייג אותם ונקט מבט ביקורתי לגביהם. הוא ניפה מהם את הסיגים, הצביע על הכיוון, על הפנייה החינוכית הרצויה, והדגים את החופש שבידי היחיד לבחון באופן אותנטי את הרעיונות ולהיות מחנך של עצמו ושל אחרים. בין השאר הציע קריאה בוטחת הפתוחה להגות שמחוץ ליהדות, תוך כדי הקניית כלים ואמות מידה לבחינת תרומתה להתפתחות הפנימית של האדם. הוא שאף לחינוך התומך בחיזוק האדם להיותו מודע, ביקורתי ופעיל. לשם כך הוא קיים דיאלוג מתמיד עם

52. שכטר, תשכ"ו, עמ' 51.

53. שכטר, תשכ"ח, עמ' 6.

54. שכטר, תשי"ג, עמ' 110.

55. שם, עמ' 114.

התלמידים, וחלק הארי בקשר עימם היה בחירת טקסטים לקריאה על פי אמת המידה של תרומתם לחיזוק האישיות.

שכטר ראה בקריאת טקסטים בשיתוף התלמידים דרך מרכזית לעורר בהם חשיבה עצמאית ודיאלוג בלתי אמצעי עם הטקסט, ומתוך שיח של שאלות וברור הרעיונות העולים ממנו התאפשרה אף בחינת הזיקה לחייהם של תלמידיו. הטקסטים הפילוסופיים ששכטר קרא עם תלמידיו עמדו בליבת פעילותו החינוכית. על חשיבות הפילוסופיה כחלק מהמעשה החינוכי כתב הולצר במאמר העוסק בחינוך הדתי, ובו הוא מראה שבעיון הפילוסופי יש כדי לתת בסיס להתמודדות הן של הלומדים והן של המחנכים. עיסוק בטקסטים פילוסופיים עשוי "לחנך מורים חושבים ורפלקטיביים, בעלי תובנות על דיסציפלינריות שלהן השלכות פדגוגיות".⁵⁶ ביחסו של הולצר לדרשה החסידית כאל "מבע רטורי-חינוכי ופרשני" הוא דן בגישתו ההרמנויטית של פול ריקר, שבמרכזה עולמו של הטקסט.⁵⁷

ריקר, פילוסוף צרפתי בן דורו של שכטר (1913-2005), דן במה שהטקסט מחולל בקוראיו בשעת הקריאה וכינה זאת "פעולת הטקסט". בעקבותיו טען הולצר: "מאפייני הדרשה הכתובה הם המניעים את הקורא לפעילות הרמנויטית, ובעקבות זאת הוא נפתח להסתכלות התנסותית חדשה או מחודשת, הנוגעת להתייחסותו לממדים שונים של מציאותו".⁵⁸ בהקשר זה הוא הזכיר את היידגר והסביר שלפיוט ההרמנויטיקה הפרשנית אינה מתודה לפרשנות טקסטים גרידא אלא יסוד בגילוי ההווה עצמה, והיא נוגעת באופן קיומו של האדם ובהווייתו. התהליך הפרשני הופך לאופן הקיום. אם כך, העבודה עם הטקסט היא אירוע של הבנה עצמית בהתרחשות במישור האונטולוגי, "כלומר העצמה כלשהי בהבנה העצמית של הקורא, המבין את עצמו כישות בהווה".⁵⁹ התהליך ההרמנויטי מגיעו למיצויו כאשר הקורא מאפשר לעולמו של הטקסט לחולל בו שינוי:

הוא נכנס ושווה בעולמו של הטקסט ונכון להיפתח אליו, וכאשר הטקסט מערער, מאכזב, מאתגר או מפתיע אותו, הקריאה הופכת ל'אירוע'. באירוע זה עולמו של הטקסט 'מסיע' (בשפתו של ריקר) את הקורא מהמקום שממנו ראה והבין את הדברים אל עבר מקום חדש. המתח שנוצר עקב כך מעניק לקורא הזדמנות להיפתח לפיסות חדשות של המציאות ולממדים חדשים בה, ומתוך כך עשויות להיוולד ראייה חדשה, תפיסה חדשה או דרך אחרת

56. הולצר, 2000, עמ' 54.

57. הולצר, 2016, עמ' 321-350.

58. שם, עמ' 323.

59. שם, עמ' 327.

של 'היות', המחוללות שינוי בהבנתו העצמית של הקורא ואף עשויות להביאו לפעול במציאות בצורה שונה.⁶⁰

בכוחו של הטקסט להשליך את האדם מחוץ לגבולותיו ולחולל דינמיקה השואבת אותו לכוון עולם שמחוצה לו, ליצור פעולה.⁶¹ תפיסתו של ריקר והסבריו מאירים על גישתו של שכטר. נראה ששכטר ידע באינטואיציה מה הטקסט המתאים, הנבחר, מחולל בנפש הקוראים, והעמיד במרכז עשייתו החינוכית את העיסוק בבחירת טקסטים, תרגומם ולימודם במשותף עם תלמידיו.

שביד, בדומה לשכטר, ראה ביצירות ספרותיות מקור לדרכי התבוננות בקיום ואף לביטוי מה שהפילוסופיה אינה יכולה לבטא. שביד סבר שהטקסטים הספרותיים והעיוניים שזורים בחיים והם יסוד של קבע בכינון חיינו. לימוד הטקסטים מסייע לאדם ליצור את עצמו מחדש ולחתור להבנה עצמית הרלוונטית לחייו ולהבנת הסובייקטיביות האנושית. ההתמודדות עם טקסטים עשויה לתת מענה על שאלות הדור, ויש בה הצעה למשמעות דתית, למימוש החיים ולהארת העולם האיש.⁶²

לדעת שביד, "מורה מחנך ראוי הוא פילוסוף השואף להגשים את ערכיו האנושיים והיהודיים האוניברסליים בדרכו האינדיבידואלית, ובכך נותן מופת מחנך לתלמידיו ומדריכם להגשים את אותם ערכים אנושיים ויהודיים אוניברסליים בדרכם האישית, כאלה שיתוו לעצמם בנסיבות חייהם ובגדרי יכולתם".⁶³ אכן, שכטר הלך בדרך זו, אך בבחירת הטקסטים שם את הדגש במטרותיו החינוכיות, שעיקרן היה ההתכוונות הפנימית וחיבור לספירה גבוהה של קיום: "כי כל אידיאל וכל דרך חיים אם הוא חיוני, רציני, נוגע לנפש, הוא אל חי, ואם הוא סתמי, ארגוני, מנגנוני, הריהו אליל, פְּטִישֵׁ, אל מת".⁶⁴ מתוך התכוונות לאמות מידה אלה ליקט שכטר את הטקסטים שנועדו לעזור לאדם למצוא את דרכו בחיים ולחזק את קיומו הנפשי הפנימי, ולא דווקא טקסטים יהודיים.

בהכנת האדם לעתיד ראה שכטר יעד בחינוך: "ואף על פי שאין להתכוונות זו עדיין התוקף הדרוש לאורח חיים, הרי היא בבחינת הכנה להתחדשות שתבוא, ויש בה משום מתן כיוון לחינוך. וכיוון זה הוא המחיה אותנו בהווה".⁶⁵ הגותו החינוכית הממשית, שבעבורה עמל לחפש טקסטים ואורחות חיים, עוסקת רובה ככולה באדם המהותי, אך הוא לא ביקש להציג הגדרה מדויקת לדמות עתידית זו. שכטר ביקש את ההתכוונות.

60. שם, עמ' 331.

61. במאמר זה לא ארחיב בהרמנויטיקה השכטרית ובכלל.

62. על כך ראו שגיא ושוורץ, 2018, עמ' 22-28.

63. פריימן ותדמור, 2015, עמ' 48.

64. שכטר, תשי"ג, עמ' 155.

65. שם.

”כל חינך הוא חינך דתי”

יעד החינוך של שכטר הוא הכוונת האישיות לעבר הספירה הדתית, גם אם הוא ”תחליף בעל עוצמה לדתי”, ובלבד שיפנה לתת־מודע, שישפיע על התת־הכרה, שיוביל אל אמונה במה שמעל האדם:

כל חינך בעל תוקף הוא ביסודו חינך דתי או חינך שיש בו תחליף בעל עוצמה לדתי, ואין חינך שהוא בן קיום לדורות אם אין בו אינטגרציה של המוטיבים התת־מודעים במוטיבים המודעים, אם אין בו אינטגרציה של האקסיסטנציאלי בהכרתי ובמעשי. וכאן חסרונו של חינך שהוא רק מדעי ושל חינך שהוא רק סוציאליסטי, משום שאין הנתונים האקסיסטנציאליסטיים התת־הכרתיים כלולים בו.⁶⁶

זוהי גישה חינוכית המכוונת להעצמת המרכז הפנימי של האדם, למותר האדם, ל”נצח שבהווה”⁶⁷ ולתקוות אנוש. שאיפתו היא שהאדם ”יהיה מסוגל לשמוח בצד החיובי הקיים בקרבו והעשוי להקנות תוכן של ממש לחייו”.⁶⁸ תוכן של ממש זה יכול להיות ”האלוהי”, והאלוהי נמצא בתוך האדם עצמו. צריך רק להוביל את המתחנך אליו:

האלוהי אינו מעבר לאדם, אלא הוא נמצא בתוך האדם עצמו, ושהטוב הוא בהווה הנצחי, נוכחנו לדעת שתיקון העולם לא יבוא רק על ידי שינויים במשטר ועל ידי תכנון יעיל, כי אם בעיקר על ידי שינויים פנימיים שיחולו בתפיסת עולם וחיים, בחינוך, ובכלי התקשורת שלא יהיו מכוונים לספק את צרכיהם של הבלתי־רוחניים וליצור בקרבם צרכים מדומים, אלא תפקידם העיקרי יהיה, לעורר באדם את הצורך במרכז נפשי, ולהגיש לו עזרה בכיוון זה.⁶⁹

לא צרכים מדומים, לא צרכים בלתי־רוחניים, כי אם חיפוש אחר מצבים שהאדם מוצא בהם תוכן פנימי לחייו. על המחנך לכוון את דרכי ההוראה שלו לחיזוק המוטיבים הללו ולהתרחק מן הסתמיות. עליו להתכוון לקבל השראה מחוויות גדולות שבהן הוא חש שמצא

66. שכטר, תשכ”ו, עמ’ 51.

67. ”הנצח שבהווה” אצל שכטר הוא תחושה של הפסקת הזרימה התדירה של החיים שאין בה התחמקות לעבר העתיד או לזמן עבר. מציאות שבה האדם רואה גם בחזרתיות של החיים ערך קיומי, כי דרך ההווה הוא מתחבר לנצח. ראו שכטר, 1992, עמ’ 175; שכטר, תשמ”ח, עמ’ 48-56. תלמידתו בסמינר גורדון בחיפה בשנות החמישים סיפרה לי שמשיעוריו בסמינר היא אינה זוכרת הרבה, אך בליבה חקוק הביטוי ששכטר כינה בו את השבת: הנצח שבהווה.

68. שכטר, תש”ם, ב, עמ’ 1.

69. שם, עמ’ 2.

תוכן לחייו, שמצא את האלוהי שבקרבו, שהוא חי חיים של משמעות. אף על פי ששכטר כנראה לא התכוון לכך, נראה כי באופן מעשי הוא "מחלן" את האלוהי. כך כתב תדמור על חינוך:

החוויה החינוכית דומה עד למאוד בעיני לחוויה הדתית. שהרי הדת והחינוך כאחת רואים את ייעודם בהכוננת האדם להתמודדויותיו עם חוויות הקיום. הן החוויה הדתית הן החוויה החינוכית מציעות מענה לאדם המצוי במצבי חיים התובעים הכרעה וכיוון. שתי החוויות, הדתית והחינוכית, דומות אף בזאת שיש בהן ספירה מטפיזית המגדירה את מהותיותה. אשר לחוויה הדתית - הרי זה ברור ומוכן. ואשר לחינוך - אף הוא כזה. תמצית החינוך, מכל מקום אחת משאיפותיו, היא התעלות האדם, ומשמעה של זו הוא הזיקה אל הרובד המטפיזי, אל הרחניות.⁷⁰

דברים אלה מקבלים משנה תוקף בכל הנוגע להגותו של שכטר, שהתוכן הדתי בה מצטרף לעוצמה הדתית האימננטית בחינוך באשר הוא. בורשטיין פסק: "כאשר שכטר מדבר על חינוך, כוונתו היא בעיקר לחינוך דתי, אולם לא לפי ההגדרות החברתיות המקובלות".⁷¹ אכן, שכטר בהגותו, וביתר שאת בדרכו החינוכית, ביקש להעמיק את השפה הדתית ותר אחרי איש העתיד שישכיל ליצור גשר בין הדת הממוסדת לדת הפנימית, אך הדתיות הפנימית היא אצלו פרויקט חינוכי מרכזי העומד בפני עצמו, ללא תלות בדת הממוסדת, ואף יותר מכך, הוא נתן הצעות לשינויים מרחיקי לכת בהוראת התכנים הדתיים כדי שאלה יסייעו להשגת הדת הפנימית. את משמעות החיים כרך שכטר באמונה באלוהים, הגותו החינוכית כולה אפופת דתיות, והוא אכן נחשב לאקזיסטנציאליסט דתי.

החינוך כחיוב החיים וכמענה לאקזיסטנציאליזם

שכטר ראה במחנך את מי שמכוון במידת האפשר לחיים בעלי תוכן.⁷² בן־פזי הוסיף את מושג העדות לשדה החינוך וציין שתפקיד המחנך כפול: מצד אחד הוא סוכן התרבות, שימור הערכים והידע, ומהצד האחר הוא "דמות של מהפכן המשמש כזרז תהליכי שינוי בתוך החברה. בעבודתו היומיומית משמר המורה סוג של תקווה לשינוי ולקדמה של תלמידיו ושל החברה כולה".⁷³

70. תדמור, 2007, עמ' 37.

71. בורשטיין, תשס"ג, עמ' 199.

72. שכטר, תש"ם, א, עמ' 2-1.

73. בן־פזי, 2014.

ההתכוונות היא למשמעות החיים ולתקווה ולא אל תחושות המוות והפחד המשבריים: "אחד הגורמים הפועלים בהתנגדות לקיומן של שתי הרשויות באמונתנו, אמונת הייחוד, היא התקווה המושרשת באדם והמהותית לו, כי סוף הטוב לנצח, שהטוב הוא המשמעות האמיתית של העולם, ועל כן הוא בהכרח המקור היחיד לכול".⁷⁴ וברוח זו כתב שכטר: "אם מחייבים את העולם ואת החיים, עצם החיוב הזה משמעו מבחינה קיומית: יש אלוהים".⁷⁵ עם זאת הייתה בו מודעות לאפשרות של "התנגדות מצידם", שמקורה ב"סביבה הטכנית" שבה הם חיים:

יש לבני דורנו סיכוי לא מבוטל לשנות את דרכם ולהתכוון לתת מרכז אמיתי לחייהם. הגיע הזמן, שנשים לב לנתונים החיוביים הקיימים בנו, לעשות אותם למודעים. הגיע הזמן, שכיר שלא יצר המוות של פריד ולא הפחד מפני המוות וההליכה לקראת המוות של האקסיסטנציאליסטים מהווים את המרכז בתודעתו של האדם הבריא, אלא מותר האדם והנצח שבהווה ותקוות אנוש הם המהווים את המרכז [...] נהיה מכוונים לכך ש"מעט מן האור ידחה את החושך", ולהכיר שיש הרבה מן האור בנפשו של האדם הבריא ברוחו. עלינו להיעזר בדברי הגות ובדברי ספרות שמגמתם להשפיע על אנשים צעירים בכיוון חיובי זה. יחד עם זה עלינו להיות מוכנים תמיד להתנגדות מצידם, שמקורה בין היתר בחינוכם ובסביבה הטכנית שלהם.⁷⁶

שכטר התנגד לתפיסותיו של פריד. הוא סבר שגישתו, אף שהיא מכוונת לתפקוד האדם, אינה מקנה לאדם את היכולת "לשמוח בצד החיובי הקיים בקרבו והעשוי להקנות תוכן של ממש לחייו".⁷⁷ החטא והאשמה שהציג פריד כדומיננטיים באדם אינם מקור חיות, לדעת שכטר, כי המתבונן היטב בחיים מכיר כי "המוטיבים העיקריים בתודעה הבריאה הם הבטחון והשמחה ולא החטא והאשמה". בתוך האדם עצמו נמצא האלוהי, והטוב הוא בהווה הנצחי.⁷⁸ שכטר הציע לאדם לשמור בזיכרון את אותם מצבים שבהם הוא מרגיש שהוא מוצא תוכן לחייו, שהוא "שב אל המקור", אל האור. מצבים כאלה יכולים להיות אירוע מיוחד בחיים, פגישה עם אדם מסוים, מתן עזרה של ממש לזולת, תפילה מקרב לב וכיוצא באלו. אירועים כאלה יש לזכור כדי להתחזק מהם: "שומה על המחנכים לעזור לחניכיהם להתקדם בכיוון הזה [...] על המחנכים לדעת, שהאדם כמות שהוא הוא רשות

74. שכטר, תשל"ו, עמ' 83.

75. שכטר, תשל"ו, עמ' 13.

76. שכטר, תש"ם, א, עמ' 1.

77. שם.

78. שם.

בלתי־שלימה ושומה עליו להתכוון להשתלמות פנימית ולא להשתלמות בלתי מהותית שעליה מדברים כיום הזה בכל החוגים".⁷⁹

שביד הצביע על האמונה כעל "עמדה קיומית המחזקת רצון לחיות ומעודדת תקווה באשר לעתיד על ידי יצירת אמון בטובם של אחרים".⁸⁰ אמונה אינה בהכרח אמונה דתית או אמונה באלוהים, אך בכל מקרה היא נושאת "הבטחה מוחלטת של 'טוב', שמקורה לא באדם עצמו כי אם במקור סמוי שמעבר לו, המקור שגזר עליו את קיומו [...] מתוך אמונה בטוב שבטבע ובקיום האנושי, האדם עובד כדי להביא לידי ישום הטוב הזה בעולם העכשווי".⁸¹

פראנקל כתב: "לומר כן לחיים אינו רק בעל משמעות בכל נסיבות שהן - כי החיים עצמם תמיד בעלי משמעות - הוא גם בגדר האפשר בכל נסיבות שהן".⁸² פראנקל, שבעיניו האל הוא כוח אימננטי באדם, ראה את היתרון של האנשים הדתיים המחוברים לישות אלוהית ועל כן הם חווים את חייהם כשליחות אלוהית.⁸³ פרום ראה בתקווה יסוד מהותי לחיים וקשר אותה באופן הדוק לאמונה, לאו דווקא אמונה דתית, אלא "דבקות בדבר שטרם הוכח, הכרה באפשרות ממשית, מודעות למה שעתידי להיוולד [...] כמו התקווה, כן גם האמונה אינה חיצונית העתיד: היא ראיית ההווה כהרה עתיד".⁸⁴ האמונה היא מתן אמון בממשות האפשרות, ביטחון בלא בטוח. האמונה והתקווה שזורות זו בזו. פרום כתב על התחייה לא במובנה התאולוגי אלא "שינוי המציאות העכשווית לכיוון של חיות יתרה".⁸⁵ על פיו:

האדם והחברה קמים לתחייה בכל רגע במציאות הנוכחית, כשהם מקווים ומאמינים: כל מעשה של אהבה, של חמלה או של מודעות מלאה הינו סימן תחיה. חוסר מעש, רדיפת בצע ואנוכיות הנם סימני מוות. בכל רגע ורגע של חיינו עומדים אנו בפני הבחירה בין חיים לבין מוות. בכל רגע נתבעים אנו לענות, ותשובתנו אינה במה שאנו חושבים או אומרים, אלא במהותנו, בפועלנו ובכוון אליו אנו הולכים.⁸⁶

79. שם, עמ' 2.

80. אקרמן, 2020, עמ' 295.

81. שביד, 2019, עמ' 75-76.

82. פראנקל, 2021, עמ' 147.

83. שם, עמ' 74.

84. פרום, 1968, עמ' 21.

85. שם, עמ' 24.

86. שם.

שכטר יצא נגד החינוך שמסתפק בהוראת מדעים שאין בה משום חיבור לפנימיות, ובעיקר נגד הספרות וההגות שמאדירות את הדכדוך ואת הייאוש. באלה הוא ראה חינוך נטול תוכן:

יש מחנכים המתעלמים מן הדתי ומן האקזיסטנציאליזם הדתי ונאחזים אך ורק בערכי המדע ובערכי הדמוקרטיה, וסופם שהם מגיעים לחינוך שהוא נטול תוכן. יחד עם זה יש מחנכים, שטעמו מן ה"סמים" האקזיסטנציאליסטיים שנתנו להם קפקא, היידגר ודומיהם, והם רואים באדם ישות המיועדת למוות, והקיום העיקרי של האדם לדעתם הוא באני, שהוא בעל תודעה עצמית ותודעת סבל ובעל יצר החופשי למות, והרי אין ספק שעל רקע זה אין מקום לחנך אנשים.⁸⁷

במקום אחר חזר שכטר על אותם שמות והזהיר מפני אותה סכנה - ספרות שעלולה להשפיע לרעה על הנוער: "אנו דוחים את דרך המשבריות של קאפקא, שהיא במידה מסוימת גם דרכו של עגנון, לפי פירוש ברוך קורצווייל, ושל סופרים והוגים רבים בעולם. בחינוך יכולים ללכת בדרך זו זמן קצר כדי לזעזע את האדם התועלתני הפשטני, אבל לאורך ימים מהווה דרך זו סכנה רוחנית גדולה לקיומו הנפשי של האדם".⁸⁸

מהותיות כהוויה קיומית מתמשכת

שכטר העמיד את המעשה החינוכי כהתרחשות בתוך החיים שיש בה מעורבות עצמית והתנסות, היענות לשאלת הקיום ונגיעה בעצם החיים בהתהוותם. בחינה כללית של הגותו החינוכית מצביעה על שתי דרכי חינוך מקבילות שהוא נוקט. האחת סמכותית, בוטחת, מכוננת ומורה, נובעת מלהט ומדחף להעביר את הפדגוגיה והפילוסופיה המובעת דרכה, ויש בה ביטוי להסתייגותו הרבות מתכנים ומרעיונות שאינם עולים בקנה אחד עם הערכים שאליהם כיוון. דרך חינוכית זו עולה בעיקר מספרי הדרכת המורים שכתב, וגם מעדויות תלמידיו. הדרך השנייה לעומתה דיאלוגית, מתהווה, מתבררת. היא ניכרת במפגשים החינוכיים בכיתה ומחוץ לה, במעגל החוג השכטריסטי, ביחסו לגרעין יובל ובחיים ביוזפת. בדרך זו יש גילויים בולטים של דרך חינוכית-מהותית פנימית פעילה ומעורה של נוכחות

87. שכטר, 1992, עמ' 157. לא רק קפקא והיידגר לא היו מקובלים על שכטר, אלא אפילו ש"י עגנון, שבשנת 1966 קיבל פרס נובל על יצירתו. נראה לו "סכנה רוחנית גדולה לנפשו של האדם", כפי שעולה מן הציטוט שלעיל. שכטר הטיל אפוא "צנזורה" על טקסטים קנוניים, ובו בזמן בחר לתלמידיו יצירות שגם למקצת המורים לספרות היו אזוריות, אלא שהוא עצמו לימד אותן.

88. שכטר, תשל"ט, עמ' 58. עגנון עצמו הצהיר בפברואר 1962 לפני רבים מאנשי הרוח של ישראל כי לפני שכתב את סיפורי 'ספר המעשים' (שקורצווייל ראה בו השפעה של קפקא על עגנון) לא קרא את קפקא (הארץ, 3.12.2019).

הדדית וחיפוש משותף, אגב שימת דגש על התרחשויות פנימית-רוחנית-נפשית הנותנת מקום לחיפוש האותנטי של היחיד, גם של המחנך.
בריאיון שערכה המשוררת רחל חלפי עם שכטר ותלמידיו הבכירים אמר שכטר על תלמידיו:

העיקר היה שיכולתי להיעזר בהם הרבה לברר את הדברים האידיאליים. לא מדובר היה בזה שאני מלמד אותם, אלא שאנחנו מחפשים יחד, ובמובן מסוים כל אחד מאיתנו היה תלמיד ומורה כאחד. אנחנו יושבים בשיעור ומנסים לראות מה נכון ומה לא נכון ומה פחות נכון ומה יותר נכון, ואחר כך אנחנו נפגשים שוב בבית ואנחנו מנסים לנסח את התוצאות. הייתה כאן שותפות שלמה.⁸⁹

החינוך היה אפוא בעיני שכטר תהליך מתמשך של התהוות, "הדבר עצמו", החיים עצמם, שהם תהליך חניכה מתמשך שבמרכזו רעיון המהותיות. זהו תהליך עוצמתי ונוכח שיש בו הכוונה לחיפוש אותנטי אחר מענה על שאלות הקיום, אחר המטפיזי והמשמעות הפנימית של החיים.

בכמה מכתביו תיאר שכטר את המחנך כמי שניזון מתוך הקשר ההדדי שבינו ובין תלמידיו: "המחנך המנסה למצוא דרכי הכרה ומחשבה בשביל חניכו, הוא עצמו מתחזק בעזרת חניכו".⁹⁰ תיאור דומה נמצא בכתבי בובר: "המורה עוזר לתלמידים למצוא את עצמם, ובשעות הירידה עוזרים התלמידים למורה לחזור ולמצוא את עצמו. המורה מדליק את נרות נשמותיהם של התלמידים, עתה הם מקיפים אותו ומאירים לו".⁹¹
שכטר, כרבים אחרים, ראה בסוקרטס "פילוסוף למופת"⁹² וציין את דרך ההוראה שלו, שאינה דרך הנאום והרטוריקה המושלמת אלא לשון עממית רווחת:

בכל זאת גרמו דבריו לכך שהלב התחיל לדפוק בחוזקה והנפש נעשתה רצינית ומקשיבה רב קשב. סוקרטס משפיע בעיקר על אותם השומעים שהם מהותיים. כלומר: שיש בהם שאיפה לחיי אמת, שאין מגמתם רק להצליח בחיים, בחברה, אלא שואפים למשהו למעלה מזה. הוא גורם למפנה בחייהם עד שהם אומרים שלא כדאי לחיות כמו שחיו עד עכשיו.⁹³

89. שכטר, תשמ"ז, ג, עמ' 38-39.

90. שכטר, תשכ"ח.

91. בובר, תשמ"ז, עמ' 257-258.

92. שכטר, תשי"ג, עמ' 27-37.

93. שם, עמ' 27.

דבריו של סוקרטס גרמו לשומעי לקחו לגלות "את הצד האלוהי שבנפשם הם".⁹⁴ דבר נוסף המאפיין את סוקרטס לפי שכטר הוא התמקדותו במעשה: "סוקרטס אינו מסתפק בבחינת המושגים שאדם משתמש בהם אלא דורש בחינת המעשים שאדם עושה. מבחן האימות של שיטתו הוא בהגשמה הרצינית [...] אין לשכוח ששיטתו של סוקרטס אינה שיטה עיונית גרידא, אלא שיטה שהעיון והמעשה כרוכים בה זה בזה וההתאמתות וההתבדות של העיון הן בתחום המעשה".⁹⁵ הנושא של איהתחשבות בדעת הבריות הוא מאפיין מרכזי בדרכו של הפילוסוף סוקרטס על פי שכטר, וכך גם תיאורו את האדם המהותי;⁹⁶ וניכר בבירור כי לסוקרטס יש חלק בהגותו החינוכית.⁹⁷ הדיאלוג בין המורה לתלמיד, שהוא מושג סוקרטי מובהק, הוא תהליך מפרה דוכיוני. ואכן, יש שההפריה באה מן התלמיד אל המורה: "רבים הם המחנכים שאין להם סמכות פנימית והם בעיקר כאספקלריא לחניכיהם, אבל אין לשכוח את הכלל, שגם מי שאינו יכול לעזור לעצמו יכול לעזור לאחרים אם הוא בעל מצפון והוא מכון בפעילותו החינוכית להגיע להתעלות רוחנית, דתית או מוסרית, והוא מוכן לבדוק בכל פעם את מטרותיו".⁹⁸

אחד המאפיינים של החינוך האקזיסטנציאליסטי הוא שהוא אינו מתבטא בשיטת מחשבה אחת, אך תמיד מכון לעבר הסובייקט. כזו היא הגותו החינוכית של שכטר, הכוללת ניסיונות רבים שנועדו לעזור לפרט לתפוס את עצמו כסובייקט אותנטי הנמצא בהתהוות מתמדת והחותר לקראת חיי משמעות ומימוש עצמי. החינוך מעמיד את המהותיות בתביעה מתמשכת למודעות עצמית. בפני האדם עומדות אפשרויות אין־סופיות להגשים את עצמו באופן מהותי, והחינוך מכון אותו לעבר עצם ההכרעה.

זיקה ניכרת מצד שכטר גם אל הגותו של יאנוש קורצ'אק, שהבנתו את הטבע האנושי הביאה אותו לכלל מסקנה שפדגוגיה איננה תורת הילד אלא תורת האדם בכלל, וחותר בהגותו החינוכית לעצב אדם המבקש את משמעות חייו בכל שלב בחייו. בדומה להגותו של שכטר, שיש בה חיפוש מתמשך אחר השלכות חינוכיות והידוק ממשי בין התאוריה לפרקטיקה, נמצא אצל קורצ'אק את גישתו האקזיסטנציאליסטית ביחסו לחינוך ולדמות המוחן.

גישה זו מניחה כי הסובייקטיביות - ראיית העולם מנקודת מבט אישית של האדם כסובייקט המוצא את עולמו בעולם - היא הנתון ההכרחי (בה"א הידיעה) במצבו הקיומי, והבסיס שעליו

94. שם.

95. שם, עמ' 31-32.

96. שם, עמ' 58.

97. על כך ראו עוד תדמור, תשנ"ד, עמ' 264.

98. שכטר, תשמ"ז, ג, עמ' 28.

הוא מכונן את אחריותו האישית. אחריות זו כופה עליו לבחור את דרך חייו, כלומר את הדרכים ואת הנורמות שיחיה על פיהן. אין מנוס מן האחריות לבחור, וכל נסיון לברוח מאחריות זו הנו אף הוא בגדר בחירה.⁹⁹

הבחינה אם ההגות עומדת בהלימה למציאות החיים המוחשית הפרטית היא אכן בוחן להגות אצל קורצ'אק: "ההשקפות הזרות של אנשים אחרים חייבות 'להישבר' דרך המוקד של האני החי העצמי שלי, איני מניח הנחות על פי יסודות עיוניים ללא בחירה".¹⁰⁰ דעה ביקורתית של היחיד, המתאפיינת בהתנסות מתמדת במציאות החיים תוך כדי פיתוח מודעות עצמית. ובדומה לשכטר, אף קורצ'אק לא סיכם את רעיונותיו ואת ניסיונותיו החינוכיים בצורה של תורת חינוך סדורה ומגובשת. דרך החינוך של קורצ'אק נולדה מהניסיון, בלימוד מתוך מעשה, מתוך הדגשת החיפושים, התהיות והבחינה המתמדת. קורצ'אק סבר שחינוך ראוי לשמו במובנו העמוק אינו בגדר מקצוע רגיל, מעין משרה או מטלה שיש לבצע. חינוך הוא "פרופסיה", גלומים בו "אני מאמין", שליחות ושאפה להגשמת ייעוד אנושי. תפיסתו זו של קורצ'אק מובאת כאן לצד זו של שכטר כתפיסת החינוך המקיף את החיים כולם, שאי אפשר למצותו כהליך פדגוגי גרידא.

פריירה טבע את המושג "החינוך המשחרר", המבקש לשחרר את המציאות על ידי עירור התודעה של בני האדם, מעצבי המציאות. בהגות זו יש אלמנטים אקזיסטנציאליסטיים, כלומר ראיית החינוך כדיאלוג מתמשך העוזר ליחיד לגלות את עצמו במציאות. נקודת המוצא היא מצבו של האדם הממשי ולא מצבם של בני אדם בהכללות ובהפשטות. המחנך עוסק עם התלמידים בהשקפת עולמם ללא שטיפת מוח, בדרך של דיאלוג הכרוך בחשיבה ביקורתית. הדיאלוג בא להחזיר לאדם את ביטחונו העצמי בהיותו יוצר של המציאות שבה הוא חי. השחרור מתחיל בקבלת האדם כמו שהוא ולא בכוונה לשנותו. שכטר, שסביר להניח שפריירה לא היה מוכר לו, שותף לתפיסות אלו. גישתו הפדגוגית אינה מושתתת על הקניית ערכים באופן חד-סטרי, כהפקדה בחשבון, אלא על דיאלוג ועל עירור יכולת רפלקטיבית ויצירתית בחניכיו.

בין מורה למחנך מהותי

מהדברים עד כה עולה ששכטר הרבה לדון בהוויית המחנך ובתפקידו המכריע בחיזוק הדור. בתיאור הכנתו של המחנך לתפקידו הוא נקט מושג עוצמתי וייחודי - **התקדשות**:

99. סילברמן, 2012, עמ' 224.
100. קורצ'אק, תשל"ח, עמ' 252-253.

"מה שניתן לעת עתה לעשות בחינוך בכלל ובהוראת התנ"ך בפרט הוא, להכין את המעולים שבין המחנכים ובין המתבגרים שיגלו את מציאותו של העל־אנושי המורגש בנפשם, כדי להביא אותם במידת האפשר למצב של עמידה **נגד** ההר, לקדש אותם שיהיו נכונים לקבלת התורה בעתיד".¹⁰¹

מושג ההתקדשות מעלה לשיא את תפקיד המחנך ומבטא עוצמה פנימית חזקה המניעה את המעשה החינוכי, הכרוך בתחושת משמעות עמוקה, שליחות, אהבה וזהות חזקה. צבר ראה בכך גילוי של יסוד הארוס, שאינו מבטא את יחסו של המורה לידע אלא "שהוא בבחינת הכרעה רצונית ורגשית, התחייבות והחלטה שאדם מקבל על עצמו על בסיס כוונה ושאפיפה שיש בו".¹⁰² המחנך מכריע להיות מחנך משום שהוא רואה במעשה החינוך ערך חשוב ומכונן של הווייתו האנושית. שליחות זו אינה פרי של תובנה אידאולוגית או רציונלית כי אם הכרעה קיומית שנובעת מרצונו להיות משמעותי ומיטיב ואף לגלם את שאיפתו הכמוסה לכונן את עצמו.¹⁰³

שכטר הצביע על הצורך לעבור מן הספירה המחשבתית-לשונית, המאופיינת בהיבטים אינטלקטואליים ואמפיריים, לעבר הספירה הגבוהה, כלומר העל־אנושי, הקדושה, השמחה הפנימית, כעל משימה דתית שיש להיערך אליה היערכות עמוקה. על המחנך לחזק בתוכו את הכוח להתכוון לספירה האחרת גם אם לא יוכל להגיע עדיה. המחנך עוסק בעבודת הכנה באמצעות פסיכולוגיית המעמקים, באמצעות פעולות חווייתיות ומחשבתיות, כדי לעורר בתוכו "התחלות קטנות" של הדרך והתכוונות אליה מתוך תשומת לב. מושג ההתקדשות, הלקוח מעולם המושגים הדתי, מציג את החינוך לא כפרופסיה אלא כהוויה ממשית עמוקה הנוגעת לאישיותו ולרוחו של המחנך. דרך נקודת מבט זו אפשר לחוש בעוצמה הדתית האופפת את המעשה החינוכי בהגותו של שכטר. תדמור ציין את הזיקה בין החינוך לדתיות:

החווייה החינוכית דומה עד למאוד בעיני לחווייה הדתית. שהרי הדת והחינוך כאחת רואים את ייעודם בהכוונת האדם להתמודדויותיו עם חוויות הקיום. הן החוויה הדתית והן החוויה החינוכית מציעות מענה לאדם המצוי במצבי חיים התובעים הכרעה וכיוון. שתי החוויות, הדתית והחינוכית, דומות אף בזאת שיש בהן ספירה מטפיזית המגדירה את מהותיהן.¹⁰⁴

101. שכטר, תשל"ג, עמ' 6.

102. צבר, תשע"ו, עמ' 346.

103. על כך ראו עוד: תדמור, 2004; זילברשטיין, 1998.

104. תדמור, 2007, עמ' 37.

שכטר, שעסק רבות בהכשרת מורים, כתב: "כל עיקרה של הכשרת המורים היא בהכשרת הלבבות של המורים, לעורר בהם את התשוקה לאמונה, ואם אי אפשר לעורר בהם את **התשוקה לאמונה**, יש להביאם לפחות **שיעריצו את המאמין ולא את החוקר ואיש המדע**".¹⁰⁵

שכטר הרבה לאפיין את המחנך הרצוי. לדבריו, עליו להיות מונע מתוך התכוונות למהותי, למישור האלוהי הגבוה, ולחפש בהתמדה אחר משמעות הקיום וחייב החיים מתוך ציפייה למפנה. ברוח דומה כתב על אישיותו של המחנך יוסף בנטואיץ:¹⁰⁶ "אין צריך לומר שהחינוך לערכים תלוי בראש ובראשונה באישיותם של המחנכים [...] אין זאת אומרת שהמחנך חייב להיות צדיק בכל דרכיו - אין דבר כזה. אבל חייב הוא להיות אדם החותר תמיד - אפילו תוך כדי ספקות וכישלונות - לברר מהי הדרך הטובה, וללכת בה כמיטב יכולתו. וזהו כל מה שנוכל לדרוש מן הילדים עצמם".¹⁰⁷

שכטר דגל בהוראה דיאלוגית, סוקרטית, בחיפוש משותף של תכנים ובהעמדת שאלות הקיום של היחיד במרכז כמוצא לבירור ערכים ומושגים. בן־פיז תיאר את דמות המורה הלוינסקי:¹⁰⁸ הפילוסופיה של עמנואל לוינס (1906-1995) שונה במהותה מזו של שכטר. זו פילוסופיה אתית ששמה במרכזה את הפנייה אל האדם האחר ואת האחריות המוסרית כלפיו. לוינס ראה בחינוך מעשה של אחריות. המחנך אינו מסתפק בסיפוק צורך פנימי בלבד או למטרות מחקר גרידא אלא מבקש את נגיעתו בחיים הממשיים. עם זאת הן אצל לוינס הן אצל שכטר המחנך נמצא בהתהוות החינוכית עצמה. אצל לוינס "עצם האירוע החינוכי יש בו ממד של הכשרה מוסרית, אך יש בו עצמו אירוע מוסרי הראוי לעיון בכלים פילוסופיים. לא זו בלבד שהמחנך מכין את החניך ומכשיר אותו לחייו כאדם בוגר, אלא שזהו תחום של אתגר אתי כלפי המורה, הנדרש לראות בתלמיד ובחניך את האחר שיש לכבדו באחרותו".¹⁰⁹ בלב הגותו של לוינס עומדת האין־סופיות של האחר והקריאה לאחריות כלפיו, והיא מתממשת במעשה החינוכי במעורבות של המורה. גם אצל שכטר משמשים זה לצד זה החינוך למהותיות והחינוך כמהותיות בכפיפה אחת, והמורה מעורב בה ומצוי בה בהתהוות עצמית עם חניכיו.

יהודה אגמור, מקבוצת ה"שכטריסטים" שהתארגנו בגרעין יובל, תיאר כיצד חברי הקבוצה קוראים סיפורים ובוחרים שירים שיש בהם כיוון דתי רגשי ומתרחקים מבידור לשמו. רשימות רבות כתב שכטר בעבור חברי הגרעין בעקבות שאלות שהתעוררו בחיי היום־יום שלהם. "ד"ר שכטר הוא מעין חבר מבוגר", כתב אגמור, "והחיפוש אחר הידע

105. שכטר, תשכ"ח, עמ' 11. ההדגשות במקור.

106. יוסף בנטואיץ' (1902-1982) - איש חינוך מוערך. היה מנהל בית הספר הריאלי בשנים 1948-1954 והנהיג רוח חדשה בבית הספר, שהתאפיינה בפורמליות פחותה משהייתה קודם לכן.

107. בנטואיץ', תשל"ג, עמ' 10.

108. על הגותו של לוינס ראו עוד: בן־פיז, 2017.

109. בן־פיז, 2006, עמ' 256.

משותף הוא לכל חברי החוג [...] עוסקים בתחומים שונים. לומדים תנ"ך וחסידות וחקלאות אורגנית, אקולוגיה ותורות הבאות מן המזרח הרחוק. בפגישות קוראים יחד דברי הגות משל סרן קירקגור, משל מרטין בובר ומשל יוסף שכטר ואחרים.¹¹⁰

בהקדמה לספרו 'מבוא לתנ"ך' כתב שכטר: "יש לקרוא את התנ"ך מבחינת הערך הנצחי, כלומר מבחינת היותו מורה דרך לאדם שבכל הדורות. לא נוריד את התנ"ך לדרגה של ההמוניות המדרנית, אלא להיפך, ננסה להעלות את בן הדר להבין מהי משמעות חיים גבוהה יותר, נביא אותו לכלל הרגשה, שעדיין לא הגיע למה שצריך להגיע, ואז אולי נגיע לכך, שלא רק יחבב את התנ"ך אלא התנ"ך יהיה לו לצורך חיים".¹¹¹ שכטר הראה שכדי לחוות את התנ"ך כמקור חיים וכדי להבין את המוטיבים הפנימיים ואת המתרחש בעומק נפשם, יש חשיבות לשימוש ביצירות ספרותיות שבהן עוצבו באופן מעמיק ואמנותי מאורעות, קשיים פנימיים ומשברים בחיי האדם. שכטר הפנה לכמה דוגמאות, כגון כתבי טולסטוי, דוסטויבסקי ועוד, ונימק את ההוראה של יצירות אלה כאמצעי להתגבר על פער הדורות וליצור חיבור לשכבה הפנימית של הנפש: "היצירות האלה הן העוזרות ליצור את הרקע הנפשי המכשיר את בן דורנו ללימוד התנ"ך".¹¹²

כדי להטמיע את דרכו החינוכית כתב שכטר מגוון ספרי הדרכה למורים.¹¹³ את הטקסטים היהודיים לתוכנית הלימודים שלו, תוכנית שהתאפשרה כאמור הודות לתמיכה של ארתור בירם, מנהל בית הספר הריאלי, בחר שכטר לאור ערכי המהותיות שבהם ועיקרי הגותו. בהוראת התנ"ך הוא בחר רק פרקים שיש להם משמעות אקזיסטנציאליסטית מתוך היענות לצרכים החינוכיים שזיהה, שיש בהם כדי לחזק את קיומו הפנימי של האדם. החיפוש אחר החיות הפנימית גרם לו לבחור תכנים או לנפות תכנים על פי ההתכוונות לתכנים המעוררים את האדם לחיזוק משמעות קיומו. כך היה בשנות ההוראה בבית הספר, וגם עם הקמת החוג השכטריסטי, עת המשיך לעצב את הגותו בעזרת תלמידיו.¹¹⁴ הבחירה לא נעשתה על פי המשקל ההגותי של הדברים, אלא בהתאם לתרומה האפשרית של הפילוסופיה למעשה החינוך שרצה להנחיל. חלק גדול מההגות נבחר מתוך השאלה איזו השפעה תהיה לדבריו על בני נוער צעירים בישראל שמחפשים את דרכם לחיים של משמעות. שכטר ליקט את מה שמצא לנכון ודחה כתבים אחרים, ואף ציין את שיקולי הדעת לכך. את זאת הוא עשה לא רק בלימודי הפילוסופיה אלא גם בהוראת התנ"ך: "אנו רואים

110. שכטר, תשל"ח, עמ' 4.

111. שכטר, תשל"ח, עמ' 6.

112. שם, עמ' 15.

113. מספריו: 'מבוא לסיודור' - הסבר קצר לתפילות ולמועדי ישראל (שכטר, תשי"ח); 'חוברת לעבודה עצמית באגדה' (שכטר, תש"ך); 'מבוא לתלמוד' (שכטר, תשי"ד); 'על הוראת האגדה בבתי הספר התיכוניים' (שכטר, תשט"ו); 'חוברת עזר בלימודי ההלכה והאגדה' (שכטר, תש"ח).

114. לדוגמה, הספר 'מבחר כתבים', שתרגמו וערכו שכטר ואילן כרוך עמית. ראו קירקגור, תשל"ג.

את עצמנו כתלמידים הבאים ללמוד מאבותינו כיצד מקנים משמעות לחיים, ולשם כך אנו לומדים תנ"ך.¹¹⁵ מציאת הטעם לקיום הפנימי וחיזוקה של האישיות והדתיות הפנימית הייתה שיקול מרכזי בבחירת הטקסטים. אך הוא לא היה ייחודי בכך. בן־פזי הצביע על דרכו של בובר, שהיא פילוסופיה של מפגש, גם בהוראת התנ"ך. באמצעות היחסים עם הזולת האדם מפתח זיקה אל ה"אתה הנצחי", כלומר עם ההתגלות האלוהית. את זאת הוא מחפש גם בתנ"ך: "בובר ביקש להחזיר את האדם לתנ"ך משום שבכוחו לעורר את הדיאלוג בין האדם לאדם ובין האדם לסביבתו".¹¹⁶ אפשר לומר כי המגמות העומדות במרכז הגותם של בובר ושל שכטר ניבטות מאופן קריאתם את התנ"ך.

בן־פזי הציע אף הוא עקרונות להפיכת הוראת התנ"ך ל"סם חיים" ותיאר את הדילמה הניצבת בפני כל מורה, אם המפגש עם התנ"ך הוא מפגש עם עבר מת או שהתורה יכולה להיות לנו "סם חיים". הוא הצביע על משימתו של המורה לעזור לתלמיד לצאת מחיי השגרה שלו ולפתוח עצמו לעולמות רוחניים, "להחיות את האש הטמונה בגחלים הלוחשות",¹¹⁷ והציג עקרונות שיש בהם כדי לפתות את התלמידים אל הדעת ואל החיים. בעקרונות אלה מיוצגים באופן בולט הגותם של השל, בובר ולוינס. דרכו של בן־פזי במאמר זה היא אקלקטית, ובכך מאפשרת היכרות עם פנים רבות במפגש חי עם המקרא.

כאמור, שכטר בחר טקסטים ותכנים מגוונים מאוד על פי אמת המידה של תרומתה לחיזוק הפנימיות של האדם:

מתחילים בחינוך של יחידים ושל קבוצות קטנות. הלקוחים מן הפסיכולוגיה של המעמקים, בנתונים הלקוחים מן החסידות, בנתונים הלקוחים מן המזרח הרחוק, בנתונים הלקוחים מן ההגות האירופית על האלוהי שבאדם, בנתונים אנתרופולוגיים ועוד, והכול כדי להעניק משמעות אמיתית לעיקרי הדת. מנסים להגשים את המוטיבים האלה בטקסים הנערכים בשבתות ובמועדים, בלימוד ובמוסיקה, בתפילה ובאימוני מדיטאציה ויוגה. אין פורשים מן הציבור אבל מנסים ליצור פירות שיש בהן התאמה בין אמונה שבלב לבין ההתנהגות המודעת.¹¹⁸

ההשקפה האקזיסטנציאליסטית־דתית שאימצ לעצמו שכטר הובילה אותו ליצור לתלמידיו מרחב שבו יוכלו להתפתח לבני אדם מהותיים. הבחירה נעשתה מתוך שיקולים פסיכולוגיים־חינוכיים־רוחניים שעיקר ענינם לעורר את נפש האדם באופן אקלקטי דרך

115. שכטר, תשכ"ח, עמ' 11.

116. בן־פזי, תשס"ח, עמ' 269.

117. בן־פזי, 2008, עמ' 72.

118. שכטר, ליקוטים, עמ' 34.

המסננת הייחודית שלו. היה חשוב בעיניו שחומר הלימודים ייתן לחניך תחושה שהוא רוכש לעצמו תורת חיים שמספקת מרפא לנפשו, ולא רק חומר אינטלקטואלי, מדעי או אסתטי:

על התורה הכללית שהוא לומד מפניו ליהפך לתורתו הוא, לתורה המיוחדת לו, ואם הוא מרגיש בעצמו איזה ליקוי נפשי ומחפש תרופה למחלתו ומוצא אותה בתורה, הרי התרופה הנפשית הזאת היא תורתו, תורה פרטית שלו. וזהו המודד לכל לימוד ולכל מחקר: אם הלימוד או המחקר מחייה את הלומד או את החוקר ונעשה לתורת חיים שלו, אם אינו רק אינפורמאטיבי אלא הוא מעלה אותו - הוא בעל ערך, ואם לאו הוא מת, גם כשהוא מרשים מבחינה אינטלקטואלית או אסתטית.¹¹⁹

העניינים המרכזיים בתנ"ך נוגעים אפוא באופן ישר למשמעות חייו של אדם ולהבאתה למעלה גבוהה יותר. עליהם "לרמוז לנשמתו ולעזור לה בעניין העיקרי, בעניין תוכן החיים".¹²⁰ מורים המלמדים תנ"ך מתוך גישה מחקרית היסטורית, פילולוגית או ספרותית גורמים ש"הספר העיקרי של תרבותנו מתרוקן מתוכנו הנפשי".¹²¹ על כן פירט שכטר מהם הפרקים הנוגעים לאדם שיש בהם כדי לשמש בסיס לתפיסת עולמו של התלמידים מבחינה חווייתית והכרתית, כאלה שיש בהם לפרנס את הנפש ולא חלילה לגרום להם נזק נפשי.¹²² שכטר הזהיר: "אסור לנו להמשיך ללכת בדרך לא דרך שבה הולכים רבים מן המורים והמרצים המקדישים את רוב הזמן לתפל, היינו לצד ההיסטורי, הארכיאולוגי, הספרותי, הגיאוגרפי וכו' של התנ"ך, שהתייאשו - על פי רוב בלא יודעים, מן התוכן של התנ"ך והם מתרכזים בקליפה שמסביב לתוכן".¹²³ שכטר התעלם מכך שסקרנות, עניין ולימוד נושאים חדשים יכולים אף הם להקנות משמעות לחיי האדם. יש לא מעט ראיות שהיבטים היסטוריים, ספרותיים וגאוגרפיים של התנ"ך דיברו אל לב צעירים. אך כדי להשיג את מטרתו הפך שכטר את כל אלה ל"תפל".

119. שכטר, תש"ם, א, עמ' 9. על לימוד "חי" או "מת" כתב נחום גלאצר: "עליו לשוות לנגדו תמיד שלבו של הטקסט שנאלץ לזמן התערבותו הכירורגית, ישוב לדפוק מחדש. ההכרה שהוא כמלומד אינו עוסק בעבר מת, אלא עומד פנים אל פנים מול כתב חי, תגביר את זהירותו. תכונות למדנות שיחסה אל חומר עיסוקה הוא יחס אל חומר מת, אין בהן כדי להבין את הטקסט הבנה נאותה". גלאצר, תשי"ח, עמ' 86-87.

120. שכטר, תשכ"ח, עמ' 5.

121. שכטר, תשל"ט, עמ' 64.

122. שם.

123. שכטר, תשכ"ו, עמ' 66.

בורשטיין ציין כי שכטר ראה במקרא את המקור העיקרי הנוגע באופן ישיר בשאלות הרוח, בייעוד האנושי ובתפקיד האדם בעולם הזה.¹²⁴ "המקרא מפעיל את הנפש האנושית, מסוגל לרדת לעומקה, ובסופו של דבר מחייה אותה".¹²⁵ מעמד המקרא בהגותו של שכטר הוא כספר הנוגע באופן ישיר למהות הנפשית של האדם. גם במדרש התלמודי הוא ראה ערך בשל הבלטתו דברים התופסים מקום בחייהם של בני הדור.¹²⁶ שכטר מחה על שבלימודי התנ"ך מקדישים את הזמן ואת המרץ רובו ככולו לצד האינפורמטיבי, לצד ההיסטורי ולצד הארכאולוגי, לצד הפילולוגי ולצד הספרותי ולעוד היבטים שלדעתו אינם נותנים מענה ממשי לבני הדור. מהנשאים שהציע ללמד הוא נדרש לפרשת יתרו, המתארת את אחת הבעיות הכאובות ביותר בזמננו: בעיית המנגנון או הארגון המרוקן את הכול מתוכו: משה אומנם פחד מפני המנגנון, אך לא יכול להתגבר על העומס שהטיל על עצמו. יתרו הוא שיעץ לו כיצד להקים מנגנון, ששכטר ראה בו עצה גם למבקשי דרך בזמננו, והביע תקווה כי העולם כולו יקבל את עצת יתרו: "לא תהיה לו לאדם ברירה בעתיד, הוא ייאלץ להשתחרר מן המנגנון שהוא נטול נשמה. לעת עתה בוחר איש ההווה עדיין במנגנון ומתעלם מן הנשמה, אבל בעתיד לא יסתפק ולא יוכל להסתפק במנגנון ובאנשי המנגנון וייאלץ לבחור באנשים שעיקרם בצד הפנימי של החיים שהם יכונו את אנשי המנגנון".¹²⁷ במאמרו 'החינוך היהודי' תיאר שכטר את הסכנות האורבות לחברה המנגנונית ואת השינויים ההיסטוריים והמהותיים שעבר עם ישראל עם המעבר לתנועת ההשכלה והתחייה, ובין השאר נדרש גם לתנועה החלוצית:

במשך הזמן התגברו הכוחות השליליים הפנימיים על החלוצים והפכו לדבר שבנאום, שבספרות. ומצד שני, התחילו חוגים חלוציים מסוימים, שהצליחו לפתח משק יעיל, ליטול מן המפנה החלוצי את תכנו, את נשמתו המטאפיזית. וכן התחילו חוגים אחרים (ולעיתים אותם החוגים עצמם) להפכו למעין דת פטישיסטית קולקטיבית, דת של סיסמאות המחייבות את אנשיהם להשתמש בהן ולא לסטות מהן.¹²⁸

124. בורשטיין, תשס"ג. שם בעמ' 217, הערה 39, כתב בורשטיין כי יש הקבלה מעניינת בין תפיסת המקרא של שכטר ובין זו של אברהם יהושע השל. שניהם סברו שהמקרא הוא ספר שנוגע בשאלות המהותיות של האדם והצביעו על תרומת לימוד המקרא לבעיות האדם המודרני, הסתמיות והרציונליות, שמפריעות להתפתחות הרוחנית של האדם. השל ראה במקרא כלי לאדם כדי לחבור "לתאולוגיה מן המעמקים" בכך שהוא מכניס את האדם לעולם של "מה שלא ניתן להיגוי", עולם שהוא ביטוי לאותנטיות האמיתית של האדם.

125. בורשטיין, שם, עמ' 200.

126. שכטר, תשכ"ו, עמ' 81-90.

127. שכטר, תשכ"ה, עמ' 317.

128. שכטר, החינוך היהודי, עמ' 5.

באותן שנים ביקש שביד להתמודד עם התודעה המורכבת של דור החלוצים החילוני, שהרציפות ההיסטורית שלו הייתה "שבורה ואמביוולנטית". שביד ראה בשכטר מי שמסמל מגמה בהגות היהודית הדתית של המאה העשרים ותיאר את גישתו כחותרת לחידוש האמונה בקרבם. הוא ציין כי טיפוס זה "לעולם לא יקבל כאידיאל חיים דתיים דוגמטיים אטומים ללבטים. פניו לעתיד".¹²⁹ על פי שביד, הגותו של שכטר אינה דתיות אורתודוקסית; יש בה הכרה בהכרחיות של משבר החילון ואפילו בערכו החיובי, ואף מגמה של פתיחות רבה כלפי המורשת היהודית והתרבות החילונית ויחס סובלני לאופנים שונים של השקפת עולם ואורח חיים יהודי.

גם מרגולין תיאר את הקושי העצום לגשר על הפער התרבותי שאפיין את החלוצים והחלוצות המודרניים. אף ששללו את היהדות הגלותית הם חשו הזדהות וחיבור עמוק עם העבר העברי המקראי, שאליו הייתה להם זיקה. מרגולין כתב כי שכטר הציע חלופות להוראת המקרא שניסו להתמודד עם הפער התרבותי-רוחני שבין האדם המודרני לעולמן של דמויות המקרא ושל ספרות חז"ל.¹³⁰

בבחירת הנושאים ומקורות הלימוד שיש בהם עיסוק בקיום האדם ובמהותיות נקט שכטר חירות מוחלטת, ואף חיבר ספרי הדרכה למורים שהתמקדו בשאלות הקיום ובמהותיות: "אין דרך אחרת אלא לבסס את ערכי היהדות על נתונים נפשיים תחילה, שלא תינעל הדלת של הנפש בפני ערכי היהדות".

וזהו סודו של הקושי הפנימי בחינוך לערכי היהדות בזמן החדש, שערכים אלה הם ברובם ערכים היסטוריים ואינם ערכים הנתונים והשקועים בקרקע הנפש שאפשר לחשפם ולהביאם לידי גילוי. בקושי זה נתקלו כבר אישי הקבלה והחסידות (הארי והבעל שם טוב), אבל הקושי גדל בדורות האחרונים, ואין דרך אחרת אלא לבסס את ערכי היהדות על נתונים נפשיים תחילה, שלא תינעל הדלת של הנפש בפני ערכי היהדות.¹³¹

גם בתורת החסידות ראה שכטר מקור עיקרי להעמקת המהותיות בלימוד: "החסידות הפכה את המקרא לספר קיומי, הנוגע כולו בחיי הנפש".¹³² הוא העריך את מפעלו של בובר בנוגע לחסידות והמליץ לשלב בתוכנית הלימודים את אוסף הסיפורים החסידיים שלו, 'אור הגנוז'. החסידות היא עוד היבט חינוכי במשנתו של שכטר, שעניינו יחס המורה לתלמיד. יחס זה הוא יחס נפשי-פנימי שבו המורה הוא מורה דרך לחיים הקיומיים,

129. שביד, 2019, עמ' 113-114.

130. מרגולין, 2020 עמ' 348.

131. שכטר, תשמ"ח, עמ' 48.

132. בורשטיין, תשס"ג, עמ' 216.

ובדוגמה האישית שלו הוא מצביע על הכיוון הרצוי לתלמיד.¹³³ בחוברת לעבודה עצמית באגדה כתב שכטר:

אחד הערכים העיקריים שאליהם אנו שואפים בלימוד האגדה הוא להביא את החניכים לחיות חיים יותר פנימיים, יותר רוחניים, שלא ייגררו כל כך אחרי התרבות של ימינו, תרבות ארגונית, טכנית, העומדת לבלוע את האישיות ואת העדה. המגע עם האישיות והעדויות של תקופת האגדה [...] עשוי להועיל לנו בעניין זה משום שגם הם נאבקו על קיומם בתוך הציביליזציה הרומית שעמדה לבלוע אותם. העיקר בחינוך הוא המופת, הדוגמא המחנכת. משם כך אין לשים את הדגש ב"פירושים", אלא יש להעמיד במרכז את הדמויות ואת הנושאים.¹³⁴

שכטר זיהה בקרב תלמידיו שלושה סוגי אנשים: "בעלי זיק של אמונה", "אנשי האף על פי כן" ו"מילוליים". בעלי זיק של אמונה הם מי שמאמינים בכוח עליון שאפשר לפנות אליו, ואמונה זו מלווה ומנחה אותם בחיי היום-יום. אנשי "אף על פי כן" אומנם אינם מאמינים בכוח עליון, אבל הם בעלי חזון וערכים שבחרו מתוך פנימיותם ומוכנים למסור עצמם עליהם. בהם ראה שכטר "גלגול מיוחד של האלוהים בעולם הכפירה".¹³⁵ אותה עוצמה שמצויה בהם, דווקא משום שהיא נובעת מפנימיותם,¹³⁶ מעמידה אותם כבעלי עוצמה אף יותר מאנשי האמונה. וישנם ה"מילוליים", שאין בהם מאיכויותיהם של הקודמים והם מרוכזים באנוכיות ובנוחיות.

שכטר סבר שעל המחנכים להגביר את הכוח הפנימי, החיות, ה"עוז" במילותיו, הנפשי הפנימי של שתי הקבוצות הראשונות. מן המילוליים שכטר נרתע. להם הוא ייעד את ה"מורה", אך לא את המחנך: המורה יכול ללמד חומר רב מאוד, כי הוא מקנה ידע. יש באמתחתו חומר עצום מכל התקופות, והוא מלא וגדוש. לעומתו בידי המחנך עומדים פרקים מצומצמים מאוד מהתנ"ך, מהאגדה, מהחסידות, מהשירה ומהספרות היפה החדשה, "כי המחנך יודע שנכסי התרבות צריכים להיות מכוונים כלפי מרכזים חיוניים".¹³⁷ תלמידיו של שכטר מתארים אותו מחנך אקזיסטנציאליסט שנהר מלהטביע בהם את חותמו מתוך כפייה או הכרת. נראה כי השפעתו הייתה מכוח אישיותו ומתוך תהליך הלמידה הדיאלוגי, הפונה אל האיש, אל היחיד המתהווה, ואינו מופנה להמונים כדרך ההוראה הפרונטלית הרגילה. הצלחתו ניכרה דווקא במפגשים המיוחדים בהפסקות,

133. שם.

134. שכטר, תש"ך, עמ' א.

135. שכטר, תשי"ח, עמ' 10.

136. על כך כתב שכטר "ואלוהים בקרבם", דהיינו בתוכם ממש. שם, עמ' 11.

137. שם, עמ' 12.

שבהן היו הוא ותלמידיו מהלכים בצוותא ברחבת חצר בית הספר, ובשעות אחר הצהריים בביתו או בשכונת מגוריו, הדר הכרמל בחיפה. שכטר דיבר איתם במושגים קיומיים שכמו נלקחו מהחוג הווינאי - משבר, בדידות, התאיינות הנפש - וחיפש עם תלמידיו תכנים ודרכים מגוונות שיש בהם לחזק את הנפש ולסייע לאדם לבוא לידי מודעות פנימית. מתוך תפיסה זו שכטר חשף את תלמידיו למקורות רבים ומגוונים מאוד שהמשותף להם הוא גילוי האלוהי שבאדם.¹³⁸

שני קווים מסתמנים בהתנהלותו כמורה רוחני. האחד הוא ההיבט הדיאלוגי: שכטר הזדהה מאוד עם דמותו של סוקרטס ונתן לכך ביטוי בכמה מקומות בכתביו. גם תלמידיו, שלמדו מפיו כמה מהדיאלוגים האפלטוניים, ראו דמיון בין דמותו של שכטר ובין דמותו של הפילוסוף היווני. בפועל שכטר כמעט לא נטל מהדיאלוג הסוקרטי את מאפייניו הצורניים הידועים, ובהם הלגלוג והאירוניה והרצון להכריע בוויכוח את בן השיח, אבל כן נטל את הגלעין של הדיאלוג הסוקרטי: עיסוק בשאלות המהות של האדם.

הקו השני בדרכו של שכטר כמורה רוחני לתלמידיו ייחודי לו במידה רבה: שכטר לא הטיף לשום פרקטיקה רוחנית מוגדרת. אדרבה, הוא ראה ברכה בכוח במגוון פרקטיקות והציע אותן לתלמידיו ברוחב לב, בהנחה שמי מתלמידיו ימצא נתיב לדרך עבודה פנימית זו או אחרת: גורדייף, אלכסנדר, פלדנקרייז, קרישנמורטי ועוד. הפרקטיקה איננה אלא טכניקה, ואם זו מסייעת לתלמידיו להגיע אל המהותיות שלהם, מה טוב. יתר על כן, שכטר היה מוכן לקבל, גם אם לא בהתלהבות, הגדרות של "המוחלט", או "המישור הגבוה" שבתורות שבבסיס הפרקטיקות המגוונות הללו, שכן מלכתחילה ידע וגם חווה בעצמו את קוצר ההשגה לבטא את אותה ספירה המטפיזית.

כשכטר, שראה את תפקיד החינוך כחינוך דתי ביסודו, גם סימון עסק בדמות המורה והצביע על תפקידו לחנך אל עבר תכלית שמעבר לאדם ולא להסתפק בפיתוחו העצמי של החניך העומד לפניו. על המורה להיות מופת לתקווה ולייצג בחייו "אופטימיות פדגוגית". הכשרת המוחנים כוללת עידוד להתפתחות אישית, נפשית ודתית, ומעשה החינוך מבוסס על אישיותם. בדברים אלה הוא יצא נגד גישתו של ס' יזהר, שאמר שאין לחנך לתכלית שמעבר לאדם.¹³⁹

רכניצר הוסיף על סימון איכויות שהן מעבר לאופטימיות פדגוגית. בדומה לשכטר, שראה בנגיעה בקושי ובמשבר חלק מהתהליך החינוכי, הדגיש גם רכניצר כי המחנך עצמו צריך להיות אדם הנמצא בתהליך של התהוות ובמסע קיומי מתמשך: "דמות המחנך חייבת להיות זו שעברה מהתום הראשון אל המשבר, ומתוך המשבר התחילה את מסעה במישורי התמימות השניה [...] לפיכך בתוך תכנית הלימודים יושם דגש על תהליכי שבירה ובניה

138. ראו תדמור, 1995, עמ' 273.

139. סימון, 1982, עמ' 89-90.

של תמימות רגשות ואצבעה או השגה של תמימות שנייה המתבטאת במבט ביקורתי על ההווה בתקווה לעתיד¹⁴⁰. מחנך כזה, הדגיש רכניצר, הוא אדם מודע ורפלקטיבי שמכיר טלטלות מחייו שלו, ומתוך חוויה והתנסות כזו הוא יכול ללוות "מעברי שבירה ובנייה של תום עטוף בתקווה בקרב התלמידים"¹⁴¹. מסע זה הוא מסע של תקווה שיש בו נגיעה בשבר המשתרע על פני מערכת האמונות והדעות הכללית של אדם מסוים. רכניצר הציע להשתמש במודל זה גם אם ביישום חלקי. בדרך חינוכית כזו יש כמיהה ואף אפשרות ממשית לפריצה של התגלות ונגיעה במישורי חוויה שאינם מתגלים על ידי הרציונליות.

סיכום

"כי עיקרו של האדם אינו במה שהוא אלא במה שאינו עדיין"¹⁴² כתב שכטר. אני מוצאת כי המעבר מתום לתום הוא היבט עמוק המתאר התפתחות רוחנית ונפשית, והוא העומד בבסיסה של הגותו החינוכית של שכטר. המחנך המהותי נושא בשורה ותקווה מתמשכת לשינוי האפשרי באדם ובחברה כולה. אמון ביכולת לצאת מעבר אחד למשנהו. הגותו החינוכית של שכטר מסמנת דרך הכרוכה במודעות המעוררת תנועה, מעבר והתחיות מחדש, דרך שיש בה אמון וקריאה למפנה, והיא מבטאת את הפוטנציאל ההתפתחותי ששכטר כיוון אליו את היחיד הן בדרכו האישית המתהווה הן בהכשרתו למורה המצוי בתהליך מודע לקראת ייעודו והתקדשותו לחינוך.

נראה שכיום רבים מרעיונותיו, כפי שהם עולים ממאמר זה, מוצאים מקום בחברה הציונית הדתית באופן טבעי. בזמנו ביקש שכטר להציע דרך שתתמודד עם מסגרת לאומית ציונית ואף דתית ההולכת ומתחללת לנגד עיניו ומתרוקנת מתוכן קיומי כלשהו. הגותו היא ניסיון ליצור גשר, למצוא מכנה משותף, לסמן דרך אפשרית לחיבור פנימי ליהדות על אף הווייתורים שהיה מוכן לרמוז עליהם. ייתכן שבשל כך הגותו של שכטר לא מצאה לה מקום בחייו, ומאז ומתמיד הייתה כתובת ליחידים. שכטר היה ער לכך. הגותו של שכטר היא ביטוי לחיפוש אמיץ, מודע ובחירי שאינו מציע תמונת עתיד בהירה. הוא לא הציב דמות אידיאלית אחת אלא בחר בתיאור התכונות ורציוני לדרך שיש בה חתירה לאונטיות, לחיפוש פנימי אחר האלוהי שבחיים ובאדם מתוך כנות ואחריות. הוא האמין שבדרך זו יצליח האדם לבנות קומה דתית ביחסו לעם, לאדם ולאלוהים.

140. רכניצר, תשס"ט, עמ' צד.

141. שם, עמ' צה.

142. שכטר, תשל"ט, עמ' 28.

שכטר בדרכו המהותית ביקש להעמיק בקרב המחנכים תודעה חינוכית דתית, אך בו בזמן לא ביקש להצביע על דרך מגובשת אלא להציע דרכים לעיסוק ברובד הגבוה של החיים ולהתפתחות הרוחנית של תלמידיהם. תלמידיו מתארים את החשיבות שהקנה לחידוש הקשר של האדם עם עצמו ולחידוש החוויה הדתית שבו. הוא התריע גם מפני מילוי המצוות באופן חיצוני ומפני הריקנות ומחוסר משמעות באורחות החיים. אני מוצאת בהגותו קריאה עוצמתית בעדינותה ובעומקה. דרכו מבטאת ניסיון להצביע על איכויות חינוכיות מופשטות שקשה לבטאן באופן מילולי בשל הממד הדתי שבהן. אף שהגותו לא מצאה מנוח לרגלה במובהק בשום בית מדרש, לא הדתי ולא זה החילוני, שכטר לא הרפה, וחיפש שפה כדי לסמן תנועתיות לעבר מחוזות שהוא סבר שהם חיוניים לקיום הדתי. הוא פעל מתוך תחושה חזקה שעל החינוך להבנות דמויות חינוכיות שיש ביכולתן לשאוף למיזוג בין דתיות פנימית להיקפית, לנגיעה במה שמעל לאדם, לעמידה כנה מול שאלות הקיום של התלמידים. שכטר ביקש לטפח יחידים שיש ביכולתם לחיות מרחבים של חיפוש, תהייה והתעלות הקיימים בהם עצמם ולעורר אותם בקרב תלמידיהם.

רשימת קיצורים ומקורות

- אקרמן, 2020 א' אקרמן, "אליעזר שביד על חילוניות, הומניזם ואמונה דתית", בתוך: י' טרנר וי' עמיר (עורכים), **עיוני תרבות: התחדשות החיים היהודיים במשנתו של אליעזר שביד**, ירושלים, 2020, עמ' 289-303.
- בובר, תשי"ט מ' בובר, **בסוד שית: על האדם ועמידתו נוכח ההווה**, ירושלים תשי"ט.
- בורשטיין, תשס"ג א' בורשטיין, "ההתגלות כתופעה פסיכולוגית-קיומית: מקום המקרא בהגותו החינוכית של יוסף שכטר", **הגות בחינוך היהודי** ה-ו (תשס"ג-תשס"ד), עמ' 199-217.
- בנטואיץ', תשל"ג י' בנטואיץ', "חינוך ויהדות", **פתחים** ב, 24 (תשל"ג), עמ' 8-22.
- בן-פזי, 2006 ח' בן-פזי, "עמנואל לוינס: המורה בעין הסערה", **החינוך וסביבו** כח (2006), עמ' 253-264.
- בן-פזי, תשס"ח ח' בן-פזי, "ויצא השטן מעם פני האלוהים: על המימד השטני שבאדם במשנתה של מרגרטה זוסמן", **החינוך וסביבו** ל (תשס"ח), עמ' 259-271.

- בן־פיז, 2008 ח' בן־פיז, "בין סם חיים לסם מוות", **הד החינוך** פג, 2 (2008), עמ' 70-73.
- בן־פיז, 2014 ח' בן־פיז, "עדות ואחריות בחינוך", בתוך: נ' מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי**, תל אביב 2014, עמ' 152-176.
- בן־פיז, 2017 ח' בן־פיז, **ציונות נוסח לוינס: זהות, מוסר ואחריות**, תל אביב 2017.
- גוטמן, 1999 ד' גוטמן, **לגותרפיה למטפל: עבודה סוציאלית משמעותית**, תל אביב 1999.
- גלאצר, תשי"ח נ' גלאצר, "דרכו של מרטין בובר במקרא", **בצרון** לח, ו (תשי"ח), עמ' 78-86.
- דרום, תש"ן ד' דרום, **אקלים של צמיחה**, תל אביב תש"ן.
- הולצר, 2000 א' הולצר, "פילוסופיה של הדת וחינוך מורים", **הגות בחינוך היהודי ב** (2000), עמ' 53-88.
- הולצר, 2016 א' הולצר, "דרשת השפת אמת" בראי פעולת הטקסט של פול ריקר", **דעת** 81 (2016), עמ' 321-350.
- ורדי ואנגל, תשע"א א' ורדי ומ' אנגל (עורכים), **שני מישורים וגבעה אחת: חברי יודפת כתבים על יוסף שכטר ומשנתו בשנת היובל למושב השינופי יודפת**, יודפת תשע"א.
- זילברשטיין, 1998 מ' זילברשטיין, "מורה גדול, מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של 'המורה אשר'", **דפים** 26 (1998), עמ' 53-71.
- לם, 1972 צ' לם, **ההגינות הסותרים בחינוך**, תל אביב 1972.
- מאיר, 2003 א' מאיר, **פילוסופים קיומיים יהודים ברב שיח**, ירושלים 2003.
- מסלאו, 1960 H. Maslow, *Towards a Psychology of Being*, New Jersey 1968.
- מרגולין, 2020 ר' מרגולין, "תפיסת 'היהדות כתרבות' של אליעזר שביד", בתוך: י' עמיר וי' טרנר (עורכים), **עיוני תרבות, התחדשות החיים היהודיים במשנתו של אליעזר שביד**, ירושלים 2020.
- סילברמן, 2012 מ' סילברמן, **הילד הוא אדם: הגותו החינוכית של יאנוש קורצ'אק**, תל אביב 2012.
- סימון, 1982 ע"א סימון, "האדם והתכלית החינוכית", **האם עוד יהודים אנחנו: מסות**, תל אביב 1982, עמ' 89-90.
- פראנקל, 1998 V. E. Frankl, "Man Alive", *Journal of Logotherapy and Existential Analysis* 6, 1 (1998), pp. 81-96.
- פראנקל, 2021 ו' פראנקל, **כן לחיים למרות הכל**, ישראל 2021.

- פרום, 1968 א' פרום, **מהפכת התקווה**, רמת גן 1968.
- פרום, 1987⁵ א' פרום, **מעבר לאזיקי האשליה**, ירושלים 1975.
- פריימן ותדמור, 2015 ע' פריימן ו' תדמור (עורכים), **חינוך: שאלות האדם**, תל אביב 2015.
- פריירה, 1981 פ' פריירה, **פדגוגיה של מדוכאים**, ירושלים 1981.
- צבר, תשע"ו ב' צבר, "על מעמדה האתי המיוחד של ההתכונות החינוכית", **החינוך וסביבו** לח (תשע"ו), עמ' 345-350.
- קורצ'אק, תשל"ח י' קורצ'אק, "האביב והילד: הצלקת", **כתבים**, ג: דת הילד, לוחמי הגטאות תשל"ח, עמ' 252-253.
- קירקגור, תשל"ג ס' קירקגור, **מבחר כתבים**, תל אביב תשל"ג.
- קירקגור, תשע"ו ס' קירקגור, **חיל ורעדה**, ירושלים תשע"ו.
- רוג'רס, 1961 C. R. Rogers, *On Becoming a Person*, Boston 1961.
- רכניצר, תשס"ט ח"א רכניצר, "הליכה מפוכחת אל התמימות השניה של ע"א סימון", בתוך: י' כהן וא' הולצר (עורכים), **דפוסים בתרגום חינוכי**, ירושלים תשס"ט, עמ' עא-ק.
- רנד ושקולניק, 2009 י' רנד וד' שקולניק (עורכים), **סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים**, תל אביב 2009.
- שביד, 2019 א' שביד, **להיות בן העם היהודי**, ירושלים 2019.
- שגיא ושורץ, 2018 א' שגיא וש' שורץ, **התמימות השניה: עולמו הרחני של אליעזר שביד**, רמת גן 2018.
- שוסהיים, תשפ"ב ש' שוסהיים, "תפיסת האדם בהגותו של יוסף שכטר", עבודת דוקטור, אוניברסיטת בראילן, רמת גן תשפ"ב.
- שוסהיים, תשפ"ד ש' שוסהיים, "האדם המהותי: ליבת הגותו של יוסף שכטר", **מחשבת ישראל** ה (תשפ"ד), עמ' 208-229.
- שוסהיים, 2024 ש' שוסהיים, **בשביל המהותיות**, תל אביב 2024.
- שכטר, תש"ח י' שכטר, **חוברת עזר בלימודי ההלכה והאגדה**, דביר תש"ח.
- שכטר, תשי"ג י' שכטר, **ממדע לאמונה**, תל אביב תשי"ג.
- שכטר, תשי"ד י' שכטר, **מבוא לתלמוד**, תל אביב תשי"ד.
- שכטר, תשט"ו י' שכטר, **על הוראת האגדה בבתי הספר התיכוניים**, תל אביב תשט"ו.
- שכטר, תשי"ח י' שכטר, **מבוא לסידור**, תל אביב תשי"ח.
- שכטר, תש"ך י' שכטר, **חוברת לעבודה עצמית באגדה**, תל אביב תש"ך.
- שכטר, 1964 י' שכטר, **מסות ורשימות**, ירושלים 1964.
- שכטר, תשכ"ו י' שכטר, **יהדות וחינוך בזמן הזה**, תל אביב תשכ"ו.

שכטר, תשכ"ה	שכטר, י', "חינוך לערכים ועתידו של האדם", מאזנים כ, מג (תשכ"ה), עמ' 317-319.
שכטר, תשכ"ח,	י' שכטר, "לא רק המעשה אלא גם המדרש: דברים עם קבלת פרס רופין", מאזנים כו (תשכ"ח), עמ' 449.
שכטר, תשכ"ח,	י' שכטר, מבוא לתנ"ך , תל אביב תשכ"ח.
שכטר, תשל"ל	י' שכטר, "מבעיות הזמן", מאזנים לא, ג-ד (תשל"ל), עמ' 239-242.
שכטר, תשל"ג	י' שכטר, תשובות , חיפה תשל"ג.
שכטר, תשל"ד	י' שכטר, "משאלות הזמן", מאזנים לט 2 (תשל"ד), עמ' 130-134.
שכטר, תשל"ו	י' שכטר, דרכים בחינוך לערכים , תל אביב תשל"ו.
שכטר, תשל"ז	י' שכטר, "הרהורים על שאלות הזמן", מאזנים מה (תשל"ז), עמ' 24-29.
שכטר, תשל"ח	י' שכטר, אורחות חיים: מעשים סמליים הנעשים באירועים עיקריים בחיים , יודפת תשל"ח.
שכטר, תשל"ט	י' שכטר, בדרך לאמונה , תל אביב תשל"ט.
שכטר, תש"ם	י' שכטר, פרקים במחשבה ערכית , א-ב, חיפה תש"ם-תשמ"א.
שכטר, תשמ"ה	י' שכטר, רשימות , חיפה תשמ"ה.
שכטר, תשמ"ז	י' שכטר, מסות, שיחות ומכתבים , חיפה תשמ"ז.
שכטר, תשמ"ח	י' שכטר, שבילים בחינוך הדור , תל אביב תשמ"ח.
שכטר, 1992	י' שכטר, רוח ונפש: גשרים ליהדות פנימית , תל אביב 1992.
שכטר, ליקוטים	י' שכטר, ליקוטים , חיפה תשמ"ב.
שכטר, תש"ס	א' שכטר, "משנת חז"ל בהגותו של ד"ר יוסף שכטר", עבודת מוסמך, טורו קולג', ירושלים תש"ס.
שכטר, החינוך היהודי	י' שכטר, "החינוך היהודי" (מאמר בתוך חוברת - תאריך ומקום הוצאה לאור אינם ידועים), עמ' 5.
תדמור, תשנ"ד	י' תדמור, התכוונות לאלוהי שבאדם, חינוך אקסיסטנציאליסטי דתי במשנתו של יוסף שכטר , תל אביב תשנ"ד.
תדמור 1995	י' תדמור, "יוסף שכטר וקירקגור", בתוך: י' דרור וש' אורן (עורכים), הפואמה הפדגוגית של אברהם אורן: קובץ מאמרים בחינוך ובהוראה , מגדל העמק 1995, עמ' 251-275.
תדמור, 2004	י' תדמור, "על מה משפיע המורה המשפיע?", אתר מס"ע , תל אביב: https://www.levladaat.org/article/ .
תדמור, 2007	י' תדמור, חינוך כחוויה קיומית , תל עדשים 2007.