



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 8 ספטמבר 2019

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

**חינוך לערכיות בהגותו החינוכית-דיאלוגית
של אברהם יהושע השל**

דרור בונדי

חינוך לערכיות בהגותו החינוכית-דיאלוגית של אברהם יהושע השל

דרור בונדי

תקציר

מאמר זה עוסק בהגותו החינוכית של הפילוסוף היהודי-אמריקני אברהם יהושע השל (1907 – 1972) ומבקש להאיר את הזיקה שבין חינוך דיאלוגי לחינוך לערכיות בהגותו של השל. המאמר פותח בהצגת חייו של השל כמורה וביסודות הגותו הפילוסופית, ומבסס עליהם את גישתו החינוכית. הציר המרכזי של המאמר הוא קריאה צמודה בהרצאה שהשל הקדיש לנושא זה, והארתה באמצעות עיון בשלוש הרצאות אחרות שלו, בראשן נאומו בוועידת הבית הלבן ב-1960. המאמר מבקש להצביע על השלכות נוספות של גישתו הדיאלוגית של השל: הדגשת חוויית הלמידה כערפפה על רכישת הידע; פיתוח היכולת של התלמיד לשאול שאלות באופן עצמאי; ופיתוחה של מתודולוגיה פרשנית לקריאה דיאלוגית של טקסטים.

מבוא

מה שאנו זקוקים לו יותר מכל דבר אחר אינו ספרי לימוד אלא אנשי לימוד. אישיותו של המורה היא-היא הטקסט שהתלמידים לומדים; הטקסט שלא ישכחו לעולם (השל, א"י, 2012: 250 – 251)

אברהם יהושע השל היה ההוגה היהודי-אמריקני הנודע ביותר במאה העשרים, ובשנים האחרונות גם נעשה מוכר יותר ויותר לקורא הישראלי. הוא נודע בעיקר הודות למאבקים החברתיים הרבים שבהם היה מעורב, ותמונתו צועד לצד מרטין לותר קינג בעיר סְלֵמָה הפכה אותו לאייקון תרבותי. השל מוכר גם הודות להגותו הייחודית, שביקשה להשיב לתחייה את אלוהי התנ"ך בעולם המודרני. אך רק מעטים יודעים שהוא פיתח גם הגות חינוכית, ובמובנים עמוקים ראה את עצמו בראש ובראשונה בתור מחנך.¹

השל הרבה לעסוק בענייני חינוך. הוא נשא הרצאות רבות ופרסם מאמרים רבים בנושא. הרצאותיו ומאמריו הופנו הן לקהל היהודי – ובפרט למנהלים ומורים של בתי ספר יהודיים – הן לקהילה האקדמית והן לקהל האמריקני הרחב. לאורך רוב שנותיו בארצות הברית היה חבר פעיל ב-Religious Education Association – ארגון אמריקני בין-דתי² לענייני חינוך. השל הדגיש את נושא החינוך גם בשתיים מוועידות הבית הלבן שבהן השתתף בשנים 1960 ו-1961: בראשונה הדגיש את מקומה של המשפחה בחינוך ילדים וצעירים, ובשנייה – את נושא החינוך למבוגרים.

¹ כמובן, ככל יתר הגותו כך גם הגותו החינוכית של השל זכתה למחקר לא מבוטל בארצות הברית, כפי שכבר העיר Marmor, M. (2007): p. 138 (note 128). למעשה, עוד בחייו של השל נעשה ניסיון ראשוני לאסוף טקסטים חינוכיים שלו, וראו Fierman, M. (1969). כך גם מיד לאחר מותו הוקדש לנושא ספרו של Mc Bride, A. (1973). דומני כי עבודת המחקר הכוללת הראשונה שנכתבה על הגותו החינוכית היא Squire A. M. (1975). להשוואת החינוך לחוויה דתית בהגותם של ההוגים האמריקנים ברקוביץ', בורוביץ, קפלן והשל, ראו Blumberg, S.H. (1991). למחקר עברי ראו שרמר, ע' (1983). ובשנים האחרונות פורסם גם המאמר החשוב Geffen, P. A. (2009). גפן, תלמידו של השל שייסד לאור הגותו החינוכית את כ"ס השל במנהטן, מדגיש את ראיית הפרט והחינוך לפלורליזם בהגותו של השל, וקורא לאור גישתו החינוכית את Heschel, A. J. (1965). תודתי העמוקה נתונה לחברי יהודה דוב בר זירקינד שהפנה אותי לרבים מהמחקרים הללו. כן נעזרתי בעבודה סמינריונית שכתב על הנושא חברי תימור מולה, בהדרכתו של חברי מיכאל מרמור. ומכל מקום, במאמר זה אוסיף דגש על אופייה הדיאלוגי של גישתו החינוכית ועל הזיקה שקיימת אצלו בין חינוך דיאלוגי לחינוך לערכים. כל המקורות באנגלית מופיעים במאמר בתרגום שלי.

² כאן המקום להעיר על בעיית תרגום חוזרת בהגותו של השל. בקונטקסט האמריקני והבין-דתי שבו נאם וכתב יש למילה religious משמעות רחבה ועמוקה הרבה יותר מאשר למילה העברית "דת" במובנה הרווח. לקורא הישראלי הממוצע, המשמעות המיידית של המילה היא "הלכתי", "יהודי אורתודוכסי", אך כאשר השל כותב religious בכתב עת בין-דתי, הוא מתכוון כמובן לעצם הקשר בין אלוהים לאדם, הבא לידי ביטוי במגוון דתות וזרמים.

אפשר לומר שהגותו היא כשלעצמה הגות חינוכית, במובן האקטיביסטי של המילה. השל הוא הוגה מעורב: הוא מנסה לחולל בקוראיו שינוי אישי, כשם שמבקש לשנות באמצעות הגותו את החברה האמריקנית כולה. לאור כל זאת, אפתח את מאמרי בסקירת חייו של השל בהקשר החינוכי, ומתוך כך אגש להצגת יסודות הגותו בכלל – והגותו החינוכית בפרט.

אברהם יהושע השל כמחנך

כמורה אני יודע בעצמי כמה קשה ללמד. כל חיי הייתי "מלמד". הרגע הראשון הוא כשעה שקדמה לקריעת ים סוף. ואולם, אף שכרו הוא שירה... (השל, א"י 2012: 259).

כשלושה שבועות לפני שנפטר מהתקף לב בסוף דצמבר 1972, נשאל השל בריאיון ל-NBC מה בילדותו ובנעוריו הביא אותו להיות הוגה דעות ומה היה תפקיד הלמידה עבורו, וכך השיב:

בילדותי ובנעוריי נפלה בחלקי הזכות לברכות מרובות. חייתי בנוכחות מספר ניכר של אנשים יוצאי דופן ומעוררי יראת קודש, אנשים שהאכפתיות שלהם נתונה לבעיות פנימיות החיים, לרוחניות וליושרה, אנשים שגילו רחמים עמוקים והבנה עמוקה לאנשים אחרים...
ללמידה תפקיד מכריע... יחס לה ערך עליון; הלמידה כמקור של השראה, הלמידה כהרפתקה הגדולה ביותר (Heschel, 1996:39).

השל נולד ב-1907 בוורשה למשפחת אדמו"רים חסידית. שבעת הדורות שלפניו הנהיגו חצרות חסידיות, ואף הוא טופח וחונך להיות רבי של חסידים. השל כתב בערגה על ילדותו החסידית, אך הדגיש את אופיים של מוריו יותר מאשר את התכנים שלימדו. גם כאשר נשאל על השפעת הלמידה על חייו הבוגרים כהוגה הדגיש את משמעות הלמידה עצמה ואת דרך התרחשותה.

בעקבות משבר אישי נטש השל את ייעודו, גזר את פאותיו, הטמין את כיפתו בכיס – ופנה אל העולם המערבי הגדול. לאחר השלמת בגרויות בוויילנה, המשיך בלימודי פילוסופיה באוניברסיטת ברלין, אך עם ההידרדרות ההולכת ומחריפה של המצב בברלין, גברה ביקורתו כלפי המערב. הוא החליט להקדיש את עבודת הדוקטור שלו לחקר התודעה הנבואית, ומאוחר יותר הסביר הכרעה זו כניסיון להציב חלופה לדרכי ההוראה באוניברסיטת ברלין:

מה דחף אותי לחקור את הנביאים? באווירה האקדמית בה ביליתי את שנות לימודי, הפילוסופיה נהייתה לישות מבודדת, סיבת עצמה, נרקיסיסטית, "דבר כשלעצמו", מעודדת את לומדיה לחשדנות במקום לאהבת חכמה. התשובות שהוצעו מנותקות היו מן הבעיות, אדישות לייסורי היחיד שנהיה מודע להשעיית הרגישות נוכח אתגר כביר; אדישות לסיטואציה בה טוב ורע נעשו לא רלוונטיים, בה נעשה האדם מנוכר יותר ויותר לקטסטרופה המתרחשת ומוכן יותר ויותר להשעיית עקרון האמת...
אט אט התגבשה בתוכי ההכרה בכך שכמה מן המונחים שמשלו בחשיבתנו... הוכחו כהרסניים לשורשי האחריות האנושית וכמי שעלולים לבגוד בתשתית היסודית של הסולידריות האנושית... לנוכח הכשל הטרגי של התודעה המודרנית, חסרת היכולת למנוע את חורבנה שלה, התבהר לי כי הבעיה הפילוסופית המשמעותית ביותר של המאה העשרים היא מציאת מערכת חדשה של הנחות עומק או הנחות יסוד, גילוי דרך אחרת של חשיבה (Heschel, A. J., 1962: XXVII).

בתור סטודנט יהודי צעיר בברלין, הזדעזע השל מהפיכתה לנאצית, וסירב להשלים עם כך שבברלין הנאצית ממשיכים להתקיים, מתוך אדישות וניכור, לימודי האקדמיים. הוא הרגיש שיש קשר בין לימוד אדיש ומנוכר לבין עמידה מן הצד נוכח עוולות חברתיות, ויצא למסע חיפוש אחר דרך חשיבה אלטרנטיבית. במחקרו ביקש להנהיר את הקשר בין המעורבות החברתית של הנביאים לבין אופייה הדיאלוגי של הנבואה.

אין תמה אפוא שלאחר סיום לימודיו החל השל ללמד בבית המדרש החופשי בפרנקפורט – שהקים פרנץ רוזנצוויג, וחודש בידי מרטין בובר. בבית המדרש נשבה רוח דיאלוגית. הוא היה חופשי מבחינה אידאולוגית ומתודית והושם בו דגש על לימוד סדנאי. לאחר שבובר עלה ארצה, מונה השל לעמוד בראש בית המדרש, עד שגורש בידי הנאצים מגרמניה בסוף שנת 1938, ערב ליל הברדלח.

השל ניצל ברגע האחרון מאירופה הבוערת הודות לוויזה אמריקנית שקיבל דרך התנועה הרפורמית בארצות הברית, והחל ללמד ב-1940 בהיברו יוניון קולג' הרפורמי שבסינסינטי. לאחר חמש שנים קשות (שבמהלכן נרצחו אימו ושלוש אחיותיו בפולין), הוא התחתן ועבר ללמד בבית המדרש לרבנים של התנועה הקונסרבטיבית בניו-יורק. אף שהשל מצא במוסד זה את פרנסתו עד יום מותו, הוא היה מתוסכל מדרכי ההוראה והמחקר המחמירות שנכפו עליו, והתקשה להביא את עצמו לידי ביטוי כמרצה. הוא נהג ללמוד עם סטודנטים אחרי שעות הלימודים בסדנאות בלתי פורמליות. הלימודים היו בעיקר סביב מקורות קבליים וחסידיים, ולפי עדויותיהם של התלמידים רק שם התגלה כמורה משמעותי.³

במהלך שנות החמישים פרסם את ספריו המרכזיים וזכה להכרה כהוגה דעות חיוני לחברה האמריקנית. כאמור, ביצירתו ההגותית נקט גישה מעורבת, ואף קרא לקוראיו לגשת אל ספריו בגישה זו שהוא כינה בשם "חשיבה מצבית":

חשיבה מושגית היא אקט של היגיון, חשיבה מצבית מערכת התנסות פנימית; בזמן שאדם חורץ משפט על נושא כלשהו, הוא עצמו עומד למשפט. חשיבה מושגית מתאימה בשעה שאנו מבקשים להרחיב את הידע שלנו על אודות העולם. חשיבה מצבית הכרחית היא בשעה שאנו מבקשים להבין נושאים שבהם אנו תולים את עצם קיומנו... הגישה המאפיינת את ההוגה המושגי היא גישה של ריחוק וניתוק: הסובייקט עומד מול אובייקט בלתי תלוי; הגישה המאפיינת את ההוגה המצבי היא גישה של אכפתיות: הסובייקט מכיר בכך שהוא מעורב במצב המזיק הבנה (השל, א"י, 2003: 4-5).⁴

קשה להישאר אדיש מול הגותו של השל, התובעת מקוראיה לנקוט כלפיה עמדה – עמדה של דחייה או של היענות. השל אינו מבקש למסור ידע לקוראיו, הוא מבקש להזמין אותם לחלוק נקודת מבט בנושאים שונים. הוא מנכיח את נקודת המבט מתוך מעורבות אישית, ומזמין את קוראיו להשתתף ולהתנסות בנקודת המבט הזאת. מכאן, ברור גם הקשר למעורבותו החברתית הרבה, החל מראשית שנות השישים. כך אומנם הסביר השל עצמו בטור "הסיבות למעורבותי בתנועת השלום", שפורסם זמן קצר לאחר מותו. לדבריו, בראשית דרכו חשב שנועד להיות מלומד מנותק, אך האירועים הקשים שחווה בחייו הביאו אותו לגילוי –

שאדישות לרוע גרועה יותר מהרוע עצמו. אמנם להתבוננות פנימה ערך רב במסגרת פיתוחה של אמת פנימית. ואולם אפילו ערך זה אינו יכול להצדיק את העמידה השאננה נוכח מעשי אכזריות, המשימים ללעג את התקווה להשפעתו של המאמץ האינטלקטואלי הטהור. בידול הוא לעתים קרובות אמתלה לא מודעת לחוסר רגישות של מדינאים וחוקרים כאחד (השל, א"י, 2012: 66).

למידה מתוך מעורבות בין-אישית הביאה את השל להיות הוגה מעורב; הזעזוע מאדישות האקדמיה הגרמנית הביאה אותו לשלילת הלימוד המנוכר, והפכה אותו לפעיל חברתי מעורב. ומכל אלו יחדיו עלתה הגותו החינוכית, המשלבת חינוך דיאלוגי וחינוך לערכים.

יסודות הגותו של השל

לפני שניגש לפירוט גישתו החינוכית של השל, מן ההכרח להקדיש מילים אחדות להבהרת יסודות הגותו בכלל.⁵ הגותו שונה מאוד מן השיח המודרני, ואף ניכרת בחריגותה בין ההוגים הדיאלוגיים. מרטין בובר הדגיש את הזיקה "אני-אתה", העשויה להתרחש בין אדם לאדם, או בין אדם לשאר היצורים; עמנואל לוינס הדגיש את המענה האתי הנתבע מן האדם כלפי ה"אחר" האנושי; אברהם יהושע השל ביקש להשיב את המענה הדיאלוגי של האדם לאלוהים חי ואכפתי.⁶

³ ראו Kaplan, E. K. (2007): 345.

⁴ תרגום זה מופיע בתקונים שלי, וכן להלן.

⁵ כמובן, ההקשר הנוכחי אינו מאפשר להרחיב ולהעמיק מספיק בעניין. להרחבה והעמקה ראו בספרי בונדי, ד' (2008), וכן בקובץ המאמרים האקדמי העברי על הגותו של השל שראה אור לאחרונה – איש שלום, ב' ובונדי ד' (עורכים). (2018), ושם בייחוד את מאמרו של מאיר א' (2018), העורך סקירה רחבה על הגותו של השל.

⁶ למחקר השוואתי ראו, למשל, Meir E. (2004); Even-Chen A. & Meir E. (2011).

השל מבקש להזמין את האדם המודרני, החילוני והדתי כאחד, להיחלץ מכבלי הקיום האינדיבידואלי-מונולוגי שלו ולהיפתח לחיים של מערכת יחסים בין אלוהים לאדם. השל אינו עסוק בהוכחת קיומה של ישות אין-סופית ונשגבת אלא בהנכחת אהבתה של אישיות אכפתית ומעורבת. אלוהיו אינו "אובייקט מוחלט" התובע ציות שרירותי אלא "סובייקט מוחלט" החורג אל האדם באכפתיות עמוקה וקורא אותו לקיום של פליאה נוכח הבריאה ולסולידריות בין-אנושית.⁷

דמות האדם הניבטת מהגותו של השל שונה באופן מהותי מזו העומדת בבסיס התודעה המערבית. השל תוהה: האם האדם אינו אלא "חי מדבר", "יצור בונה כלים", "קוגיטו" או "סובייקט"? האם מהות קיומו היא עמידתו אל מול המציאות במחשבה, בעשייה או בחוויה, ותו לא? לעומת תפיסות מערביות אלו, בהגותו של השל האנושיות עולה כהתרחשות דיאלוגית, כמענה לפניית אלוהים, המתגלה כסובייקט חי ואכפתי. באורה של התרחשות דיאלוגית זו "האדם אינו לברו"⁸ – היא מאירה גם את הטבע ואת הזולת: הטבע הופך מאובייקט סתמי ומנוכח, הכפוי על התודעה ונתון למניפולציה – לבריאה שאינה מובנת מאליה, הקוראת לחיים של משמעות ותיקון;⁹ והזולת הופך מזו, "גיהנום", אובייקט לניצול, או במקרה הטוב "אחר" שיש לכבד את אחרותו המנוכרת – לאח, שאדישות כלפיו אינה אלא רוע. התנגדותו של השל לגזענות נובעת מן ההתרחשות הזו. בדומה למרטין לותר קינג,¹⁰ אברהם יהושע השל האמין שחיים לפני אלוהים הם המקור העמוק ביותר למאבק בגזענות, מקור שהולך ואובד בעולם המודרני. אנשים מודרניים רבים שואבים את ההכרה שלהם בשוויון בין בני האדם מן ההומניזם. מתוך הפשטה והכללה הם מכירים באופן רציונלי בערכו העצמי של האדם. אך עבור קינג והשל אין דיי בכך. הם קוראים לאדם המודרני להיענות למבטו של אלוהים חי ואכפתי, ומתוך כך לפתח תחושת שוויון סולידרית.

למה הדבר דומה? לקשר שבין אלים. מניין צומחת האחוה? כיצד היא מתרחשת? במה היא שונה מכל קשר חברי? כאשר אני מביט אל אחי איני רואה אותו בלבד. הוא נוכח לפניי כמי שהאכפתיות של הורינו מופנית בו בזמן אליו וגם אליי. כאשר מתרחשת מריבה בינינו, איני חש את כאבי בלבד, אף לא את כאבו בלבד; ליבם של הוריי נשבר בקרבי. באופן דומה, מאמינים השל וקינג, היענות למבט ההורי של אלוהים, קוראת לאחוה ולסולידריות עמוקה בין כל "בניו". עלי להדגיש אפוא כי בכנותי את הגותו של השל הגות "דיאלוגית" איני מבקש לבטל בזאת את ההיררכיה שבין המורה לתלמיד, אלא את החד-סטרויות ביחס ביניהם. הדיאלוג בא בתור חלופה לסמכות שרירותית ולאקדמיות מנוכרת, מתוך הבנה שחינוך מתרחש מתוך מערכת יחסים בין-אישית בין מורה אכפתי לתלמיד קשוב. כפי שהדיאלוגיות הורה-ילד אינה מחייבת שוויון סימטרי ביניהם, כך גם בין מורה לתלמיד.

הגותו החינוכית-דיאלוגית של השל כאלטרנטיבה לרווח בזמנו

ואכן, לאור הגותו, ניסח השל עם הזמן גם פילוסופיה חינוכית, העולה מתוך מערכת היחסים הממשית שבין המורה לתלמיד.

דומה כי השל גיבש את הגותו בתחום החינוך לאורך חמש עשרה שנות יצירה – משנת 1953 עד שנת 1968. במשך זמן זה בולטות ארבע הרצאות שאפשר לראותן כעין אבני דרך: ב-1953 נשא השל הרצאה משמעותית מכוננת על חינוך – The Spirit of Jewish Education – בכנס שנערך בניו-יורק בפני קהל של כ-300 אנשי חינוך יהודיים; ב-1960 נאם השל בפני ועידת הבית הלבן בנושא Children and Youth; ב-1963 נשא את הרצאתו The Values of Jewish Education ("ערכי החינוך היהודי") בוועידת הרבנים הקונסרבטיביים; ב-1968 נשא השל את הרצאתו המשמעותית האחרונה שפורסמה, Teaching Jewish Thought, בפני קהל מנהלי רשת בתי הספר Solomon Schechter.

כציר מרכזי של מאמרי אגש עתה לקריאה צמודה של הרצאתו הראשונה המכוננת, ואוסיף עליה מדי פעם, בגוף הטקסט ובהערות השוליים, הרחבות מהרצאותיו האחרות. בעקבות מבנה ההרצאה אפתח בביקורתו של השל על

⁷ על משמעות אלוהים בהגותו של השל, תוך הנגדתה לאלוהי הרמב"ם, סולובייצ'יק וליכוביץ', ראו במאמרו של הלה, ש' (2018).

⁸ כך הוא שם ספרו – Heschel, A. J. (1951).

⁹ על כך ראו בעיקר בספרו Heschel, A. J. (1955), ch. 3-9.

¹⁰ על הזיקה הדיאלוגית בין קינג להשל ראו במאמרה של בתו של האחרון, השל, ש' (2018).

גישות רווחות בזמנו, ולאחר מכן אגש להצגת יסודות גישתו שלו. לבסוף, אוסיף יישום מתודולוגי לגישתו, שפיתח בשלב מאוחר יותר.

כרבות מהרצאותיו גם הרצאתו הראשונה הייתה בבחינת שחייה כנגד הזרם. לשכת החינוך היהודי שארגנה את הכנס הייתה נתונה באותה עת להשפעתו ההולכת וגוברת של מרדכי קפלן (1881-1983), שעתיד להקים כמה שנים לאחר מכן את התנועה הרקונסטרוקטיבית. קפלן עמד בראש המכללה למורים של התנועה הקונסרבטיבית מאז שהקימה ב-1909 עד שנת 1946, והמשיך ללמד בה עד 1963. פילוסופיית החינוך של קפלן הייתה סוציולוגית במהותה, והדגישה את תפקידו של המוסד החינוכי בשילובו של התלמיד במסורת הלאומית, וכדרכו ההגותית – מתוך פרשנות ערכית-הומניסטית של המסורת.¹¹

ואכן, לקראת סיום דבריו, השל רמז כנגד ספרו הראשון של קפלן, "היהדות כציוויליזציה" (1934), וביקש להבהיר שגישתו שלו לחינוך יהודי עולה מהבנה אחרת לגמרי של היהדות:

הציוויליזציה אינה הדת שלנו, אף אין היא דתה של קבוצה כלשהי בעולם. ואין היא יכולה להיות. הציוויליזציה היא הבעיה שלנו. היהדות היא אמנות ההתעלות על הציוויליזציה. היא מלמדת אותנו כיצד למצוא מרפה לתחלואי הציוויליזציה... הייתי רוצה להציע כמטרת החינוך היהודי שכל יהודי יראה את עצמו נציגה של רוח היהדות, וכל יהודי צריך לבוא לכלל הכרה שהיהדות היא תשובה לבעיות המוחלטות של הקיום האנושי (השל, א"י, 2012: 247).

השל טוען כי היהדות אינה תופעה לאומית, תרבותית או הלכתית אלא נקודת מבט ערכית על הקיום האנושי. מטרת החינוך "היהודי" אינה יכולה להתמצות אפוא בעיצוב התלמיד לשם שימור הציוויליזציה היהודית: לא לשם שימור הלכותיה, אף לא לשם לשימור ערכיה. ליהדות יש רוח ייחודית שאפשר לנסח לאורה תשובה רלוונטית לבעיות הנוגעות לעצם הקיום האנושי.¹² חינוך יהודי אינו מעצב את תלמידו בצלמה ובדמותה של תרבות קבועה, אלא זהו חינוך שפותח את חניכו לנקודת מבטה הייחודית של רוח היהדות.

כבר בפתח הרצאתו הנכיח השל את מגמתו האלטרנטיבית בהדגישו כי יש להשיב ללב ההגות החינוכית את המורה עצמו, על אישיותו ונוכחותו, ולהעדיפו על הדגש שניתן ל"מוסד החינוכי":

חביבה המסורת העממית היהודית ורב ערכה, אבל מוכן אני להודות שמצויים בה במסורת זו כמה דברים שממלאים אותי בוש, כמו, למשל, הוראת הלוואי של השם "מלמד" [במלרע]. שם זה נרדף לביש-מזל, ויש בכך פשוט משום חילול הקודש, משום התכחשות לרוח היהדות... אין אנו חוגגים זכרם של מלכים וגיבורים, אלא של מורים – משה רבנו ורבי עקיבא. המורה היה, הווה ויהיה עמוד התיכון בחיי האומה היהודית. והנה נולדה בימינו נטייה להתעלם מעובדה חשובה זו. ראוי, לדעתי, לכנות את הנטייה הזאת בשם "מוסדיות", כי מעלה היא את חשיבותו של המוסד על זו של המורה. והמוסדיות היא צורה חדשה, מודרנית, של עבודה זרה (השל, א"י, 2012: 231-232).

כפי שהשל הולך ומפרט, גישה חינוכית סוציולוגית מדגישה את מקומה של החברה הן מבחינה תכנית הן מבחינה מתודית. למשל, חינוך יהודי ידגיש את התכנים הרלוונטיים לשימור העם וגיבושו, ויראה את עיקר תפקידו של המורה כסוכן-תרבות. בניגוד לכך, מבקש השל לקדם את השיח הבין-אישי שבין המורה לתלמיד, הן מצד נוכחותו של המורה הן מצד נוכחותו של התלמיד:

היסוד החברתי ממלא תפקיד רב בחיים היהודיים, אבל אין להאפיל בו על היחיד. אנו מורים עומדים נוכח התלמיד כנוכח אדם יחיד: עלינו לשים לב לזכויותיו ולמשימותיו. שמירתן של זכויות אלה והבהרתן של משימות אלה הן חובתו הגדולה של המחנך, כי חינוך משמעו לפגוש את הצרכים הפנימיים, להיענות למטרותיו הפנימיות של הילד. אנו סולדים מפני הקרבת הילד היחיד על מזבח הציבור (שם: 236-237).

¹¹ על גישתו החינוכית של קפלן ראו רוזנק, מ' (1996).

¹² "ערכי החינוך היהודי" טען השל כי זו גם הדרך היחידה שבה המסורת תישאר רלוונטית: "חולי נוסף הוא חוסר הרלוונטיות של המסורת לאדם, קריסת התקשורת שבין הבעיות האישיות של היחיד לבשורת המורשת שלנו. אנו אומרים לתלמיד דברים רבים, אך מה מגמת הוראתנו בנוגע לבעיות הפנימיות, בנוגע לדרך שבה עומד התלמיד להתנהג ולחשוב מחוץ לכותלי בית הספר? אנו נרתעים מלעסוק בכיתה בסוגיות יסוד: כיצד יתמודד האדם עם הרוע? מה יחסנו לאויב? מה יעשה אדם בנוגע לקנאה? מהי משמעותה של כנות? כיצד יעמוד אדם נוכח בעיית הבדידות? מה יש ליהדות לומר על מלחמה ואלימות? על אדישות לרוע?" (השל, א"י, 2012: 255-256).

השל מדגיש כי הן המורה הן התלמיד הם קודם כל יחידים, הנוכחים זה בפני זה, לפני כל ההיבטים החברתיים, הלאומיים והתרבותיים. וכי אין מטרתו הראשונה של המורה לפגוש את הילד העומד נכחו? ואיך תוכל פגישה להתרחש ביניהם בלא שגם המורה ינכח במלוא אישיותו היחידנית? ואם כן, האם אין ליהדות מה לומר ברמת היחיד? מנגד, השל ממשיך ומדגיש, יש להיזהר גם מגישה חינוכית שעסוקה רק ביחיד ובדחפיו. בהמשך דבריו הוא כורך ביקורת על בלעדיותה של נקודת המבט הפסיכולוגית עם ביקורת על תפיסה חינוכית המדגישה את ההבעה העצמית של התלמיד כתכלית החינוך. לדבריו, כאשר ניתנת בלעדיות לפרשנות התנהגותו של התלמיד לאור המשגת נכחי נפשו, עלול החינוך לערכים להיפגע קשות. במקום תביעה ערכית התובעת התעלות טרנס-סובייקטיבית – התקשרות לאחר, לעולם ולא להוים¹³ – עלול החינוך להתמקד בהבעתו העצמית ובצרכיו של היחיד.¹⁴ לעומת זאת, טוען השל, גם הבעה עצמית משמעותית תלויה בהתקשרות של העצמי ללא-עצמי, בהיענות של היחיד לחוויות שמעבר לעצמו:

אין ברצוני לגרוע מחשיבותה של ההבעה העצמית בתחום החינוך. אין אני אלא טוען, שכדי לעזור לתלמיד להגיע לידי הבעה עצמית חובה עלינו לעזור לו קודם להגיע לידי התקשרות עצמית, לידי התקשרות במקורות של חוויות בעלות ערך (השל, א"י, 2012: 240-241).

מול המחלוקת בין התפיסות שביקשו לכלוא את היצירה בהגדרות מקובעות לבין התפיסות שראו בה נביעה פנימית בלבד, השל האמין שיצירה מקורית זקוקה להקשר דיאלוגי.¹⁵ הבעה עצמית אותנטית קמלה בהיעדר קשב, ופורחת כמענה לאתגר, לאכפתיות, להתרחשויות קדם-מושגיות.¹⁶

השל ביקש לגלות את תרומתה של היהדות לעצם הגישה החינוכית, ולא הסתפק בראייתה כתכני לימוד בלבד. לכן, בהמשך הרצאתו, ביקר הן פרשנויות אפולוגטיות של היהדות המבקשות להתאימה למערב הן גישות הלכתיות ליהדות, המבקשות לצמצמה לכדי "ביהיבויזם דתי".¹⁷ הוא יצא נגד הבנת החינוך היהודי כחינוך הלכתי ואף נגד השימוש המוגזם בטקסים, ומתוך כך גם נגד העמדה הביהיבויזסטית בכלל:

מה בן-אנוש עושה – אינה השאלה החשובה היחידה; שאלה בעלת חשיבות זהה ואולי אף יתרה היא – מה בן-אנוש הינו... המעשים משקפים או מעדנים אך נותרים פונקציות, ולא העצמיות של החיים הפנימיים. והחיים הפנימיים של הילד היהודי הם-הם בעייתו של המחנך היהודי... כל הטקסים סופם קבע וחזרה בלתי פוסקת. יש בהם כדי לעניין פעם ראשונה, שנית, ואולי גם שלישית, אבל סופם לשעמם. הקבע, הרוטינה, הם שונאים בנפש של הרוח (השל, 2012: 245-246).

חינוך המסתפק בעיצוב התנהגותי של התלמיד מחמיץ את ליבו; חינוך יהודי המסתפק בשימור מורשת, הלכתית או תרבותית, מחמיץ את רוחו. לתלמידים רבים כמיהה רוחנית, ציפייה מוסרית עמוקה – וכי אין ליהדות מה להציע להם מלבד הלכות או טקסים?

חינוך לערכיות הוא חינוך דיאלוגי

שורש חנ"ך בעברית משמעו לא רק לאמן, אלא גם לייעד ולהקדיש. הקדשת הילד היא שמוכרחת להיות מגמת החינוך היהודי, על אף כל הקושי שבדבר. קיום העם היהודי הוא ראש דאגותינו. אולם מה יהא טיבו של קיום זה, עלינו לשאול את עצמנו בלי הפסק, וקיום לשם מה? (שם: 249).

¹³ השוו ל"ערכי החינוך היהודי", (השל, א"י, 2012: 263-264): "הנשמה באה לידי גילוי במענה, במעשים החורגים מן העצמי, באמצעות מודעות למטרות המתעלות על האינטרסים של האדם וצרכיו".

¹⁴ השל הרחיב על כך רבות ב"ערכי החינוך היהודי", וראו במיוחד שם: 267-268.

¹⁵ בהקשר אחר השל ציין את השפעתו של ויליאם ג'יימס עליו בנושא זה: "ההתייחסות לאידאל של פיתוח האישיות כמטרתו הבלעדית של החינוך היא פשטנית וסלפנית כאחד. לכל יחיד יש אישיות רבות, כפי שציין ויליאם ג'יימס. היחיד הוא ילד של אמו, תלמיד של מורה, אהובה של אשתו..." (Heschel, A. J., 1966: 65).

¹⁶ או כניסוח אחר ב"ערכי החינוך היהודי": "מושא כמיהתנו, שלא יסולא כפז, אינו מצוי בתוכנו ורק רדום לעת עתה; אין הוא מופיע אלא כאשר אנו נפגשים עם מה שנעלה עלינו. ועל כן, תכליתו של החינוך היא להוסיף ממד חדש ליחיד, ממד שבו הוא נחשף לפני משמעות, אמת, חוכמה וקדושה – ומגיב עליהן" (השל, א"י, 2012: 258). וכן ראו בהקדמת השל, א"י, (2016).

¹⁷ על משמעות ההלכה בהגותו של השל ראו במאמרי בונדי, ד' (2018).

לאחר ביקורת הגישות הרווחות מגיע השל להצגת הגישה שלו. לטענתו, חינוך בשורשו הלשוני כרוך בייעוד, בתכלית ערכית – שמעבר לעצם הקיום.¹⁸ חינוך במהותו הוא חינוך לערכים בעלי תוקף עצמי. האם ערכים אינם אלא היבט של המורשת התרבותית? וכי לא ניתן ללמדם כעוד סוג של ידע? ב"ערכי החינוך היהודי" השל הרחיב בנקודה משמעותית זו:

ההנחה שלנו היא הוודאות של היותנו מסוגלים לחנך את אישיותו הפנימית של אדם... לפתח לא רק זיכרון, כי אם גם יכולת לתכוננה פנימית; לא רק ידע, אלא גם הוקרת ערכם של דברים... לא רק מיומנויות, אלא גם תחושה ערכית...

אינך יכול להשפיע על חיי בן-אנוש אלא אם כן תגיע לחייו הפנימיים... עלינו לחתור לחינוך בעומק... לעלות סוגיות שלהן ייקרא היחיד להשיב בלבו פנימה, באופן אישי. לחנך משמע לפתח את הנשמה, ולא רק את השכל (השל, א"י, 2012: 259-263).¹⁹

ערכים המבוססים על זיכרון וידע יצליחו לאלף להתנהגות ערכית, אך לא יגבשו עמדה ערכית פנימית. אפשר לנסח זאת כהבחנה בין חינוך לערכים לבין חינוך לערכיות, בין הקנייה של ידיעת ערכים לבין הפנמה של גישה ערכית. אדם בעל מושגים ערכיים עשוי להקפיד על הליכה בדרך ערכית; הוא יתקשה מאוד להכריע בצומת דרכים חדשה. הוא אף עלול להיצמד למושגי המסורת הערכית, ולא לשים לב שנקודת המבט הערכית, שכוננה את מושגי הערכים של המסורת, היא עצמה מחייבת הכרעה שונה עם שינוי הנסיבות, ואולי אף ניסוח מחדש של מושגי המסורת. יתר על כן, השל טוען כי ערכים במהותם תובעים התעלות על הקיום, ולכן אין להבינם כידע בלבד. מלוא משמעותם אינה מתגלה אלא מתוך השתתפות בהתרחשותם:

מטרטנו צריכה להיות לאפשר לתלמיד להשתתף וליטול חלק בהתנסות הרוחנית שבחיים יהודיים; לבאר לו משמעותות היותו חי בצלם אלוהים. שכן מה כרוך בהיותך יהודי? חובות הלבבות, לא רק ביצוע חיצוני של מעשים חיצוניים; הכושר לחוש את סבלו של הזולת, רחמים וגמילות חסדים; קידושו של הזמן, לא רק שמירת מנהגים וטקסים; השמחה שבמשמעת, לא ההנאה שבהערמה; הקרבה עצמית, לא חגיגות ארעיות; חרטה ותשובה, לא גאוה לאומית (השל, א"י, 2012: 250).

כאמור, אליבא דהשל, "צלם אלוהים" אינו מונח של המסורת ותו לא, אלא התנסות באחוות הקיום האנושי; כך גם ביאר בספרו השבת כי משמעותה של השבת עולה מחוויית זמן ייחודית.²⁰ וכאן מרחיב זאת השל בנוגע להפנמתה של עמדה ערכית בכלל, העולה מתוך התנסות רוחנית, מתוך השתתפות התלמיד בהתרחשותה של המוסריות. ב"ערכי החינוך היהודי" השל הרחיב בנקודה חשובה זו בניסוחים המטרימים את תפיסות ה"אינטליגנציה הרגשית" וכורכים בה את החינוך לערכיות:

תנאי מוקדם לאינטליגנציה: מבוכה אינטלקטואלית, מודעות לחוסר יכולתנו לומר את שאנו חשים. פיתוח עומקי המודעות, פתיחות פשוטה לנתון לפני התודעה והחוששים כאחד, חיוניים לנו לא פחות מאשר פיתוח אמנות ההסבר וההבעה. חשוב לחיינו שנדע להסביר התנסויות, אך חשוב לא פחות שנדע כי ההתנסויות מסבירות את חיינו. אפשר להתנסות בערכים רוחניים על ידי מעשים של אהבה וחמלה, על ידי מעשי מצווה, על ידי חיפוש האמת, ברגעים של תחושת המסתורין של החיים. כמובן, ערכים רוחניים הם עדינים, יקרים מפז, לא מוחשיים. הם אינם ניתנים למדידה, אף לא לתיאור מוצק ומדויק. ועם זאת, אנו מאמינים שאפשר לעורר ערכים רוחניים ולטפחם, שאפשר להשפיע על אופיו של אדם, שאפשר לפתח נדיבות ויראת קודש (השל, א"י, 2012: 265).

¹⁸ כדוגמה לגישתו כי היהדות מציעה נקודת מבט ערכית על הקיום האנושי, מביא השל את איסור הנקמה. מסתבר שיש כאן רמז כנגד מדיניות פעולות התגמול של ישראל, שבאה לידי ביטוי ממש באותה עת בשתי פעולות בסוף ינואר 1953, זמן קצר לפני עריכת הכנס. תפיסה הרואה בנקמה צורך טבעי הנובע מדחף הישרדות שבטית, תצדיק את פעולות התגמול, אף אם ייפגעו בהן חפים מפשע. בניגוד לכך, השל טוען כי היהדות אינה ציוויליזציה שעסוקה בהישרדותה אלא קודם כל נקודת מבט ערכית ששוללת נקמה לחלוטין. לגישה שונה שנוסחה באותה עת ראו סולובייצ'יק, י"ד (1975), בהסברו ל"דפיקה החמישית".

¹⁹ וראו גם את דבריו: "כאשר הנשמה נדושה, גוועת התביעה. במונח 'נשמה' אני מתכוון לפתיחות הלב, לחוסר יומרה, לכנות, לרגישות. המטרה הראשונה של החינוך היהודי היא לפתח נשמה, לאפשר לבן-אנוש להיות נוכח האתגר, לחוש בתביעה. הכשל בהכנת מה שנתבע ממני הוא מקור לחרדה. קבלת אסירות-התורה הקיומית שלנו היא תנאי מוקדם לשפיות" (השל, א"י, 2012: 271).

²⁰ ראו בונדי, ד' (2012).

חשוב להדגיש כאן, כפי שמשמע מהציטוט, כי אליבא דהשל חינוך לערכיות, לנקודת מבט ערכית, אינו מופרד ממחויבות מעשית אלא דווקא כרוך בה.²¹ אדרבה, רק כאשר ערכים הם תחום ידע נרכש אפשר להפרידם ממימוש המעשי, אך כאשר ערכיות מתחוללת מתוך התרחשות ממשית היא כרוכה במעשה.²² הנה כי כן מתבהר כי חינוך לערכיות הוא חינוך דיאלוגי. אם מטרת ההוראה אינה אלא העברת ידע בידי סוכן תרבות, אין היא תובעת מעורבות אישית של המחנך. אך מעת שמטרתה היא שיתוף בהתרחשות ערכית, הוא נדרש להפגיש את התלמיד עם התרחשות הערכים בחייו כמורה:

הכול, כמובן, תלוי במי שעומד לפני התלמידים. אין המורה בחינת מקור מים אוטומטי שאפשר להוציא ממנו משקאות רוחניים בכל עת ובכל שעה. עומד הוא כעד לפני התלמידים, או כזה. אין הוא יכול להנחות את חניכו לארץ הבחירה, אם לא היה שם בעצמו. כשהוא שואל את עצמו: האם מקיים אני מה שאני מלמד? האם מאמין אני במה שאני מוציא מפי? מן הדין הוא שיהא בידו לענות בחיוב (השל, א"י, 2012: 250-251).

פסקה זו ניצבת בליבת הגותו החינוכית של השל. הוא מציב בפנינו, המורים, אלטרנטיבה חדשה: להיות עדים או זרים – אנשי חינוך נוכחים או סוכני חינוך מנוכרים. שתי דרכים לפנינו: א. הבנת היהדות כציוויליזציה המובילה להבנת המורה כסוכן תרבות, להוראה מושגית פרונטלית וללמידה טקסטואלית בלבד; ב. הבנת היהדות כרוח, כפרספקטיבה וכהתרחשות ערכית, המובילה לראיית המורה כעד, להוראה מעורבת ונוכחת, וללמידה דיאלוגית וחוייתית.²³

לפסקת ליבה חדשה זו מקבילה פסקה ארוכה ומשמעותית גם ב"ערכי החינוך היהודי":

חולשה יוצאת דופן מתגלה בדה-פרסונליזציה של ההוראה, סוג של הוראה שבה הנושא הנלמד עומד כמסך הברזל בין התלמיד למורה. משימתו של המורה היא בראש ובראשונה להעביר את מורשתו הנצחית של עמנו. כדי שהמורשת תבוא לידי ביטוי ותתקבל על לב שומעיה, חייבת הקניית המורשת עצמה להיות התרחשות בעלת משמעות. רעיונות שנותרים מעבר לזמן יעקפו גם מעל לראשו ומעבר ללבו של האדם. האדם חי בזמן, בנסיבות מסוימות, ורק רעיונות שמתרחשים יכולים להתמזג במעשה העברתם. כדי שרעיון יתרחש, על המורה לחיות מחדש את משמעותו, ולהיות אחד עם דבריו. רק תהום – אֵל תְּהוֹם קוֹרָא [תהלים מב, ח].²⁴ סודה של הוראה אפקטיבית נעוץ ביכולתה להביא את התלמיד להיות בן זמנו של הרגע החי של ההוראה. הוראה כזו אינה עתידה להותיר חותם של תוכני הלימוד בלבד, אלא גם של רגעי הלימוד. אל לו לתלמיד לעקוב רק אחר הנושא הנלמד; הוראה אפקטיבית תלויה בכך שהתלמיד והמורה יעברו ביחד רגעים בעלי משמעות, יחלקו תובנות פנימיות, רגעי הוקרה והערכה (השל, א"י, 2012: 258-259).

²¹ ראו על כך גם במפורש גם ב"ערכי החינוך היהודי": "אלו מאיתנו המבקשים לחשוב על הקיום האנושי במונחים של חינוך יהודי דתי, אינם יכולים להפריד בין המושג 'ערכים' למושג 'מעשים'. כשמתייחסים לערכים כשהם לעצמם, הם מרפרפים מעבר לזמן, חסרי גוף, תלושים מאלוהים ומאדם כאחד. ואולם לדידנו אין הערכים צפים להם בוואקום. שמא אציע לפניכם ניסוח של ערך? "נוח לו לאדם שיפיל עצמו לכבשן האש ואל ילכין פני חבירו ברכים" – זו היא דרכנו להבטת כבוד האדם" (השל, א"י 2012: 268). בהקשר זה ברורה גם ההדגשה של השל כי חינוך מתחיל בחיים הממשיים בבית, ולא במוסד הלימודים: "ההורים נוהגים כרצונם, הרמקולים רועמים מסחריות ווולגאריות, ומן הילד הקטן מצופה להאזין לקולה של הרוח ולזהותו. איננו יכולים לשנות את האווירה הכוללת, אך עלינו להמשיך לחפש את הדרך לאפשר להורים ולבית להיות מעורבים בתהליך החינוכי לא פחות מן המורה. חינוכית של רוח הלימוד תלויה באורח החיים של ההורים. הוראה דתית, כמו נדיבות, מתחילה בבית" (שם: 258).

²² בניגוד להבחנתו הדיכוטומית של בובר בין "דת" ל"דתיות". ואולי השל רומז בעצמו כנגד בובר במילותיו ב"ערכי החינוך היהודי": "מהותה של החסידות סבלה מאי-הבנה עקבית מבחינה זו. מהותה של החסידות היא שאדם יעמוד על עצמו" (שם: 269).

²³ או בניסוח רך יותר ב"ערכי החינוך היהודי": "אמנם ללמד משמע להקנות ידע לתלמידך, אך משמעו גם לאפשר לו לחלוק עמך בהוקרת ערכם של דברים" (שם: 256). לניסוחים חדים יותר ראו בביוגרפיה של השל ציטוטים משיחה חופשית שלו עם מחנכים לאחר כנס חינוך בקליבלנד ב-1958. השל טען אז שקיימת בעיה של "אנאלפביות רוחנית" אצל מורים מסוימים, ו"ש"לעיתים אני תוהה אם חינוך יהודי פגום אינו גרוע יותר מאשר העדר חינוך בכלל". באותה שיחה השל גם נשאל "כיצד ניתן להפוך את הנושא הזה [הוראת הנביאים] לקונקרטי וממשי עבור ילד בכיתה ח?", והשיב "אני חושב שזה אפשרי. אך דבר ראשון הבה נשאל את עצמנו "האם הנושא הזה קונקרטי וממשי עבורנו?... אמרתי זאת למורים פעם רבות: כל כמה שהטכניקה חשובה, ה"נשמה" חשובה יותר מאשר הטכניקה" (Kaplan, E. K., 184-186 (2007).

²⁴ לביאור יפה של משמעות הפרפרזה הזו בהקשר זה ראו Geffen, P. A., 2009: 48.

התרחשות חינוכית דיאלוגית תלויה במורה ובתלמיד כאחד. במילים אחרות, האתגר החינוכי העמוק ביותר הוא לפתח בתלמיד יכולת הקשבה דיאלוגית, להיות נוכח לפניו ולהעיר את נוכחותו שלו, לפנות אליו ולזכות להיענותו, לראות אותו ולהיראות לפניו.

בהקשר זה חשוב להדגיש: מורה אינו דמות אידאית; הוא גם בן אדם דינמי, נופל וקם, עומד נוכח משברים. אך דווקא משום כך, הכרחי מבחינה חינוכית שינכח לפני תלמידו, על משבריו ואתגריו, רק כך יכין גם אותו למורכבות החיים:

חינוך הילד הוא במידה ידועה הכשרתו לחיי בגרות. עלינו להורות לו רעיונות שהוא עשוי לשאת עימו בבגרותו. כמה מבתי הספר שלנו מלמדים נושאים מלבכים מאוד, שמקום להם בסדר הלימודים, אבל ספק אם יועילו לו, כשיגדל, בשעת משבר. מה יישאר בנו מהם בשנות בגרותנו, לכשתנסה בניסיונות החיים, אכזובתיהם ותסכוליהם? (שם: 249).²⁵

חינוך לחוויית למידה

טעות היא להגדיר חינוך כהכנה לחיים. למידה היא חיים, חוויית חיים עליונה, אחת מפסגות הקיום (Heschel, A. J., 1966: 42).

מעתה, מוסיף השל, אין דיי בלמידה לשם התוודעות לרעיונות; להפך, פיתוח אופיו של התלמיד כלומד עצמאי מחייב את פתיחתו בפני חוויית הלמידה עצמה:

לא "הספר" אלא "תלמוד-תורה" הוא דרישת היסוד. לא הידיעה, הבקאות, עיקר, אלא העיון וההתקדשות ללמידה. לפי רבה, "בשעה שמכניסין אדם לדין, אומרים לו: ... קבעת עתים לתורה?". ואין שואלים אותו: כמה למדת ומה אתה יודע? התכונה המציינת את היהודי היא לא אהבת הידיעה, אלא אהבת הלימוד (השל, א"י, 2012: 250).

השל אינו מדגיש כאן את קיומן של הלכות תלמוד-תורה אלא את החוויה המכוננת של דורות של יהודים "למדנים". גם בנאומו "ילדים ונוער" בוועידת הבית הלבן, הדגיש את אופייה האוניברסלי של חוויית הלמידה ואת חיוניותה לעיצובה של תודעת השוויון:

המורה הוא יותר מאשר טכנאי. הוא נציגם של אוצרותיה המקודשים ביותר של האנושות, ואף פרשנם. הלמידה קדושה היא; דרך בלעדית לעיצובם של טהרה ואצילות. ב"למידה" אינני מתכוון לשינון, לשליטה בידע; אני מתכוון לאקט הלמידה עצמו, להיותך כרוך בחכמה... למידת אמת משמעה דרך של קישור עצמך לדבר-מה שהוא נצחי, כשם שהוא אוניברסלי. חוויית הלמידה מתעמתת בשבטיות ובהתרכזות-בעצמך. מעשה ירינו הוא רכוש פרטי; פירות האינטלקט שייכות לכל האדם... חכמה כמוה כשמים, היא אינה שייכת לאף אדם; למידת אמת היא האסטרונומיה של הרוח. אל להם ללמידה וחינוך להיות מושווים לקוריקולום שעלינו להשלים לשם קבלת תעודה (Heschel, A. J., 1966: 42-43).

²⁵ וראו גם "ילדים ונוער": "התכחשנו בפני צעירינו בנוגע לירידת הצד האפל של החיים. הם רואים תמונה של קלילות, משחק וכיף. העובדה שהחיים כוללים קושי, מחלה, יגון, ואפילו ייסורים; שלבבות רבים חולים ממרירות, שנאה, קנאה – היא דבר-מה שצעירים בקושי מודעים לה... הצעיר של ימינו מפונק. ברגעי משבר יטיל את האשמה על אחרים" (Heschel, A. J., 1966: 43).
כמוכן, שכאן יש לסייג ולהזכיר למורה את אחריותו החינוכית, להתאים את מידת אור נוכחותו למידת כליו של תלמידו. השל עצמו היה רגיש לאחריותו החינוכית. כך, למשל, כתב על התלבטותו אם לפרסם קטעים מספרו: "עכשיו שאני רואה לפני את הבניין לבי מהסס שמא מאמרים שבמקורם קשורים הם בשלהבת האמונה והנעוצים כאן בסדרי מסגרת חקירה יבלבלו דעת נבוכים ודעת תלמידים שלא שימשו כל צורכן" (מתוך כתב יד שטרס פורסם, שמצאתי בארכיון השל שבאוניברסיטת Duke, ואני מקווה לפרסמו בקרוב כחלק מהוצאה מתוקנת של כרך ג של ספרו "תורה מן השמים").

חינוך הנמדד לפי הישגי הידע עשוי לעצב את התלמיד כאובייקט של ידע, או אף כשליט על ידע, אך לא כמי שכרוך בחוויית הלמידה עצמה. וחויית הלמידה היא המכוננת את האישיות העצמאית, שכה קריטית לקבלת האחריות המוסרית.²⁶

באותו הקשר הוסיף השל והנגיד בין גישתו לבין תפיסות חינוך תועלתניות:

היוונים למדו כדי להבין, העברים למדו כדי לחוש יראת קודש, האדם המודרני לומד כדי להשתמש, בקבלו את האמרה הקוראת "ידע הוא כוח". כך אנשים מונעים ללמוד: ידע משמע הצלחה. איננו יודעים עוד כיצד להצדיק ערך כלשהו אלא במונחי תועלתיות (Heschel, A. J., 1966: 41).

כאשר אנו מסתפקים בשכנוע ילדינו ללמוד לשם הצלחה, לרכוש ידע לשם צבירת כוח – איננו אלא מעידים על פשיטת הרגל הערכית שאנו מצויים בה. הלומד לשם הצלחה עשוי אכן להצליח, אך הוא עלול להיכשל בפיתוח חוויית הלמידה משמעותית, ביכולת הערכה של הידע, ובפיתוח אישיות עצמאית ומוסרית:

אנו מכינים את התלמיד לתעסוקה, לשם מציאת עבודה. איננו מלמדים אותו כיצד להיות בן-אדם, כיצד לדרחות קונפורמיות, כיצד לצמוח בפנימיותו, כיצד לומר "לא" לעצמו (שם: 45).

פיתוח התלמיד כפרשן דיאלוגי באמצעות העצמתו כשואל

על כתפי המורה מוטלת אפוא אחריות חינוכית פרדוקסלית באשר לעצם התפתחותו של התלמיד שלפניו ללומד קשוב: כיצד מחוללים עצמאות? כיצד מדברים על קשב? מה על המורה לעשות כדי להזמין את תלמידו להיכנס להתרחשות דיאלוגית? לאורך כל הגותו פיתח השל מתודה שאפשר לכנותה "דיאלוג השאלות", מתודה של השבת שאלה בשאלה, לשם חידוד הנחות המוצא העומדות בבסיסה של כל שאלה.²⁷ בהקשר זה, בספרו הפילוסופי המרכזי "אלוהים מבקש את האדם" (1955), דימה השל את תפקידו של המורה למיילדת של התלמיד השואל:

משימתו של המורה הדתי²⁸ היא להיות מיילדת ולהביא לעולם את השאלה. מורים דתיים רבים אשמים בהתכחשות לתפקידה החי של השאלה ובהכלת עקרונות רוחנית. אך הנשמה לעולם אינה רוגעת. כל בן-אנוש מעופף בבעיות עובריות, קדם-מושגיות. רובנו אינם יודעים איך לנסח את חיפושנו אחר משמעות, את האכפתיות הממלאת את לבנו ביחס למוחלט. ללא הדרכה, האכפתיות שלנו ביחס למוחלט נותרת שטחית, וביטוינו מתגלים כפגמים שנולדו בטרם עת, כהפלה של הרוח (השל, א"י, 2003: 267).

בניגוד לגישות דתיות רוחות, השל מבקש להדגיש כי תפקידו של המורה הדתי אינו לספק תשובות אלא דווקא לעורר שאלות ולסייע בניסוחן. השל משתמש בדימוי המיילדת כדי לחדד שהמורה אינו מכונן את התלמיד כשואל יש מאין. בתלמיד שלפניו "מעוברות" תהיות קדם-מילוליות, ותפקידנו החינוכי הוא לסייע לו "להוליד את עצמו" כתלמיד היודע לנסח בשאלה את תהיותיו ופליאותיו.²⁹

בהקשר אחר השל טען כי מעצם קיומנו האנושי שבות ומאתגרות אותנו שאלות עמוקות על עצם קיומנו, על תכליתו ופשרו:

ההוד והמסתורין של העולם שמקיף אותנו אינו דבר-מה המורגש ליחיד סגולה בלבד. כל בני האדם מחוננים בתחושת הפליאה, בתחושת המסתורין. אך מערכת החינוך שלנו נכשלת בפיתוחה, והאקלים האנטי-אינטלקטואלי של הציביליזציה שלנו אף מרבה לרכאה. האנושות לא תגוע בשל העדר מידע; היא עלולה לקרוס בשל חוסר הערכה (Heschel, 1966: 21).

²⁶ כך גם הרגיש השל בוועידת הבית הלבן 1961 בנאומו To Grow in Wisdom את חשיבותו של הלימוד לשם לימוד בהקשר של חינוך מבוגרים: "מה שהאומה זקוקה לו זה אוניברסיטאות של ותק, אוניברסיטאות למאריכי הימים, שבהן אנשים חכמים ילמדו את החכמים בפוטנציה, שבהן תכלית הלימוד לא תהיה קריירה אלא הלימוד עצמו. חינוך לעת פרישה. המטרה לא תהיה לוודא שהאדם הזקן יהיה עסוק, אלא להזכיר לאדם הזקן שכל רגע הוא הזדמנות להתעלות" (השל, א"י, 2012: 150).

²⁷ ראו בונדי, ד' (2008), בייחוד פרק ד; השוה לשרמר, ע' (1983).

²⁸ לניסוח נוסף של דימוי המיילדת ראו השל, א"י (2012): 257.

²⁹ נראה שהשל מתכתב כאן עם דימוי המיילדת של סוקרטס, וראו על כך בונדי, ד' (2008): 177-178.

השל מדגיש כי מסירת ידע מתוך ניסיון לבטל את חיוניות השאלות של התלמיד עלול לייצר "מחשבה מתה":

ישנן מחשבות מתות וישנן מחשבות חיות. מחשבה מתה כמוה כאבן שאדם עשוי לשתול בקרקע. דבר לא יצמח ממנה. מחשבה חיה כמוה כזרע. בתהליך החשיבה, תשובה ללא שאלה – נטולת חיים היא. היא עשויה להיכנס לתודעה; היא לא תחדור לנשמה. היא עשויה להיות לחלק מסך ידיעותיו של אדם; היא לא תתגלה ככוח יוצר (השל, 2003: 3).

ידע שאינו אלא ידע, אינו "ידע חי". יש לו ערך כמותי במאגר הידע של התלמיד, אך הוא אינו מיילד אותו להיות יוצר, פרשן עצמאי של משמעות הידע. כל ידע הוא בסופו של דבר תשובה לשאלה כלשהי, לפליאה שהתעוררה בחוקר; רק היכולת להבין את השאלה החיה שבבסיס הידע, תעניק משמעות לידע שקיבל התלמיד. יכולת זו אף תסייע לו לנסח את האופן שבו הוא עצמו מבין את השאלה.³⁰

בנאומו "ילדים ונוער" חידד השל את השלכתה המעשית של גישה זו על דרכי ההערכה בבתי הספר:

מורים מתלוננים על חוסר העניין והעדר ההתלהבות האינטלקטואלית של תלמידיהם. האם זה באשמת התלמידים? אם אני מבין נכונה את מה שהולך בבתי הספר שלנו נראה כי השתלשלות הדברים קוראת למידע להתעכל בפי התלמיד – השאלות מוצגות בידי המורה, והתשובות צריכות להיות מסופקות בידי התלמיד. אנו מעריכים את התלמיד על ידי יכולתו להשיב לשאלות במקום על ידי יכולתו להבין בעיות... האמת היא, לעומת זאת, שבחינה תקפה של התלמיד תבדוק את יכולתו לשאול את השאלות הנכונות. הייתי מציע שנפתח צורה חדשה של מבחן, כזו שבה ניתנות התשובות – ועל התלמיד לספק את השאלות (Heschel, 1966:46-47).

יישום מתודולוגי: הרמנויטיקה של מענה דיאלוגי

מלבד היישומים החינוכיים שכבר הוזכרו, אפשר למנות עוד יישום מתודולוגי חשוב לגישתו הדיאלוגית של השל: פיתוח גישה פרשנית. לנושא זה הקדשתי מחקר בפני עצמו,³¹ אך כיוון שהוא מהווה מקבילה מתודולוגית של גישתו החינוכית, אציגו בקצרה ברגש חינוכי.

השל פיתח את גישתו הפרשנית באמצעות כתיבת יצירות פרשניות. יצירות אלו עוסקות בתכנים שונים – בתנ"ך, בספרות חז"ל ובחסידות – אך הן שותפות למהלך כולל לפיתוח גישה פרשנית. במוקד יצירות אלו ניצבים אישים היסטוריים, אך הן אינן מבקשות להציג מחקר היסטורי אובייקטיבי ואף לא מדרש טיפולוגי סובייקטיבי. כפי שבגישתו החינוכית חתר השל לדיאלוג בין-אישי בין המורה לתלמיד, כך גם גישתו הפרשנית בנויה על דיאלוג בין-אישי בין הפרשן למחבר. גישה פרשנית זו משלימה אפוא את גישתו החינוכית, ומציעה מתודת הוראה דיאלוגית לחינוך דיאלוגי.

דומה שהניסוח הישיר ביותר לגישתו הפרשנית נמצא בשני ספריו על החסידות ("קוצק – במאבק למען חיי אמת" ו-"A Passion for Truth"), המוקדשים להגותו ולחיייו של רבי מנחם מנדל מקוצק (1787-1859) – מנהיגו הרדיקלי של "המרד הקדוש" שהתחולל בתוך תנועת החסידות. השל, כאמור, נולד להיות רבי של חסידים, ובספריו האחרונים – שפורסמו ב-1973 לאחר מותו – שב לכתוב על חסידות נעוריו, ולהציג לאורה את גישתו הפרשנית.

בספרים אלו השל מפרש את החסידות כהתרחשות דיאלוגית שבין אלוהים לאדם, ובין הצדיק לחסיד. לענייננו, בולטת במיוחד ההשוואה שבין יחסי המורה-תלמיד שהשל תיאר לבין האופן שבו הוא מפרש את יחסי הצדיק-חסיד:

הבעל שם טוב הנהיג עיקר חדש: כדי לחיות כיהודי חובה להיות קשור אל רבי, אל הצדיק... חסיד זקוק לרבי, לצדיק שאליו הוא קשור. כוונת המונח הזה משתנה אפוא. "חסיד" אינה עוד מילה בלתי תלויה. חסיד הוא צד בקשר הדדי (השל, א"י, 2015: 39-40).

³⁰ או כפי שניסח השל בהקשר אחר: "חינוך ליראת-קודש, פיתוחה של תחושת היראה והמסתורין, היא תנאי-מוקדם לשמירת החירות" (Heschel, A. J., 1966: 21).

³¹ ראו בונדי, ד' (2012: *).

עד שהגיעה החסידות הייתה למילה "חסיד" משמעות מונולוגית: חסיד הוא אדם שנוהג בחסד. החסידות העניקה למונח משמעות דיאלוגית: חסיד הוא מי שקשור לרבי. השל מדגיש כי יש כאן הדדיות: גם הצדיק אינו אדם שנוהג בצדק, אלא מי שמעורב בחיי חסידו.

כך גם בולטת המשמעות הדיאלוגית שהשל מייחס לגישת הלימוד החסידית של "בעל השמועה לנגד עיניו". מקורו של הביטוי בדברי רב גידל בתלמוד הירושלמי (שבת פ"א, ה"ב): "כל האומר שמועה מפי אומרה יהא רואה בעל השמועה כאילו הוא עומד כנגדו". גוונים שונים בחסידות פיתחו שיטות לימוד לאורה של מימרה זו,³² אך השל חידד את אופייה הדיאלוגי:

כלל חשוב של הבעל שם טוב הוא שניתן ללמוד מאישיותו של אדם יותר ממה שכתוב בספרים. החסידים אומרים... כי כשאדם לומד "אמר אביי", "אמר רבא", אל לו להסתפק בהבנת תוכן דברי האמוראים, עליו גם לשוות לנגד עיניו את אביי ורבא. יש לחיות ביחד עם, להיכנס לפנימיותם, ולא רק לתפוס את סברותיהם (שם: 53).

השל מדגיש כי עבור שיטת הלימוד החסידית טקסט אינו רק טקסט, אף לא רק קונטקסט. אין דיי במילון, אף לא ברשת משמעויות אינטרנטסטואלית, כדי להבינו. אין לעמוד על מלוא משמעותו אלא מתוך היענות למחברו, לחייו הפנימיים. מקורה העמוק של משמעות הטקסט נעוץ באומרו, והאתגר הפרשני כרוך בהתרחשות הדיאלוגית שבין קורא הטקסט לבין פניית אומרו.

כלומר, אליבא דהשל, פרשנות אינה המשגה מונולוגית שבין הסובייקט הקורא לבין הטקסט האובייקטיבי, אף לא פירוק דקונסטרוקטיבי מעשי ידי יוצר. השל גם אינו מסתפק במיזוג-אופקים הנע רצוא-ושוב בין החומר הטקסטואלי לשאלותיו השונות של הקורא. באופן רדיקלי ביותר, הוא קורא לתחיית המחבר בחייו של קוראו. האם אין כאן אלא הצעה של גישה חסידית? מרתק לגלות שבמילים אלו ממש ניסח השל עשור לפני כן את המתודולוגיה שלו עצמו בהקדמת ספרו על הנביאים:

אנו מוכרחים לחשוב, לא על הנביאים, אלא בתוך הנביאים, עם ליבם, עם האכפתיות שלהם. הקיום שלהם הוא המערב אותנו: אם האכפתיות שלהם אינה מכה בנו, מכאיבה לנו, מרוממת אותנו - איננו חשים בה באמת (Heschel, 1962: XVII).

ואכן, השל כורך ביצירותיו מסר ומדיום: הוא מבקש לחקור את מושאי פרשנותו מתוך נקודת מבטם שלהם - באמצעות המונחים והקטגוריות שלהם ולא באמצעות הגדרות מחקריות פורמליות - וחושף בהם את המתודולוגיה שבה הוא עצמו נוקט. גם שיטת הלימוד החסידית מתפרשת אצלו באמצעותה. כך הסביר במבוא לספרו "קוצק - במאבק למען חיי אמת" את המתודה שבה ניגש לחקר החסידות.³³

מכל מקום, מבחינה חינוכית-פדגוגית מתברר שכשם שנוכחות אישיות המורה בכיתה חיונית מבחינה ערכית, היא חיונית גם מצד ההוראה. כשם שחינוך לערכים כרוך בחינוך דיאלוגי, כך עולות מן החינוך הדיאלוגי דרכים להוראת טקסטים, פיתוח יכולת פרשנית, והבנה עמוקה בכלל. מורה אינו יכול להעביר לתלמידו את הידע על מלוא משמעותו מתוך ניכור וריחוק; עליו למסור לתלמיד את הבנתו שלו, את תוכן הידע הכרוך ברגע התובנה העמוקה שלו עצמו ובפרספקטיבת העומק שלו. רק מתוך ההתרחשות הדיאלוגית שביניהם עשוי התלמיד להיפתח להבנה עמוקה החורגת מאופקי הכרתו, וליהפך בעצמו לפרשן קשוב.

³² ראו השל, א"י (2015): 253 (הערה 36), להפניות של השל עצמו למגוון מקורות חסידיים לגישה זו.

³³ ראו שם: 5.

רשימת מקורות

כתבי השל:

השל, א"י (1962-1965). תורה מן השמים באספקלריה של הדורות. לונדון וניו יורק: שונציין
השל, א"י (2003). אלוהים מבקש את האדם. ירושלים: מאגנס
השל, א"י (2012). אלוהים מאמין באדם. אור יהודה: דביר
השל, א"י (2015). קוצק: במאבק למען חיי אמת. ירושלים: מגיד
השל, א"י (2016). התפילה. תל אביב: ידיעות ספרים

Heschel, A. J. (1951). *Man is not Alone*, New York: Farrar, Straus, and Young
Heschel, A. J. (1955). *God in Search of Man*, New York: Farrar, Straus, and Giroux
Heschel, A. J. (1962). *The Prophets*, New York and Evanston: Harper and Row
Heschel, A. J. (1965). *Who Is Man?*, Stanford: Stanford University Press
Heschel, A. J. (1966). *The Insecurity of Freedom*. New York: Farrar, Straus, and Giroux
Heschel, A. J. (1996). *Moral Grandeur and Spiritual Audacity*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.

מקורות נוספים ומחקרים:

ב' איש שלום וד' בונדי (עורכים). (2018). לך לך – עיונים ביצירתו של אברהם יהושע השל. תל אביב: אדרא
בונדי, ד' (2008). איכה? – שאלתו של אלוהים ותרגום המסורת בהגותו של אברהם יהושע השל. ירושלים: שלם
בונדי, ד' (2012). השבת של אברהם יהושע השל, בתוך א"י השל, השבת: משמעותה לאדם המודרני (עמ' 135 – 153).
תל אביב: ידיעות ספרים, 2012.
בונדי, ד' (2012*). גישתו הפרשנית של אברהם יהושע השל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". רמת גן:
אוניברסיטת בר-אילן
בונדי, ד' (2017). אלוהים, הומניזם ודמוקרטיה במשנתו של אברהם יהושע השל. אוחר מתוך <https://www.idi.org.il/media/8782/heshel.pdf>
בונדי, ד' (2018). ההלכה בהגותו של אברהם יהושע השל, בתוך ב. איש שלום וד. בונדי (עורכים), לך לך – עיונים
ביצירתו של אברהם יהושע השל (עמ' 187-220). תל אביב: אדרא
הלד, ש' (2018). איזה סוג של אלוהים? בתוך ב' איש שלום וד' בונדי (עורכים), לך לך – עיונים ביצירתו של אברהם
יהושע (עמ' 149-158). תל אביב: אדרא
השל, ש' (2018). חברות במסורת הנבואית: אברהם יהושע השל ומרטין לותר קינג ג'וניור. בתוך ב' איש שלום וד'
בונדי (עורכים), לך לך – עיונים ביצירתו של אברהם יהושע השל (עמ' 57-74). תל אביב: אדרא
מאיה, א' (2018). ריבוי ואחדות בהגותו של השל, בתוך ב' איש שלום וד' בונדי (עורכים), לך לך – עיונים ביצירתו
של אברהם יהושע השל (עמ' 131-148). תל אביב: אדרא
סולובייצ'יק, י"ד (1975). איש האמונה. ירושלים: מוסד הרב קוק
רוזנק, מ' (1996). היהודי המחונך: שלושה דגמים. בתוך צ' לם (עורך), עיצוב ושיקום (עמ' 265-277). ירושלים: בית
הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית
שרמר, ע' (1983). פרק ברטוריקה החינוכית של השל. זהות, ג, 95-105

Blumberg, S.H. (1991). *Thought for Jewish Educational Curriculum and Practice*. (Doctoral
dissertation). Hebrew Union College, Los Angeles
Even-Chen A. & Meir E. (2011). *Between Heschel and Buber: A Comparative Study*. Boston:
Academic Studies Press
Fierman, M. (1969). The educational philosophy of Abraham Heschel. *Religious Education*, LX(4)
Geffen, P. A. (2009). Heschel's spiritual humanism: Jewish education for the twenty-first
century. *Modern Judaism*, 29(1), 44-57

- Heschel, S. (1998) Theological affinities in the writings of Abraham Joshua Heschel and Martin Luther King Jr. *Conservative Judaism* 50(2-3), 126-143
- Kaplan, E. K. (2007). *Spiritual Radical: Abraham Joshua Heschel in America — 1940-1972*. New Haven: Yale University Press
- Marmur, M. (2007). In search of Heschel. *Shofar* 26(1), 9-40
- Mc Bride, A. (1973). *Heschel: Religious Educator*. Denville, NJ: Dimension Books
- Meir E. (2004). La notion de révélation dans 'La Théologie des Profondeurs' de Heschel et La Métaphysique Ethique de Lévinas. In G. Rabinovitch (ed.), *Heschel: un tsaddiq dans la cite* (pp 153-186). Paris: Alliance Israélite Universelle.
- Squire A. M. (1975). *Abraham Heschel's Philosophy of Religious Education* (Doctoral dissertation). Carleton University, Ottawa.