

## הסברים פילוסופיים, פסיכולוגיים ודתיים למשבר ערכים ומשמעותם לחינוך לערכים

ד"ר רפאל ירחי

מבוא — הצגת הנושא והגדרות על האקסילוגיה

אקסילוגיה היא התחום הפילוסופי העוסק בבירור מהות הערכים ותוקפם. העיסוק הפילוסופי בערכים דן בבירור ההתנהגות האנושית הרצויה או הראויה, בבחינת מה שאמרו חז"ל איזוהי דרך ראויה שיכור לו האדם. להתנהגות תחומים שונים: התנהגות לימודית-עיונית; התנהגות חברתית-פוליטית-מוסרית; התנהגות תרבותית-אמנותית. אפלטון הגדיר שלושה ערכים המנחים את ההתנהגות הראויה בכל תחום: האמת (עיון), הטוב (מוסר) והיפה (אמנות). בפילוסופיה, שלושת תחומי העיון הללו מוכרים כאפיסטמולוגיה (אמת), אתיקה (טוב) ואסתטיקה (יפה). לפי השיטה האפלטונית, ההתנהגות הראויה בכל תחום ותחום מונחית על-ידי הערך המוביל של התחום: חיפוש האמת והגשמתו; חיפוש הטוב והגשמתו; חיפוש היפה והגשמתו. לפי אפלטון, במשולש הערכים: אמת, טוב ויפה, הערכים מגדירים זה את זה: הטוב הוא האמיתי והאמיתי הוא הטוב; היפה הוא אמיתי והאמיתי הוא היפה; הטוב הוא היפה והיפה הוא הטוב. כל אחד מערכים אלו מהווה אבן כוחן לחברו, ושלושתם יחד מהווים את השלמות, את ההרמוני ואת הנכון.

מה בין חינוך לערכים לבין התנהגות מוסרית

נראה שמה שמעסיק אותנו המחנכים בביטוי 'חינוך לערכים' הוא רק תחום אחד משלושת תחומי הערכים הללו — האתיקה. האתיקה מצטמצמת בתודעתנו לקונוטציה המוכרת לנו כהתנהגות מוסרית. אי-לכך, כאשר אנו מדברים על 'חינוך לערכים' הנטייה היא לעסוק מן הסתם, בהתנהגות מוסרית. יתרה מזו, מאחר ולדידנו כאנשים דתיים, המוסר והדת כרוכים זה בזה והמוסר מקבל את תוקפו מכח הציווי הדתי, הרי ערכי מוסר מתקבלים אצלנו בפשטות כערכי דת, וערכי דת מוכתבים על-ידי ההלכה, ואין כל מקום לשאול מהי ההתנהגות הראויה. ההתנהגות המוסרית מצטיירת אצלנו כחובה מוסרית כלפי הבורא, לפי מה שמוגדר כ"מצוות שבין אדם למקום". כמו כן החובה המוסרית כלפי הזולת היא לפי מה שמכונה "מצוות שבין אדם לחברו" ואלו מוכתבים על ידי ההלכה. על ידי מעברים אלו, אנו מצד אחד, מצמצמים את המושג 'ערך' ומכווצים אותו לסוגי התנהגות מסוימים, ומצד שני אנו מדלגים על הבירור

'תכליתית' השונה מהמשמעות הסיבתית. הצריכות של האדם להתנהגות נדרשת, אינה נובעת מסיבתיות אלא היא נובעת מהתחייבותו להתנהגות תכליתית ומהכוונת התנהגותו לקראת תכלית זאת.<sup>3</sup>

במאמר זה אנו מבקשים לעמוד על הגורמים הפילוסופיים-חברתיים והפסיכולוגיים של האדם למשבר הערכים בזמננו ובקשייו של האדם לעמוד בהתנהגות מונחית תכלית ובהשתמעויות הנובעות מכך לגבי חינוך לערכים בכלל ולחינוך דתי לערכים. בפרק א יסוב הדיון סביב להיבטים פילוסופיים-חברתיים, בפרק ב יידונו ההיבטים הפסיכולוגיים, בפרק ג נדון בהיבטים דתיים, ובפרק ד נעסוק במסקנות חינוכיות.

### פרק א: הסברים פילוסופיים למשבר החינוך לערכים

#### ערעור הערכים הקלסיים

א. סל המידות הטובות בפילוסופיה היוונית מכיל ערכים מרכזיים מוחלטים, שיש בהם דירוג הערכים עד לערך העליון המוחלט ביותר העומד בראש הסולם. אפלטון מעמיד בראש הסולם את ערך האמת, אריסטו מעמיד בראש הסולם את ערך האושר המוחלט, ובעת החדשה ג'ון סטיוארט מיל מעמיד בראש הסולם את ערך התועלתנות המוחלט. עצם ההבדלים בראיית הערך המוחלט מצביע על כך, שיש מחלוקת ואין הסכמה מהו המוחלט.

בתקופתנו יש מערערים על תפיסות ערכיות שנחשבו עד כה קלסיות ומוגנות. קולברג, הדן בהתפתחות מוסרית, מציג את סולם הערכים האפלטוני ומתפלמס עמו, תוך כדי שהוא מעמיד את ערך ה'צדק' כערך העליון המנחה את ההתפתחות המוסרית.<sup>4</sup> עדי צמח<sup>5</sup> יוצא נגד סדרת ערכים המקובלים בפילוסופיה כערכים עליונים. צמח דוחה בנימוקים שונים כערכים עליונים את השכלתנות, את אידיאל האושר, את המוסר, אידיאל הציות לאל.<sup>6</sup> האידיאל בעל ערך עליון

3. שם, שם.

4. ראה ל' קולברג, 'חינוך לצדק: ניסוח מודרני של ההשקפה האפלטונית'. בתוך: החינוך המוסרי פועלים 180, עמ' 54-77.

5. מתוך דברים שנאמרו ביום עיון בנושא "דיוקן עצמי".

6. את השכלתנות מגדיר צמח כהפעלת שרירים שכליים בהצלחה מרובה. האדם הוא 'גלדיאטור של השכל', בעוד פנימיותו הערכית מוחננת, ויחד אתה מונחת גם אישיותו הייחודית. את אידיאל האושר פוסל צמח כערך עליון, בטענה שהוא אידיאל פופולרי ובלתי מוגדר. כל חולדה מגיעה ל'אושר', כשמצמידים למרכז העונג שבמוחה אלקטרודות וכשמגרים אותה באיזור זה. זוהי שביעות רצון זולה ולא ניתן לראותה כאידיאל. את המוסר רואה צמח כבעל ערך משני ולא עליון, משום שהגשמת האידיאל הזה תלויה בזולת, שהוא עצמו ערכי וכשאתה מסייע לו להגשים את ערכיותו, זהו אידיאל פראויטי ואינו עומד בפני עצמו. אידיאל הציות לאל הוא בעיני צמח, בעל ערך עליון מפקפק, משום שהוא נבוי על שיעבוד האדם למשמעות הבאה מכוח חיצוני עדיף ממנו ומפני שהוא דורש את ביטול אישיותו של האדם מפניו. לפי צמח, אין הברל בין אם האדם משתעבד ומשרת את האל שברא בדמיונו ובין אם הוא משתעבד לקיסר אלים או לקבוצת כדורגל שהוא אוהד אותה.

הפילוסופי בשאלת הערכים המכוונים את ההתנהגות הרצויה, ועוקפים את העיסוק בשאלת ההתנהגות הרצויה. בדרך זו אנו מניחים, שאנו יודעים כבר מהי ההתנהגות הרצויה, ומה שגורת לנו כמחנכים הוא רק לרונ בשאלה, איך להביא את התלמיד להתנהג לפי מה שאנו חושבים שרצוי לפי ההלכה. נראה שבתקופתנו, שהיא תקופה של מבוכה וחוסר הסכמה על ערכים, על אידיאלים ועל התנהגויות רצויות, גם בחברה הכללית וגם בחברה הדתית, שומה עלינו לסגת לתחום הדיון האקסילוגי ולרונ דיון פרימרי בתורת הערכים ולנסות לחשוב מחדש, מה הם ערכים בכלל, מה הם הערכים המחייבים ולהגדיר לפיהם מה היא ההתנהגות הרצויה. ב'אתיקה' לאריסטו למשל, מבוררות מידות האופי הרצויות אחת לאחת, ולא כולן הן מידות מוסריות. 'גבורה' ו'אומץ' אינן מידות מוסריות. בירור כזה נעשה היום לא רק בעולם הלא דתי אלא גם בעולם הדתי.<sup>1</sup>

#### אתוס ונומוס

המלה 'אתיקה' פירושה, בפילוסופיה היוונית, תכונות אופי טובות של האדם האידיאלי. 'אתוס' משמעו 'סל המידות הטובות' האידיאליות של האדם (arete, virtue). ההתנהגות הרצויה נגזרת מהמידה הטובה. ההנחה היא שאם יש באופיו של האדם המידה הטובה, הרי היא מעין נטייה טבעית, או בשפת הפסיכולוגיה "מוטיבציה" המובילה אותו להתנהגות הראויה הנגזרת ממנה, נטייה זו מתקשרת באיזו שהיא צורה ל'יצורך'. בעניין זה נעסוק בהמשך בפרק 'ההסברים הפסיכולוגיים היצריים'.

מול 'אתוס' ניצב ה'נומוס'. נומוס פירושו חוק התנהגות. הנומוס הבסיסי הוא חוק הטבע או החוק הטבעי. "אלמלא לא ניתנה תורה היינו למידין צניעות מחתול, גול מנמלה ועריות מיונה, דרך ארץ מתרנגול" (עירובין ק ע"ב). בעלי החיים חסרי התודעה מתנהגים לפי חוקי הטבע. בחוקי הטבע אין אתוס במובן של מידות טובות, אין בהם בחירה ולא קיימת לגביהם השאלה, איזו היא הדרך הנכונה, משום שחוק הטבע הוא חוק ההכרחיות. לפי חוק הטבע, מכח הכובד האכן צריכה ליפול אם מרפים ממנה, ובעל החיים צריך לטרוף כשהוא רעב. המלה 'צריך' מציינת הכרחיות.<sup>2</sup> חוקי הטבע הם החוקים שהמדעים מנסים לחשוף. במדע חוק הטבע מורכב מסיבה ותוצאה, לכן חוק הטבע הוא סיבתי.

גם הנומוס האנושי קובע חוקי התנהגות. השאלה היא לפי מה בוחר האדם את הנומוס ולפי מה מגדיר הנומוס את ההתנהגות הרצויה? התשובה הפשוטה היא, לפי האתוס, כלומר לפי תכונות האופי הראויות שבסל המידות הטובות האידיאלי. הנומוס האנושי בוחר את ההתנהגות הראויה והאדם 'נדרש' להתנהג כך וכך. גם לגבי האדם אנו משתמשים במלה 'צריך', אבל במשמעות שונה. האדם 'צריך' לכבד את בוראו ולא להאוב את מדינתו במשמעות

1. לדוגמא ניתן להצביע על אוסף המאמרים, בספר 'בין דת למוסר', ד' סטטמן וא' שגיא, הרצאת אוניברסיטת בר אילן, 1993, שבו דנים פילוסופים דתיים בהגדרה מחדש של תחומי הדת והמוסר והיחסים שביניהם.

2. ראה י' לייבוביץ' שיחות על מדע וערכים, אוניברסיטה משודרת, משרד הביטחון והוצאה לאור, 1989, פרק ה עמ' 30-35.

שנראה לצמח הוא האידיאל האסתטי.<sup>7</sup> דעותיו של צמח אינם מענייניו, והבאתו לא באה אלא כדי להרגים את ערעור הערכים העליונים הקלטיים.<sup>8</sup>

ב. הערכים המוחלטים שהיו מקובלים בעולם המסורתי והישן במשך מאות בשנים נבעו מהסכמה על המוחלט, שכללה גם את החברה החילונית וגם את החברה הדתית. ההסכמה נבעה מעולם רוחני ומושגי בעל השקפה הומניסטית מטא-ערכית כוללת דומה. הדת היוותה השקפה מטא-ערכית בתחום הטוב והישר, הנובע ממסר התנ"ך והפילוסופיה, והיוונות היוותה השקפה מטא-ערכית בתחום המדע, הידיעה והאסתטיקה ("יפת אלוהים ליפת וישכון באהלי שם" בראשית, ט, כו). בתקופתנו שתי ההשקפות ההומניסטיות המטא-ערכיות הללו התפוררו ואינן מהוות עוד בסיס להסכמה. האמונה באל והאמונה בצו האלוהי אינן נתפסות כדבר שמחייב עוד בתחום ההתנהגות, וסל המידות הטובות גם הוא אינו נתפס עוד כדבר שמחייב בדרך קטיגורית את התנהגות האדם.

**המרת הערכים ההומניסטיים בערכים יחסיים ואינדיבידואליסטיים**

בתקופה המודרנית העמדות הערכיות ההומניסטיות מתמקדות במחויבות כללית לקידום התפתחותם ורווחתם של בני האדם.<sup>9</sup> במאה העשרים הסכמה זו מסתכמת בשני מוקדים: מצד אחד, בהשקפת עולם המחויבת לטיפוח חרותו של הפרט ולצמיחתו האישית, למימוש ולהרחבה של היכולות הגלומות בו. השקפה זו כוללת קוד מוסרי-חברתי המציב את כבוד האדם ורווחתו וחירותו כתכלית עליונה, שאין לחבל בהגשמתה בשמן של תורות דתיות, אידיאולוגיות, לאומניות או כלכליות. מצד שני רווחת הדעה שהתרגום הפוליטי של ההשקפה הראשונה יושג בחברה, נאורה והומנית ובעלת צביון דמוקרטי, המבוססת על שיוויון ערך האדם, על כיבוד זכויות האדם ועל העמדת משאבים להשגת ולהגשמת כל אלה.<sup>10</sup> יוצא, איפוא, שבמקום סל המידות מדובר היום על חופש הביטוי והמחשבה והגשמה עצמית, אחוות העמים וסולידריות בין-אנושית, רווחה כלכלית ואקולוגיה. כך נשתברו כל לוחות הערכים של חובות האדם ואת מקומם תופסים ערכים של זכויות האדם. הערכים מחייבים רק את החברה כלפי הפרט, כשם חופש הביטוי וצמיחה אישית ואילו הפרט פטור מכל חובה ערכית ומוסרית במשמעות הקלטית. הפרט חדל להיות אורח המחויב למען החברה והחברות ונעשה רק צרכן התובע בקולניות את זכויותיו.

אף-על-פי כן עדיין החינוך ההומניסטי המודרני, לפי השקפות חינוכיות של ההוגים אותו

7. את האידיאל האסתטי הוא רואה כערך עליון המסוגל לתת משמעות לחייו של אדם כדי ליצור את עצמו כיצירת אמנות יחודית.
8. על רקע זה התנהל בשנות הששים ויכוח פילוסופי על הזכות לחנך לערכים מחייבים. ראה קליינברגר "פ' מגמות" כרך יא נובמבר 1961, עמ' 332-333; רוטנשטרייך נ' 'לענין ערכים מחייבים' 'מגמות' יב מס 1 במרץ 1962 עמ' 48-51; רון א' 'על הזכות לחנך לערכים דתיים'.
9. ראה נמרוד אלוני, עלייתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלסי עד לפוסט מודרניסטי. בתוך: חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי. עורך אילן גור-זאב. מאגנס ירושלים, תשנ"ו, עמ' 13-42.
10. שם, עמ' 38.

(ראסל, וייטהד, דיואי), מרגיש עצמו קשור לניתוח ערכי העבר עם דגש שהוא שם על עמדות מודרניסטיות. דיואי למשל הקפיד לשמור על איזון בין הגשמת טבעו הייחודי של הילד וכיבוד צרכיו ונטיותיו, לבין עשיית הילד לשותף-יורש של נכסי הרוח והמוסר של האנושות שקדמה לו.<sup>11</sup> ביטוי נוסף לאינטגרציה כזאת מצוי בדברים שנאמרו בספר 'חינוך כללי בחברה חופשית'<sup>12</sup> שהתפרסם אחר מלחמת העולם השנייה, ש'מטרת החינוך אינה אלא לעזור לתלמידים לחיות את חייהם שלהם. עם זאת אנו פונים למורשה במקצת בתור סמכות, ובמקצת — למען יבהיר העבר את מה שחשוב בהווה". הערכים ההומניסטיים של העבר נחשבים לפי השקפות אלו כערבות לשיתוף רעיוני ולהסכמה חברתית, בדבר מהות 'חיים אנושיים טובים'. בהשקפה משולבת ישן-חדש זו, עדיין מודגשת ה'תבונה' ככושר וכמכשיר האנושי הטוב ביותר העומד לרשות האדם והחברה כנסיך להבין את אנושיותנו לממשה באופן ראוי, ולהיטיב את חיינו באופן הולם.

ראינו לעיל שהתקוות ההומניסטיות התנפצו כשנשתברו לוחות הערכים המסורתיים. לא רק לוחות הערכים נשתברו אלא לפי בובר נשתברו גם הדיוקנאות שלאורם הגדרנו את הערכים בעבר (דיוקנאות מחנכים ברורות כמו של תלמיד חכם, חסיד, משכיל, ציוני, חלוץ, וכדומה) ואין לנו עוד לא ערכים ולא דיוקנאות מחנכים מוסכמים על הכל. לפיכך, מציע בובר לחזור לערך המוחלט הנובע מצלם האלוהים, ולערך הנובע מקשרי "אני-אתה".<sup>13</sup> פילוסופים ומחנכים אחרים מציעים כפתרון רשימות של ערכים יחסיים בני זמנם.<sup>14</sup> לעומת זאת, האנשים מן השורה, החיים במציאות של משבר ערכים, פיתחו מנגנוני הישרדות ערכית כביכול, בדרכים מסולפות, כפי שיוסבר להלן בפרק הפסיכולוגי, ואלה הם מושאי התעניינותנו.

אם לוחות הערכים והדיוקנאות המחנכים נשתברו, אנו פונים אל התבונה מצפים ממנה שפיטה נכונה ואובייקטיבית של מה שנחשב לטוב ומה שנחשב לרע באנושיותנו. ברגע שגם האמונה בתבונה תיחלש או תדעך, תיגור דה-קונסטרוקציה והתפוררות על חיינו האנושיים. ורגע זה הגיע עם צלצול פעמוני הפוסטמודרניזם.<sup>15</sup>

עם הפוסטמודרניזם נסתם הגולל גם על התבונה כתקפה לבירור מהות ערכים. העמדה הפוסטמודרניסטית דוחה גם את היומרה לאובייקטיביות ולאוניברסאליות של 'התבונה'. הפוסטמודרניזם רואה באמונה כתבונה מיתוס ופיקציה, המשרתים את האינטרסים של הקבוצה החברתית אשר מאמצת אותו. כשיטה זו שולל הפוסטמודרניזם את היומרה למעמד מועדף של כל השקפת עולם, אידיאולוגיות, תורות מוסר, סגנונות חיים, יהיו אלו מנומקים בצורה מדעית, פילוסופית או ערכית.<sup>16</sup>

11. ראה 'הילד ותוכנית הלימודים', בית הספר והחברה, אוצר המורה, תל-אביב תש"ך.
12. חינוך כללי בחברה חופשית, שני פרקים מתוך 'הד"ח של וועדת הרוורד'. בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות ירושלים תשי"ט עמ' 13.
13. בובר, מתוך ספרו של צ' קורצווייל, מרטין בובר והמחשבה החינוכית המודרנית. שוקן 1978 הפרק 'ערכים ודיוקנאות'. שם עמ' 179.
14. ראה רשימות כאלה בספרו של קורצווייל עמ' 72-75.
15. על משמעויות והיבטים ושנים של הפוסטמודרניזם ראה בספר חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי. עורך אילן גור-זאב. מאגנס ירושלים תשנ"ו.
16. אלוני, לעיל הערה 9 עמ' 37.

הפוסטמודרניזם מבקש למוטט את ההיררכיות שבין הגבוה לנמוך". הוא מבקש לבטל כל תפיסה מקודשת הגורמת להעדיף את מחזותיו של שכספיר על פני אופרת סבון כלשהי בטלוויזיה, או להעדיף סימפונייה של בטהובן על כל מוסיקת דיסקו, ולהעדיף יצירה של ואן גוך על פני ציור קומיקס. ככלל, הפוסטמודרניזם חותר לבטל את ההיררכיה שבין 'תרבות מלומדת' לבין 'תרבות ההמונים'.<sup>17</sup>

כללו של דבר, החברה הפוסטמודרניסטית סותמת את הגולל על תקוות, אמיתות, ערכים אנושיים בעלי מעמד אוניברסלי ואוניברסאלי, וגוזרת מיתת נשיקה על התוחלת מהתבונה.<sup>18</sup> לפי הדיון שבסעיף הקודם, אין בעידן הפוסט-מודרניסטי תוקף אוניברסאלי לשום ערך, אין תוקף לשום דרישה לריסון האדם ואין שום קריטריונים לשפוט איזו התנהגות מועדפת על חברתה. מאחר שאין עוגן של מחויבות למשהו, נותרה רק ההתענגות על חוסר המחויבות הזו. מימוש עצמי מתפרש כפינוק עצמי.

### בילבול בין תוקף מוחלט של ערך לבין אימפריאליזם ערכי טוטאליטארי

ההשקפה האימפריאליסטית לערך והנאמנות העיוורת לו תקעה מסמר נוסף בארון המתים של הערכים האוניברסאליים. סימון מבחין בין הצד הטוטאלי והצד הטוטאליטרי של הערך. לטוטאליות ולטוטאליטאריזם יש כוח ועוצמה, אלא שהטוטאליות מתקשרת עם מה שהוא אמת ונכון והטוטאליטאריזם מתקשרת עם מה שהוא מסולף ומזויף. כח הטוטאליות שיש לערך, בא לו משום שהערך הנכון תופס מקום הולם וצודק בראש סולם הערכים. והטוטאליטריות מתקשרת עם מה שמזויף, שרירותי ואינדוקטרינרי, כאשר הערך הלא נכון תופס כשרירות מקום עליון בסולם.<sup>19</sup>

כשיש המרה של ערך-על אוניברסאלי בערך ספציפי, וכשמעמידים ערך ספציפי ומשני, המותנה בקבוצה חברתית מצומצמת, כאילו הוא ערך עליון אוניברסאלי, המחייב להכפיף אליו את כל הערכים האחרים – אנו נחשפים לטוטאליטאריזם. טוטאליטאריזם משמעה בילבול בין העיקר והטפל והשתלטות אימפריאליסטית בלתי צודקת, של ערך טפל על הערך העיקרי. טוטאליטאריזם היא התנהגות כאילו-ערכית, המקדשת בצורה מזויפת ערך טפל ומעלה אותו לדרגת קדושה עליונה, כאילו הוא ערך-על. זה אחד מסממני משבר הערכים. פאשיזם, קומוניזם ותיאוקרטיה הם ערכים כאלה. תיאוקרטיה אינה קבלת עול מלכות שמיים,

17. ראה צוקרמן, מ' על פוסט-מודרניזם וחינוך. בתוך: גור-זאב, לעיל הערה 9 עמ' 89-102. שם עמ' 94.

18. עדות לכך שעמדות פוסטמודרניסטיות כאלה חוזר לעולם החינוך עולה מהנטינות שנכשלו למקד את הדיון במסגרות הכשרת מורים, באיכויות ערכיות המוסיפות כבוד לאישיותו של אדם. הנטינות נתקלו בהסתייגות התלמידים, בטענה שאין לרונן בעניינים ערכיים משום שהם מותג-תרבות וסובייקטיביים מעיקרם. רוב התלמידים בהכשרת מורים (בינתיים במערכת חילונית) סבורים שלכל אחד "הטוב שלו, הצורך שלו והיפה שלו" שם, 38 השווה לאמת, הטוב והיפה לפי אפלטון בתחילת מאמר זה.

19. ע"א סימון. על בעית העילית. בתוך: הזכות לחנך החובה לחנך עמ' 43-44.

אלא השלטה על אחרים בכוח, שלטון שאינם רוצים בו, השלטה שאינה נדרשת גם מצד ההלכה.<sup>20</sup> במשמעות זאת, התייחסות טוטאלית להלכה כמצדיקה השתלטות על אחרים, היא ביטוי של טוטאליטאריזם. טוטאליטאריזם היא ביטוי יצירי של האדם ונובעת מצרכים נפשיים נמוכים שלו לחפש הצדקה, ודאות וביטחון בשלטון מדומה של ערך שהוא מקדש אצלו, ללא פרופורציות הולמות, תוך כבילות לקרשי הצלה מדומים, כפי שנסביר מיד. ההיתפפות לטוטאליטאריזם ערכית היא מסממני משבר הערכים גם בחברה הדתית.<sup>21</sup>

### הקשר שבין ערכים טוטאליטאריים והתנהגות ערכית פרכרטי

ההתנהגות הערכית הפרכרטי והנוקשה ניוונה מהדגשות חברתיות תרבותיות ודתיות על מרכזיותם של ערכים. התנהגות ערכית פרכרטי מאופיינת בקנאות ובמסירות בלתי פשרנית לערך חברתי, אידיאולוגי או דתי, שנחפס על ידי הפרט הפרכרטי, כצורך נפשי המלווה באלמנטים יצריים. לאישיות הפרכרטי 'הערכית' כביכול, אין יכולת של הבחנה שכלית במגבלות יישום הערך בתנאי מציאות שונים ומשתנים והוא חסר רגישויות חברתיות, החשות במקדמי סיכון והרס חברתי גבוהים, אם באים ליישם את הערך באופן עיוור. אי לכך, המסירות להגשמת ערך של האדם הפרכרטי, נובעת מדחף נפשי, שאין שליטה עליו, והוא מתגייס להיות נושא דגל קנאי ובלתי מתפשר של הגשמתו, תוך התעלמות מערכים משניים,

20. המושג 'שלטון התורה' הוא נטע זר בכרם ישראל, והצירוף של 'שלטון' ו'תורה' הם תרתי דסתרי. גדולי ישראל דברו במשך כל הדורות על 'דרך התורה' ראה דברי א"א אורבך, 'שלטון התורה או דרך התורה' בתוך: א"א אורבך, על ציונות ויהדות, הספריה הציונית תשמ"ה עמ' 283-293. שם עמ' 285.

21. דוגמה לגילוי טוטאליטאריזם במסווה של ערכים מובא הסיפור הבא: תלמיד ישיבה הביע בפני המחנך הרב את הדעה ש"הפתרון לבעיה של הערכים בארץ ישראל הוא לשלוח אותם בקרונות משא לארצות הערביות השכנות". כשהעיר לו המורה שהוא משתמש במינוח המזכיר את מה שנעשה לעם היהודי, לפני שני דורות אז הוא הגיב: "שם זה נעשה על-ידי מטורפים זה היה רצון הבורא". מובא אצל רחנק מ. מאמר Rosenak Michael, The Perfect Torah and the Non-Jew Within the Perfect Torah, Gates. from Melton Journal Summer 1985 N.Y. ההיגדים של התלמיד הם טוטאליטאריים, החלטים וטופיים ומבטאים עמדות. הדברים שטוחים ללא עומק ומחשבה. אבל התלמיד חושב עצמו, כאילו הוא מבטא ערכים של אהבת ארץ ישראל או של אהבת העם. גם רצון הבורא, כפי שמובע כדברי התלמיד, אינו ערך, אלא עמדה מרוקנת מכל אמת. משבר הערכים מתבטא גם כדברי הרב המחנך. הרב המחנך מבקש לכתוב מאמר בכתב-העת של בית הספר, שיבהיר לתלמידים את זכויות הלא-יהודים בא"י, לפי המקורות. אבל הצהיר שהוא מקפיד שיימוש במקורות לא יכיל נושאים פילוסופיים, לא נושאים דמוקרטיים ולא נושאים הומניסטיים. אלה אינם מדברים אל תלמידיו. "רק הלכה" הוא קבע, "כדי לשכנע אותם אנחנו חייבים להראות להם רק הלכה!" (רחנק עמ' 1). יש כאן קשקש כראיה חינוכית, שהרי הבנת הערך נדונה דרך מקורות פילוסופיים, הומניסטיים ודמוקרטיים, אבל אלה אינם מדברים אל התלמידים. הם אינם מעוניינים לעיין בדברים ולברר את האמת שבהם, הם מעוניינים רק בקפס. ההלכה לדידם, היא כלי של חיתוך דברים ללא עומק וללא השקפה. במקרה זה השימוש בהלכה אינו ערכי, אלא כלי מאניפולטיבי, קרדום לחפור בו ומכשיר להצדיק דרכה, עמדות וצרכים נפשיים יצריים נמוכים, של שגאה ותוקפנות לוד ולשונה. העובדה שהמחנך נכנע למאניפולציה זו, משקפת אי הבנה של שורש הבעיה ובהתנהגותו הוא למעשה נכנע לבעיה החינוכית ומחוק אותה.

מצרכים חברתיים מורכבים, ומסיטואציות חברתיות אכספלוסיביות ורגישות.<sup>22</sup> במצב זה, ההתגייסות להגשמת הערך היא הרסנית יותר מאשר בונה. כאשר מדובר בערכים דתיים, לאומיים וחברתיים בעלי מטען רגשי כבד, התנהגות ערכית פרברטית מקדמת את הסיכון להרס ובהיותה כזאת היא גם בלתי מוסרית, כפי שיוסבר להלן בסעיף 'הכיוון לפיתרון'.

#### חוסר פרופורציה בין הקניית אינפורמציה להקניית אוריינטציה ערכית

סימון מציין עוד מאפיין למשבר הערכים ההומניסטיים והוא חוסר הפרופורציה שבין אינפורמציה ואוריינטציה ערכית. לא היה דור, טוען סימון, שעמדה לרשותו כל כך הרבה אינפורמציה עשירה, כמו לדור שלנו, היודע והיכול לדעת כל כך הרבה, על כל דבר, ועם כל ריבוי האינפורמציה הזו, עומדים אנו בפני גירעון האוריינטציה הערכית. אבותינו, אומר סימון, יושבי העיירה, ידעו אולי הרבה פחות מאתנו, אבל היתה להם אוריינטציה בהתאמה לאינפורמציה שלהם, ובין שני אלו היתה שוררת פרופורציה מתאימה. בית הספר ובעיקר בית הספר התיכון, על-ידי ריבוי האינפורמציה ובלבול האוריינטציה, מגדיל את חוסר הפרופורציה ומחמיר את הבעיה של משבר הערכים. גודש האינפורמציה המופקת מן המדע מעובד במסודות לימודיים ועיוניים באופן מדעי ולא מופנה גם לעיצוב אוריינטציה ערכית. ידע מדעי המדגיש את חיפוש הסיבתי וניצולה על ידי האדם, הוא ידע תועלתית המנוצל ליצירת בסיסי כח ושליטה. ניתן לעבד את האינפורמציה המדעית ולנצל גם להבנת תכליתיות הדברים, תוך ניבוי תוצאתם הסופית. כאשר האינפורמציה מצביעה על תהליכים שתוצאתם הרסנית, יש

22. גישה חינוכית אחרת של קָשֶׁל בראיה מחנכת היא ההתכחשות לכך, שקיימת בחינוך בעיה של יצירת עמדות תורמות טוטאליטאריות בתלמידים. בגליון 'כל העיר' (א אלול תשנ"ו עמ' 71 והלאה) התפרסם ראיון של מיכל פלג עם ד"ר י. בורג, אודות עמדות הנוער הדתי שהתבטאו בהערצה לרוצחו של רבין. לשאלה שנשאלה כענין הבנות הדתיות שהביעו אהדה לרוצח רבין (כיה"ס התיכון הדתי קרית גת): "לאור העובדה שמקרים אלו צומחים במערכת החינוך הדתי, איך חושב צריך לברוק את מערכת הערכים שמקנים אצלכם?" תשובתו היתה: "זה עלבון בשבילי ששואלים שאלה כזאת. המערכת שלנו? הלואי שלכולם היו אותם ערכים. אז יש כמה בנות כאלה, את רוצה לומר, שאיזה מחנך אחראי ונורמלי מחנך ככה?" מול דברים אלו מוזקרת האמת, שנתגלתה לפי סקר שנערך ע"י משרד החינוך והתרבות, בתקופה שקטה יחסית, שלפני בחירות מאי 96. תוצאותיו של סקר זה, שהובאו באותו גליון של 'כל העיר', הראו שכ-10% של תלמידי החינוך הממלכתי וכ-25% של תלמידי הממלכתי דתי תומכים ברצח רבין. או לא מדובר בכמה תלמידות טפשות, אלא בתופעה אנטי ערכית. ובהמשך אומר ד"ר בורג: "אני מוחה נגד זה ששואלים אותי דבר כזה. אני איש הפועל המזרחי, איש תורה ועבודה והקיבוץ הדתי. כל הדברים האלה זו עירובייה שמישהו מעונין לערכב אותה". הדברים מראים שהם מנותקים מן המציאות ויש בהם הכחשת הבעיה. תלמידי החינוך הממלכתי כיום (בקריית גת בכלל), אינם אנשי הפועל המזרחי, שבורג מתייחס אליו, אינם אנשי תורה ועבודה ואינם אנשי הקיבוץ הדתי. הדובר הנכבד, מערכב מין בשאינו מינו ומייחס דבר באופן שאינו מותאם לזמנו. לפי הממצאים, יש טוטאליטאריות הצומחת במערכות החינוך הדתי וכנראה לא כל המחנכים 'אחרים ונורמליים', השאלה היא איך מגדירים נורמלי. האם הרב המתן לעיל, שרצה לשכנע את תלמידיו רק בהלכה ולא במקורות יהודיים עיוניים משקף מעשה נורמלי ואחראי. לפי מה שהוסבר בדיון, אין הדבר כך.

להשתמש בידע כדי לעצור תהליכים הרסניים ולגייסה לשימור ולהצלה ולגבשה למודעות שתוביל להתנהגות של חסד וצדקה עם הסביבה הפיזית והאנושית. דוגמה לכך אנו מוצאים במודעות האקולוגית, שצמחה מתוך הבנת יחסי קיום איוון ושימור בטבע, ועל ידי כך התפתחה תודעה של איכות הסביבה ושימורה. אמנם לא לכל יש מודעות כזאת אבל קבוצות חברתיות מסוימות לוחצות לחץ מוסרי על ממשלות ומוקדי שלטון, לחוס על הטבע ולהמנע מצעדים הגורמים להריסתו. פחות מכך מייחסים ידע מדעי לתכליות מוסריות, כדי להבין דרכו תהליכים חברתיים ואנושיים על מנת לקדם רמה איכותית ערכית ומוסרית של איכות חיי האדם ולמנוע צעדים המביאים לדירדור איכות החיים של האדם, עד להתכוונו ולאיבוד צלם האנוש שבו. פעמים חוסר אינפורמציה הוא הגורם לאיבוד האוריינטציה הערכית. שברית סדרי הערכים וטוטאליטאריות אימפריאליסטית של הערך המזויף, נובעים מתודעה צרה של האדם, מהשכלה מצומצמת שלו.

#### הכיוון לפתרון — כינון מערכת ערכים מחייבים לפי ההווה

לסיכום, הסיבות שנמנו לעיל למשבר הערכים הן: השתברות הערכים העליונים המחייבים והשתברות הדיוקנאות המחנכים המחייבים; המרת ערכים הומוניסטיים של חובה אזרחית לחברה בערכים אינדיבידואליסטיים של תביעת זכויות מהחברה, כלבול בין תוקף מחלט של ערך ובין אימפריאליזם ערכי; חוסר פרופורציה בין אינפורמציה ואוריינטציה, יחסיות הערכים הפוסטמודרניסטיים.

אפשרות ליצוב המערכת הערכית כמתכונת חדשה מסתמנת, אם במקום להילחם מלחמה אבודה על ערכים מוחלטים שתוקפם נחלש, נבחין בערכים אוניברסאליים לא טוטאליטאריים. סולם ערכים תקין מבחין בין ערכים אוניברסאליים-כלליים, לעומת ערכים ספציפיים, משניים ותלויים בהעדרה של קבוצה זו או אחרת. אוניברסאליות הערך משמעה, שהערך הוא עליון משום שהוא חיוני לאדם ולחברה, בדרגת קדימות ראשונה וכזוה הוא מוכר על ידי כל האנשים ומוערך על ערכים אחרים משניים, ספציפיים השונים מחברה לחברה. ערכים אוניברסאליים חברתיים כמו: שמירת חיי אדם, התנהגות מינית נאותה, שמירת החוק והסדר ונאמנות למדינה, מקודשים על ידי הכלל, גם מן הבחינה החילונית וגם מן הבחינה הדתית, משום שברור לכול שבלעדיהם אין חברה יכולה להתקיים. תוקפם הקטיגורי של ערכים אוניברסאליים אלו הוא גם מוסרי במשמעות זאת, שהם מגינים של הקיום החברתי והאיש של הכלל ולכל תכלית עליונה כזאת יש ערך מוסרי טוטאלי. הפרת ערך עליון כזה היא פעולה בלתי מוסרית, משום שיש בו הפרת החוק והסדר של המציאות המגינה על הכלל ועל ידי כך יש בה סיכון של קיום הכלל.<sup>23</sup> תוקף האמת של ערכים אלו בא להם מהיותם קשורים זה בזה ותומכים זה בזה. כוחם החברתי בא להם מתוך היותם מנוסחים לפי חוקים וסטנדרטים של התנהגות וקיומם מונתה בריסונים נדרשים, בהטלת הגבלות ובהטלת עונשים על מי שמפר אותם. לכן ערכים אלו בעלי כח ועוצמה ומתקבלים על הכל כמוצדקים. גם ההלכה היהודית

23. בעקבות קאנט, ביקורת כח השיפוט מוסד ביאליק תשמ"ד, עמ' 247.

מכירה בתוקף ערכים אוניברסאליים ועליונים כאלה המתבטאים בכללים ההלכיים של דינא דמלכותא דינא; אלמלא מוראה של מלכות איש את רעהו חיים בלעו; הכל כמנהג המדינה; נשיא בעמך לא תאור; משום תיקון עולם; משום דרכי שלום וכיוצא בו.

### פרק ב: הסברים פסיכולוגיים למשבר החינוך לערכים

על פי המובא בחלק ראשון של המאמר, הדיון בחינוך לערכים נסב סביב שאלת ההתנהגות האנושית הרצויה. לפי השיקול הפילוסופי, יש התולים התנהגות ערכית ומוסרית בחבונה (הרמב"ם), אחרים רואים התנהגות ערכית כנובעת מהכרעה עצמית ומתחושת חובה אישית (קאנט), ויש המדגישים את המאבק האישי הדיאלקטי (אכסיסטנציאליזם) כבסיס להתנהגות ערכית ועוד השקפות כאלה. יש לתת את הדעת לכך שהיכוח הערכי בשאלת התנהגות הנובעת מהשכל לעומת התנהגות הנובעת מנטיה טבעית, בשאלת התנהגות הבא מתוך ציות לעומת התנהגות הבאה מתוך רצון והכרעה עצמית, מתנהל בתחום הפילוסופי. גם אם מכריעים בעקבות הדיון הפילוסופי לטובת התנהגות שכלית-תבונית, או לטובת התנהגות רצונית ובעלת התמודדות והכרעה עצמית, הרי מבחינת המעשה החינוכי, אין די בכך. כדי להביא את התלמיד המתחנך לצורת התנהגות או לרמת התנהגות ראויה, שמומלצת על ידי הפילוסופים, מן הבחינה החינוכית יש לפנות לצד הפסיכולוגי של טבע האדם ולשאל אם ניתן להשיג מטרה זו או אחרת. לפני קבלת כל הכרעה ערכית חינוכית, אנו מצויים לקבוע בדרך אמפירית, קודם כול אם אכן השאיפה הפילוסופית מתאימה לטבעו הפסיכולוגי של האדם, ושנית באיזו מידה היא מתאימה לדרגת התפתחותו הנפשית. מה שמכתיב את התוצאות המעשיות האפשריות בחינוך, הוא לא הרצון הפילוסופי, אלא המציאות הפסיכולוגית.<sup>24</sup>

#### הגדרה פסיכולוגית של המושג 'ערך'

בפסיכולוגיה מגדירים את המושג 'ערך' כקריטריון שבו משתמשים אנשים בהערכת התנהגויות, אנשים ומצבים. חמישה אלמנטים משותפים בהגדרות רבות של המושג 'ערך'. ערך הוא: (1) מושג או אמונה, (2) לגבי פעולות או מצבים, (3) דומיננטי מעבר לסיטואציות ספציפיות, (4) המנחה בחירה או הערכה של התנהגות או אירוע, (5) ומסודר לפי חשיבותו היחסית (כקריטריון לבחירה). מבחינה פסיכולוגית הערכים הם ייצוגים יצריים וקוגניטיביים של שלושה סוגי צרכים אוניברסאליים: צרכים ביולוגיים של האדם (צורך אכילה, צורך מיני), צרכים חברתיים (עזרה לזולת, שיוויון) צרכים של מוסדות חברתיים (משפחה, ביטחון, שלום)<sup>25</sup> וצרכים של מימוש עצמי (מקצוע, תחביב).

24. מינקוביץ' א' בעיות פסיכולוגיות של החינוך לערכים מתוך: 'החינוך' ה-1 סיון תשכ"ז עמ' 251-269 (להלן 'מינקוביץ').

25. ראה גומבו' ר' ושוורץ' ש' מערכת הערכים של צעירות דתיות-חרדיות כפרספקטיבה השוואתית. בתוך: מגמות 1989 ל"ב (3), עמ' 333.

צורך אכילה מיתרגם לערכים כמו: איכות מזון, אסתטיקה של מזון. בצרכים חברתיים הוא מיתרגם לסעודת מצווה או למסיבה או חגיגה, או לארוחת עסקים. בצרכים של מוסדות חברתיים הוא מיתרגם לכשרות מזון, לרמת חיים, לבריאות הציבור. בצרכים של מימוש עצמי, צורך האכילה מיתרגם למקצוע כמו טבח, קונדיטור והעדפת טעם אישי.

### הסברים פסיכולוגיים-יצריים

מבחינה פסיכולוגית אמפירית אנו מוצאים, שגם לאדם ברמתו הנמוכה וההתחלתית יש יסודות סיבתיים 'חייתיים' להתנהגות, יסודות המרחיקים אותו ומונעים ממנו מלהתנהג בצורה ערכית. אי לכך, תכלית התפתחות האדם ותכלית למידתו צריכות להיות מכוונות לשחרור האדם מכפיפות לסיבות 'חייתיות' או ראשוניות של התנהגותו, דהיינו שיחרור מכפיפות הן לסיבות ביולוגיות, והן לצרכים ודחפים נפשיים אישיים וחברתיים השולטים בהתנהגותו, ולהעברתו אל התנהגות ערכית, הנובעת ממקורות תבוניים ורצוניים. נראה, שאחד הכשלים בחינוך לערכים נובע מאי הבנה של המחנכים לניגוד, שבין הרצון הפילוסופי (מטרות) ובין האפשרות הפסיכולוגית (תנאים). אי הבנה כזאת מונעת במעשה החינוך לערכים את הצלחת הטרנספורמציה הזאת של ההתנהגות מיסודות חייתיים של ההתנהגות אל יסודות ערכיים נראה שגם הכישלון בחינוך הדתי לערכים אינו יוצא נקי מלחטוא לא-אבחנה כזאת.<sup>26</sup>

הפסיכולוגיה המודרנית מתרגמת את מושג ה'רצון' הפילוסופי לצרכים ולדחפים; לצורך ביולוגי טבעי או לצורך חברתי של האדם. לפי הפסיכולוגיה, כל התנהגות האדם נובעת מצרכים נפשיים ומריגושים, שהדינמיקה שלהם חזקה ובסיסית יותר, גם משכלו וגם מרצונו. לפי החבונה הפסיכולוגית, ה'רצון' הפילוסופי ייוצר רק אם יתקשר לצורך נפשי והוא ייכשל אם יעקוף או יתעלם מהצורך הנפשי של האדם.<sup>27</sup> הרצון הוא מעין צורך נפשי מתורבת יותר, שעשוי להמיר את הצורך הנפשי הפשוט, ולבוא במקומו ולהוות לאדם צורך נפשי מסדר גבוה יותר. התהליכים שבהם הרצון יתהווה וייעשה צורך מסדר גבוה יותר מסובכים. לפי אחד העקרונות הפסיכולוגיים, הרצון יהיה לסוג של צורך גבוה באדם רק אם הצרכנים הראשונים יבואו על סיפוקם ונפשו של האדם תהיה מאוונת ויציבה ולא מופרעת ומסובכת בתוך עצמה. סולם המניעים של מסלאו (Maslow), מדרגים סוג של דינמיקה כזאת ומתנה פעולתו של צורך עליון בסולם, כסיפוק צורך תחתון ממנו, עד שבמעברים של מערכת דרגות, מגיעים לדרגה עליונה המקבילה ל'רצון'. לפי מסלאו, כל צורך שלא יבוא על סיפוקו, סופו שימנע את ההתקדמות לפעולת צרכים גבוהים יותר.<sup>28</sup>

### הסברים פסיכולוגיים חברתיים

לפי ממצאי המחקרים הללו רואים שילדים מגלים לכאורה, אוריינטציה ערכית (בהצהרות, בידיעות וכדומה), שאינה עוברת לעשייה ערכית, או לשון אחרת, יש פער בין הצהרות לבין

26. ראה הרחבה בפרק ג.

27. שם, 261.

28. ראה פסיכולוגיה בחינוך. אוניברסיטה פתוחה, יחידה 2.

התנהגות בפועל. תופעה זו מצריכה להבחין בין התנהגות פסוידו-ערכית או כאילו-ערכית, שלאמיתו של דבר אינה ערכית, או אפילו אנטי ערכית. התנהגות פסוידו-ערכית מתגלה בצורות שונות. התנהגות פסוידו-ערכית מתגלה בהצהרות מילולית, ערכיות כביכול, ברטוריקה נוכחה בנושאים פוליטיים דתיים, או בנושאים חברתיים השנויים במחלוקת, כאשר ההצהרות נאמרות בהפגנות ובבטחון, שאין להן כיסוי בהתנהגות הולמת בשעת מעשה. גילוי אחר של התנהגות פסוידו-ערכית, מתבטא בהצהרת דעות 'כאילו' ערכיות, בצורת סימאיות בוטות ותוך הישענות על סמכויות מעורפלות (כמו חז"ל, הלכה, דעת תורה וכדומה).<sup>29</sup> גילוי אחר הוא הבעת דעות מוחלטות כאילו-ערכיות, המלוות במגמות לא מוסריות, כשאין בעל הדעה עירני לסתירה זו<sup>30</sup> כל הגילויים הללו ודומיהם, אינם ביטוי לערכים אמיתיים של בעליהן, אלא מיוחסות לעמדות אישיות או לנומרות חברתיות שלהם. 'עמדה' היא הבעת דעה המשקפת הרגשה בעד או נגד משהו, וזו נובעת מצרכים נפשיים. 'נורמה' היא סוג של עמדה חברתית. עמדות ונורמות דומות לערכים, בכך שהן מתייחסות התייחסות מעריכה לדברים, לאנשים למאורעות וכדומה. אבל עמדות ונורמות אינן ערכים. ערך שונה מעמדה ונורמה בכך שהוא מתקשר למאמץ לכיור אמת, לעיון, לחיפוש ובדיקה, להתלבטות ולהירות בהכרעה ולדחיית הכרעה. לפני אימרו התנהגות המגלמת ערך יש בדרך כלל, פעולה של ביור מהות הדברים הנידונים, של חיפוש אינפורמציה רלוונטית, של מאמץ להעמיד דברים על דיוקם, של תשומת לב לניגודים, לדעות שונות וכדומה. לשון אחרת, הבניית הערך לאיזה שהוא דפוס התנהגות, שאמורה לגלם את הערך, היא הבנייה מאוחרת או נדחית. זאת ועוד, גם לאחר אימרו דפוס התנהגות-מגלמת-ערך, האדם נשאר עירוני, ביקורתי ומהסס, אם אכן דפוס ההתנהגות הזה מגלם את הערך, והוא נכון גם לתקן את דפוס ההתנהגות הזה ולשנותו. לעומת הערך, 'עמדה' או 'נורמה' הם מצבי הכרעה מוחלטים וכמעט מידיים. עמדה ונורמה הם מצבי הבנייה מוקדמת ומהירה של הכרעה, של מה שבעד ושל מה שנגד, שלא קדמו להם דפוס לימוד הנושא והבהרתו ודרכי בדיקה וביקורת הולמים. בעוד שגיבוש הערך הוא תהליך נמשך והוא 'בערך' והוא זמני, הרי עמדה או נורמה נקבעים באופן מידי, סופי ונחרץ. ערך נובע משיקול שכלי ועמדה או נורמה נובעים, או מצרכים ביולוגיים ונפשיים (ריגושים, חסכים שונים; חיפוש הנאות או בריחה מכאב או סבל), או מצרכים חברתיים (לחץ חברתי, פחד, חרדה חיפוש אהבה והגנה וכיו"ב), וכבר נאמר שכדי לעבור מהנמוך לגבוה יש צורך לספר ולהרגיע את הנמוך ולא להתעלם ממנו.

### בעיית החינוך לערכים בלמידת ההזדהות כלמידה חברתית

בחינוך נהוג להציע את הדוגמא האישית, כדרך להקניית עמדות מוסריות וערכיות דרך הזדהות.<sup>31</sup> כדי שתהיה דוגמא אישית זקוקים אנו לאישיות מופתית ומצד זה כבר נאמר לעיל

29. ראה דוגמה כזאת בהערה מס' 21.

30. דוגמה לכך הוא הכיור ההלכי שקבע, שמוחו הרוציא כבדו של גוי למען הצלת יהודי.

31. ראה לאחרונה ארנר, לעיל הערה 15 עמ' 110.

שיש משבר דיוקנאות חינוכיים.<sup>32</sup> כאמור, הרצון ככוח מכוון את ההתנהגות ויוצר רק אם יומר בתהליכים פסיכולוגיים תקינים וייהפך בעצמו לסוג של צורך נפשי מסדר גבוה. כך נהפכים צרכי תרבות, שבתחילתם הם חיצוניים לאדם, ומקבלים עוצמה הדומה לעוצמה המקורית של יצרים ביולוגיים. התהליך שבאמצעותו מתבצעת המרה כזאת הוא הזדהות. בתהליכי הזדהות נורמאלית, מתהוות תמורות ביצרים עצמם. היצרים והצרכים הראשוניים עובדים טראנספורמציות ומשתלבים לתוך הצרכים החדשים של האדם.<sup>33</sup>

מהצד החינוכי, תפקידה החיוכי של ההזדהות מוכר יותר מאשר חולשותיה. סיכום טוב על יתרונותיה ראה אצל מינקוביץ במקומות שונים.<sup>34</sup> כדי להסביר את משבר הערכים אנו מבקשים להתמקד בהמשך, דוקא בחולשותיה של ההזדהות ככלי להפגנת ערכים.

מינקוביץ טוען שמאחר שהזדהות מבצעת טראנספורמציה של היצרים והצרכים לערכים, יש סכנת ספיגה של אלמנטים יצריים בתוך הערכים. אי לכך, ייתכן שקניית הערך ספוגה באלמנטים יצריים ואז ההתנהגות הערכית תהיה מלווה בסילוף הערך ובפרברסיה (סטיה חולנית) של הגשמתו. מאותו רגע שערך רוכש כח של דחף יצרי, הוא מקבל אופי של התנהגות בלתי רציונאלית והשכל מאבד במידה רבה את שליטתו עליו. פרויד הצביע על התופעה, שבהזדהות ערכית ומוסרית בתנאי חינוך נוקשה וקפדני, יש גילויים ברורים של יצירות ותוקפנות ביישום ובהגשמת עקרונות המוסר של המתחנכים, הנובעים ממצפון תוקפני ובאכזריות פרברטית של בעל המצפון כלפי עצמו (מאזוכיזם) או כלפי אחרים (סאדיזם).<sup>35</sup> מבחינת החינוך, בהזדהות כזאת יש סכנות של סילוף ערכי המוסר, התרבות והדת ויש גילויי התנהגות נברוטית ונוקשה של הגשמת הערך בצורה קיצונית, שאינה מתחשבת בתנאי

32. ראה גם בענין זה במשנה ברורה (סימן תקפ"א הערה יד) בדבר ש"ץ ראי והגון לעבור ולומר סליחות, "שיש לחזר אחרי פרנסי ציבור נאמנים ומגינים על הדור ומרוצים לעם ובעוונותינו הרבים וכו'" כלומר אין אנשים ראויים ולכן מציע בעל המשנה ברורה, שיתפלל הש"ץ הקבוע. הערה כזאת מופיעה בעוד מקומות, כמו בשאלה מיהו הגדול בתורה שראוי להעלותו לפני אחרים וכד'.

33. מינקוביץ 266 (ראה בע' 24).

34. ראה מינקוביץ לניתוח המושג 'הזדהות'. מגמות כרך יא מוסר סאלד 1960 עמ' 7-22 וכן הזדהות חיקוי ואמפתיה מגמות יא 1961 עמ' 231-211 וכן במאמר המצוין לעיל בהערה 21.

35. מינקוביץ הערה 12, 266; ייתכן שאם מודל ההזדהות יהיה בעל אישיות נוקשה, אכזרית ומדכאה, הילד ירכוש בתהליך ההזדהות, יחד עם הערכים שהדמות מקנה, גם את תכונותיה השליליות הללו. ראה ד. רודי, פסיכולוגיה לא לפסיכולוגים, זמורה ביתן 1985 עמ' 33. גם אצל הראי"ה קוק מוצאים את הסכנה שבהזדהות, אפילו עם צדיקים, ..הרבקות (כלומר הזדהות) בצדיקים.. היא דבר נכבד מאד במהלך התפתחות הנפשות (כלומר התפתחות נפש היחיד) אבל צריך שמירה גדולה, שאם יטעה בצדיק אחד וידבק בו בקלות הווייתית, וידבק גם כן בחסרונותיו, הם יפעלו לפעמים על הדבק (קרי: על התלמיד) במידה גרועה הרבה ממה שהם פועלים על האיש המקורי (כלומר על הצדיק) (אורות עמ' קמג). לכל דמות הזדהות יש גם תכונות שליליות, ומחוסר הבחנה ומתוך צרכים נפשיים עשוי האדם להזדהות דוקא עם התכונות השליליות של הדמות. צד אחר נגד ההזדהות ככלי חינוכי היא הטענה, שהזדהות פסולה משום שפירושה ויתור על זהות אישית וקבלת זהות שאולה, הגורמת בסופו של דבר לניכור אישי ולזיוף. מתוך כך לא ייתכן לדבר בנשימה אחת כזו ליד זו, בשיטות חינוכיות בהזדהות מצד אחד (קניית זהות שאולה) ובעמלנות או ביצירתיות מצד שני (פיתוח זהות אישית), משום ששתי שיטות אלו הן תרתי דסתרי.

המציאות המשתנה ורגישויותיה, דבר התורם להרס יותר מאשר לקידמה.<sup>36</sup> מאחר והתנהגות פסוידו-ערכית, תוקפנית, פרברטית ונוקשה צומחת במצבים חינוכיים של דיכוי יצרי, כפייה ואיום, הרי ההמלצות החינוכיות מזהירות את המורים שלא ללכת במסלולי חינוך מסוג זה.

#### ריסון, סובלימציה והתנהגות ערכית

כדי למנוע את השתרבות האלמנטים היצריים, במעבר מ'צירים אל רצון ואל ערכים, מציע פרויד את עקרון העידון (סובלימציה) של היצרים. העידון של היצרים הוא תהליך שבו הדחף היצרי מוצא לו ביטוי באפיקים תרבותיים מוכרים על ידי החברה, כמו במשחק (תפקיד אכזריות, המן הרשע וכדומה), באומנות (תוקפנות, מין) במקצוע (חבלן, חייל, רופא מנתח), בספורט (שיחרור תוקפנות בתחרות) בלימוד עיוני (כיבוש ותחרות ברכישת ידע, דיפלומות, פירסום וכדומה). מהממצאים האמפיריים נמצא שעידון היצרים מתפתח במצב מאוזן של הטלת הגבלות מצד אחד והפניית מרץ, פעילות וכוחות יצירה לאפיקים עיוניים, חברתיים ויצירתיים. נמצא שחינוך פחות המעדיף ספונטאניות, חופש ללא התערבות חינוכית ומניעת הכוונה וביקורת של המבוגר — ערכים הנחשבים כגורמים לבריאות נפשית של הילד ולביטוי עצמי; כל אלה מביאים מצדם האחר, לחוסר ריסון עצמי ולולגריזם של ההתנהגות, לתוקפנות, לאגונצטריזם, ולתועלתנות ולריקון מתכני חיים ערכיים, שכן בחינוך פתוח כזה אין ערך לתכנים כשלעצמם.<sup>37</sup>

המסקנה היא שלא רק מצבים חינוכיים של דיכוי, כפייה ואיום מונעים הפנמת ערכים הנקיים מאלמנטים יצריים, אלא גם חופש וספונטאניות מוגזמים גורמים גם הם להשתרבות יצירת כזאת.<sup>38</sup>

#### פרק ג: הסברים דתיים לערכים לעומת הסברים פסיכולוגיים וחברתיים

א. הדת, במגמותיה הכלליות נוקטת כלפי האדם עמדה פילוסופית ולא עמדה פסיכולוגית. התפיסה הדתית מזולזלת ביצרים ובריגושים שיש להם, שהם הבסיסים של הצרכים הנפשיים הנמוכים. הדת נוטה להפריד בין נטיות יצריות, צרכים וריגושים ובין הרצון. ההשקפה הדתית מציגה את השאלה הפילוסופית, מה צריך להיות האדם, יותר מאשר את השאלה מהו האדם, מה מגבלותיו ומה הדינמיקות בתהליכים הפסיכולוגיים שלו, שהם תנאים טבעיים, שלא ניתן להתעלם מהם. הדת מעמידה את דמותו של האדם כבעל שלושה פנים: מהות עליונה (נשמה ויצר טוב) הנוטה באופן טבעי לטוב ולקדושה; מהות חומרית (גוף, יצר הרע) הנוטה לחטא ולהנאות אסורות; וכח רצון המסוגל, לפי ההשקפה הדתית, להכריע ביניהם. ההנחה של חכמי הדת (כמו של הפילוסופים החילוניים) היא, שהאדם הוא תבונה וכח תבונתו הוא עשוי להשליט את הרצון. בנטיות היצריות רואה הדת ביטוי לחולשה רצונית של האדם, כאילו יש לו לאדם רצון מן המוכן, שיכול לעמוד מולם וכאילו האדם יכול לבחור בכח רצונו זה להתגבר על הצרכים הבסיסיים. משאינו עושה כך, יש לולול בו. טענה כזאת בלתי אפשרית, לפי התפיסה הפסיכולוגית. לפי הפסיכולוגיה, מוכן שהאדם יתקדם לקראת שליטה רצונית, רק אם הוא יהיה מסוגל להתגבר על צרכים בסיסיים, על פי תהליכים פסיכולוגיים דינמיים שציינו קודם. לפי זה מוכן, שכל עוד החינוך הדתי יאמץ את הפרשנות הפילוסופית הדתית לנפש האדם ויזנח או יתעלם מן הפרשנות הפסיכולוגית, וככל שלא יגייס לתהליך החינוכי שלו את המגמה לתרגם את הצרכים לרצון, לפי התהליכים הפסיכולוגיים הללו, בהדרגה ובמינון נכון, הרי גם החינוך וגם האדם המתחנך יהיו מועדים לכישלון בהתנהגות ערכית.

ב. גישה דתית אחרת, תולה את הרצון כשכל ובמשמעת התבונה, מתוך כך, היא מאמינה, שהסברים, הטפות מוסר<sup>39</sup> ותוכחות מחזיקים את ההבנה של האדם ואת תבונתו, ובאמצעותם הוא יגיע להתנהגות רצונית. גם גישה כזאת עומדת בסתירה לממצאים פסיכולוגיים אמפיריים ומופרכת על ידם.<sup>40</sup> הרמב"ם שהבין ענין זה, אינו רואה את הרצון כנובע מן ההכרה ומוביל לפעולה. את ההכרה הוא מחייב, כדי להגיע לשלמות ואת הרצון הוא מצריך לציות למצוות.

39. ראה למשל, מ. ארנד, חינוך יהודי בחברה פתוחה, אוניברסיטת בראיילן, 1995 עמ' 100.

40. לפי תפישות אכסיסנטנציאליות, הייש' הממשי נבנה על-ידי המגע האונטולוגי עם המציאות האישית (מימד האינפורמציה לפי סימון) והישות' (האישיות של האדם, האדם כחור איש) מתעצבת ומתבשלת על ידי האתיקה (מימד האוריינטציה לפי סימון). הייש' האונטולוגי מטרתו היא 'האמת' והישות' האתית מטרתה היא ה'טוב'. פילוסופים אכסיסנטנציאליים (כמו היידגר ולפיו הוסרל) העניקו את זאת, פילוסופים אכסיסנטנציאליים אחרים (כמו עימנואל לוינס) טענו שהאונטולוגיה כפופה לאתיקה, או הכרת האמת כפופה לטוב. לפי הגישה הזאת, איך יודעים מהו הטוב? התשובה היא שהטוב מוכר כמפגש עם הטרנסצנדנטי, האינסופי, שמיוצג ע"י אלוהים. דרך הכרת הטוב, מעצבים את האמת של המציאות (לוי, ד, דת ומוסר במשנתו של לוינס. בתוך בין דת למוסר, אוניברסיטת בראיילן תשנ"ד עמ' 68-69).

36. שם, שם; ראה דוגמאות היסטוריות ואחרות של מינקוביץ' המדגימות התנהגות ערכית מסולפת ונוקשה.

37. מינקוביץ' 267; ראה גם בספרה של פורמן מ', ילדות כמרקחה — אלימות וציתנות בגיל הרך. תל אביב הקיבוץ המאוחד, 1994, על תוקפנות כגני הילדים. פורמן נותנת בספרה הסבר דומה להתפתחות התוקפנות כבר בגיל הצעיר, הנובע מאמונה של המבוגרים כדבר חשיבות הספונטאניות להתפתחות הילד, מסלחנות של המבוגר כלפי גילויי אלימות של הילד, מהכחשה של המחנכים, שיש באלימות ותוקפנות הילד הרך סממני התנהגות פרברטית ומחוסר אונים של המבוגר בפני גודש התופעות הללו.

38. ראה סיכום טוב של טענה זו במאמרו של פרקנשטיין הכוונה חופש וכפייה בתוך תורת החינוך כספי מ' ולס צ' עמ' 249-251; ראה בענין זה גם מאמרי 'חינוך והוראה — מרדנות וכיבוש' בתוך: הפואימה הפדגוגית של אברהם אורן. רשת אורט לחינוך טכנולוגי ומדעי ואורנים — בית הספר לחינוך של התנועה הקיבוצית, תשנ"ו 1995 עמ' 277-284.



בישראל,<sup>44</sup> בהתאמה להבחנה שהבאנו בין ערך (הכרתי עיוני) ונורמה (חיקוי וקונפורמיזם חברתי), נבדקה אצל התלמידים הבחינה הנוגעת לרכיבים ולאמצעים לרכישת ידיעה דתית בקיום המצוה לעומת קיום המצוה דרך נורמה וקונפורמיזם חברתי. הנורמה והקונפורמיזם שנבדקו במחקר קשורים לאירגונים דתיים שהתלמידים משתייכים אליהם (מפלגה דתית לאומית, אירגון בני-עקיבא, החינוך הממלכתי דתי) ובמצוות שקיומן תלוי בפומביות ושיש להם תגמול חברתי גבוה, לעומת מצוות שהן בתחום היחיד, שיש להם תגמול חברתי נמוך, אבל בעלי תגמול וסיפוק נפשי אישי. מבחינת היבט הפומביות, התגלה במחקר שהאמונה המגובשת במצוות התלמידים התרכזה בעיקר במצוות שקיומן בפומבי (82%) לעומת אמונה מגובשת במצוות שקיומן ברשות היחיד (51%). משמע הדבר ש-49% מכלל התלמידים הדתיים הם בעלי אמונה רופפת כלפי מצוות שבתחום רשות היחיד, כלומר חסרי הפנמה של מצוות מסוג זה.

מבחינת היבט הקונפורמיזם הדתי לנורמות האירגון החברתי, נמצא שהשקפות הדתיות המגובשות ביותר היו כמתאם גבוה עם מצוות נורמטיביות מועדפות של אירגון ההשתייכות החברתית של התלמידים, או בהשקפות הנוגדות נורמות חילוניות לפי השקפות האירגון החברתי. כלומר, נתגלתה הזדהות גבוהה עם מצוות מועדפות לפי נורמות דתיות המעניקות תגמול חברתי גבוה, בגין השתייכות לנורמות הקבוצה (67%), לעומת הזדהות נמוכה עם מצוות שהתגמול החברתי הניתן להן נמוך והתגמול היחיד הוא סיפוק רוחני אישי.<sup>45</sup> מסקנת המחקר היא שההדגשה המרובה בהשקפת עולם דתית על היבטים קולקטיביים ועל נאמנות לנורמות דתיות של מסגרת ההשתייכות האירגונית, והדגשה מעטה של המורים על השגת ידיעה ועיון הקשורים להשקפת עולם, הדגשות אלו מחלישות יצירת עולם פנימי ופיקוח עצמי ערכי פנימי, שבלעדיו לא ניתן לטפח ערכים דתיים בעלי משמעות אישית,<sup>46</sup> וזאת בנוסף לכך שהמורים בהוראתם מרבים לתת הסבר מילולי ואינפורמטיבי למצוות ולהשקפות, ללא פיתוח הגיון הדברים ומשמעותם הרגשית. מסקנת המחקר היא שדרך הוראה כזאת עשויה להסביר הסבר נוסף את חולשתם של הערכים הדתיים שבתחום האישי.

ההבדל בין נאמנות לערך מתוך קונפורמיזם חברתי לבין נאמנות לערך מתוך הזדהות מוטושת. בהתנהגות החיצונית של האדם קשה להבחין בין שני סוגי נאמנות אלו. בקונפורמיזם חברתי לא רק שמתקבצים כל היצרים הפחדים ותהליכי ההגנה של האדם<sup>47</sup> אלא שבתוך תהליכים יצריים אלו המבקשים את סיפוקם יכול האדם הדתי להיתפש לכוחניות שבאימפריאליזם ערכי, כפי שהסברנו אותו לעיל בפרק הפילוסופי. ואכן, אנו רואים כיום

הערך העליון לפי הרמב"ם הוא אמנם ההשגה השכלית, אולם לא היא שמוכיחה להתנהגות הדתית הרצויה, אלא המוביל הוא הרצון לקבל עול מצוות.

המחקרים הפסיכולוגיים, מראים שאין העברה (טרנספר), מלמידה הכרתית להתנהגות ערכית ומוסרית. אלה מראים, שהסיכויים קלושים, שהתלמיד יצליח להתגבר על צרכים ביולוגיים וחברתיים ויגיע לכלל התנהגות ערכית במצבים ריגושיים, מתוך כך שהבין את ההסברים של המורה על הטוב והרואי ופעל לפיהם. המחקרים עוד הראו שכאשר המורה מטיף מוסר, מוכיח בשער, מזהיר את הילדים ומאיים עליהם שלא להתנהג התנהגות, שאינה מצויה בהתאמה לערך, הוא משיג אפילו מטרה הפוכה — ההטפה והאימים מחזקים את ההתנהגות הלא רצויה, במי שכבר קיימת בו.<sup>41</sup> עוד הראו המחקרים, שתלמידים שמגלים באופן מילולי עמדות ערכיות או מוסריות, נכשלים בפועל, בהתנהגות ערכית או מוסרית, לא פחות אם לא יותר, מחבריהם שלא הצהירו על עמדות ערכיות. ממצא אחד מראה, שתלמידים שלמדו באופן תיאורטי עקרונות של התנהגות ערכית או מוסרית, אבל היו בעלי יצרים או צרכים סוטים חריפים, נכשלו בהתנהגות מוסרית או ערכית בהשוואה לילדים, שלמדו פחות עקרונות של התנהגות מוסרית, אבל היו בעלי צרכים ויצרים נורמליים. עוד נתגלה במחקרים, שלא נמצא הבדל בהתנהגות ערכית או מוסרית בין ילדים, שהיו תחת השפעה חינוכית מוסרית נמשכת ומוצהרת (מגע שוטף עם מוסדות דת, אנשי דת וכדומה) לבין ילדים דומים להם בצרכים ויצרים, שלא היו תחת השפעה כזאת.<sup>42</sup> כל המחקרים הללו מחזקים את הטענות הפסיכולוגיות, שחינוך לערכים הוא ענין של התגברות על יצרים צרכים וריגושים בסיסיים, ושהחינוך לערכים אינו מתמצה בהסברה, הטפה ומתן אינפורמציה ואין בו קיצורי דרך.

ג. ההבדלים שבין ערך לבין עמדה או נורמה, חשובים יותר לבחינת ההתנהגות, אם היא ערכית או לא, יותר מאשר הדמיון שביניהם. לפי ההבדלים הללו ניתן להבחין למשל, בין ציות לסמכות הנובעת מערך, ובין ציות לסמכות הנובעת מעמדה או מנורמה; כך ניתן להבחין בין נאמנות להלכה הנובעת מראיה ערכית לבין נאמנות להלכה הנובעת מעמדות או נורמות דתיות; כך מוסבר מה שנאמר לעיל שקבלת עול מלכות שמיים היא ערך ואילו מגמות של תיאוקרטיה הם ענין של עמדה ונורמה. כן ניתן להבחין בין אהבת הארץ הנובעת מראיה ערכית (כמו לאומיות) לבין אהבת הארץ הנובעת מעמדות או מנורמות (כמו לאומנות). לעולם, ההכרעה הערכית מלווה בהתלבטות, ביסורים ובסובלנות לשונה ומשקפת את הרצון, בעוד שהעמדה או הנורמה מאופיינות בתחושת ודאות מוחלטת, באיסובלנות לשונה, שלעתים מלווים גם בתוקפנות ובאלימות כביטויים של אימפולסים, צרכים וריגושים.<sup>43</sup> בחינוך הדתי ההבדלים שבין ערכים דתיים ונורמות דתיות נובעים מדרכי החינוך וההוראה של המורים את תלמידיהם לקיום מצוות. במחקר אודות השקפת העולם של נוער דתי

41. מינקוביץ' 262.

42. ראה על מחקרים אלו אצל מינקוביץ' עמ' 261-262.

43. על מאפייני עמדה ותכונותיה, ראה בספר Attitudes. Jahoda (ed.), Penguin, 1966; על נורמות ראה בספרו של כרונין ש. פסיכולוגיה חברתית. עם עובד ומישל"ב 1970, פרק רביעי.

44. חיה צוקרמן-בראלי, השקפת העולם של נוער דתי בישראל. בתוך: הירשברג ח"ו (עורך) ספר ח"מ שפירא. רמת גן אוניברסיטת בר-אילן, תשל"ב עמ' 21-36. מובא גם בתוך: מרדכי בר-לב (עורך) החינוך הדתי בחברה הישראלית — מקראה. האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים שבת תשמ"ז עמ' 536-551. במחקר נבדק מידגם מייצג של תלמידי תיכון דתיים מתוך כל כיתות בתי הספר התיכוניים הדתיים והישיבות התיכוניות של בני-עקיבא בארץ, הנתונים לפיקוח החינוך הממלכתי הדתי בשנים תשכ"ד-תשכ"ה. תשל"ב עמ' 21, תשמ"ו עמ' 536.

45. שם, תשל"ב עמ' 28; תשמ"ו עמ' 543.

46. שם, תשל"ב עמ' 31; תשמ"ו עמ' 546.

47. ראה א' פרום, מנטס מחופש, האדם האוטומוטון.

התנהגות אימפריאליסטית ערכית המתבטאת בטוטאליות של ההשקפה, בביטחון בצדקת הדרך, בשימוש ריקני בקלישאות חברתיות שכיחות וברדידות המחשבה.<sup>48</sup> עוד נמצא שדרך ההוראה, יוצרת פער זניגוד גדולים בין הצגת ההשקפה הרתית לבין התאמתה למציאות חיי היומיום. התלמידים מתקשים להחיל את הנורמות הרתיות על חיי היומיום, כך שבעיות חיים יומיומיות נשארות בלתי פתורות אצל התלמיד. זאת ועוד, גם ערכים כלל-אנושיים (מוסר, משפחה, חברה, כלכלה וכדומה) שנלמדים נמסרים ברמה אינפורמטיבית ואינם מקושרים לערכים מקבילים דתיים תואמים. כך יוצא, שמתקבלות בתודעת התלמיד שתי מערכות השקפות נפרדות ללא קשר ביניהן. ולא נוצרת אצלו סינתזה בין המערכת הרתית לבין ערכי המציאות החילונית, שתהיה מקובלת על רוב הציבור האירגוני. מצב זה משאיר בלב התלמיד בעיות ללא פיתרון, מחליש את תקפות הערכים הדתיים בעיניו ומביא את כלל התלמידים לנווט דרכם בחיי היומיום החילוניים (בידור, שילובים, מפגשים חברתיים, צבא וכדומה) בדרך מנוקת מהלכה או אף סותרת הלכה.<sup>49</sup>

#### פרק ד: מסקנות חינוכיות ודידקטיות הנובעות מהסיבות הדתיות-פילוסופיות והפסיכולוגיות למשבר החינוך לערכים

א. הריון הפילוסופי הראה שקיימת התמוטטות של סולמות ערכים מסורתיים ויש השתברות דיוקנאות ערכיים, שהנחו אותנו בעבר כדוגמאות בלתי מעורערות להזדהות ולחיקוי. עקב התמוטטות והשתברות אלו אנו נמצאים במחלוקת ובמבוכה בשאלה מה הם הערכים המנחים שיש לחנך לקראתם. מהריון הפסיכולוגי למדנו, שההתנהגות הערכית של האדם מבוססת בסופו של דבר על יצרים, צרכים בסיסיים וריגושיים. אלה משתרבים גם לתהליך בחירת הערכים של האדם וגם לתהליכי ההזדהות. במצב הטוב, נוצר עידון של היצרים והצרכים ובמצב הגרוע נוצר שלטון יצרים היוצר אישיות 'ערכית' כביכול, שלאמתו של דבר היא פרברטית, נוקשה והרסנית. אי לכך, החינוך לערכים חייב לטפל בשני הכיוונים: אישוש תוקף הערכים וחיוזוק יסודות האישיות הנדרשים בהתנהגות ערכית.

ב. הפילוסופיה של הערכים עוסקת בהגדרה מחדש את מקורות החובה להתנהגות הראויה, ומחפשת תוקף חדש לערכים מחייבים.<sup>50</sup> מתוך דחיית ההשקפה שקיים ערך עליון אחד

48. ענין זה הובהר בשני מאמרים של הכותב: חינוך למוסר בעולם דתי מעורער סמכויות מחנכות. בתוך 'דרך אפרתה' תשנ"ה 1955 עמ' 19-29; וכן בגורמי מחלוקת חברתית בחינוך האדם הרתי בתוך: מים מדליו בטאון מכללת ליפשיץ תשנ"ו, עמ' 85-105 בנושאים של התנשאות, יחירות והתלהבות. שם, שם.

49. ראה דוגמה להגדרה מחדש של מקורות החובה כמאמר חינוך למוסר בעולם דתי, מעורער סמכויות מחנכות, ר' ירחי דרך אפרתה תשנ"ה עמ' 19-30, שם עמ' 23.

המשותף לכל בני האדם, הרגש בדיונים אחדים עובר מהתוכן אל הצורה. בצורה, המדובר אינו עוד בהתנהגויות ראויות או לא ראויות, אלא בפרוצדורות הולמות של שיקול ערכי,<sup>51</sup> שהן נוהלי פעולה של השיפוט הערכי. מתוך ראיית הגשמת הערך דרך עידון תשוקות יצריות של האדם (משום שלא ניתן לסלק את היצריות) וגילגול היצר לרצון, ומתוך ההשקפה שאין ביטחון שכל הערכים שאדם בוחר בהם הם באמת מוסריים (לפי הגדרתנו המוסרי הוא זה, שאינו מסכן את קיום המציאות), אזי לפני ששואלים מה הם הערכים שראוי לאדם לממש, יש תחילה לברר מה הם העקרונות, שמנחים את האדם בבחירת הערך הנראה לו ראוי למימוש. התשובה לשאלה כיצד שופטים ערך באופן אובייקטיבי ובלתי משוחד היא, שככל שאדם שופט ערך בתנאים ובתהליכים נפשיים הגונים, כך הערכים שייבחרו יהיו לא פחות הגונים וראויים.

ג. על פי הנאמר לעיל, אין להדגיש בחינוך, כצעד ראשון, את הדיון בטיבם של ערכים, מהלך כזה חסר ערך כשאין לתלמידים הכשרה נפשית הולמת לדיון כזה. לכן יש להקדים את פיתוח היכולת והנטיות לשיפוט ערכי להקניית הנטיות להתנהגות לפי ערך. רק לאחר רכישת הפרוצדורות השכליות והרגשיות לשיקולים ערכיים והקניית סגולות הנפש הנלוות להן, ניתן לדון עם התלמידים בטיבם של ערכים בצורה הולמת. פיתוח תפקודים נאותים לשיפוט ערכים אמור לגרום לכך שהתלמידים יהיו יותר אובייקטיביים, יותר עקביים ויותר לוגיים מצד אחד ויותר אותנטיים, כנים ואחראיים מצד שני. החינוך להפעלת פרוצדורות של שיפוט ערכי, כולל דרוג ושיכלול הפרוצדורות הללו, בהתאם לגיל, ופיתוח הולך ועולה של מודעות עצמית לאי סטייה מהפרוצדורה הנדרשת, כפי שנביא בסעיף ז. הרמב"ם למשל מדגים דרוג כזה של מודעות בחקירות האמת.<sup>52</sup>

ד. היוצא מהדברים שנאמרו לעיל הוא שהיכוח בין אנשים המעדיפים ערכים שונים לא יהיה ויכוח על הערך, אלא ויכוח על שימוש בפרוצדורות יותר נקיות ויותר הגונות בבחירת הערך. לפרוצדורות אלו מספר פרמטרים: כנות; אינפורמציה רלוונטית; מודעות עצמית; הצלחה פרגמטית.

קאנט מצמצם את כל הערכים לערך קטיגורי פרוצדורלי של הציות מתוך חובה, או לצו הקטיגורי.<sup>53</sup> האובייקטיביות בבחירת הערך לפי קאנט משמעה, שככל שפרוצדורה כזו של

51. יש להבחין בין פרוצדורה (נוהל) לבין תהליך. תהליך הוא מצב טבעי ומתנהל לפי כללים אימנטיים, לעומת זאת פרוצדורה היא מהלך עניינים מסודר וקבוע מראש לפי תכנון האדם ושהוא מפעיל אותו מתוך בקרה... בתהליכים אנו משתלבים, פרוצדורות אנו מפעילים.

52. ואלה דבריו: שצריך בעל דעה לחלק (להבחין) בדעתו ובמחשבתו כל הדברים שהוא מאמין בהם ויאמר (לעצמו): זה האמנתי בו מפני הקבלה (מסורת), זה האמנתי בו מפני ההרגשה (חושים) וזה האמנתי בו מפני הדעה (היקש והיסק) וכל מי שמאמין בדבר (בדרך) אחר, שאינו משלושת המינים (הדרכים) האלו, עליו נאמר "פתי יאמין לכל דבר", איגרת לחכמי מונטשפלייר, על גזירת הכוכבים בתוך: 'שילת, אגרות הרמב"ם כרך ב, הוצאת 'מעלות' ליד 'ישיבת ברכת משה מעלה אדומים ירושלים, התשמ"ז עמ' תעתי. שם עמ' תעט.

53. דיון זה ראה בספרה של נעמי כשר, תורת המוסר, אוניברסיטה משודרת. משרד הביטחון — ההוצאה לאור 1989. שם עמ' 126-131.

שיפוט ערכי תגלה בהכרת כל אדם בר דעת בהגינות, כך הערך שנבחר בפרוצדורה זו יהיה הצו הקטיגורי המתקבל על הדעת ללא עוררין.

בדומה, אין זה מענינה של הפילוסופיה האכסיסטנציאליסטית, אם הערכים שנבחרו הם נכונים או לא נכונים, אלא ענינה הוא שכשהאדם בוחר להגשים ערך, בחירתו זו תבוא מתוך כנות ואוטנטיות, אחריות וחירות אמיתית. בחירת הערך פסולה אם היא באה מתוך כחש עצמי, היעדר כנות, דחיית אחריות וחוסר חירות.<sup>54</sup>

החינוך ליצירת כנות והגינות בשיקולים ערכיים מביא את האדם להודות גם ביתרונות הטיעון של הזולת על הטיעון שלו וזה עשוי לתרום גם לסובלנות לדעות הזולת ולשיתוף פעולה עמו, לביקורת מחודשת של הכרעות וללמידה מחודשת של מהויות ושל מצבים מורכבים, לקראת הכרעה מתקנת.

חינוך של כנות הגינות ואחריות יביא גם לשפיטת הכרעות ערכיות לפי שיקולים מוסריים. שיקול מוסרי הוגדר לעיל כהכרעה התורמת לתיקון עולם ולא להרס. ראייה מוסרית כזאת חושג ככל שהפרספקטיבה לעתיד תהיה ארוכת טווח, וככל שתלך ותתבהר הבנת מהו תיקון עולם ומהו הרס עולם.

ה. מבחינה חינוכית, שיקול מוסרי כזה דורש להרחיב את טווח ההתייחסות של האדם בשיפוט ערכי-מוסרי גם בהיקף (טווח הפרמטרים שיש להביא בחשבון השיקול הערכי) וגם באורך הזמן (עד לאיזה אופק אנו מצליחים לראות את התוצאה בשיפוט הדברים). הגדלת שני אלה מחייבת את הגדלת האינפורמציה של התלמיד בשני מימדים אלו (פרמטרים וטווח ראייה). התפתחות פרמטרים ואופק ראייה עשוי לבוא בשלבים, כפי שנביא בהמשך, לפי דינאמיק ולפי קאנט. אינפורמציה כזאת קשורה בפתחות השכלתית לידע ובשימוש נכון בידע, כדי לשפר שיקולים של הכרעה.

המורה העוסק עם תלמידיו בשיפוט ערכי של דמויות בתנ"ך, בספרות, בהיסטוריה ובמציאות צריך להקפיד על עצמו תחילה וללמד את תלמידיו לבדוק אם בעומדם במצבי שיפוט ערכי מצויה בידם האינפורמציה הרלוונטית, ההולמת כדי לשיפוט בצורה הולמת את הדמות ואת התנהגותה הערכית. האחריות להשגת האינפורמציה הזאת והצגתה לתלמידים מוטלת בשלבי לימוד התחלתיים על המורה. ובשלבי לימוד מתקדמים, יש להטילה על התלמידים. אם חסרה האינפורמציה הזו, ההגינות מחייבת את המורה ואת תלמידיו לדחות את הדיון ואת השיפוט ולהתרכז תחילה בהשגת האינפורמציה הרלוונטית (עובדות, תנאי מציאות, תנאי אנשים, חוקי קבוצות חברתיות, תקדימים ומשמעותם, וכן הלאה). אם האינפורמציה לא ניתנת להשגה, ההגינות מחייבת את המורה ואת תלמידיו לדחות דיון ושיפוט בנושא, משום שכל שיפוט בוטר פירושו מסקנות שגויות, חריצת משפט מעוות מחד גיסא וחוסר אחריות מאידך גיסא.

ו. חינוך המדגיש מודעות עצמית, רפלקסיה עצמית וביקורת עצמית, על התהליכים הרגשיים והיצריים שלו ואי הכחשתם ימנע היווצרות מספר דברים שליליים. מצד אחד הוא ימנע

54. ראה השקפה אכסיסטנציאלית זו אצל יעקב גולומב. אוניברסיטה משודרת מבוא לפילוסופיה של הקיום, משרד הביטחון – ההוצאה לאור 1992 שם עמ' 70-71.

היווצרות מבנים נפשיים פרברטיים (של סטייה חולנית) ונוקשים בתלמיד ומצד שני הוא ימנע ספונטאניות עקרה ואגוצנטריות, חוסר ריסון וריקון מאחריות חברתית וציבורית על כל משמעויותיה, כפי שהסברנו לעיל. הבחנה בין מבנה נפשי יצרי או מתפרץ, המוכן לנקיטת עמדה או הנכון להתיישר לפי נורמה, לבין מבנה נפשי כשיר לשיקול ערכי, היא קריטית בשיקולים הדידקטיים לחינוך לערכים, משום שאין מעבר ליניארי פשוט ומוכן מאליו, מהמצב הנפשי הראשון למצב הנפשי השני, עקב זאת שיש ביניהם יחס קונטראדיקטי, שבו האחד מוציא מכללו את השני. מבנה נפשי של אדם הוא עיקר אישיותו. אדם הנמצא במבנה נפשי של אימון עמדה או נורמה, הרי הוא מקובע במבנה נפשי זה, ולא יוכל לעבור ישירות למבנה נפשי של שיקול ערכי אמיתי. בחינוך יש חובה למנוע התקשות וקיבוע של מבנה נפשי פשוט, שממנו קשה להיחלץ. עקרונות האינפורמציה הרלוונטית, השימוש בפרוצדורה והמודעות העצמית, הם בסופו של דבר גורמים היוצרים את ההבדל שבין טוטאליות ובין טוטאליתאריות של הערכים כפי שהוסבר לעיל בהסברים הפילוסופיים, והם אלו העשויים למנוע גישות טוטאליתאריות בשיפוט ערכיים ומוסריים.

ז. דינאמיק העמיד את הפרוצדורה לבחירת הערך הנכון על הפרגמטיזם. הפרגמטיזם מהווה בוחן לאמת ולכוננות ההתנהגות הרצויה לפי הצלחתה במציאות כמושגים אמפיריים, כלומר בהיותה אינסטרומנטאלית להשגת תכליות של האדם. זו הסתכלות אכסטריונית של הערך, והיא כפופה למה שיעיל ולמה שאינו יעיל. לעומת זאת האינטריוניות של הערך נעוצה במהותו. הערך האינטריוני לפי דינאמיק הוא סובייקטיבי ואינו ניתן להסכמה.<sup>55</sup>

לפי השקפתנו, ניתן לשיפוט ערך גם בצורה אמפירית-אינסטרומנטאלית וגם בצורה לוגית מופשטת, אלא שהשיפוט הלוגי מצביע על רמה גבוהה ומופשטת יותר של שיפוט ערכי גם באינפורמציה, גם בפרמטרים וגם בטווח ראייה. לכן, מבחינת התפתחות התלמיד, ניתן להתחיל את השיפוט הערכי בפרוצדורות אינסטרומנטאליות מעשיות, שבהן האינפורמציה המעשית מוחשית וזמינה יותר והפרמטרים, השופטים דברים, מצומצמים לבחינת התועלת שבערך. בשפיטה כזאת מתפתחות באופן טבעי תכונות כמו אובייקטיביות וכנות, משום שהתוצאות התועלתיות או הלא תועלתיות נראות לעין ולא ניתן לטייחן. ברמות גבוהות של הלימוד ושל התלמיד, השיפוט הערכי צריך לשאת אופי לוגי ועקרונות, מקיף ולטווח ארוך, לפי שיטת קאנט ואחרים.

ח. העקרונות של שימוש באינפורמציה רלוונטית, הפעלת פרוצדורות, ופיתוח מודעות עצמית, עומדים בסתירה לשימוש בתהליך ההזדהות, כפי שהסברנו לעיל בחלק הפסיכולוגי. ההימנעות משימוש בהזדהות, מחייבת את המחנכים להימנע מהשפעה על התלמיד שקיבל את עמדתם ודבריהם מתוך צייתנות, חובה, או מתוך סימפטיה והערכת המורה או מתוך אהבתו. לא רק שהתהליך החינוכי דורש מהמורה ומהמחנך להימנע משימוש בשיטות כאלה, אלא הוא גם דורש ממנו לנתק ניתוק דידיקטי מכוון, בין השיפוט הערכי ובין התהליכי ההזדהות על כל סוגיהם.

55. ראה תורתו של דינאמיק, בתוך ספרו של קליינברגר מבוא לפילוסופיה של החינוך, יחדיו 1980, עמ' 179-181 קליינברגר עצמו מגדיר דין בצד האינטריוני והאכסטריוני של הערכים שם עמ' 143-148.

ט. הגישה המוצגת בזה היא קפדנית ואינה מתפשרת. היא קפדנית הן משום שכל הגישות החינוכיות הרגשיות והפדרניות הנהוגות עד כה פשטו את הרגל מבחינה חינוכית ובגינים אנו מצויים במשבר החינוכי הערכי מוסרי, כפי שצוייר ונדון במאמר זה. היא קפדנית ולא פשרנית גם משום שכל פשרה פירושה חזרה לחוליה החלשה ביותר בתהליך, וחזרה זו פירושה הנצחת התהליכים היצריים הראשוניים בשיפוטם ערכיים ומוסריים.

י. אי לכך, נראה שכל ההיבטים והתביעות הפסיכולוגיות החינוכיות שהבאנו בפרק הפסיכולוגי, תקפים גם לחינוך הדתי, לאלו שחרדים באמת ובתמים לשלומם ולתקינותו. לפי הנאמר לעיל, בדיון הפסיכולוגי, המחנך הדתי הנאות, מתבקש לשנות את גישתו ואת יחסו אל יצריו של התלמיד, מגישה פילוסופיה לגישה פסיכולוגית. הגישה הפסיכולוגית נותנת מחד גיסא, לגיטימציה לגורם היצרי שבהתנהגות, מבלי להתייחס אל היצר בשיפוט של חטא ועון, ומאידך גיסא, היא מבקשת להחליש את הגורם הרגשי-יצרי דרך תהליכים פסיכולוגיים נורמטיביים, כפי שתוארו לעיל.

בחינוך הדתי, השיקולים הערכיים כרוכים, בנוסף לשיקולים הכלליים שהובאו לעיל, גם בפיתוח רגישות לגוונים שונים שבמשנת חכמים ובהשקפות דתיות ערכיות שונות (הלכה, חסידות, קבלה, צדיקים, קברים וכיו"ב)<sup>56</sup> ושפיטת כל אלה, לא מתוך עמדות ונורמות דתיות חברתיות, אלא מתוך פרוצדורות הגונות של שיקולים ערכיים. רגישות זו למשנת חכמים מחייבת את עקרון האינפורמציה והעשרת התלמיד בהיקף הולך ועולה של משנת חכמים על כל גוניה, מבלי להסתפק בביטויים הכוללים והדיפוזיים כמו 'תורה' 'חז"ל' או 'הלכה' ודומיהם, שעה שאלו מרובי גוונים, דעות וגישות.

56. ראה למשל שני מאמרים רלוונטיים לענין זה בקובץ מיתוס וזיכרון ערכים ד' אוהנה ור"ס ויסטריך, מכון ואן ליר ירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד 1996: יורם בילו ואיל בן-ארי, קדוש בצומתי משמעויות: על המיתופיקציה של הבאבה סאלי. עמ' 290-303 בעיקר פרקים ו והלאה. וכן מ' פייגה, "הניחו להולכים"? יחסן של גוש אמונים ושלוש עכשיו למרטירים תנועתיים. עמ' 304-320.