

החינוך היהודי: לשם מה?

מיכאל רוזנק

מימי משה מנדלסון ואילך
היה עמנו קרבן לשאלה מענה.
יהדותו של כל פרט ופרט פרכסה
במכאובים על חוד השאלה 'למה'.
(פרנץ רוזנצוויג)¹

הגדרת החינוך כמעשה פולמוסי

בספרו החשוב 'חינוך וערכי האדם'² טוען חיים יהודה רות ש'החינוך כמושא לעיון שיטתי ראשיתו בתקופת הסופיסטים', שהיו מורי דרך חינוכיים ביוון של המאה החמישית לפני הספירה. רות מסביר שעד לאותה תקופה ברור היה מיהו האדם הטוב. האדם הטוב בציוויליזציה היוונית עד אותה שעה הוא בעל היוחסין השוכן בחצרו של המלך ולן בצילו. אך בעידן התהפוכות והמשברים המאפיינים אותה תקופה נשבר הדפוס המסורתי, והאדם נשאר רק עם הערך שניתן היה לייחס לו כ'פרט', ולא זכה לכבוד שהיה, בזמנים עברו, מנת חלקו כ'בן-משפחה מכובדת'. היה אם-כן רצון לגלות מיהו האדם הטוב 'באמת ובתמים', והחינוך נתפס כממונה על יצירת אותו אדם טוב. הסופיסטים סברו שיש להם ידיעה על אודות האדם הטוב והשלם והם מכרו את לקחם ואת התובנות שלהם לצעירים נלהבים בכל אתר ואתר.³

סוקרטס יצא חוצץ נגד חוכמה זו של הסופיסטים. היא הייתה לדעתו לא יותר מאשר מרשם לחיים 'מוצלחים' בתוך החברה אך לא בהכרח חיים אמיתיים. הסופיסטים, כך הוא טען, חינוכו את האדם להיות אזרח טוב, וסוקרטס סבר כי לא זאת היא מטרת החינוך. על פי תפיסתו, כפי שאדם יכול להיות נגר טוב בלי להיות אזרח טוב, כך אפשר להיות אזרח טוב בלי להיות אדם טוב. על האדם לשמור על ישותו ועל הליכותיו כאדם גם בהיותו יושב בתוך החברה, כי 'האדם הטוב הריהו טוב באשר הוא אדם'. אין פלא אפוא שסוקרטס היה מוטרד מרצונו של עמיתו הפוקרטס ללמוד מהסופיסט הידוע, פרוטגורס, שביקר באותה שעה באתונה, והוא הזהיר אותו בזו הלשון:

1 רוזנצוויג פי, 'הבוניס' מובא אצל נחום גלאצר, **פרנץ רוזנצוויג: חייו ומעשיו**, דביר תל אביב, 1959, עמ' 192.

2 רות ח"י, **החינוך וערכי האדם**, דביר, תל-אביב, תשכ"א.

3 רות, שם, עמ' 9.

היודע אתה באיזו מין סכנה הולך אתה להעמיד את נפשך? אילו היה צורך להפקיד גופך בידי מישהו, שספק אם ישתכלל או יתקלקל על-ידו, בלי ספק היית שוקל זמן רב אם להפקידו בידיו או לא... ועכשיו שהעניין הוא בנפשך, שהיא חשובה בעיניך מהגוף ושבה תלוי כל גורלך אם להצליח או להיכשל... בנידון כזה אינך נמלך לא באביך ולא באחיו ואף לא באחד מחבריו, אם צריך או לא צריך להפקיד את נפשך בידי הנוכרי הלז שבא הנה...?⁴

אין אנחנו צריכים לקבל את ההנחה של רות שהפילוסופיה החינוכית ראשיתה ביוון במאה החמישית לפני הספירה, כבר תורת ישראל פונה אל האדם בשאלה: "מה ה' אלוהיך שואל מעמך כי אם ליראה את ה' אלוהיך, ללכת בכל דרכיו ולאבה אותו, ולעבוד את ה' אלוהיך בכל לבבך ובכל נפשך. לשמור את מצוות ה' ואת חוקותיו אשר אנוכי מצווך היום לטוב לך" (דברים י', יב-יג). הרי 'שאלה' זו, המורכבת מאוד, אינה פונה אל האדם בשל היותו בעל יכולות אלו או אחרות, ואין עניינה בהשכלה או בהכשרה מקצועית. מה, אם כן, דורש הכתוב וכיצד מחנכים לאידיאל מורכב כזה? ובדומה לכך, האם בעל מזמור ט"ו בתהלים המתאר את האדם הטוב, מעצם תיאורו במזמור את הערכים המיוחדים לאדם זה, אינו מעלה את השאלה, מה צריך להיות כלול בחינוכה של דמות כזאת? וגם אם נסתייג מהעמדה הטוענת שהחינוך הוא אך ורק עיצוב האדם הטוב, וכל היתר שייך לקטגוריות נחותות כביכול, כגון 'אימון' או 'הכשרה', עדיין נוכל לצאת מתוך ההנחה שתפקיד מרכזי של החינוך הוא אכן לטפח אדם טוב כזה, והפילוסופיה של החינוך עוסקת בניסיון להבין מה פירוש התפקיד הזה - להיות אדם!

שלוש שאלות יסוד

אם אכן החינוך אמור לטפח את האדם הטוב, אזי על הפילוסופיה של החינוך לעסוק בסוגית הטוב והראוי ולתת ביסוס להחלטות בנדון זה. ניתן לראות בשלוש השאלות שניסח הפילוסוף וויליאם פרנקינה ניסוח תמציתי וקולע של החינוך בזיקתו לפילוסופיה.⁵ פרנקינה מעמיד את שלוש שאלות היסוד כדלקמן:

1. שאלת ה'מה'?
אלו תכונות יש לטפח בלומד, אלו תכונות ומטען חינוכי (dispositions, goods) הן בחזקת מטען חינוכי ראוי? ואלו הם מאגרי הידע שיהיו ראויים להערכה? שאלה זו היא כמובן 'קוריקולרית' ביסודה.
2. שאלת ה'למה'?
מדוע דווקא מטען חינוכי זה נחשב לטוב וראוי לטיפוח? מהו מקור הסמכות לקביעה זו (או לקביעה אחרת)? שאלה זו היא 'פילוסופית-חינוכית' במהותה. כל מענה עליה

יכלול תמיד את הסיבה - 'כיוון'... (למשל, כיוון שנביא כך אמר; כיוון שבעלי סמכא בתחומי ידע שונים סוברים כך; כיוון שזה חוק התבונה, או כיוון שכך תמיד עשו, או כיוון שכך דורש הצרכן שענינו לשינוי).

3. שאלת ה'איך'?

בעזרת אילו אמצעים או תהליכים ניתן לטפח תכונות ראויות ומאגרי ידע אלה? זוהי שאלה 'פדגוגית' בעיקרה, אך היא תלויה בפילוסופיה הנדרשת על-ידי השאלה השנייה (כי הרי לא כל האמצעים בכל הפדגוגיות יהיו כשרים אצלה). כמו-כן, במישור הפדגוגי, יעלה הצורך לבחון את 'חומרי הלימוד' השונים, העולים בתחום הקוריקולרי, כלומר, בתחום השאלה הראשונה. הפדגוג יהיה מחויב לבחון את דרכי ההוראה השונות ההולמות כל תחום ותחום ואף להתמודד עם המתחים העלולים להיווצר בין תחומים שונים, למשל בין 'מידות טובות' דוגמת הצניעות, לבין שאיפה להישגיות בתחומים שונים בחברה הישגית, המעודדת תחרות מתמדת.

נגלה שהמשא ומתן בין שאלת הפדגוגיה השלישית לבין שאלת תוכנית הלימודים הראשונה הוא פשוט יותר מאשר ההתמודדות עם שאלת ה'למה' השנייה. ועוד נראה שיש גם הסתייגות מעצם העיסוק בשאלה זאת. סיבות שונות לתופעה זו, ונעיין בהן בהמשך. כאן רק נזכיר שאצל אוהדי החינוך ההומניסטי הקלאסי מצד אחד יעלה הטיעון ש'פעם היה העיסוק בשאלת ה'למה' עניין מובן מאליו, ומוטב ששוב יוחזר לו מעמדו הנערץ". ומן הצד האחר האסכולה הפרגמטית תבוא בתביעה לא לעסוק בפילוסופיה, בשאלת ה'למה' ברמה מופשטת, כי היא מהווה (בעיני דוברי אסכולה זו) בריחה מן המציאות הדורשת השתנות על פי אמות מידה אנתרופולוגיות וסוציולוגיות. הטוענים כך הם מומחים המוחזקים כמלומדים היודעים לאתר בעיות ולהציע דרכים לפתור אותן. גישה זו גם היא כמובן גישה פילוסופית, אך היא נתפסת על ידי חסידיה כעוסקת ב'עובדות' הניתנות לניתוח בכלים מדעיים ואובייקטיביים.

נראה כי מחנכים מסתייגים מדיון בשאלת ה'למה', בעיקר מפני שהיא מזכירה יתר על המידה את זלזולו של סוקרטס, בעל האידיאות, בסופיסטים, דווקא כי אלה ידעו על סמך ניסיון חיים, מהו באמת הדבר החשוב לאדם לדעת כדי להצליח 'כאזרח'. הרי גם בית-הספר של היום חייב, בעולם המשתנה חדשים לבקרים, לאפשר לצעיר להשתלב בו, ואין בזה כל פגם! אם כן למה לנו לעסוק בדיון הפילוסופי שנראה רחוק כל-כך מהמשימות המוטלות עלינו ומן הממשות של חיינו, ובמיוחד בתקופה שאין בה ממילא סיכוי לקונסנזוס לגבי שאלות גדולות כאלו?

ללא ספק, שאלת ה'למה' גורמת למצוקה אמיתית. יש קושי בעיצוב ניסוח לחזון חינוכי שיש בו גם ממד קוריקולרי וגם פילוסופי-חינוכי. נעיין להלן בקשיים וניגש לעניין דרך שלושה מרכיבים של חזון חינוכי.

4 שם, עמ' 11.

5 William K. Frankena, *Three Historical Philosophies of Education* (New York, Scott, Foresman and Co. 1965) p. 8.

מטרות, אידיאלים ועקרונות

מן הסתם יש לכל מערכת חינוכית מטרות והן מתקבלות, כך טוענים אנשי המערכות האלה, על סמך דיון קוריקולרי כלשהו שבו עולה שאלת ה'מה' הראשונה של פרנקינה. וכמובן, השגת מטרות הדיון תיחשב כהצלחת המערכת. אך מדוע דווקא נקבעו מטרות אלו ולא אחרות, שגם הן רצויות ואולי אף רצויות יותר? אם לא נתמודד עם סוגיה זו, עלולים אנחנו להוסיף מטרות בהתמדה לפי הצורך או לפי הדרישה, בלי 'לגרוע' מטרות אחרות (שגם הן, מן הסתם, אהודות ונערצות). כך מוצאים אנחנו את עצמנו, 'משום מה', בלי זמן מספיק ללימוד רציני ומעמיק. ובמצב זה תעלה השאלה: האם אנחנו אכן דבקים בכל המטרות שאנחנו עמלים בהשגתן?

ברור אפוא שעלינו לאתר קנה מידה למה שראוי להערכה. קנה מידה כזה לימטרות ראוייה ששימשה את החינוך לדורותיו, בין ביוזעין בין בלא-יוזעין, היה מן הסתם, מפני שהשגת המטרה מקדמת אותנו לקראת אידיאל (אם אישי אם חברתי) כלשהו, שאינו יכול להתגשם ללא המימוניות, המידות הטובות, הידע והרגישות, האסתטיקה והתחכום הקוגניטיבי הנדרשים. החינוך למטרות סלל דרך לקיום של אידיאלים, לחזון על אודות חברה טובה ומתוקנת ובני-אדם טובים וחכמים.

אך גם האידיאל, כדי שהוא יהיה מבוסס ולא שרירותי, נשען על מרחב שמחוצה לו, היכול לשמש לו צידוק כל אימת שיעלה הצורך להסביר אותו ולהגן עליו. למשל, אידיאל של אדם המתפלל באופן קבוע, או חברה שהתפילה מצויה בה, אינם יכולים להתקיים לאורך ימים במציאות שבה אין בני האדם 'מאמינים' בתפילה ואינם מסוגלים לתת לה צידוק. במצב זה, התעלמות מהשאלה - האם קיימת ישות השומעת תפילה, או שמא התפילה אינה אלא זעקת האדם הדל אל תוך יקום אילם ואדיש לאדם - דורשת התייחסות. ודוגמה אחרת, חברה שיש בה אידיאל של משטר דמוקרטי וחופשי אינה יכולה להתחמק מעימות עם שאלות עקרוניות כגון: מהו טבעו של האדם ומהי יכולתו להשתכלל? האם הוא יצור בזוי או מכובד? האם בני-אדם 'בנויים' לחיי חירות או שמא העבדות טבעית להם? כמין כן, חברה שמחנכת לאידיאל של ידע רחב לכל חברה תעמוד לפני השאלה, אם אכן רוב בני-אדם מסוגלים לכך. האם מאמצים גדולים יותר אכן יביאו אותם להישגים רצויים אלה?

לצורך דיונו ניתן להעיר על שלושת מרכיבי החינוך (עקרונות, אידיאלים ומטרות) שהם על פי טבעם, דומים לאמונות בתחום האונטולוגיה (מהי המציאות לאמיתיה), האפיסטמולוגיה (מה ניתן לידיעתנו ומהו 'לדעת'), והערך (מהו הטוב ומהו הרע). כך נראה שהעקרונות יכולים לפסול אידיאלים לכאורה. למשל, אם העיקרון הוא שאדם אכן רע מנעוריו, ומשום כך האידיאל של מידות טובות ואהבת הבריות יהיה תמיד זר לו, אזי האם המטרה והאתגר של הקניית מידות טובות ואהבת הבריות אינם אלא אשליה, אולי מסוכנת? או שמא הקושי ה'בלתי אפשרי' מהווה אתגר - לתיקון?

על עקרונות ואידיאלים יש להוסיף:

1. אף על פי שהאידיאל נשען על עיקרון (או עקרונות), אין זה הכרחי שבני-אדם האוחזים באידיאל משותף יהיו גם דבקים באותו עיקרון. למשל, אדם יכול להיות מסור לאידיאל הדמוקרטי ולבסס אותו על אמונתו שאלוהים ברא את האדם בצלמו, ולכן האדם הוא יצור הראוי לכבוד, אותו מעמד מכובד שהדמוקרטיה שואפת להגשימה. אך חברו, המסור לא פחות לדמוקרטיה, מבסס אידיאל זה על העיקרון שהעולם ריק מערך ומשמעות, וכי בעולם אבסורדי זה חייבים בני-אדם למרוד במציאות מרה זו, ולבנות מבנה חברתי-רעיוני שיציל את האדם, במידה מרבית, מן הטרגדיה של קיומו.

2. לא זו אף זו, אין זה מובן מאליו, כפי שנובע מן ההיררכיה שציירתי, אולי עקב השפעת הפילוסופיה המערבית עלי, שהאידיאל נשען על העיקרון. ייתכן שהאידיאל הוא המוביל ביחסים בין מטרות, אידיאלים ועקרונות. וראוי להבהיר: במסורת היהודית שייכת ההתגלות האלוהית לעולם העקרוני ('יש אלוהים והוא מתגלה בתורתו'). אך העיקר שהתורה מכתובה לשומריה אינו עקרונות ('ידיעת האמת') אלא מצוות, קרי, מעשים שקיומם הוא אידיאל אישי וחברתי. דומני שאין זה דבר שבמקרה שהחינוך היהודי לדורותיו העדיף לפתוח בלימוד התורה אצל ילדים קטנים בפרשת ויקרא; ובדורנו, בסיפורי אברהם אבינו ולא במעשה בראשית. ואילו את הנושאים 'העקרוניים' במובהק, כגון 'מעשה בראשית' ו'מעשה מרכבה' לא ילמד החכם אלא לתלמיד אחד וגם זה רק לתלמיד הנבון והראוי.⁶

כבר הזכרנו שהעיסוק בשאלת ה'למה' אינו חביב על המחנך ונרחיב בנידון. ראשית כול, ישנן תשובות עתיקות ימים שלעיתים נתפסות אף כקדושות משאלת ה'למה'. פעם היו תשובות אלו מובנות מאליהן, כך שהרצון לבחון אותן מחדש יכול להיתפס ככפירה או כבעל אופי חבלני. כך הייתה הזיקה בעולם המערבי, במרכזי רוח של ציבור מצומצם לקלאסיקה, לספרים 'גדולים' שנתנו לקוראיהם בצורות שונות, תשובה לשאלות - מה ראוי להילמד? מדוע לחנך לעקרונות אלה ולא לאחרים? גם בדורות האחרונים אנחנו מוצאים פילוסופים חינוכיים הדורשים, אולי מתוך ערגה כלשהי למה שהיה פעם נהוג אצל האליטות, כי ראשית חכמה חינוכית היא העיסוק בספרי מופת, אלה הם ספרים קלאסיים (בעיקר) שמן הראוי לאדם 'מחונך' להתמצא בהם ולהגות בהם. מה שאפיון ספרים אלה, על פי עדות בעלי האסכולה זו הוא, שהם לא רק הציבו את ה'מה' ללמוד אלא גם העניקו מענה, שעלה וצמח במהלך לימוד שהתנהל מתוך דבקות והקשבה אמיתית, בזיקה לציבור שהיה מחובר לחיי החברה. ציבור זה אומנם מצומצם אך כל בני החברה היו שותפים לשאיפותיו ולציפיותיו החברתיות ואף זכו לתחושה רליגיוזית כלשהי.

6. משנה תורה לרמב"ם, הלכות יסודי התורה סוף פרק ב', הלכה יב; וסוף פרק ד', הלכה יא.

הפילוסופים החינוכיים שדרשו לעסוק בספרי מופת, ראו בכל ערעור על תוכנית לימודים הבנויה על ספרים אלה, מהלך הנובע מאידיאולוגיות 'שקריות'. הוטצ'ינס⁷ למשל, מציין לגנאי את האידיאולוגיה הדורשת הסתגלות חברתית כאידיאל או כאידיאולוגיה המעמידה פני מעשיות ומזלזלת בתפיסות רעיוניות. זאת על אף שהמעשיות גם היא מהווה גישה פילוסופית של האדם המוצג כצרכן וכמספק צרכים.

ה'למה' והחינוך היהודי

לפנים בישראל היה מקובל כי החינוך היהודי המסורתי עונה על שאלת ה'למה' בפשטות יתרה. האידיאל היה לקיים את עם ישראל, קרובו של אלוהים, ללמוד את תורתו ולקיימה, כאשר אידיאל זה מושרש בעקרונות: כי אין דומה לתורה בהיותה התגלות אלוהית, וכי ה' מצווה על קיומה. הלומד תורה על מנת לעשותה שוכן, אם כן, בעולם חברתי-דתי מוגדר שנתפס כ'טבעי' אך גם כעל טבעי. עולם זה היה מוטל על האדם היהודי, והיה טוב לחיות בו. אין עוררין על כך שציבור הלומדים יכול היה להתברך במוריו דרך שכבר ידעו את ה'למה' על רקע לימודם ועל סמך חייהם הציבוריים וזיקתם הקיומית למסגרות של סמכות ומנהיגות. על פי השקפה מסורתית זו, שהיום היא המאפיינת את התודעה של 'עולם הישיבות' נוכל לאתר קרבה מסוימת לרעיון היסודי של רוברט הוטצ'ינס, ההוגה החינוכי שהוזכר, שהמליץ על מבחר ספרי המופת בחינוך. הוא טוען שהחינוך חותר לאידיאל אנושי מורכב אך ברור. לימוד ספרי המופת, העומד מאחורי כל תכנית לימודים אמיתית, אליבא דהוטצ'ינס, עונה על השאלה הראשונה של פרנקינה (מה ללמוד?), אך גם משיב לשאלה השנייה (למה?). התשובה לשאלת ה'מה ללמוד' מוגשת לתלמיד על ידי המורים, ההורים ויתר המחנכים כדבר המוטל עליו כלומד. התשובה לשאלת ה'למה' גלומה בתוך תוכנית הלימודים ככוח סמוי ומאתגר. המחנך לא יכול 'לנסח' לו תשובה שקולה ומחנכת בלי להסתכן באינדוקטרינציה! לפיכך, מי שמסור לספרי מופת אלה, ילמד במהלך חינוכו גם 'למה' חשוב ללמוד אותם. ה'מה' מעניק ללומד חיברות, אך ה'למה' מעסיק את האדם בתהליכי האינדיבידואליזציה.

אך כמה לומדים בדור זה ירצו לעסוק בלימודים אלה? היות שאינם מוכנים לשאת את ה'למה', כי אין להם אמון בסוכני החברה באשר לחיברות כזו שעניינה עיצוב האדם הטוב, ובכלל לא ברור להם מי הם המודלים של 'האדם הטוב', אם כן מי צריך את הלימודים האלה ולשם מה?

יתר על כן, הפשטות כביכול של איתור תשובה יהודית לשאלת ה'למה' יש בה מן האשליה. עבור האדם המאמין, אכן מאירה התורה את דרכו ומביאה לו דברי אלוהים חיים. אך דברים אלה של קניית אידיאלים וקבלת עקרונות, הם עניין מורכב ורב-משמעי. הרי אנו מצווים ללמוד תורה ולהשכיל בה ולעשותה בסביבות תרבותיות שונות ובתקופות שונות, ותוך כדי התייחסות מתמדת לשוני שקיים תמיד בין בני-אדם. כתוצאה מגורמים

אלה ואחרים האומרים גיוון והשתנות, הטקסט הקדוש האמור לתת לנו תורת חיים חייב להתפרש חדשות לבקרים, זה סוד קיומו ואף של סמכותו מדור לדור. התורה שעל-פה בנויה לא רק על חידושים אלא גם על מחלוקות, אך כל זה בא על מנת לקבוע דפוסים מה ראוי ומה מחייב. אולם ברור כי התורה, התורה כולה, משאירה אותנו עם שאלות נוקבות: האם יש מוקד אחד לאדם האידיאלי, הירא שמים בסתר ובגלוי?⁸ האם זבולון הדואג למחיה לא רק של עצמו אלא גם לזו של יששכר הנושא בעול התורה,⁹ נחות ממנו? האם הקנאות של פינחס רצויה כך שרק היא מבטיחה בסופו של דבר 'ברית שלום'? (במדבר כח, פסוקים ז, יב) ומצד שני, האם צדק יעקב באומרו לשמעון ולוי: "ארור אפם כי עז" (בראשית מט, ז) או שמא האידיאל משתנה לאור אישיותו ונטיותיו של כל אחד ואחד ובנסיבות נתונות?

בחירת המסר התורני, אם כן, אינה משימה פשוטה. מי זה המפרש את הטקסט 'נכון'? ואיך יודעים מהי הראייה הנכונה? האם יש ללמוד את כל הפירושים במהלך לימוד התורה כדי שיראו התלמידים כמה עשירה המסורת התורנית כפי שנהגה לעשות נחמה ליבוביץ' ז"ל, או שמא, על-פי אסכולה אחרת, למען יראו הלומדים כי דברי המורה הם ברורים וחתוכים? האם קיום גישות שונות ללימוד הוא במהות התורה, כי שבעים פנים לה? ואולי, אם כן, יש לשמוע בקולו של בר סמכא המחונן ברוח הקודש, העושה סדר בטקסט ומסביר את הטקסט כהווייתו (וכגודל אי-הבהירות שבמקורות, כך המובהקות של סמכותו)! אך האם מזה תבוא הישועה? הרי לכל אחד יש בר סמכא אחר! אז מה הועילו חכמים בתקנתם?

אולי נשכיל לענות על כך בעזרת השוואה מסוימת בין הספרות התורנית לבין 'ספרי המופת' שדובר בהם לעיל. אותם הספרים, האמורים להוות אכסניה למפעל החינוכי הכורך יחד את ה'מה' וה'למה', עם שאלות ותשובות לאלה המסוגלים להתעמק ב'למה'. תפיסה זו של הוטצ'ינס נראית קרובה, במבנה אם לא בתוכן, לאתוס של 'עולם הישיבות' הטוען לבכורה בעולם החינוכי היהודי. על הלומד, בהדרכת מוריו (המגלים ידע מופלג, ומידות טובות תורניות-מוסריות), לעשות דרכו אל האידיאל 'להיות אדם יהודי טוב' על ידי לימוד 'ספרי המופת' התורניים, שקדושתם אינה ניתנת לערעור. בדומה לספרי המופת של היהדות גם אלה 'המערביים' מבקשים לחנך. אך בשונה מהספרים התורניים, ניתן, באופן עקרוני, להחליף אותם ב'ספרייה של הרוח' בספרים אחרים, כאלה המשקפים את עולם הידע, המחשבה והמעשה הראוי, כפי שהם מצטיירים בעיני גדולי ההוגים של הדור הנתון. על ספרים אלה, כעל כל קלאסיקה, מצהירים מוריהם כי הקריאה בהם מאירת עיניים. ספרים אלה אכן מצביעים על חזון, חזון שיש בו שילוב בין עקרונות ואידיאלים.

⁸ Rosenak M., *Tree of Life, Tree of Knowledge*, (Boulder, Colorado: Westview, 2003), pp. 155-176, עיין רש"י על בראשית מט, יג-טו

⁹ עיין רש"י, בראשית מט, יג

⁷ Robert M. Hutchins, *The Conflict of Education in a Democratic Society*, Harpers and Row, New York 1953. p. 72. (להלן: הוטצ'ינס)

ללימוד ספרים אלה, בדומה ללימוד התורה, מביא הלומד מתבוננותו, חוויותיו וחזונו, כאשר הוא ניגש למעשה הקריאה. הוא מגלה - ומאשר - כביכול, תכנים מסוימים, הם 'המדברים' אליו; הספר הנקרא מעניק לו צידוק בחיפוש דרכו. ויקרה לפעמים שהספר ידבר אליו פחות אך הוא 'ישאר איתו', כי בעצם התייחסותו הרצינית לספר הוא מעלה את ערכו ועל-ידי כך גובר רצונו לראות בספר דבר ראוי וחשוב, ואפילו אם 'קשה לו' איתו. ולפעמים הקורא יודה שספר מסוים לא לרוחו, קרי, הוא לא מוכן למאמץ הדרוש לגאול, כביכול, את הספר מחוסר רלבנטיות, כי הוא חש שהספר אינו תורם דבר לגאולתו הוא. לא בדיוק כך יהיו פני הדברים, כאשר נסתכל על הבעיה באספקלריה של החינוך היהודי הדתי, המושתת על ספרי מופת שהם ספרי קודש. הדברים אכן נראים דומים אך אינם זהים. במה הם דומים? בבית המדרש היהודי כבאקדמיה המערבית, הספר אמור לגאול את הלומד. גם כאן, לפחות בעת החדשה, 'נגאלי' גם הספר עצמו על-ידי התייחסות הרצינית שבה המאמינים בו פונים אליו, כי הרי יוכלו לעסוק במשהו אחר!¹⁰ גם כאן, הלומד הנאמן חש לפעמים ש'קשה לו', ביטוי המטיל את האחריות על הלומד - והוא ישאף להגיע למדרגה אחרת שבה לא יהיה לו קשה. הטקסט הרי נתפס כדברי אלוהים חיים.

ומה לגבי האפשרות שספרים מסוימים או פרקים או סוגיות יוחלפו באחרים? כאן נפרד בית המדרש מן האקדמיה הקלאסית באופן 'עקרוני', כי הרי 'לא יחליף האל ולא ימיר דתו לעולמים לזולתו!' ואולי, בלימוד התורה, צריכים אנחנו אדם שיפרש אותה ויביא לפנינו לא רק את ה'מה' של לימוד תורה אלא גם את ה'למה', באותן השעות הקשות, ששוררת בהן אווירה האומרת: מי צריך את כל זה? מדוע דווקא זה? למה לבלות את הזמן בלימוד תורה כאשר קיימים אוצרות אחרים ואפשרויות אחרות לרוב?

האם לא זה הרגע, כאשר חשים הלומדים את עוצמת השאלה, שבו ניתנת הזדמנות למורה בר הסמכא להגיד את דברו ולהעמיד את הדברים כפשוטם? האם התלמידים אינם מחכים ברגע זה למילה הגואלת? שהדברים יראו פשוטים.

אך עיינינו הרואות שפני הדברים אינם כך כלל וכי הדרך הסמכותית אינה המפתח לכול. מתברר, בזמננו ובמיוחד לגבי הציבור שהתחנך גם באקדמיה המערבית, שמידת סמכותה של המילה הפסקנית תלויה ברצונם וביכולתם של בני-אדם לקבל את דעתו של אותו בר הסמכא. מתברר, שבחברה הפתוחה אין כל הכרח בקבלה כזאת. הרי, כאמור, יש גם אופציות אחרות!

בסופו של דבר יתקבלו דברי בני הסמכא למיניהם אצל אותו ציבור, בדרך כלל מצומצם, המוכן לקבל את סמכותם. נוכל לומר על בר הסמכא שרק המקבלים את דרכו נשארים עמו, ואם לומדים רבים אינם רוצים או אינם יכולים לקבל את דעתו, איך הוא למעשה יכול לתת מענה שהוא יהיה 'מובן מאליו'? ולכאורה, ה'מובן מאליו' הוא חשוב מאוד, חלק מהותי של תודעת ה'למה'! מתברר כי דעתו היא רק גישה אחת בין שאר גישות המנסחות את העקרונות והאידיאלים היהודיים הקיימים. אך אם כך פני הדברים, אזי כל

אחד בוחר את דרכו לאור 'נרטיב' זה או אחר המוצא חן, כרגע, בעינינו! האם כדי לגלות דבר זה, שכבר ידענו, היינו צריכים את כל הדיון 'הפילוסופי' המייגע הזה?

תורת החיים ותורת החינוך

בעיה זו תוארה על-ידי המחנך היהודי הדתי בן המאה העשרים, חיים צבי אנוך. במאמרו 'חינוך יהודי דתי'¹¹ מבחין אנוך בין הדרישות שהדת מטילה על החינוך לבין המתבקש על פי דרישת החינוך עצמי, שהוא בעיקרו 'פנייה על הפרט'. הדת דורשת חינוך לקבלת עול המצוות. האידיאל שלה הוא הכנסתם של ילדים 'תחת כנפי השכינה' ועיצוב כולל של נפש החניך. זה יסוד היסודות של החינוך לדת, אך הוא יוצר דיסוננס בין דרישות אלה של הדת (המבקשת להטיל את עצמה על האדם) לבין הדרישה של תורת החינוך הדורשת התייחסות אל היחיד בעולמו שלו. חניך, בשעה שהוא נעשה ער לכך שמטילים עליו עול ולא 'פונים' אליו, עלול לראות בדת גורם עויין! ועלולה להיווצר אצלו תחושת מאבק בין 'תורת החיים' (של הדת) לבין 'תורת החינוך' (של האדם כבעל אוטונומיה וכפרט). ואז, אומר אנוך, עולה סכנה:

שמה יסיח השליח [המורה] דעתו ממטרות-המשנה, מן התנאים הממשיים להגשמת המטרות [הדתיות] וכן מן החניך בייחודו האינדיבידואלי. יתר-על-כן, תודעת הסמכות העליונה, שעליה נשענות מטרות החינוך הדתי, מגבירה סכנה זו, מאחר שתודעת המטרה מאפילה על תודעת הדרך, והמעשה החינוכי עלול להתפרש ככפיה.

הרעיון המשתמע מהתמודדותו של אנוך עם דילמה זו הוא שהמורה המלמד תורת חיים (יהדות) יכוון את תלמידיו כך שימצאו, באמצעות תורת חיים יהודית את תורת החינוך, השומרת על חירותם 'בה בשעה שהם עומדים בנאמנותם לתורת החיים, כי דרכה גילו את תורת החינוך', אך יש להכיר בדילמה הנוצרת מכך ובסכנה שהיא תביא את המחנך לנקוט דרך הכפיה (שלא תצלח), ואנוך ממשיך:

סכנה זו (של כפיה) הכרוכה בחינוך הדתי אינה מקרית, אלא נובעת מן המגמה הסמכותית (אוטוריטטיבית) שבדת, השואפת לפעול בתודעת מאמיניה בבחינת דין קובע ומחייב. מאחר שהדין אינו תלוי בהסכמתו האישית של היחיד אין ביסוסו בתחום החינוך, שעיקרו - הפנייה אל היחיד. עם זאת יש כאן מקום להישג חינוכי (בין מכוון בין לא מכוון) מאחר שהדין מעצב, למעשה, את דמותם הנפשית של המתמידים לקיימו. העשייה יוצרת מצבי נפש שכליים ונפשיים ('תודעת' המשפט, 'הרגשת' הצדק) המשפיעים שוב על מבנה העשייה; גוון תרבותי-רוחני מתלווה למעשה, ומתוך כך נהפך ה'נעשה' מתוך משמעת ל'נשמע' בעל המשמעות.

11 אנוך ח"צ, עיונים בחינוך ובהוראה, ההסתרות הציונית העולמית, ירושלים תשמ"א, המובאות מן מעמ' 307.

10 ראה: Sokol M., "How Do Modern Jewish Thinkers Interpret Religious Texts?" *Modern Judaism* 13 (1993), pp. 25-48.

יוצא כי העיסוק ב'תורת חיים' יוצר מבנה נפש שבו האדם 'מחפש את עצמו' כפרט. התרבות היהודית הדתית שהוא חי בתוכה נעשית 'טקסט' המבטיח לנאול אותו אם יתמיד בו. הקוריקולום, על כל ההשתמעויות החברתיות שבו, מוגש לו כ'מציאות' מחייבת. הוא מקנה לצעיר קרקע מוצקה של זהות, וממקום עמידה זה ניתן לו לחקור את משמעותם של הדברים עבורו. הספרות התורנית, אם כן, מובילה את הלומד לקראת הארה בנידון ה'למה', אך בתנאי שהוא קנה הבנה באשר לזכות המערכת לצוות על ה'מה', על נורמות (אידיאליות) ועל תמונת עולם (עקרונית) הממקמים אותנו. תוך כדי שימוש במינוח של אנוך נוכל להגיד שה'למה' שמור לנפש כל אדם, אפילו על גב חוויותיו בעולם ה'מה'. ומה יכול החינוך לעשות להדריך את הצעיר אל דרך ה'נשמע', שהיא בבחינת 'תורת החינוך' העצמי שלו אך בנוי על תורת החיים היהודית? כיצד נבחין בין הדיאלקטיקה שבין ה'נעשה' וה'נשמע' בלי להיכנע לפיתוי 'ללמד' את ה'למה' (כאילו הוא 'מה') ולהיכשל ב'שטיפת מוח' הרואה בעצם תודעת הפרט את ייחודו סכנה להצלחת 'החינוך'?

נגסה לעקוב אחרי דוגמה אחת הבונה איזון עדין בין שתי ה'תורות', זו הבאה לידי ביטוי בגישה ההוראתית של פרופ' נחמה ליבוביץ ז"ל. התיאוריה החינוכית העומדת מאחורי דרכה בלימוד התורה בנויה על עיון בספרות הפרשנית לתורה ועל העיקרון שהתורה היא אמת אלוהית ללא עוררין, וכי אין יהודי נאמן מסתייג אף מתיבה אחת שבה. יחד עם זאת, רוח נשמתה של התורה שהיא 'מן השמים' והיא מחייבת, הוא העומק שבה, הנותן גושפנקא לניסיונות אין ספור לרדת לעומקה. הרי מה שיהיה עמוק בעיני שמעון אינו בהכרח מוקד לזהותה של מרים.

נחמה מניחה שכל אחד החווה את העומק של הכתוב, בדרכו הוא, משייך את עצמו לציבור המוקיר את ה'מה' של החינוך היהודי, ובאופן בולט, פירושיהם של חכמים. היא מניחה שלומד זה חש כי שערי הפירוש לא ננעלו. כמן כן נחמה סברה שאכן קיים הבדל בין קדושת הטקסט (התורני) לבין קדושת הפרשנות. לגבי הראשונה, התורנית, אנו גורסים שהיא המהות של התרבות הדתית היהודית השומרת בקפדנות על ישותה של אמונת ישראל, אך דרך לימודה מאופיינת בהשתתפות בשיח הנוצר במעמד של קהילה הדנה ומתווכחת, אך שומרת על מסגרת 'עקרונית' תורנית במהלך דיוניה. ציבור זה של לומדים מעוגן ב'שפת' התורה. על פירושים אלה או אחרים יכול הלומד לחלוק או לחילופין להתלהב מהם, והוא יוכל להעמיד פירוש זה מול זה. כאן נוצרת פתיחות של אדם וציבור שהם חברים בתרבות של טקסט ולומדים להרגיש 'בבית' בשיחה עליה. באופן פרדוקסאלי השיחה, הוויכוח וחילוקי הדעות באשר לטקסט הבעייתי מעידים על כוחה של התורה להצמיח דיונים כאלה. (ייאמר, דרך אגב, שדיונים אלה בהדרכת נחמה, עסקו הרבה יותר באידיאלים מאשר בעקרונות. על אידיאלים ניתן לשוחח ולנסות לרדת לעומקם הערכי-המוסרי בלי שהדבר יביא לידי ביטול דעות שונות, בעוד שעקרונות נוטים לפלג, מעצם המחלטות שלהם והגבולות המוטלים עליהם על מנת שהאדם יינצל מכפירה, לכאורה).

השיח בבית מדרשה של נחמה אינו מורה על תשובה נכונה לשאלת ה'למה', כל לימוד מודרך על-ידי הדרישה החינוכית ליצור אדם יהודי טוב, המחפש את ה'למה' כדי שיהיה

בן-חורין ברשות התורה, שהאידיאל הלימודי שלו הוא התגלמות החופש, ושי'מחלוקת לשם שמים' תתקיים בו; ומשום כך אין לתת תשובה סופית לשאלה מהי המשמעות הקיומית של התורה.

בשיח זה אין לומדים איך להסתדר בחיים האזרחיים כבתורת הסופיסטים, אלא כיצד לקיים את התורה, כי המקיימים אותה באמת הם בני אדם 'טובים'. אך דרוש שהאדם המתחנך במשך כל חייו ימצא גם בדו-שיח עם כל הנשגב והטוב שזכה להכיר ולהתמודד איתם, וזאת כדי שתורתו תישאר תמיד תורת אמת, כי אחרת, איך ישלבו בין 'תורת חיים' יהודית השייכת לכול לבין 'תורת החינוך' של כל אחד ואחד?

'מבעיות לא מתיים'

לפני שנים רבות עוד בהיותי סטודנט, זכיתי ללמוד אצל נחמה בין היתר, את נושא עגל הזהב. באותו ערב עסקה נחמה בפסוק אחד בספר שמות (לב, כז), שבו משה מודיע לבני ישראל:

"כה אמר ה', אלוהי ישראל, שימו איש חרבו על ירכו, עברו ושובו משער לשער במחנה והרגו איש את אחיו ואיש את רעהו ואיש את קרובו"

הנה דוגמה מופלגת של טקסט שאין לוותר עליו באופן עקרוני (הרי הוא תורה) אף על פי שהוא 'קשה' באופן קיצוני, כלומר הוא נראה כלא משרת אידיאל. ולכן, על-פי תפיסת נחמה, הוא זועק לפירוש. כאן ישנו אתגר קשה ביותר, כיצד בהקשר טקסט זה ניתן להיות נאמנים ואמיתיים כאחד? כיצד ניתן לבנות את המציאות הנפשית והקהילתית על-ידי לימוד תורה דרך פסוק זה דווקא?

נחמה כדרכה, העמידה לפני הלומדים מדרשים ופירושים שונים שכל אחד מהם בנוי על התמיהה הגדולה: הכיצד? האם ה' אכן אמר? האם הייתה כאן התרעה שבלעדיה אין עוגשים על-פי דין תורה? האם לא היה כאן, רחמנא ליצלן, 'טיהור' מן הסוג הנהוג בחברות טוטליטאריות? בין הפירושים שהביאה נחמה לדיון היה זה של רש"י המוצא את ההתרעה המתחייבת כבר מסורה לישראל בשמות ב, יט, ושם נאמר: "זובח לאלוהים יחרם בלתי לה' לבדו". וכן היא הביאה את פירושו של הרמב"ן ושל הנציב מוולוז'ין (בעל 'העמק דבר') ואף את פירושו של הספר המדרשי 'תנא דבי אליהו' (פרק ד'). זה האחרון סובר כי ה' כלל לא ציווה על הריגת עובדי העגל:

מעיד אני עלי שמים וארץ שלא אמר הקב"ה למשה [לקרוא להריגת עובדי העגל]. אלא שהיה משה דן בעצמו ואמר בליבו: איך אומר לישראל שיהרגו איש את אחיו... יהיו ישראל דנים ויאמרו לי: לא כן לימדתנו רבנו, שסנהדרין שהורגת נפש אחת בשבוע (כלומר, שבע שנים) נקראת חובלנית (מכות א, ד)? מפני מה אתה הורג שלושת אלפים ביום אחד? ולפיכך תלה בכבוד של מעלה ואמר: 'כה אמר ה'. כיוון שאמר בשם הקב"ה, מייד 'ויעשו בני ישראל כדבר משה'.

על כל משתתף בשיעור היה לבחור במדרש או בפירוש הסביר בעיניו או הקרוב אל ליבו. שררה אווירה של דיון חפשי אך גם של הכרעה, הבנויה על הטקסט אך הבא 'להגן' עליו. בשעת הדיון המסכם במליאה ביקשה נחמה לערוך הצבעה, כמה בחרו בכל מדרש או פירוש? התברר שרוב הלומדים נטו אל פירושו של תנא דבי אליהו, שלא ה' ציווה, אלא משה החליט משיקוליו הוא.

נחמה נראתה מאוכזבת ואמרה, כמעט ברוגזה, 'זה פירוש איום ונורא'. מה הוא עושה, התנא דבי אליהו? הוא עושה יחסי ציבור לקב"ה על חשבון משה רבנו המסכן. הייתה התרנשות גדולה בחדר: 'אך נחמה, כל יתר הפירושים מעלים בעיות מוסריות, הלכתיות ואף תיאולוגיות'. ונחמה בשלה: איש לא מת מבעיות. עברו בבית עוד הפעם על הפירושים, וחפשו אחרים.

ודוק, לא נשמעה בשיעור אופציה של פסילת הפסוק. הוא נשאר בקדושתו, מעוגן על-ידי חומה של פירושים שלגביהם בלבד התנהל הדיון.

סיכום

היום, כאשר אני נדרש לשאלות היסוד של פרנקינה (מה? למה? ואיך?) אני מוצא את עצמי מהרהר בשנית באשר לאקדמיה היוונית-המערבית. אינני מתנכר לה ואני גאה להיות בוגר של כמה מוסדות מכובדים של העולם האקדמי. אני גם מבין מדוע חיים רות קובע שהוגי יוון היו אבות הפילוסופיה החינוכית. אך אני מטיל ספק אם יש בכוחה של קריאת ספרים בתוך הדממה השוררת בספרייה המערבית לחנך, לא רק פרט זה או אחר אלא גם ציבור שלם. נזכור כי אפלטון לא סבר כי הכול צריכים להיות משכילים, אם תרצו, להגות בספרים גדולים. הפריבילגיה הזאת שמורה למושלים במדינה.

ואולי יש 'מסר' באותה דממה מכובדת השוררת בספרייה, שמא זאת דממה של יחידים המטפלים בנפשם 'האינטלקטואלית'. ועולה בליבי פקפוק מסוים, אם אכן יש באמת תמיד אותו קשר בין להיות בעל חינוך ('educated') לבין להיות 'אדם טוב' במובן של מידות טובות ומעשים טובים.

כמובן, אין בכוונתי להגיד שכל יודע ספר יהודי הוא 'בן אדם' שחינוכו עלה יפה. אך האם נתאר אדם כבן תורה אם אין בו תכונות יפות?

לעומת זאת אפילו ההוגה היהודי המושפע מן האסכולה האריסטוטלית השפעה כבירה, הרמב"ם, שבוודאי לא חשב שכל היהודים מחוננים באותה מידה של חכמה או אינטליגנציה ראה צורך להתמודד עם האידיאל שכל יהודי יעבוד את ה' מתוך אהבה (שהיא אליבא דרמב"ם, עבודה על בסיס תבונתי), ולא רק על בסיס היראה.

כאשר ניסיתי לשים אצבע על השוני בין האקדמיה לבין בית המדרש, שהרי שניהם חותרים לעצוב 'האדם הטוב', נזכרתי איך הגדיר הוטצינס את החינוך, ואלה דבריו:

החינוך עניינו בפיתוח הכוחות האינטלקטואליים של בני אדם. כוחותיהם המוסריים והרוחניים הם ברשות המשפחה והכנסייה. בין כל שלוש הסוכנויות האלה

(האינטלקט של הפרט, המשפחה והכנסייה) חייבת לשרור הרמוניה, כי למרות היות האדם בעל שלושה היבטים, הוא נשאר בכל זאת - אדם אחד...¹²

בית הספר, אם כן, תפקידו לחנך. והחינוך עוסק בחיי האינטלקט אם כי בזיקה לרכיבים אחרים שהם לא בתחום עיסוקו. האומנם מוצדקת הפרדה כזאת בין רכיבי האישיות 'המחוננת'? האם נשאר שאלת ה'למה' דבר-מה שמעניין פילוסופים נושאי החינוך בלבד בשעה שכל יתר בני האדם עוסקים בדברים פרקטיים ('מה' ו'איך')? או שמא מקום ה'למה' הוא בכנסייה או בבית בלבד?

וכאן, דומני, פתח לשיחה תרבותית מעניינת מאד.

12 הוטצינס, עמ' 71-70.