

יא. מחנכים באמונה

מסורת ברוכה מתקיימת במכללת אורות ישראל זה כבר מספר שנים: נושא שנתי שהמכללה זורה עליו אלומת אור ממוקדת, תוך שהיא מבקשת לתת עליו את הדעת בחתכים שונים: ימי עיון, הרצאות אורח, סיורים, "פינה" קבועה בדף "מאורות" השבועי ועוד. אף במסגרת הלימודים ההתמחותיים עצמם כל התמחות משלבת את הנושא כנדבך בדיסציפלינה, כחלק אינטגרלי מההכשרה המקצועית. מיקוד זה נעשה בשני הקמפוסים של המכללה – זה שברחובות וזה שבאלקנה, במגוון מכוני ההוראה הישיבתיים, הן ללומדי תואר ראשון, הן ללומדי תואר שני הן לכלל מסגרות הלימוד. לשנת הלימודים תשע"ב נבחר הנושא "מחנכים באמונה", והרצאת הפתיחה ביום היערכות סגל ההוראה, עם הזנקת שנת הלימודים, אף היא הוקדשה ברובה לכך. להלן עיקרי הדברים.¹

באומרנו מחנכים באמונה כוונתנו, בראש וראשונה, לשלוש נגזרות: האחת, כלפי המתחנך: הלה יתחנך לחיים של אמונה, של שמירת תורה ומצוות ושל רכישת זהות דתית-אמונית; השנייה, כלפי המחנך: הלה מאמין בהכשרה חינוכית שאינה רק דיסציפלינרית ואוניברסלית, אלא גם אמונית ופרטיקולרית, כזו המקנה תודעה ששליחות דתית היא שצריכה להיות הלז של המעש החינוכי; והשלישית, כלפי התפיסה החינוכית עצמה: תפיסה זו מכילה אמונה אופטימית וריאלית בהיותו של האדם טוב מיסודו, מקטנותו ומנעוריו, ואמונה ביכולת השינוי, השיפור והתיקון לכשעווה.

חידוד ייחודו של החינוך האמוני הפרטיקולרי נוח לו שייעשה על רקע השקפות חינוך כללי ואוניברסלי, אם בהנגדה ואם בהתאמה, כפי שהורו לנו חז"ל:

"מלכה ושריה בגויים אין תורה" (איכה ב, ט): אם יאמר לך אדם יש חכמה בגויים תאמן, דכתיב (עובדיה א) "והאבדתי חכמים מאדום ותבונה

1 ראו גם נ' גוטל, "המבדיל בין קודש לחול?", טללי אורות יב (תשס"ו), עמ' 275–297; הנ"ל, "חזון מחקרי בצבת הדילמה החינוכית", שם יג (תשס"ז), עמ' 227–248; הנ"ל, "ערכי שמייטה כמשנה חינוכית ציונית דתית", שם יד (תשס"ח), עמ' 205–219; הנ"ל, "מורכבות יחס הרב לחברי קהילה שאינם מקפידים על קלה כחמורה", אורשת א (תש"ע), עמ' 343–352; "הנני שלחני" – תודעת השליחות כמחויבות ערכית-חינוכית-יישומית", שם ב (תשע"א), עמ' 201–217 ועוד – כולם כלולים בספר זה.

מהר עשו", ואם יאמר לך יש תורה בגוים אל תאמן, דכתיב "מלכה ושריה בגוים אין תורה" (איכה רבה ב, יג).
כל האומר דבר חכמה אפילו באומות העולם נקרא חכם (בבלי, מגילה טז ע"א).

אף בנידון דידן, נכון לבחון בכל תחום ובכל נושא חינוכי, אם בדבר תורה עסקינן או בדבר חכמה.

נגזרת ראשונה – כלפי המתחנך: לשאלת מקומה של אינדוקטרינציה

דומה כי כמעט שאין כאינדוקטרינציה להיחשב בימינו אבי-אבות-הטומאה של גישה חינוכית נאורה ומתקדמת. נכון הוא שהמובן המקורי של האינדוקטרינציה הוא בעל אופי ניטרלי מן הבחינה הערכית, אולם על מובן זה אבד הכלח במובן היום-יומי ובמובן האקדמי. במובן העכשווי, בשימוש במונח אינדוקטרינציה הכוונה לתהליך של הנחלת דעות, עמדות, רעיונות, אמונות או השקפת עולם, בדרך כלל דעות דתיות או פוליטיות, כאשר אינדוקטרינציה שונה מחינוך בכך שהמשתמשים בה אינם מצפים מהתלמידים לשאול שאלות או לבחון בצורה ביקורתית את מה שלמדו, אלא מדובר בהתערבות מגמתית, סמכותנית ודכאנית בחיי בני אדם, בדומה לשטיפת מוח ואילוף. ככזו, המונח משמש פעמים רבות ככינוי גנאי בידי מתנגדי הדוקטרינה הנידונה, במיוחד בהקשר של דעות פוליטיות או תפיסות דתיות.

אין ספק שבעת החדשה ובחברה מתוקנת האינדוקטרינציה איבדה את הלגיטימיות שלה. היחס השלילי הושפע גם מן המחיר הכבד ששילמה האנושות על ניסיונותיה הרעים עם משטרים טוטליטריים – כדוגמת המשטר הקומוניסטי, הפשיסטי, הנאצי והאסלאמי. משטרים אלה שימשו עדות לאופי האנטי-חינוכי של אינדוקטרינציה. לכך יש להוסיף ביקורת על אינדוקטרינציה דתית, שמשמעה: הנחלת רעיונות דתיים או מיסטיים לאנשים במטרה לצרף אותם כמאמינים של דת או של כת. בתמצית, הפסול שבאינדוקטרינציה הוא הניסיון לעצב לבני אדם את אמונותיהם ואת אורחות חייהם תוך אי-כיבוד זכותם הטבעית להשתתף בצורה פעילה, מודעת וביקורתית בעיצוב אישיותם ותפיסת עולמם.²

2 על פי Snook, I. A. (ed.), *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*, London
Doyle, J. F. (ed.), *Education Judgment: Paper in the Philosophy of Education*, ;1972

דומה כי חינוך אמוני רואה את הדברים אחרת ולהלן משלוש זוויות: הגותית, הלכתית וחינוכית. על מה שאמרה תורה (שמות יט, יז) "ויתיצבו בתחתית ההר", דרשו חז"ל (בבלי, שבת פח ע"א–ע"ב):

א"ר אבדימי בר חמא בר חסא, מלמד שכפה הקב"ה עליהם את ההר כגיגית ואמר להם אם אתם מקבלים התורה מוטב ואם לאו שם תהא קבורתכם. א"ר אחא בר יעקב מכאן מודעא רבה לאורייתא, אמר רבא אעפ"כ הדור קבלוה בימי אחשוורוש דכתיב "קימו וקבלו היהודים" (אסתר ט, כז) קיימו מה שקיבלו כבר [...]

דרש ר' סימאי בשעה שהקדימו ישראל "נעשה לנשמע" באו ששים ריבוא של מלאכי השרת לכל אחד ואחד מישראל קשרו לו שני כתרים אחד כנגד נעשה ואחד כנגד נשמע, וכיון שחטאו ישראל ירדו מאה ועשרים ריבוא מלאכי חבלה ופירקום [...] אמר רבי אלעזר בשעה שהקדימו ישראל נעשה לנשמע יצתה בת קול ואמרה להן מי גילה לבני רז זה שמלאכי השרת משתמשין בו דכתיב "ברכו ד' מלאכיו גבורי כח עושי דברו לשמוע בקול דברו" (תהלים קג, כ) ברישא עושי והדר לשמוע. א"ר חמא ברבי חנינא מ"ד "כתפוח בעצי היער" (שיר השירים ב, ג), למה נמשלו ישראל לתפוח לומר לך מה תפוח זה פריו קודם לעליו אף ישראל הקדימו נעשה לנשמע. ההוא צדוקי דחזייה לרבא דקא מעיין בשמעתא ויתבה אצבעתא דידיה תותי כרעא וקא מייץ בהו וקא מבען אצבעתיה דמא, א"ל עמא פזיזא דקדמיתו פומייכו לאודנייכו אכתי בפחזותייכו קיימיתו ברישא איבעי לכו למשמע אי מציתו קבליתו ואי לא לא קבליתו, א"ל אנן דסגינן בשלימותא כתיב בן "תומת ישרים תנחם" (משלי יא, ג), הנך אינשי דסגן בעלילותא כתיב בהו "וסלף בוגדים ישדם" (שם).

כלל האמור כאן, לא זו בלבד שהוא מבטא אינדוקטרינציה, הוא משבח ביותר ואף מעלה על נס גישה זו. יהא ביאור "כפיית ההר כגיגית" אשר יהא,³

London 1973. ראו גם מ' רוזנק, צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו, ירושלים תשס"ג, פרק ב: "החינוך היהודי והמאבק באינדוקטרינציה" ושם, בתמצית, כי לאינדוקטרינציה שלושה קריטריונים: מתודה – הוראה סמכותית, שימוש באיומים, טיעונים חד צדדיים ועוד; תוכן – לא ניתן לאימות; כוונה – להשיג אצל התלמיד אמונה ששום דבר לא יערער אותה.

3 ראו לדוגמה מהר"ל, תפארת ישראל, פרק לב; הראי"ה קוק, "הר כגיגית", מאמרי הראיה, א, עמ' 166–167 ועוד הרבה.

ברור שהוא מבטא כפייה, והרי ודאי אין לך אינדוקטרינציה יותר מכפייה, ובכל זאת הדבר מצוין לשבח, שזו הדרך שבה נמסרה תורה תחילה לישראל. נכון הוא ש"הדור קבלוה" מרצון, אולם ממתן תורה שבמדבר סיני ועד ימי מרדכי ואסתר על כך הושתתה המחויבות לתורה. ברי אפוא שרצוי לקבל תורה מרצון, ברם בה במידה ברי שלמצער כשלב ביניים בהחלט לא קצר אין מניעה גם, ואפילו, מכפייה.

הוא הדין לגבי הקדמת נעשה לנשמע, שאף היא מבטאת קבלה שאינה מהרהרת, ודאי שאינה מערערת, אינה שואלת ואף אינה בודקת אלא ראש לכול מקבלת. נעשה תחילה ורק אחר כך נשמע. לא בכדי מקנטר אותו צדוקי את עם ישראל בדיוק בנקודה זו הנראית לו פזיזה, ועל כך משיבים לו שזו דרכה של "תומת ישרים" לעומת "סלף בוגדים". דרך זו של קבלה לא ביקורתית, למצער כנקודת התחלה, היא "רז" המלאכים, היא מזכה את עם ישראל בכתרים, ומוכח בעליל שהיא חיובית ומשובחת.

זאת ועוד, לא רק ספרות הגותית תומכת באינדוקטרינציה, אלא גם ספרות הלכתית. דבר זה בא לידי ביטוי לדוגמה בסוגיית "מצוות צריכות כוונה". סוגיה זו חוצה את ים התלמוד,⁴ ועוסקת בשאלת מידת עיכוב היעדר כוונה⁵ את קיום המצווה.⁶ מיותר לומר שככלל, נכון שמקיים מצווה יעשה זאת במלוא הכוונה הראויה,⁷ אולם השאלה היא אם בהיעדר כוונה, בכל זאת יוצא אדם ידי חובת

4 בבלי, ברכות יג ע"א; שם, עירובין צה ע"ב – צו ע"א; שם, פסחים קיד ע"ב; שם, ראש השנה כח ע"ב ועוד.

5 על הגדרת ה"כוונה" העשויה לעכב ואשר בהיעדרה לא תקיים המצווה נשברו קולמוסים רבים, ולא זה המקום להאריך בעניין, ראו שו"ת הרשב"א, חלק א, סימן שדמ. ומכל מקום, לנידון דידן אין הדבר משנה, שכן די בכך שידובר על הרובד היותר בסיסי, היותר ראשוני: קבלת עול מלכות שמים.

6 הדברים שלהלן מוסבים על מצוות עשה. אשר למצוות לא תעשה, כגון "ועונתה לא יגרע" (שמות כא, י) הדעות חלוקות: לדעת דרך פיקודיך (הקדמה ב) הרי הן צריכות כוונה, בעוד שלדעת דרך המלך (הלכות דעות ג, א) אינן צריכות כוונה, ראו שדי חמד ד, מ. כן נציין שבכל הנוגע ל"מצוות שמעיות", היינו מצוות שמעצם הגדרתן הן נטולות טעם מוסבר ומובן, ודאי שקשה לדבר על כוונה נקודתית מעבר לכוונה כללית של קבלת עול מלכות שמים.

7 ראו מאירי, הקדמה למסכת נדרים: "דעת כולם שווה שאם עשה המצוות בלי כוונת עשי, רק כדרך מי שמתעסק בדבר או בבלתי הרגשה וכו' שלא יצא לדברי הכל. והוא ג"כ שאף למי שאמר מצוות אין צריכות כוונה ל"א זה אלא בדיעבד. וכבר גלו אמתת הענין בתוספתא (ברכות רפ"ג) שהכל תלוי בכוונת הלב שנאמר 'יתכן לבם תקשיב אזניך', נמשך

קיום המצווה. בהתאם, ולדוגמה, נחלקו אמוראים⁸ בשאלה אם אותו שקרא קריאת שמע ולא כיוון לשם קיום המצווה יצא ידי חובה. נכון לציין, כי מכלל עמדת אותם אמוראים הסבורים כי הלה יצא ידי חובה הגם שעשה זאת מצוות אנשים מלומדה וללא כל כוונה לקיים מצווה, הרי דומה שכבר זה מלמד כי – למצער לדידם – עשייה לא מכוונת, לא רצונית ולא בחירתית ומודעת – לשון אחר: תחת אינדוקטרינציה – אינה לחלוטין פסולה ואותו שקרא קריאת שמע ללא כוונה כן יצא ידי חובה.

אלא שהלכה למעשה נמנו וגמרו רוב-ככל הפוסקים שלפחות לגבי מצוות דאורייתא כוונה מעכבת.⁹ אולם בירור דקדקני יותר מעלה כי גם לשיטה זו קיימים לא מעט יוצאים מן הכלל, אשר בהם היעדר כוונה אינו מעכב. כך למשל בנוגע למצוות שעיקרן התוצאה, כדוגמת פדיון שבויים, שעיקרה אינו הליך הפדייה אלא התוצאה – שהשבוי יהיה פדוי, וכן פרייה ורבייה שעיקרה שיהיו לו בנים ולא מעשה הביאה עצמו.¹⁰ נמנו וגמרו לא מעט "אחרונים" שדנו בדבר¹¹ כי אדם יוצא ידי חובה גם אם לא כיוון, שהרי אפילו שנחשב כאילו המצווה נעשית מאליה ולא הוא עשאה, גם כן יצא ידי חובה. אין יוצאים ידי חובת קיום מצווה בהיעדר כוונה רק במצוות שעיקרן הליך הפעולה, כגון נטילת לולב ותקיעת שופר, אך לא במצוות מן הסוג שעיקרן התוצאה. הוא הדין בנוגע למצוות שבין

למה שאנחנו בו ונאות אליו, להודיע על העושה בדרך זה (בלי כוונה גמורה) שאינו נגמל עלי, ר"ל שאינו מקבל גמול על עשייתה".

8 בבלי, ברכות, עירובין ופסחים שם.

9 ראו שלחן ערוך, אורח חיים ס, ד: "י"א שאין מצוות צריכות כוונה, וי"א שצריכות כוונה לצאת בעשיית אותה מצווה, וכן הלכה"; משנה ברורה שם, ס"ק ח: "אם לא כיון לצאת ידי חובתו בעשיית המצווה לא יצא מן התורה וצריך לחזור ולעשותה. ואפילו אם ספק לו אם כיון אם הוא מצווה דאורייתא ספיקא לחומרא". אשר למצוות דרבנן הדעות חלוקות מקצה לקצה. יש שסברו כי במצוות דרבנן פשוט יותר שהכוונה מעכבת; יש שסברו להפך, שלכולי עלמא הכוונה אינה מעכבת; ויש שסברו כי בדאורייתא כוונה מעכבת ובדרבנן מחלוקת, ראו ברכי יוסף, אורח חיים תפט, יג; שדי חמד ג, י, לד ד"ה והנה מה, עמ' 58; ספר המקנה נג, ב; ובמשנה ברורה שם: "כתב המ"א בשם הרדב"ז דזה דוקא במצווה דאורייתא אבל במצווה דרבנן א"צ כוונה. ולפ"ז כל הברכות שהם ג"כ דרבנן לבד מבהמ"ז אם לא כיון בהם לצאת יצא בדיעבד, אך מכמה מקומות בשו"ע משמע שהוא חולק ע"ז וכן מבאור הגר"א בסימן תפ"ט משמע ג"כ שאין לחלק בין מצווה דאורייתא למצווה דרבנן". וראו ר"א קשת, קובץ יסודות וחקירות השלם, נתניה תשס"ח, ערך "מצוות צריכות כוונה".

10 אם כי ראו מנחת חינוך א, ב בדעת התוספות.

11 קובץ שיעורים ב, כג, ו; ספר המקנה נג, ג ד"ה ובוה; מנחת חינוך א, ג [כט] ד"ה וידוע.

אדם לחברו, כגון צדקה ומשלוח מנות, שיש שסבר¹² שהכוונה אינה מעכבת. כך גם בנוגע למצוות שיש בהן הנאה, כגון אכילת מצה, שיוצא ידי חובה בלא כוונה אפילו לדעות הסבורות שדרך כלל מצוות צריכות כוונה,¹³ וכשם שהמתעסק בחלבים ובעריות חייב שכן נהנה, אלא אם כן כיוון בפירוש שלא לצאת או שלא ידע שעתה פסח או שזו מצה, שאז להרבה ראשונים לא יצא.¹⁴ כן כאשר מדובר בעצם שמיוחד למצווה, כגון מילה או אכילת קודשים, שהחפץ מיוחד רק למצווה, תולים בזה ש"סתמא לשמה", ולכולי עלמא היעדר הכוונה אינו מעכב. המחלוקת אם צריך כוונה תתמקד רק במצוות כמצה וכשופר, שאין צריך לצאת דווקא במצה ובשופר אלו אלא יש עוד אחרים, ומה גם שיכול לקיים את המצווה גם אחר כך.¹⁵ כמו כן מצוות הקבועות לעולם וחייבים בהן תדיר, כגון תפילין, ציצית ותלמוד תורה, לכולי עלמא "אין צריך כוונה", ואפילו אם כיוון בפירוש שלא לצאת – יצא, שהרי על כורחו היא מצווה. המחלוקת אם מצוות צריכות כוונה אינה אלא במצווה שאינה קבועה, כגון אכילת מצה, שהרי גם אם יאכל מצה כל היום קיים את המצווה רק פעם אחת ושאר האכילה אינה מצווה. לכן על ידי הכוונה הוא יכול לברר אם האכילה של עכשיו היא מצווה או לא.¹⁶ כך גם בנוגע למצווה המוגדרת "קיומית" ולא "חיובית", היינו שאין חובה לעשותה (כתפילין) אלא אם כן מבקשים תוצאה מסוימת, כגון שחיטה, שיכול להיפטר ממנה ובלבד שאינו חפץ באכילת בשר. במצווה כזו לכולי עלמא אין צריך כוונה (אלא אם כן כיוון שלא לצאת, שאז לא יצא).¹⁷ ולבסוף, אף הכשר מצווה, כגון קניית אתרוג ואפיית מצה, לכולי עלמא אין צריך כוונה,¹⁸ ויש עוד דוגמות נוספות.

12 ספר המקנה נג, ט, ד"ה בספר, הכותב שלכולי עלמא אין צריך כוונה. אולם חלוקים עליו, ראו פרי מגדים, הובא במשנה ברורה תרצה, ד, הכותב לגבי מתנות לאביונים ומשלוח מנות שאפשר שכן צריך כוונה והיא מעכבת.

13 מנחת חינוך י, ג [כו] סוף ד"ה ועיין, בדעת הרמב"ם.

14 מנחת חינוך שם.

15 ספר המקנה נג, ג, ד"ה בנוזר וד"ה ואמרי; טורי אבן ראש השנה כט ע"א ד"ה איכוון.

16 דבר אברהם א, טז, כט ושם ב ו, א; ספר המקנה נג, ג ד"ה וישו"י. עם זאת, כלל זה אינו מוסכם ובדבר אברהם ב, שם, מציין שהשואל חולק עליו וסובר שגם במצווה שבה הוא חייב תדיר נחלקו האמוראים אם צריכה כוונה.

17 ספר המקנה נג, ט ד"ה מלא.

18 מנחת חינוך א, ג [כט] ד"ה וידוע; שדי חמד ד, מ, סב, עמ' 131.

אמור מעתה, קיים פתח נרחב ביותר, גם אם לא גורף ומכליל, למתן תוקף של קיום מצווה גם כאשר זו נעשית שלא בכוונה הנדרשת. דומה כי בין קיום מצווה כצפוף זרזיר ודיבור תוכי, מעשה קוף בעלמא, ובין לגיטימציה לאינדוקטרינציה, אין כמעט ולא כלום.

אשר לרמה החינוכית, נציין את הקבלתו של הראי"ה קוק¹⁹ בין שלושת סוגי החינוך לבין שלושת גילאי החינוך:

החינוך הפשוט מתחיל משבא הילד לכלל איזו הכרה;

והחינוך המדעי מתחיל משיצא לאויר העולם;

והאמוני מההתחלה היצרית.

אין ספק שפסקה זו מבטאת גם הדרגתיות איכותית. חינוך "מדעי", היינו חינוך מתוך מודעות, עולה על חינוך "פשוט", זה שאינו מודע, וחינוך "אמוני" עולה על שניהם. והנה, למרבה הפלא אולי, מתברר כי לדידו של הראי"ה הסדר הגילאי הוא זה הרואה איכות יתרה דווקא ביותר מוקדם. הגעת הילד "לכלל איזו הכרה" מאפשרת לחנכו "פשוט"; לעומת זאת, רגע יציאתו לאוויר העולם מאפשר "חינוך מדעי"; ומתברר כי שלב "ההתחלה היצרית", שקדם לכך תשעה חודשים, הוא שמזניק את החינוך האמוני העולה על כולם. ועתה שער בנפשך, איזו משמעות יש לחינוך הנעשה במעי אמו, חינוך שאינו מבוקר ואינו דיאלוגי, אין בו שאלות ואין בו תהיות, האין זו שוב לגיטימציה לאינדוקטרינציה?

נכוחה סיכם אפוא מ' ארנד את יחסה של היהדות לאינדוקטרינציה:

אפילו האינדוקטרינציה, המוצגת לא אחת כאבי אבות הטומאה, כשרה וטהורה בעינינו, ובלבד שנבין מילה זו במשמעה המדויק: החדרת דוקטרינה. אנו מסכימים שיש לפסול אמצעים ומניפולציות הפוגעים בכבוד האדם, כגון שקר והעלמת ידע רלוונטי, כפייה גסה ואלומות, טמטום ושטיפת מוח וכיו"ב; אך כל אלה פסולים בכל מעשה של חינוך והוראה, ואף בכל מעשה אחר, ואילו האינדוקטרינציה, כוונתה ותכליתה, אין בהם דופי. אליבא דאמת, הדוחים את האינדוקטרינציה מכל וכל, עושים כן, משום שאבדו להם ערכים מוחלטים ואין להם עוד דוקטרינה. השאלה המתודית כיצד להנחיל דוקטרינה ולהנחילה ללב,

שאלה נכבדה היא הטעונה דיון; אך שאלת האמצעים והשיטות אין לה ולא כלום עם השאלה העקרונית בדבר עצם זכותו וחובתו של המחנך לעשות מלאכתו באמונה ולפי אמונתו.

חוקרי החינוך לא פסקו מלהטעים שיש הכרח חיוני בצורה כלשהי של חינוך מוסרי [...] כדי להנחיל תרבות כזאת המגובשת בערכי קבע, על החינוך לכבוש את נפש החניך, כיבוש שאין להשיגו בלי ריסון ובלי מידה מסוימת של כפייה (מ' ארנד, חינוך יהודי בחברה פתוחה, ב, עמ' 47-48).

בלשון צינית-משהו ביטא זאת הרב סולובייצ'יק: "אינדוקטרינציה היא באמת בעייתית, אך לא בדת שלי, שהיא דת האמת".²⁰

סוף דבר, בשונה מתפישתו העכשווית של עולם החינוך, אשר סולד מאינדוקטרינציה ומתבטא נחרצות ונמרצות בגנותה, הרי שלמי-אמוני-ישראל אמנם שללו מניפולציה, שטיפת מוח וכפייה, אולם הם כן רואים בהחלט ברכה ב"החדרת דוקטרינה", גם כזו שלמצער בשלב ראשוני אינה מיידעת על כלליה ופרטיה, יישומיה והשלכותיה.

נגזרת שנייה – כלפי המחנך:

לשאלת מקומו של הממד החינוכי במערכת ההוראה

מערכת החינוך הישראלית מבחינה בין תפקידי הוראה לתפקידי חינוך. הבחנה זו מתבטאת בתפקיד המחנך. לכל כיתה יש מחנך. חובותיו של המחנך נחשבות רשמית לכשמינית מחובות ההוראה השבועיות. חוזר מנכ"ל (1978) הגדיר את תפקיד המחנך כ"פונקציה החשובה ביותר בתהליך החינוך". תפקיד המחנך במערכת הישראלית דומה במובן מסוים לזה של ה- Home-Room Teacher האמריקאי, אם כי תחומי האחריות של המחנך הישראלי רחבים יותר מאלה של עמיתו האמריקאי. המחנך נפגש עם כיתתו לרוב שעה בשבוע לפגישה הידועה כ"שעת מחנך". המחנך הוא המפתח ליצירת אקלים של "פרסונליזם", תפקיד המסמל מודעות לקיומה של זיקה בין תרבות בית הספר לתרבות התלמידים. המחנך הוא הגשר המחבר בין עולם המבוגרים לעולם הילדים. מהבחנת "מורה" מ"מחנך" משתמע כי על בית הספר האחראי להנחיל ידע, מיומנות והכשרה, לדאוג גם לעיצוב אופי התלמידים ולהנחיל ערכים. בתפיסה זו יש עמדה אנטי-אינטלקטואלית מסוימת, שלפיה ההתפתחות האישית

ורכישת הערכים נמצאות אי שם מחוץ לתכנים המקצועיים של תכנית הלימודים.²¹

דא עקא, ניתן לומר שאותה הצהרה נאה אודות מקומם רב החשיבות של החינוך ושל המחנך, נותרה במידה רבה "אות מתה". העובדה שמדובר במקצוע שכשלעצמו כמעט שאינו נלמד במערכת הכשרת המורים, העובדה שמדובר במקצוע שאפיונו אינו בדיוק מוגדר, כמו גם העובדה שעשייתו נותרת עמומה למדי, כל אלה מעיבים ומטילים צל על אותה הצהרה.²²

כדי כך מגיעים הדברים שהם הביאו לייסודה של גישה הדוגלת בהפרדת החינוך מבתי הספר. החינוכאים הבולטים הקשורים לתפיסה זו הם גיוהן הולט, איוון איליץ' ופול גודמן. לדעתם, החינוך הוא תהליך המתרחש במשך כל החיים; העולם כולו מהווה מקור להפקת הידע, והלימודים הם חוויה והתנסות אינדיבידואליות. חינוכאים אלה מגיעים לשלילת בית הספר בין אם מתוך גישה פוליטית-חברתית-אידיאולוגית – בית הספר הוא מכשיר פיקוח של החברה על צעירה, החברה היא הקובעת ערכים ונורמות, אין ביטוי לפלורליזם, תכנית הלימודים אחידה ועוד; בין אם מתוך גישה איכותנית – בית הספר הוא מקום מסוכן שאינו תואם את צורכי הילדים, מקום בעל מסגרת נוקשה של שעות, הפרדה גילאית, צליל הפעמון ועוד.²³

לא זה המקום להאריך בדברים,²⁴ אולם ברי שבתפיסה יהודית האפיל באופן מובהק ההיבט האישיותי-חינוכי על היבט הוראת הידע. כך למשל כתב הרב אי"ש קרליץ:

21 על פי Gordon, D. & Ackerman, W. Function and myth in Israeli secondary schools, Comparative Education Review, 28 (1), 1984, pp. 105–115.

22 ניסיון התמודדות מעשי עם הסוגיה נעשה בניסויי שיערה מכללת אורות ישראל לפני מספר שנים ואשר נסקר ותואר באופן מקיף בספר להיות מחנך – סיפורה של מכללה בניסוי, משרד החינוך, מכללת אורות ישראל, ירושלים תשע"א.

23 על פי Holt, j. Instead of Education, New York 1976.

24 ראו ני גוטל, "מיחינוך מסורתי" – לימסורת חינוכית: מבחן הזמן של החינוך היהודי האורתודוכסי לאור גישת 'השתנות הטבעיים', זמנים בחינוך 1 (תשנ"ו), עמ' 54–61; הנ"ל, "הלכת 'הגינות התלמיד' באספקלריית הדורות ובמבחן הפסיקה", א' בזק, ש' ויגודה ומ' מוניץ (עורכים), על דרך האבות, אלון שבות תשס"א, עמ' 49–74; הנ"ל, "בין קבלת אמת וממי שאמרה לבין קבלתה מ'מלאך ה' צבאות", עיונים בחינוך היהודי ט (תשס"ד), עמ' קכט–קנז; הנ"ל, "זרוק מרה בתלמידים – מדיניות חינוכית מחוייבת?", תחומין כו (תשס"ו), עמ' 252–261 ועוד.

מן המפסידים היותר עיקריים, היות מלמד לרבים בלתי שלם במדותיו [...] אין דבריו נכנסין אל לב החניך, ולא עוד אלא שלומד ממעשיו יותר משיעוריו [...] התייחסות הרב לתלמידיו דורשת תכונות תרומיות ומצוי המדות [...] גדול שמושה יותר מלמודה, והתלמיד מחקה תמיד את רבותיו [...] המחנך – יפרה וירבה תולדותיו כדמותו וכצלמו (חזון איש, אמונה ובטחון ד, טז).

מעין זה גם דבריו של הרב מ' פיינשטיין:

ובסוף דברי אני אומר שאחרי ידיעת כל זאת, הרי רואין שצריך לראות מורים יראי השם יתברך ואוהבי תורה ומדקדקים במצות, וכן צריכים להיות המנהלים [...] שבכל עניני לימוד יכול כל מי שיודע לימוד ההוא ללמד לאחרים אף אם הוא אינו עושה כמו שמלמד, כגון רופא שאומר לאחרים שזה אסור לאכול וכדומה יודעים שהוא דבר המזיק אף כשהרופא עצמו יעבור על זה ולא ישגיחו עליו וכדומה בכל חכמה, אבל בלימוד תורה ולימוד מוסר ויראת ד' וקיום המצות אי אפשר למי שאינו בן תורה ואינו ירא שמים ללמד זה לאחרים שלא יתקבלו דבריו כלום, וכדרשו חז"ל מקרא דהתקוששו וקושו קשוט עצמך ואח"כ קשוט אחרים (שו"ת אגרות משה, יורה דעה, חלק ג, סימן עא).

וכך גם הרב י"ד סולוביצ'יק:

הרב ששמע מתמלא תוכן גילויי חי. מרשם הוא את התלמיד לא רק בסיפור החזון, מבחינת פעולה אינטלקטואלית, אלא גם בהתלכדות רוחנית של התלמיד עם הרב והאצלת ההוד האישי של הרב על התלמיד [...] אי אפשר לרב ללמד תורה לאחרים מבלי ששיק אישיות באישיות. לימוד תורה על ידי רב לתלמיד היא פעולה מיטפיסית פלאית של התגלות אישיות משפיעה לאישיות מושפעת. ההתגלות היא גם התדבקות של הרב והתלמיד. התלמיד שמבין את המושכל מתדבק במשכיל. אם הוא תופס את סברת הרב, הרי הוא מתחבר עם הרב מבחינת אחדות המשכיל והמושכל. ביסוד זה כמוס סוד תורה שבעל פה [...] כשמוסרים אותה, נמסרת גם העצמות האישית [...] התלמידים נקראו בניס, כי הלא מהות אישיותם הרוחנית נאצלה ונולדה מחיק הרב (הרב י"ד סולוביצ'יק, איש ההלכה – גלוי ונסתר, עמ' 228–229).

אין אלה אלא דוגמות ספורות מיני רבות, מהעת החדשה, אשר יסודן בדוגמות מרובות לא פחות מהעת העתיקה:

ההוא צורבא מרבנן דהוו סנו שומעניה.²⁵ אמר רב יהודה, היכי ליעביד? לשמתיה – צריכי ליה רבנן, לא לשמתיה – קא מיתחיל שמא דשמיא. אמר ליה לרבה בר בר חנה, מידי שמיע לך בהא? אמר ליה, הכי אמר רבי יוחנן, מאי דכתיב (מלאכי ב, ז) "כי שפתי כהן ישמרו דעת ותורה יבקשו מפיהו כי מלאך ד' צבאות הוא", אם דומה הרב למלאך ד' יבקשו תורה מפיו, ואם לאו אל יבקשו תורה מפיו. שמתיה רב יהודה²⁶ (בבלי, מועד קטן יז ע"א).

כלומר, הגם שכתוצאה מנידויו עלול להיווצר משבר תורני, שכן "צריכי ליה רבנן", ובכל זאת שיקול חילול השם גובר, ומשעה ששם רע יוצא לפניו, לא ניתן להבליג. לשון אחר: הממד האישיותי-חינוכי גובר על ממד הידע ההוראתי. גישה זו מקבלת גושפנקה מעשית מובהקת מהלכת שלילת הלמידה מרב שאינו הגון: "הרב שאינו הולך בדרך טובה, אף על פי שחכם גדול הוא וכל העם צריכין לו, אין מתלמדין ממנו עד שובו למוטב" (רמב"ם, הלכות תלמוד תורה ד, א; שולחן ערוך, יורה דעה רמו, ח).²⁷ כל זאת ללא ספק משום שלא רק בידע עסקינן אלא בראש ובראשונה בחינוך ובעיצוב דמות המתחנך.

כן כרוכה בכך ההנחיה ההלכתית המאפשרת את פיטוריו המיידיים של "מלמד דרדקי" שגג בהוראתו: "ואמר רבא, מקרי ינוקא [...] כולן כמותרין ועומדין נינהו. כללא דמילתא, כל פסידא דלא הדר מותרה ועומד הוא" (בבלי, בבא בתרא כא ע"ב).²⁸ נחלקו אמנם רש"י ותוספות בשאלה מדוע זהו "פסידא

25 דעות הפרשנים חלוקות בגין מה אמרו עליו ש"סנו שומעניה". ב"מיוחס" לרש"י על אתר כתב שבאופן כללי יוצאות עליו שמועות רעות; תוספות: נחשד בזנות; ר"י מפריש: נואף היה; רבנו חננאל: שם שמים מתחלל על ידו, כדוגמת אלישע-אחר; ריטב"א: עובר על איסורי חכמים כגון דיני ייחוד.

26 ה"מיוחס" לרש"י: הואיל וסנו שומעניה, הא דצריכי ליה רבנן לאו כלום הוא, דמוטב דלא ילפי מיניה.

27 לעיון מקיף בסוגיה זו, ראו נ' גוטל, "בין קבלת אמת וממי שאמרה לבין קבלתה מ'מלאך ה' צבאות", לעיל הערה 24.

28 וכך להלכה, שולחן ערוך, חושן משפט שו, ח: "מלמד תינוקות שפשע בתינוקות ולא למד (אפילו רק יום או יומים) (מרדכי שם), או למד בטעות, וכל כיוצא כאלו [...] מסלקין אותם בלא התראה, שהם כמותרים ועומדים, עד שישתדלו במלאכתם, הואיל והעמידו אותם הצבור עליהם. הגה: וי"א דאף על פי שאין צריכין התראה, מכל מקום בענין חזקה, דעד שיהיו מוחזקין או שיתרו בהן לא מסלקין להו (המגיד פ"י דשכירות ונ"י פרק המקבל)".

דלא הדר". לרש"י (בבא מציעא קט ע"א) משום "דשבשתא כיון דעל על" בעוד שלתוספות (שם) עיקר העניין הוא "לפי שבאותה שעה שלימדו שיבושים נתבטל לו לימוד של אמת". בין כך ובין כך, בין לרש"י בין לתוספות, ברורים לא רק ייחודו של אותו "מלמד", אלא גם חריגות עול האחריות הגדולה המוטלת על שכמו.

יתרה מזאת, עילה מוצדקת לפיטוריו של מלמד איננה רק משגה שעשה, אלא אפילו עצם הגעתו של "מלמד" טוב ומוצלח ממנו: "ואמר רבא, האי מקרי ינוקי דגריס ואיכא אחרינא דגריס טפי מיניה – לא מסלקינן ליה, דלמא אתי לאיתרשולי. רב דימי מנהרדעא אמר, כ"ש דגריס טפי, קנאת סופרים תרבה חכמה" (בבלי, בבא בתרא כא ע"א).²⁹

בסוגיה זו הדבר נתון אמנם במחלוקת אמוראים,³⁰ אולם כך נפסקה הלכה: "אם יש כאן מלמד שמלמד לתינוקות, ובא אחר טוב ממנו, מסלקין הראשון מפני השני" (שולחן ערוך, יורה דעה רמה, יח)³¹ – הלכה ייחודית המלמדת על

29 רש"י: "דילמא אתי לאיתרשולי – יתפאר בלבו שאין כמותו ויתרשל מן התינוקות ולא יירא שמא יסלקוהו. כל שכן – כשחשבוהו יתן לב להיות למד יפה שדואג מקנאת חבירו שסלקוהו מפניו שיביישנו בבני העיר".

30 אך ראו בבא בתרא שם ע"ב "ומודי רב הונא במקרי דרדקי", רש"י שם ד"ה ומודה רב הונא, וחזון איש שלהלן בהערה סמוכה.

31 ראו חזון איש, אמונה ובטחון, פרק ג, אות א, אשר עשה שימוש נרחב בהלכה פסוקה זו כדי להוכיח ש"חובות המוסריות המה לפעמים גוף אחד עם פסקי ההלכה, וההלכה היא המכרעת את האסור ואת המותר של תורת המוסר". שכן בנידון דידן "הרי שיש בעיר מלמדים מתפרנסים מעמלם, ולפתאום באו מלמדים אחרים מעיר אחרת, וכטבע בני אדם אינם שבעים רצון מהישנות, קפצו כולם על האורחים החדשים, ומלמדי העיר נזקו. המקופחים פשטו שנאתם בלבם על הרודפים החדשים, ומשנאת הלב יצאו לבקש עליהם תואנות מומים ועלילות, ולמדו לשונם דבר רע עליהם, ומרעה אל רעה יצאו להוציא דיבת שוא, ולעורר רחמי בני העיר נגד האכזריות של הבאים החדשים, עד שהוסיפו בקטטות ומריבות, ולעתים נוקמים בהם נקמות כאשר תמצא ידם. הנה כל מעשיהם היו מנוקים מכל חטא ואון, לו היתה הלכה כמותם, שיכולים לעכב על החדשים, והחדשים היו החוטאים בנפשותם, למרות שנגד ההלכה שנאמרה למשה ע"ה בסיני, אין כאן איסור מחלוקת ולא איסור לשון הרע ולא שנאת חנם, ויש כאן מלחמת מצוה להעמיד הדת על תלה. אבל עכשיו שההלכה הכריעה דקנאת סופרים תרבה חכמה, ויסוד הזה נעלה מחיותא דאנשים פרטיים, הנה האורחים הבאים עשו כהלכה, והקמים כנגדם שופכים דם נקיים, וכששונאים אותם בלב עוברים על לא תשנא אחיך, כשמדברים עליהם רע, עוברים על איסור לה"ר, כשמקהילים קהלות לקטטות, עוברים על לא תהי' כקרח, כשנוקמים בהם בהעדר הטבה עוברים משום לא תקום [...]. וכשאמרו בגמ' (ב"ב שם) ומודה ר"ה במקרי דרדקי דלא מצי מעכב, נכללה בהוראה זו הרבה הלכות מוסריות אשר תפגשנה מתוצאות ההלכה [...]. למדנו עד כמה פרצה השלטת הדין בישראל, אם הדין אוסר המלמדים, מותר

כמה נכבד וחשוב מקצוע זה, עד כמה מקפידים על איכות המלמד, אפילו על חשבון זכויות בסיסיות המוקנות דרך כלל לשכירים. רבים מהקדמונים הזכירו בהקשר זה את תשובתו של רבנו גרשום מאור הגולה ואף ביססו עליה את פסיקותיהם:

דין מלמדי תינוקות – תשובת ר' גרשום מאור הגולה
 אני גרשון החתום מטה אשיב לשואלי דבר כאשר הראוני מן השמים. צריכין להיות נאמנים מלמדי תינוקות וסופרים לעשות מלאכתן באמונה וצדיקים במעשיהם. ומי שמלאכתו באמונה זוכה הוא להיות בישיבה של מעלה ואינו מט לעולם, שכן אמר דוד ברוח הקדש "ד' מי יגור באהלך ומי ישכון בהר קדשך הולך תמים ופועל צדק" (תהלים טו, א–ב) וכת' "עושה אלה לא ימוט לעולם" (שם ה) וכ"ש [מלאכת] מלמדי תינוקות שהיא מלאכת שמים שצריכים להזהר במלאכתם. ואם עושין כן עליהם (ב"ב ח ע"ב) הכתוב אומר "ומצדיקי הרבים ככוכבים לעולם ועד" (דניאל יב, ג). ולענין דין זה של מלמדי תינוקות אם פוסק עמו בפירוש להשכים ולהעריב בלילי ימות הגשמים ללמד, צריך לעמוד בתנאי. ואם בסתם נשכרו צריך לעמוד כשאר מלמדי תינוקות ואינו יכול לכופו להשכים ולהעריב, ואם נוהגין שאר מלמדי תינוקות להתעסק בצרכי עצמן לפי שעה, אף זה מתעסק, ואינו יכול לעכב עליו [...] וזה ראובן אם כתב לעצמו ספרים בשעה ששאר [מלמדי] התינוקות עוסקין בעניניהם הרשות בידו, ומה שכתב בשעה שמלמדין התינוקות, אם שאר מלמדין של אותו המקום רגילין לעשות כן הרשות בידו, ואם לאו לא כל הימנו. ואם השוכר היה עמו במדינה ויודע שמתבטל ממלאכתו יכול לסלקו דאמר (ב"מ קט ע"א) רבא מקרי דרדקי [...] כולן מותרין ועומדין נינהו. כללא דמילתא כל פסידא דלא הדר כמותרה ועומד דמי, ומסלקו ליה בלא תרייתא (שו"ת רבנו גרשום מאור הגולה, סימן עב).

לגרשם ע"י המושל, ומצוה לגרשם, אין כאן מלשינות ומסירות ופחיתות לגרש ישראל ע"י זרים, יש כאן מצוה לקיים הדת על תלו. ואם הדין מתירם, המגרש הוא מסור, ויוצא מכלל ישראל, וכל ישראל עיניהם נשואות לדברי השו"ע ולגאוני הדור להגיד ההלכה, הגאון ר"ש נטנזון זצ"ל החדור באהבת המשפט, יתאכזר על מלמדי העיר וגוער בהם בנזיפה, אין כאן טענת פסקת לחיותי, הכל מותר להרביץ תורה, ולדבריו ז"ל הכל נכנעו, המשפט והשלו' אהבו, ומי נתן בלבו אהבת המשפט וקנאתו, אם לא מיעוט שינה מיעוט שיחה ללון בעומקה של הלכה".

ואכן, מקורות תלמודיים רבים העלו על נס את דמותו, מעמדו וחשיבותו של המלמד. כך סוגיית הבבלי, בבא בתרא ח ע"ב שהוזכרה על ידי רבנו גרשום הנ"ל, ורואה בהם "מצדיקי רבים ככוכבים לעולם ועד"³², ואף מציינת לכך דוגמה: "כגון מאן, אמר רב, כגון רב שמואל בר שילת. דרב אשכחיה לרב שמואל בר שילת דהוה קאי בגינתא, א"ל שבקתיה להימנותך, אמר ליה הא תליסר שנין דלא חזיא לי, והשתא נמי דעתאי עלוייהו".

כך גם סיפרו בסוגיית תענית כד ע"א:

רב איקלע לההוא אתרא, גזר תעניתא ולא אתא מיטרא. נחית קמיה שליחא דצבורא, אמר משיב הרוח ונשב זיקא, אמר מוריד הגשם ואתא מיטרא, אמר ליה מאי עובדך, אמר ליה מיקרי דרדקי אנא ומקרינא לבני עניי כבני עתירי, וכל דלא אפשר ליה לא שקלינא מיניה מידי, ואית לי פירא דכוורי, וכל מאן דפשע משחדינא ליה מינייהו, ומסדרינן ליה, ומפייסינן ליה, עד דאתי וקרי.

בכך ביטאו חכמים שתפילת המלמד נשמעת ומתקבלת אף יותר מזה של תלמיד חכם מובהק כרב. ועוד אמרו במדרש (ויקרא רבה, מרגליות ל):

"שובע שמחות" (תהלים טז, יא) [...] אל תהי קורא שובע אלא שבע, אלו שבע כתות שלצדיקים שעתידי להקביל פני שכינה, ופניהם דומות לחמה ולבנה לרקיע ולכוכבים לברקים ולשושנים ולמנורה הטהורה שהיתה בבית המקדש [...] אמי' דוד לפני הקב"ה רבון העולמים וכי מי מודיענו אי זו כת החביבה והנעימה שבהם, תרין אמוראין, חד אמי' [...] ואוחרנא אמי' אלו סופרין ומשנין ומלמדי תינוקות באמתן שהן עתידין לעמוד בימינו של הקב"ה.

ועוד כהנה וכהנה מאמרי חז"ל, קדומים ומאוחרים, המורים עד כמה הוחשב מעמדו המחנך של המלמד.³³

32 רש"י שם: "מלמדי תינוקות – מצדיקי רבים הן, שמלמדין ומחנכינן אותן בדרך טובה".
 33 כאן המקום להפנות למאמרו המכונן של רבי אברהם שמואל בנימין סופר (שרייבר), בעל ה"כתב סופר", אשר בהקדמת "פתוחי חותם" לחלק יורה דעה של שו"ת אביו – החתם סופר, עמד בהרחבה על אישיותו החינוכית ועל דרכו החינוכית של אברהם אבינו שהיה מוכן אפילו לסכן את התעלותו הרוחנית האישית ובלבד שיחנך ויקרב את ההמונים לעבודת ד': "לא באלה חפץ ד' שישלים האדם את נפשו לבד ואת אנשי דורו ישאיר אחריו תרבות אנשים חטאים ומכעיסי ד', כמקרה אשר קרה לדורו של חנוך ודור המבול [...] טוב לאדם למעט בהשלמת נפשו, למען רבות כבוד ד' [...] לא תושלם חפץ הבריאה אם ישלים האדם את נפשו לבדו ולא ישלים את נפש זולתו [...] והאוהו במידה זו מראה אהבתו אל ד'

לא ייפלא אפוא שמשעה שקרסה מערכת החינוך המשפחתית, נזעקו חכמים לייסד חינוך ממסדי המוני, והיו בכך פורצי דרך עולמיים שהקדימו את זמנם: והוא [שמעון בן שטח] התקין שלשה דברים, שיהא אדם נושא ונותן בכתובת אשתו ושיהו התינוקות הולכין לבית הספר והוא התקין טומאה לכלי זכוכית (ירושלמי, כתובות ח, יא [נ, ב]).

אמר רב יהודה אמר רב, ברם זכור אותו האיש לטוב ויהושע בן גמלא שמו, שאלמלא הוא נשתכח תורה מישראל. שבתחילה, מי שיש לו אב מלמדו תורה, מי שאין לו אב לא היה למד תורה [...] התקינו שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בירושלים [...] ועדיין מי שיש לו אב היה מעלו ומלמדו, מי שאין לו אב לא היה עולה ולמד. התקינו שיהו מושיבין בכל פלך ופלך, ומכניסין אותן כבן ט"ז כבן י"ז, ומי שהיה רבו כועס עליו מבעיט בו ויצא. עד שבא יהושע בן גמלא ותיקן שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר, ומכניסין אותן כבן שש כבן שבע (בבלי, בבא בתרא כא ע"א).

סוף דבר, בשונה מיישום רווח של הוראה שאינה מחנכת, המתרכזת בידע ומזניחה עיצוב האישיות, הרי שלמי-אמוני-ישראל אמנם החשיבו ביותר את הידע, אולם הם בהחלט העלו על נס כעיקר מכוון שאף עולה על הידע דווקא את הממד החינוכי-ערכי.

נגזרת שלישית – כלפי התפיסה החינוכית: לשאלת מקומה של לגיטימציה לחינוך לערכים מחייבים

שאלה ערכית-חינוכית מנסרת זה כמה עשורים בחלל העולם החינוכי, הן האוניברסלי הן הישראלית, בנוגע לזכות הממסד החינוכי לחנך לערכים מחייבים. הנושא שנוי במחלוקת. יש מהחינוכאים הגורסים שחינוך מנוער מערכים, כזה הכולל רק ידע ניטרלי ואובייקטיבי, אינו בגדר האפשר, מה גם שהחברה זקוקה

ביתר שאת וביתר עוז, כי מדרך אוהב את המלך להתאמץ ולהשתדל בכל האפשר להכניס בני אדם תחת עול מלכותו ולהרבות לו עבדים [...] דבר זה הוא מוסר השכל להשלם, אם אמר עבד העברי חשקה נפשי בדי' וחפץ אני להתקרב אליו ואיך אעשה זאת למעט בלימודי ומושכלות שלימות נפשי כדי להשלים נפש חברי? התשובה אליו ואיך אעשה זאת למעט למדתי מרבתי ויותר מחברי ומתלמידי יותר מכולם. היפלא מדי' דבר למלאות לך שלימות נפשך מה שהחסרת לכבוד שמו. אתה עשה את אשר ציווך כרצונך והוא יעשה רצונך כרצונו למלאות נפשך מידיעת השלימות ויספיק לך זמן המועט להשיג השגות רבות ונשגבות עוד יותר מכדי יכולת שכלך". וראו נ' גוטל, "אברהם אוהבי: מסירות נפש חינוכית", האור הגדול: 70 שנה לישיבות ולאוּלפנות בני עקיבא, ירושלים תש"ע, עמ' 93-100.

לבני דור חדש הפועלים בהמשכיות לערכי דורות קודמים. לעומתם, יש הסוברים כי ניתן לחנך לערכים רק בנסיבות של אחידות תרבותית עמוקה. לא כן בחברה רב-תרבותית כחברה הישראלית, שקשה לחנך בה לערכים ספציפיים, וכל שניתן הוא לנסות לחנך למעורבות ערכית ולדיון על ערכים. לשתי גישות אלה מצטרפת דעה הקובעת עקרונית שאין למחנכים כל זכות לחנך לערכים מחייבים.³⁴

בספרו הנודע אמיל (Emile, 1762), טען ז'אן ז'אק רוסו (Jean-Jacques Rousseau, 1712–1778) לפער בין הטבע המוטבע באדם ובין מה שיוצרת החברה האנושית. במצבו הטבעי האדם הוא "פרא אציל", והציביליזציה, יצירתה של החברה האנושית, היא המשחיתה את האדם האצילי מטבעו. "הכול יוצא טוב מתחת ידיו של בורא עולם, אך הכול מתנוון בין ידיו של האדם". בשל כך הביע רוסו ייאוש מהחינוך המסורתי, ודאי מזה הדתי. יתרה מזו, ההתפתחות המדעית והאמנותית הייתה לצנינים בעיניו של רוסו. כדי כך הגיעו הדברים שבתחרות מאמרים סביב הנושא: "Si le retablissement des sciences et des arts =] a contribue epurer les mours" חיונית מבחינה מוסרית] – תשובתו של רוסו הייתה שלילית. רוסו שאף אפוא לשיבה אל הטבע, לחינוך ללא ספרים, אלא בהתנסות ישירה.³⁵

בהתייחס לגישות אלה – שלילת חינוך לערכים מחייבים ואולי אף שלילת חינוך בכלל אלא שיבה אל הטבע – נכון לפתוח באזכור "איגרת החינוך"³⁶ של הראי"ה קוק. כחמש שנים אחר עלייתו ארצה (תרס"ד/1904) נאלץ הרב קוק לתקן אמירות שיוחסו לו בעיתון "החבצלת" בנוגע לעקרונות החינוך, שכן אלה

34 ראו י' גולדשמידט, "חינוך לערכים", בשדה חמ"ד א (תשי"ז), עמ' 2–5; א' מינקוביץ, "בעיות פסיכולוגיות בחינוך לערכים", החינוך ה-1 (סיון תשכ"ז), עמ' 251–269; ע"א סימון, הזכות לחנך החובה לחנך, תל אביב 1983, עמ' 55–81; י' סמילנסקי, על חינוך ועל חינוך לערכים, תל אביב 1974; הנ"ל, פרידה מן החינוך, תל אביב 1988; ר"י עמיטל, "משמעותם של ערכים בתורה", והארץ נתן לבני אדם, אלון שבות תשס"ה, עמ' 76–83; הנ"ל, "דבקות בערכים", שם, עמ' 155–159; א"פ קליינברגר, "הזכות לחנך לערכים מחייבים", מגמות יא (1961), עמ' 332–337; א' רון, "על הזכות לחנך לערכים דתיים", מגמות יז (2) (1970), עמ' 183–185 ועוד.

35 אגב, בהקשר לאינדוקטרינציה שנידונה לעיל, רוסו אף לא הסתייג מחינוך מניפולטיבי ויש האומרים אף מהשפלה.

36 אגרות הראיה א, איגרת קע.

הובאו שלא במדויק, ולרב קוק חשוב היה מאוד שבכל הנוגע לענייני חינוך דבריו יובעו כמות שהם :

עורך נכבד ואהוב [...] הנני נזקק בזה לבאר בעתונך היקר דברים אחדים, אשר אבקש מכבוד הדרתך שתשימם בו בלשוני :

מטרת החינוך היא להכשיר את האדם לצורתו המתוקנת, שהנקודה המרכזית שבה היא לעשותו טוב וישר. מאז אשר החל אברהם אבינו לקרא בשם ד', היתה לנו לנחלה, כי כל מה שתהיה מושרשת בלבו של אדם יותר הקריאה בשם ד', כן יגדל טובו וישרו, ויהיה יותר מאושר לעצמו ולחברה כולה. כנסת ישראל נתיחדה מכל האומות להרים ברמה את הדגל של החלטה זאת בעולם, שהטוב והישר של האדם היא התכלית היותר נשגבה שלו, ושהקריאה בשם ד' והשרשת ידיעה זו היא ההכשרה היותר בטוחה למגמה זו, עד שהמגמה וההכשר הנם דבר אחד ולא יתפרדו. וכאשר לתכלית השרשת הקריאה בשם ד' בלב ונפש, ביחיד ובאומה בכללה, דרוש תלמוד קבוע, משחר טל הילדות של האדם, על כן לקח מקום בראש החינוך הישראלי תלמוד תורה – ודוקא תלמוד תורה ולא ידיעות אחרות, שאין מטרתן כ"א להכשיר את האדם למלחמת החיים, ולא לעשותו טוב וישר לפני ד' ואדם. זאת היא הדרך העתיקה, אשר בה הלכו אבותינו מעולם, וע"פ דרך זה נשמר שם ישראל בכלל, והצליחו גם עשו פרי, שיצאו מגדולי הדורות המצויינים מאורי אור בעד האומה ובעד כל העולם כולו.

הכשרת האדם למלחמת החיים נחשבה בנו תמיד למדרגה השניה של צדדי החינוך, ולא עצם מטרתו. ברבות הימים עברו על ראשו גלי הזמן, ועם ישיבתנו בארצות הגויים, אשר המטרה הראשית של חנוכם אינה כ"א ההכשרה של האדם למלחמת החיים, והדרישה של הטוב והישר – וק"ו הקריאה בשם ד', שהיא הבסיס שלה – גם אחר שספגו מעט מזה אל תוכה על ידי צנורותינו, נחשבו בכל זאת לטפל נגד ההכשר אל החיים החמריים ומלחמתם – חדר גם בנו רוח כזה. ורבים מאד הם לדאבוננו, אשר שכחו את צורת החינוך העקרית שלנו, וישכחו מבתי לימודיהם את הראשיות של מטרת הישר והטוב ואת הקריאה בשם ד' הקשורה בה, יטביעו את חותם החינוך כולו רק על הכשרת החיים הזמניים, במלחמתם ותאותיהם [...] הידיעה הברורה, שנצח ישראל לא ישקר, וכי

למרות כל צרכי הזמנים, המשתנים ומתחדשים, היסוד הראשי קבוע הוא ועומד: מלכות ד' וממשלתו, הכשרת האדם והאומה ללכת בדרכיו, המושפעת מהחינוך היסודי, המיוחד בלא שום שיתוף, רק לתלמוד תורה, זהו עומד לעד. "מלכותך מלכות כל עולמים, וממשלתך בכל דור ודור" [...]

זאת היתה כוונתי בשיחה הקטנה, אשר הבעתי אותה בעת שמחת תורתנו הקדושה, בבית המדרש הגדול, להמוסד הקדוש "שערי תורה", שהראוני שהובאה בעתונך היקר.

הידע המקצועי ודאי חשוב, אולם הוא משני להיבט הערכי. חינוך ליושר ולטוב ולקריאה בשם ד' זו בתמצית תורת החינוך כולה, והיא משימת הממסד החינוכי. לצד זה, ורק לצד זה, צריכה להתקיים משימת הכשרת החניך ל"מלחמת החיים".

נקודה זו כרוכה ככל הנראה בנקודה חינוכית מהותית נוספת שעליה עומד הרב קוק: גילוי עצמיותו הפנימית של החניך, חשיפת פנימיותו והוצאתה מן הכוח אל הפועל:

ואני בתוך הגולה. האני הפנימי העצמי, של יחיד ושל הציבור, אינו מתגלה בתוכיותו רק לפי ערך הקדושה והטהרה שלו [...] חטא אדם הראשון, שנתנכר לעצמיותו, שפנה לדעתו של נחש, ואבד את עצמו, לא ידע להשיב תשובה ברורה על שאלת 'איכה', מפני שלא ידע נפשו, מפני שהאניות האמיתית נאבדה ממנו, בחטא ההשתחואה לאל זר. חטא ישראל, זנה אחרי אלהי נכר, את אניותו העצמית עזב, זנה ישראל טוב. חטאה הארץ, הכחישה עצמיותה, צמצמה את חילה, הלכה אחרי מגמות ותכליתים, לא נתנה את כל חילה הכמוס להיות טעם העץ כטעם פרו, נשאה עין מחוץ לה, לחשוב על דבר גורלות וקריירות. קטרגה הירח, אבדה סיבוב פנימיותה, שמחת חלקה, חלמה על דבר הדרת מלכים חיצונה. וכה הולך העולם וצולל באבן האני של כל אחד, של פרט ושל הכלל.

באים מחנכים מלומדים, מסתכלים בחיצוניות, מסיחים דעה גם הם מן האני, ומוסיפים תבן על המדורה, משקים את הצמאים בחומץ, מפטמים את המוחות ואת הלבבות בכל מה שהוא חוץ מהם, והאני הולך ומשתכח, וכיון שאין אני אין הוא, וקל וחומר שאין אתה.

רוח אפינו משיח ד', זהו גבורתו, הדר גדלו, איננו מבחוץ לנו, רוח אפינו הוא [...] את האני שלנו נבקש, את עצמנו נבקש ונמצא, הסר כל אלהי נכר, הסר כל זר וממזר, וידעתם כי אני ד' אלקיכם, המוציא אתכם מארץ מצרים להיות לכם לאלקים, אני ד' (ראי"ה קוק, שמונה קבצים, קובץ ג, אות כד).³⁷

ככל שחשובה משימת הכשרת האדם למלחמת החיים, משימה זו אינה מספקת למיצוי פנימיותו: הוצאה אל הפועל של אישיות האדם, המתחנך. בשל כך ברור שעיקר משימת המחנך אינה אותה הכשרה, גם אם כבודה בהחלט במקומה מונח, אלא כאמור, בראש ובראשונה, הוצאה מן הכוח אל הפועל של אותם היבטים ערכיים הגנוזים בו.

כלל לא יחיד הוא הראי"ה קוק בשימו אצבע על ייחודו של הפרט ועל משימתו האישית. הרב ש"ר הירש לדוגמה הורה-הנחה את האדם לשים היטב לב לתקופה שבה נולד, לסביבה, להורים, לנסיבות, לחברה ובקיצור לכל המרחב הייחודי לו, שכן אלה מהווים סמנים לייחוד משימתו:

דע: הקב"ה ייעד אותך להיוולד דווקא בתקופה שבה נולדת, בסביבה שבה באת לעולם, להורים שהולידו אותך, בנסיבות מיוחדות לך, מפגיש אותך עם אנשים מסויימים, נותן לך מורים מהם תלמד וידידים להם תתחבר או תתרחק, מעניק לך כוחות גוף ונפש במידה הנדרשת לצרכך, מעמיד אותך במהלך חיך במצבים הייחודיים לך. כל אלה מהווים עבורך את האמצעים הטובים ביותר כדי להגיע אל התכלית אליה נשלחת לעולם ושם טמונה הצלחתך (הרב שמשון רפאל הירש, חורב, פרקי התורות, ו).

הרב קלונימוס קלמיש שפירא, האדמו"ר מפיאסצנה, בהקדמת ספרו הנודע חובת התלמידים (וארשא תרצ"ב, עמ' ה-ו) נתן אף הוא את לבו לייחוד האישי של כל תלמיד ותלמיד, ובשל כך הורה למחנך שהוא זה הצריך להגיע אל התלמיד, הוא זה שצריך להרכין עצמו כלפיו, "לחדור אל תוך קטנותו ונמיכותו":

37 אורות הקודש ג, מוסר הקודש צז, עמ' קמ: בקשת האני העצמי; וראו שמונה קבצים, ח, ריג. בסגנון דומה התבטא הרב קוק באורות התשובה טו, י: "התשובה הראשית, שהיא מאירה את המחשכים מיד, היא שישוב האדם אל עצמו, אל שורש נשמתו [...] שקלולה בא תמיד ממה שהיא שוכחת את עצמה". וראו ר"א קלונסקי, "עצמיות האדם – במשנת מרן הרב קוק זצ"ל", קובץ הראי"ה, ירושלים תשכ"ו, עמ' עט-פד.

אבל שלמה המלך לא את תכלית החינוך בלבד הודיענו, שתכליתו להביאו אל 'גם כי יזקין לא יסור ממנה', רק גם את האופן והאמצעי איך לבוא אליו ביאר לנו במלים "חונך לנער ע"פ דרכו", שזה הוא העיקר [...]. המחנך שרוצה לגלות את נשמת התלמיד הטמונה והגנוזה בו, לגדלה ולהבעירה שתבער באש של מעלה להמרום וקדוש [...] מוכרח הוא להרכין את עצמו אל התלמיד המתחנך על-ידו, ולחדור אל תוך קטנותו ונמיכותו, עד אשר יגיע אל ניצוץ נשמתו הגנוזה אף נעלמה ולהוציאה ולהצמיחה ולגדלה.³⁸

עם זאת, לצד המחויבות החינוכית, אין לחדד שמידה מסוימת של צדק טמונה בגישת רוסו. כבר החכם מכל אדם ידע לומר "ראה זה מצאתי, אשר עשה האלהים את האדם ישר והמה בקשו חשבנות רבים" (קהלת ז, ט), ובכך ביטא מסר האומר שפעמים האנושות לא מתקנת אלא מקלקלת. דא עקא, השארת האדם "פרא" עלולה להוליד "עיר"³⁹ ולא "סוס אציל" כמשלו של רוסו. זו אפוא, כאמור לעיל, משימת המחנך: חלילה לא השתלטות על נפשו האישית-ייחודית של החניך, אך כן סיועו להוציא את הכמוס בעצמו, מה שיקשה לו לעשות ללא המחנך הראוי:

החינוך של האיש הפרטי הלא היא ההוצאה מכח לפועל, מהעלם לגילוי, את הכוחות והכשרונות הנמצאים בנפש הילד בטבעה, או הראויים לפי טבעה להתקבל בה ביותר מתוך ההשפעות החינוכיות השונות. כשגורמי החינוך – ההורים והמורים, הספרות והסביבה של הילד – מותאמים ומכוונים לשכלול כשרונו הטבעי הזה של הילד ופיתוחו בדרכי החיים השונים, אז החינוך הוא מוצלח וטוב, ובהיפך, כשכשרונו הטבעי הזה של

38 ועוד הוסיף הבחנה בין "ציווי" ובין "חינוך": "כי המצוה והמרגיל בלבד, אינו צריך ליתן לב אל הבן והתלמיד, לדעת את טבעם ושכלם וכו' עליו רק לצוות עשה כך וכך ודי לו, גם אינו מרגיש חוב בעצמו לטפל בכל תלמיד ותלמיד בפני עצמו, יוכל הוא לצוות להרבה תלמידים בני גיל אחד צווי אחד, עשו כך וכך, כי לא בהתלמיד ובהבן, רק בו, בהמצוה לבד הדבר תלוי, הוא יצוה וזאת היא הכל". לא כן חינוך: "וכיון שכן, לא בכל הנערים שוה הוא החנוך, תלוי הוא בכל נער ונער כפי טבעו, דעתו, מדותיו וכו', ואותם על המחנך להכיר, ולא די להמחנך אם רק את עצמו ודעתו לבד יכיר, כי גם בהמתחנך הדבר תלוי, לא בדעתו וכחי עצמו בלבד ישמש ויפעל, יצוה ויורה, רק גם בדעת וכחי התלמיד יאחז, ישמש ויפעל, ולא מה שיצוה ויחנך לזה יצוה ויחנך לתלמיד אחר השונה ממנו בטבע, רצון, מדות וכו'. וזה רמז לנו שלמה המלך 'חונך לנער ע"פ דרכו', על פי דרכו של כל אחד ואחד".

39 איוב יא, יב: "ועיר פרא אדם יולד".

הילד נעזב, אם לא יפותח ולא ישוכלל, כשגורמי החינוך מכריחים וכופים אותו לצד אחר, המוזר לו לפי טבעו, הרי הוא נעשה גבר לא יוצלח. הצלחת החינוך היא באותה מידה שהוא עומד על עמדתו הראויה ושומר את תפקידו, שהוא מתכוון כלפי הטבע הפנימי, כאשר בראו האלוהים, להשלימו, לפתחו ולשכללו על ידי האמצעים הגורמים והמסייעים השונים [...] כי תהיה הקולטורה למה שהיא יכולה להיות וצריכה להיות, כי תעמוד על עמדתה הנכונה ותתן את אשר היא יכולה וצריכה לתת [...] תרבות כל עם וכל קבוץ חברתי מיוחד היא השלמת הטבע היסודי הקיים, הטבע הפנימי האמתי, הנשמתי [...] השלמתו, שכלולו, פתוחו וגלוי, העשרתו (רבנו הרצי"ה זצ"ל, "התרבות הישראלית", לנתיבות ישראל, א, עמ' 1-2).

מכנה משותף לשלוש הנגזרות, שהן מחדדות, מבליטות ומדגישות מה בין חינוך אוניברסלי ובין חינוך פרטיקולרי – חינוך אמוני מהו. ואולם לא באו שלוש נגזרות אלה אלא כקצה קרחון המלמד מן הפרט הקטן על הכלל הגדול – אין בכלל אלא מה שבפרט. לחינוך האמוני נגזרות רבות נוספות, כדרכי הוראה ודרכי משמעת, מיון תלמידים, היחס לפלורליזם ולפנאי, שאלות של מימון ושל תקצוב, של ניהול ושל הוראה, של מספרי תלמידים בכיתה ושל נידום מהכא להתם, של הוראה מגדרית, של תכניות לימודים וכו'. אין ספור נגזרות והשלכות, ואידך זיל גמור.

[מתוך : אורשת, ג (תשע"ב), הוצאת מכללת אורות ישראל]