

מאסף לעניני חינוך והוראה

א

בעריכת
חיים חמיאל

הועתק והוכנס לאינטרנט
www.hebrewbooks.org
ע"י חיים תשס"ח

המחלקה לחינוך ותרבות תורניים בגולה
של ההסתדרות הציונית העולמית
ירושלים

כל המאמרים מתפרסמים על אחריות כותביהם

מהדורה שלישית

**כל הזכויות שמורות
נדפס בהשגחת הוצאת הספרים של הסוכנות
היהודית לארץ ישראל בדפוס יהודה, ירושלים**

Printed in Israel. 1973.

צולם ונדפס באופסט האמנים, ירושלים

ה ת ו כ ן

להופעת מעינות — — — — —	חיים חמיאל
להוראת החומש עם רש"י — — — — —	יצחק רפאל הלוי עציון
הערות אחדות ללימוד החומש — — — — —	בנימין דה פריס
שעור לדוגמה בתורה — — — — —	יוסף ולק
מעשי אבות (שיעור בתורה) — — — — —	יהושע בכרך
להוראת התנ"ך ככיתות הגבוהות — — — — —	נחמה ליבוביץ
לבעיות הוראת התלמוד בביה"ס הדתי — — — — —	ד"ר אפרים א. אורבך
על הוראת התפילה — — — — —	דב רפל
דרכו של ספר לימוד בתולדות ישראל והעמים — — — — —	ד"ר יעקב כץ
חינוך וחינוך עצמי — — — — —	הרב ד"ר אלכסנדר שפרן
חינוך הישיבות — — — — —	הרב דב כץ
תעודת החינוך — — — — —	ד"ר יהודה מוריאל

להופעת „מעיונות“

במאסף „מעיונות“ ריכזנו כמה חיבורים, הדנים בשאלות דידאקטיות ופיראגוגיות הקשורות בהוראת תנ"ך, תפילה, תלמוד ותולדות ישראל בבית הספר התורני בישראל ובתפוצות. מאמרים אחדים מוקדשים לבעיות החינוך, ומטרה אחת משותפת מאחדת את כל הכתוב במאסף: — חינוך יהודי שלם. הוראה וחינוך הם שני שטחים שבחינוך היהודי המתנהל ברוח התורה, הם זקוקים זה לזה ומשלימים אחד את השני; אין ההוראה במקצועות היהדות מצליחה בלא החינוך לאהבת התורה הנלמדת וליראת שמים, וכן אין לחינוך התורני במה להסתייע ועל מה לחול בלא הרחבת הידיעה בתורה, המעמיקה את ההכרה הדתית והמחזקת את האמונה.

חינוך יהודי זה ידע לחרוג מן התחום הצר, שבכמה מארצות הגולה ניסו לתחום לו, בהכנה לבר מצוה או בחינוך לכשרות ולשבת; אין הוא עומד עוד לצדו של החינוך האנושי-כללי, אף אין לראותו כחינוך המכין לקראת הבגרות. חינוך יהודי ברוח התורה מקיף את החינוך על כל שטחי פעולתו והשפעתו — הוראת כל המקצועות הדרושים לאדם המודרני, וחינוך יהודי שלם — חינוך למחשבה ולמעשה, למידות ולמוסר, לגיבושה של השקפת עולם, לצניעות ולאורח חיים יהודי בבית ובסביבה, במשפחה ובחברה, בגיל צעיר ובגיל מבוגר.

הרחבת היקפו של החינוך היהודי ברוח התורה אילצה את המורים והמחנכים להרחיב את מבטם ואפקם, והביאתם להשתמש בהרבה מן השיטות המודרניות בווראה ובחינוך, שיעילותן הוכחה גם בווראת מקצועות היהדות וגם בחינוך לאורח חיים יהודי-תורני. יתר-על-כן, עם הפעלת השיטות והדרכים החדשות בחינוך מתברר, שרבות מהן היו ידועות ומקובלות בחינוך היהודי המקורי, ומצוה להשתמש בהן כדי לחזק את הקשר בין ישראל ואורייתא (ראה מאמרים של הרב שפרן והרב כץ). ואף בהוראה הוכח, ששימוש יעיל בשיטות

מודרניות. לא זו בלבד שהוא מסייע לקרב את החומר המופשט להבנת הצעיר, אלא שהוא גם מקרב את האדם הצעיר לגילוי המאור שבתורה, להבנת החכמה העליונה ולהכרת המוסריות והשגבה והרעיונות העמוקים בערכי הנצח, שההשגחה העניקה לבריות להנחותם בדרך החיים.

לימוד חומש ונביאים עומד במרכז של תוכנית הלימודים והחינוך היהודי בבית הספר המתנהל ברוח התורה. משום כך הקדשנו לו כמה מאמרים הדנים בבעיות יסוד של הוראת המקצוע בביה"ס היסודי והתיכון. מחברי המאמרים — מראשי החינוך הדתי בישראל ומכוניו — מטפלים בשאלות המעשיות שמעסיקות את המורה; הם נותנים דוגמאות. שמתוכן ילמד המורה לארגן את לימודו בכוחות עצמו. אך יחד עם זה ימצא בהם המעייני הוראות דידאקטיות. עצות מיתודיות ותשובות להרבה מן השאלות שהופנו אלינו ע"י המורים בחפוש אחר דרכי הוראה מתאימים לצעירים ולמבוגרים.

המורה והמדריכה ד"ר נחמה ליבוביץ קנתה לה שם בשיטתה המיוחדת בהוראת תנ"ך ומפרשים לכל הגילים. לפיה הופך השיעור לא רק לחוויה לימודית אלא גם לחוויה דתית. אינטלקטואלית ותרבותית אנושית כללית. אשר רב כוחה לקשר את הלומד לתורת ה'. שיטתה בהוראה למבוגרים מודגמת בגליונות לעיון בפרשת השבוע ובנביאים (ירמיה), שהמחלקה מוציאה ומפיצה ברבים. המעיינים בגליונות בקביעות ימצאו עניין רב במאמרה של העורכת, המוקדש להוראת התנ"ך בכיתות הגבוהות, המבוסס על "פילפול התלמידים" כדרך להפעלת התלמידים בלימודם. כהשלמה לו ניתן שיעורו של מר יוסף ולק, הערוך באותה השיטה לכיתות של בית הספר היסודי.

גם במאמרים המוקדשים להוראת התפילה ודברי ימי ישראל, דנים המחברים במטרות הלימודיות והחינוכיות ומורים דרך: כיצד לארגן את החומר הנלמד, כיצד לחבבו על התלמידים וכיצד להשתמש בו הלכה למעשה.

חידוש רב יש במאמרו של ד"ר א. אורבך המברר את הבעיות של הוראת התלמוד בבית הספר היסודי והתיכון בישראל. אעפ"י שבעבר כבר היו נסיונות ללמד בשיטת המחבר — בולט חידושו של ד"ר אורבך בהציעו תוכנית ללימוד מודרך ומכוון בכל שנות ההוראה בבית הספר.

ובסוף עלי להודות לכל המורים והמחנכים, שעודדוני והשתתפו במאסף הראשון, וביחוד לראש מחלקתנו — הרב זאב גולד, לד"ר נחמה ליבוביץ, לד"ר א. אורבך ולהרב דב כץ, שהדריכוני בעצתם הטובה. יתן ה' שהמאסף הראשון יהיה התחלה לפעולה חינוכית-תורנית-ספרותית ממושכת ומתמדת, ונצליח לעודד בו את ציבור המורים והמחנכים בישראל ובתפוצות. לפרסם את נסיונותיהם בעבודתם החינוכית המעשית ואת הגותם ופרי רוחם לתועלת חבריהם בכל אתר ואתר ולהגדיל תורה ולהאדירה.

חיים חמיאל

א

השיטה העממית בלימוד החומש עם רש"י, המקובלת ברוב בתי הספר ובתלמוד-תורה היא — להוסיף את פירושו של רש"י לכל פסוק ולהסביר את תוכנו של הפירוש הזה, כדי לפנות לפסוק הבא אחריו. תוכן הפירוש ודברי הפסוק מתקשרים זה בזה בעיקר על ידי האסוציאציה של השכנות. שאלות המורה, שהן בעיקר שאלות בחינה, מוסבות על שני דברים בלבד: על הידיעה שרש"י מוסיף לפסוק זה את פירושו, ועל הבנת הפירושו. למשל: „ויאמר ה' אל משה בא אל פרעה כי אני הכבדתי את לבו". רש"י מבאר: „בא אל פרעה והתירה בו". ביאור המורה: התירה בו — הזהר אותו שהוא ועמו ייענשו אם לא ישלח את היהודים. שאלות המורה אחרי הביאור: מה אומר רש"י על דברי הפסוק „בא אל פרעה"? מה זה והתירה בו? בלי לעזוב את השיטה הזאת מסביר המורה לפעמים גם את הקושיה של רש"י, הן אם היא מפורשת ברש"י והן אם היא אינה מפורשת בו. למשל: „ואתה אמרת היטיב איטיב עמך ושמתי את זרעך כחול הים" — והיכן אמר לו כך? והלא לא אמר לו אלא והיה זרעך כעפר הארץ — אלא וכו'. או: „ויהי ימי שרה מאה שנה ועשרים שנה ושבע שנים". מפרש רש"י: לכך נכתב שנה בכלל וכלל לומר לך שכל אחד נדרש לעצמו. בשני המקרים האלה יכול המורה להסביר: רש"י שואל... אבל אין כאן סטיה מן השיטה הרגילה, המוסיפה לפסוק את פירושו של רש"י כדבר הבא מרש"י, ולא מן הצורך בשביל התלמידים להגיע בעצמם להבנת דברי התורה.

לשיטה הזאת מעלות ידועות. ביחד עם האחדות בין דברי הפסוק ופירושו של רש"י נשמרת גם תמימות התפיסה של דברי התורה: זהו פירושו של רש"י! אולם היתרון הגדול ביותר של השיטה הזאת הוא — שהיא הקלה ביותר בשביל המורה: אין היא דורשת ממנו אלא הבנת דברי רש"י והסברת דברי רש"י „במקום", וכיון שמטרת המיתודיקה היא בעיקר — להקל על המורה את עבודתו, הרי יוצא כי שיטה זאת היא המתאימה ביותר לדרישות המיתודיקה.

אולם אין לנו להתעלם מחסרונות השיטה הרגילה הזאת — ואלה הם: (1) השיטה הזאת, המוסיפה לדברי התורה את פירושי רש"י בלי כל הבנה מוקדמת ובלי כל עבודה מחשבתית מעמיקה אחרי הביאור, אינה אלא אחת הצורות של שיטת התרגום בהוראת התורה, וכמעט כל מה שנאמר נגד שיטת התרגום אפשר להגיד גם נגד שיטה זו. בלי ביאור מעמיק יותר אין הפירוש ככל תרגום — אלא תחליף מילולי לדברי התורה.

(2) אם המורה איננו משתדל ליצור קשר אמיץ יותר בין דברי התורה ובין הפירוש — עלול הפירוש להיות מעין חיץ בין התורה ובין התלמידים. והפירוש עצמו לא ייקלט יפה בזכרון.

(3) בביאורים סינטיטיים, היינו באלה, שהמפרש, במקרה דגן — רש"י

איננו מבאר את התוכן הפשוט של הפסוק, כי אם מוסיף רעיון דתי או מוסרי — הרי הקריאה הפשוטה בפירוש. בלי התעמקות בקשר בין הרעיון הזה ובין דברי התורה מצד אחד ובקשר בין הרעיון המוסרי ובין הנהגת ותלמידים מצד שני, עלולה לתת מושג שטחי ומילולי על הרעיון הזה — והוא הדין בפירושים אנאליטו-סינטיים*).

(4) שיטה זו הנותנת ידיעות בלבד, איננה מנצלת את הוראת החומש להשגת המטרות הפורמאליות החינוכיות של ההוראה, היינו: פיתוח כושר-ההתבוננות והשכל, פיתוח הרגשות הדתיים והמוסריים, ויצירת תפיסת עולם דתית-יהודית. ואם בעבר — כאשר המטרות הפורמאליות היו מושגות על ידי לימוד מוגבר של הגמרא, והמטרות החינוכיות על ידי השפעת הבית והרחוב, — אפשר היה להצטמצם בהוראת החומש במטרה הלימודית בלבד, הרי עכשו, כאשר אין לימוד מוגבר של גמרא בבית הספר וכאשר הרחוב ולפעמים גם הבית, אינם יוצרים גורם חיובי בחינוך הדתי — יש לנצל את הוראת החומש גם להשגת שתי המטרות הנ"ל.

נשקול עכשיו את שתי המעלות של השיטה הרגילה לעומת החסרונות שהזכרתי.

(1) אין ספק שתמימות התפיסה המסורתית של דברי התורה הוא נכס רוחני גדול. ולו היה עולה בידינו להקנות נכס זה לתלמידים באמצעות השיטה הרגילה ולשמור על קדושתו בלבם אחרי עזבם את בית הספר, לא היה אולי צורך לחשוב על שיטה אחרת. אולם כבר מזמן נשאלה השאלה: איזה חינוך עדיף — חינוך דתי של תמימות או חינוך דתי שבהכרח, ובדיון בשאלה זו עלינו לדעת שבסביבה בה חיים התלמידים מחוץ לכותלי בית הספר אין התמימות הדתית של התלמידים יכולה לשמש תריס בפני השפעת הרחוב. אל נהיה אנו תמימים לחשוב, שנוכל לשמור על תמימות האמונה של רוב התלמידים אם גם יעלה בידנו לנטוע אותה בלבם לזמן מה. עלינו לצייד את התלמידים, בדרכם לחיים, גם בהכרה דתית חזקה וברורה, שתוכל לעמוד בפני השאלות והקושיות של הרחוב, ועלינו לפתח בהם גם רגש דתי עמוק, שיוכל לעמוד בנסיונות הרחוב. ושוב אין תמימות התפיסה של דברי התורה לפי פירוש רש"י — הצורה היחידה של התמימות הדתית, והשיטה הרגילה בלימוד התורה עם רש"י, — איננה הדרך היחידה להקנות התמימות הדתית. בסוף מאמרי זה אזכיר דרך אחרת, יעילה יותר, שאפשר להגיע בה למטרה זו אם רק נדע ללכת בה.

(2) הנימוק השני לטובת השיטה הרגילה הוא, שהיא נוחה וקלה בשביל המורה. רבים הם הסבירים שהמיתודיקה צריכה לשחרר את המורה מעול עבודה עצמית בהתכוננות לשיעור; ועליה לתת למורה עצות ממשיות ומפורטות,

* ראה מאמרי "סיני" חיבת סיוך תמוז ת"ש או הקדנתי לילקוט פרושים לתורה, ספר בקאשית, מהורה שנייה.

מה עליו לעשות בכל שיעור של הוראת המקצוע. לא רק מורים נתפסים לדעה זו; ישנם ספרי לימוד שמטרתם היא — להגיש למורה כל מה שהוא צריך לשיעורו. כדי לחסוך ממנו את החיפוש ואת התיכנון; רוב ספרי הלימוד בחשבון, כגון ספרי הבעיות והתרגילים, אינם משאירים מקום למחשבה עצמית של המורה; עליו לעבור עם התלמידים על הספר ולפתור את הבעיות והתרגילים בסדר הרשום בו. וישנם ספרים, המסדרים את עבודתו של המורה בצורת "תפריטים ומנות" לכל חודש וחודש...

אולם — אין זה מתפקידה של המיתודיקה לשחרר את המורה מעבודה עצמית; המורה איננו טבח, המוצא את תפריט הארוחה בספר הבישול, ואין הוא חובש, הממלא אחרי הוראותיו של הרופא — המיתודיקן, מבלי להבינו. — הואיל וכך רשום בריצפט — בספר הלימוד, המורה הוא יוצר השיעור ומכוונו, ועליו להתאים את השיעור לצורכי הכיתה ולדרישות המקצוע ברגע הנתון. המיתודיקה איננה משחררת אותו מעבודה עצמית בהכנת השיעור, — תפקידה הוא, להפך, לעוררו לעבודה עצמית ולהדריכו בה. החסרון המיתודי הגדול ביותר של השיטה הרגילה בהוראת החומש עם רש"י הוא בזה, שהיא משחררת את המורה מן החובה להציב לו מטרה מסוימת ועצמית בשיעור התורה ומן הצורך לחפש דרכים להשגת המטרה הזאת.

ב

אנסה איפוא להציע דרך אחרת להוראת התורה עם פירוש רש"י. אני יוצא מן ההנחה היסודית, כי המרכז בשיעור התורה עם רש"י — היא התורה עצמה, ורש"י משמש ספר עזר להבנת התורה. והרי לזה התכוון רש"י עצמו — הוא התבונן בתורה וכתב את פירושו לשם לימוד התורה. וכאשר אנו באים ללמוד את פירושו ולהסבירו לתלמידים, מוטל עלינו להתבונן בתורה — ולראות מה פירש רש"י. כיון שהמטרה הלימודית בכל שיעור תלויה במידה רבה באופי הפירושים הנלמדים בשיעור, לכן צריך המורה לנתח קודם את סוגי הפירושים. במיון לפי גורמי הפירושים, במקרה של קושי דקדוקי, סגנוני או רעיוני. על המורה ללכת באחת משלש הדרכים הבאות.

1) הדרך הטובה ביותר היא לעורר את התלמידים לשאול את "קושיה" רש"י לפני שהם יראו את הפירוש של רש"י. הן גם לפני רש"י עמדה קושיה זו. לפני שהוא נתן את הפירוש; לשם זה יש לתת לתלמידים להתבונן בדברי התורה במקומות שונים כדי שהם בעצמם ימצאו את הקושי שעמד לפני רש"י. למשל: "בא אל פרעה כי אני הכבדתי את לבו". יש לתת לתלמידים למצוא את הפסוקים הקודמים המכילים את הצווי "בא אל פרעה": "ויאמר ה' אל משה בא אל פרעה ודברת אליו" (ט, א). "ויאמר ה' אל משה בא אל פרעה ואמרת אליו" (ו, כ"ו). "בא דבר אל פרעה מלך מצרים" (ו, י"א) — התלמידים ירגישו את ההבדל בין הפסוקים ואלה ובין הפסוק הנלמד. ויתעוררו להקשות את הקושיה של רש"י: בא אל פרעה — לשם מה? ואולי יצליחו למצוא בעצמם גם את התירוץ: והתרה בו.

(2) לפעמים טוב לתת לתלמידים לעמוד על הקושיה של רש"י גם מתוך פירושו — אבל במקרה זה יש להדגיש, כי קושיה זו עומדת לא לפני רש"י בלבד, אלא בעיקר לפנינו ולפניהם!

(3) לפעמים יש לתת לתלמידים גם את ביאורי רש"י לפי הדרך הרגילה. בלי לעורר את הקושיה לפני הפירוש או מתוך הפירוש; טוב לנהוג כך בפירושי מלים קשות או בפירושי משפטים קשים, כמו, — „ויברך את הגמלים“ — הרביצם; „שבעתים יוקם“; „הלא אם תטיב שאת“ — וכדומה.

בפירושים הסינטיטיים, כאשר רש"י מקשר רעיון דתי-מוסרי עם דברי התורה, עובר מרכז השיעור מן התורה לרש"י — כי גם לימוד רש"י עצמו צריך לשמש מקצוע חשוב ומיוחד!

אינני שולל את השיטה הרגילה בהוראת חומש עם רש"י, אך לדעתי צריך להגביל את השימוש בה, ולנצל את הקושיות שעמדו לפני רש"י, כדי לעורר את התבוננות התלמידים בדברי התורה עצמה וכדי לעורר את המחשבה העצמית של התלמידים במציאת התירוץ. בדרך זו ילמדו התלמידים להעמיק בהבנת דברי רש"י.

אולם, אם גם עד עכשו מנצלים לפעמים את פירושו של רש"י למטרות פורמאליות שהזכרתי, הרי נדיר יותר הוא הניצול של פירושו למטרות חינוכיות; לפיתוח תפיסת עולם דתית-יהודית. ואת המטרות האלה ישיג המורה אם הוא ישים לב למיון הפירושים לפי התוכן. השיטה הרגילה עוברת על הפירושים האלה מבלי לשים לב לאוצרות המחשבה והרגש הטמונים בהם, ממילא אין המורה נותן דעתו להפנות לכך תשומת לבם של התלמידים. לדוגמה יכול לשמש פירוש רש"י לפסוק הראשון של התורה וניתוח הפירוש הזה על ידי בחוברת „המדע והדת“.

בלימוד תורה ורש"י אסור לו למורה להצטמצם במטרה הלימודית; בהקנאת ידיעות לתלמידים. אל יזניח את המטרה הראשית הזאת אבל עליו לדאוג גם לחינוך התלמידים על ידי לימוד התורה, לפיתוח השכל והלב, וליצירת תפיסת עולם דתית מוסרית.

אנסה להמחיש את השקפתי על ערך הפירושים בהוראת התורה בדוגמה מביולוגיה. את החומרים המשתתפים בהזנת גוף האדם אפשר לחלק לשלשה סוגים: לחומרי מזון, לפרמנטים ולויטאמינים. חומרי המזון הם החומרים שבהם נבנה גוף האדם.

הפרמנטים אינם חומרים מזינים במובן זה; הם גורמים רק לתסיסת המזון בגוף האדם ולעיכולו. גוף האדם מכיל אותם בכמויות קטנות, אולם גם כמות קטנה מהם מספיקה לעיכול מזון רב, ובלעדם לא היה הגוף מפיך כל תועלת מחומרי המזון. תפקידי הויטאמינים בגוף האדם ובתהליך העיכול לא נחקרו עדיין כראוי, אבל ידוע כי בהעדרם מתפתחות מחלות שונות בגופו של אדם.

את הידיעות הממשיות שאנו נותנים לילדים בכל מקצוע — אפשר

להשוות לחומר המזון, כי הרי מהם נבנים במידה מסוימת החיים הרוחניים של האדם. אבל בלי הפרמנטים המיוחדים — בלי גירויי המחשבה העצמית של הילדים להתבוננות מפורטת, לעיון שכלי ולהפעלת הרגש והרצון — תישארנה הידיעות הממשיות אצלם כבאלאסט מת, בלי כל השפעה על נפשם ורוחם. האסכולה הישנה שאפה בעיקר להלעיט את הילדים בחומרי מזון — בידעות, ולא דאגה לכך, שבנפש הילדים יתעוררו התהליכים הנפשיים הדרושים לעיכול המזון הרוחני הזה, כדי שנפשם תקבל השפעה כבירה ע"י הידיעות הנ"ל. מנקודת השקפה זו הביטו עד עכשיו גם על הפירושים לתורה כעל חומרי מזון בלבד בשביל הילדים, ולא שמו לב לפרמנטים והכללים בהם—לגרעיני התסיסה של המחשבה, שהם עלולים לעורר בלב התלמידים. עלי להדגיש, כי בבחירת הפירושים לתורה בילקוט הפירושים שלי התחשבתי בעיקר בתכונה הפרמנטטיבית הזאת של הפירושים, ביכולתם לעורר את הילדים להתבוננות מפורטת ומעמיקה יותר בדברי התורה ולהתענינות בשאלות שהפירוש נוגע בהן. בעיני היה לפעמים הצד הזה של הפירוש חשוב יותר מן התוכן של הפירוש. אולם, אם הונחו במידה ידועה הפרמנטים של הפירושים, הרי יש לציין גם הונחה גדולה ביחס לויטאמינים שבהם, והם — הערצה לדברי התורה כלדברי ה'; הרגשת הקדושה של התורה והעמדת ערכה מעל לערכים הגדולים ביותר שנוצרו על ידי אנשים. עלינו לדעת כי בלי הויטאמין הזה עלולה להתפתח מחלת השחפת בדתיות התלמידים, ביהדות התלמידים; בלעדיו לא יהיה כל ערך חינוכי לידיעות הרבות בתורה ובפירושה! הויטאמין הזה נמצא בפירוש רש"י, ואותו יש להכניס בלב התלמידים דרך לבו של המורה בדרך זאת יוכל ללכת המורה אשר בכל פינות נפשו תשלוט ההכרה כי התורה היא מן השמים. אם המורה לחומש יהיה חדור תרגושה, כי הוא שליח ה' לילדי ישראל, כי הוא ממלא מקומו של משה רבנו ושל כל התנאים והאמוראים, בהסברת התורה לילדי ישראל — הרי ממילא תעבור ההרגשה של קדושת התורה מלבו ללב תלמידיו. על ידי זה תיווצר בלב התלמידים האמונה התמימה והבטחון הגדול ביעוד האלוהי והנצחי של העם העברי, אשר בכוחם להכשיר אותנו לגאולה האמיתית והשלימה!

אם באמת רוצה אתה שבניך יעסקו בתורה, עסוק אתה בתורה לפניך, עמך יראו וכן יעשו, ואם לאו, לא יעסקו בתורה אלא יאמרו לבניהם לעשות כן כתוב: "השמר לך וכו' פן תשכח את הדברים אשר ראו עיניך וכו' והודעתם לבניך ולבני בניך". אם אתה תשכח את התורה ישכחוה גם הם ויסתפקו בהודעה לבניהם, וגם בניהם ישכחוה ויודיעו לבניהם, ונמצא שהכל יודיעו ואיש לא ידע

רבי מנחם מנדל מקוצק

בנימין דה-פריס (תל-אביב) / הערות אחדות ללימוד החומש

בהערות המובאות במאמר זה אני מתכוון לתת הדרכה בשאלות מהידיעות פנימיות ובעיקר עקרוניות, הנוגעות ללימוד חומש במחזור הראשון. במחזור זה לומדים את הפסוק בלי פירוש רש"י.

א. פשט, דרש, מדרש, אגדה

הגדרות

פשט. ביאור פשוט של המלה, הפסוק או העניין, המתקבל על הדעת מתוך השקפה ראשונה, ועומד בעינו ובמקומו גם אחרי עיון מבחינה לשונית ועניינית. האפשרות ניתנת לפשטים שונים.

דרש. פירוש, שאינו מסתבר מבחינה לשונית ועניינית, ואינו יוצא עפ"י מתוך המלים בהשקפה ראשונה אלא הוכנס לתוכן, דוגמאות נמצאות לרוב בספרות האגדה, המדרש, הדריש, הקבלה והחסידות. והרי אחדות :

1. "אל תעש לו מאומה" — אל תעש לו מום (ב"ר).
 2. "ורוב דגן ותירוש" — "ורוב דגן" אלה הבחורים, דכתיב : "כי מה טובו ומה יפיו דגן בחורים". "ותירוש" : אלו הבתולות, דכתיב : "ותירוש ינובב בתולות" (ב"ר).
 3. "עקב אשר שמע אברהם בקולי וישמר משמרחי מצותי חקותי ותורת" — אפילו הלכות עריבי חצרות היה אברהם יודע (ב"ר).
 4. "וה' ברוך את אברהם בכל" — שהיה שולט ביצרו (ב"ר).
 5. "ווצדה לי ציד" — תמיד אתה צד למען הנאתך וכעת תצוד עבורי, למען תקיים מצות כבוד אב ואם זה : "לי ציד" — בעביר מצות כבוד אב תהיה ראוי לברכה "ואברכך לפני מותי" (רש"י הירש).
 6. "ויטמנהו בחול" — טמן הסוד בחוך ישראל שנאמר : "ושמתי את זרעך כחול הים" (מדרש לקח טיב עפ"י וי"ר).
 7. "עזי וזמרת יה" — "עזי" זו תורה שנאמר : "ה' צו לעמו יתן" (מכילתא).
 8. "כי אליו הוא נושא נפשו" — כל הכובש שכר שכיר כאילו נוטל נפשו ממנו. רב כהנא ורב חסדא : חד אמר נפשו של גזול וחד אמר נפשו של נגול. מאן דאמר נפשו של גזול, דכתיב : "אל תגזל דל כי דל היא ואל תדכא עני בשער", וכתיב : "כי ה' יריב ריבם וקבע את קבעיהם נפש". ומאן דאמר נפשו של נגול. דכתיב : "כן ארחות כל בוצע בצע את נפש בעליו יקח" (ב"מ קיב, א).
- מדרש הלכה. העמקה והבנה במקרא לשם הסקה הלכה, בדרך כלל עפ"י כללים מיוחדים (מידות). פירוש זה אינו מזדהה תמיד עם הפשט המתקבל מתוך השקפה ראשונה, אך היא בבחינת "ביאור משפטי", העומד בעינו אחרי עיון.
- יש אשר אין כוונתו לפרש ולבאר, אלא לחלות הלכה קיימת במקרא, ולפעמים אפילו הלכה שהיא מדבר"י סופרים. במקרה האחרון הוא בבחינת "אסמכתא". והרי דוגמאות לשלוש האפשרויות :

1. "אם בעליו עמו לא ישלם" — עמו במלאכתו.
2. "כבד את אבך ואת אמך" — ו' יתירה לרבות את אחיך הגדול.

3. "שבת שבתון" — שבות שלא יעלה באילן, שלא ירכב ע"ג בהמה, שלא ישוט על שני המים.

מדרש אגדה. העמקה במסופר בכתוב לשם הבהרת הרקע, הרחבת הסיפור והשלמתו המחשבת הדברים. עפ"י נרקמת האגדה על יסוד איזה קושי בפסוק או במלה וביטוי מסויים בדומה למדרשי ההלכה.

- דוגמאות: 1. הסיפור על השמש והירח בראשית הבריאה; את המאורות הגדולים, את המאור הגדול ואת המאור הקטן;
2. הסיפור על הריבה בסדום: "הכזעקתה";
3. הסיפור על גירוש של צפורה אשת משה: "אחר שלוחיה";
4. ביאור מכת הצפרדעים: "ות על הצפרדע".

לפעמים קשה לקבוע תחומים בין דרש לבין מדרש אגדה, בשעה שהמומנט האגדתי ספל וקסוע. יש אשר אין אנו זקוקים למדרש כל עיקר או שאינו קיים, ונמצאת בידנו רק האגדה (כגון על השטן בשעת העקידה, או הנס שנעשה על יד הארגון בהריגת האמוראים "ואת הנחלים ארגון"). בכיתות הגבוהות שומה על המורה לפתח בלב הילד את האבחנה בין פשט לדרש. כבר הורה כך רש"י הזקן, ובעקבותיו יכול המורה להוסיף אף במקומות שרש"י אינו מבחין בהם. פירוש רש"י הוא אוצר של אגדה ודרש, ויש להקנות לתלמיד את הנכס היקר הזה, שעולה בערכו החינוכי על כל הסכר היסטורי וביאור בלשני יבש, כי לא מדע אנו חפצים לתת אלא תורה מוסר ותרבות. ברם, אף על פי כן אסור לשטש את התחומים, לא ייתכן, שבעוד וביתר המקצועות והלימודים אנו מפתחים בחניך את רוח הביקורת האמיתית — נסתום את המעיין הטבעי הזה בהגיעו ללימוד תורה. לימדי קודש מחייבים אמנם אמונה, אבל אין מקרא יוצא מיד פשוטו. ידיעת התורה והבנתה תהינה נארגות באופן אורגני בחוך המסגרת של הידיעות, דרכי המחשבה וההתפתחות השכלית שהילד קנה לו בצאתו את כותלי בית האולפנא, בין שהמסכת קטנה ובין שהיא גדולה — אחרת צפויה סכנה אף לאמונה.

קשה הדבר בכיתות הנמוכות, שבהן טרם הגענו לשלב הביקורת ועדיין אנו עומדים במחזור הראשון. אין מקום לתת את שניהם, אף קשה להבחין. אין בחינה אובייקטיבית — מה שהיה בדורות מסוימים בבחינת פשט נחשב בעיני דורות אחרים לדרש, וכן אתה מוצא בהיפוכו (השוה פירושי חז"ל ופירש"י על הפסוק "עקב אשר שמע אברהם בקולי וכו'") ועיין ברמב"ן. וקרא דעות חדשות על ידיעת המסורת אצל האבות, או הפירושים על הפסוק: "כי אם הלחם אשר הוא אוכל". ולא בזמן בלבד תלוי הדבר אלא אף באסכולה (רמב"ן — אבן עזרא; שד"ל — הירש).

מה יעשה המורה? הילד בכיתות הנמוכות רואה את הדברים כפשט, בצורתם הראשונית ובהמשכם הטבעי. הוא רואה את הפשט. אמנם הוא מוכן לקבל גם את הדרש ללא ביקורת ולא יבוא בקושיות. כאשר יגיע לפסוק "ויסע אשל" תהיה מחשבתו הראשונה: אשל — מין עץ, שכן כתוב "ויסע". ואולם לכשתסביר לו שמלת אשל ר"ת הם ופתרונם: אכילה, שתיה ולינה — יקבל גם את זה. וכן לכשיגיע לפסוק: "ויפגע במקום", ההיה האסוציאציה הראשונה, שהמדובר במקום ממש, ו"פגיעה" מלשון פגע, פגש, נגע, הביע. אכנס, משתפרש לו, כי הכונה לתפילה — יאמין לה.

אך נשאלת השאלה, אם רשאים אנו לרכא את הרגש הטבעי הלשוני הזה, כה בשעה שאין אנו מרויחים מן הצד השני, שכן אותו הדרש ילמד הילד אחר כך בלומדו במתזור השני סרש"י, ואז גם יבין את הערך הדתי־מוסרי.

מותר להפריע מהלך מחשבתי טבעי למען מטרה קדושה, אך אם אין צורך בדבר נפתח את ההתפתחות הלשונית־המקראית הטבעית של הילד ונחתור לקראת הפשט. „מלך חדש במצרים“ יהא עדיין מלך ממש ולא זה שנתחדשו גזירותיו, ועשו הרשע יודע עוד ציר ממש ומביא אותו לפיו של יצחק אבינו.

ואפילו אותו הפסוק „היה הבכור אשר תלד“ וכו', מכאן שמצוה לגדול ליבם, שעליו אמרו חז"ל (*): אף על גב דבכל התורה כולה אין מקרא יוצא מידי פשוטו, הכא אתיא גזירה שוה אפיקתיה מפשטיה לגמרי (נאמר להלן) „על שם אחיהם יקראו בנחלתם“ ונאמר כאן „על שם אחיו“ — מה להלן לנחלה אף כאן לנחלה. הרי כוונה רבא, האומר את המאמר הגלילי, רק על הפירוש ההלכתי (מדרש הלכה) של מלת „שם“ — לאמר לנו, שאין לפרש „על שם אחיו“ נתינת שם ממש; אך אין הוא בא לאסור עלינו לפרש את המלים „והיה הבכור אשר תלד“ כפשוטו; נפרש את הפסוק כפי פשוטו, שיהיה הולד נחשב אצל ה' קיום פריה ורביה, או כפירוש הרמב"ן (הבכחה). כללו של דבר: „אין מקרא יוצא מידי פשוטו“ — נאמר גם כלפי הגיל הרך, והולם את הבנתו הטבעית של הילד ואת החש הטבעי ללשון המקרא. אין לרכא את זה בדרך כלל וביחוד כל אימת שלא נתבגר עד כדי הבנת הדרש ומקורו.

מדרש ההלכה. על פי דרכנו כבר נגענו בשאלת יחסנו למדרש ההלכה. הפשט קודם, אך במה דברים אמורים — אם המדרש מוציא את הפסוק מפשוטו, אבל אם המדרש הוא פשט, ולו פשט הלכתי־משפטי, — מצוה עלינו לפרש לפי המדרש, שהרי על פי ההלכה אנו חיים ואת החיים אנו חפצים לתת.

ברור איפוא שאת הפסוק „אך כיום הראשון“ צריך לפרש לפי ההלכה; וכן ניוהר בפרשת משפטים, שלא תצא תקלה ונפרש רק לפי פשט אחר, אם לא תצא מזה „נפקא מיניה“ ההלכה. למשל: דברים יב, טו: „רק בכל אות נפשך תזכח ואכלת בשר“: בקדשים שנפל בהם מום שיפדו ויאכלו בכל מקום. מותר כאן לפרש בבשר תאווה סתם, אם לא נרצה להכביד על הילדים, וכן שם פ"ח: „לא תעשון ככל אשר אנחנו עושים פה היום איש הישר בעיניו“: דבר הנידר והנידב. הפירוש ההלכתי קשה להבנת הילד ויפרשו לפי הרמב"ן, שאינו סותר את ההלכה.

וכן „מעם מזבחי תקחנו למות“ (משפטים כא, יד): „אם כהן הוא ורוצה לעבוד עבודה תקחנו למות“. מוטב עוד לפרש לפי הפשט כדגמת מעשה יואב, שכן אין אתה סותר בזה את ההלכה. אך „עין תחת עין“ נפרש כפי ההלכה — „ממוין“. במקום שרש"י בעצמו מוסר גם את הפשט וגם את המדרש, בין שהוא מדרש הלכה ובין שהוא מדרש אגדה, ננהג לפי הפשט, וכדאי הוא רש"י לסמוך עליו.

אגדות. אין אנו חיים עוד בתקופת ההשכלה, שבה היתה התנגדות ניכרת לאגדה וללימודה וחפצו לחשוף את חיי האומה לפי מקורות המקרא בלבד. יהתנגדו לאי־הראציונאליזם שבאגדה. אף תחית השפה השפיעה על כך, שאין מחיצת ברזל מפסקת בין הכתוב לאגדה. האגדה

(*) יבמות כד, ע"א.

והסיפור שלובים זה בזה, ונארגו לפעמים למסכת עלילה יפה בתפיסת הילד. וכבר נתקמה עלילה מורכבת זאת מימי הגן והכיתה הראשונה. קשה להפריד אחר כך, אך מאידך גיסא יש סכנה, שמא תיעשה האגדה עיקר והכתוב ספל. ולא אחת ולא שתיים קרה המקרה, שתינוקות של בית רבן ידעו את האגדה, אך לא את הפסוק. כאן חייב המורה לתקן או לקדם את פני הרעה, פן תתהווה "תורה" חדשה, שקשה להשתחרר הימנה אחר כך, ותחסם את הדרך בפני בינה במקרא ובקיאות בכתוב. אפשר לתקן בדרכים שונות:

1. על ידי הדגשה, כי זאת היא האגדה המספרת. אמנם אין צורך להדגיש את זה תמיד, אך אז יש לשלב רק אגדות כאלה, הנחוצות באמת לתרץ קושיות או סתירות בולכות כגון זו שבראשית פרשת יתרו "על הראשונים אנו מצטערים וכו'" וכדומה. את האחרות יש לספר בתור אגדה כגון האגדות על סדום ותעלולי יושביה, בני יעקב וכו' ;

2. על ידי זה שדורשים את חזרת ת כן הסיפור בפי התלמיד, ללא תוספת לואי של אגדה, ועד כמה שאפשר בלשון הכתוב ;

3. בזה שאין מרבים באגדה יתר על המידה. צריך שיהא יחס כמוחי בין האגדה והכתוב, ויש להוסיף אך ורק אגדות כאלה, אשר מפאת תוכנן מ סיפות חן, ממלאות חסרון ניכר, מאלפות, מרחיבות דעתו של הילד ומעשירות את עלמו הדתי-מוסרי.

ב. פירושים

ומן הדיון על הפשט והדרש נעבור לפירושים. ברור שעד כמה שאפשר מפרשים לפי פירש"י. הוא המקיבל בעם, הוא מלחם את הפסוק ואותו ילמד הילד במחזור שני. ועוד — בדרך כלל אין ההבדלים בביאורי המלים גדולים בין המפרשים השונים. המחלוקת היא לרוב בהסבר הרקע, הקשר, הסיבה והטעם, ופעמים רבות משלימים זה את זה ואין המורה נזקק ביותר במחזור הראשון למחלוקת בין המפרשים (בילקוט הפירושים של י. ר. עציון ימצא חומר מספיק).

אך יש מקומות שמורה עומד בפני בעיה יש מקום לשני פירושים, ודוקא הפירוש השני — לא זה של רש"י — מסתבר יותר ונות יותר להתקבל על ידי התלמיד ולהיקלט. קשה להכריע, והדבר ניתן לשיקול דעתו של המורה. מכל מקום נראה לי כי פירש"י עדיף, שהרי עתיד התלמיד לעסוק בו במחזור השני, ולשם מד נסבך אותו עכשיו. והרי דוגמאות: רש"י מפרש את המלים "ועשתה את צפרניה": תגדלם כדי שתתנחל. אחרים פירשו: תסלם ותקוצם מטעם אבלות — הטעם האחרון מסתבר יותר, ושתי הדעות כבר נמצאות בדברי חז"ל.

"עגלה משלשת, עז משלשת וכו'" פירש"י שלושה. ראב"ע מפרש: בת שלוש שנים (ועיין ברמב"ן בת"א ובת"י). פירוש ת"י וראב"ע מסתבר יותר לילד, כי אחת היא כתוב שלוש עגלות. "סלי חרי" — פירש"י: נצרים קלופים חורין חורין ; ראב"ע בשם ר' סעדיה גאון: לחם לבן — מסתבר יפה לפי הענין. "כפרחת", — לפי פירש"י כ' הדמיון, לפי הרמב"ן כשהיא פורחת. "כסף משנה" פירש"י: פי שנים, ראב"ע: שני. לפי הענין מסתבר יותר פירוש הראב"ע.

ג. שימוש בתרגום אונקלוס

לכאורה מוזר הדבר, כי כבר במחזור הראשון יש לדבר על שימוש בתרגום אונקלוס. ולא זו בלבד, אלא שבכלל אפשר לשאול: מה נותן התרגום לילד העברי, אשר שפת התיבה היא שפתו והארמית זרה לו.

ברם, נראה לנו כי יש מקום. הרי יש מרחק רב בין שפת הילד ובין שפת התורה, ואף זו האחרונה אינה ברורה לו למדי לא במליה ובביטוייה, ולא בתחבירה ובסגנונה; ולא עוד, אלא יש ושפתנו העברית החדשה, הבנויה ברובה על לשון חכמים — קרובה יותר בכמה מובנים לשפה הארמית מאשר לשפה המקראית — והדברים ידועים. עיון בתרגום אונקלוס יכול להסביר לפעמים יותר מאשר כל פירוש, יאין לך גדול מרשיי שמרבה להשתמש בו.

יש גם ערך חינוכי לעיון בתרגום. „שנים מקרא ואחד תרגום“ היא אחת המצוות שהולכות ובטלות. אף התרגום שייך לאוצר תרבותנו יכדאי להחיות שוב את החיבה לתרגום. יש בזה גם משום מבוא לארמית של התלמוד והיכרית ראשונה לשפה, שהיא בדרגה אחת למטה מלשון הקודש. השימוש בתרגום מגביר גם את העמלנות, התלמיד מתרגל לעיין ולחפש בעצמו. אפשר כבר להתחיל בזה בהזירות בכיתה ב'. והרי כמה דוגמאות: ויעתק — ואסתליק; מנן צריך — מסר שנאך; ויתמהמה — והתעכב; מאכלת — סכינא; ויזד נזיד — ובשיל חבשילא; מטעמים — תבשילים; הלעיטיני — אטעקני; התל בי — שקר בי; ארחת — שיירא; ונצלחם — תרוקנון; מתכונת — סכום; נרפים — בטלנים; השבעם — תבטלון; שלח העז — שלח כניש; במכסת — במנין; לטוטפות — לתפילין; ודל לא תהדר בריבו — על מסכנא לא תרחם בדיניה; משוקדים — מצוירין; מעשה חרש — עיבד אמן.

ד. התורה והמצוה

מצוות רבות נאמרו בחזרה, שהן משולכות בתוך הרצאת הסיפור. ביחוד בספר שמות ובמדבר, כגון דיני פסח, אוכל נפש, תפילין, שבת, חלה, תרומה, כלי-מדין, רבים נוהגים ללמד את המצוה בכיתות הנמוכות אגב רהיטת הסיפור, ומתקבל הרושם אצל התלמיד כאילו לא ניתנה אלא לשעתי. אמנם הסיפור הוא הרקע ההיסטורי, והמצוה תלויה בו. ואף על פי כן מוחלטת היא והתלמיד צריך שירגיש בכך. עלינו לדעת את המצוה גם בלי הקשר ההיסטורי, והיא צריכה להיות כרוכה בתיך התבילות של מצוות הידועות לו ושרכש לו מכבר.

על המורה איפוא להדגיש את המצוה הדגשה יתירה אחרי ההכללה בתוך הסיפור. מורה שהתורה היא לו תורת חיים וכוללת את תרי"ג המצוות, צריך מלכתחילה לכוון את הלימוד לשם תפיסה זו, בלי שיגרע בכך במאומה מאחדות הסיפור.

אך את המצוות אין להדגיש כגילויים מוחלטים בלבד. צריך להדגיש גם את התגשמותן בחיים. לא די שנלמד על מצוות תרומות ומעשרות, המורה מחוייב להתעכב ולדבר גם על מה שנוהג עוד עכשיו, אף על פי שאין הכל מדין תורה, ודוקא בדברים כאלה שיש לחשוש שאינם ידועים לתלמידים.

וכן כשהמדובר בשופטים (ס' שמות או ס' דברים) ישמש המורה גם בביטויים הנוהגים עכשיו: בית-דין, דיינים ואף רבנים, כדי שיבין ההלמיד, כי מקצתם נוהגים כיום,

ואפשר וינהגו שוב בעתיד הקרוב במלואן. התלמיד ירגיש כי אין כאן החלטיות ערטילאית, אלא המצוה היא יסוד ההלכה והדין, ובסיס של ההיחיי הדתי הקיים. המורה בכיתות הגמוכות חייב לקשר את לימוד הדינים ללימוד הפסוק עד כמה שאפשר. אך ברור, ששיעור זה — שיעור של פרשנות הוא ולא של פסקנות, העיקר פירוש הכתוב ואין יורדים לפרטי הדינים.

ה. כותרות ושמות

זמן רב מקדישים לפעמים למציאת כותרות מתאימות לקטעים. אין להנגד לכך, ובלבד שלא יבזבו זמן יותר מדי לדבר ולא ייהפך למשחק, מובן, שרצוי שהתלמידים בעצמם ימצאו את הכותרות, אך אסור שזה יפגע בכותרות של שם מקובל. כך בהגיענו לתחילת פ' שופטים לא נסתפק בכותרת "שופטים" אלא נזכיר גם את השם "זקן ממרא" וכן "מסית ומדיח" ולא "מסית" בלבד. אם אי אפשר שהתלמידים ימצאו את השם הנוון בעצמם, כגון בענין "זקן ממרא", יציע המורה את השם וישנן אותו. בדרך כלל, ירגילו את התלמידים אף כמחזור הראשון לביטויים המקבילים בלשון חז"ל, כגון "עבד כנעני", "אמה עבריה", "תרומת מעשר", "גזל הגר", "שומר חנם" וכו'. "בשר בחלב", "מאכלות אסורות" וכדומה. יש ערך רב בזה להמשך הלימוד במחזור השני, ללימוד התלמנך ולהריסת החיץ בין תורה שבכתב ובין תורה שבעלפה וסגנון.

אך לא כותרות מקובלות ושמות פרשיות אלא גם לשמות הפרטיים עם כינויהם המסורתיים יש ערך רב. מה רב ההבדל בין אברהם לאברהם אבינו ; בין משה למשה רבנו ; בין אהרן לאהרן הכהן ; בין יוסף ליוסף הצדיק ; בין עשו לעשו הרשע ; ובין בלעם לבלעם הרשע. כך היו אבותינו רגילים על פי הפיסת חז"ל. יש בזה כעם לשבת. כל כינוי בא ללמדנו, הוא מכניסנו מיד לתוך עיקר הנושא ותפסתו המסורתית, ומצוה את מהות האישיות וחשיבותה. לא יוסף בעל החלומות או משנה המלך אלא דוקא הצדיק ; ולא משה המנהיג לפי התפיסה המודרנית החילונית אלא משה הרב, עיקר תפקידו. זוהי תפיסת היהדות האמיתית, וחשוב ונחוץ שיתרגל התלמיד לכך בעוד מועד.

ו. ס' דברים — משנה תורה

גם בלימוד זה צריך ס' דברים לשמש משנה תורה. מן הראוי שישו התלמידים עם מה שלמדו, ואז יתבלט לעתים קרובות גם החידוש שבחזרה במשנה תורה וסיבה החזרה או תכליתה. אין כאן איפוא דרישה פידאגוגית בלבד לשם ביסוס החומר וחידוש הזכרון, אלא גם עקרון ויסוד בהוראת התורה. כך ייראו — המצוה בשלימותה והסיפור לכל צדדיה. אמנם יש לסעון שזה קשה מדי, ויש להשאירו למחזור השני. מובן שעיקר הדבר צריך להיעשות במחזור השני, אך במחזור השני ישנה עוד כטרה אחת, אשר מאפילה לפעמים על כל יתר המסורות, והיא — לימוד פירש"י. וישנם מורים רבים, שמרצונם או מאונס מסתפקים במחזור השני בלימוד פירש"י בלבד, ואינם מקיפים את הפרשה מכל צדדיה — הן הצד הסיפורי והן הצד ההלכתי — ואינם משתמשים בשיטת הנושאים לחזרה כל עיקר.

לפיכך מוטב להתחיל כבר בהשואה זו במחזור הראשון, וכדי שלא להאט ביותר את הקצב ובהתחשב בגיל התלמידים, יש להסתפק בחזרות אלה רק בהשואה וסיכום בלבד ללא העמקה.

ז. תורה כיסוד לדברי נביאים

כשם שיש לחזור בלימוד ס' דברים על תוכן יתר הספרים, עד כמה שהם משמשים כיסוד למשנה תורה, כך יש לקשר את לימוד ספרי הנביאים ללימוד התורה ולעשותו בסיס ורקע למעשה, עד כמה שאפשר. מה טוב לו יכולנו, למשל, ללמד בעת ובעונה אחת פרשת המלך וראשית ס' שמואל. ומה רב החומר : ערי מקלט, חלוקת הארץ, שופטים, זקנים, עבודה אלילים, נזיר, נביא, מלך, עליה לרגל, דיני מלחמה, במות, חגים, מילה וכו'.

והרי השחזאות היסטוריות : בקיעת ים־סוף — מעבר הירדן ; מלחמת מדין במדבר — מלחמת מדין בס' שופטים ; עמלק בתורה — עמלק בס' שמואל ; אפשר להרחיב את הדיבור על נושא זה ולדבר על הקשר בין תורה לנ"ך בכלל, ועל הבלטת המומנט הזה בהוראת המקרא, אך זה חריג ממסגרת הנושא.

רק דוגמאות אחדות : כשנגיע למלחמת גזעון „מי ירא וחרד יצפר“ נזכיר את דין התורה על החוזרים מעורכי המלחמה ; כאשר שמשון מסובב את הכרם נזכיר את ענין הנזיר ו„לך לך לכרמא לא תקרב“. בנסיעותיו של שמואל בארץ, נזכיר את פרשת שופטים. בפרשת „כרם נבות“, כשנגיע לפסוק „ברך נבות אלוקים ומלך“, נדרוש להיזכר בפסוק : „אלהים לא תקלל ונשיא בעמך לא תאר“ (אלקים כילל גם ה' וגם דינים) ; וכך נצביע על קיום מצוות התורה וידענה.

יוסף ולק (שדה־יעקב) / שיעור לדוגמה בתורה (עם מפרשים)

מיתתו של משה (דברים פרק לד')

אין לראות את השיעור הזה כשיעור בודד, מנותק מיתר פרקי החומש. יש להבינו כ„סיום“ להוראת התורה כולה (או כפר דברים בלבד), לפי שיטה, שיסודה בדרך שהנהיגה בארץ הגב' דר. נחמה ליב'ביץ. מורים רבים, שהצליחם בלימוד התורה באה להם מכוחה, נוכחו לדעת, שגם תלמידיהם הצעירים, בני כיתות ג'—ח', נתפסים לשיטה זו. מותר לי אפוא לומר, שגם שיעור זה, שנתתיו במעמד מורים ומורות עממיים, ניוון מכוח כוחה של מחברת הגליונות לעיון בפרשת השבוע.

הוספתי על השיעור, שבשעתו נלמד עם תלמידי כיתה ד', מספר שאלות והערות, כדי שכל מורה יוכל להתאימו לתלמידיו — כיתה כיתה לפי רמתה. המורה העממי ידע לצמצם את השאלות עד כדי יכולת כיתתו הצעירה ; המורה הנער המתבגר ירחיב את השיעור בדברי מפרשיו, ומנהל החוג של לומדים מבוגרים יפתח את הרעיונות האקסואליים שבמדרשי חז"ל. מובן, שאפשר לחלק את החומר ל־2—3 שיעורים.

בעריכת השיעור סטיתי במקצת מן הדרך המקובלת. אין כאן שאלות מורה שתשובות התלמידים בצדן. כתבתי, כאילו, במחיצת המורה המתכנן, השוקל מראש את תגובתם המשוערת של תלמידיו ולאורה הוא בוחר שאלותיו; המנסה לדלות מתוך הפרק את כל אפשרויותיו הדידאקטיות ומשתדל יחד עם זה להציג את הפרק כחידה לימודית שלימה. בהכנת השיעור השתמשתי בעיקר בספרים המצויים בידי כל מורה — כדי שיוכל למצוא סעד לדעות הנשמעות מפיו או מפני תלמידיו. הקורא, הרוצה לעיין במקורות נוספים, יפנה להערות שבסוף כל עמוד.

ייתכן שנבר כאן הרצון לתפיסת המרובה. ביקשתי להפוך את השיעור לפיוס, המשמש למירה ולתלמידים גם מעין מבחן להשגיהם הלימודיים עד כמה ולידיעותיהם בכוח הצפונות לעתיד (ואחרון אחרון חביב). רק בדרך זו נדע, אם מילאנו אחרי המטרה העיקרית של הוראת התורה לתלמידנו: לפקוד את עיניהם עד שיגלו בעצמם את האור הגנוז ביברי התורה הזאת.

*

אנו פותחים את השיעור בקריאה דמומה.

קריאה זו באה לרתק את התלמיד אל הספר ומלמדת אותו להתייחד עם הפרק שלפניו. חשיבותה מרובה בשיעור, הורש ריכוז המחשבה ועיון בפרטים. כדי למנוע שהתלמיד יסתפק בקריאה רופפת בלבד, שאין לנו עליה ביקורת, נעמיד לפניו מידי פעם בפעם תפקיד כסויים, כגון חלוקת הפרק ועוד. נמצא כותרת לפרק כלו — מיתתו של משה; נחלק אותו לפסקאות

(כמה?)

(1) פס' א'—ד';

(2) פס' ה'—ח' (ט?);

(3) פס' (ט') י'—י"ב.

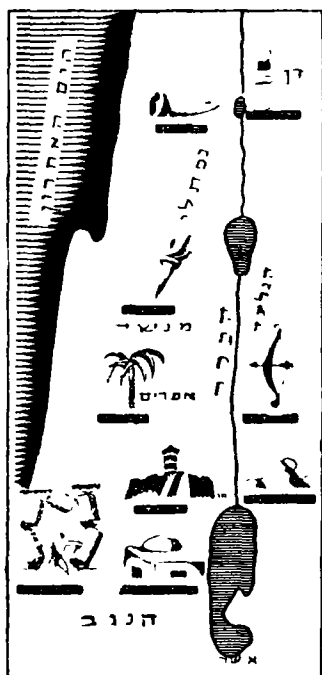
במקרה שלנו חלוקת הפרק פשוטה למדי. רק פסוק ט' מעמיד אותנו לפני קושי מסוים (ע"ל). בפרקי תורה אחרים עלינו לבוא לעזרת תלמידנו ולציון מראש את מספר הפסקאות או אף להסתפק בנתינת השם לכל קטע שרשמנו לפנינו על הלוח. נתן שם לכל חלק — אם כותרת, אם בציון הפסוק האופייני שבו.

(1) ד' מראה למשה את הארץ — „ויראהו ה' את כל הארץ”;

(2) מות משה ואבל ישראל — „וימת שם משה... ויבכו בני את משה”;

(3) גדולת משה — „ולא קם נביא עוד בישראל כמשה”.

מציאת כותרת לקטעי סיפור — אמצעי לימודי נפוץ אצלנו. טוב להשתמש בדרך זו גם בהוראת התורה, אלא שכאן רצוי להסתפק בהבלטת העיקר דוקא ויהביאו בלשון הכתוב. ועתה לביאור כל חלק וחלק:



א. פס' א'—ג': הסתכלו במפת הארץ שציירתי על הלוח. ציינו בה: (1) את מקום-עמידתו של משה; (2) את חלקי הארץ הנזכרים כאן. נראה, שנחלותיהם של מספר השבטים חסרים כאן. אילו הם? אשר, יששכר, שמעון, בנימין; מדוע לא הזכרו? (זכרו: מה מקום נחלותיהם?) כי היו בתוך יתר השבטים הנזכרים בפסוק. נעמוד על כך. ששמות השבטים מציינים איפוא את גבולות הארץ מימין לשמאל: (נחלת דן — בצפון או במערב?) בקיצור: משה רואה את הארץ כולה יתעורר ספק: האפשר? אולי דרך נס? או שמא ביקש משה בשעה זו, על סף המות, לראות יותר מזה? מה רצה לדעת, אחרי שנהג את העם ארבעים שנה במדבר והביאו עד גבול הארץ?

את עתידם; ר"ל לא ראה גיאוגרפית בלבד יש כאן, כי אם גם ראה נבואית. היסטורית, לעתיד. ננסה איפוא למצוא בשמות של השבטים והמקומות רמז למאורעות העתידיים לקרות.

בכיתה, שלמדה כבר ס' שופטים, ימצאו הילדים בעצמם את דברי רש"י ורק אח"כ נאשר את הצעותיהם מתוך הקריאה בפירושו. במקומות קשים נקדים: הים האחרון = היום האחרון וכדו'.

נרשום על יד השבטים את שמות האישים, שהשפיעו על מהלך תולדות ישראל בדורות הבאים ומאורעות חשובים בכל שבט ושבט.

כרישום השמות האלה ישתמש המורה בצבע אחר, כדי להבחין בין המפה הסיסמית לבין המפה ההיסטורית. (וע' בציוור).

פס' ד': „וזאת הארץ“: אחרי שנתן לו ד' שהות להסתכל בה ובעתידה — „הראיתך בעיניך“: כדי שתלך וכו' (רש"י). כיצד עלינו להבין את מבנה הפס' לפי רש"י? „וזאת הארץ אשר נשבעתי... הראיתך בעיניך לאמר: לזרעך אתנהגה“ — בשאלה זו אנו כוחנים את הבנת תלמידינו בדברי רש"י: לפעמים נתן להם

אף להצחק את הפס' ולפסקו (ע' פס' ה').

(1) רמב"ן לפ' א': ועיין בציוור: תרגיל זה יפה, רק לכיתה שלמדה ידיעת-הארץ. אחרת על המורה לרשום את חלקי הארץ לעיני התלמידים. (2) אברבנאל.

מה איפוא קשה לרש"י בפסוקנו?

„לאמר“

ועוד?

הקשר בין „הראיתיך בעיניך“ לבין „ושמה לא תעבר“ מה, לפי דבריו, פירושו של „ושמה לא תעבר“? ואמנם שמה לא תעבר.

(ונוכל גם לפרש „לאמר“: זאת תמצית כל הבטחותיו לאבות)⁽³⁾

בלימוד רש"י נוהגים אנו לתת לתלמידים גלות בעצמם את הקושי ואת יישובו מתוך הפסוק ולחזק את דבריהם רק אח"כ בדברי רש"י, ויש שאנו דורשים לכצוא את הקושי בפס' מתוך פירושו של רש"י ולהבין את התשובה הבאה בדבריו. (כזאת היתה שיטת כל מפרשי רש"י העתיקים; השווה את מהלך השיעור בלימוד הפס' א'—ג' לדרכנו כאן ועוד: שאלתנו לפס' ה').

אולי נתעוררו במשה מחדש תקוות לעבור אל הארץ⁽⁴⁾ יחד עם העם והנה בא אליו דיבור ד', המזכיר לו את הגזירה שאין לבטלה⁽⁵⁾: — „ושמה לא תעבר“!

אחד התלמידים מסיים את הקטע בקריאת הפס' א'—ד' בקול.

כאן אפשר לשלב לתוך השיעור את המדרש הנפלא על מיתתו של משה. אך לי נראה, שמוטב להעמידו — ומורשים אחרים עמו — בסוף השיעור, ששם הוא עלול להשרות על תלמידינו את האחירה החגיגית של הסיום.

ב. פס' ה'—ח': עיינו ברש"י לפסוק ה'; העתיקו את שאלתו: „אפשר משה מת וכתב „וימת שם משה“? רש"י שואל איפוא: מי כתב את הפסוקים האלה? מה הן תשובותיו? (1) יהושע כתבם; (2) משה כתבם בדמע.

כאן יתפתח ודאי ויכוח בין „הרציונליסטים“ שבכיתה לבין „בעלי הרגש“⁽⁶⁾. על המורה לשמור אך ורק על מסגרת הדיון. לשאלת התלמידים „מי צודק“ יוכל המורה לצטט את דברי ההלכה „שמונה הפסוקים האחרונים — יחיד קורא אותם“ ולברר את תשובת דגמרא: „הואיל ואשתני, אשתנה“, המשאירה את השאלה פתוחה⁽⁷⁾.

אין צורך „להכריע“ בין הדעות השונות המכחישות זו את זו. יבין כל תלמיד את דברי הפס' לפי גישתו הוא. ואמנם נראה לי, שלצורך שיעורנו מוטב לתמוך בדעתו של ר' מאיר, המוסיפה הרבה להבנת הסיטואציה, בה נתון משה ברגע זה. משה מת „על פי ד" — בגזירת ד'.

(3) אור החיים ל„לאמר לזרעך אתנה“.

(4) והשוה רש"י לבמדבר, פרק כ"ז, פס' י"ב, ד"ה „עלה על הר העברים“; לדברים,

פרק ג', פסוקים כ"ג—כ"ז.

(5) ספר אגדה, כרך ראשון, ספר ראשון, עמ' קל"ד—קל"ה.

(6) ראב"ע.

(7) בבא בתרא ס"ו, א'; דין על שתי הדעות ימצא הקרא בפירושו של אברבנאל

לפס' זה ובהדיש; בספר אגדה עמ' קל"ח.

בהתאם להערכתי לעיל איננו מתעכבים כאן על ביסוי זה ומסתפקים בפירושו של ראב"ע.

„ויקבר אותו” — מי? מהו נושא הפסוק? ד'. את ההוכחה נביא מתוך סמיכות הפס': „ע"פ ד' — ויקבר אותו”.

אין להניח שמישהו מן התלמידים יפרש: „משה את עצמו”. רק בנער מתקדם נרצה אולי להזכיר פירוש זה, כדי לעורר מחדש את „בעלי הרמז” שבין הצעירים, שיראו בו המשך לדברי ר' מאיר, המתאר את משה כשהוא כותב את גזר דינו בדמע. מהו הקשר בין שני חלקי הפסוק: ויקבר אותו... מול בית פעור — ולא ידע איש את קבורתו?

ובכל זאת לא ידע איש את קבורתו, כי הרי נתונים כאן כל הפרטים על מקום קבורתו. מדוע העלימה התורה את מקום קבורתו של משה? בין התשובות השונות יתפוס מקום בראש הרעיון, שהתורה רצתה למנוע את האלהות של קבר משה. אך אפשר להביא כאן גם את דברי המדרש⁸. שהקב"ה חשש כביכול מפני תפילתו של משה, העלולה לבטל את גזירת החורבן (עד כאן מגיע כוחו של הנביא!).

לכיתה מתקדמת: מדרש זה משתלב יפה עם דברי רש"י ד"ה „מול בית פעור”. לפסוק הבא יעירו הילדים: פסוק זה — פגשוהו כבר, ויזכירו את דברי רש"י ל„לא אוכל לצאת ולבוא”⁹. כאן ניתנת אפשרות להדגיש שנית את חומר הגזירה, או שמא נעשה לו חסד, למשה, שנלקח מן העולם בעומדו עדיין במלוא כוחו ורעננותו?¹⁰

„בן מאה ועשרים שנה”: בשבעה באדר מת ובשבעה באדר נולד¹¹.

בבואנו לחזור על הנלמד יוכל המורה לערוך את התרגיל הבא. כאן, בעצם השיעור, הוא עלול לבטל את אחידותו. מקומו בשעת החזרה וכתוספת לה. המורה ירשם על הלוח את הפס' דלקמן: „ויבכו ב"י את משה בערבות מואב שלשים יום”; „ויהי אחרי מות משה, עבד ד' ויאמר ד' אל יהושע בן־נון משרת משה לאמר: משה עבדי מת ועתה קום עבור את הירדן הזה”; — „עברו בסרב המתנה וצו את העם לאמר: הכינו לכם צידה, כי בעוד שלשה ימים תעברו את הירדן”; „והעם עלו מן הירדן בעשור לחודש הראשון”. על התלמידים לחשב את תאריך יום מותו של משה. בשבעה באדר מת ובשבעה באדר נולד.

אבלו של משה ארך 30 יום. איפה מצאנו כבר את העם מתאבלים זמן

כה רב?

במיתת אהרן.

מה כתוב שם? „ויבכו את אהרן שלשים יום כל בית ישראל”¹².

(8) סוכה, י"ג—י"ד; ספר אגדה, עמ' קל"ט; דעות אחרות באברבנאל.

(9) דברים ל"א, ב.

(10) בעקבות דברי אברבנאל.

(11) קדושין ל"ח, א.

(12) במדבר פרק כ, פס' כ"ט.

וכאן? „ויבכו בני ישראל את משה בערבות מואב שלשים יום.“
במה זכה אהרן לכבוד יותר גדול? את התשובה נמצא בדברי רש"י:
„אוהב שלום ורודף שלום!“

שאלות כאלו עלולות לבטל את מבנהו התקין של השיעור ויש על כן להשתמש בהן במידה. אך במקרה שלפנינו, שיש מקום לגילוי הדומה או השונה, יכולה השחאה כעין זו לנחן את השיעור לא מעט.
נתעכב על מעמדו הקשה של משה, שמוכרח היה ללחום בעם ולעמוד על דעתו בלי לזוז ממנה. הילדים יזכירו אולי מעצמם את התנהגותו של אהרן בשעת עשיית העגל ולא אחד ישאל: „זו נאמנות וזה שכרה?“ לשואל תימצא תשובה בדברי המדרש לפסוק האחרון.

שמ הסבר מפורט של דברי המדרש. בחוג של לומדים מבוגרים כדאי להזכיר כאן את מאמרו של אהר"ע „כהן וגביא“.

כדאי להביא את דעת ראב"ע: „ובאהרן כל בית ישראל בעבור כבוד משה“ ולציין את ההבדל העקרוני בין פירושו לבין המדרש: כבוד המת או כבוד הקרובים המתאבלים — מה מכריע?

ט': ואולי נוכל להבין את התנהגות ב"י מתוך הפסוק הבא? בני ישראל ראו שיהושע מלא רוח ד', שקם יורש למשה והתנחמו בזה¹³). מכאן שפ' ט' שייך לחלק השני של הפרק.

יימצאו מערערים שיטענו: פ' ט' פותח את החלק האחרון של הפרק: התורה רוצה לומר, שאמנם שרתה השכינה על יהושע, אך „לא קם כמשה נביא עוד בישראל“.

המורה יעמוד גם כאן מן הצד. רק במקרה שהכיתה לא תציע חלוקה זו של הפרק, עליו להעמידה על דרך זו.
ושבו נראה מתוך דברי התורה האלה, שהערכת התורה אינה מזדהית עם הערכת העם.

ובזה ראשית תשובה לשאלת השואל ולעיל על אבל משה ואבל אהרן (ע"ש). קריאת הפס' ה'—ח' (ט') בקול.

ג. הקטע האחרון נותן לנו אפשרות להעריך את הצורה המיוחדת של נבואת משה. את הביטוי „פנים אל פנים“ אנו מסבירים בעזרת דברי ד' על נבואת משה¹⁴).

אפשר להזכיר גם את דברי הרמב"ן: „אשר גדלו ד' לדבקה בו“ ולהסביר מה הניעו לפרש כך. לא כתוב „אשר ידע את ד'“! כ"א „אשר ידעו ד'“. בכיתה מתקדמת ניתן לערוך השחאה בין נביאת משה לבין נבואת יתר

13) אור החיים לפס' ח' וע' גם ספורני, שבחר בדרך משלו להסבר הקשר שבין שני הפס' ח'—ט'.

14) במדבר י"ב, ו'—ח'.

הנביאים¹⁵). בכיתה עממית נסתפק בחזרה על הפס' שבס' במדבר. אם כעבודת בית או כשעת החזרה (סבלה!) או ניעור בשאלה: מיהו הנושא של הפסוק? המושא? מהו הקשר של הפס' האחרונים לפס' י'? אפשר לקרוא: פנים אל פנים באותות ובמופתים¹⁶). או: "פנים אל פנים (כאשר נשלח לעשות) אותות ומופתים"¹⁷). או: "ולא קם בישראל כמשה עוד נביא אשר ידעו ד'¹⁸) פנים אל פנים".

נצטט את דברי הרמב"ן (19): אותות—שעליהם באה קודם התראה, כגון?... מופתים = דברים שיעשו בשינוי התולדות, כגון?... הילדים בעצמם לא יוכלו למצוא הגדרה כזו. המורה מכין לעצמו, בשעת הכנת השיעור, את הרשימה הבאה:

לפי	היד הדוקה	המורא הגדול
רש"י	קבלת הלוחות	נסים וגבורות שצמדבר הגדול והנורא
רמב"ם	פליאות הים	מעמד הר סיני
ספורנו	בקריעת הים והורדת הסן	מתן תורה
רמב"ן א)	קריעת ים סוף	מעמד הר סיני
רמב"ן ב)	מידת הדין	מידת הרחמים
ספרי	מכת בכורות	קריעת ים סוף

מהם, לפי דעתכם, המאורעות שהתורה רומזת עליהם במלים "אותות ומופתים"? מה בין שני המושגים האלה?

בפירוש "היד החזקה והמורא הגדול" רבו הדעות: רש"י מפרש: "קבלת הלוחות" — "נסים וגבורות שבמדבר הגדול והנורא".

ואולי תנסו לפרש אחרת?

הוכיחו את דעתכם!

על דעת הילדים יתקבל ביותר הפירוש שמבסס אותו אור החיים: בשני מקומות דיברה התורה על חזק האמונה במשה:

א) על הים. דכתיב? (הילדים יקראו את הפסוק²⁰);

ב) ובמתן תורה, דכתיב²¹)... או שיצביעו על פירוש רש"י בגלל הסדר הכרונולוגי שבדבריו, כהמשך לפס' י"א. בו מדובר על הנסים במצרים.

15) ע"פ רמב"ם: פירוש המשניות לסנהדרין, הקדמה ל"חלק", יסוד שביעי; הלכות יסודי התורה, פרק ז', סעיפים ב'—ד'; שמונה פרקים, פרק שביעי; וע' גם בדברי ספורנו ורמב"ם במדבר י"ב, ו'—ח'.

16) רמב"ם לפס' י'.

17) ספורנו, שם.

18) רמב"ן, שם.

19) רמב"ן לפס' יא.

20) "ויאמינו בד' ובמשה עבדו" (שמות י"ד, לא).

21) "וגם כך יאמינו לעולם" (שם י"ט, ט).

אח"כ יחליט אם להביא פירושים אחרים אי לבחור באחד מהם. מכל מקום אל ידחה פירוש, שאחד הילדים יציעו, אדרבא! יעודד את המשיב: קלעת לדעתו של... מה רבה השמחה כשתלמיד ימצא את עצמו פתאום בחברתו של מפרש גדול. ולמורה יתגלו מהר סיפוסים שונים של תלמידים, בעלי נסיות שונות (וע"ל את הערות לויכוח שבכיתה). וכל הנסים האלה נעשו לעיני כל ישראל, עד שאין כל ספק באמיתותם⁽²²⁾. ועם כל זאת התאבל העם על אהרן יותר מאשר על משה. כאן יש לעמוד על דברי רש"י האחרונים, ד"ה "לעיני כל ישראל", המביא את המדרש: "אשר נשאו לבו לשבר הלוחות לעיניהם".

האם נחטא לאמת אם נאמר שבזה דוקא גדולת משה, שלא התחשב כלל וכלל בתגובת העם, אלא השליך את הלוחות ושיברם לעיני ישראל עד שהסכימה דעת ד' לדעתו?

חשיבות הרעיון הזה בתקופתנו, תקופת המנהיגות הזולה, הרודפת אחרי פוטולאריזם, גדולה מאד, ובמיוחד לנער המתבגר. העם אמנם נמשך אחרי אהרן ואוהב שלום ורודף שלום: התורה מצדדת בזכות משה: "יישר כחך ששברת"⁽²³⁾ ועמידתו האיתנה נגד העם (ונגד ד'), היא היא המעלה אותו מעל כל בני דורו. ולא חשש גם מפרשנו הגדול רש"י לסיים בהם את דברי ביאורו.

הרמז למדרש בדברי הפ': "היד החזקה אשר עשה משה". תם הלימוד ותור האגדה הגיע. יבחר נא המורה מתוך ספר האגדה לביאליק — רבניצקי קטעי מדרש ויספרם בע"פ. אינו דומה הדיבור החופשי של המספר לקריאה מתוך הספר, הכובלת את הקורא. ואמנם על המורה להשתדל ולהלביש את סיפורו בלבוש האגדה ולהשתמש בלשונה המיוחדת. משום כך גודעת חשיבות מרובה גם לסיום סיפורו, שיבוא בלשון המקור ממש...

אפשר למשל להפסיק ב"מאה מיתות ולא קנאה אחת" או ב"אכזר משה ואלף כיוצא בו ואל תנוק צפרנו של אחד מישראל".

בחוג של מתקדמים אפשר לסיים ב"מדרש פטירת משה"⁽²⁴⁾, מי שאינו יודע לספר יפה, ייטיב גם להבא להתכונן לקריאה מוטעמת מתוך הספר. ואחרי האגדה המרעישת של היאבקות משה עם גזירת ד', יוסיף המורה את תיאור מיתתו "ע"פ ד'" ו"כאשר מת אהרן אחיו" ויזכה את שומעיו הקטנים שעמלו קשה בביאור המקרא, בשעת קורת רוח והרגשת השתתפות בגורל משה. עבד ה', שראה את הארץ מנגד, "ושמה לא יבוא".

שקט ישתלט בכיתה. ובתוך דממת ההקשבה ישמיע עתה המורה שנית את דברי הפרק האחרון שבתורה ובטעמי המקרא דוקא. בהגיעו אל הפ'

(22) ע' כוזרי, מאמר ראשון, סעיף כ"ה ואור החיים.

(23) שבת פ"ו, א' (רש"י שם).

(24) מובא בגליון לפרשת השבוע בעריכת הגב' ד"ר נחמה ליבוביץ, פ' שמות תש"ט.

„ולא קם“ יעמדו התלמידים על רגליהם וישתפו את קולותיהם בקריאת הפ' האחרון עד „לעיני כל ישראל“!

כך יוצר המורה גם את הקשר בין לימוד התורה בביה"ס לבין קריאת התורה בביה"כ. הקול הקורא מוסיף טעם מיוחד לדברי הפסוק. והערה לבסוף: אל יאמר המורה, היושב בגולה, „הבדל יבדילני ד' מעל עמו היושב בארצו ובדבר בלשון העברית“. גם לו יד ושם בהפצת ידיעת התורה ואהבתה בקרב ילדי ישראל. ינסהנא ללכת בדרך השיטה המוצעת כאן — ויזכה!

יהושע בכרך (מוסד „עליה“ — פתח תקוה) / מעשי אבות

את המאמר הזה יש לראות כסיכום למספר שיעורים אשר לכדו הילדים בשבת במסגרת „פרשת השבוע“ (חייסדה ותולדות). דרך זו של לימוד נראית לי כמתאימה גם לבית-הספר, למחזור השני או השלישי, אחרי שלמדנו יפה תורה עם רש"י לפי הסדר.

בלימוד זה אני רוצה להביא את תלמידי לידי הכרה, כי את אשר למדו בתורה אשתקד, וגם יפים היו הדברים בשעתם, הנה היום הם נראים כאור חדש, מסביר יותר, מעניין ומוסיף. כי הלא זאת הכונה וזאת החיבה בעברנו שנה שנה על התורה — להתרומם בלימודנו ולראות בה תמיד אופקים חדשים מאירים ושמחים. וכתוך הכרה זאת נביא גם את תלמידינו אתנו לאהבת תורה, אשר יראו כי יש להגות בה ולהעמיק בצפונותיה, כי גם מחר עוד לנו לחדש בה, ככל שהיא תרחיב את לבנו בלימודנו.

ומכאן גם ליראת תורה. כי נתבונן לדעת שהיכל התורה שלם הוא, כולו מוצק זהב — החוקות והסיפורים כאחד. אליו יש להיכנס באימה וביראה, כדברי זה הגדול במפרשי התורה הראשונים, הרמב"ן, אשר לכאורה נראה לנו כמתהלך בוסח בגלויה ובסתריה. ואילו בהקדמתו הוא מתנצל: „כאשר חכמתי קטנה ודעתי קצרה כנגד סתרי תורה / הצפונים בביתה הסמונים בחדרה / — — — לכל תכלה ראית קץ רחבה מצותך מאד“ (תהלים קיט, צו). תחילת בנין השיעור הוא הנושא. ללמוד את האדם אשר דיברה בו התורה. „וזאת התורה — אדם“. והמטרה צריכה להיות להבין בקודש את דמותם הנכונה של האבות, לראות כל אחד בשלמותו ובגדולתו, ככל אשר הורנו מפרשי התורה הנאמנים, ואשר תמכו יסודותיהם בדברי חז"ל.

הסיפורים על מעשי האבות, שבהם האריכה התורה בפרטי חייהם, אינם סיפורים לעצמם, כי אם תורה הצריכה לימוד. „יפה שיחתן של עבדי אבות מתורתם של בנים“ (ב"ר ס). ועל כן יש להעמיק בכל קורותיהם של האבות, להבינם ולראותם כחותמות תוכנית לקורות עם ישראל בכל דורותיו. — „מעשי אבות סימן לבנים“. וחובה היא כתורה להתבונן בהליכות חייהם, הליכות מלכות בקודש, אשר הם הורישו לנו את ברכת אמונתם באלקים חיים ומלך עולם, אלוקי אברהם ואלוקי יצחק ואלוקי יעקב.

ומה יפה שנתנה לנו התורה לראותם כבני אדם. בשיחם ובשיגם, במשאם ובמתנם, ובשרותם עם אלוהים ועם אנשים. כשהם שמחים במתנות ה' ובהבטחות עתידים נשגבים לזרעם, וכשהם מתגסים ומתייסרים ברעב, בנדודי גולה ובצער גידול בנים. כל אלה תמונות חיים רבי תוכן, גדולה וגבורה ותפארת אדם, אשר צוינו ללמוד בהם ולהתפלל בלבבנו לאמור: מתי יגיעו מעשי למעשי אבותי...

אמנם, גירסא דינקותא צררה לנו בכנסי דמיונו הרבה מן היסוד שבסיפורים הללו. אך מקוצר דעתנו נמנע מאתנו אז לראות עיקרים רבים שהם גופי תורה ומוסר. ועל כן היום בכל לימודינו בהם, ובעברנו על פרשת השבוע שנה שנה, יהיו נא בעינינו כחדשים. נחדש בהם ונשלימם ונבהיר לנו דמות דיוקנם של האבות ומהם נקח להאיר באהבה את ארחותינו.

התלמידים אף הם מחבבים את הדרך הזאת. כי עם לימוד האדם שבתורה הם נמצאים לומדים את עצמם. והם משתתפים בצערם ובשמחתם של הנפשות הפועלות. וברגש רב ובתומתם הישרה יש אשר גם הקטנים שבהם מכונים לדברים עמוקים ונפלאים כסעם זקני המפרשים וכדעת חז"ל. ואין לך בסיחוח השכלי והמוסרי גדול מזה. המורה אך צריך לכוונם לאמיתתה של תורה. והם יעזרו עמו להביא באותו ענין מקום למקום, וליצור אגב לימוד דמות שלימה של אחד האבות או האמהות, וכן גם בכל הבאים בתורה אחריהם. ועוד זאת מצאתי עיקר, — לשלב מדרשי חז"ל הקרובים אל הכתובים ולראותם כמפרשים ומסעירים את הענין בקודשם. כי מי כמוהם נאמן להבין במעשי האבות ולצייר את דמותם ככל אשר השכילו הם לרשום לנו ברוח שירה וברוח באר.

וכדי להוציא מלבם של אלה הרואים את דברי חז"ל כאגדות יפות לעצמן יש עוד לכתוב באריכות איה"ש. אך בזה אוסיף עוד אומן אשר אם גם לא לפשוטו של מקרא — יש לקרוא את דברי המדרש לפני התלמידים. רבים הם המורים המתקשים ללמד ענין כמעשה יהודה ותמר. ואני ראיתי שטוב להסתייע בדברי חז"ל שנשכחו מאור קדושת התורה במאמרם: "ר' שמואל ב"ר נחמן פתח כי אנכי ידעתי את המחשבת (ירמ' כט, יא) שבטים היו עסקים במכירתו של יוסף, ויוסף היה עסוק בשקו ובתעניתו, ראובן היה עסוק בשקו ובתעניתו, ויעקב היה עסוק בשקו ובתעניתו, ויהודה היה עסוק ליקח לו אשה — והקבי"ה היה עוסק ובורא אורו של משיח" (ב"ר סה).

שומה עלינו לחשוף ולגלות לנו ולנערינו את כל היסוד והנהדר אשר הצניעה לנו התורה בין קמלי פטוקיה. אכן לא נוכל ללכת בהם לבדנו, כי דברי תורה אינם כשטח החופשי לכל הרוצה לקרוא כלבו. ועל כן נהלך בהם לאורם של חז"ל אשר גם לבם היה רחב כאולם ומאיר בזהר ראשונים. ונתפלל להבין עמהם טוד שיח אבות בקודש. גל עיני ואביסה נפלאות מתורתך.

רבקה

בת־בתואל הארמי מִפֶּדֶן אֶרֶם אחות לִבְנֵי הָאֲרָמִי (ברא' כה. כ) להגיד שבחה שהיתה בת רשע ואחות רשע ומקומה אנשי רשע ולא למדה ממעשיהם (רש"י).

והצדקת הוֹוֹ, שהיתה יוצאה מביניהם למה היא דומה? לשושנה בין החוחים (ב"ר סג. ד).

אנחנו הכרנו את רבקה בפרשה הקודמת כשבאנו עם אליעזר „אל באר המים לעת ערב לבת צאת השואבות“ אז הופיעה רבקה „וכדה על שכמה“. אכן חרדנו לה מאוד בתפילתו של העבד. אמרנו, מי זאת תהיה המאושרה אשר תדע את הסוד ותענה לו מיד „שתה וגם גמליך אשקה“... כי תפילה היתה זאת ולא נחש. ידע אליעזר שליחותו, כי בא לקחת אשה לִבְנֵי אֶבְרָהָם אֲדוֹנָיו, והוא אֲדוֹנֵי הַחֶסֶד בארץ „חסד לאברהם“. ועל כן היתה זאת הבחינה הנכונה למצוא את גומלת החסד בין אנשי הרשע. וכן גם מצאה „כשושנה בין החוחים“.

ותאמר שתה אֲדוֹנִי. וְתִמְהַר וְתִרְדּוּ כְּדָה עַל יָדָהּ וְתִשְׁקֶהָ. וְתִכַּל לְהִשְׁקֹתָּ וְתִאֲמַר גַּם לְגַמְלִיךָ אֲשָׁאב עַד אִם כָּלוּ לִשְׁתֹּת. וְתִמְהַר וְתַעֲרֵךְ כְּדָה אֶל הַשֶּׁקֶת וְתִרְץ עוֹד אֶל הַבָּאָר לְשָׁאֵב וְתִשְׁאָב לְכָל גַּמְלִיו (כד. יח-כ). הלא הן הן מידותיו של אברהם, וזו הוריוּת שלימד אותה לבני ביתו לקבל אורחים.

וִירֵץ לְקִרְאָתָם מִפֶּתַח הָאֵהָל וַיִּשְׁתַּחֲוֶה אֶרְצָה (יח. ב). וִימַהֵר אֶבְרָהָם הָאֵהָלָה אֶל שְׂרָה וַיֹּאמֶר מַהֲרִי שְׁלֹשׁ סָאִים קֶמַח סֵלֶת לֹחֲשִׁי וְעֵשִׂי עֲגוֹת. וְאֵל הַבֶּקֶר רֵץ אֶבְרָהָם וַיִּקַּח בֶּן בָּקָר רֶךְ וטוֹב וַיִּתֵּן אֶל הַנֶּעֱר וַיִּמַּהֵר לַעֲשׂוֹת אֹתוֹ (יח. ו-ז).

כי הַחֶסֶד אֲשֶׁר לְאֶבְרָהָם הִיא לְרוֹץ לַעֲשׂוֹתוֹ מִתּוֹךְ הַנָּהָל וּשְׂמִחָתוֹ שֶׁל מִצְוָה. ויותר ממה שהמקבל ביקש ויותר ממה שהוא צריך לו. כן גם עשתה רבקה — „ותרד העינה ותמלא כדה ותעל“ ואחרי כן חזרה וירדה וחזרה ועלתה הרבה פעמים לשאוב לכל הגמלים — עשרת גמליו של האיש הור אשר ביקש לשתות. והגמלים — „אניות המדבר“ — הלא הם שותים הרבה מאוד. וכל אותו הזמן היה אליעזר עומד מן הצד וגם האנשים אשר עמו עמדו והתפללו; לא עזרו לה לנערה הרכה הסורחת להשקות את גמליהם, כי גם זאת היתה לה לבחינה.

וְהָאִישׁ מִשְׁתַּאֵה לָהּ מִחֲרִישׁ (כד. כא).

ספורנו מפרש: היה משתומם על רוב הוריוּת על עשות חסד. ולא אמר לה אל תסרחי כל כך, כמו שהיה ראוי בחוק המוסר. לדעת — להכיר מתוך אופן חסידותה ווריוּתה ההצליח ה' דרכו — אם יהיה על צד הטוב והחסד הגמור.

ואליעזר ידע יטה לבחון במידת „החסד הגמור“, כי אותה למד כל ימיו בבית אברהם אֲדוֹנָיו.

אותה הכחת לעבדך ליצחק וכו' (כד. יד).

רש"י: ראייה היא לו שתהא גומלת חסדים וכדי להיכנס לביתו של אברהם.
ויקראו לרבקה ויאמרו אליה התלכי עם ואיש הזה? ותאמר אלך
(כד, נח).

רש"י: מעצמי. ואף אם אינכם רוצים.

כך פסקה רבקה ואמרה בהחלטה. ואם כי גם לה היה זה משום נסיון קשה לעזוב את מולדתה ואת בית אמה וללכת אל ארץ אחרת, אשר לא ידעה. בכל זאת נשמעת תשובתה נחושה ושמה. כי משוך נמשכה הנערה אל מקור רוחה הטבוע בחסד, ולא רצתה לשהות עוד ימים או עשור, ומיהרה לברוח מבית אנשי רשע אל בית החסד הגדול — הוא ביתו של אברהם העברי, ולהיות אשה לבן הנעקר.
ויבאה יצחק והאלה שרה אמו ויקח את רבקה ותהי לו לאשה ויאבהב וינחם יצחק אחרי אמו (כד, טז).

הפסוק הזה כולו אומר דרשני ופרשני. ויפה ראו בו חז"ל וסיפרו בהרחבה.
כל הימים שהיתה שרה קיימת היה ענן קשור על פתח אהלה. וכיון שמתה פסק אותו ענן. וכיון שבאה רבקה חזר אותו ענן.
כל הימים שהיתה שרה קיימת היו דלתותיה פתוחות לרוחה וכיון שמתה פסקה אותה רוחה. וכיון שבאת רבקה חזרה אותה רוחה.
כל הימים שהיתה שרה קיימת היתה ברכה משולחת בעירה וכיון שמתה פסקה אותה ברכה. כיון שבאה רבקה חזרה. כל ימים שהיתה שרה קיימת היה נר דלוק מלילי שבת עד לילי שבת. כיון שמתה שרה פסק. וכיון שבאת רבקה חזר אותו הנר.

וכיון שראה יצחק שהיתה עושה כמעשי אמו; עושה חלתה בטהרה וקוצה חלתה בטהרה. — מיד "ויבאה יצחק והאלה שרה אמו" (ב"ר ס, טז).
ואונקלוס אף חילק את הפסוק וכן תרגמו:

ואעלה יצחק למשכנא וחזה והא תקנין עובדהא כעובדי שרה אמו וכו'.
כלומר: ויבאה יצחק האהלה והנה היא שרה אמו, ולכן הזכיר האהבה, כי מפני צדקתה וכשרון מעשיה אהבה ונחם בה. (לפי הרמב"ן).
כי לא כתבה התורה אהבה כאן בכדי, אלא להודיענו כי נמצאה רבקה ראויה להיות שניה לאמהות, ולהקים את זרע אברהם כשרה הצדקת. זאת היתה האהבה וזאת הנחמה.

2

ויעתר יצחק לה' לנכח אשתו כי עקרה היא ויעתר לו ה' ותהר רבקה אשתו (כה, כא).

מלמד שהיה יצחק שטוח כאן והיא שטוחה כאן ואומר: רבש"ע. כל בנים שאתה נותן לי יהיו מן הצדקת הזו (ב"ר סו, ה).
סימן קשה היה להן לאמהות להיותן מתחילתן עקרות ואחרי שהרבו תפילה ונקדו. ותפילתן ודאי היתה גדולה ונאמנה כנפשו, כי הלא עיקר הכוונה היה זה

חפצן הסהור להשתלב בבנין בית המאמינים הגדול, להקים את עם אלוקי אברהם. וכנראה שהזכות הואי אינה באה אלא בביעה רבה ובדיקות של תפילה ותחנון, ככל אשר התפללו האמהות וציפו לכרכה שנים רבות. ויבוא אל הגר ותהר. אמר ר' חנינא בן פזי: הקוצים הללו אינם לא מתנכשים ולא גזרעים, מאליהם הם יוצאים ומתמרים ועולים. החטים הללו, כמה צער וכמה יגיע עד שלא יעלו.

ולמה נתעקרו האמהות? שהקב"ה מתאוה לתפילתן ומתאוה לשיחתן. שנאמר: "ויונתי בחגוי הסלע" (שיה"ש ב, יד). למה עקרתי אתכן? בשביל "הראיני את מראיך השמיעני את קולך" (ב"ר מח, ו).

רבשע, כל בנים שאתה נותן לי יהיו מן הצדקת הזאת! כי זכר יצחק את צערה של אמו אשר הכניסה צרתה לביתה ונולד ישמעאל. ורבה גם היא התפללה כה לעומתו; התזכה היא להמשיך עמו את ברכת אלוקים לאברהם והכסתתו. כי ביצחק יקרא לך זרע.

ואחרי עשרים שנה של במיה וצפיה, כאשר נפקדה רבקה — וְתֵאמַר אֵם כֵּן לִמָּה זֶה אֲנִי? — לא קבלה על צער העיבור וכאביו, כי מה כל הכאבים לעומת הרגשת האושר הגדול אשר הנה תזכה להיות אם לזרע יצחק יחידו של אברהם אהובו של מקום? הלא לזאת התפללה כל הימים. לשם כך הלא עזבה את מולדתה ובאה להסתופף בבית הזה. הלא כן גם בירכוה בבית אביה בשלחם אותה: "ויאמרו לה אחתנו את היי לאלפי רבבה ויירש זרעך את שער שנאיו" (כד, ס).

אם כן למה זה אנכי? — זהו הכאב של הפחד והחרדה בימי ההריון הנפלאים האלה, אשר חרדה הצדקת הזאת שמא אינה ראויה. הלא גם עם כל האהבה שנתקבלה פה בבית, שמא בכל זאת לא היא אשר תלד את הבן הנבחר את "יצחק" אלא את "ישמעאל" תלד, ודינה כדיון הגר. הלא גם היא פגם לה במוצאה "בת תואל הארמי" — אחות לבן הארמי.

ויתרצו הבנים בקרבה ותאמר אם-כן למה זה אנכי ותלך לדרש את ה' (כה, כב).

רש"י: ע"כ המקרא הזה אומר דרשני, שסתם מהי רציצה זו וכתב אם כן למה זה אנכי.

ורבותינו דרשהו לשון ריצה, כשהיתה עוברת על פתחו של שם ועבר היה יעקב רץ ומפרכס לצאת; עוברת על פתחי עובדי אלילים — עשו מפרכס לצאת.

מה ואמנים ויפס דברי המדרש המתארים את רבקה בהריונה זה, היא לא ידעה מנוחה בבית ובכונה היתה הולכת יום יום לבדוק את עצמה, ומשכימה לפתחו של שם ועבר ואחר כך אל פתחם של עובדי ע"ז לבחון את בר בטנה אם הוא בבחינת "יצחק" או ח"ו בבחינת "ישמעאל". וכדי להוציא את הספק המכרסם בלבה הלכה לדרוש את ה'. לא סיפרה דבר מזה ליצחק בעלה. כי זה צערה עם נפשה לבה ומשפסטה מעם האלוקים. על כן דרשה, שאלה וגם התפללה.

ויאמר ה' לה שני גוים בבטנך ושני לאמים ממעיך יפרדו ולאם מלאם יאמץ ורב יעבד צעיר (כה, כג).

נתבשרה רבקה ושמתה, נתבשרה וגם בכתה, כי את שניהם היא תלד גם את הבן הצדיק וגם את הרשע. זכתה ולא זכתה.

האם נרגעה בבשרה הזאת, האם שקט רוחה ? לא, כי עתה נפתחו לה שערי יסורים חדשים, יסורים שאין להם סוף.

עם הרגשת כל הטוב שבאמהות העתידה היא יודעת וחשה כי מחייה ומנשמת אפה היא נותנת לשני הבנים כאחד, והם שני לאומים, שייפרדו בשנאת עולם, מלחמת תמיד תהיה בין שניהם לדורות ולאלם מלאים יאמץ.

ואת כל זה גלה לה ה' בנבואה למען תדע מה יהיה משפט הנערים. הלא היא תצטרך לגדלם ולחנכם יחד בבית אחד, ועליה להיות צופיה הליכותיהם ; להכיר בהם בכל אשר ייפרדו ; לשמור את האחד מפני השני ולשמור את ברכת אלוקי אברהם לזרעו, לאשר ברוך יהיה. ורבי יעבד צעיר.

קל היה לה לחותנתה שרה, אשר גם היא נאלצה להאיר עיני אברהם בהלכה זו, וציותה להפריד בין שני האחים : גרש האמה הזאת ואת־בנה כי לא יירש בן האמה הזאת עם בני עם יצחק (כא, י).

קל היה לה לשרה להכיר את "שמעאל" המצחק — כי לא שלה היה, אלא של הגר המצרית, ואילו היא רבקה מה תעשה ? — הן שניהם בניה הם ; שניהם בני בסנה.

ורבקה יודעת כי לה נכון תפקיד ממושך מלא צער ויסורים והיא מקבלת אותו בהכנעה ובסוד לבה.

ולא גלתה דבר זה ליצחק. כי למה זה תצערנו ותודיעו כי היא יולדת לו את עשו אבי אדום. והנה הוא לה מזכרת עוון ביתה ומקומה. ומה יוכל יצחק לעשות ? התצוונו לגרשו מן הבית ; האם תגלה גם היא אתו כהגר בשעתה ? והלא גם את יעקב היא ילדה, ושומה עליה לגדלו ולחנכו באהבה, אשר בו ייקרא לה זרע.

קשה יהיה עליה חינוכם של התאומים האלה, אשר לא תואמו מבטן. אך רבקה הכינה את עצמה באמונה לתפקידה זה ככל שהיה עם לבה הטוב והרחום.

והיא גם עמדה בתפקיד זה כל ימיה, ומילאה אותו בכבוד ובתן ראשוניים, אשר בהם בנתה את ביתו היפה של יצחק "עקדתא" באמונה של אם וכיסורים של אהבה.

ד

ויגדלו הנערים (כה, כז).

שאלו נא את אמהותיכם ותגדנה לכם, כמה עמל וכמה יגיעה וכמה צער הצטערנו עד שגדלו את בניהן. לילות ללא שינה עד שצמחו להם השניים, והימים כולם בטורח ובחרדה עד שלמדו ללכת וידעו לשמור על עצמם. אז נבין כמה צער ויסורי נפש היו לה לרבקה אמנו בטפחה בחיקה את שני הבנים האלה, עד אשר הגיעה למסוק קצר זה : ויגדלו הנערים.

ר' לוי אמר : משל להדס ועצבונית שהיו גדלים זה ע"ג זה וכיון שהגדילו והפריחו, זה נותן ריחו וזה חוחו. כך כל י"ג שנה שניהם הולכים לבית הספר, לאחר י"ג שנה זה הולך לבתי מדרשות וזה הולך לבתי ע"ז (ב"ר סג, יד).

וַיֹּאבֵ֑חַ יִצְחָק אֶת־עֲשׂוֹ כִּי־צִיד בְּפִיוֹ׃
וּרְבֵקָה אֵהָבָת אֶת יִעֲקֹב (כה, כז).

וככה נחלקו הדעות בבית ההורים, נחלקו באהבה, וכל אחד שמר את „אהבתו“ בלבו, לא גילו זאת לבנים ולא סיפרו זה לזה.
ונבין נא כי אהבת יצחק לעשו תלויה וקשורה „באהבה“ שזכר לרבקה מיום בואה לאוהל שרה אמו.

וכי יעלה על דעתו שיש פגם בבכורה של הצדקה הזו ?

ולא ידע יצחק כי הבכורה וגם הברכה הן של יעקב ; ולא מפני שיעקב קנה הבכורה בנויד עדשים (מעשה גניד העדשים הוא הוכחה ותוכחה לעשו אשר כך בזה את הבכורה). כי הלא זה היה דבר ה' לרבקה בנבואת הסוד „ורב יעבד צעיר“, ויצחק לא גלה ה' ולא אמר לו כי ביעקב יקרא לך זרע, כאשר הודיע לאברהם אביו ; ואולי הסתיר זאת ממנו משום כבוד של רבקה ; ואולי גם משום כך כהו עיניו של יצחק לבל יראה את מעשיו הרעים של בנה הרשע.
ורבקה אהבת את יעקב.

באהבה זאת שמרה לו ליעקב את סודה היקר, ובה היתה חופפת עליו וחרדה לו כל יום בתפילת לבה.

ויעקב איש תם ישב אהלים (כה, כז) ככל שהיתה שומעת קולו היתה מוספת לו אהבה על אהבתו (ב"ר סג, טו).

האהבה הזאת היא אשר קבעה למי הברכה, וזה טעמה, כי אשר לאהבת ההורים יש לחשוב שניתנה לשני הבנים ; יצחק לא חשך את אהבתו מיעקב שהיה איש תם ויושב באהלה של תורה ואין ספק שרבקה אהבה גם את עשו בנה הגדול, כי בנה הוא, וברשעתו האשימה את עצמה, ורק בכוח אהבתה זאת הצליחה לחפות על מעשיו הרעים ולהסתירם מעיני יצחק שנים רבות.

ה

ויהי כי זקן יצחק ותכניהנה עיניו מראת ויקרא את עשו בנו הגדול ויאמר אליו בני ויאמר אליו הנני זכו' ורבקה שמעת בדבר יצחק אל-עשו בנו (כז, א ; ה).

ורבקה שומעת, ולא במקרה, כי בכל שהיה עשו נכנס אל יצחק היתה היא עומדת סתח האהל חרדה ושומעת.

כל הימים סחדה לאותו יום, ידעה כי יבוא ולא ידעה מה תעשה, והנה עתה מה גדול נפתולי לבה ומוסרה, כי שנים רבות הסתירה מאישה את רעתו של בכורו והוא אהבו וייתדו לברכה, הלא זאת הברכה היא ירושת אברהם שצוה לזרעו אחריו, וה' אמר לה — „ורב יעבד צעיר“.

התגלה ליצחק את אשר העלימה ממנו כל הימים ? האם עתה, כשהוא זקן ועיניו כהו, תאמר לו מה סיבו של עשו בנו הגדול ?

לא ! היא לא תוכל לעשות כזאת.

אבל הן גם חובה עליה לתקן היום את המעוות. ה' בילה לה את האמת ובוזה מסר לה את החובה ואת הזכות להסב את הברכות ליעקב. ורבקה אמרה אלי-יעקב בנה לאמר וכו' (כו, ו).

היא מגלה ליעקב את סודה ומשתפת אותו בדאגתה. היא גוזרת עליו ומתחננת: ועתה בני שמע בקלי אשר אני מצוה אותך. לך-נא אלי-הצאן וקח-לי משם שני גדיי עזים טובים ואעשה אתם מטעמים לאביך כאשר אהב. והבאת לאביך ואכל בעבר אשר יברכך לפני מותו (כו, ח"י).

הוא חייב לשמוע בקולה כי קול ה' הסכים עמה. אכן צר לה לאם על כי כך נגזר על יעקב איש חם ויושב אוהלים ובדרך כזאת עליו להשיג את הברכות אשר לו נועדו מעיקרן. ברכת דורות היא לו ואף גם זאת סימן לדורותיו וגם בזה היא מרגישה אשמה „עלי קללתך בני“.

ו

ותקח רבקה את-בגדי עשו בנה הגדל החמדת אשר אתה בבית ותלבש את-יעקב בנה הקטן. ואת ערת גדיי העזים הלבשה על-ידיו ועל חלקת צואריו (כו, טו-טז).

כשהיינו קטנים שמחנו לקרא על כך. גם עזרנו לרבקה להלביש את יעקב את בגדי החמודות, בגדי מלכות שחמד עשו מנמרוד. בזהירות ובסודי סודות שמנו עם רבקה את עורות גדיי העזים על ידיה ועל חלקת צואריו ועשינו אותו איש שעיר. וככל שגדלנו הוספנו לשאול על רבקה, כיצד הרהיבה בנפשה לעשות כן בערמה. וכיצד הסכים יעקב לרמות את אביו הזקן — שכהו ציניו. ויעקב איש חם יושב אוהלים ? ועליו נאמר : „תתן אמת ליעקב“ !

אבל נקרא נא בכתוב ונבין את כל האמת שבו, הנסתר והנגלית לנו. והאמת הזאת מליאה צער ויסורים, ודמעות האם והבן מעורבות בה יחד.

הנה עומדת האם ומכינה את גדיי העזים למטעמים, ואת השקר הגדול לרמות את בעלה ; ויהא הוא שקר של אמת. היא מוציאה את יעקב מאהלה של תורה, וכאילו מעמעמת את תומתו ויושרו — מלבישה את עורות גדיי העזים על ידיה ועל חלקת צואריו. מי עמד בסוד הדמעות הנאמנות האלה ? מי הבין את הצער הזה ? חזיל הרגישו בדברים שבין יעקב ובין רבקה, וכאשר סרב ולא רצה ללכת אמרה לו בכאבה : „אם כן עלי ליכנס ולומר לאביך — יעקב צדיק ועשו רשע“ (ב"ר סה, יא).

ככאם לבה ובככי שלחה את יעקב המתייסר לקבל את אשר הגיע לו. וילך ויקח ויבא לאמו — אנוס וכפוף ובוכה (שם).

רק האלוקים ראה את ענייה ויברך את פעלה. כביכול אף הוא השתתף במעשיה ושלח עם יעקב ריח של גן עדן להצביר את הריח הקשה משטף העזים. גם יצחק הבין והסכים : ויגש וישק לו וירח את-ידיו בגדיו ויברכהו ויאמר

ראה ריח בני כריח השדה אשר ברכו ה' (כו, כז).
ובאותו כאב אם שמעה רבקה את צעקתו ובכיו של עשו בכואו מן השדה.
ובכיו הפעם אמת.
ויצעק צעקה גדלה ומרה עד-מאד. ויאמר לאביו ברכני גם-אני אבי (כו, לד).

ז

אך לא שלמה עוד בזה מידת יסוריה של האם. תפקידה נעשה קשה יותר.
השנאה צמחה ופשתה בתוך הבית. ויודעת רבקה כי ריב אחים זה הוא גרעינה של
שנאת הנצח בין שני הלאומים אשר ממיעיה נפרדו. ולעשו היא שנאת חרב והרג,
הלא כה היא גם ברכתו :
ועל-חרבך תחיה ותא-אחיך תעבד, והיה כאשר תריד ופרקת עלו מעל
צוארך (כו, מ).

ויאמר עשו בלבו יקרבו ימי אבל אבי ואהרגה את-יעקב אחי (כו, מא).
המשטמה עודנה כבושה בלב : עשו מסתירה לכל ירגישו ההורים. כי גדול
היה כבוד הבית מאד, וכבוד האב ומוראו גברו על הכעס. אך לב האם ידע והרגיש
את מצפוני בניה, ותחרד להם ברוח קדשה.
ויוגד לרבקה — מי הגיד לה ? ר' חגי בש"ר יצחק : אמהות נביאות היו
ורבקה היתה מן האמהות (ב"ר סו, ט), והיא החייבת לעמוד בפרץ להשקט
ולהרגיע. עליה לשמור על יעקב בנה הקטן. וגם את עשו היא מרחמת, עוד היא
רוצה לחפות על דברי לבו הרעים, כי מרוב כעסו דבר.
ויגד לרבקה את-דברי עשו בנה ותשלח ותקרא ליעקב בנה
הקטן ותאמר אליו הנה עשו אחיך מתנחם לך להרגך. ועתה בני שמע בקלי
וקום ברחלך אל-לבן אחי חרנה וישבת עמו ימים אחדים עד אשר-
תשוב חמת אחיך. עד-שוב אף-אחיך ממך ושכח את אשר-
עשית לו ושלחתיו ולקחתיו משם (כו, מב-מו).
מה רבה האהבה הצפונה בתוך הפסוקים האלה. ומה עמוק וגאמן היה זה
צורה של האם אשר את כל אלה הבליעה בקרבה.
למה אשכל גש-שניכם יום אחד (שם).

•

וגם היום לא סיפרה מלבה ליצחק כי על מה שוב תצערנה.
היא באה אליו בעצה ובתבונה, והיא כמדברת אל נפשה. יש לדאוג ליעקב
ולהשיאו אשה לא מבנות חת, מאלה שעשו בחר לו כי הרי יעקב ימשיך להקים את
זרע אברהם הברוך.
ותאמר רבקה אל יצחק קצתי בחיי מפני בנות חת אם לוקח יעקב אשה
מבנות חת כאלה מבנות הארץ למה לי חיים (כו, מו).

לא אמרה ליצחק מה לעשות, כי אם רמזה יטה והזכירה לו את אליעזר עבד אברהם אשר נשלח בשכועה פדנה ארם — כי אל-ארצי ואל-מולדתי תלך ולקחת אשה לבני ליצחק (כד, ד).

ויצחק הבין לרוחה, עתה הסכים לאהבתה את יעקב, ואף כפל לו את הברכה ויחזקה.

ויקרא יצחק אל-יעקב ויברך אותו ויצוהו וכו' (כח, א) ר' אבהו אמר לפי שהברכות היו מפוקפקות בידו והיכן נתאוששו בידו? כאן! (ב"ר ס"ז).

יעקב אהובה של אמא נשלח מן הבית בהיחבא, כבורה. והוא לבדו, במקלו הולך ועובר אל ארץ גלותו. אמו שלחתהו ותלווהו בברכת רחמיה הרבים. אתו לא נשלחו עשרה גמלים ולפניו לא הלך העבד וכל טוב אדוניו בידו. גם את ברכתו קיבל על ידי יסורים. וביסורים ובצער עליו ללכת ולבקש גורלו בגולה. וגורלו סימן לבניו. מכאן לקח גם להם את „ברכת הגלויות“.

וכי מאחר שבירכו הקב"ה ואמו ואביו למה חזר ובירכו? אלא לפי שראה יצחק שעתידים בניו להגלות בין האומות, אמר בוא ואברכך ברכה של גלויות. (ב"ר סז).

וילך פדנה ארם אל-לבן בן-בתואל הארמי אחי רבקה אם יעקב ועשו (כח, ה).

רש"י: אם יעקב ועשו — איני יודע מה מלמדנו. כמה טוב שהעיר לנו רש"י על כך, כי בארבעת המלים האלה נזכר כבסיטום כל חסדה וטובה שלימדתנו השניה באמהות רבקה אם יעקב ועשו.

ח

וכמו לא נזכרה עוד רבקה בתורה. כנראה גמרה תפקידה. ומה צר, כי גם את מותה העלים הכתוב. כי לא פרסמוהו „והוציאו את משה בלילה, שלא יקללו הבריות כרס שיצא ממנו עשו“ (ילקוט שמעוני קלה). ולא בא הצדיק לספור לרבסה ולבכותה — „יצחק כהו עיניו, ויעקב היה בבית לבן“ (שם), אך לנו כיפרה התורה ברמז — בלחש, כלשון רז"ל: „מן הצד“ — ותמת דברה מינקת רבקה.

ותקבר מתחת לבית-אל תחת האלון (לה, ח). רש"י: מה ענין דבורה בבית יעקב? אלא לפי שאמרה רבקה ליעקב ושלחתי ולקחתך משם, שלחה דבורה אצלו לפדן ארם לצאת משם ומתה בדרך. מה לבני — את מיניקתה שלחה אמא לקחתו משם. אך לא זכתה אמו לראותו.

ר' שמואל בר נחמן אמר: עד שהוא משמר אבלה של דבורה באה לו הבשורה שמתה אמו (ב"ר פא).

על קברה של דבורה שם תחת האלון עמד יעקב אבל על אמו, ויזכור את כל עמלה ואת אשר הצטערה עליו כל ימי חייה ויבך עליה עוד. ויקרא שמו אלון בכות (שם).

נחמה ליבוביץ' (ירושלים) / להוראת התנ"ך בכיתות גבוהות

א. ארבעים ושמונה דברים מנו חכמים (בברייתא קנין תורה). שבהם נקנית התורה, אחד מהם הוא „שמיעת האזן“, רק אחד בין ארבעים ושמונה. ואעפ"כ נוהגים להעמיד את כל לימוד התורה עליו. נוטים לחשוב שדברי תורה נקנים בשמיעה בלבד, בשמיעת התלמיד את דברי המורה העומד עליו ודורש לפניו. ואין הדבר פשוט וקל כל כך. „מה טוב היה אילו היתה החכמה נוזלת מן המלא אל הריקן כשהם פוגעים זה בזה, כאותם המים בספל שהם נוזלים מן המלא אל הריק, על פי פתיל של צמר“. (מדברי סוקראטס במשתה לאפלטון). מה טוב היה אילו! אבל אינו כן. ולכן יש למצוא עוד דרכים אחרות. בעשרות השנים האחרונות עמדו פידאגוגים בארצות שונות, חקרו ומצאו. יקשה על הצעיר, על הילד — ובוזה כל הגילים דומים, — הלימוד מתוך שמיעה, מתוך פאסיביות, מתוך שב ואל תעשה, מתוך קליטה בלבד. הוא משתוקק לפעולה, לאימוץ כוחותיו, להתגברות על קשיים, להיאבקות עם החומר הנלמד עד כי יוכל לו.

הפאסיביות במשך השיעור מרפה את שריריו, מחלישה את כוחותיו הרוחניים שאין להם הזדמנות לפעולה. מוסכת עליו רוח שינה. קמו ודרשו עבודה עצמית של התלמיד במקום עבודת המורה, שיחה ודיון ושאלות מצד התלמידים במקום הרצאת המורה ושתיקת התלמידים.

יש בין הפידאגוגים המעמידים את כל עיקר ההבדל בין ביה"ס הישן לחדש על הניגוד: פאסיביות התלמידים או — פעילות התלמידים היום. והגרמנים הרבו לדבר על: „Die Erarbeitung des stoffes durch den Schüler“ ואנו — ידוע לנו כבר מקדמת דנא „אף חכמתי עמדה לי — כל תורה שלמדתי באף (=ביגיעה, בטורח) נתקימה בזקנותי“ (מ"ר).

ואם בא המורה ומושיט תלמודו לתלמידו בקנה, בלא יגיעה וטרח מצדו, הרי לא ייקלטו הדברים. ואם ייקלטו — מיד ייפלטו. והתלמידים ישתעממו והלימוד לא יקח את לבם. ואם יש מי שחושב, שהתלהבות המורה בדרשו, בהסבירו, בנתחו ובבארו דברי תורה, ואש הקודש ואהבת התורה אשר תבער בו, הם יספיקו למנוע את תלמידיו מהירדם בשעת השיעור — תבוא גמרא מפורשת ותטפח על פניו: „ר"ע היה יושב ודורש והיה העולם מתנמנם...“

נשאלת השאלה: לימוד התנ"ך, אשר הוא בחלקו לימוד טקסט סיפורי, פשוט מצדו הלשוני, שאינו טעון ביאור מרובה, ובחלקו לימוד טקסט קשה ומסובך מצדו הלשוני, הדורש פירושים וביאורים — היכן בו מקום לעבודת התלמיד, לאימוץ כוחותיו, ומה הדרך להגיע אליהם? על שאלה זו רבות התשובות. וכמעט כל ספר וכל פרק בתנ"ך, ולעתים אף כל פסוק — דרך אחרת בלימודו. הזדמנות אחרת לפעילות התלמיד גלומה בו. ועל אחת הדרכים האלה — ואף היא מתוך ארבעים ושמונה הדברים הנזכרים — ידובר כאן: „בפלפול תלמידים“.

ב. פסוקים הרבה יש בתנ"ך שנחלקו המפרשים בפירושם, זה אומר בכה וזה אומר בכה. המורה המתכונן לשיעורו קורא בדבריהם, שוקלם זה לעומת זה. חודר לטעמו ונימוקו של כל אחד. יש ונראים לו דברי פלוני מדברי חברו והוא בא לידי הכרע, ויש, ויראה מעלות וחסרונות בדברי כל אחד מהם, ולא יבוא לידי הכרע — כיצד יבאר את הפסוק לתלמידיו? היבא לפניהם את הפירוש שבחר בו לפי הכרעתו האישית, הסוביקטיבית, וכפה את דעתו על תלמידיו שיקבלוה כאילו היא הדעה היחידה, האמת המוחלטת בפירוש הפסוק? ומה יעשה במקום ששני הפירושים יש להם על מה שיסמכו ואין יורע לבחור ביניהם?

והנה לפנינו הדרך להפעלת התלמידים: יגיד את שתי הדעות לתלמידים, ויתחילו הם לברר, לשקול, לגמק, יבואו לידי ויכוח ויתלבנו הדברים. הוגו גאודיג, הפידאגוג הגרמני, מיעץ למורים לתת בשיעורים הזדמנות ליצירת "מפלגות" בכיתה ביחס לעניין הנלמד. על ידי כך שאלה יחייבו ואלה יזכו; אלה ואלה ינמקו את דבריהם וישתדלו לבסס את השקפתם, ע"י כך מתברר העניין מכל צדדיו וגם נחקק בזכרון הלומד.

יאמרו: יצר המפלגתיות והזנחת יטופח על ידי כך, וכבר בלאו הכי מושל הוא בנו להוותנו. אדרבא, היא הנותנת: מכיון שבין כך כבר ישנו ולא נצליח לבערו מן העולם ומלב הנער, מכיון שכבר פגע בתלמידיו, מגול זה, — נמשכנו לבית המדרש, נזקקנו ונצרפנו שם. ודרך פידאגוגית ישנה נושנה היא זו: "מי שנולד במזל מאדים יתא מקיץ דם או טבח או מוהל". אוהבי ויכוחים תלמידיו — ניתן להם להתווכח אף בדברי תורה, ילמדו על ידי כך להתווכח בטעם, בהנמקה, בהתרחקות מסברות הכרס, בשמיעת דברי חבר מבלי להיכנס לדבריו, בענייה על ראשון ראשון, ונחשב עליהם את הלימוד על ידי הויכוח החביב עליהם.

ואולם העיקר: זהירות בבחירת המקומות. רק אותם הפסוקים יסכנו לדיון כזה, אשר באמת נשמעים הם לשני פנים, ואשר שתי הדעות, שני הפירושים, יש להם על מה שיסמכו, ודברים של טעם שניהם גם יחד.

דוגמה א': מלכים ב' ח, טו: "והי ממחרת ויקח המכבר ויטבל במים ויפרש על פניו וימת, וימלך חזהאל תחתיו". מי הנושא? בן הדוד או חזהאל?

אברבנאל: "בן הדוד טבל המכבר, והוא השמלה אשר עליו, במים ופרש אותו על עיניו, לפי שהיה מתלהב בחום הנכרי וחשב להשקט הקדחת בזה, והיא היתה סיבת מיתתו בזה בצננו אותו נכנס הקדחת מלפנים ומיהר למות".

רד"ק: "והיה (חזהאל) אומר לו כי לרפואה היה עושה לו הרבר ההוא, והוא היה עושה לצננו ולהמיתו

והנה מתחיל הויכוח. ומפי העניין למדתי שהמפלגה התומכת באברבנאל (שהיא גם דעת רש"י ורלב"ג), והיא מפלגת הרוב בכיתה טוענת לחיזוק דעתה: "מה לו לחזהאל לרצוח את בן הדוד, כדי להגות אותו ממסילתו, והלא מאחר שכבר הובטחה לו המלוכה על ידי הנביא — והוא הלא מאמין בו — יוכל לחכות לה בלב בטוח". ומחוסר הכרתם את נפש האדם ותהומותיה — מפאת גילם

הצעיר — חושבים בעלי מפלגה זו את טענתם זו לטענה ניצחת. ואולם תמיד נמצא מי שהוא בכיתה שהוא מעמיק לראות והוא — בהגינו על הדעה המתנגדת, דעת רד"ק, — מסביר למתנגדיו, כי אין מדבריהם ראה. כי אש תאוות השלטון אינה הולכת ודועכת בהתקרבה להשגת מטרתה. אלא להפך, ודוקא אחרי הבטחת הגביא לחזקתו "הראני ה' אותך למלך על ארם" נדלקה בו אש תאוות השררה ביתר שאת ולא יוכל עוד לחכות¹). ודוד הנמנע מפגוע בשאול ומקרב את ימי מלכותו ע"י כך — מלך צדיק היה ולא רבו כמותו. ושוב טוען מי שהוא ממפלגת האברבנאל, כי הלשון תוכיח היות הנושא בן הדד, כי נאמר בסוף הפסוק "וימלוך חזקאל תחתיו", משמע כי בתחילת הפסוק היה הנושא אחר — לא חזקאל. ושוב יטענו כנגדם אנשי הרד"ק, כי יש פסוקים רבים אשר יתחלף בהם הנושא פעם או פעמיים בתוך הפסוק — וכן הלאה, וכן הלאה.

והעיקר: אין גם ואין ישן בכיתה. אלא העיניים דולקות והאצבעות המצביעות מתרוממות, כל אחד מוסיף נופך משלו, כל אחד רוצה להוכיח את שלו בראיות מכריעות "והדברים מאירים ושמחים". וכמעט שאין לך רגעים יפים מאלה בכיתה²).

דוגמה ב': שמואל א', טו, כו: "ויסב שמואל ללכת ויחזק בכנף מעילו ויקרע". ושוב מתעורר ויכוח: אם קרע שאול כנף מעילו של שמואל, כי רצה לעצור בו שלא ילך, או שמואל בעצמו קרע מעילו כדי שישמש כמל לקריעת המלוכה (ועי' רש"י ורד"ק). והתומכים בדעה הראשונה יביאו ראיה לדבריהם מתוך הסיטואציה כולה ומתוך מצב רוחו של שאול. והנוטים אחרי ההצעה השניה יביאו ראיה לדבריהם מאחיה השילוני, הקורע את שמלתו לאות לקריעת המלוכה, ומירמיהו המשבר הבקבוק — סמל למפלת העיר.

שתי דוגמאות אלה מתוך נביאים ראשונים מתאימות לדעתי לבית ספר תיכוני בשעה שנלמדים נביאים ראשונים בפעם השניה לשם חזרה. בב"ס עממי בכיתות בינוניות יש כמובן להמעיט בכגון אלה, כי אין לתלמידים עוד הבנה וקנה מידה מה לקרב ומה לרחק. לעומת זה הייתי מציעה להרבות בדרך זו בלימוד התנ"ך בעלית הנוער ולבני הנוער בחו"ל, דהיינו במקום שאין העברית שפת האם או השפה המדוברת. כאן נמצאים אנו במצב מיתודי מיוחד: מצד אחד — ראוי היה נער זה מפאת גילו והתפתחותו הרוחנית ללמוד נביאים

- 1) את מרוץ התאווה לקראת מטרתה ודוקא אחרי הידיעה הבטוחה שהמטרה תושג — גם בלא חריצות והשתדלות מצד האדם — מתאר לכל זעזועיו ומוראותיו שקספיר ב-Macbeth.
- 2) אמרתי "כבעט", כפני שיש רגעים מסוג אחר לגמרי, רגעים של התעמקות שקטה, של עיון דומם, בשעה שכל אחד מתבונן מתוך הרהורים על גבי ספרו ומתיחד עם הכתוב — ויש יופי מיוחד לרגעים אלה. ושוב יש רגעים — ואסור להרבות בהם — שיש קשב מרכז לדברי המורה, הסופך את נפשו בדבריו לפני הכיתה. ואין מתוכחים ואין מתדיינים, אלא מקשיבים לדבריו — ויש התרוממות הרוח ברגעים כאלה. אך כאן רק על צד אחד ועל דרך אחת חפצתי לעמוד.

אחרונים או כתובים. מצד אחר מכריחה אותנו ידיעתו הדלה בשפה העברית ללמד דוקא נביאים ראשונים ה"קלים". ולכן יש לדעתי ללמד ספרים אלה בהעמקה רבה, בשים לב להתפתחותם ולהבנתם, ולא להסתפק בהבנה שטחית לשונית גרידא. ומתוך נסיוני ראיתי שבדרך המתוארת לעיל מתעוררת ביניהם התענינות רבה. ואם גם לא יוכלו בדיונים כאלה — מהעדר בקיאות — להביא ראיותיהם ממקראות דומים או מתנגדים ולתמוך דבריהם על ידי "חברים", שמצאו בספרי תנ"ך אחרים, הנה במה שנוגע להבנה "מקומית", אין הם נופלים מתלמידים ארצישראליים, ובוויכוח על שני פירושים יפה כוחם לחדור לגפשות הפועלות בפרק, לכוחות המניעים אותן, לרעיון הפרק ולרוחו. אוסיף עוד דוגמאות מן התורה:

דוגמה ג': בראשית מה, כב: ועזב את אביו ומת.

מי?

לפי רש"י ורמב"ן: הבן. לפי ראב"ע (ע"פ גרסת הרמב"ן) וספורנו: האב. ויש צורך לרדת לדעת שני הפירושים ולנמק את זה ואת זה. — וכמה התעוררות בכיתה גורמת:

דוגמה ד': מחלוקת רש"י ורמב"ן על בראשית מה, כט:

"ויאסר יוסף מרכבתו ויעל לקראת ישראל אביו בשנה. וירא אליו ויפל על צואריו ויבך על צואריו עוד".

רש"י: יוסף נראה אל אביו. ויפל על צואריו... אבל יעקב לא נפל על צוארי יוסף ולא נשקו, ואמרו רבותינו שהיה קורא את שמע.

רמב"ן: ולא ידעתי טעם בוירא אליו, כי בידוע שנתראו כאשר נפל על צוארו. ועוד כי איננו דרך כבוד שיפול יוסף על צוארי אביו אבל שישתחוה לו או שינשק ידיו... והנכון בעיני כי כבר היו עיני ישראל כבדים קצת מזקן, או שבא יוסף במרכבת המשנה ועל פניו המצנפת כדרך מלכי מצרים ולא היה ניכר לאביו... לפיכך הזכיר הכתוב כי כאשר נתראה אל אביו שהביט בו והכירו נפל אביו על צוארו ובכה עליו... ודבר ידוע הוא, מי דמעתו מצויה, אם האב הזקן המוצא את בנו חי לאחר היאוש והאבל או הבן הכחור המולד?

כאן מתחלפת הכיתה מיד לשניים. בעלי הדקדוק, בעלי ההגיון הקר נוטים כאן אחרי רש"י וטוענים, שאם אין הכרח, אין לשנות את הנושא באמצע הפסוק. יוסף הוא הנושא מתחילת הפסוק ועד סופו.

כל בעלי הרגש נוטים אחרי דברי הרמב"ן הלבביים בפשטותם ובחמימותם. ג. ואולם בכל הדוגמאות שהבאתי היתה התועלת בהבאת שתי הדעות: עצם הויכוח עליהן, ההתעוררות בכיתה. עבודת התלמידים והתעניינותם, ואולם ה"נפקא מינה" להבנת הפרק כולו הוא קטן, כי והבדל הוא רק לגבי מקום זה, ולגבי הפרק כולו אין שינוי בין אם נפרש כך או אחרת.

אך ישנם חלוקים במפרשים לפסוק אחד, אשר במ יתגלו הבדלים עמוקים לגבי תפישת עניינים גדולים. לפעמים כל העניין הנידון משתנה בשינוי פירוש מלה, ולפעמים יתנגשו על שטחו הצר של פסוק אחד שתי דעות, שתי תפישות

על ישראל ותורתו, על גויים ואלהיו. והמחלוקת הפרשנית הולכת ומעמיקה עד כדי חילוקי דעות בהשקפת עולם.

דוגמה ה': ישעיה ה, יב: "ואת פעל ה' לא יביטו ומעשי ידיו לא ראו", רד"ק: "וש לפרש את פעל ה', ומעשה ידיו -- חכמת הכוכבים, כי ממנו יגיע האדם לכבוד הבורא כמו שאמר במזמור מה אדיר שמך בכל הארץ, אמר כי אראה שמך מעשה אצבעותיך, ואמר השמים מספרים כבוד אל, ר"ל כל העומד על סוד בריאתם ידע כבוד האל ואמר הנביא: שאו מרום עיניכם וראו מי ברא אלה...".

שז"ל: לא יתנו לבם למה שהאל עתיד להביא עליהם על חטאתם. משפט ה' להציל ולהעניש בני אדם נקראים "פעל ה'", "מעשה ידיו", כמו שמצאנו במפלת בבל "באו ונספרה בציון את מעשה ה'" (ירמיה נא, י): "ומעשי ידיו אמת ומשפט" (תהלים קיא, ז); "כי שמחתי ה' בפעלך במעשי ידיך ארנן" (תהלים צב, ה), וסוף העניין: "בפרת רשעים כמו עשב... להשדום עדי עד".

המחלקת היא כאן בעצם אם יש ללמד את גדולת ה' מתוך ההסתכלות בטבע ונפלאותיו ולהם יכון הפסוק (דעת רד"ק), או מתוך התבוננות בקורות חיי עמים ויחידים, עליותיהם וירידותיהם ויד ה' המתגלית בהם (דעת שד"ל).

דוגמה ו': שמות יג, ח': "בעבור זה עשה ה' לי בצאתי ממצרים". ראב"ע: אמר ר' מרינוס פי' בעבור זה היה ראוי להיותו הפוך: זה בעבור שעשה ה' לי, והביא רבים כמוהו לדעתי; ולפי דעתי אין אחד מהם נכון, כי אין נהפוך דברי אלהים חיים? וטעם הפסוק הפך מחשבתו. כי אין אנו אוכלים מצות בעבור זה. רק פי' "בעבור זה" בעבור זאת העבודה, שהיא אכילת מצה ולא יאכל חמץ, שהיא תחלת המצוות שצוה לנו ה', עשה לנו ה' אותות עד שהוציאנו ממצרים, והטעם: לא הוציאנו ממצרים רק לעבדו... וכתוב: "אשר הוצאתי אתכם מארץ מצרים להיות לכם לאלהים". רש"י: בעבור שאקיים מצותיו... עשה ה' לי... (יסכים עם דעת ראב"ע)

רמב"ן: "...בעבור זה שעשה ה' לי, אני עובד את העבודה הזאת (יסכים עם דעת ר' מרינוס).

והנה בשני פירושים אלה של ר' מרינוס ושל ר' אברהם, בשאלה אם הכוונה היא ל"בעבור זה" או ל"זה בעבור" — גלומה השאלה אם התורה והמצוות אינן אלא אמצעי לתיקון ישראל וחינוכו, או כי כל קורותינו, יציאת מצרים, גאולת ישראל והיותו לעם אינן אלא אמצעי למטרה העליונה — הגשמת התורה. — והנה אין הכוונה שהתלמידים בדיונם יכריעו בין שתי דעות אלה, איו מהן עדיפה. אלא שיבינו כל אחת, ימצאו לה סמוכין בדברי תורה ובדברי חכמים, יכירו שורשי כל אחת מהן ולהיכן נופה נוטה.

נוכחנו לדעת שאין הערך שבלימוד שני הפירושים רק בהתעוררות התלמידים, בזה שאנו מביאים אותם לידי ויכוח ודיון, אלא יש כאן משום הרחבת אופקם בכלל, משום הכנסתם אגב לימוד פסוק אחד לתוך עולם של אמונות ודעות.

ד. ומכאן נעבור לסוג השלישי והוא האחרון:
יש אשר לא בפירוש מלה או פסוק נחלקו המפרשים אלא בתפישת הפרק כולו, על כוונתו העקרית ועל פרטיו. ורבה התועלת להראות לתלמידים חלוקי דעות אשר כאלה, ותבאנה הדוגמאות ותדברנה בעדן.

דוגמה ז': שמואל א' פרק כ"ח: ענין בעלת האוב.

1. ר' שמואל בן חפני גאון: כלם נשתו כי מעשה האוב הבל ותהו ודברי כזב והתול... אבל יש מהם אומרים כי לא דיבר שמואל עם שאול וחס ושלום לא עלה שמואל מקברו, ולא דיבר, אבל האשה עשתה הכל ברמאות, כי מיד הכירה כי שאול הוא, אך להראות לו כי מצד החכמה הכירה ומצאה דבר זה אמרה: "למה רימיתני ואתה שאול?!" ודרך בעלת אוב להביא אדם שמדבר מתוך מחבואו בלשון נמוך, וכאשר בא שאול לדרוש מאתה וראתה אותו ובהל וידעה כי למחר יהיה יוצא למלחמה וכל ישראל היו כפחד גדול וידעה מה שעשה שאול, שהרג כהני ה', שמה בפי המגיד הדברים הנאמרים בפרשה. ומה שאמר "ויאמר שמואל אל שאול" על מחשבת שאול, כי היה חושב, כי שמואל היה המיכר אליו. ומה שאמר "ולא עשית הרון אפו בעמלק" — ידוע היה דבר זה, כי מאותה שעה אמר לו שמואל: "וימאסך מהיות מלך". ומה שאמר "לרעך לדוד", ידוע היה בכל ישראל, כי דוד נמשח למלך. ומה שאמר "מחר אתה ובניך עמי" — מדרך סברא אמרה זה.

2. רב סעדיה ורב האי גאון: אמת כי רחוק הוא שתדע האשה העתידות וכן שתחיה היא את המת בחכמת האוב, אך הבורא יתברך החיה את שמואל כדי לספר לשאול את כל הקורות העתידות לבא עליו, והיא האשה לא ידעה בכל אלה ונבהלה כמו שנא' "ותזעק בקול גדול". ואשר אמרה האשה "אח מי אעלה לך" — דברי התולים הם, כי דעתה היה לעשות כמנהגה. (דברי הגאונים מובאים ברד"ק המשיג עליהם, וע' שם).

3. רלב"ג: ...על דרך האמת לא הועלה ממנו ולא הגיע ממנו דבור לשאול, אבל היה לו כלו פעל מפעולות הדמיון... כי שאול היה לו כח מה נבואי כאמרו "הגם שאול בנביאים", והנה עם התעוררות דמיונו מזה הפעל ומה שהתאמת לו מדברי שמואל בחייו, שנתבאר לו מהם שה' ית' קרע הממלכה ממנו ונתנה לדוד כמו שאמר שאול לדוד: "ידעתי כי מלך תמלוך", ונתבאר לו בחוש היות הי"ת עם דוד והיותו סר ממנו, הגיעו מזאת הפעולה כל אלה הדברים הנזכרים.
אחרי קריאת שלשת הפירושים, על התלמידים לעבור על הפרק כמה פעמים ולבדקו לאור כל אחד מהם. ויש לפרש פרטי הפרק ופסקיו אליבא דכל אחד. כאן יתגלו חולשותיו של כל פירוש ומעלותיו.
וזה אשר יעלו התלמידים בדיקתם:

לפי פירוש 1 ו-3 קשה לשון הכתוב "ויאמר שמואל אל שאול". אם כי תירוצו ר' שמואל בן חפני הוא מספיק. לפי פירוש 1 קשה בכל זאת נבואת העתיד המתקיימת במלואה וקשה הטון הרציני והאמיני שבדבריו של שמואל, ודוקא אלה מתפרשים יפה על פי תפישת הרלב"ג. ועוד ימצאו התלמידים סעד לפירוש הרלב"ג בפסוק כ': "גם כח לא היה בו, כי לא אכל לחם כל היום וכל הלילה". כי מצבו זה עוד

העכיר את רוחו וחיוק את השפעת כוח הדמיון עליו. וכן ימצאו סעד לפירוש 3 בפרקים הקודמים בתאורי הרוח הרעה אשר בעתהו. לפי פרוש 2 קשה עצם הנס, וכי מה ראה הקב"ה להתגלות לשאול בבית בעלת האוב, והלא דבר זה עלול להטעות ולחזק את האמונה בה ובפעולותיה.

„הפשטנים הגמורים“ בכיתה, אלה ואוהבים לראות את עולמם ברור ושקוף, שטוף אור כשמש בצהרים מבלי שיעיבו עננים את בהירותם או יבהילום צללים — שמזוים לקראת פירושו של ר' שמואל בן חפני גאון. לא נעם להם פרק זה בתנ"ך, עניין קשה להולמו, עכשו נתחזר להם הכל, כל העניין אינו אלא מעשה רמאות — ושלים עליך נפשי.

„הפסיכולוגים“ שבכיתה, קופצים על הרלב"ג. חן לדעתו היה כל העניין „אוטווגסטיה“ — פירוש זה בא כשמן בעצמותיהם.

יש תמיד בכל כיתה אחדים, „הוגי דעות“ שבכיתה, או בעלי הרגש הדתי העמוק והם המקבלים, אם גם בזהירות ובחששנות, את דברי רב סעדיה ורב האי. וקרה לי פעם (בכיתה ג' של בית המדרש למורות מזרחי) שעל התקפת „אנשי רב שמואל בן חפני“ על תומכי דעת רב סעדיה: „הייתכן שישתמש הקב"ה לגבואתו בכלים עכורים כבעלת אוב, והן היה יכול לענות לו באורים?“ ענתה אחת מתוך כובד ראש: ו„אולי... ואולי היה דוקא בזה ענינו של שאול, שלא היה ראוי לשמוע דברי הגבואה בדרך הטהורה של האורים אשר הרג את נושאייהם, ונענה דוקא במקום מזוהם, בבית בעלת האוב“.

ה. וכמה מעלות טובות לדרך לימוד זו:

מלבד מה שהיא מביאה את התלמידים לידי ויכוח, להתעוררות, להתעניינות, ומלבד מה שבדיקת הפרק לאור כל פירוש מכריחם לעבור על הפרק כמה פעמים ומרגילתם לעיון והתעמקות. ומרחיקתם מקריאה שטחית ומהירה — הנה עוד מעלה טובה בה: על ידי ההתקשרות של כל אחד מן התלמידים לפי אופיו, נטיותיו ומהלך רוחו לאחד מן הפירושים וביכורו על פני האחרים, על ידי ההשחללות המרובה להוכיח לחבריו כי רק „פירוש“ הוא הנכון, ורק על פיו מתבאר הפרק כל צרכו, ורק בתפישתו זו, „תפישתו“ הוא, הפרק מתוקן ומקובל, על ידי כך נוצר יחס אישי בין הפרק ובין הלומד, הפרק כולו מתחבב על הלומד ונעשה „שלו“.

ואין ערוך להשגת מטרה זו — חיוב דברי התורה על תלמידיו.

ביחוד יש להציע דרך זו של הבאת דעות שונות לפני התלמידים באותם המקומות המפורסמים, שיש בהם מאותן השאלות הנצחיות אשר מימי היות לומדי תורה ונביאים בישראל לא פסקו מלשאול עליהם, מהם פסוקים שאונות העולם מונין את ישראל בהם כגון (שמות ג'), „ושאלה אשה משכנתה...“; מהם שהיצר הרע משיב עליהם כגון (שם' כ') „פוקד עון אבות על בנים“; מהם שכבר שנו לתלמי המלך כגון (דב' ד, יט) „אשר חלק ה' אלוהיך אותם לכל העמים“, ומהם כאלה „הגראין“ כסותרין עיקר זה (של הבחירה החפשית) ונכשלים בהם רוב בני אדם ויעלה על דעתן מהן שהקב"ו גוזר על האדם לעשות רעה

או טובה ושאינן לבו של אדם מסור לו להטותו לכל אשר ירצה" (רמב"ם הל' תשובה ו'). כגון (שמ' ד. כא) "ואני אחזק את לבו, וכגון "כי הקשה ה' אלוקיך את רוחו" הנאמר בסיחון (דב' ב. ל); ומהם כאלה שמשל עליהם בעל עקדת יצחק את דברי ר' יוחנן "הרי שלחן והרי בשר והרי סכין לפנינו ואין לנו פה לאכול" כגון בחטאו של משה במי מריבה, אשר לא נדע מהו.

ובמקומות כאלה כל כיתה שאינה שואלת עליהם ואינה מקשה, ואינה תובעת מן המורה הסבר ואינה מפסיקה את שטף הלימוד ב"היתכן?" סוער ונרגש, אלא עוברת עליהם בשתיקה — סימן רע לה. כי שתיקה זו אחת משתי אלה סיבתה: או שהכיתה חוששת מפני המורה אשר לא לרצון לפניו שאלות מסוג זה מסיכות מובנות, או — וזה גרוע הרבה יותר — שכבר אבד אמונם לקבל תשובה מניחה את הדעת ואין כדאי לשאול, כמאמר אותו תלמיד העונה לשאלה: למה לא שאלת בדבר פלוני ותמוה? "מה יש כאן לשאול, הרי הדברים בין כך ובין כך עתיקים ומבולבלים".

על המורה לעודד שאלות ממין זה ולהצטייד במבחר תשובות שניתנו בדורות שונים ע"י גדולי חכמינו ופרשנינו, וללכת כאן באותה דרך שהולך בה האברבנאל לרוב במקרים כאלה ובדומים להם באומרו: "ולפי שראיתי לחכמינו הקדושים הראשונים והאחרונים התקוטטו בזה, ראיתי להרחיב הדבור בהיתר הספק הזה והנני מודיעך הדעות אשר ראיתי בזה עד היום מחכמי המפרשים והמחברים והמעייין יבחר לעצמו מה שיאות לדעתו".

כי רק בהינתן תשובות שונות ואפילו מנוגדות יראה התלמיד וייווכח תחילה, שלא הוא הראשון המגלה את הקושיה, וששאלתו כבר נידונה במלוא היקפה לפניו. אין לך דבר פחות חינוכי מן הגערה בתלמיד השואל: "מה אתה מקשה קושיות?" ואין לך דבר מגותק ממסורת ישראל וזר לרוח לימוד התורה מן האנחה שנשמעת לפעמים מפי מורים זקנים על "הנער הזה המחציף פניו ומקשה קושיות בשעה שאבותינו היו לומדים תורה וקיבלו הכל בלי להקשות קושיות". ובורות גדולה היא זו, כי למן המדרשים הקדומים ועד לפרשנים בעלי פשט ובעלי דרש ראשונים ואחרונים, לא קם דור שלא כאב כאבם של אותם מקומות קשים ולא התלבט באותן שאלות שאותם שואלים תלמידינו ולא חתר לקראת פתרון. והתלמיד השואל שאינו מסתפק בדחיה בקש — גיף הוא לא לאותו מין המקנת את חכמי התלמוד בשאלותיו, אלא לאותם חכמים עצמם השואלים ומשיבים; והוא נכדם הטוב של בעל עקדת יצחק ואברבנאל, של אור החיים והמלבים, אשר כולם לא הרפו ולא חדלו מלהקשות ולנסות נסיון אחר נסיון לתרץ.

והתלמיד המרדני שלנו, אשר העז פניו ושאל — בראותו את רשימת השמות הנכבדים של תנאים ואמוראים, של בעלי מדרש וגאונים, של פרשנים ושל פילוסופים העוסקים כולם כל אחד בשאלתו, — מרגיש שלא העמיד עצמו

על-ידי שאלתו מחוץ למחנה של נאמני לומדי התורה, אלא הוא עוסק במה שעסקו גם הם — בלימוד התורה³.

ואציגה בזה לדוגמה שאלה, המתעוררת תמיד בנוער הלומד נביאים ראשונים, ואתן שלש תשובות מבין כל אלה שמצאתי, על מנת שיתגם המורה לפני תלמידיו „והבחר יבחר — וכל דרך איש ישר בעיניו“.

לשמואל א סז ויאמר שמואל: „איך אלך ושמע שאול והרגני ויאמר ה': עגלת בקר תקח בידך ואצרת לזבח לה' באתי“ אחרי שהתלמידים יקשו את שאלתם בניסוח מגומגם או ברור, טוב לקרוא לפניהם את השאלה בניסוחו של אחד הקדמונים מכל הטעמים האמורים לעיל, כגון:

אבר בנאל:

ואיך אמר שמואל כזאת והיה לו לבטח בחסדי ה' כי לא תמו? ומשה ע"ה לא אמר, שהיה ירא מלכת לפני פרעה. פן יהרגו; יהא ית' היה לו להוכיח את שמואל על זה, ואיך לא אמר לו: „אל חירא כי אתך אני, ונתתיך לעיר מבצר ולעמוד ברזל“ כמו שאמר לירמיהו ונתן לשמואל תחבולה: „עגלת בקר תקח בידך ואמרת...“ והוא היה באמת דבר בלתי מספיק?!

והנה מבחר קטן של תשובות:

1. יבמות ס"ה ע"ב:

— מותר לאדם לשנות בדבר השלום, שני' (בר' ז') „אביך צוה לפני מותו כה תאמרו ליוסף אנא שא נא...“ ר' נתן אומר: מצוה! שנאמר „ויאמר שמואל איך אלך ושמע שאול והרגני ויאמר ה' עגלת בקר תקח בידך ואמרת...“ (רש"י: הקבה"ו צוה לשנות).

2. חובת הלבבות

שער הבטחון פרק ד: הממית את עצמו יוצא מעבדות האלוקים אל המרותו (מלשון מרי, „שמעו נא המורים“) בהבנסו אל סבות המות. על כן אתה מוצא שמואל אומר: „איך אלך ושמע שאול והרגני?“ ולא נחשב לו לחסרון בבטחונו על האלוקים, אך היתה תשובת האלוקים תשובה המורה כי זהירותו בזה משובחת ואמר לו: „עגלת בקר תקח...“ ואלו היה זה קצור בבטחון, היתה התשובה: „אני ממית ואחיה“ או הדומה לו, כמו שאמר למשה: „מי שם פה לאלם...“ ואם שמואל עם תום צדקתו לא הקל והכניס עצמו בסבה קטנה מסיבות הסכנה, אע"פ שהיה נכנס בה במצות בוראו שאמר לו: „מלא קרנך שמן ולך אשלחך“, כל שכן שיהיה זה מגונה לאדם אחר בלתי מצווה מאת ה'.

3) אוספי תשובות מומנים שונים ניסיתי להביא באחדים מהגליונות לעיון בפרשת השבוע, כגון (שמות ט' ד') „ויחזק ה' את לב פרעה“ בגליון וארא תשי"ד; (לשמות כ') „פיקד עון אבות על בנים“ בגליון יתרו תש"ו; ל„אשר חלק אלוקים לכל העמים“ בגליון ואתחנן תש"י; לחסאו של משה בחקת תש"ו, (לשמי' ג) „ושאלה אשה משכנתה“ בגליון בא תש"ט ועוד.

הקבה"ו אמר לו : אני אמרתי לך, שתלך בהצנע ואתה אמרת : „איך אלך ושמע שאול והרגני ?“ עתה אני אומר לך, שתלך בפרהסיא ותקח עגלת בקר לעשות זבחי שלמים ביום משחך אותו למלך. וזהו שאמר לו : „וקראת לישי בזבחה“ אמר לו : לך בפרהסיא ונראה מי הורג אותך ? ! ועל זה הדרך פירשו גם כן במדרש, מה שאמר לו הקבה"ו למשה (שמות יז) „עבור לפני העם הזה“ ! לפי שאמר לו משה : „עוד מעט וסקלוני“, אמר לו הקבה"ו : עבור לפני העם ונראה מי סוקל אותך ? !

תוך דיון ושיקול יתברר אז, שיש רואים בשלום ערך עליון בסולם הערכים מעל לערך האמת, ויש רואים בחיים ערך עליון מעל לשלום. חומרת הדרישה של הנביא „והשלום והאמת אהבו“ תתברר באופן בולט. בגיל 14—15 בודאי נראית יותר מן הכל דעתו של רד"ק בהחלטיות דרישתו לאומץ לב ולבטחון. על המורה לבחור בהתאם לגיל תלמידיו ולהלך רוחם אם יביא את שלש הדעות או רק שתיים מהן או יסתפק באחת בלבד, זו שהוא מאמין בה.

וגוסיף עוד אי אלו הערות טכניות, איך יינתנו הפירושים לתלמידים ? דרכים שונות לפנינו. במקום שעצם הקריאה בפירוש היא עבודה קשה וגם אין הספרים בידי התלמידים, על המורה להגיד את הפירושים לתלמידיו, — ולא בלשון המפרשים אלא בלשונו הוא המובנת לתלמידיו. ואם קצרים הם הפירושים והעניין מסובך, יכתוב את שני הפירושים על הלוח, בתוספת סימני הפסוק, — מה שמקל עליהם את הבנתם — ויהיו הפירושים במשך כל זמן הדיון לעיני התלמידים.

בבית המדרש למורות מזרחי בירושלים, בו אין קושי בקריאת מפרשים מתוך ספרים, אני נוהגת לאמר בשיעור הקודם מה הם המפרשים הנדרשים לנו לשיעור הבא ולסמן את הפסוקים, ויש להכינם בבית. ולפעמים נפתח את השיעור הבא מיד בדיון על הפסוק, ואין צורך לקרא את דברי המפרשים בכיתה, מאחר שכבר הוכנו בבית, ויש שתקראנה שתי תלמידות כל אחת פירוש אחד ואח"כ יתחיל הדיון.

ואם כותתי שיתברר פרק שלם ואין הפירושים בידי כולם, נהגתי להעתיק בביתי את המקומות הנזכרים לעיניי מתוך המפרשים (בהשמטת כל דבר צדדי) במספר אקסמפלרים כמחצית ממספר התלמידים בכיתה ולחלק להם את הגליונות בתחילת השיעור. מעלה גדולה לדרך זו על הגדת הפירוש בע"פ או הקראתו לפני הכיתה על ידי המורה, כי בדרך זו נמצאים הפירושים במשך כל הדיון לעיני כל התלמידים והם יכולים לעיין בהם בשעת הצורך, ולהשוות ביניהם כפעם בפעם, ולחזור ולהציץ בהם ואינם צריכים לסמוך על זכרונם.

ולבסוף עוד תשובה למשיגים :

יש אשר יאמרו כי בדרך זו, דרך ויכוח התלמידים ובחירתם בפירוש מן הפירושים, לא נחנך ליחס הראוי למורינו ורבותינו מפרשי התנ"ך, גדולי עולם כרש"י ורמב"ן וחבריהם, וכי לא מן הכבוד הוא שישבו בני 15 ובני 16 כסאות

למשפט עליהם ויקבלו דברי פלוני וידחו דברי אלמוני.

אך לי נראה, שאם ייעשה כל זה ברוח נכון, ברוח של התעמקות רצינית בדברי המפרשים — וכל הדרך הזאת כוונתה להרגיל את הלומד להתעמקות ועיון ולהרחיקו מן השטחיות והפוזיות, — אין בזה משום פגיעה בכבודם או הקלת ראש לגנם.

ואדרבא, כבוד חכמים — לימוד והתעמקות בדבריהם. ורש"י שענותו היה עד כדי אמירת „לא ידעתי“, ודאי ניחא ליה, אם מתוך לימוד דבריו בעיון גם יגיעו לפעמים לידי כך שיבכרו את דברי נכדו הרשב"ם עליו, או יסכימו יותר לדברי הרמב"ן המשיג עליו.

ואם על ידי „זכות הבחירה“ הניתנת לתלמידים לגבי המפרשים יתחבבו דברי התנ"ך עליהם — מה שנראה לי ודאי — הרי אין לך כבוד חכמים גדול מזה שיהיו דברי תורה מתאהבים על התלמידים הודות להם. והעיקר: שילמדו תורה מצדי צדדים, יחפשו בה, יבחרו בפירוש וידחו פירוש — ובלבד שיתעסקו בתורה מתוך אהבה.

ד"ר אפרים א. אורבך (ירושלים) / הוראת התלמוד בבית הספר הדתי

הוראת התלמוד בבית הספר הדתי עמוסה בעיות וקשיים, שאפשר לחלקם לשלושה סוגים: (א) בעית החומר; (ב) בעית המיתודה; (ג) בעית המורים. התלמוד הוא מקצוע בעל מסורת דידאקטית מבחינה מעשית ומבחינה עיונית. אבל הספרות המיתודית המודרנית דלה בו ביותר. מתוך כך עדים אנו למשגה רציני מאד — מורים רבים נוקטים באותן שיטות ודרכי הוראה, שהיו טובות במסגרת הישיבה ובית המדרש, ומעבירים אותן לבית הספר שלנו המורים משקיעים עמל רב בלי שישגו את התוצאות שבהן זכו קודמיהם, ואף לא את ההשגים שאפשר היה להשיג, לו שיטת ההוראה היתה מתאמת למהותו ולאופיו של בית הספר החדש.

בחדר ובישיבה פעל הזמן מה שלא פעלה השיטה. כל מעינותיו של התלמיד היו מרוכזות במקצוע יחיד זה. המורה לא שם לב להסברות לשוניות. דקדוקיות; להבזרת מונחים ומושגים, או למבנה הסוגיא התלמודית. כל הלימוד היה מבוסס על ההנחה, שאין למדים לשחות אלא תוך כדי שחיה. המורה למתחילים הסתפק בביאורו של ה„דף“, והתלמיד היה חייב לשננו. המורה לא ייחס חשיבות מיוחדת לעובדה שהתלמיד לא ידע את פירושו של כל המלים, או שלא השיג את מובנם של מושגים יסודיים, דיו אם הוא קלט אותם. המורה האמין שעם התבגרותו של התלמיד ועם רוב השחיה יגיע גם לאלופות ויבין את מהותם של העניינים. בדרך זו נקטו גם לגבי הצד הטכני של הסוגיא בשינון המרובה

ראו ערובה לכך, שהתלמיד יגיע במוקדם או במאחר ללימוד עצמי. ואכן היו הלמידים שהקדימו לשלוט שלטון מלא ב"טכניקה" של הסוגיא מבלי שחדרו למשמעות החומר שנלמד. לכן לא היתה ניכרת חשיבות מיוחדת לבחירת החומר, ותוכנו לא קבע כלל וכלל. היתה רק בחינה אחת: הפרקים והסוגיות היו חייבים להיות ריפרזנטטיביים למהלך הסוגיא התלמודית, ולכן קנו להן מסכתות מסוימות בסדר נשים ונזיקין זכות שביתה בחדר ובישיבה.

ביה"ס הדתי בארץ התעלם בלא יודעין מההבדל הקיים בינו לבין החדר, ולא הסיק את המסקנות הדרושות לגבי הוראת התלמוד. — כך נאמר ב"תכנית הלימודים" לבתי הספר העממיים של ה"מזרחי" (תרצ"ב) עמ' צ"ו: "נהוג בבתי הספר ובתלמודי תורה שבארץ ישראל ללמד לילדים תלמוד מתוך סדר נזיקין, ולפעמים רחוקות מסכת ביצה ומסכת פסחים."

במקום 8—10 שעות ליום יכול היה ביה"ס להקדיש לכל היותר 8—10 שעות בשבוע ללימוד גמרא; במקום ריכוז מחשבתו של החניך במקצוע אחד חייב היה להטיל על שכמו את עולם של ששה שמונה מקצועות וכל הכרוך בהם. התוכנית הג'ל הציגה לה כמטרה לתת לתלמיד, הגומר את הכיתה השמינית של בית הספר העממי אחרי לימוד של ארבע שנים, "את ההדרכה הדרושה ללימוד סוגיא לא קשה ביותר מן הגמרא בפני עצמו ובקיאות ידועה ב־80—100 דפים". המטרה הזאת לא הושגה אחרי לימוד של 4 שנים אין התלמידים מגיעים לידי כושר של לימוד עצמי. גם אלה שקונים לעצמם "בקיאות" מסוימת בחומר שנלמד — והיא אינה מגיעה לרוב אלא ל־45—50 דף אינם קונים ידיעה והבנה בסוגיות הקשות ב"המניח" (פרק זה נלמד לפי התוכנית בכיתה החמישית בגיל 9—10), או ב"שור שנגח ד' וה" ו"שור שנגח את הפרה" (הנלמדים בגיל 11—12). אולם הטענה הקשה ביותר נגד דרך זו של לימוד גמרא היא, שאין הלימוד תורם ולא כלום לחינוכו הדתי של הילד. ההרגשה של קיום מצות לימוד תורה, שהיתה רוחת בחדר ובישיבה, מילאה תפקיד חינוכי דתי גם לגבי אותם התלמידים שמבחינה לימודית לא השיגו את המטרה ונשארו למעשה בורים. הרגשה זו אינה קיימת בבית הספר שלנו; גם התלמיד וגם המורה אינם רואים את הקשר בין לימוד הגמרא הנוכחי לבין המטרה החינוכית.

הזמן פסק להיות גורם מסייע בלימוד הגמרא. את מקומו חייבת לתפוס שיטת לימוד, המתחשבת בתנאים הקיימים. אולם כל השיכלולים הדידאקטיים וכל האמצעים המודרניים לא יביאו את התוצאות הנכספות, אם לא יושם לב כראוי לשאלה העיקרית — לבחירת חומר הלימוד.

לימוד הגמרא מכניס את התלמיד לדרכי מחשבה וביטוי חדשים, ובא להקנות אוצר מונחים ומלים, שלא היו ידועים לו עד כה. כדי לעזור לתלמיד להתקרב ללימוד זה, יש לבחור בחומר, שתוכנו מוכר לו במידה רבה. הילד בבית הספר הדתי יודע, מתוך לימודו, ומתוך ההוי האופף אותו, משהו על ענייני תפילה, שבת ומועדים. לפיכך יש לבחור את חומר הלימוד בגמרא מתוך מסכתות העוסקות בהלכות אלו. היינו: ברכות וסדר מועד. אמנם גם במסכתות

אלו מצויים עניינים מרובים הרחוקים מעולמו של התלמיד וגם הלכות טומאה וטהרה. קדשים וקרבנות מצויות בהן לרוב. אך עלינו להיגמל מההרגל ללמד מסכתות. פרקים או סוגיות שלמות. עלינו ללמד עניינים המתאימים לדרגת התפתחותם של התלמידים ולגילם, ולא „דפי גמרא“, שאין דעתו של תלמיד מסוגלת להשיגם או שאין אנו מעוניינים שיעסוק בהם בגיל בית הספר. אני מציע אפוא בזה מבחר מתוך מסכת „ברכות“ ומתוך רוב המסכתות שבסדר „מועד“, שלדעתי הוא מתאים לתלמידי בית הספר היסודי. אשמח, אם יבואו חברים וימלאו אחרי בהצעות משלהם, או בתיקונים לתוכנית המוצעת:

ב ר כ ו ת

דף י"א ע"א מהמשנה „בשחר“ עד ע"ב „ארי“ אמר שמואל השכים;
 דף י"ב ע"א מ„אמר רבה בר חיננא סבא“ עד ע"ב „לבוא וגומר“;
 דף י"ג ע"א מ„היה קורא“ עד ע"ב „ת"ר שמע ישראל“;
 דף ט"ז ע"א מהמשנה „האומנין קורין“ (במשנה רק הרישא עד „חתן“) עד „חתן פטור מק"ש“;
 דף כ"ו ע"ב מ„תנו רבנן“ עד איבעיא לה“;
 דף כ"ט ע"ב מ„א"ר תנחום“ עד „ר' אליעזר אומר“;
 דף כ"ט ע"ב מ„תנו רבנן“ עד ל' ע"א „אבוה דשמואל“.

ש ב ת

דף כ' ע"ב המשנה „במה מדליקין“;
 דף כ"א ע"א מ„תני רמי בר חמא“ עד כ"ב ע"א „בעו מיניה מ' יהושע“;
 דף כ"ד ע"א מ„איבעיא להו“ עד „ולא באליה“;
 דף קי"ז ע"ב מ„ת"ר כמה סעודות“ עד קי"ח ע"ב „יהא חלקי מאיכלי ג' סעודות בשבת“.

ע ר ו ב ין

דף ל"ט ע"א מאמרו של ר' דוסא בן הרכינס;
 דף מ' ע"א מ„ר' דוסא וכו'“ עד מ"א ע"ב סוף הפרק.

פ ס ח ים

דף ו' ע"ב מ„אמר רב יהודה אמר רב הבודק וכו'“ עד ז' ע"ב „אשר קדשנו במצותיו וצונו על הסבילה“;
 דף כ"א ע"ב מ„אמר חזקיה“ עד כ"ג ע"ב „יחייב ההוא מרבנן“;
 דף כ"ח ע"א מהמשנה „חמץ של נכרי“ עד כ"ט ע"א „רב יוסף אמר“;
 דף ל' ע"ב מהמשנה „נכרי שהלוה“ עד ל"א ע"ב המשנה „חמץ שנפלה עליו“;
 דף מ"ו ע"ב מ„אתמר האופה“ עד מ"ח ע"א „אמרו רבנן קמיה דר' ירמיה“;
 דף ס"ב ע"ב מהמשנה „אלו דברים“ עד ס"ו ע"ב „אמר רב יהודה אמר רב המתירה“;
 דף צ"ט ע"ב עד ק"ח ע"ב „אמר רב יהודה אמר שמואל ד' כוסות“;
 דף קי"ד ע"א מהמשנה „מוזג לו כוס ראשון“ עד סוף קס"ז ע"ב;

דף פ"ג ע"א המשנה „מי שאחזו בולמוס וכו'“ ;
דף פ"ד ע"ב מ„מפני שספק נפשות“ עד פ"ו ע"א, סוף העמוד.

סוכה

דף כ"ט ע"ב מהמשנה עד ל"א ע"ב „של אשרה“ ;
דף מ"א ע"א מהמשנה עד מ"א ע"ב „א"ל מר בר אמימר“.

ביצה

דף ט"ו ע"ב מהמשנה עד י"ו ע"ב „ב"ש אומרים“ ;
דף כ' מ"א מ"ת"ר מעשה בהלל הזקן עד כ"א ע"ב „שאינ מזונותן עליך“ ;
דף ל"ו ע"ב מ„כל שחייבין“ עד ל"ט ע"א המשנה.

ראש השנה

דף כ"ו ע"א מהמשנה „כל השופרות“ עד ל"ב ע"ב המשנה „שופר של ר"ה
אין מעבירין“.

מגילה

דף י"ו ע"א מהמשנה עד י"ח ע"ב „מחנמנם יצא“ ;
דף י"ט ע"א מהמשנה „בן עיר“ עד כ' ע"א המשנה „אין קורין“ ;
דף כ"ג ע"ב מהמשנה „אין פורסין“ עד כ"ד ע"ב „האומר איני עובר“ ;
דף כ"ו ע"ב מהמשנה „בני העיר“ עד כ"ז ע"ב „ולר' מאיר הד“ ;
דף כ"ח ע"א מהמשנה „ועוד א"ר יהודה“ עד ל"ב ע"א סוף הפרק.
המבחר הנ"ל כולל ארבעה דפים מברכות, שנים משבת, שנים מערובין,
שבעה עשר מפסחים, שנים מיומא, שלושה מסוכה, חמישה מביצה,
ששה מר"ה ושמונה דפים ממגילה. אני מציע שבכיתה ה' ילמדו את המבחר
מברכות, שבת וערובין — בסך הכל שמונה דפים ; בכיתה ו' — את המבחר
מביצה, ר"ה — אחד-עשר דפים ; בכיתה השביעית שבעה-עשר דפים מפסחים ;
בכיתה השמינית את המבחר מיומא, סוכה ומגילה, ביחד ארבעה-עשר דפים.
בכיתה העליונה יישאר זמן לסיכום ולחזרה.
ללימוד המבחר צריך לתת בידי התלמיד ספר לימוד, שיכיל את כל
החומר הנבחר בלבד. יהיה זה כעין „תלמוד לתלמיד“, שילווח את החניך
במשך שנות לימודו בביה"ס היסודי. את פנים הגמרא עם פרש"י יש להדפיס
בצורה המקובלת. בחלקו הראשון יהיה הטקסט מנוקד ניקוד מדויק. התלמיד
יעבור בהדרגה מהמנוקד לבלתי מנוקד ויתרגל לקריאה נכונה ומדויקת (*).
במבחר הנכון טמון פתרון חלקי לשאלות המיתודה, העניינים המוצעים

(*) כבר לפני שלש מאות שנה נדפס ספר ליקוטים מסוגיות שונות של הש"ס בשם „לקח
טוב“, במטרה להקל על הלומדים. בשנת תרמ"ב יצא לאור בעיר פרשבורג ספר ליקוטים כזה
בשם „המדרין“ — כספר לימוד גמרא למתחילים, ובאוני התורה שבאותו דור, כגון ר' נתן
אדלר, רש"ר הירש, ר' עזריאל הילדסהיימר ועוד, נתנו את המכמותיהם לכך ושיבחו את
מעשה ידי המחברים.

ללימוד יהיו ידועים לתלמיד בחלקם. המורה יוכל להקדיש יותר זמן להסברת הצד הלשוני; הוא יקנה לתלמידיו את ראשית ידיעת הארמית הבבלית, ישקוד על העשרת אוצר המלים של התלמידים, ועל הסברת המונחים הטכניים השגורים בסוגיא התלמודית. בהוראת המבחר המוצע על ידינו יש מקום להעמקת ידיעותיהם של התלמידים בהלכות ברכות ותפילה, שבת ומועדים, הלכות בית הכנסת וקריאת התורה — הלכות הקשורות בחיי התלמידים ובמעשיהם. לימוד הגמרא ישתלב בתפקידו העיקרי של בית הספר הדתי שהוא — חינוך לשמירת מצוות וקיומן, וינצל מאפיו הערטילאי והפורמאלי הנוכחי. אולם יש גם יסוד להניח, שלימודו של המבחר, שמכחינת הכמות יהיה שווה ל-50 דף גמרא, יכניס את התלמידים ביתר קלות לדרכי השקלא וטריא של הסוגיא התלמודית ויכין אותם הכנה טובה לקראת דרגת לימודים גבוהה יותר.

בביה"ס התיכון מתווספת למטרות, שהזכרנו בהוראת התלמוד בביה"ס היסודי, מטרה חשובה והיא: הקניית הרגל בלימוד עצמי. יש לציין, כי בשטח זה הושגו בבתי הספר התיכונים הדתיים (ובמקרה אחד גם בבית ספר כללי, הוא ביה"ס הריאלי בחיפה, שבו מתקיים חוג ללימוד גמרא על פי תוכנית של קורס מורחב) השגים מסויימים, אולם גם בהם יגדלו ההשגים, אם יושם לב לאותן נקודות התורפה, שציינו לעיל לגבי בית הספר היסודי, והקיימות במידה רבה גם בבית הספר התיכון. בחירת החומר אינה מכוונת על ידי גישה חינוכית דידיאקטית. גם כאן ממשיכים בדרך שהיתה מקובלת בחדר ובישיבה. ברוב המקרים קובע שוק הספרים את תוכנית הלימודים. המסכתות המצויות בו הן הנלמדות בבית הספר. ולכן מרביתם ללמד את מסכת מכות בכיתה א' של ביה"ס התיכון ומשמיטים ענייני אגדה מתוך המסכת. והרי מסכת מכות מתבססת על ידיעה מסויימת בהלכות עדים ועונשים, והיא למעשה המשכה של מסכת סנהדרין. התלמידים אין להם ידיעה מספקת בעניינים אלה, והמורה חייב להסביר גופי הלכות ומושגי יסוד אגב קריאה בגמרא. בדפים 13—14. פסיחה על קטעים, מסוג שכשום אופן אין הוא יכול להסבירם לילד בן 13—14. פסיחה על קטעים, מסוג זה, בשעה שהתלמיד רגיל ללמוד ללא השמטות, מעוררת תגובה גלית רצויה ומעמידה את המורה בפני קשיים חינוכיים מיותרים. תקלה זו קיימת גם בלימודים של פרקים אחרים ואין תקנה אלא בשיטה המוצעת — לימוד מבחר. שיקולים חינוכיים ודידיאקטיים צריכים לכוון את בחירת החומר. הצעיר בגיל ביה"ס התיכון מתעורר להתעניינות בבעיות חברתיות וציבוריות, בשאלות מוסריות, חוק ומשפט. התעניינות זו יש לטפח ולכוון לאפיקים רצויים, ואין לך מקצוע בלימוד הגמרא שיכול לסייע בכך. כידוע הציע אפלטון לעשות את לימוד

באחרונה ניסה הד"ר ב. מ. לוין ז"ל, בעל "אוצר הגאונים" להוציא "תלמוד קטן למחחילים", אבל הוא החטיא את המטרה מבחינה דידיאקטית. לתוך המסכת "נר שבת", שהדפיס בירושלים בתש"א, הכניס את דברי המדרשים, השאלות, הלכות גדולות, ילקוטים ומנורת המאור. לתלמיד לא ניתן בזה "תלמוד קטן" אלא אוסף ציטאטות מתוך כל הספרות הרבנית על הנושא "הגר בהלכה".

החוקים למכשיר חינוכי עיקרי. לדעתו, חייב אדם לדעת מה הוא רשאי לעשות ומה הוא חייב לעשות. הוא צריך לדעת את החוקים ואת כל פרטי ההתנהגות לפי החוק. גם מבין גדולי הפידאגוגים המודרניים שאלו את השאלה: מדוע אין מקצוע המשפט תופס מקום מכובד במערכת הלימודים של בית הספר. הרי התלמיד כאזרח העתיד עלול להיתקל בחוקים ובביצועם, הרבה יותר מאשר בכללי הטריגונומטריה והאלגברה שאותם הוא משנן. הקשיים המתגלים בהוראת חוקי המדינה בבתי הספר של אומות העולם נובעים בעיקר מהעובדה שקודקס משפטי על סעיפיו ומושגיו המופשטים, אינו ספר לימוד מתאים. מצבנו שונה בנדון זה. התלמוד אינו קודקס משפטי, אלא ספר החיים האינוסטיטוציונאליים והמשפטיים של העם. המשפט מתרקם לעינינו והחוק מבוצע בפנינו. הסדרים נשים ונזיקין הם איפוס משפטי; אנו עדים למעשים שקרו, שומעים את טענותיהם של טוען ונטען, מטים אוזן לשיקוליהם של הדיינים, והתלמידים יכולים להצטרף לויכוחיהם ולדיניהם. הלכות קניין, שכנים ושותפין, שכירות, גולה ואבדה, מלוה ולוה, סנהדרין ועדות, תקנות ציבור ועיר — אינם רחוקים משדה ראייתו ומנסיונו של התלמיד המתבגר. לעתים תכופות יביאו התלמידים עצמם את ההקבלות הדרושות מנסיונם הם או מתוך מה שקראו ושמעו. על המורה לבצל כל הזדמנות שבאה לידו כדי לקשור את החומר הנלמד במציאות האופפת אותנו. והדבר לא יכבד עליו אם בשעת הכנת השיעור יכוון את מחשבתו להמחשת האקטואליות שבו. לא רק דוגמאות מחיי המעשה תסייענה בידי המורה; דוקא ע"י הסקת מסקנה עיונית ומציאת "סברא" לדבריהם של חז"ל, יעמדו התלמידים על בעיה כללית בתורת ההגיון או בתורת הנפש*).

המורה מסכן את כל השגיו, אם יתן לתלמיד לעזוב את ביה"ס בהרגשה, שבלימוד גמרא ביזבו את שעותיו על עניינים שאין בינם לבין החיים ולא כלום. בחירת החומר צריכה לסייע בידי המורה לקרב את התלמידים לגמרא וללימודה. רק מידת התקשרותם של התלמידים ללימוד התורה יכולה להיחשב כבחינת ההצלחה וההישג של ביה"ס הדתי בארץ. מה ערכה של בקיאות במספר גדול של דפי גמרא, אף אם מצרפים אליה יכולת מסויימת בלימוד עצמי, אם למחרת יום הבחינה אין התניך פותח שוב את תלמודו.

המבחר שאני מציע לארבע שנות הלימוד בבית הספר התיכון, רובו לקוח מסדר נזיקין. חכמינו אמרו: "הרוצה שיחכים יעסוק בדיני ממונות שאין לך מקצוע בתורה יותר מהן" (ב"ב קע"ה ע"ב), ועוד הוסיפו על זה: "מאן דבעי למיהוי חסידא יקיים מילי דנזיקין" (ב"ק ל' ע"א). המבחר מאפשר את השגת המטרה הלימודית, והוא דורש את ההדגשה המתמדת של הצד המוסרי שבהלכה. בכוונה השארתי בתוך המבחר הרבה דברי אגדה שהם משתלבים בסוגיות הנלמדות.

(* ד"ר ש. ז. פיפס ז"ל העלה קווים מעניינים בדרך זו בשלשה מאמרים ב"סיני" תש"ו, ב"הד החנוך" תש"א וב"חנוך" תש"ט. בעת נקבצו יחד ע"י חבריו בספר: ש. ז. פיפס, מאמרים, ירושלים תשי"ב.

לכיתה העליונה אני מציע מבחר ממסכת כתובות. על מסכת זו אמרו בצדק, שהיא „כוללת כל התלמוד“. תוך חזרה על סוגיות ועניינים, הידועים לו מתוך מה שלמד בסדר נזיקין, ישלים התלמיד המתבגר, שהוא בן 17—18, את ידיעותיו בהלכות ובמושגי יסוד שקבעו וקובעים את חיי המשפחה בישראל. וזהו המבחר:

כיתה א' תיכונית :

ב ב א ק מ א

מדף נ"ה ע"ב עד נ"ז ע"ב „נפלה לגינה“ ;

מדף נ"ט ע"ב מהמשנה „השולח את הבערה“ עד ס' ע"ב „ת"ר דבר בעיר“ ;

מדף ס"א ע"ב מהמשנה „המדליק את הגדיש“ עד ס"ב ע"ב סוף הפרק ;

מדף צ"ג ע"ב מהמשנה עד ק' ע"ב המשנה ;

מדף ק"ג ע"א מהמשנה עד קי"ט ע"ב.

כיתה ב' תיכונית :

ב ב א מ צ י ע א

מדף י"ב ע"א מהמשנה „מציאת בנו“ עד כ"ד ע"ב המשנה ;

מדף כ"ח ע"א מהמשנה עד ל"ג ע"ב סוף הפרק ;

מדף מ"ט ע"ב מהמשנה עד נ"א ע"ב ;

מדף נ"ז ע"א מהמשנה עד נ"ט ע"ב ;

מדף ס"ד ע"ב מהמשנה עד ע"ב ע"ב ;

מדף ע"ה ע"א מהמשנה „לא יאמר אדם“ עד ע"ה ע"ב סוף הפרק ;

מדף פ' ע"א מהמשנה עד פ"ג ע"א סוף הפרק ;

מדף צ"ג ע"א מהמשנה „ד' שומרים“ עד ק"ג ע"א סוף השואל ;

מדף קי"א ע"ב מהמשנה „המקבל שדה מחברו“ עד קט"ו סוף פרק המקבל.

כיתה ג'

ב ב א ב ת ר א

מדף ב' ע"א עד ט' ע"א „אמר רבא האי מילתא“ ;

מדף כ"ח ע"א עד מ"ט ע"א „ולא לאיש חזקה בנכסי אשתו“ ;

מדף ע"ה ע"ב מ„אתמר ספינה רב אמר“ עד ע"ז ע"ב המשנה ;

מדף פ"ו ע"א מהמשנה עד צ"א ע"ב סוף הפרק ;

מדף קל"ו ע"א מהמשנה עד ק"מ ע"ב המשנה ;

מדף קס"ח ע"א מהמשנה „מי שנמחק“ עד קע"ו ע"ב.

כיתה ד'

כ ת ו ב ו ת

מדף י"ח ע"ב מהמשנה עד כ"ו ע"ב ;

מדף כ"ט ע"א עד ל"ח ע"א ;

מדף ע"ח ע"א עד צ' ע"א ;

מדף צ"ה ע"ב עד קי"ב ע"ב.

המבחר הנ"ל כולל קרוב ל-175 דפים לארבע שנות הלימודים בבית הספר התיכון. ברור, שאין זה המבחר היחידי האפשרי, אבל כל מבחר שיוצא יש

לבחון אותו לפי העקרונות שהזכרנו. אין צורך בהדפסת ספר לימוד מיוחד, שיכיל את לקט הדפים. להיפך, רצוי ביותר שילמדו מתוך הגמרות כמקובל, אבל מתוך ידיעה ברורה של התלמידים והמורים כאחד, שאכן הם לומדים מבחר לפי תוכנית קבועה מראש. אין לולול גם בצורה החיצונית של הגמרא. ספר לימוד נאה בחיצוניותו משפיע הרבה על יחסו של התלמיד למקצוע והוא גורם להרחבת הדעת. הספרים המצויים כעת בידי התלמידים אינם מספקים תביעה זו, הנייר הוא גרוע והדפוס הוא מטושטש ולקוי. המוללים, העוסקים בהדפסת גמרות המצויות בידי התלמידים, אינם מגלים אפילו סימן מאותו יחס שהיה מצוי אצל המדפיסים הקדמונים לעבודתם, והם אינם חשים ואינם מבינים, כי במעשים אלו הם ממעטים את מספר הלומדים ומרחיקים את התלמידים מלימוד גמרא. בביה"ס התיכון, בעיקר בכיתות הגבוהות, יש מקום ללימוד מפרשים, אבל אין לעשות את הלימוד הזה עיקר ומטרה. השיטה הנהוגה — להרבות בלימוד תוספות מתוך הונחת שאר המפרשים והפוסקים — אין לה כל הצדקה. דבריו של אחד הראשונים על לימוד התוספות והחידושים, כוחם יפה פי כמה לגבי בתי הספר שלנו: „כי הלומדים הללו סבורים לעשות כמו הראשונים להחזיק בפילפולים ואינם דומים לחכמי צרפת כלל וכלל... כי כל אחד רוצה ללמוד תוספות כל חידושים וחידושי חידושים קודם שידע צורת התלמוד...” (דברי בעל ארחות צדיקים אצל ש. אסף, מקורות לתולדות החנוך כ"א, עמ' כ"ד). דינן של התוספות כדינם של הראשונים האחרים, את לימודם יש לצמצם לאותם מקרים שבהם פירושם פשוט יותר מפירוש רש"י, או בשעה שהם באים להוסיף הסברה המעמיקה את הבנת העניין הנידון ומגלים את הצד העקרוני שבו. לסיכומה של סוגיא אפשר יהיה להיעזר בדברי הפוסקים הגדולים: הרמב"ם, הרא"ש, הטור. מן הראוי להדפיס ילקוט מפירושי הראשונים ומדברי הפוסקים, שישמש ספר עזר לתלמידים בימי לימודיהם בביה"ס התיכון. ספר עזר מסוג זה יאפשר עבודה עצמית מתוקנת של התלמידים.

כל הצעה לביצוע תיקונים בתוכנית לימודי הגמרא ובדרכי לימודה, מביאה אותנו בהכרח לשאלה השלישית — לשאלת המורים. רוב מורי התלמוד בבתי הספר התיכוניים לא קיבלו הכשרה מיוחדת לקראת תפקיד זה, אף לא במידה הניתנת לגומרי הסמינר למורים, שהרי אלה לומדים מיתודיקה כללית ובמידה מה גם מיתודיקה של הוראת הגמרא, ואילו המורה בבית הספר התיכון מועמד בדרך כלל בחזקת פידאגוג אם רק התברר שהוא תלמיד חכם. ולא מעטו המקרים שבהם הורע כוחה של חזקה זו. אולם אף צירוף של לימוד בישיבה ושל לימוד מיתודיקה אינו מספיק. מורה הגמרא — גם בביה"ס היסודי — חייב לדעת את הדקדוק הארמי-בבלי, וגם את חידושי של המחקר התלמודי, הן בשטח הפילולוגי והן בשטח ההיסטורי והארכיאולוגי. חידוש פני לימוד הגמרא בבתי הספר מחייב הכשרת מורים מתוכננת ומתוקנת.

דב רפל (קבוצת יבנה) / על הוראת התפילה.

תפקידו של המורה והמדריך הוא, כידוע, כפול. עליו להקנות ידיעות לתלמידיו — התפקיד האינפורמאטיבי, ועליו לעצב את הדמות הרוחנית של חניכיו — התפקיד הפורמאטיבי. כל מקצוע ממקצועות הלימודים נועד לשמש את שני התפקידים, אם כי לא במידה שווה. את מקצוע החשבון מוכירים בדרך כלל כדוגמה למקצוע אינפורמאטיבי, ואת מקצוע הספרות — כפורמאטיבי.

מקצועות הלימודים שבבית הספר אינם סגורים בתוכם ואינם אטומים אחד מפני השני. מקצועות הלימודים מתבססים זה על זה ומבססים זה את זה בנפש החניך. בהציענו תוכנית להוראת התפילה עלינו לציין את יחסו של מקצוע זה למקצועות הקרובים אליו, ולהפריד בין תפקידיו הפורמאטיביים והאינפורמאטיביים.

בשטח האינפורמאטיבי עליו להקנות לתלמיד את ראשית דעת מדע התפילה בישראל. מדע זה עצמו מצטרף מכמה מדעים: (א) הלכות תפילה (קשור בלימוד ההלכה); (ב) תולדות התפילה (היסטוריה); (ג) מנהגי התפילה; (ד) פירושי תפילה; (ה) ספרות התפילה (ספרות); (ו) שירה דתית (מוסיקה).

(א) הלכות התפילה כוללות הן את המקור ההלכתי של התפילה (מדאורייתא, מדרבנן וכד'), והן את הדינים המחייבים בתפילה (זמני התפילה, דיני ברכות בכלל וכד'). (ב) תולדות התפילה כוללות הן את התפתחותו ההיסטורית של סידור התפילות הנמצא בידנו, והן את ידיעת גורמי ההתפתחות הכלליים של הסידור. (ג) מנהגי תפילה אינם הלכות, ועל כן ציבורים רבים נוקטים בהם דרכים משלהם, ובפרט גלויות רחוקות שלא עמדו בקשר הדדי (אשכנז, תימן, ספרד וכד'). לסעיף זה שייך הפולקלור הקשור בתפילה, הינו מנהגי בית הכנסת בימים מיוחדים: חנוכה, פורים, ראש־חודש וכד'. (ד) פירושי תפילה כוללים הן את הסברת תוכנו של התפילות הבודדות, והן את הסברת מבנה הסידור בכללו וההתייחסות ההדדית של פרקיו הקטנים וחלקי הגדולים. (ה) ידיעת ספרות התפילה פירושה ידיעת הפיוט, הן של אותו חלק אשר נכנס לסידורים ולמחזורים, והן של אותו חלק אשר משום מה לא נקלט שמה. כן היא כוללת את ידיעת הספרות העיונית והמדעית על התפילה, מחקרים ופירושים על הסידור. כמובן, בכל התוכנית הנ"ל אין הכוונה ליריעה יסודית — דבר זה עובר את יכולתו של מורה, ומה גם של תלמיד — כי אם לידיעה כלשהי, והתוכנית לא באה אלא לציין, באילו שטחים על המורה לפעול.

אולם עיקר מטרת הלימוד במקצוע זה הוא פורמאטיבית. ומראש יש להצביע על מעמדו המיוחד של מקצוע זה במערכת הלימודים. ידוע הדבר, כיש בכוחו של מורה לעורר חיבה למקצוע על ידי שיטת הוראה מעניינת, ואילו המורה המשעמם משניא את המקצוע על התלמידים. לאיכות ההוראה ישנה איפוא השפעה פורמאטיבית. והנה כשהמורה משניא על תלמידיו את אחד המקצועות, שאין האדם עוסק בהם בדרך כלל אלא בכתלי בית הספר, אין הצרה גדולה ביותר. אולם אם הדבר נוגע לאותם מקצועות, אשר אנו רוצים לראות את החניך מתעסק בהם גם לכשיגדל, כגון מקרא או תלמוד, אין ספק שהנוק הנגרם ע"י הוראה לקויה הוא גדול הרבה יותר. כי במקצועות אלה אין תפקידו של המורה אלא לעורר את חיבת התלמיד אליהם ולהכשיר אותו להתעסקות עצמאית לכשיגדל. ואם בשאר מקצועות

כך, במקצוע התפילה, אשר גורמים רבים מצטרפים כדי להפכה למלל חסר תוכן ונעדר חוויה, על אחת כמה וכמה שיש להדגיש את חשיבות היחס הנפשי של החניך אל המקצוע. ועל כן יש ליחס משנה חשיבות לביצוע מוצלח של השיעור במקצוע זה. השיעור המוצלח צריך להיות מעניין בשעה שהוא מתקיים — בזה נמדדת הצלחתו המיתודית של המורה, וצריך להשפיע על החניך לאחר שנסתים — בזה נמדדת ההצלחה הדידאקטית. מה הן המטרות הדידאקטיות של הוראת התפילה, מהם הערכים שהנקצוע חייב להקנות לחניך?

היהדות כוללת במושג התפילה שתי פעולות, אשר למרות שורשן המשותף, הן נבדלות זו מזו בתוכנן הפסיכולוגי. בשם תפילה קוראים להשתפכות ספונטאנית של הלב לפני הקב"ה, ובשם זה קוראים גם לקיום מצוה המוגדרת בצורתה לכל פרטיה, והמוטלת עלינו כמצוה שזמן גרמה. החינוך לתפילה מהסוג הראשון הוא בודאי חלק מהחינוך הדתי האמוציונאלי. החינוך למצוות מעשיות אף הוא חלק חשוב בחינוך הדתי. אולם ספק רב הוא, אם רצוי לחנך את הצעיר לכך, שיתייחס לתפילה כלאחת המצוות המעשיות שאינן צריכות כוונה בעשייתן, מעין מצוות סוכה או מצוה. אדרבה, הדעת נותנת, ודברי רובותינו — המתפללים הגדולים — מסייעים לה, שיש להשתדל ולחנך את האדם לכך, שיראה בתפילה הסדורה את תפילתו הוא. מטרתו של החינוך לתפילה היא איפוא כפולה: לעורר לקראת תפילה ספונטאנית, ולחנך לקראת הודהות, חלקית או שלמה, של המתפלל עם התפילה הסדורה. ע"י החינוך לתפילה אנו רוצים להשיג שלוש מטרות: א. להביא לידי ארטיקולאציה של הצורך בתפילה; ב. לרענן את הגישה לתפילה; ג. להעמיד את החניך על המיוחד שבחוויה הדתית ובביטוייה הספרותיים. אנסה לפרש את שלשתן.

א. להביא לידי ארטיקולאציה של הצורך בתפילה.

הצורך בארטיקולאציה הוא אחד הצרכים האופייניים לגיל הנעירות וההתבגרות. הנער יודע שהוא מרגיש, אלא שאין הוא יודע לנסח ולהגדיר את הרגשותיו. חוסר יכולת זה גורם לסבל של פעימת הרוח. במבוכתו הוא מבקש סיוע, ופעמים רבות הוא מוצא בספרות היפה, בה הוא מוצא תיאורי חזיונות, אשר ביכולתו לזהותם עם החזיונות שלו. הוזהו בעזרת הספרות הוא אחת הצורות של הארטיקולאציה, היינו של ההוצאה מן הסתם אל המפורש. תפקידו של המחנך בתחום הארטיקולאציה של הצורך בתפילה מתבטא בזה, שעליו להביא את החניך לידי הכרה, שישנם מצבים, אשר ההתנהגות הנכונה בהם היא התפילה. אחת הדרכים לכך, להביא בפני הנער סיטואציות ספרותיות, שבהן הוא ימצא את עצמו, ואשר פתרוןן הספרותי של סיטואציות אלה היא התפילה. כדוגמה לסיטואציה ספרותית שצעיר עשוי להזהות אתה אפשר להביא את דברי הכתוב „כי אבי ואמי עזבוני וה' יאספני", המתאימה להרגשת הבדידות החברתית המצויה אצל המתבגר.

ב. לרענן את הגישה לתפילה.

קורה לפעמים, שכלי אי חפץ, שהננו רגילים בו בחיי יום יום, מגלה לנו פנים חדשות. כסא או שלחן, שהיינו רגילים להשתמש בהם ימים ושנים, מתגלים לפנינו לפתע לא רק ככלי שימוש, אלא גם כמעשי אומנות נאים או מכ"ערים, ולא רק חפצי שימוש יום יומי.

יש והגנו מגלים פנים חדשות בנוף, בשיר, במנגינה או באדם, והגנו תמהים על עצמנו, על אשר לא גילינו את הפנים האלה עד כה. בשפה הרגילה אנו אומרים ש"הדבר נראה לנו באור חדש". מקורו של הביטוי הוא בעובדה שגילוי הפנים החדשות בחפצים ידועים בא לנו, כשאנו רואים אותם באור אחר משהגנו רגילים לראותם. אולם ביטוי זה מביע את האמת בצורה חלקית בלבד. נראה מתוכו, כי השינוי בתאורה, המשנה את הופעתו של החפץ בפני עינינו, הוא הגורם לשינוי שבנפש. אמנם, דבר זה נכון הוא במקרים רבים, אולם לא תמיד. מה שמעמיד לפני עינינו באור חדש שיר או מנגינה, הידועים לנו מכבר, איננו פרט חדש בהופעתם החיצונית, כי אם הכנה נפשית חדשה לקראת תפיסתו של תוכן ישן, אשר לא היינו ערים כלפיו עד כה.

השינוי בתפיסה מקורו בשינוי שבנפש, ומוטב לנו להתמשש במקרים אלה הביטוי המקראי ולומר ש"נפקחו עינינו לראות" את אשר לא ראינו עד כה. הדבר אשר אותו אנו מבקשים להשיג על ידי החינוך לתפילה הוא, לפקוח את עיני החניך, לעורר את רוחו לבקש למצוא בתפילה את אשר ישנו בה, ואשר נתעלם מעיניו עד כה. אולם לא תמיד אפשר להביא לידי המיפנה שבנפש, הדרוש לפקידת העינים. על כן יש להסתמך לפעמים בדרך הקלה ובתוצאה השטחית יותר, להעמיד את התפילה באור חדש. צעד ראשון בדרך למטרות אלה יצעד המחנך כאשר יביא לפני חניכיו את סידור התפילות בנוסח אחר מהמקובל אצלם (אשכנז, ספרד וכד'). כי כשם שאין לך דבר המכנה את ההרגשה יותר מאשר השגרה, כן אין לך דבר שבו השינויים מורגשים יותר מאשר השינויים בשגרה. החניכים ודאי יעמרו על כל הבדל שבנוסח הידוע היטב, ומכאן נקודה מוצא לעיון בתוכנו של תפילות.

הצעד השני הוא קריאה בפרקי תפילה, שאינם בסידור התכילות לכל השנה, אולם לפי תוכנו הריהן תפילות לכל דבר. ההזדמנות לכך ניתנת עם קריאת הסליחות לפני ימים נוראים. צעד זה הוא שני, מכיון שהוא דורש תפיסה סינתטית של פרקי תפילה שלמים. רמב"ן, אין לערבב השוואה של תפילות בתוך תפילות עם השוואה של תפילות בתוך פרקי ספרות במובן המצומצם של המלה. הניתוח הספרותי במובן הצר הוא פורמאלי — אסתטי, עומד בעיקר על היופי שביצירה ועל האמצעים שבהם יופי זה נוצר. הבעיות המתעוררות בניתוח כזה הן בעיות של ה ע ר כ ה א ס ת י ט י ת, של השפעות הדדיות של סופרים וכד'. הניתוח של התפילות בתוך שכאלה, או הניתוח הספרותי במובנו הרחב יהיה מכון לניתוחו של תוכן התפילות ולבירור הבעיות הדתיות המתעוררות עם העיון בתפילות. תפקידו יהיה להכיר את נפש המשורר כאישיות דתית, כמייצג טיפוס דתי, ולהעמידה מול ועל יד משוררים דתיים אחרים.

לעומת זאת אין מתפקידו של המחנך המורה לציין את המקורות שבמקרא ובתלמוד למליצותיהם של המשוררים.

הצעד השלישי הוא עיון בספרות המחשבה, העוסקת בענייני התפילה. הבעיות שהתעוררו תוך קריאת הספרות, וכן בעיות כלליות הקשורות בתפילתו של כל אדם, חייבות למצוא את תשובתן ואת פתרונן. אין הכוונה לומר בזה, שיש ללמוד את הפרקים מתוך הספרות העיונית רק לאחר שסיימו החניכים את פרקי השירה. יתכן גם ללמד את פרקי ספרות המחשבה כהשלמה לפרקי השירה.

אף על פי שהיפקחות העינים אינה תלויה בדרך כלל בגורמים שאדם שליט עליהם, כדאי לציין מהם הגורמים העשויים להביא אליה. גורם חיצוני, שחשיבות רבה נודעת לו, ובייחוד בתפילה, הוא מקום התפילה. סופרים ומשוררים שונים מציגים כגורם המביא לידי תפילה את היער (ה. צייטלין), השדה (שלום עליכם) וכיוצא בהם מקומות השקט והדר הטבע. אחרים מזכירים את הכותל המערבי (יצחק ניסנבוים ורבים אחרים) קברי אבות וקברי צדיקים וכיו"ב. אין מתנח, ובפרט מתנח בארץ הקודש, רשאי לזלזל באמצעי זה. גורם ההיפקחות השני הוא בהתפתחות הנפשית הפנימית, ובפרט בהתפתחות של גיל ההתבגרות. דברים רבים מקבלים משמעות חדשה לפתע פתאום ועולם התפילה עשוי להיות אחד מהם.

ג. להעמיד את החניך על המיוחד שבחוויה הדתית ובביטוייה הספרותי. האפוס מתאר מעשים מוחשיים הנעשים על ידי גיבורים מוחשיים — עבודת מלחמה ועבודת שלום בין אדם לחברו. השירה הלירית מתארת יחסים בלתי מוחשיים — אהבה ושנאה, קנאה ונעוצים בין אדם לחברו. מתוך שהיחסים אינם מוחשיים, מתבסס תיאורם לא על הסתכלות בעולם האובייקטיבי החיצון, כי אם על ההסתכלות בנפש האדם פנימה, האינטרוספקציה. לגבי העולם החיצון הסתכלותם של אנשים נונים שווה או כמעט שווה היא, ואין ביניהם מחלוקת ואי הבנה ביחס למשמען של מלים. המלים "שלחן" "ללכת" וכד', יש להן משמעות שווה אצל רוב בני האדם. אדם הקורא תיאור של מעשים מוחשיים, אינו מתקשה להבין את ה"פשט" המכוון בדברי התיאור. אחרת לגבי התיאור הלירי. אף על פי שאין להניח, שהרגש אשר האחד קורא לו "אהבה" ייקרא אצל האחר "שנאה" — עד כדי כך אין איהבה נמצא — הרי, מכיון שאין חחיות הנפש אצל אנשים שונים שוות בדיוק זו לזו, יש להניח שגם המשמעות של המלים, הבאות לציין חחיות הנפש, שונה היא אצל אנשים שונים. ומי שלא חי מימי חחיה נפשית מסוימת, אינו יכול לדעת את משמעה, וכל תיאור מילולי לא יוכל להקנות אותה לאדם. רגשות ותחושות אינם נקנים באמירה בלבד. גורלה של השירה הלירית הוא איפוא, שאין היא מובנת אלא למי שחי את החחיות של המשוררים. דבר זה מצמצם כמובן את האפשרות, לשתף את הקורא בחיי נפשו של המשורר המתוארים בשיר. מאידך גיסא כמלאת השירה הלירית תפקיד חשוב בארטיקולציה של חחיות הנפש. בנייתן ובעידוןן (סובלימציה).

יחס השירה הדתית אל השירה הלירית בכלל, הוא ביחס השירה הלירית אל האפוס. ההפסטה וההתרחקות מהגשמיית מתקדמות צעד נוסף על ידי זה, שלא רק היחס אינו מוחשי, אלא גם האובייקט של היחס. אינו גוף ולא ישיגוהו משיגי הגוף ואין לו שום דמיון כלל. התחושה היא תמיד מקור הרגשה.

הקשיים, הרובצים בדרכו של כל נסיון להביע בשפת אנוש את חוכנה של החחיה הדתית, מתגלים גילוי ברור ביותר באוצר הלשון של משוררי האמונה. המלים, שנועדו לתאר את החחיה הדתית, שייכות לאחר משלושת הסוגים — או שהן תארים שליליים, המגלים טפח ומכסים עשרה, או שהן נגזרות מהמלה "קדוש" ואין משמעותן נתפסת אלא על ידי בעלי חוויות דתיות, ובהתאם לחוויותיו של כל אחד, או שהן לקוחות מתחום החיים הנתפסים על ידי החושים ומשמעותן במובן משאל, חסר הגדרה מדויקת. אל מי תדמינוי ואשורה — תאר שלילי, "אמר קויוש" — מושג הקדושה בלתי נתן להגדרה. "מה יקר חסדך ה'

/ יבני אדם בצל כנפיו יחסיין / יריון מדשן ביתך / מנחל עדניך
 ת ש ק מ . הנה שלש מליצות . הלקוחות מתחום החיים הנתפסים ע"י החושים ומשמשות
 במובן משאל .

על משמעות המלה נחל אין בני אדם חולקים כמעט, על משמעותה של המלה סוב
 עלולה לפרוץ מחלוקת בגבולות מסויימים, אולם מהי הדרך להבין את המלים „נחל עדנים“
 כשהן מתייחסות אל הקב"ה ? ומי חכם ויבין את כונת המשורר במלים „באורך נראה אור“ ?
 דברים אלה, אם הם נתפסים כמשהו יותר מצירופי מלים חסרי מובן, הריהם נתפסים באחד משני
 אופנים — או ע"י הזכרות בחיות, שאפשר להשנות אותן לשתייה מנחל עדניו של הקב"ה,
 ואז לפנינו חוויה שהיא ביסודה דתית, ובתוצאתה ספרותית, או על ידי הזכרות בשתייה
 מנחל עדנים סתם, ולא של הקב"ה (ואף הזכרות זאת מורכבת משלשה חלקים — משתייה
 מנחל, מעדנים, ומנחל עדנים). במקרה זה לפנינו חוויה שיסודה ספרותי ותכליתיה דתית.
 היצירה האפית מתארת את המאורעות בהתרחשם בזה אחר זה, היצירה הלירית מתארת
 את חיי הנפש לגווניה וסוגיה, השירה הלירית הדתית מתארת את חוויות הנפש כבנין עשוי
 נדבכים נדבכים.

הקיצותי ואחשב	מי הוא אשר הקיצני
והנה קדוש יושב	תהלותיו האיצני
ואתפלל לפניו	ובתפלה אתענג
ובקעו דמעי עניני	ומתקו מצוף ופנג
וגבה לבי בעיניו —	בעת נמס כדנג
כעבד לפני אדוניו	מפחדו יתמונג
וכי יזכור מחמלו	ישכח את כל עמלו.

ר"י הלוי

המשורר התעורר וקם להתפלל בדמעות מרובות. עד כאן המאורעות לפי סדר זמניהם.
 ועתה, חיי הנפש. המחשבה הראשונה : „מי הוא אשר הקיצני“ ? לשאלה אין תוכן דתי כל
 שהוא. היא עשויה להתעורר בלבו של כל המתעורר בחצות לילה. הננו נמצאים על פרשת
 דרכים והצעד הבא ילמדנו אם נפש המשורר דתית היא או חילונית. התשובה היא : „והנה
 קדוש יושב“, התשובה היא דתית. וכאן גם הסימן הראשון המובהק לאופי המופשט, הרוחני
 הטהור של חיי הנפש הדתית. אילו היתה התשובה חילונית, היתה מן הסתם מתבססת על
 מאורע חיצוני, כגון :

הנשיקת פי אמי אם צפצוף הדרור
 תנומתי וחלומי המתוק הפסיקו ? (ביאליק).

או

צנת בקר צריחת עורב
 העירוני — ואקיצה (ביאליק).

המשורר הדתי, ככל אדם דתי בכלל, מפנה את מחשבתו עם כל מאורע, היוצא מגדר
 השגרה, אל הקב"ה, אלא שעוצמת האמונה הדתית, ואולי אף שעת רצון שבלילה, אינן
 נותנות לו להסתפק בקביעה בלבד, ומחייבות לפעילות. „תהלותיו האיצני“. הרצון להלל

את ה' בתפילה הוא, באופן חלקי לפחות, פרי ההכרה הדתית הראשונית. „ואתפלל לפניו“ — התפילה אינה באה אלא לשם סיפוק הצורך להלל את ה'. אולם התפילה אינה באה אך ורק בכדי לספק צורך שהתעורר. היא עצמה משמשת מכאן ואילך מקור עונג נפשי רב — „ובתפילה אתענג“. התפילה היא מצד אחד פרי החוויות הקודמות, אולם הפרי הוא כבר בשל ואיננו זקוק לעץ. אף כשהוא תלוש — נחמד הוא וטוב. וכשם שאין אדם צריך לראות את העץ בכדי ליהנות מהפרי, כן יכול המשורר לשכוח את הסיבה הראשונה לתפילתו וליהנות ממנה הנאה מליאה. מכאן ואילך לפנינו תוויה תפילתית טהורה. אחד הדברים האופייניים לתפילה הוא, שאף על פי שהתפילה מתקיימת כולה בלב המתפלל, רואה אותה המתפלל כפועלת את פעולתה במציאות החיצונית, הבלתי חומרית כמובן. „ובקעו דמעי עניני“ — אין כאן תיאור התפילה, כי אם תיאור פעולתה של התפילה כלפי חוץ, כשם ש„ומתקו מדבש וסננ“ הוא תיאור של השפעת התפילה על מצב רוחו הכללי של האדם. מתוך פעולה חזונית, מתוך שרואה המשורר את תפילתו בוקעת עננים — „וגבה לבי בעיניו“, מליצה שקשה לפרשה, ושיש כנראה להבינה בקשר עם הפסוק בסי' דברי הימים ב', ז, 6, בכל אופן היא מבטאת יתרון שבנפש, הבא מכוח תפילה שפעלה את פעולתה.

בהמשך הדברים הרינו מוצאים את ההבעה המצויה אצל המתפללים הגדולים, את התחזקותן של שתי הרגשות סותרות, העונג הבא מתוך ההתקרבות אל ה' על ידי התפילה, והדכאון הבא מתוך התגברות ההכרה במרחק העצום שבין האדם לבורא: „בעת נמס כדונג / כעבד לפני אדוניו / מפחדו יתמוגג / וכי יזכור מחמלו / ינשה את כל עמלו“.

מתוך הדוגמאות שראינו נראה שהשירה הדתית מצטיינת בכמה תכונות המכבידות על הבנתה. המרחק בין הנאמר והמכוון הוא גדול יותר מאשר בסוגי שירה אחרים. קשה, ולפעמים אין בכלל להבין את המשורר אלא מתוך היזכרות בחוויות דתיות דומות, בשכבות רבות של תחיה הנערמות זו על זו.

הדברים שלמעלה באו לציין את הסימנים הספרותיים החיצוניים של השירה הדתית כולה, וממילא גם של שירי התפילה. כלל לא עמדנו על המיוחד שבתוכנה של שירה זאת, ושל שירי תפילה בפרט.

כל המזדמן אצל שירי תפילה, בהכרח שהוא מתרשם מהרוח הרצינית השוררת בהם. דומה, שבכל אלפי שירי קודש ושירי תפילה שנתחברו מעולם, עוד לא נתחבר שיר קודש מבדח. המשורר משה את ה' לנגדו ובמקום שבו נמצא ה' תיתכן שמחה וגילה, אולם לא בדיחה. הרגשות המרכזיים, המניעים את המשורר לשירה, יכולים להיות שונים מן הקצה אל הקצה, של שמחה ושל עצב, של בקשה ושל תודה, אולם תמיד מכיר המשורר בעובדה יסודית אחת, המקנה צביון מיוחד לכל השירה הדתית, בה בדל האין סופי שבינו ובין ה'. הרגילות, שאנו רגילים בסידור תפילותינו, מעלימה מאתנו את התכונה החשובה של העדר כל התאפקות בסידור שבחיו של ה', העדר כל גבול בתיאור כוחו ויכולתו¹, העדר כל כבוד עצמי בכניעה לפניו². כל המשחה שירי אהבה וגבורה

(1) תהלים קמ"ה, ג—כ; דה"א כט, יא—יג.

(2) בראשית י"ח, כז; שמאל ב' ז, יח; „מה אנו, מה חיינו“ וכו' בתפלות ר' יוחנן, ובשירת ימי הבינים הרבה מאד.

אנושית לשירה הדתית ייזכה, שאין השירה החילונית יכולה להשתוות אל השירה הדתית בשגב ובעוצמת תאריה בלי לסשטש את אופיו האנושי של נושאה. ועם זה מבין המשורר והקורא, שבשעה שבשירה האנושית-חילונית התיאור הוא בדרך כלל מרוחק מן המציאות בכיוון ההפלה וההגזמה, הרי בשירה הדתית כל תיאור הוא מרוחק מהמציאות לצד הפחתת והמעטת הדמות. וכבר עמדו על כך בעלי הטעם וההבנה בענייני שירה ותפילה, עד שנמצאו מהם שאמרו, שיש לפקפק אם תיתכן בכלל שירה דתית, אם תיתכן בכלל תפילה חופשית, שלא על פי נוסח.

כמובן, שטענה אחרונה זו אין צורך לסתור אותה בראיות מן הסברה והאסתטיקה, מאחר שהשירה הדתית הקיימת סותרת אותה מעיקרה. ספרות זאת מגלה לנו, שההבדל האיכותי בין הנושא החילוני והדתי מתבטא במידת שיעבודו של המשורר לנושא, בשעה שביאליק מסתכל בשדה, הוא מסתכל בו דרך משקפים יהודיות-ציוניות, אולם כשטשרניחובסקי יוצא לשדה, הוא רואה לפניו שדה כמות שהוא. המשורר הדתי איננו רואה לפניו את העולם כמות שהוא, הוא רואה לפניו את עולמו של הקב"ה, או יותר נכון, את הקב"ה המתגלה בעולמו. על כן, לעומת השירה החילונית, שבה מסיחים המשוררים לפעמים את דעתם להלוטין מגיבוריהם, הרי בשירה הדתית, הנושא האמיתי, הגלוי או הנסתר של כל משפט, הוא ה'.

ד"ר יעקב כץ / דרכו של ספר לימוד בתולדות ישראל והעמים.

עוד בהופעת החלק הראשון של ספרי „ישראל והעמים“* העמידוני חברים, המשתמשים בו למעשה, על הצורך להסביר את העקרונות, שעל פיהם נהגתי בחיבור הספר ולברר מה היא שיטת ההוראה שהספר מכון אליה. עתה עם הופעת החלק האחרון — חלק שני של הספר השלישי — רוצה אני לצאת ידי חובתי זו, ואשתדל להבהיר דרך אגב גם את בעית לימוד ההיסטוריה בבתי הספר בכלל.

א

הקושי הראשון במעלה, שמחבר ספר לימוד להיסטוריה לבתי ספר שלנו נתקל בו מותנה בריבוי החומר שעליו להקיף בתיאורו. ריבוי זה הריהו ביטוי לאריכות הימים שאומתנו זכתה לה בהיסטוריה. יריעת הזמן משתרעת — גם אחרי השמטת תקופת התנ"ך, שלגביה אנו סומכים על הידיעות

* הוצאת תרשיש, ירושלים ספר א, תש"ו, מהדורה רביעית תשי"ב.

ספר ב, תש"ח, מהדורה רביעית תשי"ב.

ספר ג כרך א, תש"ט, מהדורה שניה תשי"ב.

ספר ג כרך ב, תש"י.

הנרכשות לתלמיד אגב לימוד התנ"ך עצמו — מימי שיבת ציון עד ימינו, שהם אלפיים וחמש מאות שנה, ומהן אלפיים שנה של גלות, תולדותיה אינן ניתנות לתיאור מרכזי מחמת הפיזור הגיאוגרפי של עמנו וריבוי ה"מרכזים" שלו בארצות השונות. ואף מי שלא יודה בנחיצות לימוד ההיסטוריה הכללית בבית הספר העממי כערך חינוכי בפני עצמו, על כרחו ייזקק ללימוד תולדות העמים, שעם ישראל התנגש אתם בימי שבתו על אדמתו, ואשר הוא ישב בארצותם בימי הגלות ונאבק אתם על קיומו. והשאלה נשאלת, "אנה ייכנס כל הפשתן הזה?"

המאבק עם ריבוי החומר ניכר ברוב ספרי הלימוד שנתחברו לצורכי בית הספר. מספר הכרכים שנועדו לשלש שנות לימוד מגיע לששה ומעלה, דבר שאין כדוגמתו בשום מערכת פידאגוגית מתקנת, ואינו נוהג אצלנו בשום מקצוע מן המקצועות⁽¹⁾.

ניתן לומר שהמחברים העמיסו את הבעיה של הקיצור ושל חלוקת החומר על שכמי המורים, ואלה יטענו בצדק "רבי לא שנה רבי חייא מניין לו". ואמנם ניכרות הן התוצאות בהשיגי בית הספר במקצוע זה: הרוב המכריע של המורים אינם מסיימים את קורס ההיסטוריה עד ימינו, הם אינם מגיעים אלא עד סף התקופה החדשה או החדשה, ונמצא שהתלמידים עוזבים את בית הספר בלי ידיעת תולדות התקופה האחרונה, שכל לימוד ההיסטוריה כאילו חתר לקראתה. הפחד מפני הקיצור נימוקו עמו. הקיצור עלול לדלדל את החומר הנלמד, ובמקום סיפורי מאורעות ותיאורי אישים סופנו להגיש לתלמיד צרור של עובדות ורשימה של שמות ותאריכים. אולם לא כל הקיצורים שווים. קיצור הדומה לצילום מוקטן, שבו נשתמרו כל המוצגים של התמונה המקורית, מן ההכרח שיביא לידי טישטוש התמונה כולה. אולם יש שיטה אחרת לקיצור כדרך שמקצרים סרט, שמשמיטים ממנו חלקים שאינם לעיקר העלילה, ואילו התמונות הניתנות מופיעות בגודל המאפשר הבחנה ברורה של דמויות היסוד ושל מהלך העלילה. ויש דוגמאות לשיטת הקיצור השניה גם בכתיבת ההיסטוריה. ספרו הידוע של BREASTED, ANCIENT TIMES הכיל כ-800 עמודים — אף זה היקף מצומצם לגבי נושא רחב כתולדות העולם העתיק — ואותו ספר יצא בהוצאה מקוצרת עד כדי שליש כמעט, וגם בגילגולו המקוצר נשמרה בספר בהירות הדמויות ורציפות הסיפור.

השתדלתי ללמוד מספרים מעין אלה את שיטת הקיצור, שאפשר לקרוא לה: קיצור על פי המוטיבים. שיטה זו יוצאת מתוך ההנחה, כי מוטיבים דומים

(1) עלי להתחדות, שגם אני לא הגעתי בזה לשיא מבוקשי. מחמת ריבוי התמונות, שאמנם ערכם החינוכי אינו מוטל בספק, יצא החלק השלישי של ספרי בשני כרכים, כמות החומר של שני הכרכים אינו עולה על יכולתה של כיתה ח', שבת מתחספת לפי התכנית שעה שלישית להיסטוריה. מכל מקום העובדה של שני ספרים לשנת לימודים אחת עשויה לשמש תקלה מסיימת לסיום ההיסטוריה עד סופה.

חוזרים ונשנים במהלך ההיסטוריה של כל תקופה ותקופה, והקיצור נעשה על ידי הבלטה חד-פעמית של כל מוטיב והשמטת המאורעות שאין בהם אלא הופעה חדשה של המוטיב שהכרנוהו מכבר. המאורע הראשון שבו מצא המוטיב את ביטוי יתואר באריכות מספקת עד כדי כך, שהקורא-התלמיד יוכל להתרשם ממנו והמאורע יוכל להיחרת בזכרונו. בהישנות המוטיב במאורעות מאוחרים, נוותר על סיפורם או נעלה את זכרם למען חידוש שנתחדש בהם.

אדגים את הדבר בדוגמאות אחדות. במאבק החשמונאים על עצמאות שלטונם מופיע כמה פעמים מוטיב הניצול המדיני של התחרות השליטים המקבילים במדינה הסורית המתפוררת. בפעם הראשונה בעלית יונתן לגדולה עקב התחרות היריבים, דמטריוס ואלכסנדר בלס, אפשר לתאר את דבר ההתחרות בפרוטרוט עד כדי דראמטיות ממש. אולם את שמות יתר זוגות המתחרים ומאורעותיהם אין להעמיס על זכרון הילד. די לנו ברמז, כי מאורעות מעין אלו חזרו ונשנו כמה פעמים והם הביאו בסופו של דבר לידי עצמאות של מדינת החשמונאים. אחרי שפומפיוס כבש את ארץ ישראל נעשו נסיונות שונים על ידי בני בית החשמונאים לחזור ולהפקיע את הארץ מידי הרומיים. לפנינו מוטיב נכבד, עדות לחיבת החירות ואהבת המולדת של צאצאי בית החשמונאים. מכל מקום לא נספר על כך אלא פעם אחת — אני בחרתי במעשה אנטיגונוס מפני המוטיב של הברית עם הפרתים המצטרף אליו — ובאותה פעם באריכות מספקת עד כדי התרשמות.

הישנות המוטיבים מצויה ביותר בתולדות עמנו בימי הביניים. מי יכול לספר באוזני הילדים את רוב מקרי הרדיפות והגירושים מצד אחד ואת מעשי הגבורה של קידוש השם מצד שני? ומה נועיל אם נספרם, האם יוכלו הילדים לזכור את שמות המקומות, המלכים, הנזירים והמומרים המעורבים בדבר? ולשם ההתרשמות הנחוצה והבנת גורל עמם בגלות המרה די לנו בסיפור המקרים הבולטים או אף מקרה בולט אחד בלבד. על מקדשי השם של קהילות שו"ם נספר ברוחב איפי של עלילה גדולה, ואילו המאורעות של מסעי הצלב האחרים לא יבואו אלא דרך סיכום. כיוצא בו בעלילת הדם, חילול "לחם הקודש" והרעלת הבארות. לגבי הגירושים די לנו במקרים שבהם מתגלים בהבלטה יתירה המניעים של מבצעי הגירוש וגודל הנסיון של המגורשים על הגבותיהם הטיפוסיות — קידוש השם מצד אחד ותופעת האנוסים מצד אחר.

וכיוצא בו בהיסטוריה המודרנית. המאבק על שיווי הזכויות על אף הגונים המשתנים בו מזמן לזמן וממקום למקום יש בו מניעים דומים מצד הנותנים ומצד המקבלים. והוא ניתן להילמד על פי דוגמה אחת או שתיים, ומוטב תיכף עם ההופעה הראשונה של המאבק בעת המהפכה הצרפתית. וכן ננהוג גם לגבי המאורעות שהביאו לידי האכזבה מתקות האמנציפאציה. רק פעם אחת נתאר את הפרעות ברוסיה באריכות סיפורית. בפעמים הבאות נציין רק את הישנות התופעה על תוצאותיה. ועל כורחנו נתן תקף לשיטת הקיצור אף בתיאור המאורעות בארץ ישראל עם התחלת בניין הישוב. ראויים היו מייסדי רחובות.

חדרה ושאר המושבות של אותם הימים שיוצב להם אות זכרון בספר לימוד לילדי הישוב, אולם מה נעשה שקדמו להם אנשי פתח-תקוה, ראשון-לציון, זכרון-יעקב וגדרה, והם תופסים בסיפור את מקום האחרים כדין הראשונים הנוטלים, כידוע, שכר כנגד כל הבאים אחריהם.

ומעין הבעיה של ריבוי המאורעות כן גם בעית ריבוי האישים. יש לנקוט כלל גדול, שכל מי שאין בשבילו מקום מספיק כדי לתארו תיאור מקיף עד כדי מתן דמות, מוטב שלא ייזכר שמו אף אם ראוי הוא למצבת זכרון היסטורית מכל הבחינות. וכל הבא לבקר ולתבוע את עלבונה של אישיות שנפקד מקומה בספר, יש לשאול אותו את מי מן האישים הנזכרים בספר מוכן הוא לרחק כדי שיוותר מקום לאיש שברצונו לקרב.

ב

תיאור המאורעות והעלאת דמות האישים מהווים את חומר הלימוד בשיעורי ההיסטוריה, והם הממלאים ממילא את ספר הלימוד תוכן. אולם ברור שאין מטרת לימוד ההיסטוריה מתמצית בתפקיד הזה, בהכרת אישים ומאורעות עסק הילד גם לפני שהתחיל בלימוד ההיסטוריה — בקריאה חופשית, בשיעורי עברית ואצלנו ביוחד בלימוד התנ"ך. אולם אינה דומה תפיסת הילד עד גיל אחת-עשרה שתיים-עשרה, שהוא הגיל להתחלת לימוד ההיסטוריה, לתפיסה שלימוד ההיסטוריה דורש ממנו. עד סמוך לגיל זה היה הילד שרוי בעולם הדמיון, ותפיסתו את מאורעות העלילה המסופרים לו והדמויות המצטיירות לפניו היתה תפיסה אנגדית, שאחד מסימניה העיקריים הוא ראיית המאורעות על רקע חדר-ממדי ללא סדר זמני של מוקדם ומאוחר. לגבי הילד עד גיל שמונה-תשע כל המסופר לו הוא בחינת היה. ועוד בגיל עשר—אחת-עשרה אירע כל מה שאירע בימי קדם, שמוכנו היחידי לגבי הילד הוא הניתוק והריחוק מן ההווה, המפקיע את המאורע מתחומו הבלתי-אמצעי של הילד, בלי שיקבע לו מקום על רקע זמני על פי סדר הדורות או חילוקי התקופות של העבר. רק מגיל אחת-עשרה שתיים-עשרה מוכשר הילד אגב בשילוחו הנפשית לתפיסה של רציפות היסטורית, זאת אומרת שרק עתה יכולים המאורעות המסופרים לו להיקבע על רקע זמני כחוליות של תהליך המתקדם מן המוקדם אל המאוחר². אולם בשלילת פסיכית זו תישאר, ככל סגולה נפשית בלתי מנוצלת, רק יכולת שבכוה, אלא אם כן נפעילה בחומר לימוד, שאגב ההתעסקות בו עשויה היכולת הנפשית לצאת מן הכוח אל הפועל. בלימוד ההיסטוריה, בתיאור רצוף של המאורעות על סדרי זמניהם, קולט הילד לא רק את הידיעות על התקופה הנלמדת, כי אם רוכש לו גם את הקאטיגוריה המחשבתית הראשונה של התפיסה ההיסטורית בכללה. על כן אין שחר להצעה שנשמעה לפעמים גם אצלנו כאילו יש להעדיף

2) בצד הפסיכולוגי של הבעיה דן מאמרו של א. י. בונאבנטורה, היסודות הפסיכולוגיים

בלימוד זכרי הימים, ספר דינברג תש"י.

בלימוד ההיסטוריה מתן תמונות בודדות מתקופות העבר על סיפור מאורעות ברציפות זמנית. בדרך לימוד כזו יש. משום ויתור על אחד מתפקידי היסוד של לימוד ההיסטוריה. שהרי אם אמנם יש במתן תמונות משום רכישת ידיעות על העבר — משום אמצעי לתפיסה היסטורית אין בו. אלא אם כן משתזרות התמונות כחוליות לתוך סיפור ההיסטוריה הנע ומתקדם בתוך האפיק האפי של הזמן.

מן התפקידים הקשים ביותר של מחבר ספר היסטוריה לילדים הוא הבלעת הפרטים לתוך השטף הסיפורי, כדי שתיאור המאורעות והאישים שנבחרו כחומר מתאים ללימוד ייראו לבסוף כחלקים של סיפור תולדות העם או העמים המשמשות נושא לספר, ולא כפסיפס של עובדות שהודמנו לספר אחד הזדמנות שבמקרה. אולם ניתן להיאמר כי דוקא בדבר זה אין הבדל עקרוני בין עבודת מחבר של ספר לימוד לעבודתו של כל היסטוריון אחר. שהרי אין החומר לסיפור תולדות עם, ואף של נושא היסטורי מצומצם ממנו, ממציא את עצמו להיסטוריון כחומר מוכן ומסוייג, כי אם עליו לבחור את החומר מן המסורת ההיסטורית שבידינו. עליו לדעת לקרב ולרחק, למצוא קוי חיבור בין עובדה לעובדה וביחוד עליו לדעת לעצב ולספר, עד שבנקודה זו יוצאת עבודתו מכלל העבודות המתנהלות על פי כללים מוגדרים והיא מתקרבת לדרך העבודה של סופר מספר, שהיכולת האינדיבידואלית מכריעה בה לטוב או למוטב.

רציפות הסיפור של ספר הלימוד עשויה להקנות לילד מאליה את הרגשת ההתקדמות בזמן. אולם מחבר הספר והמורה המלמד על פיו מצוים, נוסף על כך, להשתמש באמצעים מיוחדים, כדי לטפח הרגשה זו במכוון. השימוש בתאריכים היסטוריים הוא אחד מאמצעי העזר לכך. אך שינון גרידא של תאריכים אין בו כדי לקרבנו למטרה. הכרח הוא, ראשית כל, שהתלמיד יבין מראש את משמעות הספירה בכללה, ולשם כך יש להקדים להוראת ההיסטוריה הסברה כללית של דרכי הספירה וללמד להשתמש בספירה לקביעת מקומם ההיסטורי של עובדות³. נכון כמו כן לקבוע מראש לעיני התלמידים את המסגרת הזמנית של התקופה שאנו עומדים לטפל בה⁴. ובהגיענו לנקודות מפנה בהמשך סיפורנו עלינו להשקיף לאחור ולמדוד בסכום של שנים או של מספר הדורות את אורך הזמן שעברנו עליו⁵. בדרך זו ילמד התלמיד לראות בתאריכים ציוני דרכים בהתקדמות הזמנית של סיפורנו ויהיה נכון לקבל על עצמו את יגיעת השינון של המספרים וביחוד אם לא נכבד עליו ונסתפק בדרישה של ידיעת התאריכים המרכזיים, המציינים תחילת תקופה וסופה, ונקודות מפנה מכריעות באמצעותיה. כאמצעי עזר להבנת תפקיד התאריכים וזכירתם ישמשו גם קוי התאריכים המשקפים בחלוקתם המתאימה את המרחק הזמני שבין תאריך

(3) עיין ח"א, פרק א, הקטע: התאריכים ההיסטוריים ושאלות 1, 2, שם.

(4) עיין ח"א, פרק א, הקטע: ימי הבית השני; ח"ב, פרק א.

(5) עיין לדוגמא, ח"א, פרק יג, שאלה 5; פרק יד, שאלה 1.

לתאריך ואשר התלמיד עצמו מצווה להכין לו כדי שיעשה בכך פעיל ועצמאי בלימודו⁶.

ג

מטרה פורמאלית שנייה — פורמאלית במובן של פיתוח הבנה מעבר לקליטת הידיעות — שעלינו להשיגה בלימוד ההיסטוריה, היא הכרת הקשרים הסיבתיים בין העובדות, הכרת פעולות בני אדם על מניעיהן — בקיצור ורקע הריאלי והפסיכולוגי של המאורעות והמעשים. בדרגת האגדתיות היה הילד נוטה לייחס את המאורעות והמעשים ליכולת הבלתי-מוגבלת של גיבורים ואף של יצורים על-אנושיים הפועלים בעולם. ואילו מגיל לימוד ההיסטוריה והלאה מוכשר הוא להבין את המניעים האנושיים ואת הסיבות הטבעיות, אם נשכיל להציגם לפניו בפשטות הראויה לגילו. מכל מקום ברור שאין ביכולתו של הנער המתבגר לרדת לכל גוני הסברה, שההיסטוריה מסבירה בהם את התרחשות המאורעות ואת פעילות האישים, ועל כורחנו נקוט גם כאן דרך של קיצור אגב השמטה. ודאי שאין בכך אלא משום קיצור ולא משום זיוף העובדות, אם אנו מייחסים את הצהרת כורש למניע של הסובלנות הדתית ולא נזכיר את המטרה המדינית של ביצור ארץ יהודה נגד מצרים, שלפי דעת מומחים מילאה אף היא תפקיד מסוים בהחלטתו של כורש. מרוב הטעמים המשוערים שמנו ההיסטוריונים כמניעים אפשריים לגזירותיו של אנטיוכוס אפיפנס לא נזכיר אלא את הנימוק הכאראקטרולוגי הקרוב להבנת הילד. וכן נצטמצם בהסברת שאיפות המתיוונים בהבלטת כוח המשיכה של התרבות ההלניסטית המבריקה ולא ניזקק לגימוקים הכלכליים והמדיניים שההיסטוריונים מודרנים נוטים לראות בהם מניעים נוספים לחדירת ההתיותות לארץ יהודה. אין זאת אומרת שנעלים מעיני הילד את הגורמים הכלכליים והפוליטיים בהיסטוריה. את בריתו של יהודה המכבי עם רומי נסביר כצעד מדיני ברור, ובתיאור ההתפוררות של רומי או בסיפור ההיסטוריה של «המהפכה התעשיתית» ניזקק למושגי חברה וכלכלה העולמים את התופעות. אולם אף את הגורמים המדיניים, הכלכליים והסוציאליים נשתדל להבליט אגב תיאור החורות של אישי ההיסטוריה. את ההחלטה המדינית של כריתת הברית עם רומי נתאר מתוך עקיבה אחרי הרהוריו של יהודה המכבי ואת דילדול מעמד ואכזרים נראה באספקלרית הסבל של אכר יחיד. וכך נשתדל להימלט מרשת ההכללה הטמונה לכל היסטוריון וביחוד לבעל האסכולה הסוציולוגית. מחברים ומורים חייבים לשנן לעצמם השכם ושנן, כי תפקידם בהוראת ההיסטוריה הוא בראש וראשונה לתאר ולעצב, לספר על מאורעות ולהציג דמויות אישים. רק בדרך הסיפור והתיאור יכולים אנו להשיג את התחלות הנפשית של הילד עם מאורעות ההיסטוריה ואת הזדהותם עם האישים הפועלים. כל תיאור היסטורי הראוי לשמו נכתב לאמיתו של דבר מתוך שיקוף

(6) עיין לדוגמא ח"א פרק א, שאלה 1.

תהליכי תודעה של אישי ההיסטוריה והזדהות הקורא עם תהליכי התודעה המתארים הוא היסוד של ביטול המחיצה הזמנית שעלינו להשיגו בהעתיקנו את קוראינו-תלמידינו מתחום חייהם לתוך תחומי החיים ההיסטוריים. מושגי הכללה כגון מעמד, תרבות וכל שכן צירופי מושגים, כגון מלחמת-מעמדות, ירידת-התרבות וכיוצא בהם אין להם להופיע אלא כפרי סיכומים וצירופים של עובדות, שנקנו לתלמיד בדרך הסיפור והתיאור. ואילו העושה מושגים אלה יסוד להוראת ההיסטוריה, הריהו מקדים את המופשט למוחשי ומעדיף את הסכימה על התוכן, וסופו שמקפח את תלמידיו לא רק מידיעת העובדות אלא אף משימוש נכון של מושגי ההכללה עצמם.

וכיוצא בדבר בעניין החינוך הלאומי והדתי, שאף לגביהם מבקשים אנו להסתייע בלימוד ההיסטוריה. החינוך הלאומי יקבל חיוק מלימוד ההיסטוריה על ידי עצם העמדת תולדות האומה במרכז הסיפור. במקום שתולדות עמנו נוגעות בתולדות עמים אחרים, אגב התנגשות או מתוך מגע של שלום, יראה הילד ממילא את המאורעות כמי שעומד במחנה היהודים — כמנצח או כמנוצח, כמצליח או ככושל. שעת הכושר להזדהות עם דורות העבר, שהיא תרומת לימוד ההיסטוריה לחינוך הלאומי, תושג איפוא בשטף הלימוד. מושגי הכללה מאוצר המלים של הלאומיות המודרנית, וכל שכן פרקי התבוננות על ערכים לאומיים, יחוד לאומי ורוח הלאומיות אינם אלא תוספת מלאכותית לסיפור המאורעות, הפוגמת בשלימות הפנימית של סיפורנו ודינם כדין כל אמצעי פידאגוגי, שגדישותו היא תקלתו.

מסכנת הגדישות יש להיזהר גם בניצול לימוד ההיסטוריה לשם מטרת החינוך הדתי. יש המבקשים מן המתאר את ההיסטוריה לשם תפקיד לימודי, שהוא יוכיח אגב תיאורו את הגשמת עיקרי האמונה שאנו מצוים להאמין בהם, כגון עיקרי האמונה של ההשגחה ושל שכר ועונש. בעלי הדרישה נשענים על דוגמת תיאורי התנ"ך, שהבלטת עיקרי אמונה אלה הם קו יסודי במהלך סיפורם. ואמנם מי שיבוא לתאר תיאור מעין זה את התקופות המאוחרות אף הוא ינקוט עמדה נבואית כביכול, כאילו עמד בסוד ה' והוא רשאי לומר ולקבוע, כי אסון פלוני אירע לאומה כגמול על חטא אלמוני. לאמיתו של דבר נובעה כל עצם הדרישה מתוך תפיסה מוטעית של מהות עיקרי האמונה, שלא התבססו מעולם על ראיות מן המציאות. העיקר של שכר ועונש מתאמת לתודעה הדתית על יסוד הנחות שבאמונה, אף נוכח עובדות של "צדיק ורע לו" בעולם". את עיקר האמונה של שכר ועונש, שהיא הביטוי להערכה האבסולוטית של ערכי המוסר בתורת היהדות, נשנן לילד אגב קריאתו בתנ"ך. אך גם תוך כדי לימוד התנ"ך יעמוד הוא על הסענות שנתעוררו אף אצל גדולי נביאינו מצד הנסיון

(7) "שהוא ית' לא יתכן עליו העול בשום צד מן הצדדים... הכל הוא על צד הראוי במשפט הישר אשר אין עול בו כלל... אלא שאנחנו נסכל לפני הדין ההוא" (מורה נבוכים ג, יז).

האנושי. וכל שכן שההיסטוריון לא יעמיד פנים כאילו הגשמת העקרון גלויה לעיניו במהלך ההיסטוריה.

החינוך הדתי יסתייע בלימוד ההיסטוריה רק אגב הבלטת המוטיבים הדתיים בתוך התיאור ההיסטורי בכל מקום שהם מהווים רקע להוי של תקופה או משמשים גורמים ומניעים למאבק אישי, לשאיפה, לאידיאל, להתהוות של תנועה וכיוצא באלו. תלמיד שקרא ושנה על מאבקם של עזרא ונחמיה ואנשי כנסת הגדולה להשלת חוקי התורה; מי ששמע על מסירת נפשם של מקדשי השם תחל מדמויות החסידים של תקופת החשמונאים עד מצדיקי הדין של שנת תתנ"ו ות"ח-ט; מי שהכיר את הדמויות של אישים כרש"י, רבי יהודה הלוי והרמב"ם, שקיום התורה והאמונה בחיי האומה הוא מוטיב מרכזי בחייהם; מי שליווה את מחוללי תנועות הדת הגדולות החל מתנועת הפרושים עד גדולי החסידות של הדורות האחרונים — מי שדמויות אלה הצטיירו כנגד עיניו בקרי התיאור של ההיסטוריה, לו ניתנה שעת כושר להתבשר מרוח היהדות, התחומה בחותמה של הדת והאמונה. לגבי רוב תקופות ההיסטוריה היהודית אין הבלטת הצדדים הדתיים משום תפקיד פידאגוגי מיוחד. המבקשים לחנך חינוך לא-דתי או אנטי-דתי הם המתקשים למצוא טעם ותוכן בתיאור התקופות, שמוטיביהם הנפשיים של אישיהן הם מעבר להבנתם. הם נעזרים בדרך כלל על ידי תיאור פרשני של דמויות העבר עד שהמוטיבים הדתיים מתרגמים להם ללשון של לאומיות או תרבות — דבר שיש בו משום פגיעה באמת ההיסטורית והיא מתנקמת בבעליה על פי רוב על ידי חורון וחד-גוניות בתיאור התקופות ונטילת הנשמה של הדמויות, שעוצבו שלא על דעתן ואמונתן. סכנה מעין זו צפויה לבעל המגמה הדתית לגבי תיאור תקופות המשבר ולגבי דמויות הכופרים ופורקי העול. גם המחנך הדתי חייב לתאר בתיאור ההיסטוריה שלו את תנועות הצדוקים והקראים, את תנועת הריפורמה ואת הסוציאליזם האנטי-דתי, ועליו לתת דמות לאישים כאלישע בן אבויה, שפינזוה, אוריאל דה קוסטה, גיגר וקארל מארקס. על המחנך הדתי לזכור כי ביטויי גנאי אינם אמצעי תיאור, והוא לא יצא ידי חובת האמת ההיסטורית אלא אם כן יתאר את התנועות השליליות בעיניו על דעת נושאי התנועות ההן. ונראה כי דוקא לטובת החינוך הדתי יש צורך להעמיד את התלמיד בגיל ההתבגרות על המאבק המתנהל גם בהיסטוריה על עיקרי הדת והאמונה ולהעביר לנגד עיניו את תהליך ההתפתחות שהביאנו למצב של היום, שבו אין ערכי הדת תוכן חיים אלא למיעוט שבעם. התלמיד יעמוד עוד בפני מאבק הבחירה, שהיא נחלת כל מתבגר בדורנו שהתחנך חינוך דתי בנעוריו, והוצאת המתבגר מן התפיסה הפשטנית של הילדות, שבה התייחס עד עתה לגבי עולם המסורת והאמונה, הוא תפקיד חינוכי ממדרגה ראשונה, שהשיעורים של ההיסטוריה יכולים לתפוס בו מקום בראש. והרי בהקבלה לתנועות השוללות והאישים הכופרים והפוקרים יופיעו בכל מקום התנועות המקבילות והאישים נושאי היעוד והאמונה. והם יכולים לשמש למתבגר נקודת אחיזה והודחות אף במאבקו הוא.

ספר לימוד מתווה קו למשתמש בו בהוראה מבחינת החומר המוגש על ידו, אך אין הוא קובע מסמרות לגבי דרכי ההוראה לחלוטין. אמנם בספר לימוד להיסטוריה מהווה היקף הספר הוראת דרך לפחות בשאלה אחת משאלות המיתודה: אם הספר נועד לקריאה אינטנסיבית עד כדי מיצוי החומר שבו או אינו אלא מעין ספר קריאה שעל ידו נודעות לתלמיד העובדות ידיעה ראשונה ואילו עיבוד החומר וסיכומו לא ייעשה אלא בשיעורי המורה. השיטה האחרונה דורשת ספר היסטורי על ידיעה רחבה, שבו יקרא התלמיד עד שלושים וארבעים עמודים לפני כל שיעור בהיסטוריה. יש חסידים נלהבים לשיטה זו אצלנו⁸, אולם רוב ספרי הלימוד שמשתמשים בהם בבתי הספר הולכים בשיטה הראשונה ואף אני נהגתי כמותם. נימוקי העיקרי הוא, כי ספר לימוד יש לו תפקיד חינוכי שונה מספר קריאה. כאן על התלמיד ללמוד, קריאה נמצה ומדויקת מה היא. עליו להתרגל לדרך קריאה, שבה אין האדם קולט קליטה מרפרפת את הבולט ואת המרכזי בסיפור ובתיאור, כי אם ממצה — בעצמו או בעזרת המורה — את משמעות המסופר עד קצה היכולת של כושר תפיסתו. הוא יזקק לשתי דרכי הקריאה גם בחיי המעשה בעתיד ולא ייתכן כי בית הספר יחנך מראש רק לקריאה המרפרפת, ההולמת קריאת סיפורים אך נפסלת, לדוגמה, לגבי קריאת מכתב או מאמר רציני. מצד אחר יש שעת כושר לקריאה אקסטנסיבית גם בקשר ללימוד ההיסטוריה, וסוף סוף אין ספר הלימוד מכשיר ההוראה היחידי, שמן הראוי להשתמש בו. סיפורים היסטוריים, ביאוגרפיות ומונוגרפיות מתאימות לגיל הנעורים צריכות להשלים את מלאכת ספר הלימוד והמורה. ספרי קריאה מעין אלה יעלו את רמת הידיעות ויעמיקו את חווית ההתרשמות של ילדינו מן העבר. אולם ספר הלימוד ושיעורי ההיסטוריה תפקיד מיוחד להם, תפקיד שאינו בהקבלה לקריאה החופשית, כי אם מכין לקראתה או מסתייע על ידה. אם קרא התלמיד סיפור היסטורי טרם למד על אותה פרשה בהיסטוריה, ייחלף את מה שקלט שם לתוך מהלך הכללי הנלמד. ואם יקרא בקריאה חופשית מכאן ולהבא הרי יקלוט את ידיעותיו החדשות על הרקע שהוכן לו מכבר. אולם פעם אחת חייב התלמיד ליצור לעצמו את הרקע של התהליך ההיסטורי, ואין יצירה זו נעשית רק אגב התרשמות של קריאה, אלא לשם כך יש צורך בעבודה מכוונת, כדרך שאנו דורשים עבודה ויגיעה בכל מקצוע שאנו רוצים להגיע בו לידי השיגים ראויים לשמם. אחת מדרכי העבודה המכוונת היא קריאת ספר הלימוד, שאף אם הותאם לדרגת הבנתו של הילד אינו בגדר ספר שעשועים כי אם ספר ללמוד בעיון רב ובתשומת לב.

הדרישה לקריאה בעיון יהיה תוקפה קיים בין אם נרצה להשתמש בספר

8 עיין מאמרו של ד"ר יעקב לוי, על ספרי לימוד בהיסטוריה ועל הוראת ההיסטוריה, שבילי החינוך, תש"ו.

כאמצעי הכנה לקראת השיעור, בין אם נקבע לו זמן ומקום בשעה של החזרה. לאמיתו של דבר אין צורך לקבוע מסמרות בדבר זה. ספר לימוד בהיסטוריה משמש פעם בתפקיד זה פעם בתפקיד זה ולפעמים בשני התפקידים יחד. הדבר תלוי ראשית-כל בגישתו האישית של המורה ובכשרונו הסיפורי. יש מורה שהוא אמן הסיפור ואין שום סיבה על שום מה עליו להינזר מלהשתמש בכשרונו זה על מנת ללבב את תלמידיו ולרתקם בפרקי ההיסטוריה המתאימים לפי טיבם למסירה שבעל פה יותר מאשר בהרצאה שבכתב. מצד אחר מורה שחסר כשרון הסיפור על כורחו יישען על הרצאת ספר הלימוד ואת תפקידו יראה בניתוח החומר, בהסברתו ובהעמדת התלמידים על משמעותם המדויקת של המושגים המובאים בספר. והכשרון האישי של המורה איננו הגורם היחיד הקובע את דרך הלימוד וההסברה. חומר הלימוד של מקצוע ההיסטוריה הוא חומר מגוון. פעם אין לפנינו אלא עלילת גבורה של יחידים או מסירות נפש של ציבור במקום שהסיפור הטוב בכתב או בעל פה יכול להגיע לידי מתיחות דראמאטית רבת רושם. פרקים כאלה הם לדוגמה: התקוממות החשמונאים ומלחמתם, מעשי קידוש השם של שנת תתנ"ו ושל ת"ח — ת"ט או הופעת הרצל על במת הקונגרס, מאמציו ההירואיים ומיתתו החטופה. אך כלום נוכל להצטמצם בלימוד ההיסטוריה במסירת נקודות-הכרעה גדולות, בלי לספר על מה שקדם להן ומה שבא בעקבותיהן? הרי להתקוממות החשמונאים קדמה פעולת אנשי כנסת הגדולה מצד אחד וחדירת מנהגי המתיוונים מצד אחר, ועל אלה אין לספר בצורה דראמאטית, כי אם יש לתת תיאור שיהיה דומה לתמונת פסיפס, המורכבת מחלקים קטנים ואשר לא תעשה רושם כי אם בהסתכלות שקטה ומרוכזת. יבקשר עם קדושי ימי הבינים חייבים אנו להסביר את המושג "בעלי תוספות" ו"הפוסקים" ושוב אנו נמצאים באוירה בלתי דראמאטית, שרק דרך דגיתוח וההסברה הולם אותה. ובתולדות הציונות באה אחרי מותו של הרצל תקופת הפיזור ללא אישיות מרכזת מרתקת, וההיסטוריון שוב מוכרח ללקט את חומרי בניינו מ"קטנות" שלא יבז להן חלילה, אך גם לא יכול לשוות להן אופי של עלילה מרתקת. כלום נוכל להיזקק לחומר המגוון הזה בשיטה מיתודית אחידה בהוראה? השיעור על מעשי העלילה הוא שיעור של היסטוריה במלוא מובן המלה. אך בלומדנו על תקנות אנשי כנסת הגדולה או על בעלי התוספות והפוסקים, מתקרבים אנו מבחינת טיב החומר לטיפוס של שיעור, הנהוג בלימוד החלקים החוקיים של התורה, ויש פרשיות בהיסטוריה שהן מעין לימוד גיאוגרפיה היסטורית, והמורה חייב בהתאם לחומר לקרב את שיטת לימודו לשיטה הנהוגה בכתבי הארץ, ובהתאם לכך שונה הוא חלקו של ספר הלימוד במתן השיעור ובהישענותו של התלמיד עליו. בפרשיות הסיפוריות יבין כל תלמיד את תוכן העלילה מעצמו, ובין אם הספר בא לשם הכנה בין אם הוא משמש אמצעי לחזרה אין מקום להסברה מרובה ולניתוחים מצד המורה, ואילו בחלקים אחרים יהיה עיקר עבודתו של המורה להסביר את המשמעות המדויקת של המושגים, להמחיש את המאורעות בעריכת ציורים ומפות ואף לשנן בדרך של

חזרות והבלטות את תאריכי המפנה העיקריים. על כן גם אין שחר לחלוקת ספר הלימוד לשיעורים על פי מספר הדפים. יש מקומות שהמורה רשאי להטיל על התלמידים קריאה של פרק שלם ואף יכול לסמוך על הבנתם המידית. ואילו במקומות אחרים יש להקדיש לקטע אחד או שניים שיעור שלם.

ה

הניתוח דלעיל בדבר חומר הלימוד הנכלל בשיעורי ההיסטוריה, סלל לנו את הדרך גם לנקיטת עמדה בדבר בעית הלימוד העצמי של התלמידים, בלשון אחרת שאלת העמלנות בהוראת ההיסטוריה. חסידים מושבעים של העמלנות ממליצים גם על ביסוס שיעורי ההיסטוריה על שיטה זו. הד"ר נחמה ליבוביץ⁹) נתנה דוגמאות יפות מאד לכך. כיצד אפשר לבנות שיעורי היסטוריה על עבודה משותפת של הכיתה בקריאת מקורות או בניצול יצירות ספרותיות המשקפות הווי של מציאות מתקופות העבר. אולם העובדה שאפשר לתת שיעורים טובים בהיסטוריה בדרך העמלנית אינה מוכיחה, שנוכל לבסס את לימוד ההיסטוריה בכללה על שיטה זו. בדרך העמלנית אפשר להעביר תמונות בודדות נגד עיני התלמיד ולטפל בבעיות מסוימות בהיסטוריה זעיר שם זעיר שם. יכולה שיטה זו לסייע בידי המורה בגיוון שיעוריו במקצוע זה. אולם ההצעה המרחיקה לכת היא, ששיעורים אלה ימלאו את מקום הלימוד הרגיל ההולך בעקבות ספר לימוד, פרק אחרי פרק, עד שנוותר לגמרי על ספר לימוד לטובת השיעורים המבוססים על קריאת מקורות. ונגד הצעה זו יש לומר שהיא מבוססת על טעות כפולה: על תפיסה לקויה בדבר מטרת לימוד ההיסטוריה מצד אחד ועל ראייה חד-צדדית של דרכי הלמידה וביטול ערך הקליטה הפאסיבית מצד אחר. לימוד המבוסס על קריאת המקורות יתן לתלמיד תמונות בודדות על אישים שונים ועל תקופות שונות, אך הוא לא יוביל אותו מתקופה לתקופה בתולדות עמו. הוא לא יתן לו את הרגשת הרציפות והוא לא יזמן לו את שעת הכושר לפתח את החוש ההיסטורי המבוסס על קביעת המאורעות על הסרט הזמני, שהוא היסוד הראשון בהבנה ההיסטורית כפי שראינו לעיל בפרק ב. בעלי השיטה טוענים נגד הלימוד במסלול הרגיל, שאת העובדות והתאריכים שוכחים התלמידים בין כך ובין כך, ועל כן מוטב להסתפק במתן התמונות העשויות להיחרת על נקלה בזכרון, וביחוד אם הן נרכשות אגב עבודה עצמית שבעמלנות. אולם כנגד זה יש לומר, כי השיגי הלימוד בהיסטוריה אינם נמדדים רק על פי הידיעות השמורות בזכרון. מטרת הלימוד בהיסטוריה שונת היא מעיקרה ממטרת המקצועות כגון חשבון ודינאם (הלכות פסוקות), שאין השיגם השיג אלא אם כן הבאנו את התלמיד לידי ידיעה המוכנה לשימוש בכל עת. לגבי היסטוריה נכונה האמרה, שאינו דומה מי שלמד ושכח למי שלא למד מעולם. אף אם לא נשיג איפוא ידיעה אקטיבית כי אם מעט מזער, נשיג בלי ספק, שאם יודמן לתלמיד לשמוע או לקרוא על נושא לימודו בעתיד, תשכש לו ידיעתו הקודמת הכנה לקליטת הידיעות החדשות אף אם רוב פרטי הידיעות

נעלמו בינתיים מתודעתו. מי שלמד פעם על תולדות הרמב"ם, על עלילות שבתי-צבי וכדומה לא ייבצר ממנו לתפוס משפט. שבו נזכרים אישים אלה כדוגמאות או הקבלות לתופעות היסטוריות אחרות אף אם לא יהיה הוא מסוגל להרצות לפנינו את פרטי תולדותיהם.

התובעים להעמיד את לימוד ההיסטוריה כולה על בסיס עמלני מתעלמים ממהות המקצוע ביסודו. היסטוריה אינה סוף סוף אלא סיפור קורות העבר הנמסר בכתב או בעל־פה מדור לדור. ותהליך מסירת מסורת פירושו — נתינה אקטיבית מצד המספר וקבלה פאסיבית מצד השומע, ואופיו המדויק של המקצוע יתבטא על כורחנו גם בדרכי הוראתו בבית הספר. משפטי המאתמאטיקה אפשר לפתח על יסוד חוקי השכל האנושי הטמונים בנפשו של כל אדם. כן ניתנות תופעות הטבע וחוקיותן לגילוי החושים של כל אדם. המורה המלמד את המקצועות האלה אינו אלא עומד על גבו של התלמיד לעוררו ולהדריכו, לראות ולחשוב מה שיתכן שהיה יכול לראות ולחשוב גם מעצמו. בהוראת ההיסטוריה, המורה — או הספר המספר את ההיסטוריה — מוסר לתלמיד ראשית כל עובדות על דבר קורות העבר, שאלמלא הוא לא היה התלמיד יכול לדעת על מציאותן כל עיקר. על כורחנו נעשה עצמנו „מעתיקי שמועה" ואת תלמידינו למקבלי שמועה ולא נבוא „להוכיח" לתלמידינו בראיות שבמסמכים את כל העובדות המסורות על ידינו ממציאותו של אלכסנדר הגדול עד נכונות התאריכים שבספרי הלימוד.

האם נסיק מתוך כך את המסקנה שבלימוד ההיסטוריה נדון התלמיד לפאסיביות גמורה ונרחיק מהוראת המקצוע את העבודה העצמית של התלמיד? התשובה היא כי במידה שהחומר ההיסטורי נותן מקום לעיבוד הגיוני על יסוד ידיעת העובדות, יש ויש מקום לעמלנות, ואין בשום פנים לראות את לימוד ההיסטוריה כקליטת ידיעות בעלמא. כי אם אמנם אין ההיסטוריה נמנית עם מקצועות של ההגיון הטהור, אין היא נעדרת יסודות הנובעים מחוקי השכל האנושי. ההגיון יכול לפעול בלימוד ההיסטוריה להכרת הקשר הסיבתי בין עובדה לעובדה, בהכללת תופעות דומות זו לזו במושג כולל אחד, בהשוואת מעשי הגיבורים זה לזה ובהערכתם מבחינת התועלת והמוסר גם יחד. ובמידה שההגיון שולט בהבנת ההיסטוריה בה במידה יש מקום לגישה המיתודית של העמלנות בהוראתה. אין המורה או ספר הלימוד מחויב למסור לתלמידים את פרטי המאורעות עד תומם. יש פרטים שהתלמיד יכול להסיק אותם כמסקנות הגיוניות מן העובדות. אם נספר לתלמיד, כי בתקופת הפרסים הלכה ונפוצה השפה הארמית בארצות אסיה הקדמית והיא היתה לשפה ידועה גם בארץ ישראל, וכל הוא על יסוד שאלתנו לגלות בעצמו את הקשר בין עובדה זו ובין מציאת פרקים בשפה הארמית בספרים המאוחרים של התנ"ך⁹. כשאנו באים להסביר

(9) ד"ר נחמה ליכוביץ, העמלנות בהוראת ההיסטוריה, הד החינוך, תרצ"ט.

(10) עיין בספרי חלק א, פרק ו, שאלה 5 : דוגמאות נוספות לסוג זה של השאלות — שם שאלה 4, פרק טו, שאלה 5 ; חלק ב, פרק ג, שאלה 3.

לתלמיד את המושג של פוליס, היא העיר־המדינה, לא נוסף דרך סיפור כי מעין זה, עיר עיר ומלכה, נמצא גם בארץ ישראל בימי כיבוש יהושע. אך התלמיד שידועות לו שתי העובדות יוכל לעשות את ההשוואה בעצמו והוא יהיה מן העמלים בהבנת ההיסטוריה⁽¹¹⁾. אנו לא ניתן הערכה על מעשי כל אדם שנספר את קורותיו, כי אם ניתן לתלמידים להביע את דעתם, כגון אם נכון עשה סוקראטס שלא ברח מבית האסורים⁽¹²⁾, או האם יש בין מעשיו של הורדוס הראויים לשם מעשה טוב⁽¹³⁾. לפעמים אפשר לתת בסופו של עניין מן העניינים פתגם המסכם בקיצור את פעולתו של אדם או מציין את האופייני שבמעמד היסטורי מסויים, ולבקש את התלמיד להסביר במה פתגם זה מבטא כאן את הרעיון הדרוש. על אנטיגונוס הנתלה בפרתים אפשר לומר „כשל עוזר ונפל עוזר“⁽¹⁴⁾; על מצבו של מחמד במכה — „אין נביא בעירו“⁽¹⁵⁾. העבודה העצמית של התלמיד היא בכך, כי עליו להכיר במאורע ביטוי של רעיון המופיע כאן בנוסח מופשט — דבר הדורש דרגת אינטליגנציה ומאמץ רוחני מסויימים. וכמובן מזמן כל קטע של מקור שנוכל להשתמש בו הזדמנות לעבודה עצמית. אך גם בכך לא די בקריאה בעלמא, כי אם יש צורך להעמיד את התלמיד על בעיה הניתנת לפתרון על פי עיונו במקור זה. בקריאת הצהרת כורש על התלמיד לענות על שאלה מעין זו „האם נתנה הצהרת כורש ליהודים להישאר בבבל אם היה רצונם בכך“⁽¹⁶⁾. ובקריאת הנוסח של הצהרת באלפור נשאל, אם מכילה ההצהרה משפט המפיג את החששות של המתבוללים שחששו לאזרחותם באנגליה. בכל אשר נרבה בשאלות של עיון מעין אלה — ולא של חזרה ושל בדיקת הידיעות — כן נוציא את לימוד ההיסטוריה, לפחות בחלקו, מכלל קליטה פאסיבית, מבלי שנוותר על רציפות התיאור, שהיא ממהות ההיסטוריה. בשמירה על מהות המקצוע אף בשימוש הפידאגוגי ניכרת שיטת ההוראה המעולה.

-
- (11) חלק ראשון, פרק ו, שאלה 6; דוגמאות אחרות פרק יא, שאלה 2; חלק שני, פרק ה, שאלה 5.
 (12) חלק א, פרק ט, שאלה 5.
 (13) חלק ראשון, פרק כו, שאלה ג; דוגמאות שם פרק לג, שאלה ד; חלק ב, פרק לג, שאלה 2.
 (14) ספר ראשון, פרק כו, שאלה 5.
 (15) דוגמאות נוספות ספר ראשון, פרק טו, שאלה 3; ספר שני, פרק ט, שאלה 1.
 (16) ספר ראשון, פרק ג, שאלה 5.

הרב דב כץ (ירושלים) / חינוך הישיבות

אין כוונה לתת בשורות אלו הערכה יסודית על חינוך הישיבות. זהו נושא מקיף, שאין למצותו במאמר קצר. יצוינו כאן ראשי תיבות בלבד של פרקים ובעיות.

תולדותיו של חינוך הישיבות כתולדותיה של האומה הישראלית, כי מיום קיום האומה התקיימו ישיבות בישראל, אשר היוו יסוד ושורש לחינוכה, ובתי היוצר של נשמתה ורוחה. בישיבה חוצבה רוח ישראל סבא, וממנה יתד וממנה פינה לדמותו ולצביונו מדור דור. היא הזרימה דם חוסס בעורקי עמנו בכל תקופותיו ומאורעותיו; הפיחה נשמת חיים בעצמותיו היבשות, ובה סוד קיומה והוריתה.

אין לזהות את הישיבה עם מוסדות לימוד והדרכה; אין גם לזהותה עם בתי אולפן להקנאת ידיעות. הישיבה היא מוסד לחינוך ולהתעלות אישית. עצם האווירה שבישיבה יש בה משום חינוך. היא יוצרת טיפוס מיוחד וקובעת צורה. זוהי מעבדה רוחנית המעבדת את האופי, מגבשת את כוחות הנפש ומעצבת דמות ושיעור קומה.

מכאן השוני שבין תלמידי כל מוסדות הלימוד לבין הלומדים בישיבה, שהראשונים הם בעלי השקפה ואופי שונים ונבדלים, ועלולים להיות רחוקים זה מזה מן הקצה עד הקצה, בלי שיהיה בזה כל ניגוד למקצועות לימודיהם; ואילו האחרונים כמעט כולם הם בעלי השקפה אחידה ודומים זה לזה באופיים ובתכונות נפשם.

ומכאן שהלומד בישיבה איננו לומד תורה או יודע תורה בלבד. הלומד בישיבה — „דברי תורה נבלעים בדמיו“ והוא נהפך לאיש אחר, לדרגה של תלמיד חכם. ושונים הם תלמידי החכמים משאר הבריות. הם יוצרים מחיצה לעצמם בדמותם ובקלסתר דיוקנם, ומהווים, מבחינת רוחנית, שכבה מעמדית מיוחדת. יש להם „שולחן ערוך“ מיוחד ומידות רבות נאמרו בהם, בביאתם, ביציאתם ובישיבתם; במשאם ובמתנם; בהילוכם ובדיבורם. חובות רבות מוטלות עליהם ואחריות גדולה נופלת עליהם. „כל תלמיד חכם שנמצא רבב על בגדו חייב מיתה“. עליו להיות זך ומצוחצח, ושופע זהרורי אור וטוהר. הוא לומד תורת אלוקים, מהוה אישיות הדבוקה באלקים ויש לו לנהוג בנאות יתירה ששם שמים יתאהב על ידו.

•

עד כאן הדברים אמורים בישיבה סתם. פרשה מיוחדת קובעת לעצמה הישיבה מטיפוס המוסר. עם הירידה הרוחנית הגדולה שחלה במשך הדורות, הכירו אישים ידועים, שאין להסתפק עוד בסם החיים של לימוד התורה בלבד. נתמעטו הלבבות, נתקררו הרוחות, פסו תלמידי חכמים וניטל חומה של אש שלהבת התורה, ויש צורך בסממנים מיוחדים לשם התעוררות והתעורדות, כדי להפית מחדש את השלהבת וכדי ללבותה. ותרופה מצאו בלימוד המוסר, ביצירת

הישראה מיוחדת באמצעות מחשבה והתבוננות. באמצעות התלהבות הרגש והתלהטות הנפש.

יפה הגדיר מחולל תנועת המוסר: „לימוד התורה הוא סגולה ולימוד המוסר הוא רפואה“. לימוד פרק „שור שנגח את הפרה“ מעלה את האדם. עצם קדושת לימוד התורה, מבלי להבדיל בין סוגיא לסוגיא. מעדנת את הנפש. קובעת אופי וצורה ומרוממת את הנשמה. זוהי בחינת סגולה. סגולה טבועה בדברי תורה, שהם מפתחים את הלב ומשכינים בו את השכינה. יש קשר מיסתרתי בין דברי אלהים חיים לבין צלם האלהים שבאדם. במה דברים אמורים אם הלב בריא ועומד בטהרו הטבעי, אם לא פגעו בו פגעי היצר והוא מוכשר לקבל פני השכינה. אבל אם הלב חולה, אם נתגלו בו סימני טומאה, אל תיקרי טומאה אלא טימטום, אם ערלת לבו אטומה, זקוק הוא לרפואה ולתרופות שונות שיעקרו את נגעיו, שיסירו את אלהי הנכר מקרבו ויכשירו אותו להיות כלי קיבול להשפעה. והרפואה היא לימוד המוסר.

„לימוד המוסר, תוך התרתחות הרגש וסערת הנפש, משמש כוח דינאמי לשבור את קרח אדישותו של האדם ולזעזע את כוחות המחשבה והמצפון, והריהו מחשל את הרצון השכלי, מחזק את החלטותיו הנחושיים ומגביר את מלחמתו ושלטונו. ההתלהבות המוסרית קורעת לשעה את המחיצות הגופניות, מרוממת ומשחררת לרגעים את השכל מכבליו הרצוניים, מתיזה עליו ניצוצי אור המבהירים לו את נתיבות החיים — כעין הברק הבוקע להרף עין את ערפלי החושך — ומוסיפה לו עוז ועצמה לעמוד כנגד היצרים. זוהי הארה שכלית רגעית המעודדת את היסודות הרוחניים שבאדם“.

שיבות המוסר עמדו על סוד זה, הנהיגו בתוכניתם את לימוד המוסר והשלימו את רמתן החינוכית. ושוב שימשו הישיבות מקום ליצירתה של יהדות שרשית עמוקה, לעיצוב דמות של אישים מאורי תורה ודעת ולמעבדה של שלימות נפשית עילאה.

•

שיטות שונות ללימוד המוסר, ודרכים רבות הצטלבו ממנו.

יש אשר העמידו את הדיאגנוזה של מחלת הנפש בפחיתות האדם. בכוחות השחיתות שבו. „יצר לב האדם רע מנעוריו“; „עיר פרא יולד“, והוא אכול כולו אינסטינקטים שפלים ומגונים, תאוות פרועות וחשכות ומידות ארסיות והרסניות. כדי להשליט את הצד הטוב שבאדם, שתהיה ידו על העליונה, יש לחשוף לפניו את תהום רשעותו וזוהמתו. לכוון את כל חיצו המלחמה וההדרכה החינוכית לריסונם ולשבירתם של היצרים המסוכנים הללו ולעקור את ה„אל זר“ שבגופו.

יש אשר העמידו את הדיאגנוזה של המחלה בנחיתות האדם — בחוסר הכרת ערכו. „בצלם אלהים ברא את האדם“; טבועה בו נשמה „חלק אלוה ממעל“ ובכוחו להעפיל ולהגיע לרום המעלות. להידמות לקונו, להידבק בו. כביכול, ולשמש „מרכבה לשכינה“. כדי לבלום את היצרים הגופניים שבאדם

ולתת חופש ומעוף להתעלותו, יש לשחררו מנחיתותו. יש לגלות לפניו את ערכו האלהי, את האופקים הרחבים של עלייה והתרוממות שמימית הפתוחים לפניו, ולכוון את כל כושר והשפעה לעודד את הכוחות העליונים שבו; להגביר את יסודותיה הרוחניים ולהניפו מעל לכל השאיפות הארציות הרגעיות והקטנוניות. מחנכים מוסריים ידועים רואים את היעילות החינוכית הטובה ביותר — בטיפוח אינדיבידואלי בכל מידה ומידה ובהדרכה הדרגתית ממושכת. כשם שבשעה שלקו אבריו של אדם, הרופא הכירורגי מזדקק לכל אבר ואבר, לחוששו, למורחו ולכוון לו את הסממנים הדרושים, כך על רופא הנפש להזדקק באותו שיעור לכוחות הרוחניים שבאדם. יש לייחד טיפול לכל מידה, להדרכת המחשבה, להפעלת הרגש וכו', ולקבוע תרגילים ואמצעים בתיקון כל כוח נפשי לחוד, במקומו ובזמנו. דרך זו היא אטית וארוכה, אבל צעד אחר צעד יתקדם האדם ויבוא על תיקונו השלם.

מחנכים מוסריים אחרים מקצרים את הדרך ומכוונים את שיטת ריפויים אל המרכז, לביצור הכרתו וכושרו השכלי של האדם. מידותיו הרעות של האדם מתפרעות ויצריו משתוללים, כל אימת שאין בריזרבואר השכלי שלו דלק די צורכו שיספיק בו כוח להשתלט עליהם. יש להעלות איפוא את דרגת הכרתו השכלית של האדם ולהרחיב את התפתחותו האינטליקטואלית — מבחינת ההשקפה האלהית — וממילא יחזק כוח שלטונו על כל הגורמים המפריעים ועל מידותיו המתמרדות, ויקנה את עולמו. גם דרך זו קשה ומלאה חתחתים, אבל היא יסודית ומרוכזת.

ויש אשר באו על האדם בסערה, הם סברו שאין לגשת אל האדם בדורותינו בדרכים רגילות. אם הוא עבר לקיצוניות מצד אחד, יש להטותו לקיצוניות שנייה שכנגד, עד שישתווה ויעמוד על דרך המיצוע, נופו של האדם נוטה בדורותינו לצד הגופני, והוא נתון כולו לרשות חמדותיו ורצונותיו, והדרך החינוכית היעילה במצב זה היא איפוא להסתער עליו בריתחה ובגבורה, באמצעים קיצוניים ובמלחמה איתנה, ובכל הדרכים והאמצעים, הן בהתקפה שכלית והן בשבירת המידות והכוחות, עד שיכריעו אותו ויעלוהו למסלול הרצוי.

אין גם לדלוג על הישיבות מחוגי החסידות השונים. מתחילת ברייתם, ריכוז החוגים הללו את מאמצייהם להלהיב את הרוח והנפש, לתת מעוף למחשבה ולרעיון, ולעודד את הדביקות והתלהטות הקדושה, הישיבה החסידית טיפלה גם היא, לפי דרכה, בייצוב טיפוס מיוחד ובקביעת איפי וצורה — כדוגמתם הם. למטרה זו ניצלה את חכמת המיסתורין, פתחה לפני תלמידיה את הספירות והעולמות העליונים, והעלתה אותם למדרגות אישיות עילאיות. לרוב התרכזו ישיבות החסידות מסביב למחיצתם של האדמו"רים, שימשו מקור ראשון לספוג מזיו אצילותם ורוממותם, והיו הגורמים ליצור השראה שגיבה ולהאציל מהורה על המוונים.

הצד השווה שבכל הדרכים והשיטות הללו, שהן עוסקות בתיקונם האיש של הבריות, בהפצת דעת עליונה ורוח גבוהה, בהעלאת דמות דיוקנו של האדם

ובהתקרבותו לתכלית האלהית. הישיבות בחרו להן, כל אחת את דרכה, וכולן הובילו לאותה המטרה, לתת לתלמידיהן חינוך אישי נעלה, בדעת ובמעשה, וגידלו דורות של אנשי תורה ויראה מושלמים בכל מידה טובה ונכונה. בדור האחרון ניטשטשו בישיבות המוסר התחומים בין השיטות השונות וכולן משמשות בעירוביה. גם הישיבה החסידית הקלה בעקרונותיה ובמגמותיה והסתפקה במועט. בתקופה של חירום וצנע, מבחינה רוחנית, אין מקום לבררנות, ויש לתפוש כל דרך וכל אמצעי שבכוחם לשמש גורם למשיכה וקרבה. כל הדרכים כשרות, ובלבד שיפיהו רוח כל שהיא, שירעננו במקצת את הנפש וירוו את הצמאון; שיעלו במשהו את האדם מתהום הריקנות והתמרנות ויגלו איזה ניצוץ של אור וטוהר. והישיבות מכל הסוגים, למרות כל החליפות והתמורות ועל אף כל היתורים והירידות, הן עוד היום המוסדות היחידים המרביצים רוח יהדות מקורית ומטפחים תוכן נפשי. מן הישיבה שואבים המוני בית ישראל את שארית חיותם הרוחנית ואת גבורתם הנפשית עד היום הזה. שם המעיץ המפכה אמונה חייה ורוח יהדות איתנה, ושם בית היוצר של נשמת ישראל.

הרב ד"ר אלכסנדר שפרן (ג'נבה—שווייץ) / חינוך וחינוך עצמי (לבעיות החינוך היהודי בגולה)

א

שלוש פרקים עומדים לדיון במאמר זה: (1) מהו החינוך לפי תפיסת היהדות? (2) מהי דמותו של מפעל החינוך שלנו? (3) ומהן הדרכים למלאכת החינוך שעלינו לבזר בהן?

מכלל העניינים בשלש השאלות הללו תיראה לנו ממילא התשובה לבעיה: כיצד מיישבים את הניגודים שבין בית הספר לבין בית ההורים; בין ההלכה לבין המעשה?

הבירור בשאלה: החינוך לפי תפיסת היהדות מהו? מחייב בירור קודם לשאלה אחרת — היהדות עצמה מהי ומה טיבה?! היתהדות היא תורת החינוך העצמי של האדם בכיוון של התעלות לשלימות, שבה יהיה מסוגל האדם לנושא צלם האלקים, לפעול וליצור כבן חורין. סגולת בן האדם לעצמאות, וכשרונותיו לפעולה וליצירה, הם חלק אלוה ממעל, ועליהם להיות מכוונים לשמו יתברך. האדם הראה בעצמאותו ובכשרונות המעשה שלו מתת אלוה, בידוע שיבקש את האידיאל שלו באלקים¹. האידיאל האנושי מתעלה איפוא למדרגת האידיאל

(1) „לא בראו הקב"ה, שנקרא צדיק וישר, את האדם בצלמו, אלא כדי להיות צדיק וישר כמוהו“ (תנחומא בראשית ז).

המוסרי, הואיל ומקור מחצבתו קודש הוא; תוכנו ומהותו נאצלו מן האלהים, בהתגלותו בתור אלוהי המוסר והטוב: „ויאמר (משה) הראני נא את כבודך! — ויאמר (ה') אני אעביר את כל טובי על פניך“ (שמות לג, יח-יט). וכן ימצא האדם את הערובה למילוי משאלות האידיאל הזה באלקים עצמו שנאמר: „ושמרתם את חוקותי ומשפטי אשר יעשה אותם האדם וחי בהם אני ה'“ (ויקרא יח, ה). מקרא זה בא ללמדנו מה טיבו של האדם, שיעודו להתחנך ולהשתכלל כדי להיות אדם שלם. האדם זכה בחוקים האלהיים האלה ההולמים את תבונתו, שבאה לו מאת החונן לאדם דעת למען ישמשו לו כמורי דרך ויהיו לו לאור בנתיב הבחירה החופשית של הטוב, ולמען יאפשרו לו חיים רבי פעלים. וחוקים האלה, הואיל והולמים הם את תבונתו של האדם, חזקה על האדם, שישכיל להבינם בתכלית הבהירות, עד כדי הרגשת ההכרח שבמציאותם (2). ואולם הערובה הוודאית ביותר לתוקפם ולחובת מילויים של החוקים המוסריים הללו נמצאת בחביון עונו של אלוהי הנצח והאמת והנעלה על כל נעלה, שעדותו — עדות ה' נאמנה ועומדת לעד, „כי אתה אלהים אמת ודברך אמת וקים לעד“. הערובה האלהית הזאת היא איתנה הואיל ואין היא תלויה בתאוות הטבועות באדם, שקשה לו להשתלט עליהן; וכיון שאינה תלויה בהערכה היחסית והרופפת של האדם, בנוגע למושגי היסוד של הטוב והנאה; וכיון שאינה תלויה בתמורות חברתיות ופסיכולוגיות ושאר שינויים החלים בתנאי הקיום של האדם: „האלה תמים דרכו אמרת ה' צרופה מגן הוא לכל החוסים בו“ (שמואל ב, כב, לא; תה יח, לא).

ובכן מה הם האמצעים שעלינו להשתמש בהם בדרך החינוך העצמי?

„אבא שאול אומר: ואנוהו (שמות טו, ב) — הוי דומה לו; מה הוא חנון ורחום, אף אתה היה חנון ורחום“ (שבת קלג, ב). רש"י: „הוי דומה לו: ולשון אנוהו אני והוא: אעשה עצמי כמותו לידבק ברכיו“. ויפה דייק רש"י בהסברו זה המדגיש לא רק את היחס שבין „אני והוא“ בין אדם ואלהים בלבד, אלא גם מרחיב את היחס הזה לשיתוף שבמעשים ותכליתם. „א"ר חמא ברבי חנינא, מאי דכתיב (דב' יג, ה): אחרי ה' אלהיכם תלכו? וכי אפשר לו לאדם להלך אחר השכינה? והלא כבר נאמר (שם ד, כד): כי ה' אלהיך אש אוכלת הוא! אלא להלך אחר מידותיו של הקב"ה: מה הוא מלביש ערומים, אף אתה הלבש ערומים; הקב"ה ביקר חולים, אף אתה בקר חולים; הקב"ה נחם אבלים, אף אתה נחם אבלים; הקב"ה קבר מתים אף אתה קבר מתים“ (סוטה יד, א). הדוגמאות האלה להילוך אחר מידותיו של הקב"ה לא על עצמם בלבד באו ללמד, כי אם גם על כל תופעות חיי האדם ובעיותיהם.

(2) תורת מוסר זה של האדם אינה היטרונומית גרידא, כלומר: חורת מוכר שחוקיה ומקורה באו לה מבחוץ, מה ששכיח אצל דתות אחרות; וגם אינה אבטונומית גרידא, כלומר: תורת מוסר שהורחת ולידתה באדם עצמו, ושהוא גם הקובע את חוקיה, כפי שהשתדל קנט להוכיח ב„הנחת היסודות למיטאפיסיקה של המידות“ — תורת המוסר היהודית יש בה מן הסינתזה של יסודות המוסר ההיטרונומיים והאבטונומיים באופן שאינם מבטלים אלא מחזקים אלה את אלה.

ומהי המטרה שנוכל להשיג בדרך זו? תשובה לשתי השאלות הללו אנו מוצאים במקרא: „ולא ימוש ספר התורה הזה מפיק והגית בו יומם ולילה למען השמור לעשות ככל הכתוב בו כי אז תצליח את דרכיך ואז תשכיל (יהושע א, ח).

מגיד לנו הכתוב, שעלינו לכלכל ארחות חיינו לפי התורה; להגות בה, להתבונן בה ולהגשימה בפועל. את המושג תורה יצרה לה היהדות, ואין עוד כיוצא בו באומות העולם. שרשיו של המושג הזה הם אינטליקטואליים עמוקים, וממנו היהודי יונק את לשד החיים העסיסיים שלו. תורה פירושה: הרמוניה והשלמת גומלין המובילות לזהות מוחלטת בין ההלכה והמעשה: „על פי התורה אשר יורוך ועל המשפט אשר יאמרו לך תעשה“ (דברים יז, יא). החינוך העצמי הבא ממזיגת הלימוד והעשה מקל עלינו את הבנת המטרה שהושמה לפנינו: „כי אז תצליח את דרכיך ואז תשכיל“. לכאורה הרי ההצלחה היא התכלית הנכספת של בן האדם. ברם, האמנם יש לראות באושר, את תכליתו הסופית של האדם עלי אדמות? מסתבר, שלא. לפי תפיסת היהדות אין משמעותו של האושר, הבא ממיווג החינוך העצמי בלמידה ועשה, סיפוק כל המאווים או ויתור על מאווים כל שהם. היהדות אינה רואה באושר אך ורק את הצד האינדונמי התועלתי והגשמי שבעולם הזה, כפי שהטיף ההיליניזם; ולא את האפס והריק שבנירוואנא, שעורג לו הבודהיזם; ולא חיי עולם הבא שמימיים בלבד, שבה מסתפקת ומנחמת הנצרות. ואף גם זאת: האושר אינו „הזדהותו של האדם עם חוקי המוסר“ כמדרשו של קנט; לפי תפיסת היהדות אין לראות באושר תכלית סטטית בעלת עמדה קבועה בעוה"ז ובבא, אלא האושר הוא בבחינת „הולך“ — התקדמות מתמדת לקראת הטוב, כלומר תהליך בלתי פוסק של חינוך עצמי. האושר לפי היהדות אינו „פארטונא-רכוש“ של הרומאים, אף לא „סיכע“ מקרה — של היוונים. עיקרו של האושר היהודי בשכל, בתבונה, ומקורו טהור כמקור התורה עצמה, הוא נובע ממעיני השיפוט האינטליקטואלי שלנו, שממנו הוא מתפשט והיה לרצון הפועל המוסרי — „תלמוד גדול, שהתלמוד מביא לידי מעשה“ (קידושין מ, ב; ב"ק יז, א; ר' ירוש' חגיגה פ"א, ה"ז)³.

ההצלחה דורשת מאתנו התקדמות בלתי פוסקת. השם הצלחה נגזר מן

(3) כדאי לציין את הרעיון, שניסח אותו הרברט ב. קובץ על ההרצאות הפיידאוגיות, שערנו של האדם אינו לפי מידת ידיעתו, אלא לפי מידת רצייתו. ברם אין מערכת רצייתו יכולה להתקיים בלי מערכת ידיעתו, וכנגדו רבים מן הפילוסופים שלנו ובתוכם הרמב"ם ושפינוזה (על אף שלא יכירו מקומו בתוך הפילוסופים היהודים, בכל זאת חזר הוא אידיאלים יהודיים), הפליגו קצת יותר על המידה בתפיסה האינטליקטואלית של המוסר, בראותם בו רק נחלת יחידי סגולה בעלי הנפש המשכלת. אמנם התורה מוזיקה את המוסר לשכל, אבל כוונתה לשכלו של כל יחיד ויחיד העוסק בתורה. ראוי לציין ביחד עם זה, שבמשנה ובתלמוד משמש המושג „דעת“ במובן התכונה המוסרית של האדם (אבות ה, יד, פסחים קיב, א), וגם הרמב"ם קרא את פרקי האתיקה שלו בספרו „יד החזקה“ בשם „הלכות דעות“.

השרש „צלח“ שעניינו בקיעה⁴), חרישה, גזירה, דריכה. בשם זה גנוז רעיון על התקדמות; אין בו משום מעשה פאטאליסטי ולא כלום. אף אין בו משום מעשה איגואיסטי ולא כלום⁵). אמנם „דרכיה דרכי נועם“ (משלי ג, יז), אבל עלינו ללכת בהן, ללכת אחרי ה' ולדרוש את האלקים⁶). ואם נלך בהן אז נוכל לרוות ממקורו הצח של האושר האידיאלי שמוצאו מעמקי השכל המשוחרר מערפלי התאוות הגסות ובעמקי התבונה הישרה והבהירה: „ואז תשכיל“.

לאחר שנתברר לנו שיהדות פירושה: חינוך עצמי של האדם לפי מצוות האלוה, המאירות את העין הבוחנת של האדם והמשיבה את נפשו המשתוקקת לקראת הטוב, — נוכל לגשת לשאלה העיקרית: מהו החינוך לפי תפיסת היהדות? האדם הוא בריה הניתנת לחינוך והזקוקה לחינוך; משעת לידתו של אדם חבויות בו נטיות טובות ורעות, ומכאן שעלול הוא להבחין ביניהן ומומן הוא לחיים של בעל בחירה. כלום לא לכך נתכונו חז"ל באומרם, שלפני לידתו של אדם משיעים אותו: „תהי צדיק ואל תהי רשע“ (נדה ל, ב). על הילד כשיגדל, להיות איש, היינו לוחם; עליו ללחום ביצרו שמתחדש ומתגבר עליו בכל יום, לבור בין הטוב והרע, לבחור בטוב, בחיים, ולמאוס ברע, במות שבחיים: „רשעים בחיהן קרויין מתים“ (בר' יח, ב). אין היהדות גורסת שיש בו במצבו הטבעי של הילד רק נטיות טובות בלבד.

4) „וצלחו הירדן לפני המלך“ (שמואל ב', יט, יח) רש"י, רד"ק, רלב"ג: בקעוהו; וכן „ותצלח רוח ה' אל דוד“ (שמואל א', טז, יג) רש"י: רוח גבורה.

5) כדאי לעמוד על אופיו האלטרואיסטי והסוציאלי של המושג „אושר“, „הצלחה“ לפי היהדות, הואיל ובדרך כלל משמעותו של מושג זה הוא איגואיסטי. רבי יהודה ליב עדל מסלאנים חש בדבר זה בתחו פירוש נאה בספרו „אפיקי יהודה“ (אמסטרדם התקפ"ז), ח"ב עמ' כו, למה שכתוב בתורה: „ויהי ה' את יוסף ויהי איש מצליח“ (ב"ר לט, ב) — „היה לו לומר: איש צולח“ (ע"ד המאמר ירמיהו כב, ל: „גבר לא יצלח בימיו“) ? אמנם מצליח משמעו שהוא הצליח לאחר.

6) לפי תפיסת היהדות מתגלה האלהים בדינאמיות — „והתהלכתי בתוכם והייתי לכם לאלהים ואתם תהיו לי לעם“ (ויקרא כו, יב) הבחינה הדינאמית שלו מתחזקת ככיוול מכוח הבחינה הדינאמית שלנו. וכן הבחינה הדינאמית שלנו מתחזקת מכוח הבחינה הדינאמית שלו, מאתערותא דלעילא. האדם זקוק לסיעתא דשמיא, קיימים יחסי גומלין בין שתי הבחינות האלה: דלעילא ודלתתא, והוא אחד מעיקרי תורת הקבלה. אברהם שמע מפי הגבורה „התהלך לפני והיה תמים“ (בראשית יז, א), כלומר רק בהתהלכו לפני האלהים יזכה האדם לשלימות. אף כשהתורה מדברת על שמירת המצוות הקבועות היא משתמשת במושג הליכה: „אם בחוקתי תלכו“ (ויקרא כו, ג) ללמודנו, שקיום המצוות הוא לא בבחינה סטאטית של „מצות אנשים מלומדה“, אלא מערכה אישית אחראית של האדם. ובצדק מעיר רבי שמואל בנימין סופר בספרו „כתב סופר“ על הפסוק „את משפטי תעשו ואת חוקותי תשמרו ללכת בהם אני ה' אלהיכם“ (ויקרא יח, ד): „המשפטים והחוקים ניתנו על מנת שהאדם ילך בהם, היינו שיעלה בהם מחיל אל חיל ולא שיעמוד תמיד על מדרגה אחת“.

כפי שרצה להוכיח י'אן י'אק רוסו ב"אמיל" שלו. המקרא מעיד על יחס אמון באדם ובאימוץ כוחותיו הטובים דווקא מפני ש"יצר לב האדם רע מנעריו" (בראשית ח, כא). הכתוב הזה לא בא להפחיד אותנו שהאדם הוא רע מטבע ברייתו ולפיכך צריכים להתיימשך מהתקדמותו; אלא הואיל ויש בו באדם נטיות רעות הטבועות בו מלידה⁷, הרי שטעון הוא משחר ילדותו טיפול, חינוך והדרכה לקראת הטוב, ובוה מסייעים לו לאדם, שהוא בעל בחירה, לחנך את עצמו, בכוח רצונו החופשי, ולהיות מה שנועד להיות: "חביב אדם שנברא בצלם" (אבות ג, יח)⁸.

אין היהדות רואה בחברה ובציוויליזציה מקור השחתה לילד, כפי שראה זאת רוסו. אדרבא, "לא טוב היות האדם לבדו" (בראשית ב, יח), האדם בחייו הוא בריה חברתית. זהו מה שאמרו חז"ל: "או חברותא או מיתותא" (תענית כג, א; ב"ב טז, ב). היהדות מחייבת את החינוך, וחינוך קשור בחברה שבכוחה לפעול לטובה.

קנט ניסח תורה יהודית עתיקה באמרו: "אין האדם נעשה אדם אלא ע"י החינוך, ולעולם אין בו, אלא מעין חינוכו"⁹. בדברים יותר בולטים ובצורה יותר מקורית מובע רעיון זה בזוהר הק' (אמור צא, ב): "תא חזי בר נש דאתיליד, לא אתמנא עליה חילא דלעילא עד... וכי לאתעסקא באורייתא... וכי ועביד פקודי אורייתא; אבל בהמה דאתילידת בהליא שעתא דאתיליד ההוא חילא דאית לה בסופה אית לה בההיא שעתא דאתיליד"¹⁰.

7) "א"ר יוחנן: מעריו כתיב, משעה שהוא ננער ויוצא לעולם" (ירושלמי ברכות פ"ג, ה"ה; ב"ר לר, יב) דכיון דנפיק בר נש לאוירא דעלמא, מיד אודמן לאשתתפא בהריה יצר הרע דכתיב (ברא' ה, ז), לפתח חטאת רבץ" (זהר וישב, קיט א); ובבבלי: "וא"ל אנטונינוס לרבי: מאימתי יצה"ר שולט באדם, משעת יצירה או משעת יציאה? א"ל משעת יצירה, א"ל: א"כ בועס במעי אמו ויוצא? ! אלא משעת יציאה. אמר רבי: דבר זה למדני אנטונינוס ומקרא מסייעו, שנא': לפתח חטאת רבץ" (סנהדרין צא, ב). אכן כשגדל בתורה ובמצוות, הרי הוא נתעלה בכוח החינוך העצמי שלו לבחינת "מ"י. הוא נעשה ליצור, מפני שהוא נושא את צלם האלקים, מפני שהוא נעשה לבעל הכרה, המכיר בסגולתו, שהוא יצור כפיו של הקב"ה יוצרו, מחוללו ומניעו לסוב ולתעודה.

8) אדיסון, תומס גריי ודניאל ובסטר המסילו את נפש האדם שלפני חינוכה לאבן שיש במחצב. כפיסולו של הפסל לגבי האבן כך הוא החינוך לגבי הנפש האנושית. לוק ממשל משל אחר: אין לך אדם שיסתפק ביהלומים בלתי מלוטשים, ואולם רק לאחר ציחצוחם ומילואם יפיקו זוהרם. ברור, שהילד הוא, במידה ידועה, בבחינת "מה", כחומר ביד היוצר, המחנך שלו.

9) שלוישה אישים בניידורו על קנט הביעו גם הם אותו רעיון: המשורר האנגלי יוהן גיי אמר: רק החינוך מעצב את האדם. המחנך האמריקני הורץ מן משהמש בציור סיוטי: כשם שאין תפוח ראוי לשמו כל אימת שלא הבשיל, כך אין בריה אנושית ראויה לשמה לפני שנחנכה. המשורר הצרפתי ויקטור הוגו מעיר: "חינכת את הילד יצרת כ"אדם".

10) ר' אור החיים עה"ת, בחקותי כו, ג; ס"י כג.

היהדות היא תורת ההשתלמות. בבחינה זאת היא מסכימה לדעתו של רוסו שאמר: „יש תכונה מיוחדת המראה על מותר האדם מן הבהמה והיא הכשרון להשתלמות“. הלא התורה עצמה היא ספר חינוך¹¹. המדרש מכנה את התורה „אמון פדגוג“ (ב"ר א. א.). כלום אין היהדות עצמה תורת החינוך העצמי? „תנועת המוסר“ שרבי ישראל סאלאנטר חוללה, מתבססת על תורת החינוך העצמי הרצוף של האדם. ר' ישראל סאלאנטר מטעים את הפסוק: „חנך לנער על פי דרכו, גם כי יזקין לא יסור ממנה“ (משלי כב, ו) באומרו, שהאדם אשר בילדותו נתחנך על ברכי אחרים, חזקה שלא תזוז ידו מעבודת החינוך העצמי כל ימי חייו.

מגמתנו היא להגיע לחינוך עצמי, אבל עלינו לעבור בתחילה את השלב של החינוך. חינוך הילדים מותנה איפוא בחינוכם העצמי של ההורים, שמכירים בגודל ערכו של חינוך בניהם. כשם שהיהודי שקוד על „והגית בו יומם ולילה“ והוא נוהר על „תשמור לעשות ככל הכתוב בו“, כן הוא יכול והוא אף מחוייב ללמד את בניו. אנחנו מתכוונים ללימוד בשני מובניו—במובנו השלם: הדידאקטי והמוסרי, — להורותם וללמדם ולהנחותם בדרך הישר לאור מעשים טובים, כל זה כלול במלה אחת: חינוך.

הלמידה נתפרשה אצלנו תמיד כ„הוראה“, שהושלמה בכוח המעשים הקונקריטיים ושאושרה בטבע העניינים והמסיבות החברתיות וההיסטוריות. יפה העיר ע"ז יוסיפוס פלויוס: „בשבילנו אין החינוך האמיתי בבחינת שב ואל תעשה, אדרבא כל עצמו לא בא אלא על מנת שיתגלגל במעשה“ (נגד אפיון ב, כה). כמה מאות שנים לפני הופעת הפידאגוגיה המודרנית הבחין היסטוריון יהודי זה בהבדל שבין ההדרכה העיונית המילולית ובין ההכשרה המעשית. שהיהדות השכיחה לראשונה לעשות משתיהן חטיבה אחת. הוא אומר: „לפנינו שתי דרכים — לרכוש את הדעת, או לסלול לעצמנו אורח חיים מוסרי; אחת בנויה על הוראה שבעל פה והשניה על התכשרות מעשית. עד כה הפרידו כל המחוקקים בספר חוקיהם את שתי השיטות הללו זו מזו, בהחזיקם באחת הרצויה להן ובהזניחם את השניה. הספארטאנים והבריתים הכשירו את עצמם בדרך המעשה ולא בדרך ההוראה שבעל פה, ולעומתם חקקו האתונאים וכל אנשי יוון האחרים את חוקיהם על כל הוריות החיים, מבלי להדריך את בני דורם למעשה. מחוקקנו השתדל לאחד את שתי שיטות החינוך האלה לחטיבה אחת. הוא לא הנחילנו מצוות מעשיות בלי לתת טעם למצוות בעל פה; וכמו כן לא קבעו מצוות בעל פה מבלי להורות את קיומם המעשי. הוא פתח בגישה החינוכית הזאת כבר בשעת הכושר הראשונה של חיי האדם. היינו בשחר ילדותם של בני הנעורים.“

האידיאל של מיוזג ההלכה והמעשה, שהיהודים ראו בו עיקר היהדות היה גם לאידיאל חינוכי יהודי. ההוראה והחיים, התורה המכוונת למעשים, שניהם ביחד מייצגים בפנינו את החינוך האמיתי.

11 רבי אהרן הלוי מברצלונה, מחנך לפי מקצועו, קרא את ספר המצוות שלו, המסודר לפי פרשיות התורה, בשם „ספר החינוך“.

אנחנו ראינו את האידיאל החינוכי בעיצוב האופי. האידיאל הזה שגילה לעיני ספנסר במאה הי"ט, את גולת הכותרת של מטרת החינוך בכלל. היה הכוח המניע שבמשנת הראשונים שלנו בענייני החינוך ושקיימו אבותינו למעשה משנים קדמוניות.

אמרנו שהתורה והחיים — תורת חיים וחיי תורה — יחד ייצגו אצלנו את החינוך האמיתי. אך מי היה מסוגל למלא את התוכנית היסודית הזאת? ההורים — הם נועדו לכך מבחינה נפשית, הוכשרו לכך מבחינה רוחנית והשכלתית וגם היכולת המעשית ניתנה להם להורות לילדיהם את דרך החיים אשר ילכו בה.

הפידאגוג השוויצרי המפורסם פסטאלוצי אמר בהרצאתו שנשא ביום 12 ליאנואר 1818 „על קדושת הבית“, ש„מחובתנו להאיר את לבות האבות והאמהות כדי שירגישו בתוך תוכם הרגשה חיה כמה זכאים הם שבידיהם הופקד יעוד של חינוך ילדיהם; את היעוד הזה מסרו אותו ללבם, ההשגחה והמצפון...“ אכן, אנחנו דרשנו וגם חקקנו כראשונים חובת החינוך של ההורים לגבי ילדיהם. באמת, אצלנו הוכשרה הקרקע לחינוך אידיאלי זה, שכן ההורים עצמם חייבים היו בתלמוד תורה, חובת ההורים לחנך ילדיהם, אנו למדים מפרשת שמע אשר אנו חוזרים עליה בכוונה יום יום: „והיו הדברים האלה אשר אנכי מצוך היום על לבבך, ושננתם לבניך ודברת בם בשבתך בביתך ובלכתך בדרך ובשכבך ובקומך“ (דברים ו, יז); ואחרי זה: „ולמדתם אתם את בניכם לדבר בם, בשבתך בביתך ובלכתך בדרך ובשכבך ובקומך“ (דברים יא, יט). הרי לפנינו תורת חינוך שלימה: „השינון“ שע"י הלמידה מצד אחד, ומצד שני — החקיקה בתוך הזכרון ע"י דוגמאות חיות והזנת הנפש ע"י אורח חיים נאות. הילד יתונך בכל מקום הימצאו — בבית ובחוץ, כל הסביבה פעילה ומשתפת בחינוך הילד. הילד קולט לתוכו חומר חינוכי מכל עבר ופנה מדעת או שלא מדעת.

כשם שאין אנו מסתפקים בהוראה שאין בה משום חינוך, דבר שטולסטוי הזהיר עליו; — וכשם שאין אנו שבעים רצון מהוראה אשר, לפי נוסח הרברט, רק בתנאים מסויימים תביא לידי חינוך; — כך לא תנוח דעתנו מחינוך שדי לו, לפי ראות עיניו של רוסו, בהסתכלות בטבע גרידא. כל מה שמתאיב לנגד עינינו ועיני רוחנו, כדי לראות ולהתבונן בו, מצטרף לחטיבת חינוך אחת ומיוחדת. הגיוון באופני הלמידה וההסתכלות יביא לידי טיפוח ופיתוח של אופי מאוחד עשיר ויציב.

„לדבר בם בשבתך בביתך ובלכתך בדרך ובשכבך ובקומך“. שנות הילדות עוברות אצלנו מתוך שיחה ערה שבין האב והילד. הילד כולו תמה על כל מה שהוא שומע ורואה, על כל המתרחש מסביב, והוא שואל את אביו לפרשם של הדברים. „והיה כי ישאלך בנך מחר לאמר, מה זאת? ואמרת אליו...“ (שמות יג, יד). בין האב והבן מתעורר דו-שיח. השיחות המאלפות הללו שבשנות הילדות, משמשות אמצעי פידאגוגי אידיאלי לחינוך האופי ולעיצוב האישיות. השיטה החינוכית

הזאת. המעוררת את התעניינותו של הילד והמניחה את דעתו היא שיטה יהודית מובהקת. לפיכך כשמדובר על חובת החינוך של ההורים משתמש הפסוק בביטוי: "לדבר בם" ! והספרי (דברים יא. יט) מדגיש את ערך השיחות בהעירו: "לדבר בם" — "מכאן אמרו: כשהחינוך מתחיל לדבר, אביו מדבר עמו לשון הקודש ומלמדו תורה; ואם אין מדבר עמו לשון הקודש ואינו מלמדו תורה, ראוי לו כאלו קוברו¹²". שנאמר: "ולמדתם אותם את בניכם לדבר בם" (דב' יא. ט) וגו' "למען ירבו ימיכם, אם למדתם אותם את בניכם, ירבו ימיכם וימי בניכם" (דב' יא. כא)¹³. בעצם ההקבלה שבין הדיבור בלשון הקודש ובין לימוד תורה, אנו מוצאים את הרמז למיזוג ההוראה עם שימושה למעשה.

החשיבות הנודעת לה לשיחה שבין האב והבן, ולהערת תשומת לבו של הבן כדי שישאל, אתה למד ממסורת הסדר בפסח שמקורו בתלמוד. שנינו: (פסחים י. ד) "מזגו לו כוס שני, וכאן הבן שואל אביו; ואם אין דעת בבן, אביו מלמדו". והגמרא מוסיפה: "מחלקין להן (לחינוקות) קליות ואגוזין בערב פסח, כדי שלא ישנו וישאלו. אמרו עליו על רבי עקיבא שהיה מחלק קליות ואגוזין לחינוקות בערב פסח כדי שלא ישנו וישאלו" (פסחים קח. ב; קט. א). כל המצוות והמסורות הללו לא ניתנו לדרשה בלבד. כשתחשוב על האידיאל החינוכי היהודי תראה, שמצוות התורה הן בנות מטרה מעשית ובנות אופי ידיאקטי. כלום לא באו מצוות מעשיות, כגון תפילין, ציצית ומוזוזה, להזכירנו יציאת מצרים?! חיבה יתירה נודעת לאופי זה, המוסרי-לימודי של מצוות התורה; הוא נתגלה באור הקדושה והנור של עריכת הסדר; והוא מודגש בהארה פידאגוגית חשובה. ויפה הניחו לנו חכמינו ז"ל בנוגע למצוות ציצית: "תניא: וראיתם אתו וזכרתם את כל מצות ה' ועשיתם אתם (במדבר טו. לט), מלמד שראיה מביאה לידי זכירה, זכירה מביאה לידי עשיה" (מנחות מג. ב; במדבר רבה יז. ז). שיטה זו של חכמינו היתה בידי אבותינו כשחינוכו את ילדיהם. לכך מתכוון התלמוד: "ת"ר: קטן היודע לגענע, חייב בלולב; להתעטף, חייב בציצית; לשמור תפילין, אביו לוקח לו תפילין"; ואחרי שהזכיר את הצד המעשי שבחינוך עובר התלמוד לצד ההוראה שבו: "יודע לדבר, אביו לומדו תורה וק"ש. תורה מאי היא? א"ר המנונא: תורה צוה לנו משה מורשה קהלת יעקב (דברים לג. ד) (ד' 14) — פסוק ראשון (דברים ו. ד) (סוכה מב. א).

12) המשורר האנגלי גסקווינגה אומר: "ילד בלי חינוך מוטב שלא יולד".

13) ר' תוספתא חגיגה, א, א; סוכה מב, א; רש"י עה"ת דב' יא, יט; ספרי ורש"י עה"ת דב' ו, ז.

14) רב המנונא, לשיטתיה, העמיד את התורה על כלל גדול זה, ר' ב"כ יד, א: "אמרו ליה רבנן לרב המנונא: כתב ר' אמי ד' מאה ספרי תורה, אמר להו: דלמא (דב' לג), תורה צוה לנו משה, כתב ז' וע' בתוספות שם, ד"ה: "דלמא תורה צוה: ואומר ר"ת יאותו פסוק קרוי תורה, כדאמר ב"ב דסוכה (דף מב.) קטן היודע לדבר, אביו מלמדו תורה. מאי תורה? תורה צוה לנו משה".

היהדות הכירה איפוא בסגולת ההורים לחנך, להורות — על כן קראה אותם בשם מורים. היא הטילה עליהם את החובה למלא תפקיד זה כראוי, בשלימות: לבסס את החינוך על התורה והחיים כאחד. השינויים שבאו כתוצאה מהתפתחות החברה והכלכלה גרמו לכך, שההורים בלבד אינם מספיקים ליתן חינוך שלם לילדיהם, והם נוקטים למורים ולבתי ספר.

אנו היינו ראשונים בהנהגת החינוך היסודי בחובה ציבורית. בימי הבית השני הנהיג נשיא הסנהדרין שמעון בן שטח את חובת החינוך לילדים בארץ ישראל (ירושלמי כתובות פ"ח, ה"ב). בשעות הכרעה בתולדות עמנו, בחקופה הסמוכה לחורבן בית שני, תפסנו באמצעים נאותים, כדי להבטיח את קיומו של עם ישראל: יהושע בן גמלא, כהן גדול, הקים אז את בית הספר לילדים בארץ ישראל¹⁵. מעלת יהושע בן גמלא בסידור ושיכלול החינוך אינה פחותה ממעלת רבי יוחנן בן זכאי בן דורו, שהציל את יבנה וחכמיה (גטין נו, ב). ריב"ז, שסיכן את נפשו על האידיל של לימוד התורה, זכה ליתר פירסום בהיסטוריה מאשר יהושע בן גמלא, שמסר גם הוא נפשו על האידיל החינוכי למען תינוקות של בית רבן, כעדותו של יוסיפוס פלויוס. אולם מפעלו, בית הספר העממי, שימש יסוד היסודות לבניינו המפואר והמרומם של האידיל היבנאי.

רב, האמורא הגדול, מייסד הישיבה בסורא, ומנהיגו המובהק של עם ישראל בתקופות הראשונות והקשות של חיי הגולה, ידע להעריך את מפעלו של בן גמלא והכריז עליו: „ברם זכור אותו האיש לטוב, ויהושע בן גמלא שמו, שאלמלא הוא נשתכחה תורה מישׂראל“ (ב"ב, כא, א)¹⁶.

נראה שהנהגת ההוראה הקבועה בבתי ספר, היה מפעל קשה, כיון שחינוך הבית היה מושרש עמוק למדי במנהגי אבותינו ונעשה „למוסד ביתי“ חזק. אפשר שמצבם העגום של היתומים, שבלי הורים היו גם חסרי מורים, החיש גם כן את הקמת בית הספר הקבוע. ברם, ההורים עצמם לא ויתרו על כל זכותם לחנך את ילדיהם. הלא הם היו מצוים להתחיל בחינוך ילדיהם בקטנותם. צו וכן קיימו. משהתחיל הילד לדבר, התחיל הדושיח בין אבא ובנו, והתחיל גם החינוך למצוות מעשיות. לבית הספר נכנסו הילדים רק בגיל 6-7¹⁷. בין בית האב ובין בית הספר לא נוצרו ניגודים; אדרבא הם השלימו זה את זה. גם

15) על סדר בית הספר הזה שמרו אחר כך גם בבבל.

16) עד כמה ראוי להערכה יחידה מומנט כזה בחיי עם, מראה לנו בצורה נרגשת הכתובת במסכת הוכרזן לריפורמאציה של העם בג'ניבה, שם נאמר: „ביום 21 למאי 1536 התאסף העם בג'ניבה במועצה הגדולה וקיבל על עצמו את חוקי הריפורמאציה והחליט שהציבור יקים חינוך חובה“. מה שעשה עם ג'ניבה, למפת לעמי אירופה במאה ה־16, פעל ועשה יהושע בן גמלא בשביל עם ישראל כבר בתחילת הספירה הנוצרית.

17) גם הרמב"ם (הלכות ת"ת פ"א, ה"א) ורבי יוסף קארו (ש"ע יו"ד סי' רמ"ה סעיפים א, ה) אינם נוטים הרבה בשיטת החינוך הביתי ושל כיה"ס מהמסורת העתיקה שבתלמוד.

המורה היה לא רק נאה דורש אלא גם נאה מקיים. בארחות חיי ובהוראתו היה המורה אביו הרוחני של תלמידו¹⁸). וכבר אמרו חז"ל: „כל המלמד בן חברו תורה, מעלה עליו הכתוב כאילו ילדו“ (סנהדרין יט, ב; צט. ב). ובספרי (דברים ו, ז) התלמידים קרויים בנים והרב קרוי אב¹⁹); ויש שהמורה עולה על האב. כשהאב אינו בר הכי לעסוק בחינוך ילדיו. „שכן שנינו במשנה (ב"מ פ"ב, יא): „אבדתו ואבדת אביו, אבדתו קודמת; אבדתו ואבדת רבו, שלו קודמת; אבדת אביו ואבדת רבו, שלו קודמת. שאביו הביאו לעולם הזה ורבו שלמדו חכמה מביאו לחיי העולם הבא; ואם אביו חכם (שקול כנגד רבו), של אביו קודמת.“ צאו נא וראו, שעל המורה נאמר שהוא מביא את תלמידו לחיי העולם הבא. ועל האב נאמר רק שמביאו לעולם הזה; מכאן שהמושג „חיים“ הולם אך ורק את ההווה שיש לה גם יסוד רוחני. הווה חומרית גופנית לבד אינה ראויה לשם חיים²⁰).

התפקידים, שמילאו המורים, התאימו במלואם לאידיאלים החינוכיים בישראל. אנחנו מוצאים בירושלמי (חגיגה פ"א ה"ז) מאמר אופייני לכך: „רבי יודן נשייא שלה לרבי חייה ולר' אסי ולר' אמי למיעבור בקרייתא דארעא דישראל, למתקנה לון ספרין ומתניינין. עלין לחד אתר, ולא אשכחון לא ספר ולא מתניין. אמרין לון: אייתון לן נטורי קרתא! אייתון לון מנטורי קרתא. אמרון לון: אולון אונין נטורי קרתא?! לית אילין אלא חרובי קרתא! אמרין לון: ומאן אינין נטורי קרתא? אמר לון ספרייא ומתנייניא!“

בין בזמן שהתורים לבדם טיפלו בחינוך ילדיהם, בין בזמן שגם המורים שותפו במשמרת קודש זו, אחת שמענו: שהחינוך היה שלם, ושהתאמה גמורה שלטה בין הלכה ובין מעשה, בין בית ספר ובין בית אב. החינוך הזה זכה לשלימות, הואיל והתפתח בארץ ישראל, „הארץ אשר נשבע ה' לאבותינו לתת לנו“. הוא לא היה לקוי גם כשהתפתח בבבל במאות האחרונות שלפני חורבן הבית השני ובמאות הראשונות שלאחריה, הואיל ושם לא היו התנאים הכלכליים, החברתיים והתרבותיים שונים בהרבה מאלו שבארץ ישראל שכנתה. גם שם שרר הור יהודי תוסס. התנאים הפיזאוגיים המנויים למעלה מצאו בארץ ישראל אחיזה טבעית, אולם גם בבבל הוכשרה להם הקרקע.

18) א"ר יוחנן: מאי דכתיב (מלאכי ב, ז) „כי שפתי כהן ישמרו דעת ותורה יבקשו מפיהו, כי מלאך ה' צבאות הוא“? — אם דומה הרב למלאך ה', יבקשו תורה מפיו; ואם לאו, אל יבקשו תורה מפיו (מ"ק, יח, א).

19) ראה רש"י עה"ת דברים ו, ז; רמב"ם הלכות תלמוד תורה פ"א, ה"ב; ש"ע יו"ד סי' רמ"ה סעי' ג.

20) הסוד והש"ע פוסקים: „חייב אדם כבוד רבו ויראתו יותר מבשל אביו“ (יו"ד סי' רמ"ב סעי' א). הסוד מנמק את הדין, הואיל ואביו מביאו לחי עה"ז ואילו רבו מביאו לחי עה"ב, ובירושלמי (חגיגה פ"ב ה"א) „אמרין לר' מאיר: אין אמרין לך בההוא עלמא, למאן את בעי למבקר, לאבוכ או לרבר? אמר לון: אנא מיקרב לר' קדמי ובתר כן לאבא, אף על סי שרבו, אלישע בן אבויה. קצץ בנטיעות ויצא לתרבות רעה.

בפרשת שמע — ולא רק בפסוק הראשון שבו אנו מכירים בייחודו של הבורא וקורא הדורות, כי אם בכל פרשת שמע, על כל תוצאות החיים הנובעות ממנה, — נספגו צלילי המציאות. בשתי הארצות דיברו אבותינו בשפות דומות אחת לחברתה: עברית וארמית — „מפני שקרוב לשונם (הארמית) ללשון תורה“ (פסחים פז, ב). הם לא הסתפקו בחזרה על הפסוק „תורה צוה לנו“ וגו' אלא תורה זו הקיפה כחגורת אש את כל חייהם וחדרה לתוך-תוכם. התורה יצרה את האחדות של הדידאקטות. ההלכה שב„ושננתם“ וב„למדתם“ עם חיי המעשה בבית, ברחוב ובארץ, „בשבתך בביתך ובלכתך בדרך“; התורה איחדה את העבר עם ההווה, את חווית הפרט עם חווית הכלל, את זכרון מעשה האבות עם דרישות התורה, את מציאות ההווה עם האידיאלים שבעתיד. התורה שיזרה את האנושי בלאומי והעלתה שוב את הלאומי לאנושי. זאת התורה נמסרה לבן מאביו ומאמו: „אביו מלמדו תורה“, אמרו חז"ל; ואולם גם את „תורת האם“ והדרכתה חייב הילד לכבד: „שמע בני מוסר אביך ואל תטש תורת אמן“ (משלי א, ח). לאור התורה הזאת בטוחים ההורים, שהבן יהיה ל„בונה“⁽²¹⁾, שימשיך לשכלל את בית חייהם; שלא יינתק מהם מבחינה רוחנית, שלא „יקברוהו“ בחייהם... אנוכיותם של ההורים — האצילה שבתכונת האנוכיות — מוצאת את סיפוקה, לא רק בהמשכיות הגופנית של הווייתם, אלא דוקא בהורשת חייהם הרוחניים⁽²²⁾. אנוכיות ההורים בישראל מוצאת את סיפוקה, לא רק בהמשכיות הגופנית של הדורות, אלא גם ובעיקר בהנחלת המסורת והתורה. ואין ספק, שקירבת הילדים להורים אינה רק בתודעת מוצאם הפיסי, אלא גם בתודעת מוצאם הנפשי והרוחני. רק על ידי המסורת הנובעת מקיום המצוה: והגדת לבנך... בעבור זה עשה ה' לי (שמות יג, ח) יכולה השיחה שבין האב והבן⁽²³⁾ להימשך כחוט של חסד בל ינתק לעולמים. כלום לא אמרו חז"ל: „כל המלמד את בנו תורה, מעלה עליו הכתוב כאילו למדו לו ולבנו ולבן בנו עד סוף כל הדורות; כל המלמד את בנו תורה, מעלה עליו הכתוב כאילו קיבלה מהר סיני...“ (קידושין ל, א.). ואין כאן המדובר על הנחלת מסורת קפואה ומאובנת, כי אם על קשירת לשרים

(21) „וכל בניך למודי ה' (ישעיה נד, יג), אל תקרי בניך אלא בוניך“ (ברכות כד, ח).

(22) „מה זרעו בחיים אף הוא בחיים“ (תענית ה, ב) — לאידיאל זה יש בהחלט תכונה רוחנית. מפני ש„כל המעמיד בן רשע או תלמיד רשע, אף שעניו כהית“ (ב"ר כה, י), סוף שאושר נפשו כבה. „מפני מה כדור נאמרה בו שכיבה וכיואב נאמרה בו מיתה? דוד שהניח בן, נאמרה בו שכיבה; יואב שלא הניח בן, נאמרה בו מיתה; ויואב לא הניח בן? והכתוב (עזרא ח, ח): „מבני יואב עבדיה בן יחיאל, אלא דוד שהניח בן כמותו נאמרה בו שכיבה, יואב שלא הניח בן כמותו נאמרה בו מיתה“ (ב"ב קטז, א).

(23) גם בחיי יום יום משתקפים החיים של בית ההורים בילד, כמאמר חז"ל: „שותא דינוקא בשוקא, או דאבוה או דאימיה“ (סוכה נו, ב).

אמיצים בין העבר והעתיד; המסורת היא נחל קדומים, השוטף דרך באר מים חיים שופעים מרצון המילוי האישי, בן החורין, שמפרה את מעשי היצירה שלך: "התקן עצמך ללמוד תורה שאינה ירושה לך" (אבות ב, יז). על שאלת הפידאגוג הידוע פיאג'ה מג'ניבה: אם תפקיד החינוך הוא בטיפוח האישיות, או בראש ובראשונה בעיצוב האינדיבידואל לפי הדפוס התולם את הדורות הקודמים והמוכשר לשמור על ערכי המסורת, אנחנו משיבים שהיהדות רואה את האידיאל החינוכי בהתפתחותה החופשית של האישיות, המתעריה התערות יוצרת בשרשרת הדורות הממושכת והבלתי פוסקת של החיים הרוחניים. לפי זה אין הילד, — האישיות המתהווה — מבודד ועוזב לנפשו. אין הוא משועבד לעבר ואין הוא מוגבל בתחום ירושה בלתי משתנית. בחינוך אין לגרום את מאמרו של גיטה ב, "פאוסט": "החזק נא בירושה אבותיך שתהיה ברשותך"; אף לא בהתעמקות בירושה זו בלבד — דיינו; אלא כל עיקרו של דבר הוא לטבוע את הגושפנקה האישית על המהלך הרוחני המתמיד של האנושות.

טביעת החותם האישי, היא עיקרית בעבודת החינוך. בה מתמזגים כל הזמנים לחטיבה אחת. בלי הטביעה הזאת יהיו ערכי העבר ללא תועלת והעתיד בלי תקווה, ומה נעמו דברי חכמינו ז"ל: "ברא מזכי אבא, אבא לא מזכי ברא, דכתיב: 'אין מידי מציל' (דברים לב, לט); אין אברהם מציל את ישמעאל ואין יצחק מציל את עשו" (סנהדרין ק"ד, א); הוי אומר שרק אדם שמתעלה ברצונו הוא למדרגת יצחק, ראוי לירושה אברהם; ואדם שמתעלה ברצונו הוא למדרגת יעקב, ראוי לרשת את יצחק²⁴).

המסורת בישראל אינה פולחן העבר וגם לא שמירת מה שהיה בלבד, כי אם השתתפות אישית באוצר המנוצח של העבר, תוך התחדשות תמידית, תוך התאמצות ערה והתקדמות בלתי פוסקת: "הליכות עולם לו" (25) מחויבים אנחנו להביא לבית גנוזיהם של הדורות את תרומתנו אנו כפי כוח השגתנו האישית, אף כי ידוע לנו, שאין השגתנו שלימה ואין כחותינו שלימים: "לא עליך המלאכה לגמור, ולא אתה בן חורין להבטל ממנה" (אבות ב, כא). ההרמוניה שבין מסגרת העבר ובין שדה ההתפתחות האישית היוצרת מזהירה בזוהר העצה שדוד המלך נתן לשלמה בנו: "דע את אלהי אביך, ועבדו בלב שלם ובנפש חפצה" (דבה"י א כח, ט), כלומר דאמונה באלוהי האבות ובמסורת אבות מאירה ומעודדר את המתח הנפשי הפנימי האישי כלפי ההשגה, מול המילוי.

24 ר' יעקב קראנץ המגיד מדובנא, מסביר בחיבורו "אהל יעקב" את הפסוק "וזכרתי לך את בריתי יעקב ואף את בריתי יצחק ואף את בריתי אברהם אומר" (ויקרא כו, מב), באמרו, שלשם כך הזכירה התורה את הצעיר שבאביה תחילה להדגיש לך את האחירות המוסלת על הדור הצעיר.

25 "חביבה תורה על לומדיה בכל יום ויום, כיום שנתנה מהר סיני" (ברכות סג, ב).

היהדות, בבחינת דת התבונה וההיסטוריה, אינה מקילה בערך התבונה שבחינוך לשם התאצלות המסורת כפי שדרש אפלטון. הלה אמר: „החינוך עניינו המרצת הנער והפנייתו כלפי תבונת אמת זו אשר תאשר את החוק ואשר תכיר בכנות הנסיונות של בחירי האבות שלנו“. ואולם היהדות אינה מסתפקת בכך. היא דורשת מן האדם — הכרת אלוהי האבות, שהוא אלהי האמת והצדק, מתוך בחירה חופשית ומתוך מניע מוסרי.

היהדות, בבחינת תורת ההתקדמות המתמדת, מודה באמיתות שבעיקרון החינוכי של פרבל: „בל נראה את האדם כבריה מושלמת ומוגמרת או כבריה עומדת וקופאת בהוויתה, כי אם בבחינת בריה ההולכת ומתפתחת“. ואולם היהדות אינה מסתפקת בהתפתחות בלבד בלי כוח יצירה פורה, מוסרי, שיהווה ויעריך את ההתפתחות.

היהדות, בבחינת דת אופטימית משיחית, מכירה בנכונות השקפתו של קנט האומר: „אחד העקרונות באמנות החינוך הוא לחנך את הילדים לא לפי דרישת המצב שבהווה, כי אם לקראת המצב המשופר בעתיד“. אבל עם זר אין היהדות מוותרת בשום פנים על שיפור המצב בהווה.

היהדות שיחסה לווהו חיובי ונאמנותה למסורת החלטי, מעריכה את דברי פסטאלוצי הגדול שאומר: „כל עצמו של החינוך אינו אלא קשירת קשרי קודש, על ידי שימוש נכון בהווה, בין העבר לבין ערפלי העתיד“. ברם, אין היהדות רואה את העתיד כתול בערפל, אדרבה מוגה הוא בנגהות האנושיות המשיחית. ובכן האידיאל החינוכי של היהדות צר קלסתר פנים של אדם בעל הכרה עצמית, שמצפוניו המואר בשלהבת יה מדריכו בדרך הטוב והישר.

ב

תכלית מלאכת החינוך בישראל היא איפוא לחנך את הילד להיות אדם שלם ויוצר. „מי שאינו ראוי שיכונה בשם אדם, בעל כוחות פנימיים מפתחים, אין שום יסוד ליעודו בעולם. זאת היא דעתו של בעל תורת החינוך המפורסם פסטאלוצי, ופירוש המקרא מסייעו דכתיב: „זה ספר תולדות אדם“ (בראשית ה, א). תכליתו הנעלה של ספר תולדות אדם היא האדם, — להיות אדם שאינו פרוש מן הציבור ובכל זאת עומד ברשות היחיד של אישיותו הוא; — להיות יהודי המתערה, מכוח בחירתו, בתוך כלל ישראל, בהמון האינטרסים הלאומיים, אבל מבלי לבטל בזה את ישותו הוא, את האני העצמאי שלו; — להיות לאדם בישראל ולישראל באדם שחלק פועל ויוצר לו בנחלת התרבות של ישראל ובמורשת רוח האנושות בכלל⁽²⁶⁾.

(26) על ההרמוניה שבין האדם כבריה אבטונומית ובין האדם כבריה חברתית אנו מוצאים בירושלמי (גדרים פט, ה"ד): „ואהבת לרעך כמוך“ (ויקרא יט, יח) — רבי עקיבא אומר: זהו כלל גדול בתורה; בן עזאי אומר: זה, ספר תולדות אדם (בראשית ה, א) זה כלל גדול מזה... שני המאמרים הללו משלימים זה את זה — רבי עקיבא מדגיש את היסוד החברתי וכן עזאי את היסוד האישי שבתכונת האדם.

האידיאל החינוכי בישראל רוצה באדם הרמוני, לא די לו באזרח של מדינה ספארטאנית הנתונה לחוקים נוקשים של "רפובליקה" אפלטונית; וגם לא די לו באזרח הכפוף לשלטון הלאומני של מדינה שהרימו על נס פיקטה והגל; וגם לא די לו במאמין בדת דוגמית — סכולאסטית או מסתורית-סגפנית, — ששיבחה הנצרות; האידיאל החינוכי הישראלי רוצה באדם, בעל בחירה, בן חוריו פועל ויוצר, שבכוחו להתיצב באחריותו האישית והחברתית בפני אלהיו. היהודי השלם הוא האדם השלם. היהדות וההומאניזם (כוונתנו לא להומאניזם ההיסטורי של הריניסאנס, אלא לאנושיות) הם שנים שהם אחד. החינוך להיות יהודי נהיה ממילא חינוך להיות בן אדם. בארץ ישראל קיימים התנאים הטבעיים האידיאליים להתפתחות הילד היהודי (כבן חורין²⁷); אין שם מעצורים שהסביבה הבלתי הומוגינית שבגלות גורמתם — אין לגבי הילד בארץ ישראל שום חציצה בין הוויתו היהודית לבין הוויתו האנושית. יהדותו מעורה ומושרשה באנושיותו לא רק משום שהוא חי לו את חייו מתוך חופש מבחינה גופנית נפשית ומוסרית, אלא גם הואיל ותורת היהדות עצמה דורשת הימנו לאחד את היסוד הלאומי ילודי שבו עם היסוד האנושי מוסרי עד שיוצקו כאחד. מתוך אחדות זו נובעת המרת אחריותו של הילד כלפי האנושות כולה. וכבר אמרו: "אין תורה ארץ ישראל" (ב"ר טז, ז; ספרי עקב).

אולם מה טיבו של החינוך היהודי בגולה?

היהודי בגולה, שהוא מעוניין בכל נפשו ומשתתף במיטב כחותיו בפיתוח הערכים התרבותיים השונים של האנושות בכלל ובשיכלול הערכים ההומאניים שלה בפרט, לוחם בראש וראשונה בעד הגשמת הצרכים ההומאניים שלו, אלא שמונעים הימנו את האפשרות להגיע למחוז חפצו, ועל פי רוב מפריעים אותו להשיג אפילו מטרת חפצו: לכלכל חיי אנוש הגונים. על ידי כך מתהווה בנפשו של היהודי בגולה קרע בין "להיות יהודי" ובין "להיות אדם", ככה מתהווה ניגוד בין "רצון להיות יהודי" לבין "היכולת להיות אדם". והחינוך בגולה סובל מאותו קרע²⁸.

27) הלואי שזוכה לראות בהפראת התנאים האלה המעולים במילואם ועל טהרתם היהודית, בארץ אבות ובנים.

28) בוא וראה כמה הובלט ניגוד דראמאטי זה במאה ה"ג. בתקנות נית הספר של הימים ההם אנו קוראים: "המורים לא ילכדו יותר מעשרה ילדים בבת אחת. אף על פי שקבעו חכמים עשרים וחמשה ילדים למורה אחד. במה דברים אמורים בארץ ישראל שאיירה מחכים" (הרי כאן תורת הסביבה שתופסת מקום נכבד ב"כזור" של רבי יהודה הלוי ושומן רב אחריו פיתחה הפילוסוף הצרפתי הפוליטה טאני). "וכזמן שישאל עמד ברשות עצמו המדינית, כי רוח החירות היא נעלה וחזקה וברורה ומסוגלת להקנות הרבה יותר מדעים מן הרוח הזכאה המשועבדת. רוח זכאה היא מושפלה, חלשה, נגובה ואין בה די כוח לסגל

והנה ניגשים אנחנו לעיצומה של הבעיה החמורה המעסיקה אותנו: החינוך בגולה. בתקופה הראשונה של דברי ימי הגולה, היינו מחורבן הבית ועד דור האמאנציפאציה, מצאה בעית החינוך רק פתרון דחוק. מבחינה סוציאלית היו היהודים „עם לבדד“. הילדים נאלצו לקבל את החינוך, שכונה אחר כך בשם „חינוך הגיטו“, על מעלותיו ומגרעותיו. הילד למד ונתחנך למצוות בין בבית ובין בבית-הספר. אם מבחינתם האנושית היו החיים שסבבוהו מצומקים מאד: חיי עוני ודוחק. הרי מבחינה יהודית תססו מאד: הם היו חיי עושר וכבוד.

בתקופת ההשכלה באירופה המזרחית והמערבית, שבה שקדו היהודים להשיג זכויות אזרחיות ושבמידת-מה אף השיגו, השתמשו היהודים בפשרה שניסח אותה י. ל. גורדון: „היה יהודי באהלך, ואדם בצאתך!“ הרי שהתחיל להתגבש הניגוד בין הבית שהיה עדיין יהודי, ובין רשות הרבים, שהיהודי אך קיבל רשות כניסה לתוכה. עם מהלכה הטראני של האמאנציפאציה שבימינו ניטל מן הבית תוכנו היהודי, נשללה ממנו שירת החיים היהודית, הבית כמעט שחדל להיות יהודי, וכן פג טעמה של עצת גורדון. והנה מופיעה לנגד עינינו התמונה המכאיבה של החינוך היהודי בגולה בהווה.

האמאנציפאציה, אשר מצד אחד אין לוותר על הישגיה החיוביים שניקנו ביסורים ובעמל רב, אולם מצד שני רוקנה את הבית היהודי מן היהדות ודנה את בית הספר היהודי כמיותר, יצרה מין „חינוך יהודי“ לילדינו, אשר הן מצד ההוראה הלימודית והן מצד ההגשמה המעשית אינו ראוי לשם זה.

נחזור ונסכם: היסודות של החינוך התקין הם: המשפחה, בית הספר והציבור. מגמתו של החינוך הוא — לכוון את התפתחותם של הכוחות הטבעיים שבילד לצד הטוב⁽²⁹⁾, לעורר את המידות הטובות הגנוזות בילד ולפתחן⁽³⁰⁾ ולהכין בו,

לעצמה את המדע, הראיל והיא משועבדת לשליטים זרים ועריצים וכל יגיעה ועמלה נתונים הם לאדון אשר אינו חל וחש לסובתה. הרוח הזאת עמוסה בכל מיני טרדות; ואם מאיימים עליה ונוגשים אותה, הרי היסורים הנגרמים על ידי כך מעכבים הם את ההתפתחות הרוחנית...“ ד״ר משה גידמן שמתוך ספרו: „תולדות החינוך והתרבות של היהודים בצרפת וגרמניה“ (במאות ה'—י"ד, חיען 1880, עמ' לו—לז) הבאנו את הדברים שלמעלה, מעיר על כך: „אמנם הערה קולעת מאד לפנינו על היחס שבין החירות והחינוך. הערה זאת יכולה לשמש האשמה מרה מצד תולדות ישראל נגד שליטי ימי הביניים“.

29) עצתו החינוכית של פרבל: „חשוף נא מה שהטבע מצפה מן הילד“; או שתגמו של יוהן סטוארט מיל: „קרב נא את הילד להשתלמות שלפי טבעו“; או האזהרה שהיבעה ע״י פלוטרכ עזר בטרם היות הפידאגוגיה המודרנית: „טבע האדם אשר לא יעודן ע״י הדרכה, ייאסם; ברם ההדרכה שאין הטבע מסייעתה, מומה בה“. כל אלה כלולים בתוך הפתגם החינוכי שבמשלי (כב, ו) „חנך לנער על פי דרכיו“.

30) „דרש רבי שמלאי: למה הולך דומה במעי אמו?... ומלמדו אותו כל התורה כולה... וכיון שבא לאויר העולם, בא מלאך וסטריו על פיו ומשכחו כל התורה כולה“ (גדה

בילד, את שווי המשקל בין החומר והרוח³¹). איה הוא המקום בו נוכל לזרוע זרע קודש זה של החינוך? בבית האב? בבית הספר ללימודי דת? או שמא בבית הספר הכללי? מסתבר, שאף באחד מאלו לא נצליח לעשות זאת בימינו.

כל אחד מהמקומות הללו עורר בילד הלך רוח ותסביך נפשי מיוחד: בבית הוריו אין הילד רואה כמעט ולא כלום מיהדותו, ובכל זאת הוא נשלח על ידי הוריו לבית הספר של הקהילה ללימודי דת. ההורים, אם בכלל שולחים את ילדיהם לבית ספר כזה, אינם עקיבים לגבי עצמם ולגבי הילד. הם אינם מקיימים את תורת ישראל, אבל מונעים בכוח בלתי מודע להם הם שולחים את ילדיהם, לשמוע שיעורי דת בבית ספר יהודי. בבית ספר זה מספרים לו לילד משהו מן היהדות, במקוטעין ובשפה רפה בצורת קאטכיזמוס, שאין לו קשר עם החיים. משוחחים אותו על שבת, תפילין וכשרות, ועל שאר דברים שבקודש, שבבית הוריו לא ראה אותם מעולם³²).

כשהילד בא לבית הספר הכללי מתגוללת לפניו תמונה אחרת לגמרי. תמונת החברה שאינה מתרוצצת בניגודים שבין בית הספר ללימודי דת יהודית ולבית ההורים.

כלל הוא בדינו: ילד שיצא מן השלב הראשון שבהתפתחותו, היינו השלב של הדמיון והחיקוי, ונכנס לשלב השני של תפיסתו וכוח שפיטתו העצמי, נמצא בתוך מאבק שבין כוחותיו המתפתחים בתוך האני שלו לבין הכוחות החיצוניים של הסביבה הפועלים עליו דרך לימוד ומתן דוגמאות. כאן עומדים רק שני גורמים זה מול זה: הילד והעולם החיצוני, ואולם בנפש הילד היהודי

ל, ב). לומר לך, שכל התורה גווזה בילד בכוח, ואולם, בכדי שהוא סעם ומקום לחינוכו ולחינוכו העצמי בעתיד, הרי שעלינו לעורר את סגולותיו ולהוציאן „מכות אל הפועל“ (אם נשתמש בביטוי של הרמב"ם); וכך אמר הסכולאסטיקן תומס איש אקוינו שהושפע מהרמב"ם: „האדם, גנוותן בתוכו כל האמיתות ואולם על החינוך לחשפן“, ואולם בשבילנו בחשיפתן גרידא לא סגי, כי עלינו גם להפרותן כפי שגרס החכם היהודי חיבקננדה רמקרישנס: „מחנך מובהק מרכז כל כוחו כדי לגלות את התכונות המצויות בתלמידו“.

31) „חנך לנער על פי דרכו“, אין אנו למדים מכאן שניתן את השליטה לטבע בלבד, שאם כן החינוך לשם מה? אמור מעתה, שכל עצמו של החינוך לא בא אלא ללכות את הניצוץ של המצפון המוסרי, שאינו בא מן הטבע, אלא הוא חלק אלוה ממעל. היהדות שואפת, שהחינוך לא יכוון נגד הטבע, אדרבה, יעודו להשרות שלום בין הטבע והרוח. וזהו שדרשו חכמינו את הפסוק: „כי אם בתורת ה' חפצו“ (תהלים א, ב) „פריש רבי ואמר: אין אדם לומד תורה אלא ממקום שלבו חפץ“ (ע"ז יט, א) חפצו של אדם מוצא עידונו בתורה. הרעיון התלמודי הזה השכיל רוסקין לנסח: „עיקרו של החינוך הוא להנחות את הנפש לקראת הטוב לגלות בה את הטוב שבה“.

32) כמוכן שזה לא נאמר לגבי חדר, תלמוד תורה וישיבה, שבהן והוראה היא יהודית, אינסנסיבית.

מזדמנים כוחות שונים: בית ההורים היהודי, בית הספר ללימודי דת יהודית ובית הספר הכללי. למי יטה איפוא הילד? למי יאזין? למי יאמין? דימטריוס מיעץ לבן הנעורים: „בבית משפחתך — כבוד הוריי; בחוץ — כבוד כל אדם; ובביתך — כבוד את עצמך“. כל זה שפיר, כשבין שלשה אלה שרוי השלום, ואולם קאן, שהכל מלא ניגודים, עם מי יכול הילד לנהל את השיחה הנכונה והכנה? לפי המסורת היהודית הנאה, שואל הילד את אביו, ואבא משיב לו מתוך נסיונותיו וחזרתו האישית: — „והגדת לבנך ביום ההוא לאמור בעבור זה עשה ה' לי בצאתי ממצרים“ (שמות יג, ח). כלום יצא ידי חובתו האב בגולה, בימינו, לגבי העומק והיופי שבבעצת רבי יהודה החסיד בספר חסידים (סי' תקכ"ג): „אדם מגיד לבניו: כך אני עושה, כך היה אבי עושה... כדי שהם יעשו כך“.

נפגע ונפצע ברגשותיו הכנים, פונה הילד למורה היהודי שלו, בבית הספר ללימודי דת יהודית, ומבקש מענה מפיהו. הלה נענה לילד ומלמדו, אולם הילד היהודי שברחמים הוא מרגיש מה שהרגישו אבותיו „גדול למוד תורה שהלמוד מביא לידי מעשה“ (ב"ק יז, א; קידושין מ, ב), „ולא המדרש עקר, אלא המעשה“ (אבות א, יז). הילד היהודי קורא בעיני הבדולח שלו על שערי בית הספר ללימודי הדת, את המימרה שבתקופת התלמוד היתה חקוקה על שערי בתי המדרש: „כל תלמיד שאין תוכו כברו לא יכנס לבית המדרש! (ברכות כח, א). והילד שואל את עצמו: אם כן למה כל השיעורים האלה?

כיצד ימצא הילד את ההרמוניה שבין שאיפותיו הפנימיות לבין עולם המציאות החיצוני? שמא בבית הספר הכללי, שאין בו שום דבר הנוגע ליהדות? הרי שמתקפחת המטרה החינוכית החשובה ביותר שהוא טיפוח האופי, וכך מתערער הבסיס המוסרי, הרגיש מאד אצל הילד, והוא האמונה באמת, האמת שהיא חותמו של הקב"ה וששם אותה הבורא לצפירת תפארה לחייו המוסריים של האדם מתחילת ברייתו של האדם. — מזדעזעת עד היסוד.

המדרש מספר מעשה בילד ואמתי שמו „ואמת“ היתה חקוקה על מצחו. רבי ישראל בעל שם טוב, שטיפל בתינוקות של בית רבן וחדר לנשמותיהם הטהורות של ילדי ישראל, נותן לנו עצה טובה ללמוד את האמת מן הילדים שלא טעמו עדין טעם חטא. הילד שהכל פיו הוא אמת, שואף לאמת, והחינוך בדין שישחר את האמת, ברם איה האמת? כלום יש בשבילו שתי אמתות הסותרות זו את זו הבאות להשיב על שאלה אחת תמימה שלו? הילד טובל מטשטוש מאי-בטחון... הוא מפסיד את „ראשית חכמת החינוך, שצריכה להיות — לפי משנתו הצודקת של יוהן רוסקין — הכשרת הילד לישרות“.

ג

כיצד אפשר להתגבר על השניות, על הקרע שבנפש הילד ועל כבוכתו הרוחנית? הגולה אינה מוצאת פתרון מלא לשאלה זו וגם אין בכוחה להציעו. אבל אם פתרון אין לה, תקנה יש לה! כיום, ב"ה, רבו האפשרויות לפעול בשדה החינוך ביתר עוז, קיימת מדינת ישראל, היהודי מעריך את מציאותה, וגם העולם

הגויי מתייחס אליה בהערכה. השפעתה על נפש הילד היהודי בגולה היא אפוא כפולה ומכופלת. מדינת ישראל מסוגלת להיות למרכז רוחני פעיל ליהדות העולמית. ומשום כך תוכל היא להיות כוח משפיע עצום בחינוך הנוער היהודי בתפוצות. הישוב הארץ-ישראלי השפיע גם קודם להקמת מדינת ישראל על הנוער היהודי הלאומי בכל אתר ואתר בכוח היצירה שבו, אולם מדינת ישראל שובה בקסמיה את כל ילדי בית ישראל.

הזכרנו את שלושת הגורמים הקובעים את חינוך הילדים: המשפחה, בית הספר, והציבור. נפתח תחילה בביה"ס, שהוא האלמנט הנוח ביותר לשינויים. החינוך היהודי בבית הספר היהודי ללימודי דת — שרק חלק מן ההורים שולחים לשם את ילדיהם והשאר אינם מתעניינים בו כלל — מסתפק בכמה שעות-לימוד לשבוע, שהן בעצם שעות-תוספת המנוכות משעות החופש של הילד היהודי. שעות-לימוד אלה לא זו בלבד שאינן מספיקות, אלא שגם אין בכוחן ובתוכנן לפעול על נפש הילד. מכאן המסקנה שבכל מקום שיש בו אפשרות לכך, מחוייבים אנו להקים בית ספר יהודי שלם.

בית הספר היהודי כמוסד חינוכי מושלם יכול לספק בבת אחת את כל צורכי החינוך היהודיים והאנושיים. בית ספר יהודי שלם יכול להיות מושפע כולו מן הרוחניות מן המסורת ומכוח היצירה של עם ישראל. ההוראה בו בחינת מקשה אחת; אין היא מפוצלת ומקורעת להוראה יהודית ובלתי יהודית; או, בהתאם למציאות, להוראה בלתי יהודית ולכמעט יהודית. ההוראה בו היא נורמאלית: יהודית ואנושית כאחד. כל המקצועות נלמדים בו באוירה אחידה, נוצרת בו תמונת עולם אחידה בעיני הילד המשיבה לו תשובה אחידה לשאלות. השאיפה לאיחוד הצד היהודי עם האנושי היא נפש בית ספר זה; ובדומה לנפש היא ממלאת אותו כולו, "ממלא כל עלמין", ומתמזגת בו, "לית אתר פנוי מיניה". כל הרגשה מדכאת של מיעוט מודח, כל סכנה של טמיעה ברוב — נעלמה. בית ספר זה אינו מרחיק מן הסביבה הבלתי יהודית, אדרבה, חניכה מוכר ומוערך כאדם שלם, בעל אופי מוצק ומגובש. והרי אין האדם מתייחס לחבירו בגילוי-לב, אלא כשאין בלבו הרגשה של נחיתות.

מובן מאליו, שבבית ספר יהודי ניתן להגשים את התוכנית שהתוו לנו חז"ל: קריאת שמע, הדיבור בלשון הקודש ולימוד התורה, — בלא לקפה את מקצועות הלימוד האחרים. קריאת שמע תהיה חוויה; העברית לא תהיה רק שפתו כדי לשאול בה את צרכיו, אלא "ידבר בלשון הקודש", שתכלכל באוצר המונחים המוסריים היהודיים שלה, את נפשו העורגת לטוב; והתורה, — שהיא חייו, תמלא ברוחה את כל ההווה של הלמידה והמעשה, תהיה לתורת חיים שלו, תביא להשתתפות בהתהוות ההיסטוריה היהודית, אשר בה מתקשר לא רק הפאר והסבל של העבר בתקות העתיד, אלא בה מתארג גם ההווה רב-היצירה. ארץ ישראל עומדת במרכז של תולדות ישראל. היא חדלה להיות מושג מופשט וכוכב רחוק, אלא נעשתה מציאות חיה ועולם קרוב לא רק ללבו אלא גם למקום

מגורו של הילד. התלמיד והמורים יוכלו לבקר בארץ. היא עומדת באמצעותו של עולם.

ואף על פי שחיינו ותולדות עמנו מתרכזים סביב מגדל האור של ארץ ישראל, אין לזלזל בערך הגולה ואין להוניה את ידיעת כל תפוצות ישראל, על תקופותיהן ועל יצירותיהן. השתייכות זו לכלל ישראל ולרוח ישראל נובעת מתוך אהבת ישראל טהורה ומתוך העמקה של הכרת האחריות כלפי אחדות ישראל. מידה גדולה זו צריכה להיות משותפת להילד היהודי השוכן בציון ולהילד היהודי המתגורר בתפוצות. רוחו של עם ישראל היא אוניברסאלית ועם ישראל יתקיים כעם עולם, אף אם חלק חשוב ממנו זוכה לשבת על אדמתו.

תורתנו שהיא אוניברסאלית בתוכנה ותולדות עמנו שהן אוניברסאליות בהיותן ובכמיהתן, קובעות את היחוד שביהדות; יש בהן כדי לפתוח בפני הילד אפקים חובקי זרועות עולם וכדי להכשירו לשירות האנושות כולה. הילד היהודי שנתחנך על ברכי התורה של איחוד ה' ועם בחירו, יתקשר בעבותות אהבה לכלל ישראל. הכרתו להיות יהודי ורצונו להישאר יהודי יתחזק בו היוזק נאמן. הוא ידע מי הוא וידע לכבד את עצמו. יפה אמר שלינג: „הקנו לאדם את ההכרה, לדעת מה הנהו ומיד ילמד להיות מה שלשמו נקרא; הביאותו לכלל מחשבה עצמית להלכה, המעשה לא יאחר לבוא“...

בשנת תרס"ב הרצה אחד העם באודיסה לפני חברת „מרכז השכלה“ על „החנוך הלאומי“ (על פרשת דרכים, ברלין תרע"ג, ח"ד, עמ' קלג). הוא הראה שההשפעה הלאומית אינה מגיעה לילד היהודי בגולה מעצמה ולא על ידי ההורש שבסביבה; „מה נשאר לנו איפוא בשביל לפתח בלב בנינו את הרוח הלאומי העברי? הלא גלוי הדבר, כי אך ענף אחד מענפי הלמודים נשאר בידנו... הענף הזה הוא לשוננו הלאומית וספרותה“ (שם עמ' קלה). רק על ידי ניצול מלא של אמצעי זה אפשר, לפי דעתו של אחד העם, לעורר את התרגשה הלאומית שביילד ולחזקה בו.

אחד העם רואה בשפה העברית ובערכי הספרות העברית את האמצעים הנאותים לחזק את הכרתו הפנימית של הילד היהודי. זה הכל ותו לא? תורה היכן היא? תורה מה תהא עליה?

פרץ סמולנסקין צדק ממנו כשהסביר: „בלי שפת עבר, אין תורה, ובאין תורה, אין גם ישראל“. הוא הלך בעקבותיהם של רב סעדיה גאון שאמר: „אומתנו איננה אומה, כי אם בתורתיה“ (אמונות ודעות, מאמר „שלישי פרק ו) ושל רבי אהרן הלוי מברצלונה שאמר: „לפי שכל עיקר של עם ישראל היא התורה, ובה יפרדו מכל אומה ולשון“ (ספר החינוך, מצוה תרי"ב). איך בא אחד העם להגבלת ערכי היהדות, — שיכולים לפעול בחינוך, ולצמצמן לפי נוסח אומות העולם כערכי התרבות סתם. הוא עצמו כותב במקום אחר: „יהודי לאומי, אפילו הוא כופר בעיקר, אינו יכול לאמר: אין לי חלק באלהי ישראל, באותו הכח ההיסטורי שהחיה את עמנו והשפיע על תכונת רוחו ומהלך חייו במשך אלפי שנה. מי שבאמת אין לו חלק באלהי ישראל, מי שאינו חש בנפשו

שום קורבת-רוח לאותו „העולם העליון“, שבו השקיעו אבותינו את מוחם ולבם בכל הדורות וממנו שאבו את כוחם המוסרי — יכול הוא להיות אדם כשר, אבל יהודי לאומי איננו, אף אם הוא „דר בארץ ישראל ומדבר בלשון הקודש“. כיצא בזה — היחס לכתבי הקודש... גם הבלתי מאמין, אם הוא יהודי לאומי, אין יחושו לכתבי-הקודש יחוס ספרותי בלבד, אלא ספרותי ולאומי כאחד. מן הצד הספרותי יכול הוא לשפוט על התנ"ך כראות עיניו... אבל מן הצד הלאומי לא ישונה על ידי זה במאומה הרגש הפנימי המקשר אותו אל התנ"ך, רגש של קורבה מיוחדת המעולפת קדושה לאומית, רגש שאלפי נימים דקים יוצאים מתוכו ונמשכים והולכים מתקופה לתקופה עד לעמקי העבר הרחוק (על פרשת דרכים, שם, עמ' קכו—קכח).

משורר התחיה היהודית הלאומית חיים נחמן ביאליק תפס עמדה יותר נכונה ממי שהיה רבו במחשבת הציונות. הוא הסביר פנים בהלכות החינוך בהרצאתו שנשא בשנת תרע"ד על „החינוך והלשון“ בועידת המורים העברים באודיסה ואמר: „החינוך — זה העמיד אותו על הדת, זה על החכמה, זה על הלאומיות וידיעת הלשון, ואחר כך באו וצרפו לזה גם ידיעת ההיסטוריה. אבל כל אלה הם רק פרטים. האמת היא, שהחינוך הוא התורה, והתורה כוללת בה את הכל. כל מה שעושה את האדם לאיש, כל מה שמשפר אותו — זהו תורה, מיום שעמד העם על הר סיני ועד היום.“ (דברים שבעל-פה, תל-אביב תרצ"ה, ספר ראשון, עמ' כט).

אכן התורה עושה את היהודי ליהודי ולאדם — לאדם יהודי. כשם שאין אתה יכול לעמוד על אופיה של אומה זו, בלי להגות בהמושג החי והמחיה של „תורה“; כך אין אתה יכול לעמוד על אופיו של חינוך יהודי, בלי להגות בהמושג החי והמחיה של „תורה“. כל חינוך יהודי שאין בו תורה, אינו חינוך יהודי. החינוך היהודי מוצא את מילויו היהודי בתורה. אולם התורה לא ללימוד בלבד ניתנה, אלא תורה היא ולקיימה אנו צריכים. וכדי לקיימה, במעשה החינוך, זקוקים התלמידים לסביבה סוציאלית רצויה.

אנו עומדים איפוא בפני גורם חשוב נוסף בעבודת החינוך: החברה. בית הספר היהודי כמשמש מסגרת נאמנה לחברת נוער יהודית. בבית ספר זה נמצא הילד בין ילדי ישראל ובו התורה — תחילתה מעשה, בית הספר נועד להיות מקום לימוד. אולם ליד בית הספר יכול הנוער הלומד ליצור גרעין חברתי מלא עסיסיות יהודית ורעננות אנושית. קבוצות נוער אלה, הקיימות ליד בית הספר היהודי, אינן צריכות להתבודד ולהתרחק מקבוצות נוער לא-יהודיות, אבל הן כשלעצמן בכוחן לחיות חיים יהודיים אינטנסיביים.

לפי דרישת הפידאגוגיה המודרנית יש לעודד את הנוער, ולעורר בו תרגשת אחריות אישית מספקת כדי שיוכל, בהסכמת הוריו ומתכניו, לכוון את התפתחותו העצמית ולסלול את דרכו בחיים. ההבשרה בחיים הציוניים משמשת דוגמה משכנעת מה מסוגל הנוער ליצור בדרך של שלטון עצמי הגון. כל כפר ילדים בארץ ישראל וכפר פסטאלוצי בשוויץ משמשים אף הם

דוגמאות מאלפות לכך. אין ההורים צריכים להרחיק את ילדיהם מביתם. אין להיגרר אחר קריאתו של פיכטה ב„דבריו לאומה הגרמנית“, שיש להפריד את הילדים מהוריהם כדי שיקבלו חינוך מעולה יותר! חס וחלילה. החינוך היהודי רואה במשפחה את גורמו החיובי הראשי. ואולם על ההורים לספק לילדים — לפי דרישת הפידאגוגיה המודרנית, עצמאות־מה בחינוכם, מבלי לקפח על ידי כך את האהבה שבין האבות לצאצאיהם.

חיי הילדים, ישתרשו ככה בחיי הציבור היהודי; הנוער הגדל לא יפרוש מן הציבור ואף יוסיף לבנות ביתו בתוך עמו. כך מגיעים אנו לגורם החינוכי החשוב ביותר — המשפחה.

גורם זה הוא החשוב והמכריע ביותר. אנו דנים בו רק עתה בסוף המאמר, הואיל והוא נקודת מוצא וגם מטרה לגבי כל חינוך יהודי והחינוך העצמי בכלל. „הילד הוא אבי האדם“. ומאלף הוא רעיונם של חז"ל בנאמרם: „אט אין גדיים אין תיישים, אט אין תיישים אין צאן, אט אין צאן אין רועה“ (ירושלמי סנהדרין פ"י, ה"ב; ב"ר מב, ד; ויק"ר יא, ז). אכן נאלצנו לסיים בגורם חינוכי זה, שלפי טבעו הוא הראשון והחשוב ביותר, הואיל ולפי תנאי זהוה יכולים הגורמים החינוכיים שהזכרנו — כגון בית ספר יהודי שלם וקיבוץ חברתי יהודי של הנוער — להשפיע לטובה גם על הגורם המשפחתי. כל הבעית של זינוך ילדינו היתה מקבלת צורה אחרת אילו היה אחר המצב הרוחני והאינטלקטואלי של התורים. צדק גיטה בפתגמו: „הורים מחונכים יכולים להוליד ילדים מחונכים“! אולם לדאבוננו רוב התורים עצמם התרחקו ממסורת ישראל. מידעת היהדות ומקיום מצוותיה.

אם נצליח להכניס רוח יהודית בבית הספר ובחברת הנוער, נקרב ליהדות גם את המשפחה. בית הספר וחיי החברה יחדירו בילדים את הרוח היהודית שתהדרק, יותר ויותר, לא רק את זיקתם הנפשית אלא גם את זיקתם הרוחנית הפנימית שבפנימית שבינם לבין ההורים. וכן ישפיעו הילדים על הוריהם ברוח היהדות, ואין בכך משום „זלזול הורים ומורים“, ההורים לא ייפגעו בכבודם, אם ברי להם שהילד מצא לו דרך נכונה משלו שהיא מקרבת אותו לאמת ולאשר „בכל אדם מתקנא, חוץ מבנו ותלמידו“ (סנהדרין קה, ב).

רב אחד בניו־יורק סיפר לי מעשה בילדים שהשיגו אצל הוריהם, שידליקו נרות לכבוד שבת, שיערכו שולחן לכבוד שבת, שינהיגו כשרות בביתם ושיתחילו להתעניין בבעיות יהודיות. והורים היו מאושרים למלא את משאלות ילדיהם ולסגל לעצמם את רעיונותיהם. לפני זמן־מה התקין עצמו נער לבחינות בר מצוה בג'ניבה בניגוד לרצון הוריו. אולם התלהבותו הגדולה השפיעה על ההורים עד שמרצונם הם שלחו את בנם הצעיר לבית ספר הדתי של הקדילה. ביהדות קיימת לא רק „זכות אבות“: „האב זוכה לבנו.“ (משנה עדויות ב, ט), אלא גם „זכות בנים“. אם „אבא לא מזכי ברא“, „ברא מזכי אבא“ (סנהדרין קד, א). סוף דבר, ההצלחה החינוכית הגדולה ביותר נוצרת בהשפעת־גומלין פוריה ובפעולת־גומלין מבורכת שבין ההורים לילדים ושבין הילדים להורים. ואת

זה הבטיח לנו מלאכי הנביא (ג. כג'כד) בנבואתו על הימים הגדולים, שאת פעמיהם אנו מרגישים בתקופתנו, תקופת הרת עולם, של חידוש ימינו כקדם, של התחדשות חסד נעורינו: „הנה אנכי שלח לכם את אליה הנביא לפני בוא יום ה' הגדול והנורא והשיב לב אבות על בנים ולב בנים על אבותם“.

ד"ר יהודה מוריאל (תל-אביב) / תעודת החינוך

א. המטרה בחינוך

יש בימינו אנשי חינוך השוללים מלכתחילה את הצורך ואת האפשרות לחנך לקראת מטרה כללית. מעין אידיאל רחוק מן המציאות ומן התהליך החינוכי עצמו. הגדרת החינוך כצורך חיוני לקיום החברה האנושית — מעמידה אותו ממילא בשורת תהליכי החיים, שהם בבחינת מושכל ראשון ואינם זקוקים לכל הסברה והנמקה — לקראת מה ולשם מה... הגדילה וההתפתחות נתונים בתוך התהליך החינוכי ולא באידיאלים רחוקים ממנו. נציגה הבולט של אסכולה זו בחינוך הוא הפידאגוג האמריקאי ג'והן דיואי. דיואי מעמיד שלשה תנאים לנכונותה של המטרה החינוכית:

(1) המטרה צריכה להיות תוצאה של תנאים קיימים, לאמר: קשורה במציאות וניתנת להשיג לפי תנאי המציאות;
(2) המטרה צריכה להיות גמישה;

(3) המטרה צריכה להפעיל מעשים המוליכים אליה. דהיינו — עליה להיות חוליה סופית בשרשרת של פעולות. בזה האופן היא תהיה נובעת במישרים מפעולות אלה ולא תוטל עליהן „מלמעלה“ כחובה חיצונית.

לפי דיואי אין כל טעם לחפש תכלית לחינוך ללא קשר אל המצב הממשי, ולכן אין גם מקום לחזון השרוי מעבר למציאות. כל הפעולות החינוכיות צריכות להיות מכוונות לתהליכי החיים הממשיים בלבד. בהתאם לכך תהיה המטרה האינדיבידואלית — בחינוכו של היחיד — מבוססת על נטיותיו הטבעיות והרכושות של הילד — הרגליו וצרכיו. כל תכליתנו בחינוך הילדים תהיה — לגדל דור של אזרחים המפרנסים עצמם בכבוד, משתמשים בנכסיהם ביעילות ויודעים גם לנצל כראוי את שעות הפנאי והנופש. המטרה החברתית בחינוך תהא כלולה בחיי החברה. דיואי רואה בדימוקראטיה האמיתית — מטרה נשגבה ביותר. נשתדל איפוא לחנך בני אדם חופשיים הבאים במגע חופשי ויעיל איש עם רעהו; בני אדם המספקים צורכי עצמם תוך שמירת האינטרסים של הזולת; משתתפים ביצירת המסגרת החברתית. מחוקקים חוקים ושומרים על ביצועם — מעשירים את נכסי התרבות והאמנות בחברה ויודעים גם ליהנות מנכסים אלה. כל זה מספק את הכללים שהעמיד דיואי לגבי המטרה החינוכית; היא מתחשבת

בתנאי המציאות — עולמנו כמות שהוא, ואינה חולמת על עולם משיחי שהוא מאתנו והלאה. המטרה היא גם גמישה — בהתאם לתנאי החברה, והיא תוצאה ישרה מן התהליך החינוכי המוליך אליה.

אף-על-פי שתורתו של דיואי לא נתגשמה עדיין והדימוקראטיה האמיתית בחברה אינה לעת עתה אלא חזון רחוק ככל שאר החזונות — אפשר כבר לראות היום את התוצאות של גישה „מציאותית“ זו בחינוך. הדגשת הסיפוק של צורכי היחיד והחברה — נותנת את אותותיה בימינו יותר מאשר בכל הדורות הקודמים. דורנו נוטה לרדוף אחרי הנוחיות ו„סיפוק הצרכים“ של כל פרט תוך ניצול כל האפשרויות, אף אם הן על חשבון הזולת. כל אחד שוקד קודם כל ומעל לכל על צרכיו הוא, כשם שכל קבוצת בני אדם בעלי אינטרסים משותפים — שוקדת קודם כל ומעל לכל — על ענייניה היא, גם אם היא פוגעת על ידי כך בקבוצות אחרות של בני-אדם החיים אתם בחברה אחת. החיים גטולי החזון וללא „אידיאלים רחוקים“ — קרועים ושסועים הם, כל איש וכל חוג לבצעו ולסיפוק צרכיו; וממילא גם החינוך בחיים אלה קרוע הוא לגזרים, אין בריח תיכון מבריא בתוך כל הפעולות החינוכיות מן הקצה אל הקצה; אין כל רוח עליונה שתרחף נגד עיני המהנכים ושתאחד את התהליך החינוכי ותכונן אותו לנקודה מרכזית אחת. חינוך ללא חזון פירושו: למידת מקצועות — כל אחד לחוד, אך ורק ממקור המספק הנאה בחיים.

הטענה שכל תכלית חינוכית צריכה להיות קשורה אל המציאות מופרכת היא מעיקרה. מעולם לא הסתפק האדם בכורח החיים — בעל כרחך אתה חי — ללא שאלות ולבטים. האדם חותר ומעמיק לחקור; הוא מחפש לו כיוון ומטרה בחיים על מנת לדעת — לשם מה הוא חי. השאלה לפשר החיים, הטומנת בקרבה — ביודעים או שלא ביודעים — את השאיפה לחזון כל היקום — דוקא התלבטות זו — היא הנותנת טעם לחיים. כל מי שגזר על החיים את ההסתפקות בחיים עצמם, כלומר — ביש שבהם ובתכלית המצוי שבהם — מרוקן בזה את המושג חיים מתוכנו. תפיסה פסיכולוגית זו של המושג חיים כאילו סותרת את המושג הראשון שכל דבר שזה תמיד לעצמו: $X=X$; כאן קובע הכלל, כי ערכו של X הוא תמיד בזה שאינו מסתפק בעצמו, אלא שולח את זרועותיו לקראת משהו העומד ממעל לו, ובלעדי זאת הוא עצמו איננו עוד X , כי אם פחות מזה. ואם בחיי האדם היחיד כך — בחיי החברה על אחת כמה וכמה. אף החברה אינה מסתפקת ב„יש“ כמות שהוא, אלא היא מחפשת משמעות לעצמה במעגל הנצחיות — כאילו אף היא חותרת לקראת איזה חוף בלתי נראה. אם תושג אי-פעם המטרה החברתית של דיואי — הדימוקראטיה האמיתית — ונניח, למשל, כי מן הרגע ההוא והלאה היא תשתדל לשמור על השגיה ועל המצב הסטאטי שבה — מיד ישתרר בה קפאון גמור שסופו כלייה, ואף החינוך אשר בעצם מהותו משמש — כפי שראינו — אמצעי להתפתחותה של החברה, ימלא במקרה זה תפקיד של שמירת המצב הסטאטי בחברה, ובזה ממילא יתרוקן מכל תוכנו כצינור של התרבות וההתקדמות. ברור איפוא, כי גם המטרה של דיואי — הדימוקראטיה

בחברה — יש לה ערך לגבי החינוך כל עוד אין היא מתגשמת... הוא הדין לגבי כל שאר המטרות ה"מציאותיות" בחינוך. לא מטרות לאומיות ואף לא מטרות סוציאליות כלליות יכולות לשמש מנוף מתמיד לחינוכו של הדור האנושי. לשם כך יש צורך בחזון העומד מעל למציאות. רק בכוחו של זה להיות מנוף לעליה ולהתקדמות בלתי פוסקת בחינוך ובחיים, והוא בלבד יכול לאחד את התהליך החינוכי ולרכז את כל שלביו וחלקיו באידיאה מרכזית אחת. החזון בחינוך אינו סותר כל עיקר את המטרה הממשית שאנו שואפים אליה בחינוך. השגת המטרה הישירה בחינוך — תבוא מתוך השאיפה לקראת החזון ועל ידה תלבש שאיפה זו עור ועצמות. היחס בין התגשמות המטרה החינוכית לבין השאיפה הנצחית לחזון החינוך — הוא אפוא כיחס שבין הגוף והנשמה, כי האידיאה שבחזון החינוך מחיה את הפעולה החינוכית וממלאה אותה משמעות ותוכן. ואשר לערכם של צורכי היחיד והחברה במטרה החינוכית אנו נראה בהם ערכי חינוך המשמשים את המטרה ולא מטרה בפני עצמה. נעסוק אפוא בסעיפים הבאים קודם כל בחזון החינוך. נראה מה היא מטרתו הישירה ומה הם ערכיו, אשר בלעדיהם לא תושג מטרה זו.

ב) האחדות בחזון החינוך

החזון החינוכי העומד לנגד עינינו כלול בסופו של דבר במשפט הקצר: תיקון עולם במלכות שדי. זהו חזון האומה הישראלית מיום היותה לגוי; הוא אשר האיר לה את דרך היסורים בחשכת הגלות הארוכה, ורק הוא מסוגל לתת טעם לחבלי הגאולה והתקומה; עד היום לא נמצא לו כל תחליף, אשר ישמש כמוהו מעין לא אכזב של כוחות חיים ויצירה לכל הדורות. רק שאיפה נשגבה מעין זו עשויה להעלות את התהליך החינוכי לרמה רוחנית גבוהה ולהשפיע עליו השפעת קבע. חזון זה נבדל אפוא משאר האידיאות האוניברסאליות בזה שאינו מסתפק בתיקון העולם סתם — השלטת הצדק והיחוס הסוציאלי, אלא הוא מעמיד את התיקון עצמו כשלב של שאיפה מתמדת להזדהות עם יוצר העולם. שאיפה זאת מהווה כוח דינאמי בלתי פוסק, שבלעדיו אין חיים ואין חינוך, והיא מאחדת ומגבשת את החינוך לתהליך הרמוני ושלם. נסיונות ההתאמה בחינוך בין צורכי היחיד לבין מטרות החברה, בין יצרי ה"אני" וטובתו של הזולת — אין בכוחם להעלות פרי, כל זמן שאינם מתבססים על אמונת אומן של "אל אחד בראנו". במסגרת האמונה הזאת משמשות כל המטרות המרוכבות בחינוך — בתכליתם הסופית — את החזון המאחד את כולנו, וממילא נוצרת ביניהן הרמוניה טבעית. בלעדי המסגרת של האחדות וההרמוניה — אין אפשרות לחינוך לאומי, ועל אחת כמה וכמה שאין מקום למטרה חינוכית אוניברסאלית. כל כוחו של החינוך — מקור יניקתו וסוד הצלחתו — יהא גנוז תמיד בשאיפה לאחד את האנושות. הקרקע שממנו יונקים החיים את לשדם אינו בסבך המציאות של כוחות מתרוצצים בעולם. קרקע זה מן ההכרח שיהיה רחב טל מסתורין של שאיפת הנצח, אשר בלעדיה אין טעם לחיים ולסבל בעולם. החינוך מגלם בחוכו את זרם החיים, ולכן — כל חינוך שאינו חוסה בצל שאיפת

הנצח של האנושות — סופו שהוא ניתק ממעינו ומתפורר לפירורים. אחדות אמת באנושות תקום — בשעה שכל חלק ממנה יתרומם מעל למחיצות המבדילות ויעמיקו כולם להכיר את צלם האלקים השווה בכל נפש. כל התקוות החינוכיות לאחדות ואהבת הבריות, שאינן חותרות לנקודה מרכזית זו — סופן אכזבה מרה. כך מלמדנו הנסיון החינוכי עד ימינו אלה.

ג) האישיות המוסרית-העצמאית כמטרה בחינוך
לפי השקפתנו החינוכית — האדם הוא הנושא של פעולת החינוך אך לא תכלית חזונו. מטרתנו הישירה בפעולת החינוך היא: תיקונו של האדם לאור החזון החינוכי. השלב הגבוה ביותר בתיקון האדם נתון לנו באישיות המוסרית-העצמאית. שתי חירויות הן הקובעות את דמותה של האישיות המוסרית-העצמאית: א) חירות הרצון על בסיס ההכרה המוסרית — חירות השוללת את השעבוד לתאוות וליצרים נמוכים; ב) חירות האדם משעבוד לזולתו; ביסודה של חירות זו — אי כניעה להשפעות חוץ שמקורן ברגשי נחיתות, השתעבדות עוורת וכדומה. בפעולתנו החינוכית נשתדל לגדל בני אדם שיהיו בני חורין בשני המובנים הנ"ל. אכן האדם אינו יכול להגיע לדרגת האישיות המוסרית-העצמאית, אלא אם הוא בעל דקות ההרגשה, בעל יכולת המחשבה וקנה מידה של ביקורת נכונה וכן בעל רציה אובייקטיבית חזקה. הפעולה החינוכית המקובלת, המעשירה את תודעת הילד במוצגים שונים, ועוזרת לו לפתח את כושר החשיבה ההגיונית — משמשת אפוא אף היא את המטרה בחינוך. אך אסור לו לחינוך להסתפק בכך. השכל כשהוא פועל לבדו באישיות, הוא תופך את האדם למכונה קרה ואכזרית. הקשר אל הבריאה המקפת אותנו, המהווה יסוד להתפתחות נטיות מוסריות באדם — נתון לנו במישרים ע"י חיי הרגש בקרבנו. אולם טיפוח האימוציות בלי להעביר אותן דרך הביקורת השכלית, עלול להוריד את האדם לדרגת יצור רך, הנוטה לכל עבר — בהתאם לאימוציה שבכל רגע. רק על יסוד הצמיחה האורגנית — המשולבת לשל התרשמות חיי הרגש, מכוונת ומחוזקת היטב ע"י הביקורת השכלית — מתפתחת באישיות הפעילות המוטורית של הרצון המוסרי. והרי רוב מעשי בני האדם נובעים מהאינסטינקטים, הכוח האינסטינקטי-טיבי הדוחף הוא לעתים קרובות כה חזק — עד שאינו גותן מקום כלל לשיקול דעת מעמיק, שהוא המקור העיקרי לרציה אובייקטיבית. אכן הרצון המוסרי אינו סתם שיקול דעת, כשם שאינו נובע מתוך הנטיות האימוציונאליות גרידא. נוסף על התרשמותו הנכונה של האדם מסביבתו נובע הרצון המוסרי מבחירתו החפשית של האדם בהשקפת עולם המשמשת לו קו מרכזי בכל מעשיו. אפילו שיקול הדעת אינו מציל את האדם מסטיות לצדדים שונים. רק קו עקרוני בחיים, שהאדם בוחר בו מתוך חירות פנימית גמורה ומתנהג לפיו — מוליד את הרצון המוסרי החזק. (בהשקפות העולם המקובלות אצל רוב בני האדם — וחירות היא מדומה ולכן אף הבחירה מדומה, הואיל ואינה אלא תוצאה מהשתעבדות ליצרים שונים, או להשפעת הזולת). הרצון המוסרי שבחינוך היהדות היה מבוסס תמיד על השקפת העולם של תורת ישראל; קיום דבר ה' בכל פעולה בחיינו. לאור החזון

החינוכי שהעמדנו מקודם — הרי זו הדרך היחידה להשגת המטרה בחינוך. אם נכון הוא שהאישיות המוסרית-העצמאית נבנית על שתי החירויות שהזכרנו — הרי אין לך דרך אחרת להשיג את החירויות הללו, אלא דרך קיום דבר ה' בתורתו. ההסתכלות הפשוטה בנטיית הפסיכולוגיות שבאדם — אף היא תוכיח זאת: החירות הנפשית מתאוות ויצרים — נטיעתה באישיות נוחה יותר ע"י השפעתה של האמונה הדתית. אף אלה הסוברים, כי צריך המוסר כשלעצמו — ערך מוחלט הוא, ויש בכוחו להרים את האדם משפל השעבוד ליצריו בלי כל תלות ברצון הבורא — מודים הם, כי עומקה של החוויה הדתית מחזקת בהרבה את הכוח המוסרי. ואשר לחירות מחיקוי מודע ובלתי מודע של הזולת — אין לך גורם העשוי לחזק אותה יותר מאשר קבלת מרות השליט העליון בבריאה — מתוך בחירה חופשית — כי לי בני ישראל עבדים ולא עבדים לעבדים". האישיות אשר בנפשה מושרש עמוק כלל זה של עבודת הבורא — אינה יכולה בשום פנים להשתעבד השתעבדות כל שהיא לבשר ודם.

אכן בהסתכלות הפסיכולוגית הזאת עדיין לא מיצינו את השאלה כל צורכה, הואיל וביסודה כלולה בעיה עקרונית בחינוך האישיות. המדע הפיזיולוגי המודרני תולה תקוות רבות בחינוך הדור, ובעיקר — התקווה לגאולת האדם. גאולה זו תושג — כפי שמקובל לחשוב בחוגי המהמכים והמודרניים — ע"י המדע והדימוקראטיה. מצד אחד רוצים אנו לנצל את כל אוצרות הטבע כדי שבני האדם ייהנו מהם בזכויות שוות. מצד אחר — אנו שואפים לפתח את כל כשרונותיו של האדם, כדי שיתפוס את המקום הראוי לו בחברה. ואמנם עבר מרכז הכובד בתוכניות החינוך של תקופתנו מן המקצועות הספרותיים — אל המדעים המדויקים. ובזמן האחרון נשמעת גם יותר הדרישה להדגיש בחינוך את תורת האזרחות והדימוקראטיה. לימוד יסודות המשפחה; החברה. ואם אמנם לא התקדמנו. כאמור, בשאיפתנו לדימוקראטיה אמיתית — הרי בתחום השאיפה המדעית צועדת האנושות בימינו צעדי ענק. הדבר הפך להיות סימנה הבולט של תקופתנו: העלאת רמת החיים ע"י הישגי המדע; וגם סימנו הבולט של החינוך בתקופתנו כלול במושגים: מדע ועבודה — המגע עם החומר הפיסי וניצולו לטובת האדם.

אך ננסה נא לנתח מקרוב את התהליך של התפתחות האישיות לאור העמדה המדע במרכז התוכנית החינוכית. כבר ראינו, כי היסוד לתהליך ההתפתחות באדם נתון בדיספוזיציה המתמדת לשינוי וגדילה; והמדובר אינו בשינוי בפרט זה או אחר, בתכונה זו או אחרת, אלא בשינוי מהותי והיקפי כאחד — מיטאמורפוזת תדירה של תוכן ואופק. לפיכך לא נוכל לקבוע מראש את הנולד בתהליך התפתחותה של האישיות באותה המידה שאנו קובעים במדע תהליכים התפתחותיים אחרים. המושג התפתחות באישיות סותר את המטגרת הרגילה של סיבתיות על סמך קביעת הנתונים. ומעתה יש לשאול: האם אין אנו מכניסים סתירה פנימית בתהליך החינוכי ע"י העמדת המדע במרכז החינוך? והרי המדע בנוי על היש וחוקי היש בלבד. גם ההתפתחות המדעית — נקודת

מוצאה ב"יש" במציאות הריאלית וחוקיה; כי "אין חדש תחת השמש" ולא ייתכן לפי המדע כל חדש החורג ממסגרת החוקים הקיימים בטבע. לעומת זאת — מושג התפתחות האישיות עומד בניגוד גמור למושג ה"יש" האכזרי. ע"י עצם הסגולה של דמיון ויצירה רוחנית — פורצת האישיות את גדרות "המציאות הריאלית". ואם אנו מעמידים במרכז החינוך את מדעי הטבע — סיפוק צורכי האדם, הסתגלות למציאות וכיוצא באלה — הרינו כובלים בזה את חינוך האישיות בכבלים הסותרים את מהותה. הרקע הפסיכולוגי של החוריה הנפשית, שהוא ביסודו תהליך של פירוק המחיצות ותהליך של התמזגות עם האחדות שבבריאה, הוא הרקע היחיד המספק לאישיות את האופקים הדרושים לה, למען תוכל לפתח באופן חופשי את כוחות היצירה הרוחנית הגנוזים בקרבה.

על סמך האמור הננו מגיעים למסקנה הבאה: כשם שכוחות הטבע אינם ניתנים לגילוי ולכיבוש — אלא ע"י גילוי החוקים השולטים בטבע, וכל סטיה קלה ממסלול חוקי הטבע גוררת אחריה מיד כשלון — כן הוא חינוכה של האישיות המוסרית העצמאית, הניתן לנו בהתגלות מקוריותה של רוח האדם. החינוך הזה ישיג את מטרתו רק אם הוא יישען על סגולתה של הנפש הטבועה בעצם מהותה כחלק מהבריא האוניברסאלית. כל סטיה ממקוריות זו, כל כבילה במעוף היצירה הרוחנית וכל בלימת השאיפה הנפשית לאין סוף שבבריאה — גורלה כגורל הסטיה מחוקי הטבע שבהתפתחות המדעית. כשלוננו של החינוך המוסרי במקרה זה — אינו מאחר לבוא. רק לאור החזון התינוכי — תיקון עולם במלכות שדי — ניתנת להשיג גם המטרה החינוכית: אישיות מוסרית עצמאית.

(ד) ערכי חינוך

המטרה שהעמדנו לעצמנו בחינוך האדם — אישיות מוסרית עצמאית — מסמנת את הצורה ואת המסגרת של האישיות כתכלית החינוך. ערכי החינוך שנמנה להגן — הם הממלאים את התוכן. המושג: אישיות מוסרית עצמאית, הוא מושג אחדותי בעל משמעות כוללת. ע"י ניתוח הערכים המיוחדים — אנו מנסים לברר במידה מסוימת את צדדיה השונים של האישיות המוסרית. כמובן יש צורך להיזהר כאן, כשם שיש להיזהר בכל ניתוח פסיכולוגי: הפירוק לגורמים — ערכו דיאקטי יותר מאשר מהותי. כל הערכים שאנו מטפחים בחינוך, כגון: אהבת האמת, הרגש הלאומי, יגיע כפים, הכרת האחריות והחובה וכו' — לא בהם ואף לא בצירופם אנו ממצים את כל עומקו של המושג: אישיות מוסרית עצמאית; במושג הזה אנו מתכוונים לשלימות נפשית, והשלימות הנפשית אינה תוצאה מצירוף מידות, כי אם מסינתזה פנימית בעלת גוון מיוחד משלה. הדמות המוסרית ההרמונית — אינה ניתנת להגדרה ע"י אחת ממידותיה, ואם אנו בכל זאת שמים את לבנו בחינוך לערכים המיוחדים — הרי זה מתוך תקווה, כי על ידי כך ובעזרת הגמילה הפנימית — תיבנה ממילא השלימות הנפשית. גישה זו הקובעת את מקום הערכים השונים בחינוך היא הנכונה, מתוך שהיא מונעת את פיצול המטרות. מעתה אין לנו חינוך לאומי על יד חינוך אוניברסאלי; וכן אין מקום לסתירה. כביכול, בין חינוכו של היחיד כאישיות בעלת ערך עצמי לבין

החינוך האזרחי להשתייכות לחברה. כל אלה הם ערכים המשלימים זה את זה באופן הרמוני באישיות המוסרית-העצמאית, הואיל ועל כל הערכים הללו חופף חזון והחינוך — השאיפה לתיקון עולם במלכות שדי. באספקלריא של החזון — מתבהרים ומזדככים אותם הערכים עצמם כשלבי התקדמות ועליה באנושות. לא הניגוד ואף לא המקריות שוררים בהם — אלא שאיפה אחדותית, הואיל ומשמשים הם מטרה אחת. ערכי החינוך החשובים ביותר שנשדל לטפח אותם — הם: אהבת האמת, ואהבת ישראל והוולת בכלל. כמו כן גדולה חשיבותה של העבודה בחינוך המוסרי. לא תתואר כלל אישיות מוסרית-עצמאית שלא תחיה חיים פרודוקטיביים ושלא תיהנה מיגיע כפיה. ועוד יש להדגיש את טיפוח רגש האחריות למילוי חובות ולמסגרת קבועה של חוק, דיקנות וסדר. ערכים אלה הם הכרחיים בחינוך המוסרי. לעומת זאת לא נתעכב כאן על פרטי החינוך הדתי, שערכו — כפי שראינו הוא ראשון במעלה לגבי האישיות המוסרית-העצמאית, הואיל ופירוט זה קובע דיון מיוחד לעצמו.

(1) אהבת האמת כערך חינוכי

כל עצמאותו וכל סגולתו המיוחדת של החינוך המוסרי תלויה ברקע האמת שעליו הוא מתנהל. ומכאן נובע כלל עקרוני לגבי החינוך המכוון: אין אדם יכול לחנך את זולתו — אם באותה השעה הוא עצמו אינו מתחנך על ידי כך. זאת צריכה להיות איפוא אמת מכוונת לחינוך עצמי. והדבר מובן מאליו. שבחינוך הבלתי מכוון, שבו מעשי האדם משפיעים מאליהם, מחנכת רק האמת שבמעשים אלה. מה טיבה של אמת זו בחינוך? אנו מבחינים כרגיל בין שני סוגי אמת: האמת המוחלטת פירושה התאמה בין המציאות האובייקטיבית לבין זו שבתפיסת האדם. אמת זו היא מאתנו והלאה. המציאות הממשית המקפת אותנו נתפסת על ידינו דרך החושים, ובה במידה שחושינו יחסיים הם ומוגבלים — גם תפיסתנו את המציאות אינה יכולה להיות אלא יחסית ומוגבלת. אוזנו של האדם למשל, קולטת את גלי הוועזעים באויר רק בגבולות גובה מסוימים לפי מספר הגלים בשניה; קולות שהם למטה מתחום קליטת האוזן, או למעלה הימנו, אינם נקלטים על ידינו. ומשום כך — הואיל ואין ביכולתנו לתפוס את כל הנמצא האובייקטיבי — ממילא אין בידינו לקבוע את הזהות של הנמצא האובייקטיבי עם הנתפס על ידינו. לעומת האמת המוחלטת שאינה תלויה בנו — יש סוג אחר של אמת התלויה אך ורק בנו, וכמובן — רק בה מדובר בחינוך; זוהי האמת המוסרית. הגדרת האמת המוסרית היא קצרה ביותר: הפה והלב שווים; ובמלים מדויקות יותר: התנהגותו של האדם מתאימה למציאות שבתודעתו. זאת היא האמת הנדרשת מאת המחנך, ולקראת אותה האמת שואף החינוך המוסרי. אמת זו היא גם קנה מידה ברור ומדויק לערכה של האישיות. עקביותה וכוחה המוסרי. ההתנהגות לפי האמת מעידה על אומץ אישי וכוח הרצון. הברייחה מן האמת היא בריחת האדם מעצמו והסתגרותו מאחורי המסך המבדיל בינו לבין המציאות.

בתחום החינוך לאהבת האמת מתעוררות כמה בעיות צדדיות. קודם כל

עלינו לשאול — באיזו מידה יכול הילד להבחין בין מוצגים שבמציאות לבין אלה שדמיונו מספק לו? ידועה היא התופעה של שקר בפי הילדים. אולם על פי רוב אין הילד מתכוון למרוד באמת שבתודעתו. ורק הגבול בין המציאות לבין דמיונו, הוא מטושטש אצלו. חיוניותם של מוצגי הדמיון בתודעת הילד היא נורמאלית ביותר, ולעתים קרובות חוטאים אנו בנפש הילד בשעה שאנו מחריבים את עולמו הדמיוני כדי „להעמידו על האמת“. אך למרות ממשותם של מוצגי הדמיון, קיימת גם אצל הילד, כאילו מתחת לסף, הבחנה בין הדמיון לבין המציאות. אם סוס העץ שהילד רוכב עליו כעל סוס חי, יתמלא בדרך נס רוח חיים ויקפוץ מאליו — גדול יהיה הפחד בלב הילד. במשך ההתפתחות עולה ומתבהרת יותר ויותר המחיצה בין שני העולמות, אך לידי הפרדה גמורה אין היא מגיעה אפילו אצל המבוגרים. שתי השכבות בנפש קיימות כאילו זו ליד זו: העולם הדמיוני והאגדי והעולם הריאלי, ולא תמיד ברורה המחיצה שביניהם. טיפוח הכרת האמת בחינוך הילד דורש איפוא זהירות מרובה. התהליך הוא אטי והוא מתפתח באופן מקביל להתפתחות התפיסה הריאלית בכללה. כל קידום מוגבר ב„הסברת האמת“, כגון — על ידי עירטול האגדה, הסברה מינית מוקדמת וכיוצא באלה — יש בהם משום ייבוש מלאכותי של הלחלוחית בנשמת הילד. ייבוש, שסכנתו לנפש מרובה.

בעיה אחרת בחינוך לאמת — הרי זה השקר המוסכם „קונבנציונאלי“ שבפי המבוגרים, והמשמש גם על פי רוב דוגמה חינוכית לשלילת לילדים. אם הילד שומע מפי הוריו דברי שבח ותהילה הנאמרים לאיש, אשר הערכתו בבית מאחורי גבו שונה לגמרי מזו שבפניו — הילד לומד מכאן שלעתים מותר גם לשקר. אך הרי אין אנו יכולים להטיח בפני כל איש את האמת הגסה. קיום יחסי כבוד הדדי ונימוס בחברה דורש מאת כל אחד מאתנו לעתים מרובות הסתרת האמת שבלב. כאשר אנו מחנכים את הילד לפייס את מיישיו, או לומר „תודה“ למישהו, ולבו בל עמו — האם אנו חוטאים לאמת בחינוך? והרי אנו מחנכים אותו לדבר שהננו עושים אותו בכל עת, והוא עצמו ייאלץ לעשות זאת, אם לא ירצה לחיות ב„גיהנם של אמת“! ובכל זאת — למעלה מכל ספק הוא, כי כל עוד אין הילד תופס את סבך היחסים בחברה, והוא מקבל כל דבר בפשטותו ובמשמעותו כמות שהוא — הננו מצוירים למעט עד כמה שאפשר בדוגמאות של שקר קונבנציונאלי. אך בסופו של דבר לא עובדה זו קובעת את החינוך לאמת, כי אם הרקע של האמת המוסרית, הבאה לידי גילוי נהדר בחינוכו העצמי של המחנך — באותו הכוח עצמו שהוא משתדל להשפיע על חניכיו. המקרים שבהם החניכים רואים את מחנכם כשהוא מתקן את דרכיו ישואף לחירות מוסרית — הם הרגעים היקרים ביותר לחינוך. זוהי האמת וזה ערכה בחינוך. אפשר לחנך לאהבת האמת — אך ורק על ידי האמת עצמה.

2) החינוך לאהבת ישראל וארץ ישראל (החינוך הלאומי).
התגלמותה של השאיפה החינוכית העליונה היא, כאמור, בחינוך האדם לאישיות מוסרית עצמאית. אף היחיד כשלעצמו, ויהא זה היחיד הנעלה ביותר

— אין בו עדיק משום ביטוי נכון לתכלית השאיפה. המאויים הם מאורי הכלל, וכל פרט נוטל את חלקו בהם; לפיכך לא ייתכן חזון לחינוך בלי קיום עם. החינוך לאהבת ישראל הוא היסוד לקיומנו כעם.

אולם הנטיות הטבועות בנפש האדם אינן מקוטעות ואף לא מורכבות חלקים חלקים. כוח משיכתן אחדותי הוא. הואיל וממקור אחד הוא יונק ולקראת מרכז אחד הוא שואף. זה גם דינו של החינוך הלאומי; אין הוא מהוה ערך נפרד ואבסולוטי, אלא הוא נובע מנטיות טבועות עמוק בנפש. שנקודת מוצאן כוללת ביותר ואף תכליתן מקפת ביותר. ובמלים פשוטות: אין חינוך לאומי בלי חינוך לחיי חברה בכלל, ואין אהבת ישראל אפשרית אם אין היא מושרשת בתוך הנטיה הכללית של אהבת הזולת בכלל. גישתנו לחינוך הלאומי צריכה איפוא להיות מתוך פתרון בעית הפרט והכלל בחינוך.

היו אשר סברו, כי החינוך האינדיבידואלי לפיתוח כל כוחותיו של היחיד— סותר את החינוך לחיים בחברה. הואיל והחינוך החברתי מצמצם את היחיד במסגרת מקומו וערכו בחברה שבה חי ובמידת התועלת שהוא מביא לה. ואמנם שתי צורות חינוך אלה בקיצוניותן — ללא ספק מתנקשות זו בזו. אינדיבידואליות מופרזת אינה ניתנת להיכלל באופן הרמוני באיזה גוף ציבורי שהוא; גם טיפוח הרעיון שהגוף הציבורי, כגון המדינה, הוא הערך הכוחלט והיחיד בחינוך, וכל שאר הערכים הם טפלים לו — נושא בקרבו את ארס הטוטאליטאריות, השמה, לאל כל נסיון של התפתחות חופשית-אינדיבידואלית.

אנו חוזרים כאן לאמת שהכרנוה מקודם, כי הפיכת ערכים חינוכיים למטרות אבסולוטיות, מבלי שיהיו כפופים לכוחו ואורו של החזון המאחד — יוצרת בחינוך נטיות צנטריפוגאליות המפצלות אותו לגזרים. לעומת זאת אנו רואים בחיי החברה — מסגרת, המאפשרת לו ליחיד את התפתחות כל כוחותיו הרוחניים לקראת התכלית החינוכית המשותפת, ומובן מאליו שאינה כובלת אותם. החברה אינה נוצרת מצירוף יחידים סתם, אלא מהתאחדותם לייעוד משותף. ובהתאחדות זו — כל יחיד תורם את חלקו לפי מיטב יכולתו. אפשר לדמות את החברה לבית בנוי לפי תוכנית. אין הבית נבנה ע"י צבירת קורות ולבנים זו על גב זו. — אותן הקורות עצמן — בשעה שהן מונחות זו על גב זו הרי הן קורות בלבד, ושונות לגמרי בערכן ובמהותן מאשר בשעה שהן עומדות במקומן הנכון. בשעה זו אינן עוד קורות סתם אלא מזוזות ומשקופים. הוא הדין ביחסו של היחיד אל החברה. יכולתו של היחיד באה לידי גילוי אך ורק אם הוא תופס את מקומו הנכון בחברה. והחינוך צריך להכשיר אותו לכך. מנקודת מבט זו אין כל ניגוד בין החינוך האינדיבידואלי של התפתחות הפרט לבין המטרה החברתית בחינוך, הואיל ובתכליתם הסופית חלה בהם זהוזהות גמורה. העובדה שהתאחדות היחידים לחברה אינה יוצרת צירוף אריטמטי כי אם שלימות — בעובדה זו עצמה מתגלה טבעיותה של החברה. זוהי הצורה הטבעית לחיי האדם, ואף השלימות הנוצרת על ידי כך היא שלימות טבעית. וכמו בכל תופעות החיים — השלימויות מתאחדות שוב לשלימות כוללת, שהוא

עצמה אינה אלא שלימות משנה לשלמות שלמעלה הימנה. זהו מקומה של המשפחה בעם. של העם במשפחת העמים — עד לשלימות העליונה המאחדת את כל היקום. וכך משתלב יפה החינוך הלאומי של הרגשת האחדות בעם — בחינוך הפרט מצד אחד ובחינוך האנושי — האוניברסאלי מצד אחר.

מאין יונק החינוך הלאומי את מזונו? והאומר מהעבר והעתיד כאחד. גורמי העבר הם: ארץ המולדת, הלשון והתרבות וכן הגורל המשותף בהיסטוריה. הגורם המאחד את העם לקראת עתידו — הרי זה יעודו המשותף. כל אלה הם גורמים שכוחם יפה בכל אומה ולשון. אך תהא זו טעות מסוכנת אם נלמד באופן שטחי גזירה שווה, מעמים אחרים על עם ישראל. אין עוד אומה בעולם, שהשפעת הגורמים הלאומיים נותקה בה לזמן כה רב. ובכל זאת היא קמה שוב לתחייה לאומית. במשך כל היותנו בגלות לא השפיעו הגורמים הנ"ל בצורתם הטבעית הממשית, אלא בצורת תמצית מופשטת ומרוכזת ביותר, שאי אפשר לקרוא לה בשם אחר מאשר יהדות. זו היתה יהדות להלכה ולמעשה, שמירה משותפת של מצוות, דפוסי החיים המשותפים — הם אשר שמרו על העם נטול הקרקע בהיותו מפורד בין העמים. על ידי כך נתקדשו הערכים הלאומיים בעם וזה היה סוד קיומם. ארץ ישראל — בשממתה ובקדושתה לא פסקה מלהיות מולדתו של העם, אף כאשר לא ישב בה. וכן לשון הקודש לא יכלה להיפך לשפה מתה, כדוגמת שפות עתיקות אחרות, ואילל והיא היתה תמיד חיה בפי העם — בתפילותיו ובברכותיו. החינוך הלאומי היה איפוא קיים תמיד בעמנו בצורת ערכים מקודשים; ויהיה זה משגה חמור בתוצאותיו, אם בתחיתנו הלאומית בארצנו — נוריד אותו ממעלתו המקודשת לדרגת ערך חילוני. תוצאה אחת של החילוניות בחינוך הלאומי — כבר נותנת את אותותיה בימינו. אחת התופעות המצערות ביותר בחינוך — הרי זה רגש הזרות שתקף חלקים שונים בנער הישראלי כלפי חלקי העם שבגולה. אין זאת „שלילת הגלות“, כי אם בקיעים מסוכנים בבנין האחדות הלאומית.

התחיה הלאומית בארצנו אינה צריכה לבוא במקום היהדות שאיחדה אותנו בגולה, כי אם כתוצאה ממנה וכרקע חדש וטבעי לקיומה. כל מהלך ההיסטוריה שלנו מוכיח, כי רק ערכים מקודשים בעם הם בני קיום, ולכן נטפח מעתה בחינוך הלאומי את האהבה לארץ ישראל ולעם ישראל ע"י מעשים המלווים את ערך הקדושה הקיים מקודם. ומעתה תהיה עבודה באדמת ישראל — לא עבודת אדמה סתם, כי אם עבודת מצוה, והמלחמה למען בטחון ישראל — לא מלחמה סתם, כי אם מלחמת מצוה. וכן כל מעשה אחר של בנין הארץ — בנין של מצוה. אין לך דרך מעמיקה יותר מבחינה פסיכולוגית, ומבטיחה יותר מבחינה מעשית — לחינוך הלאומי — מאשר זו הדרך. החינוך הלאומי כקיום מצות ה' — אינו מהווה מטרה בפני עצמה, אלא — ערך חשוב במסגרת חזון החינוך ודוקא בזה מובטח קיומו.

דוגמאות מעטות אלה בערכי החינוך מוכיחות, כי בסיכומו של הדבר — מתאחדות כל המטרות למטרה אחת גדולה: תיקון האדם ותיקון החברה לאור ערכי הנצח.