

דפוסים בתרגום חינוכי

עיונים בחינוך היהודי
כרך יג (תשס"ט)

עורכים: יונתן כהן ואלי הולצר
עורכת משנה: ויואן בורשטיין

על העטיפה: "על שפיים נהרות" © 2003 מאת מירה מנדל.
בתמונה זו באים לידי ביטוי פסוקים המופיעים בספר ישעיהו פרק מ"א.
מירה מנדל נולדה בקנדה וגרה בישראל. ציוריה מוצגים בתערוכות בישראל
ובארצות הברית ונמכרים בגלריות בניו יורק, וושינגטון, מיאמי ודאלאס. בציוריה
באים לידי ביטוי המענה האישי שלה לפסוקים הליריים-מטאפוריים של דוד
המלך ואהבתה לארץ ישראל. עבודות נוספות של מירה מנדל ניתן לראות ב:
www.artfromthewell.com

האוניברסיטה העברית בירושלים
המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון

קרן מנדל מכון מנדל למנהיגות

דפוסים בתרגום חינוכי

עורכים

יונתן כהן ואלי הולצר

הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים

ההפצה : הוצאת מאגנס
ת"ד 39099, ירושלים 91390, טל' 02-6586659, פקס' 02-5660341
www.magnesspress.co.il

המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון
האוניברסיטה העברית בירושלים, 91905
טל' 02-5882033, פקס' 02-5322211, דוא"ל melton-centre@savion.huji.ac.il
http://melton.huji.ac.il

עריכת לשון: דפנה בר-און

©

כל הזכויות שמורות
להוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס
ולמרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון
האוניברסיטה העברית
ירושלים תשס"ט

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם,
לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט
בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי, מכני
או אחר כל חלק שהוא מהחומר שבספר זה.
שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה
אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמוציא לאור.

ISBN 978-965-493-376-6

נדפס בישראל
סדר ועימוד: א.מ.ן בע"מ, ירושלים

תוכן העניינים

ז	דפוסים בתרגום חינוכי – מבוא	יונתן כהן
	א. מפילוסופיה ומחשבת ישראל לחינוך יהודי	
יג	הרטמן, רוזנק ושביד על המבוא של הרמב"ם לפרק 'חלק': ראשיתה של מסורת בפילוסופיה של החינוך היהודי (תקציר)	יונתן כהן
טו	משל הנער הקטן והמלמד – תגובה ליונתן כהן	זאב הרוי
יט	עיון בחינוך בכלל ובחינוך מסורתי בעולם מודרני בפרט – קריאה בויטגנשטיין המאוחר	יהודה בן-דור
סג	הנקודה הפנימית – תגובה ליהודה בן-דור	שמואל שקולניקוב
עא	הליכה מפוכחת אל התמימות השנייה של ע"א סימון	חיים א' רכניצר
קא	התמימות השנייה כעמדה דתית וחינוכית תגובה לחיים א' רכניצר	יהודע עמיר
קט	"יצירת שפה רוחנית משותפת": הפילוסופיה החינוכית היהודית של דוד הרטמן (תקציר)	ארי אקרמן
קיא	החינוך להתנגדות על פי אמיל פקנהיים	ארי בורשטיין
קכז	חינוך יהודי בהגותו של עמנואל לוינס (תקציר)	אנט ארונוביץ
קכט	יפת אלוהים ליפת וישכון באוהלי שם – החינוך במשנת לוינס – תגובה לאנט ארונוביץ	חנוך בן-פזי

ב. ממושגים מכוננים למשמעותם החינוכית

קמז	התדמות – גלגולי רעיון ומשמעיו הקיומיים	משה מאיר
קעה	אותנטיות ויושרה בחינוך היהודי (תקציר)	ג'ן גלסר
קעז	תגובה – להיות בן בית ולא בעל בית: שני היבטים של אותנטיות רוחנית תרבותית	ישראל שורק

ג. מתפיסות של הדיסציפלינות להוראת טקסטים

קפג	ממדים חינוכיים בפעילות הפרשנית של טקסטים (תקציר)	אלי הולצר
קפה	המדרש והחינוך: הצגה מחודשת של השאלה (תקציר)	מיכאל גיליס
קפז	לשונות לימודים	מנחם הירשמן

ד. מחזון תרבותי לחזון חינוכי

קצג	בין "מאורע ברנר" לבין תפיסות התרבות והחינוך היהודים היום	אלישבע מואטי ומרק סילברמן
רכה	שבע הערות, או יותר, למאמרם של אלישבע מואטי ומרק סילברמן	אבי כצמן
רלט	מי מפחד מהוראס קאלן? פלורליזם תרבותי והחינוך יהודי (תקציר)	דניאל מרום
רמא		המחברים

דפוסים בתרגום חינוכי – מבוא

יונתן כהן

אנו גאים להציג לציבור קוראינו את הכרך ה-13 של הסדרה: עיונים בחינוך היהודי. כרך זה עוסק באפשרות 'תרגומן' של תוכנות שנקנו במסגרת תחומי ידע הנחשבים בדרך כלל כמצויים מחוץ לעולם החינוך, וזאת על מנת שאותם תחומי ידע יובנו כמכוונים גם לסוגיות ולבעיות שעל סדר יומם של הוגים, חוקרים ואנשי מעשה שהחינוך הוא לחם חוקם. כפי שלמדנו ממורינו, פרופ' שלמה פוקס ז"ל ופרופ' מיכאל רוזנק (ייבדל לחיים ארוכים), מלאכת ה'תרגום' – משיטות פילוסופיות או מושגים פילוסופיים, מיסודות שמקורם במסורת המחשבה היהודית או מחזונות תרבותיים שונים, להגות חינוכית ופרקטיקה חינוכית – היא מורכבת ביותר. יש המעדיפים לערוך 'תרגום' כזה במסגרת המודה ה'נורמטיבית', שבה השקפות עולם נורמטיביות 'מתורגמות' מעקרונות יסוד פילוסופיים ל'אידיאלים', 'מטרות' ו'אמצעים' חינוכיים. ואולם, במעבר מקטגוריה אחת למשנייה, על מושגים מסוימים לעבור תהליך של מודיפיקציה או פירוש מחדש. תהליך זה הוא גם מעשיר וגם מצמצם, שהרי משמעויות מסוימות 'הולכות לאיבוד' באורח בלתי נמנע בתרגום, גם כאשר תוכנות חדשות מתווספות. אחרים מעדיפים לעבוד במסגרת המודה ה'דליברטיבית', שבה מתחילים לדון ב'סימפטומים' של איזו אי-נחת, הנקלטים משדה העשייה החינוכית. לאחר מכן פונים הוגים וחוקרים האמונים על האוריינטציה הזאת לספרות הפילוסופית, התאורטית והמחקרית, על מנת להגיע לניסוח מושכל של ה'בעיה'. לכשיבשילו התנאים, יעסקו בהצעת אלטרנטיבות לפתרון הבעיה – אלטרנטיבות שמתוכנן ייבחרו אופציות ליישום ויידחו אופציות אחרות, אולי ראויות לא פחות. לאלה המרגישים יותר 'בבית' במודה הדליברטיבית, השקפות עולם, מושגים, דיסציפלינות וחזונות תרבותיים אינם מתפקדים כנורמות מקיפות ומחוקקות, אלא כ'משאבים' שנוקקים להם כל כמה שהם נראים רלוונטיים לבעיות שעל הפרק, כפי שהן נחוות על ידי אלו הסובלים מהן.

ממדים נוספים של מורכבות מתגלים כשאנו נזכרים, שוב בעקבות פרופ' רוזנק, שאף מודה אינה מספיקה כדי להכיל את הדינמיות המאפיינת את היחסים בין תאוריה לפרקטיקה בחינוך. מצד אחד, שיח 'נורמטיבי' שאינו רגיש גם ל'רחשים מן הקרקע', שאינו מגלה אהדה נוכח קשיים חינוכיים ממשיים ואינו מתמודד אתם בשפה המובנת לאלו שעבודתם נפגעת מהם, ייתפס בסופו של דבר כסטריילי וכמטיפוזי. מצד שני, שיח 'דליברטיבי' תמיד מעוגן בהנחות נורמטיביות, שאם

לא כן, לא היה אפשר להבהיר מהו אותו היבט של ה'בעיה' שהוא 'בעייתית', ולשם מה הוא זקוק לפתרון. לפי רוזנק, חייבת להתקיים פעולת גומלין דיאלקטית מתמדת בין המודה הנורמטיבית לבין המודה הדליברטיבית, זאת על מנת לאפשר התמודדות עם סוגיות חינוכיות, שהיא גם כנה וגם מושכלת.

אנו מציעים את החיבורים הכלולים בכרך זה מתוך מודעות מלאה לקשיים ולמורכבויות המתלווים לניסיון לדלות תובנות חינוכיות מן הפילוסופיה, מן המחשבה היהודית, מדיסציפלינות אקדמיות שונות ומחזונות תרבותיים שונים. הם מסמנים כיוון ולא מחזו חפץ. הם בבחינת 'מסות' (essays) במובן המקורי של המילה בשפה האנגלית, דהיינו מסעים לתוך מרחבים שעוד לא מופו ועוד לא סומנו.

הכרך שלפניכם הוא פרי פרויקט משותף שנתמך ביד נדיבה גם על ידי מרכז מלטון לחינוך יהודי של האוניברסיטה העברית וגם על ידי מכון מנדל למנהיגות. במשך תקופה בת למעלה משנתיים נפגשה קבוצה מובחרת של חוקרים, הוגים ומחנכים באורח סדיר על מנת להעמיק בסוגיית ה'תרגום' החינוכי ממקורות 'חיצוניים' להקשרים חינוכיים שונים, ולחלופין כדי לדון באפשרות המעבר מעיסוק בפרויקטים או בפרקטיקות חינוכיות ידועות לכיוון של ההנחות הפילוסופיות העומדות ביסודם. במהלך תקופה זאת הציגו חברים בקבוצה הרצאות שונות הנוגעות למוטיב המרכזי של הסמינר, הרצאות שהיו בסיס לדיון וביקורת מצד חברים אחרים. מתוך הניסיון שלי כיוזם וכמנחה של הפגישות, אני יכול להעיד שהדיונים התקיימו ברמה אקדמית וחינוכית גבוהה ביותר – רמה המסמנת את הבשלתה של הפילוסופיה של החינוך היהודי כתחום אקדמי וכמשאב חיוני למעשה החינוכי.

בשלב כלשהו במהלך הדיונים נערך 'מיני-כינוס' פנימי (כינוס עכו), שבמסגרתו הציגו החברים מאמרים בשלב מתקדם של כתיבה. הצגות אלו עוררו אף הן תגובות מצד שאר המשתתפים, תגובות שזכו לתהודה בחיבורים הכתובים כפי שהם מונחים לפניכם במהדורתם הסופית. גולת הכותרת של התהליך היה כינוס בהיקף גדול יותר, שנערך במכון מנדל. לכינוס זה הוזמנו גם חוקרים, הוגים ומחנכים נוספים מאוניברסיטאות שונות בארץ, שנתבקשו להציג תגובות מגובשות בכתב למאמרים שהוצגו על ידי החברים הקבועים. בהזדמנויות שונות הביעו חברים שונים סיפוק והערכה על כך שנפלה בחלקם הזכות לקחת חלק ב'מסע' זה – תהליך שאפשר להם, על פי עדותם, להעמיק בנושא מחקרם ולהשביח את עבודותיהם.

בנקודה זאת ברצוני להביע את תודתי ואת הערכתי העמוקה לד"ר חיים רכניצר, המכהן כיום כמרצה בהיברו יוניון קולג' בסינסינטי שבארצות הברית, על כל הסיוע שהגיש לי בארגון מפגשי הסמינר ובריכוז הכנסים בעכו ובמכון מנדל. ללא חיים לצדי, התהליך לא היה ממריא כלל ולא היה תופס תאוצה. חיים גם סייע לי רבות בשלבים הראשוניים של תהליך העריכה. אבקש להודות גם לעורך השותף שלי, ד"ר אלי הולצר מאוניברסיטת בר-אילן, שלא רק היה משתתף פעיל במפגשים ובכנסים, אלא גם הסכים להתחלק אתי בעבודה המפרכת

הכרוכה בעריכת המאמרים השונים, בגיבוש הקונספציה של הספר ובשמירה על 'ערוצים פתוחים' עם כל הגורמים המעורבים בהפקתו. הוא סיפק גם את הדחיפה וגם את תחושת השותפות שהיו נחוצות על מנת שהחומר המכונס כאן 'יתורגם' ממערך רחב-ידיים של מאמרים לספר בעל לכידות פנימית.

ברצוני להביע את תודותיי גם למנהלים של מרכז מלטון ושל קרן מנדל – ד"ר אהרון דיטשר ואנט הוכשטיין – על תמיכתם הנמשכת והנאמנה בפרויקט. שאבתי עידוד רב לאורך כל התהליך מן ה'רוח הגבית' שזכיתי לה משניהם. מחויבותם לכך שהידע והתובנות שהופקו מעבודתנו תזכה לחשיפה רחבה מתגלמת עתה בכרך שלפניכם.

שלמי תודה מיוחדים שמורים לפרופ' שלמה פוקס ז"ל, מורי ורבי, על ההתלהבות הרבה שבה ליווה את עבודתנו. החל מן ההתרגשות הרבה שניכרה אצלו כשהצגנו בפניו את הקונספציה המוקדמת של הפרויקט ועד לנוכחותו בכל המושבים של הכנס המסכם היה פרופ' פוקס מעורב באופן אינטלקטואלי, חינוכי ואישי בנושאים שבהם עסקנו. אנו עדיין שרויים באבל על מותו הפתאומי, וצר לנו על שלא זכה לרוות נחת מיזמה חינוכית נוספת שלהצלחתה תרם רבות.

לפני שניתן למאמרים ולדברי התגובה המכונסים כאן לדבר בעד עצמם, ברצוני להעיר מספר הערות קצרות על המדורים השונים המרכיבים את האוסף. המסות המופיעות בחלק הראשון של הספר מהוות ניסיון של 'תרגום' משיטות מחשבה של פילוסופים ותאולוגים ידועים לכיווני מחשבה ועשייה חינוכיים. מאמרי שלי, למשל, מייצג מעין 'תרגום כפול' למחשבתו החינוכית של ההוגה היהודי הימני-ביניימי הגדול – הרמב"ם. המאמר פורס בפני הקורא שלוש קונסטרוקציות של מחשבת החינוך הרמב"מית, שהוצעו על ידי שלושה הוגים יהודים בני זמננו: דוד הרטמן, אליעזר שביד ומיכאל רוזנק. ואולם, שלוש קונסטרוקציות אלו מהוות בעצמן מעין 'קונסטרוקציה': כל הוגה מוצג כמי ששם את הדגש על אחד ממרכיבי היסוד (commonplaces) של החינוך, שאותרו על ידי יוסף שוואב: הרטמן – על התלמיד, שביד – על המורה ורוזנק – על ה'חומר' של הפילוסופיה של החינוך עצמו. יהודה בן-דור, בניתוח שיטתי וחרף במיוחד, מראה בחיבורו כיצד הבנה מעמיקה של המושגים 'שפה' ו'יצירת חיים' אצל ויטגנשטיין יכולה לסייע למחנכים דתיים בני זמננו להבין את הקשיים המתגלים אצל תלמידיהם ב'ניווט' בין המסורת היהודית הדתית לבין המסורת המערבית הליברלית. גם חיים רכניצר נזקק למרכיבי היסוד של שוואב בניסיון לחלץ השלכות חינוכיות מן המושג הפורה 'תמימות שנייה' של עקיבא ארנסט סימון. בהמשך, הוא נושא את רעיונותיו ה'מודרניסטיים' של סימון לתוך דיאלוג עם מאפיינים מסוימים של מה שנקרא לאחרונה 'פוסט-מודרניות'. ארי אקרמן טוען שבמקרה של דוד הרטמן, מבנה המחקר השגור, שבמסגרתו מיתרגמים יסודות פילוסופיים או תאולוגיים 'כלליים' לסוגיות חינוכיות 'ספציפיות', אינו עושה צדק למפעלו. לדעתו, התאולוגיה ה'כללית' של הרטמן נובעת בעצמה מדיאגנוזה חינוכית של מצב היהדות והיהודים בזמננו. אקרמן גם נותן את דעתו על ה'מחיר' שמתבקשים דתיים ושאינם דתיים לשלם על מנת להיפתח זה לעולמו של זה

במשנתו של הרטמן. ארי בורשטיין מנתח את הגותו של התאולוג הנודע אמיל פקנהיים מזוויתו של המושג 'חינוך להתנגדות'. מסקנתו היא שמחשבתו של פקנהיים מזמינה את ההוגה החינוכי להבין את המושג אחרת – במקום 'התנגדות' למשטרים או למעמדות מדכאים, 'התנגדות' לרליטיבזציה של המוסר נוכח הרע המוחלט שהתגלה לעין כול בשואה. אנט ארונוביץ, במאמרה על עמנואל לוינס והחינוך היהודי, מצביעה, בין היתר, על נטייתו של לוינס 'לתרגם' שיח תאולוגי לשפת המעשה המוסרי, וכן על סירובו לאפשר לשפה המושגית להעלים את המחויבות הקונקרטי של הסובייקט 'לאחר' במצבים פרטיקולריים. לקראת סוף המסה שלה, היא מבקשת לגזור מספר השלכות ממשנתו של לוינס הנוגעות לדרכם של 'לימודי היהדות' באוניברסיטאות. כל אחד מן המאמרים הנ"ל זוכה לתגובה ולביקורת של מומחה בפילוסופיה, או במחשבת ישראל, מאוניברסיטה ישראלית ידועה: הפרופסורים זאב הרווי ושמואל שקולניקוב מן האוניברסיטה העברית, פרופ' יהוידע עמיר מן ההיברו יוניון קולג' בירושלים והדוקטורים אלי הולצר וחנוך בן-פזי מאוניברסיטת בראיילן.

הכותבים במדור הבא, אף שהם גם קרובים לדיסציפלינות של הפילוסופיה והמחשבה היהודית, נוקטים גישה אחרת. במקום לבסס את חיבוריהם על השקפותיהם של פילוסופים או תאולוגים ספציפיים, הם מתחילים את דיוניהם ממושג מרכזי המופיע ביצירותיהם של הוגים רבים, ושקיבל משמעויות שונות במסגרת שיטות מחשבה שונות. משה מאיר, למשל, בודק את מושג ה'הידמות' לאל כתביעה המוצבת בפני היהודי האידיאלי במסורת המחשבה היהודית. הוא עוקב אחר השינויים שמושג זה עבר במהלך ההיסטוריה של המחשבה – מן המקרא, דרך מחשבת חז"ל לרמב"ם ועד להוגים המודרניים הרמן כהן והרב קוק. ג'ן גלסר עורכת בירור יסודי, במיטב המסורת של הפילוסופיה האנליטית, של המושגים 'אותנטיות' ו'יושרה' (integrity) כפי שאלו מופיעים אצל פילוסופים מודרניים שונים. בעקבות זאת היא תוהה באשר להשלכות של מושגים אלו לשאלות של הבנה עצמית יהודית ופרקטיקה יהודית במסגרת הקהילה היהודית הליברלית בת זמננו. שני מאמרים אלו זוכים לתגובה מד"ר אבינועם רוזנק מן האוניברסיטה העברית וישראל סורק ממכון מנדל, בסדר עוקב.

במדור הבא, ה'מקור' שאותו 'מתרגמים' לחינוך משתנה פעם נוספת. עתה, נקודת המוצא לתרגום היא איזו שהיא דיסציפלינה – מסורתית או אקדמית. עבור אלי הולצר, למשל, הדיסציפלינה של פרשנות המקרא היא שעומדת במרכז, כאשר זאת נבחנת דרך הפריזמה של מחקר המקרא בן זמננו (אלטר ושטרנברג) ותורת הפרשנות (ריקר). בהמשך, הולצר מוציא השלכות פדגוגיות מעניינות ביותר מפרספקטיבות דיסציפלינריות אלו, למשל: שההתנסות בתהליך הפרשני עצמו, ולא אי-אלו תוצאות של פרשנותם של אחרים, חייבת לזכות ביתר תשומת לב בהוראת המקרא. מיכאל גיליס מתמקד בדיסציפלינה המסורתית של המדרש, כשהוא משקיף עליה דרך העדשות של דיסציפלינות אקדמיות שונות ופרספקטיבות מחקריות אלטרנטיביות. כיוון זה מוליד משמעויות חינוכיות חשובות, למשל בעניין מקומו של המדרש בלימוד המקרא, מידת ההתאמה

של השיח המדרשי לשלבים שונים של התפתחות קוגניטיבית (כאן נזקק גיליס בעיקר לעבודתו המפורסמת של קירן איגן) וכן להבחנתו של ברונר בין המודעה ה'פרדיגמטית' לבין המודעה ה'נרטיבית' של ארגון הידע. הפרופסורים מיכאל רוזנק ומנחם הירשמן ממרכז מלטון מגיבים למאמרים במדור זה.

במדור האחרון יש חזרה להוגים יהודים כנקודת מוצא ל'תרגום' חינוכי. ואולם הפעם מה שזוכה להתייחסות במאמרים איננה הפילוסופיה הכוללת של הוגה זה או אחר, אלא הדימוי שלו של תרבות יהודית חיונית. מרק סילברמן ואלישבע מואטי מחדדים היטב את דעתו של ברנר שתרבות יהודית 'בריא' תיווצר רק מתוך מה שעם יהודי 'בריא' ייצור בהווה ובעתיד, מבלי שיצירה זאת תידרש לתת את הדין בפני אי אלו 'אידאות' יהודיות מחייבות. הפתוס של החינוך היהודי, כך לאור הבנתו של ברנר, לא ינבע מן החשש מפני ההתכוללות או מפני אבדן הייחוד היהודי, אלא יצמח מדאגה כנה לאיכות האתית והאסתטית של החיים היהודיים בהווה. המאמר האחרון בכרך נכתב על ידי דניאל מרום. במאמר מקיף ומעמיק טוען מרום שלאור מצבה של הציונות והפוסט-ציונות בזמננו, מן הדין שניזקק שוב לחזון 'הפלורליזם התרבותי' של האינטלקטואל היהודי-אמריקני הוראס קאלן. לאחר שהוא מגולל בפנינו את חזונו התרבותי של קאלן באורח בהיר וקולע, תוך השוואתו ל'קריאות' עכשוויות יותר של 'מצב היהודים' בימינו, מתמקד מרום בתפיסה הייחודית של החינוך היהודי הנובעת מדגם ה'רב-תרבותיות' המיוחד של קאלן. במסגרת חזון זה, 'מובלעת תרבותית יהודית תוססת חיה בתוך מובלעות תרבותיות אחרות, כאשר כל אחת מהן מחנכת את חברותיה לתוך מסורותיה החיוניות, ומעודדת אותם ליטול חלק בדיאלוג אקטיבי עם חברי המובלעות האחרות'. המגיבים למאמרים בחלק האחרון של הכרך הם אבי כצמן ממכון מנדל ופרופ' דניאל פיקרסקי מאוניברסיטת ויסקונסין – עמית ומשתתף קבוע בשורה של פרויקטים מבית היצר של מכון מנדל. עם סיום המבוא, ברצוני להביע תודה מיוחדת לוויאן בורשטיין, העורכת הבילתי נלאית ורכזת הפרסומים של מרכז מלטון, על החלק המכריע שלה בהבאת כרך זה לדפוס. מיומנותה כעורכת, שימת הלב שלה לכל פרט, ונועם הליכותיה עם כל עמיתה (תכונה שהיא כל כך חשובה בהפקת ספר מסוג זה) – היו לנו לעזר רב ביותר. על פי דבריו של רבי עקיבא: 'שלנו ושלכם – שלה'. ברצוננו להודות גם לגב' דפנה בר-און, עורכת הלשון, על עבודתה המקצועית והמסורה, ולצוות ההבאה לדפוס של הוצאת מאגנס על תרומתם לצורה ולתוכן של הספר. אנו תקווה שהמאמרים הכלולים בכרך זה ישמשו זרז להמשך המחקר והדיון בתחום הפילוסופיה של החינוך היהודי, ויעוררו 'מסעות' נוספים לבירור סוגיית ה'תרגום החינוכי' בכללותה.

המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון
האוניברסיטה העברית בירושלים
תשס"ח

הרטמן, רוזנק ושביד על המבוא של הרמב"ם לפרק 'חלק': ראשיתה של מסורת בפילוסופיה של החינוך היהודי

יונתן כהן

(תקציר)

מאמר זה מראה כיצד הולכת ונרקמת מסורת של פרשנות פילוסופית-חינוכית סביב המבוא המפורסם של הרמב"ם לפרק 'חלק' שבמסכת סנהדרין. במהלך המאמר מוצגים הפירושים של שלושה הוגים בני זמננו – דוד הרטמן, אליעזר שביד ומיכאל רוזנק – לטקסט זה של הרמב"ם. כל פירוש נידון כמתייחס בראש ובראשונה לאחד ממרכיבי היסוד (commonplaces) של החינוך כפי שאלו מתוארים בכתביו של ההוגה החינוכי הידוע יוסף שוואב. בכך מהווה המאמר דוגמה ל'תרגום' טקסטים קנוניים, ופירושיהם המודרניים, לשפת ההגות החינוכית בת זמננו.

הרטמן, כך נראה לי, מכוון את פירושו בעיקר למרכיב היסוד 'לומד'. לפי הבנתו, מטרתו של הרמב"ם בפרק 'חלק' היא להתוות מסלול להצמחת אדם שהוא מפותח ובוגר מבחינה פסיכולוגית. לדעת הרטמן, הפילוסופיה אינה משמשת אצל הרמב"ם כתכלית עליונה או כאמת עליונה, אלא כאמצעי לטיפול אישיות שאינה תלויה בחיזוקים חיצוניים, והמסוגלת ליטול חלק בחיי הרוח מתוך מוטיבציה 'פנימית'.

שביד, לעומתו, מאפיין את הנמען של הרמב"ם בעיקר כמורה לעתיד. לפי תפיסתו, תכליתו של הרמב"ם במבוא לפרק 'חלק' היא לטפח אצל המתלמד להוראה תכונות של ביקורת עצמית ותחכום פרשני – תכונות הנחוצות, לדעת הרמב"ם, למורה הרפלקטיבי. על המורה, שיופקד בעתיד על יצירת מוטיבציה אצל אחרים, להיות מודע למוטיבציה שלו עצמו בבואו ליטול על עצמו תפקיד מנהיגותי – שמה הוא שואף להנהיג רק על מנת לקנות לעצמו מעמד וכבוד. כמו כן עליו ללמוד כיצד לעקוב אחר האסטרטגיה של מחברי הטקסטים הקנוניים ולהבין את מגמתם לעורר מוטיבציה 'חיצונית' אצל אנשים שעדיין אינם בשלים ל'תורה לשמה'.

בנבדל מהרטמן ושביד, רוזנק מתמקד במרכיב היסוד הידוע אצל שוואב כ'חומר הלימוד' (subject matter), ומבקש להציג את הטקסט של הרמב"ם כפרדיגמה של הפילוסופיה של החינוך במיטבה. רוזנק מבלט במיוחד את

ההבחנה בין 'פילוסופיה של החינוך' (העוסקת בתכליות החינוך) לבין 'תאוריה חינוכית' (הדנה שאופן שבו בני אדם 'ראליים' לומדים ומתחנכים בפועל) ומצביע על מודעותו של הרמב"ם להבחנה זאת על פי דרכו.

לקראת סוף המאמר מוצגות מספר תובנות פרשניות משל המחבר, המעודד את הקורא לקחת חלק במסורת הפרשנית ההולכת ומתרחבת מסביב לטקסט זה של הרמב"ם, וכן סביב טקסטים קנוניים אחרים בעלי משמעות פילוסופית-חינוכית.

משל הנער הקטן והמלמד: תגובה ליונתן כהן

זאב הרוי

בדבריו על משל הנער הקטן והמלמד, המופיע בהקדמת הרמב"ם לפרק חלק,¹ ד"ר יונתן כהן שואל שלוש שאלות יסוד חינוכיות: (א) מיהו התלמיד הלומד את שתלמיד צריך ללמוד? (ב) מיהו המורה המלמד את שמורה צריך ללמד? (ג) מהי כאן הפילוסופיה החינוכית? ברצוני לומר מילים אחדות על המשל וגם להתייחס לשלוש השאלות הללו.

המשל

נתחיל במשל.

נער קטן הובא ללמוד אצל מלמד, אבל בהיותו רק נער קטן, הוא אינו מעריך את חשיבות הלימודים. הוא אינו מבין כי הידיעה היא תכלית האדם באשר הוא אדם ואינו מסוגל ללמוד 'תורה לשמה'. המלמד מחפש תחבולה לעורר את חשקו ללימודים. הוא אומר לו: 'למד, ואתן לך אגוזים או תאנים [...] או חתיכת סוכר'. הואיל והמלמד יודע שהנער הקטן אינו מוכן ללמוד תורה לשמה, הוא מציע לו תורה לשם אגוזים, תאנים או סוכריות. הוא מעודדו ללמוד תורה לא כתכלית בשל עצמה, אלא כאמצעי לתכלית אחרת, כלומר כאמצעי להשגת ממתקים. הנער גדל. הוא כבר אינו נער קטן, אלא נער גדול. טעמיו שונים ורציותיו שונות, אולם עדיין אינו מעוניין בתורה לשמה. כבר אי-אפשר לשחד אותו באגוזים, תאנים או סוכריות, אבל עדיין אפשר לשחד אותו. מורו מחפש את התחבולה הנכונה. הוא אומר לו: 'למד, ואקנה לך מנעלים יפים, או בגד בתואר זה או כזה'. אם פעם אפשר היה לשחד את התלמיד בממתקים, עכשיו אפשר לשחדו בנעלי ספורט 'אייר זום'. העיקרון אותו עיקרון. המורה רואה שהתלמיד אינו מסוגל ללמוד תורה לשמה, אזיי הוא מלמדו תורה שלא לשמה. העיקר שילמד.

1 הקדמות הרמב"ם למשנה, ערך ותרגום: יצחק שילת (תשנ"ב), ירושלים: מעלות, עמ' קלא (תרגום), שסא-שסב (מקור).

הנער גדל עוד, והוא כבר בחור. הוא לומד, למשל, בבית ספר תיכון, ברם עדיין אין הוא מעריך את הערך האמתי של הלימודים. עדיין אין הוא מבין כי שלמות האדם היא בהשכלה. המורה יודע שכבר אי־אפשר להשפיע עליו בסוכריות או בנעלי ספורט, ומחפש תחבולה המתאימה לגילו. הוא אומר לו: 'שנן זאת הפרשה או זה הפרק, ואשלם לך דינר או שני דינרים'. פעם השוחד היה מאכל, אחר כך מלבוש, ועתה – ממון. העיקרון זהה: אם תורה לשמה איננה אפשרית, המורה מתפשר על תורה שלא לשמה. תורה לשם מאכל, מלבוש או ממון.

התלמיד גדל עוד יותר ומגיע לבית המדרש לרבנים או לאוניברסיטה, ואבוי, עדיין אין הוא מעריך את הערך של תורה לשמה. כבר אי־אפשר לקנות אותו בממתקים, בגדים או כסף. המורה חייב לחפש דרך אחרת לעורר את חשקו ללימודים. הוא אומר לו: 'למד כדי שתהיה רב ודיין [או פרופסור], ויגדלוך בני אדם, ויקומו מפניך [...] ויגדל שמך' וכו'. לא המאכל, לא המלבוש ולא הכסף, אלא הכבוד הוא התכלית המדומה החדשה שהמורה מציב עתה בפני התלמיד כדי שילמד תורה. מסתבר שהתלמיד לא השתנה רבות במשך כל השנים: הסטודנט באוניברסיטה נשאר אותו נער קטן, ומוריו עדיין צריכים לחפש תחבולה כדי לעורר את חשקו ללימודים, כי הלימודים עצמם אינם מעוררים חשק זה.

במשל זה הרמב"ם נזקק לדברי אריסטו באתיקה ניקומאכית א, ג–ד 1095א. לפי אריסטו (שם), נערים ורוב בני האדם אינם מבינים את התכלית האמתית של האדם, שהיא החכמה, אלא סבורים שאושרו העליון של האדם הוא התענוג, הממון או הכבוד. אריסטו מציע שאין ללמד לתלמידים כאלה פילוסופיה מעשית, כלומר אתיקה ופוליטיקה. לרמב"ם דרך אחרת: יש ללמד אותם גם אם אינם מבינים את ערכם של הלימודים ותכליתם. דומה כי הרמב"ם מאמין יותר מאריסטו ביעילות החינוכית של תורה שלא לשמה.

מילה אחת על ארבע התכליות המדומות במשל: מאכל, מלבוש, ממון, כבוד. יונתן כהן סבור שיש כאן התקדמות והתפתחות, 'עלייה בסולם ההפשטה' מן האגוזים אל הכבוד. הוא מסביר שהתלמיד מתקדם כאן מן הגס אל המופשט ובכך מתקרב אל התכלית האמתית. אולי. אבל לי יש תחושה אחרת, התרשמות אחרת. אני מוכרח לומר שאני מעריך את הנער הקטן הלומד כדי לקבל אגוז או תאנה הרבה יותר מאשר את התלמיד בשיבה הלומד לרבנות כדי להשיג כבוד ותהילה. הראשון חמוד, האחרון מגוחך. אין לצפות מילד או ילדה בכיתה א' שיבינו את הערך האמתי של השכלה, אבל יש ויש לצפות מסטודנט או סטודנטית באוניברסיטה שיבינו זאת. זאת ועוד, נדמה לי שאפילו ניתן לראות בארבע התכליות ירידה או התדרדרות. הרי המאכל הוא צורך ביולוגי, המלבוש צורך גופני והממון צורך חברתי, אבל הכבוד אינו צורך בכלל, אלא טוב מדומה גרידא.

בסופו של דבר, המשל מדכא למדי. בשום שלב מתוך ארבעת השלבים בהתפתחותו אין התלמיד מסוגל ללמוד תורה לשמה.

שלוש השאלות

נעבור לשלוש השאלות שהציב יונתן כהן:

א. מיהו התלמיד הלומד את שתלמיד צריך ללמוד? התשובה ברורה. הוא התלמיד הלומד תורה לשמה. כלומר, הוא לומד לשם הלימודים עצמם, לא לשם משהו אחר. הלימוד הוא תכליתי, לא אמצעי.

ב. מיהו המורה המלמד את שמורה צריך ללמוד? התשובה ברורה. הוא המורה המסייע בידי התלמיד ללמוד תורה לשמה, כלומר מעורר את חשקו ללימודים. ואולם, מורה זה גם יודע להשתמש בתחבולות, ובשעת הצורך הוא יפתה את התלמיד ללמוד תורה שלא לשמה – על מנת שמתוך שלא לשמה יבוא לשמה.

ג. מהי הפילוסופיה החינוכית העולה מן המשל? התשובה ברורה: תורה לשמה. יושם אל לב כי במשל אין הרמב"ם מדבר כלל על תוכן ההוראה, אלא רק על הדרך, המתודה. הוא מדבר על תורה לשמה, שהיא התכלית, ועל תורה שלא לשמה, שהיא תחבולה חינוכית שנועדה להביא את התלמיד לתורה לשמה. בדברי הפרשנות שלו, למשל, מדגיש הרמב"ם כי תורה שלא לשמה היא תמיד 'מגונה', והיא מותרת רק 'בגלל חולשת שכל האדם'.² אין לעשות דברי תורה 'קרדום לחפור בהם' (משנה, אבות ד, ז), ואין כל הצדקה לתורה שלא לשמה אלא כמכשיר חינוכי העשוי להביא לתורה לשמה. הוא מצטט את מאמר חז"ל: 'לעולם יעסוק אדם בתורה, אפילו שלא לשמה, שמתוך שלא לשמה בא לשמה' (בבלי, פסחים נ ע"ב).³

הרמב"ם מטעים כי התורה, כלומר החכמה, היא תכלית, לא אמצעי. התלמיד המעולה עוסק בתורה לשמה, 'ולא תהיה אצלו תכלית החכמה אלא ידיעתה בלבד, וכן אין תכלית האמת אלא שידע שהיא אמת [...] ואין מותר לאדם השלם שיאמר: [...] מה גמול אקבל?'⁴ יש הצדקה אחת לתורה שלא לשמה: 'שמתוך שלא לשמה בא לשמה'.

הפילוסופיה החינוכית של הרמב"ם

על רגל אחת, הפילוסופיה החינוכית של הרמב"ם היא: תורה לשמה. אם ניצור בהבחנה היפה של פרופ' מיכאל רוזנק בין 'פילוסופיה של החינוך', העוסקת בתכלית, ובין 'תאוריה של החינוך', העוסקת באמצעי, נאמר בפשטות: בעוד הפילוסופיה החינוכית של הרמב"ם היא תורה לשמה, התאוריה החינוכית שלו

2 הקדמות הרמב"ם, שם, עמ' קלא (ערכית, עמ' שסב).

3 הקדמות הרמב"ם, שם, עמ' קלג (ערכית, עמ' שסג). השוו משנה תורה, הלכות תשובה י, ה.

4 הקדמות הרמב"ם, שם, עמ' קלא-קלב (ערכית, עמ' שסב).

היא מתודת התחבולות של תורה שלא לשמה.⁵ כלומר, התאוריה החינוכית עוסקת בשאלה אילו תחבולות ניתן לעורר בהן את חשקם של התלמידים ללימודים, שכן אמרו חז"ל: 'איך אדם למד תורה אלא ממקום שלבו חפץ' (בבלי, עבודה זרה יט, ע"א). התאוריה החינוכית של הרמב"ם עוסקת אפוא בחשק, בתיאבון, באהבה: היא מבקשת להפוך את מושא האהבה של התלמיד מממתקים לחכמה.

אם אנחנו אומרים כי הפילוסופיה החינוכית של הרמב"ם היא תורה לשמה, מה פירוש הדבר? פירושו שאין ללמד לשם אגוזים וסוכריות, ולא לשם זוג סניקס אמריקניים, ולא לשם כסף וזהב, ולא לשם כבוד ותהילה, ולא כדי להפוך את התלמידים לאזרחים צייתנים יותר או ליהודים נאמנים יותר, או כדי להנחיל להם 'מורשת אבות' או לעצב את זהותם היהודית (חינוך כפתרון היעיל לבעיה של Jewish Identity), ולא להביאם ללבוש חליפות שחורות וכובעים שחורים, ולא להפוך אותם לנאמני ארץ ישראל השלמה או ארץ ישראל המחולקת, ולא להופכם לסוציאליסטים או קפיטליסטים, ולא לעשותם ציונים וגם לא אנטי-ציונים ולא פוסט-ציונים, ולא לאומיים או קוסמופוליטיים – שום אידאולוגיה, שום תאולוגיה, שום תכלית אחרת בעולם הזה או בעולם הבא, אלא דבר אחד בלבד: תורה לשמה!

ארשה לעצמי לקבוע כלל, שלא בדקתי אותו מבחינה אמפירית: ככל שיש יותר אידאולוגיה או תאולוגיה, יש פחות לימוד.⁶ ככל שהחינוך דבית רבן זקוק ליותר אגוזים, תאנים, וסוכריות, יש פחות סיכויים שילמד משהו. הרמב"ם מסיים את ספר המדע בדיון בתורה לשמה, וקורא לה 'רז' (הלכות תשובה י, ה): 'כשמלמדים את הקטנים [...] וכלל עמי הארץ, אין מלמדין אותם אלא [...] כדי לקבל שכר, עד שתרכבה דעתם, ויתחכמו חכמה יתרה, מגלים להם רז זה מעט מעט, ומרגילין אותם לעניין זה בנחת, עד שישגיגוהו וידעוהו [...]'. זהו המקום היחיד בספר המדע שהרמב"ם מדבר על רז. הרז החינוכי הגדול הוא תורה לשמה. אולי זה גם הרז הגדול של ספר הרזים של הרמב"ם, 'מורה הנבוכים', אבל זה נושא אחר.

5 ראו Rosenak, M. (1995). *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching*, Providence and Oxford: Berghahn Books, pp. 5–10, 45–46, 62, 67–68

6 ראו מאמרי 'תורה לשמה לעומת אידאולוגיה: הרהורים על הוראת מחשבת ישראל בעקבות שביד', בתוך: עמיר, י' (עורך), דרך הרוח: ספר היוכל לאליעזר שביד (תשס"ה), ירושלים: המכון למדעי היהדות ע"ש מנדל ומכון ון ליר בירושלים, עמ' 249–257.

עיון בחינוך למסורתיות בעולם מודרני – בעקבות קריאה בוויטגנשטיין המאוחר¹

יהודה בן-דור

- מהו שאליו אנו מחנכים שעה שאנחנו רוצים לחנך למסורת כלשהי?
- במה מתבטאת הפנמתה של כל צורת-חיים, מסורתית או מודרנית?²
- מהו קנה המידה להערכת הצלחתו של המעשה החינוכי שעניינו חינוך למסורת?
- מה הם המאפיינים הייחודיים לתהליך חינוכו של המתחנך לאורח חיים מסורתי ולאורח חיים מודרני גם יחד?

מטרת מאמר זה היא למסור ביד הורים ואנשי חינוך המתלבטים בשאלות אלו הצעת קריאה בהגותו המאוחרת של לודוויג ויטגנשטיין³ ולהצביע על דרכים

- 1 המחשבות הראשונות שהוליכו לכתיבת מאמר זה התנסחו בסמינר של עדי צמח וגלעד ברעלי, שהוקדש לעיון ב-*Remarks on Philosophy of Psychology* (volumes I, II), Oxford: Basil Blackwell (1980). (להלן: RPP I ו-RPP II), על כך אני חב להם תודה. רעיונות שניסח סטיבן מאלהול בספרו: *On Being in the World*, London: Routledge (1990). *Wittgenstein and Heidegger on Seeing Aspects*, London: Routledge תרמו להמשך פיתוחן של מחשבות אלו. אלה שישבו באותו סמינר ואותם שקראו את הספר הנ"ל יזהו את השפעתם על מאמר זה. לאחר מכן הייתה האכסניה של מכון מנדל קרקע פורייה להמשך המחשבה והעיון בסוגיות שיידונו להלן, תודתי על כך. תודה נוספת ליונתן כהן, לגדי פרודובסקי, לדוד גרוסמן ולאלי חרד על קריאת טיוטת המאמר, על עצותיהם ועל הערותיהם, ולאיל דונפלד על היסטוריה ארוכה של דיונים במשנתו של ויטגנשטיין. עם זאת למותר לציין כי האחריות על שנכתב במאמר מוטלת בלעדית עליי.
- 2 הגם שהמודרנה אף היא מסורת והחינוך למודרנה גם הוא חינוך למסורת – למסורת המודרנית, הוראת המילה 'מסורת' במאמר זה תתייחס בדרך כלל למסורות לא מודרניות המאותגרות במפגשן עם המסורת המודרנית.
- 3 הגותו של לודוויג ויטגנשטיין (1889–1951) המצויה לפנינו מונה עשרות פריטים שהופיעו בדפוס. כמו כן קיימים כעשרים אלף עמודי כתב-יד שנתרו בעיזבונו. המעוניינים בהפניות בביבליוגרפיות לכתביו של ויטגנשטיין יוכלו לעיין ב-*Glock, H. J. (Ed.) (2001). Wittgenstein: A Critical Reader*, Malden, Mass.: Blackwell. pp. xxi–xxvii. (להלן: גלוק). ויטגנשטיין התחיל את תהליך הגיבוש של הפילוסופיה המאוחרת שלו בשנות השלושים של המאה ה-20 והמשיך בגיבושה עד למותו. הקריאה שתוצע כאן רואה בהגותו המאוחרת

שבהן הגותו של ויטגנשטיין עשויה לתרום לדיון בשאלות הללו.⁴ חלק מהדיונים במאמר זה יתייחסו לסוגיות הקשורות בחינוך באשר הוא, וחלקם יתמקדו בחינוך למסורתיות בהקשר המודרני. המאמר יחולק לשניים; בחלק הראשון תוצע סקירה תמציתית של יסודות הגותו של ויטגנשטיין⁵ המאוחר, והללו יהוו תשתית⁶ לחלק השני, שייחוד להעמקה במספר סוגיות העומדות בלב החינוך למסורת. ההתייחסויות לחינוך למסורתיות במאמר זה תהינה בדרך כלל לחינוך למסורת היהודית, אך העקרונות שיוצגו תקפים בקשר לתהליכי חינוך למסורת באשר הם, בין אם המסורת שאליה מחנכים היא יהודית ובין אם היא נוצרית, בודהיסטית, מוסלמית, אינדיאנית או אחרת.

1. חלק ראשון

1.1. השפה מבנה את עולם המשמעות שלנו
 תנאי לאנושיותנו היא יכולתנו לתת משמעות לעולם. יכולת זו מתבססת על כושרנו לבטא ולהבין מבעים אנושיים נושאי משמעות. אך מה מכוון את משמעותם של המבעים האנושיים? ההתמודדות עם שאלה זו עומדת במרכז הגותו של ויטגנשטיין. בתחילת ספרו 'חקירות פילוסופיות'⁷ הוא יוצא כנגד תפיסה רווחת שלפיה העולם

הגות רציפה ומתפתחת, ומשום כך ייקראו הכתבים המוקדמים בהגותו המאוחרת לאור כתביו האחרונים. על הדרך שבה אנו מזהים רעיונות המובלעים בטקסט מוקדם בעקבות מפגש עם הרעיון המנוסח באופן מפורש בטקסט מאוחר, ראו בורחס, ח"ל (1976), 'מבשריו של קפקא', בתוך: גן השבילים המתפצלים (תרגום: יורם ברנובסקי), תל אביב, הקיבוץ המאוחד, עמ' 156–158.

4 שורשי הדיון נטועים בהגותו של ויטגנשטיין, אך נופו חורג מהנמצא בכתביו. על כן ניתן למצוא במאמר את טענותיו של ויטגנשטיין ואת טענותיי אלו בצד אלו. הקוראים יכולים להבחין בטענות הנובעות ישירות מכתבי ויטגנשטיין על פי ההפניות לכתביו הסמוכות לטענות אלו.

5 פרשנות ויטגנשטיין כוללת אלפי פריטים ומבטאת דרכי פרשנות מגוונות ולעתים קרובות חלוקות. קצרה היריעה מלהיכנס למשא ומתן פולמוסי זה כאן. המעוניינים בהפניות למבחר כתבים על אודות הגותו של ויטגנשטיין יכולים לעיין בגלוק, עמ' 367–373, שם גם ימצאו הפניות לסקירות ביבליוגרפיות. הקוראים הבקיאים יבחינו תוך קריאתם בהכרעות הפרשניות שנקטו במאמר זה.

6 גם חלק זה נושא בחובו מספר השתמעויות חינוכיות שיוכאו תוך כדי דיון.
 7 הספר המרכזי בהגותו המאוחרת של ויטגנשטיין יצא לאור לאחר מותו במהדורה דו-לשונית גרמנית-אנגלית (שפת המקור היא גרמנית), בגרמנית בשם: *Philosophische Untersuchungen*, ובאנגלית בשם: *Philosophical Investigations*. הספר מורכב משני חלקים נפרדים. חלקו הראשון תורגם לעברית על ידי עדנה אולמן-מרגלית, לודוויג ויטגנשטיין (תשנ"ה). חקירות פילוסופיות, ירושלים, מאגנס, (להלן: חקירות I). חלקים מחלקו השני של הספר תורגמו לעברית על ידי דפנה לוי ועדי צמח. לודוויג ויטגנשטיין (1987). מחקרים פילוסופיים

נושא את משמעותו מיניה וביה ואנו בעזרת החושים קולטים אותו על משמעותו ומכנים את חלקיו השונים בשמות. לפי תפיסה זו, שוויטגנשטיין מתנגד לה, משמעותה של מילה היא העצם שהמילה מציינת אותו.⁸ העצמים השונים שבעולם טעוני משמעות, וכל מילה מחוברת לעצם שמקנה לה את משמעותה. לפיכך מה שמקנה לשפה את משמעותה הם העצמים שבעולם, הם הנושאים את משמעותם ובשעה שאנו קוראים להם בשם, השם קולט לתוכו את המשמעות שהייתה גלומה בהם עוד קודם לכן. השפה היא קליטת משמעות ולא יצירת משמעות.

כנגד תפיסה זו קובע ויטגנשטיין כי השפה היא המכוננת את משמעותו של העולם. השפה איננה מתן שם למשמעויות המצויות 'שם', בעולם, בלאו הכי, כי אם זו היוצרת את המשמעות. המילים לסוגיהן: 'הר', 'משפחה', 'אבולוציה' או 'בריאה' – בתוך ההקשר שבו הן ממוקמות: ציווי, תיאור, משאלה, משחק תאטרון, מחקר מדעי ואחרים, הן שיוצרות את עולם המשמעות שלנו. בהיעדר שפה אין העולם אלא אוסף נתונים גולמי שנקלט בחושינו; השפה היא ההופכת את הגולמי לנושא משמעות.

הגדרת השפה אצל ויטגנשטיין רחבה וכוללת את המכלול של השפה ושל הפעילויות שבהן היא נארגת.^{9,10} השפה, לרבות מילים, סמלים, מחוות ופעילויות למיניהן, כל אלו מכוננים את משמעות עולמנו. זהו מהלך בעל אופי קאנטיאני. קאנט רואה בנתוני החושים חומר גלם שעבודו על ידי צורות ההסתכלות והקטגוריות השכליות, המשותפות לכלל היצורים התבוניים, הוא שמכונן את העולם המוכר לנו. לעומתו טוען ויטגנשטיין כי כינונה של המציאות כפי שאנו מכירים אותה נעשה על ידי השפה. השפה היא ההופכת את המציאות מכאוס לקוסמוס, לעולם בעל משמעות. עולמנו, כעולם בעל משמעות, נברא בצלמה של שפתנו. משום כך אין לעולם פשר אחד המשותף לכל בני האדם. משמעותו של העולם משתנה משפה לשפה, ממסורת למסורת.

(חלק ב' פרקים 11–14), בתוך: פרקים באסתטיקה, תל-אביב, הקיבוץ המאוחד – ספרית פועלים, עמ' 75–131, (להלן: מחקרים II), הפניות לאותם חלקים מחלקו השני של הספר שלא תורגמו לעברית יהיו ל- Wittgenstein, L. (1953), *Philosophical Investigations* (Part II), Oxford: Basil Blackwell, pp. 174–232. (להלן: PI II).

8 חקירות I, 1.

9 בהמשך המאמר יושם דגש מיוחד על הפעילויות שבהן הלשון נארגת.

10 חקירות I, 7. ויטגנשטיין כתב את ספריו בגרמנית. עדנה מרגלית הכריעה כי המילים 'der Sprache' ו'Sprachspiel' יתורגמו ל'לשון' ול'משחק לשון', בהתאמה. הכרעת התרגום במאמר זה היא לתרגום ל'שפה' ול'משחק-שפה', בהתאמה. משיקולים של אחדות הטקסט במאמר זה, גם במקומות המצוטטים מתרגומה של עדנה מרגלית יינקטו המונחים: 'שפה' ו'משחק-שפה'.

2.1. משמעות רב-משמעית – ריבוי משחקי-שפה
 המשמעויות המכוננות את חיינו אינן מסתכמות במילים המציינות עצמים שונים. רבות מפעילויותינו הלשוניות הן אחרות. כך אנו חדים חידות, מספרים בדיחות, מתפללים, מצווים ומשתמשים בשפה באופנים רבים אחרים.¹¹ ויטגנשטיין מזהה כל אחת מהפעילות הלשוניות הללו כ'משחק-שפה' הנבדל ממשחק-שפה אחר. אם ברצוננו לעמוד על משמעותה של מילה, יש לבחון אותה בתוך הקשרה, במשחק-השפה שבו היא מופיעה. המשמעות ניתנת לנו אך ורק בתוך המכלול הרחב של משחק-השפה. השתלטותנו על משמעותה של מילה שלובה בהשתלטותנו על משחק-השפה שבו היא מצויה. על מנת להבין את המשפט: 'המלט בגילומו של ירדן פודמניצקי היה חיוור', יש להבין את משחק-השפה של משחק בתאטרון, וכמו כן יש להבין את משחק-השפה של ביקורת תאטרון. הבנת המשפט: 'מוצאי שבת בשעה שש ורבע' מחייבת היכרות עם משחק-השפה ההלכתי. המשפט: 'כל אזרח ללא הבדל דת גזע ומין רשאי להצביע' יובן רק למי שמכיר את משחק-השפה הפוליטי-דמוקרטי. הבנת כל אחד מהמשפטים הללו כרוכה בהשתלטות על הקשרם הרחב, על משחק-השפה שבו הם מתפקדים. המשמעות של מילה היא השימוש בה בשפה.¹² כשם שמשמעותם של חפצים נקבעת על ידי דרך השימוש שלנו בהם. לכיסא משמעות שונה כאשר אני יושב עליו וכאשר בתי הקטנה מתחבאת מתחתיו. גם למילים אין משמעות קבועה, אחידה. לאותה מילה תהינה משמעויות שונות בשימושים שונים. 'למים!' משמעות אחת בפי חוקר הבודק חומר במעבדה לזיהוי בפלילי, ומשמעות אחרת בפיו של הלך התועה עם חברו במדבר. למילה 'הוכחה' משמעויות שונות בספר גאומטריה, בבית משפט ובניסוי פיזיקלי. שונות זו מתבטאת בין השאר בכך שבכל אחד משלושת המקרים הללו הפרוצדורה המכוננת הוכחה תקפה היא שונה. השימוש במילה 'הוכחה' בהקשרה המיוחד הוא הקובע את משמעותה. שלוש הזירות הללו – ספר הגאומטריה, בית המשפט, המעבדה הפיזיקלית – שונות זו מזו; כל אחת מתקיימת בהקשרו של 'משחק-שפה' נבדל, בעל אופי מובהק.¹³ משחקי-שפה שונים נבדלים אלו מאלו בדרכי האימות שלהם, ובקשר לחלקם, דוגמת סיפור בדיחה, אין האימות קריטריון רלוונטי כלל. המשפט: 'ירדן פודמניצקי היה חיוור' הוא משפט שונה אם הוא נשמע כחות דעת מקצועית מפי רופא או מפי מבקר תאטרון.

אדם משתלט על שפה אם הוא יודע להשתמש בה בזירות השונות באופן

11 חקירות I, 23.

12 חקירות I, 43.

13 משום כך 'הוכחה' גאומטרית, משפטית ופיזיקלית שונות זו מזו. הדגמה לניצולה של שונות זו ניתן למצוא בחקירת עדים מומחים בענפי מדע שונים על ידי עורכי דין זריזים המנצלים את הפער שבין הגדרת ההוכחה המשפטית ובין ההוכחה בענפי מדע שונים על מנת לבסס טענת שווא שלפיה קביעה שאינה מוכחת מדעית אינה מוכחת משפטית. וראו חקירות I, סעיף 353, RPP II, סעיף 566.

נכון, בכל זירה על פי משחק-השפה המיוחד אותה. יכולתנו להפעיל את המילה באופן גמיש, דהיינו במשמעויות שונות בהקשרים של משחקי-שפה שונים, היא ההופכת אותנו לדוברי שפה מיומנים. לכל משחק-שפה כללים אופייניים המכוננים אותו ומבחינים אותו ממשחקי-שפה אחרים. משום כך מילה עשויה לשאת משמעויות שונות הנגזרות ממשחקי-השפה השונים שבהן היא משולבת, ו'כאשר משתנים משחקי-השפה, משתנים המושגים, ועם המושגים משתנות גם משמעויות המילים'.¹⁴

טעויות פילוסופיות נעשות שעה שאין אנו מבחינים בכך שלמילים זהות יש משמעויות שונות במשחקי-שפה שונים. במקום ללכת שבי אחר האשליה של מבנה השטח של השפה, אחר צורתה החיצונית ההומוגנית, ולראות את מכלול השפה האנושית באופן אחיד, יש לשים לב לכך שמבנה העומק של השפה האנושית מצביע על חלוקתה למשחקי-שפה, כשלכל משחק-שפה יש כללים הייחודיים לו. העברת מילה כמשמעותה במשחק-שפה אחד למשחק-שפה אחר מולידה כשלים בשימוש במילה ואי-ההבנות חמורות המאפיינות את תולדות הפילוסופיה. מילים כמו 'דיעה', 'הוויה', 'עצם', 'אני', נבחנות על ידי פילוסופים מחוץ להקשרן החי במשחק-השפה, ובכך מתחילה התפלספות מיותרת.¹⁵ 'הרכגוניות שלא תתואר של כל משחקי-השפה היומיומיים איננה מגיעה לתודעתנו מפני שהשפה מלבישה את כולם באופן אחיד',¹⁶ כך מסתירה החזות האחידה של השפה את אופייה הדיפרנציאלי.

לפיכך הבנת המשמעויות של עולמנו אינה נעשית בכפוף למערכת כללים אחת בעלת תוקף אוניברסלי. משמעותו של עולמנו מקוטעת, בנויה ממערכות נבדלות ('משחקי-שפה') שלכל אחת כללי פעולה שונים הקובעים את מובנם של המבעים האנושיים, כל מערכת על פי אופייה.

3.1. מריבוי משחקי-שפה לריבוי תמונות-עולם

ב'חקירות פילוסופיות' תוקף ויטגנשטיין את הבנת השפה הנוהגת בתרבותנו כמערכת אחת הומוגנית, ומבסס את הבנתה כמורכבת ממשחקי-שפה שונים היוצרים פסיפס רב-משמעי, חסר רציפות ולא קוהרנטי. ב'על הוודאות' מקדיש ויטגנשטיין מקום נרחב להבנת השונות וחוסר הקוהרנטיות שבין תרבויות שונות (להבדיל מחוסר הקוהרנטיות המתקיימת בתוך כל תרבות) או במונחיו של ויטגנשטיין, בין צורות חיים המבוססות על תמונות-עולם שונות.

אף שכל משחק-שפה עומד בפני עצמו, משחקי-השפה שלנו מקיימים בינם לבין עצמם יחסים פנימיים. כך, אף על פי שבבית המשפט למילה 'הוכחה' משמעות שונה מאשר במחקר הפיזיקלי, נעזר בית המשפט בעדות מומחה

14 ויטגנשטיין, ל' (1986). על הוודאות (תרגום: עדנה אולמן-מרגלית), ירושלים, כתר, (להלן: על הוודאות), עמ' 65.

15 חקירות I, 11, 38, 116; להדגמה של טענה זו ראו מחקרים II, 211.

16 מחקרים II, 231.

של פיזיקאי לצורך בירורן של עובדות פיזיקליות השנויות במחלוקת.¹⁷ את כל משחקי-השפה השונים שלנו ניתן לראות כמערכת מרוכבת היוצרת מכלול הטרוגני בעל קשרים פנימיים, או בתיאורו הציורי של ויטגנשטיין: 'כעיר עתיקה: מבוך של סמטאות וכיכרות, בתים ישנים וחדשים, ובתים עם תוספות מתקופות שונות; וכל זה מוקף בהמון פרברים חדשים'¹⁸ עם רחובות ישרים וסדורים ועם בתים אחידים.¹⁹

מערכת משחקי-השפה שלנו בשלמותה נשענת על יסודות שוויטגנשטיין קורא להם 'תמונת-העולם' שלנו. כך למשל 'אם אני אומר "אנו מניחים שהארץ קיימת כבר שנים רבות" (או כיוצא בזה), זה בוודאי נשמע מוזר שעלינו להניח דבר שכזה. אבל במערכת השלמה של משחקי-השפה שלנו זה שייך ליסודות. ניתן לומר שההנחה בונה את הבסיס לפעולה,²⁰ ומכאן כמובן אף לחשיבה.²¹ מהנחות שכאלה בנויה תמונת-העולם שלנו. לתמונת-העולם הרווחת בעולם המערבי היום שייכות אמונות יסוד דוגמת הסדירות הקבועה של התופעות הפיזיקליות,²² הכימיות²³ והביולוגיות²⁴ או האמונה בנתונים העיקריים של הגאוגרפיה וההיסטוריה.²⁵

תמונת-העולם ומשחקי-השפה שלובים אלו באלו. 'אין אלה אכסיומות בודדות המתבהרות לי, אלא מערכת שבה מסקנות והקדמות תומכות אלה באלה.'²⁶ תהליך הלמידה אינו נבנה בדרך ליניארית, שלב אחרי שלב מאקסיומות להוכחות ועד למסקנות, דוגמת הגאומטריה האוקלידית. תחת זאת טוען ויטגנשטיין כי 'כאשר אנו מתחילים להאמין בדבר מה, אין זה בפסוק בודד אלא במערכת שלמה של פסוקים. (האור נוגה בהדרגה על פני המכלול כולו).'²⁷ המכלול של תמונת-העולם ושל משחקי-השפה הקשורים בה נבנים בו-זמנית. הדבר שאותו אנו לומדים הוא המכלול. תמונת-העולם מקבלת את מעמדה המכונן מתוקף קיומם של משחקי-השפה, המציבים אותה כהנחה תשתיתית. במקרה זה נכון לומר כי היסודות 'נישאים על ידי הבית כולו'.²⁸

17 על הוודאות, 602 ואילך.

18 הפרברים החדשים על רחובותיהם הישרים והסדורים ובתיהם האחידים מסמלים את המדע החדש.

19 חקירות I, 18.

20 מקומה של הפעולה בכינון השפה יידון בהרחבה בהמשך המאמר.

21 על הוודאות, 411. (כל ההדגשות המופיעות בציטטות שבמאמר זה הן במקור. כל תוספת למקור מצוטט תובא בסוגריים מרובעות.)

22 על הוודאות, 603.

23 על הוודאות, 167.

24 על הוודאות, 240.

25 על הוודאות, 234.

26 על הוודאות, 142.

27 על הוודאות, 141.

28 על הוודאות, 248.

יתר על כן, בדרך כלל אין אנו לומדים את תמונת-העולם שלנו באופן ישיר, בכל אופן לא בשלב הראשון של חניכתנו לשפה. אנו מסיקים אותה מכללא.²⁹ משחקי-השפה שלנו מעידים עליה שוב ושוב. הכול מדבר בזכותה של תמונת-עולמנו ושום דבר אינו מעיד נגדה,³⁰ זאת מאחר שהיא מצויה בתשתית כל פעילותנו. כך אין אומרים לנו במפורש 'קיימים גופים x ו-y בעולם'. אנו לומדים זאת במשתמע: 'הילד אינו לומד שישנם ספרים, שישנם כיסאות, וכו' וכו', אלא הוא לומד להביא ספרים, להתיישב בכיסאות וכו'.³¹ מתוך כך הוא לומד כי בתמונת-העולם שלנו יש אובייקטים פיזיקליים. הילד הדתי מתחנך להאמין באל כאשר הוא לומד לומר ברכות ותפילות המזכירות שם שמים, או מתוך התייחסות לשאלתו: 'איפה ה' נמצא?' ולא מתוך מפגש עם קביעות כגון: 'יש אל'.

בשל אופייה האקסיומטי אין תמונת-העולם בת-הוכחה: 'את תמונת-העולם שלי לא קיבלתי משום ששוכנעתי בנכונותה; ואף לא משום שהנני משוכנע בנכונותה. אלא היא מהווה את הרקע המורש שעל גביו אני מבחין בין אמת ושקר'.³² מדובר בתשתית שאותה ירשנו, לתוכה נולדנו ואשר אותה למדנו בילדותנו מהקהילה שבה גדלנו.³³ בד בבד עם לימודן של שפות המשמעות של עולמנו. דין וחשבון זה מביא אותנו להכרה, הקשה לעיכול, 'בחוסר הביסוס של אמונתנו',³⁴ בהיעדר יכולתנו לאשש את תמונת העולם שלנו על ידי קנה מידה המצוי מחוץ לתמונה זו.

אמונותינו חסרות ביסוס מחד, ואינן ניתנות להפרכה מאידך. אלה הם שני צדדיו של אותו מטבע. רובד התשתית, תמונת-העולם, היא הבסיס שעליו מונחים כלל משחקי-השפה שלנו.³⁵ הטלת ספק בה היא חסרת משמעות³⁶ היות וכל משחקי-השפה, כל סוגי המבעים שלנו (לרבות הטלת ספקות), כל פסוקי הניסיון – המשפטים שבהם אנו מתארים את התנסויותינו, כל מרחב המשמעות של עולמנו מבוסס עליה. היא המובן מאליו הנושא על גביו את עולמנו ואף את דרכי ההוכחה שלנו, שכן ההוכחות השונות המקובלות במשחקי-השפה השונים שבהם אנו מתנהלים יונקות את תוקפן מכוח תמונת-העולם שלנו. כך לדוגמה תמונת-עולם שאינה מניחה סדירות של תופעות הטבע לא תוכל לדבר על אינדוקציה פיזיקלית ולא תוכל לדבר על 'חוקי טבע'.

משום כך גם אין משמעות לאמירה שאנו יודעים כי תמונת-העולם שלנו נכונה: 'אני יודע...' " אומרים כשמוכנים לספק נימוקים מכריעים [...] אבל אם מה שהוא

29 על הוודאות, 143.

30 על הוודאות, 4, 89, 93, 117–120.

31 על הוודאות, 476, וכן ראו על הוודאות 95.

32 על הוודאות, 94.

33 על הוודאות, 160–165.

34 על הוודאות, 166.

35 על הוודאות, 248.

36 על הוודאות, 114–115, 449–454.

מאמין הוא מסוג כזה שהנימוקים אותם הוא יכול להביא אינם בטוחים יותר מההיגד שלו, אזי אין הוא יכול לומר שהוא יודע מה שהוא מאמין.³⁷ הידיעה מניחה את ביסוסה בנימוקים, אך כאשר הדבר שאותו אנו מבקשים להוכיח עומד בבסיס כל נימוקינו, הוא היסוד להם, ההנמקה מעגלית. משום כך המשפט 'אני יודע ...' הוא משפט ריק שעה שמדברים על תמונת-העולם; תחת זאת יש לומר: 'אני מאמין ...'. את האקסיומה אין להוכיח; היא המספקת לכל ההוכחות את המצע שעליו הן יכולות להיבנות.

4.1. תמונות-עולם נוגדות

הדין וחשבון שנותן ויטגנשטיין על המצב האנושי מלמד כי בני אדם הם יצורים נחנכים. כל אדם נחנך בילדותו על ידי הוריו וסביבתו לתמונת-עולם. אך לא כל בני-האדם נחנכים לאותה תמונת-עולם. אחת הדוגמאות המובהקות לאפשרות החניכה לתמונות-עולם שונות היא 'הדרך שבה ניתן ללמד ילד להאמין באלוהים, או להאמין שאין אלוהים, והוא יוכל לספק להאמנה האחת או לאחרת, בהתאם למקרה, נימוקים הנראים הולמים'.³⁸ הילד קולט לתוכו את הרקע המורש שעל גביו הוא מבחין בין אמת לשקר. רקע זה הוא תמונת-העולם שאותה הוא מקבל מבני הקהילה שבקרבה גדל. הקהילה מתאפיינת בשותפות במסורת, מסורת מודרנית או מסורתית, וכך או כך אדם נחנך לתמונת-העולם הנמסרת לו מהדור הקודם לו, ולקהילות שונות עשויות להיות תמונות-עולם שונות.

על רקע אי-ההסכמה שבין תמונות-העולם השונות עורך ויטגנשטיין דיון שעניינו הערכת טיבה של ההתנגשות שבין תמונות-עולם, התנגשות שבה מבקשים בעלי תמונת-עולם אחת להפריך תמונת-עולם שבה אוחזים אחרים.³⁹ בכך עשוי דיונו של ויטגנשטיין להאיר את אחת התופעות המכריעות בחינוך המסורתי בעולם מודרני, את הדרך שבה תמונת-העולם המודרנית מביסה את תמונת-העולם המסורתית מכוח טיעונים. הורה או איש חינוך המחנך את ילדו או תלמידו למסורתיות ולמודרניות מכיר את המצב שבו המערכת המסורתית קורסת מכוח סמכות הרציונליות של המדע המודרני: של ביקורת מדעי הטבע, מדעי החברה או הביקורת ההיסטורית. הכרעת המערכת המסורתית מכוח טיעונים מדעיים מתבססת על ההנחה כי המתודה המדעית היא בעלת תוקף אוניברסלי, או לכל

37 על הוודאות, 243.

38 על הוודאות, 107.

39 הטענה שמשמיעים המבקשים להפריך את תמונת-העולם המתחרה בזו שלהם היא טענה המובעת על ידי מי שחי מחוץ למסורת שאותה הוא מבקש להפריך. בכך נבדל דיון זה מהדיון בטענות הספקן המבקש לערער את תוקף תמונת-העולם של מסורתו. הוא. 'על הוודאות' מוקדש לשני דיונים אלו. את טענת הספקן דוחה ויטגנשטיין מהטעם שהוזכר לעיל: אין משמעות להטלת ספק בתמונת-העולם כפי שלא תיתכן הוכחתה. דיונו של ויטגנשטיין בהפרכת תמונת-עולם אחת מכוח טענותיה של תמונת-עולם אחרת יוצג להלן.

הפחות כזו החולשת גם על האמונות המסורתיות-דתיות, וככזו יש בידה להכריע בשאלות הקשורות לאמונות אלו.

על הנחה זו מערער ויטגנשטיין, וערעורו נסב על קיומה של מערכת תבונית כלשהי בעלת תוקף אוניברסלי: 'כל מבחן, כל אישוש והפרכה של איזו הנחה מתרחשים כבר בתוך מערכת. ואין מערכת זו בגדר נקודת מוצא פחות או יותר שרירותית ומפוקפקת לכל טיעונינו, אלא היא שייכת למהותו של מה שאנו מכנים טיעון. המערכת איננה נקודת המוצא: היא יסוד חיותם של הטיעונים'.⁴⁰ כפי שנאמר בפרק הקודם, כל פעילות תבונית שבה אנו מאששים ומפריכים טענות או עמדות היא פנים-מערכתית. התבונה אינה על-מערכתית, אין לה תוקף אוניברסלי. משום כך פרוצדורה תבונית אינה יכולה לספק הכרעה בין תמונות-עולם שונות. ויטגנשטיין יוצא נגד המחשבה שלפיה הפעילות התבונית היא הקובעת את המערכת, מסלקת את המופרך ומקיימת את המאושש. תחת זאת הוא טוען כי המערכת היא התומכת בעקרונות האישוש וההפרכה, היא המעמידה אותם כבעלי תוקף, היא 'יסוד חיותם'. למערכות שונות יהיו עקרונות אישוש והפרכה שונים, קני מידה שונים לשיפוט המציאות. ממילא הרציונליות איננה אוניברסלית, היא איננה אחידה, גם היא תלויה הקשר. השאלה מה ייחשב כאימות, כראיה מכרעת – האם ממצאים פיזיקליים או התגלות אלוהית? – היא שאלה התלויה בתמונת העולם ובמשחקי-השפה הקשורים באותה תמונת-עולם:

ואולם מה שנראה לבני אדם כתבוני או כבלתי תבוני משתנה. בתקופות מסוימות נראה לבני אדם כתבוני מה שבזמנים אחרים נראה להם כבלתי תבוני. ולהפך.

אך כלום אין כאן תו היכר אובייקטיבי? אנשים נבונים ומשכילים ביותר מאמינים בסיפור הבריאה המקראי, ואחרים רואים אותו כמופרך בעליל, כאשר נימוקי האחרונים ידועים לראשונים.⁴¹

אכן אני מאמין שלכל אדם היו שני הורים בני אנוש; אבל הקתולים מאמינים שלישו הייתה רק אם בת אנוש, ואחרים עשויים להאמין שיש בני אדם שאין להם כלל הורים, מבלי שייחנו אמון ככל העדויות הנגדיות. הקתולים גם מאמינים שלחם הקודש בנסיבות מסוימות משנה לחלוטין את טבעו, ובה בעת כל עדות מוכיחה את ההפך.⁴²

ויטגנשטיין מראה לנו את היחסים שבין תמונת-העולם במבט-על. מנקודת מבט זו אנו לומדים לראות אותן כתשתיות שונות שבזיקה אליהן מתקיימות מערכות משחקי-שפה שונות בעלות כללי אימות והנמקה שונים. לעתים למשחקי-השפה

40 על הוודאות, 105.

41 על הוודאות, 336.

42 על הוודאות, 239.

היונקים מתמונת-עולם אחת ולמשחקי-השפה היונקים מתמונת-עולם אחרת אין כל בסיס משותף לדיון. כיצד אם כן מוכרעות מחלוקות בין תמונות-עולם? בתארו מחלוקת היפותטית בינינו, המאמינים כי הפיזיקאי הוא הבר-סמכא בקשר לשאלה 'באיזו טמפרטורה רותחים מים', לבין אנשים המאמינים כי ידעונו הוא הסמכות להכרעה בשאלה זו, כותב ויטגנשטיין:

וכשאנו תוקפים אותו, האם אנו צודקים או לא? יהיו כמוכן סיסמאות רבות שתתמוכנה במהלך שלנו.

כאשר באמת נפגשים שני עקרונות שלא מתיישבים זה עם זה, מכריז כל אחד שהאחר הוא שוטה וכופר.⁴³

אמרתי שהייתי 'מתקיף' את האחר, אבל כלום לא הייתי נותן לו נימוקים? בהחלט; אך עד היכן הם מגיעים? בסיומם של הנימוקים מצוי שידול. (חשוב על מה שקורה כאשר מיסיונרים מעבירים ילדים על דתם.)⁴⁴

הכשל של הנחת אחידותה של התבוניות בתמונת-עולם שונות דומה לכשל של הנחת אחידותה של משמעות המילים במשחקי-שפה שונים. בשני המקרים מבנה השטח מטעה. גם כאן קיימת אשליה שלפיה קיימת מערכת אחת, אוניברסלית, של תיקוף. היות והמילה 'אמת' עשויה לשמש תמונת-עולם שונות, הנטייה היא לראות את המילה 'אמת' כנושאת משמעות אחת, הנובעת ממערכת אימות והפרכה אחת. אך כאמור מדובר בכשל. בדומה למשמעותן של מילים, שאינה קבועה ונקבעת על-פי משחקי-השפה, ובדומה לפרוצדורת ההוכחה, המשתנה במעבר בין משחקי-השפה השונים, גם אופייה של התבוניות אינו אחיד ונקבע על פי המערכת שבה היא מתפקדת, על פי תמונת-העולם ומכלול משחקי-השפה הנתמכים על ידיה ותומכים אותה.

לתובנה זו ערך תרפויטי לחלק מהעוסקים בחינוך מסורתי בהקשר מודרני. קביעתו של ויטגנשטיין, שלפיה מדובר בכשל, אין בה כדי לרפא את תוצאותיו אם לא נהיה מודעים לו. המודעות לכך שמדובר בשתי מערכות בלתי תלויות, אשר להן שתי פרוצדורות רציונליות בלתי תלויות, מאירת עיניים. היא מורידה מעל החינוך לגישות מסורתיות מסוימות עול כבד, את עול הרטוריקה המדעית הטוענת להפרכתה של מסורתן. בכך היא תורמת לביסוסן של מערכות מסורתיות.⁴⁵ אדם

43 לאו שטראוס, שהגותו בעלת אופי שונה בתכלית מזו של ויטגנשטיין, כותב דברים דומים: 'איי-אפשר להפריך את ההנחה האורתודוקסית באמצעות הניסיון או עקרון הסתירה. הוכחה עקיפה לכך היא ששפינוזה והדומים לו חבו את הצלחה, שהייתה להם במלחמתם נגד האורתודוקסיה, לצחוק וללעג'. שטראוס, ל' (תשס"א). 'הקדמה לתרגום האנגלי של "ביקורת הדת של שפינוזה"', בתוך: ירושלים ואתונה – מבחר כתבים, ירושלים, מוסד ביאליק – מכון ליאו בק, עמ' 367. וכן ראו שם, עמ' 328–329. הכרזת הכפירה, לעומת זאת, שימשה את האורתודוקסיה לדורותיה במלחמתה נגד ההשכלה.

44 על הוודאות, 610–612. ביחס ל'שידול' ראו לקמן, הערת שוליים 48.

45 לא רק הרציונליות היא תלויה הקשר, תלויה מערכת, גם הניסיון הוא תלוי מערכת: 'לא, הניסיון איננו הנימוק למשחק השיפוט שלנו, והצלחתו יוצאת הדופן [של משחק השיפוט]

שנחנך לשתי תמונות-עולם, לתמונת-עולם מודרנית ולתמונת-עולם מסורתית, עשוי למצוא שהן מספקות קביעות סותרות ביחס לשאלות עובדתיות מכריעות. הסיבה לכך נעוצה בכך שמדובר בשתי מערכות נבדלות שאינן תלויות זו בזו. משום כך אין תוקף תבוני לביקורת המובעת מתוך תמונת-העולם של האחת על השנייה. כל תמונת-עולם טוענת את טענותיה בתחומה הנבדל, הסגור בגבולות המשמעות שלו.^{46,47}

5.1. שינויים בתמונת-העולם

כאמור הביקורת החיצונית, ביקורת של תמונת-עולם אחת על אחרת, אינה תקפה. עם זאת תמונות-עולם משתנות. השינוי מתרחש כתוצאה משני תהליכים שונים: תהליכים שמקורם חיצוני לתמונת-העולם ותהליכים פנימיים לתמונת-העולם.

אף היא איננה הנימוק ל' (על הוודאות, 131). ניסיונו האנושי נקבע על פי המערכת שבה אנו חיים והקובעת את מכלול משחקי-השפה שעל פיהם יעוצב ניסיונו. קביעה זו מחזירה אותנו לקביעתו של ויטגנשטיין כי אין פשר לנתוני החושים הגולמיים קודם להצרתם על ידי השפה, איננו מתנסים בעולם אלא באמצעות השפה המבנה את המציאות. יתר על כן, אף ההצלחה היא תלויה מערכת ואינה בגדר ראייה למערכת. אשר על כן מה שנראה לנו כהתנסות חד-משמעית עשוי להיראות לאדם בעל תמונת-עולם אחרת באופן שונה לחלוטין. עם זאת, כפי שיאמר בפיסקה האחרונה בתת-פרק 3.2, השפה מעוגנת בחיים הממשיים, הפיזיים, קביעה המטילה אילוץ על טווח האפשרויות של השפה. עם זאת ראו שם את ההסתייגות שבהערה 91.

46 מדברים אלו עולה שאלת הרלטיביזם בהגותו של ויטגנשטיין; שאלה זו תידון בקצרה לקמן בנספח למאמר זה.

47 דבריו אלו של ויטגנשטיין, הדוחים את יומרת הפרויקט המדעי של ההשכלה לספק אמת אובייקטיבית, הפרו חלק מהמהלכים הפוסט-מודרניים שהתבססו החל מהמחצית השנייה של המאה ה-20 (למפגשו של תומס קון עם הגותו של ויטגנשטיין משקל מכריע בכתיבת ספרו 'המבנה של מהפכות מדעיות'). עם זאת אין לזהות את ויטגנשטיין עם טענות פוסט-מודרניות מרחיקות לכת שלפיהן אין בידינו כל קנה מידה להערכה ולשיפוט. אנרכיית טעם שכזו, המבוססת על נטיות אישיות שאינן ניתנות לביקורת, רחוקה מויטגנשטיין, שכן ויטגנשטיין מעמיד את היחיד בתוך מסורת הקובעת את אופק המשמעות שלו, לרבות את קנה המידה לשיפוטיו ולהערכותיו. לדוגמה, אליבא דויטגנשטיין, הטעם האסתטי נשפט ומוערך על פי קנה המידה של המסורת שבה נוצרה היצירה. משום כך, אף על פי שאין בידינו קנה מידה בעל תקפות אוניברסלית, יש בידי האנשים החולקים עם היוצר את אותה מסורת קנה מידה לשיפוט אסתטי. ככל מסורת קיימים ערכים אסתטיים בעלי תוקף ועל-פיהם ראוי לשיפוט את היצירה בשיפוט מחמיר, כפי שאכן נהג ויטגנשטיין ביחסו לאמנות. עמדתו זו בקשר לשיפוט האסתטי מאירה את עמדתו בשאלת השיפוט וההערכה בכלל: אין קנה מידה אוניברסלי, אך יש קנה מידה המשותף לאנשים החולקים אותה מסורת.

1.5.1. שינויים שמקורם חיצוני לתמונת-העולם – אימוץ תמונת-עולם חדשה כפי שנאמר לעיל, שינויים שמקורם חיצוני עשויים לפעול בדרך של 'שידול',⁴⁸ (לדוגמה, כאשר מיסיונרים מעבירים ילידים על דתם⁴⁹).⁵⁰ הדוגמה שמביא ויטגנשטיין מתארת את שינויה של תמונת-עולם אחת (ילידית) מכוח מפגשה עם תמונת-עולם אחרת (זו של המיסיונרים). כפי שהראה ויטגנשטיין אין לילידים ולמיסיונרים תשתית משותפת שתאפשר להם להפעיל טיעונים אלו כנגד אלו. מכל מקום תהליכי המרה מתרחשים, זאת מאחר שאין בני האדם יצורים המונעים אך ורק מכוחם של טיעונים מבוססים היטב.⁵¹ תהליך המרה הוא תהליך שבו מביאים את האדם 'לידי כך שיראה את העולם אחרת',⁵² מכפי שראה אותו עד כה. ויטגנשטיין מכנה המרה זו בשם 'המרת-דעת',⁵³ דהיינו האדם מוצא עצמו בתמונת-עולם חדשה. תהליך זה אינו יכול להיעשות על ידי הנמקה רציונלית; הוא נעשה בכלים אחרים, דוגמת שידול אסתטי, 'לעתים מגיעים לידי שכנוע בנכונותה של השקפה בשל הפשטות או הסימטריה שלה'^{54, 55}.

ויטגנשטיין מדבר על תהליכי המרה המתרחשים בהקשרים שניתן לכנותם

48 השידול עשוי להיות גם שידול לרציונליות המוצעת על ידי תמונת-העולם החדשה.
49 התיאור שמוסר ויטגנשטיין על המרת תמונת-עולם מכוח שידול אינו ממצה את דרכי ההמרה, שביניהן יש להזכיר הפעלת כוח פיזי אלים כסיבה היסטורית להמרות עגומות לא מועטות בהיסטוריה האנושית.

50 על הוודאות, 612.

51 העברת אדם מתמונת-עולם אחת לאחרת מתוארת גם בעל הוודאות, סעיף 92, 262.

52 על הוודאות, 92.

53 שם, שם.

54 הדוגמה שאותה מביא ויטגנשטיין מבוססת על העברת מרכז הכובד מהרובד של הטיעונים התבוניים, שבו לא קיים בסיס משותף לשתי תמונות-העולם, לרובד האסתטי, שבו קיים לדעתו בסיס משותף. הדבר נראה סביר בקשר למקרים שבהם שותפות שתי תמונות-העולם לאותן קטגוריות אסתטיות כגון פשטות וסימטריה. במקום שבו קיים פער עמוק בשיפוט האסתטי בין תמונות-העולם, יש לחפש אחר הסברים אחרים להמרה.

דוגמה מעניינת למוכנות ל'המרת-דעת' המונעת במידה רבה מטעמים אסתטיים, שיש בה ניכור עצמי מכמיר, מצויה במכתב שכתב בצעירותו, בשנת 1910, ר' יצחק נחום טברסקי משפיקוב (שיועד להיות רבי'ה חסידי) אל הסופר המשכיל יעקב דינזון: '[...] יסתכל נא כ' [כבודו – יב"ד] בתמונתי, יראה נא את כל הנוול והכעור אשר בבגדי [...] יכיר נא את כל החשיכה והאפלה אשר מסביבי, ויסקור באחת סקירה על כללתי החצונית, בכל חשכת מוראה [...] ואת הנגוד שבין העולם הגדול והיפה ובין עולמי הפעוט והמכוער, מרגיש אני תדיר [...] בעל טעם טוב אנוכי, ואוהב את היופי, ומוכרח אני ללבוש בגדי פראים. קפוטה של משי ארוכה עד לארץ, ושטריימל של זנבות [...]'. ראו אסף, ד' (תשנ"ז). 'עולמי הפעוט והמכוער', אלפיים 14 (להלן: אסף), עמ' 49–79, עמ' 66–72. יש מקום לציין כי לא כל מוכנות לכאורה להמרת דעת, בין מטעמים אסתטיים ובין מטעמים אחרים, מבשילה להמרה בפועל. כך גם במקרה של ר' יצחק נחום, שנשאר לחיות בתוככי העולם החסידי עד להירצחו עם משפחתו בידי הנאצים בשנת 1942, ראו: אסף, עמ' 51–54.

55 על הוודאות, 92.

'קולוניאליסטיים', אך הדיון בחינוך למסורתיות בהקשר מודרני מחייב הסבת תשומת הלב לשני סוגים נוספים של שינוי תמונת-עולם. סוג אחד מתייחס לאותם מקרים שניתן לכנותם בשם כללי כ'שיבה אל השורשים', ובהם מי שגדל בהקשר מודרני מבקש לשוב בדרך זו או אחרת למסורת אבותיו. סוג אחר מתרחש באותם מקרים שבהם אדם מערבי מחליט להשתייך למסורת שאינה מערבית.

בכל המקרים, בין באלו שויטגנשטיין מתייחס אליהם ובין באלו שאין הוא מתייחס אליהם, אין המרתה של תמונת-עולם מעשה שכחת, וגם במקום שבו היא מתבצעת, אין היא מהלך פשוט. תיאורו של תהליך ההמרה כתהליך השינוי העמוק ביותר שאותו עשוי אדם לעבור אינו תיאור מפליג. המחשבה, המפתח לעתים,⁵⁶ כי ניתן לאמץ מסורת חדשה באחת היא אשליה. אמנם יכול אדם להגיע להכרעה פתאומית כי ברצונו לאמץ מסורת שהייתה עד כה זרה לו, אך בין רגע ההכרעה לבין הרגע שבו יושלם האימוץ מפריד תהליך ארוך ומורכב, שחלק ממשמעויותיו תואר לעיל וחלקן יתואר להלן בחלק השני של המאמר.

2.5.1. שינויים שמקורם חיצוני לתמונת-העולם – הפריה

קיימת קטגוריה נוספת של שינויים שמקורם חיצוני לתמונת-העולם. המדובר במקרים שבהם מסורת אחת מושפעת ממסורת אחרת. הפריה הדדית שכזו בין מסורות נבדלות היא עובדה קיימת ותדירה. בהינתן מצב עניינים שבו רוב המסורות אינן מבודדות, הן מקיימות זיקות שונות בינן לבין מסורות הקרובות להן בזמן ובמקום. כאשר קיימת זיקה, קיימת על פי רוב גם השפעה. השפעה זו, אין פירושה ביטול מסורת אחת והמרתה בחברתה אלא קיומן הנבדל של המסורות תוך כדי הפנמת השפעות הדדית של המסורות זו על זו.

דפוס זה של שינוי מתבצע תוך כדי שימור השונות שבין המסורות, הנתרות נבדלות זו מזו בכל הקשור לתמונת-עולמן ומשחקי-שפה הנוהגים בהן. משום כך הבנתן זו את זו מוגבלת. אף על פי כן מעניין למצוא לעתים מזומנות כי תיתכן הפריה גם מתוך הבנה חלקית, כמו גם מתוך 'אי-הבנה פורייה'. במקרים אלו מפנימה מסורת אחת מרכיבים מתוך המסורת האחרת, תוך שהיא משנה את הקשרם, דהיינו את משמעותם, שכן היא ממקמת אותם בתוך תמונת-עולם ומשחקי-שפה חדשים.

3.5.1. שינויים שמקורם פנימי לתמונת-העולם

אך ויטגנשטיין גם מדגיש כי בכל מסורת מתחוללים גם שינויים פנימיים לתמונת-העולם. אלו עשויים לחולל תמורות דרמטיות בתמונת-העולם. תהליכים שונים יכולים להביא לכך שחלקים תשתיתיים בתמונת-עולם יאבדו את מעמדם ככאלו לטובת אחרים שקודם לא היו במעמד שכזה:

56 פיתוי זה מוצב לא פעם על ידי גורמים בעלי אינטרסים המבקשים להחזיר בתשובה, 'להחזיר בשאלה', להביא אדם מערבי לאמץ מסורת מזרחית וכיוצא בזה.

הפסוקים המתארים תמונת-עולם זו היו יכולים להשתייך לסוג של מיתולוגיה, ותפקידם דומה לזה של כללי משחק [...] ניתן לדמות שפסוקים מסוימים מהצורה של פסוקי ניסיון התקשרו ותפקדו כצינור מוביל עבור הפסוקים הנסיוניים הנוזליים, שטרם התקשרו; ושהיחס הזה השתנה עם הזמן, באופן שפסוקים נוזליים התקשרו וקשיחים הפכו לנוזליים.

המיתולוגיה יכולה לחזור שוב להיות במצב של זרימה, קרקעית הנהר של המחשבות יכולה לזוז.

[...] אכן הגדה של הנהר ההוא עשויה בחלקה מסלע קשה אשר לא חל בו כל שינוי, או על כל פנים לא שינוי מורגש, ובחלקה מחול אשר היום פה ומחר שם הוא נשטף אל החוף או ממנו והלאה.⁵⁷

תיאור ציורי זה של ויטגנשטיין מבטא אפשרות המובנת לאור הדברים שנאמרו לעיל ולפיהם היחס בין תמונת-העולם לבין משחקי-השפה אינו בנוי כמערכת הנבנית באופן קווי מאקסיומות דרך הוכחות למסקנות, אלא כ'מערכת בה מסקנות והקדמות תומכות אלה באלה'.⁵⁸ כאמור לעיל, הלכידות הפנימית מתקיימת מכוח משחקי-השפה, שכולם מדברים בעד תמונת-העולם ואף אחד אינו מדבר נגדה.⁵⁹ 'משחק השפה משתנה עם הזמן',⁶⁰ ו'כאשר משתנים משחקי השפה, משתנים המושגים, ועם המושגים משתנות גם משמעויות המילים'.⁶¹ אופי הקישור והתמיכה ההדדית שבין משחקי-השפה לתמונת-העולם מביאים לכך ששינויים במשחקי-שפה עשויים לגרום לשינוי בתמונת-העולם.

מודעות זו לאופייה הדינמי של המסורת יש בה כדי לסייע למי שמחנך למסורת בהערכת פועלו, שכן מאחר שתהליכי שינוי אופייניים גם לתמונת-העולם המסורתית, לרבות תמונת-עולם דתית, לא כל סטייה מתמונת-העולם שאליה התחנך הדור הקודם צריכה להתפרש כנטישה של תמונת-העולם המסורתית. ניתן לראות בכך ביטוי לקו אופי בולט בהגותו של ויטגנשטיין: מתן דין-וחשבון גמיש על הדרך שבה משמעות מתכוננת בעולם. העמדת תזות קשיחות, אידאולוגיות כוללניות ומוחלטות אינה עולה בקנה אחד עם תיאור עולמנו. מתיאורו של ויטגנשטיין את עולמנו משתמעת המלצה לצניעות חינוכית המתחייבת מעצם היותנו מודעים לכך שהנחלתה של תמונת-עולם, אין פירושה שיעתוקה על ידי החניך אלא מסירתה לדור הבא מתוך אפשרות סבירה שהיא תשתנה. יש בדבריו אלו של ויטגנשטיין כדי לרכך שיפוטים מחמירים העולים לעתים ביחסים שבין הדורות, והדברים אמורים הן ביחסם של הורים לילדיהם והן ביחסם של ילדים להוריהם.

57 על הוודאות, 95–99, וכן ראו שם, 167.

58 על הוודאות, 142.

59 ראו הפניות לעיל בהערה 30.

60 על הוודאות, 256, וראו לקמן בדוגמאות המובאות בסוף הפסקה הראשונה שבעמ' 39.

61 על הוודאות, 65.

4.5.1. מעבר מתמונת-עולם אחת לאחרת אצל המתחנך לשתי תמונות-עולם כאמור לעיל, תמונת-העולם היא התומכת את כל משחקי-השפה שלנו, ומשום כך היא גם הקובעת את טווח המבעים המשמעותיים שביכולתנו להביע. על כן הטלת ספק בתמונת-העולם היא חסרת מובן. התבונה גם היא אינה יכולה לספק צידוק לערעור על תמונת-עולם היות וגם היא מותנית בה.

למרות זאת, כפי שנאמר לעיל, אין אנו שבויים בתמונת-עולמנו. אדם יכול לעבור המרה לתמונת-עולם אחרת, זהו מהלך אפשרי, ולעתים רחוקות הוא אף מתרחש בפועל. אנשים שגדלו באורח חיים מסורתי עשויים לשנות אורחותיהם ולחיות באורח חיים מודרני ולהפך, אנשים שגדלו במערב נוסעים להודו, וחלקם משתקעים שם למשך עשרות שנים וממירים את תמונת-העולם המערבית בהודית. עם זאת אין מדובר במהלך זמין. זהו תהליך דרמטי המחייב חניכה ממושכת לתמונת-עולם חדשה ולצורות חיים ומשחקי-שפה הקשורים בה. כאמור, המרה זו היא השינוי הרדיקלי ביותר שאותו עשוי אדם לעשות בחייו, שינוי שבו האדם ממיר את עולמו בעולם אחר.

שונה מצבו של האדם החי בשתי תמונות-עולם, דוגמת אדם שחונך לתמונת-עולם מודרנית ולתמונת-עולם מסורתית גם יחד. לאדם שכזה זמינות שתי תמונות-עולם, ומשום כך הוא יכול לעזוב את אחת מתמונות-העולם בקלות יחסית, שכן תמונת-עולם נוספת, שגם עליה גדל, כבר זמינה לו, ודי בה כדי להוות תשתית מלאה להקניית משמעות לעולמו.⁶² מהלך זה עשוי להינקט, ואכן ננקט, לשני הכיוונים. הנחנך לשתי תמונות עולם, למודרנית ומסורתית, עשוי לזנוח את תמונת-העולם המודרנית לטובת תמונת-עולם מסורתית. הוא גם עשוי לוותר על תמונת-עולם מסורתית ולהישאר עם תמונת-עולם מודרנית.

המחנכים לתמונת-עולם כפולה מתנסים לא פעם בזניחתה של אחת מהן. שאלה רלוונטית במצב עניינים שכזה היא אם ניתן להצביע על מרכיבים חיוניים בחינוך, שיש בהם כדי לתרום לביסוסם של תמונות-עולם ומשחקי-שפה ובכך להקטין את הנטייה לנטוש אותם. ויטגנשטיין אינו מתייחס ישירות לשאלה זו. עם זאת דיוניו עשויים לתרום להארתה.

2. חלק שני

1.2. עיגונו של משחק-שפה בצורת-חיים
 'המונח "משחק-שפה" צריך להדגיש כאן את העובדה שהדיבור בשפה הוא

62 עם זאת הזמינות איננה תמיד גורם מכריע בהכרעתם של אנשים לזנוח את תמונת-עולם שבה גדלו לטובת תמונת-עולם אחרת. כך במאות ה-19 וה-20, עבר רובו של עם ישראל מתמונת-עולם מסורתית-דתית לתמונת-עולם מודרנית ולעתים קרובות לתמונת-עולם מודרנית-חילונית, אף שלרוב תמונת-העולם שאומצה על ידי אותם אנשים לא הייתה זמינה להם משחר ילדותם.

חלק מפעילות, או מצורת-חיים.⁶³ הפעילות המילולית נשענת על פעילויות לא מילוליות. על מנת שמילה תיטען במשמעות, עליה להיות מעוגנת בנוהג מעשי הטוען אותה במשמעות. כך 'מלים מתחברות לביטוי הקמאי, הטבעי, של התחושה, ותופסות את מקומו'.⁶⁴ ויטגנשטיין מתאר כיצד נטען המשפט 'כואב לי!' במשמעותו: 'ילד נפצע, הוא צועק; ואז המבוגרים [...] מלמדים אותו קריאות, ולאחר מכן – משפטים. הם מלמדים את הילד התנהגות כאב חדשה [...] הביטוי המילולי של הכאב ממיר את הצעקה ואיננו מתאר אותה'.⁶⁵ תוכנה זו, המודגמת כאן מתוך התייחסות למילת תחושה – 'כאב' – נכונה לא רק בקשר למילות תחושה; היא מצביעה על הדרך שבה מתהווה הקשר בין מילים באשר הן לבין משמעותן. השפה סופגת את משמעויותיה מתוך הקשרה הקונקרטי החי. לימוד השפה כרוך במבעי פנים ובאינטונציות של ההורה. הורה מגיש אוכל ואומר לילד באינטונציה מתפעלת: 'זה טוב'. האינטונציה וההבעה חשובות ללימוד המילה 'טוב', 'המלה נלמדת כתחליף להבעת פנים או למחווה'.⁶⁶ המילה 'טוב' איננה דין וחשבון שיפוטי, מנוכר, על מצב עניינים. היא מבט הספוג בהתנהגותנו החווייתית. פעילות מילולית גרידא אין בה כדי לבסס שפה, היא זקוקה לקרקע גידול התנהגותית רחבה – לצורת-חיים שבה היא שלובה. השפה האנושית, מבעיני הלשוניים, כמו גם מחוות שאנו עושים, אינם מעשים מכניים שבדיעבד מוצמדת להם משמעות על ידי המחשבה או הרגש, כי אם פעילויות רוויות משמעות. נתק בין הפיזי לפסיכי איננו תיאור הולם של המצב האנושי. השפה נושאת עמה את משמעותה, ומשמעותה מוקנית לה מתוך שהיא משמשת חלק אינטגרלי במכלול פעילותנו, המעורה באורח חיינו. ויטגנשטיין מטעים את עיגונה של השפה בצורת-החיים הפעילה שלנו בניסוחים רבים:

השפה – ברצוני לומר, היא שכלול. 'בראשית היה המעשה'⁶⁷ [...] זה אופייני לשפתנו, שהיסודות עליהן היא צומחת מושגים על דרכי חיים יציבות, דרכי פעולה קבועות. תפקודה נקבע יותר מכל על ידי פעולה, אליה היא מתלווה.⁶⁸

63 חקירות I, 23.

64 חקירות I, 244.

65 חקירות I, 244.

66 ויטגנשטיין, ל' (1987). 'הרצאות על אסתטיקה' (תרגום: דפנה לוי ועדי צמח), בתוך: פרקים באסתטיקה, תל-אביב, הקיבוץ המאוחד – ספרית פועלים, סעיף 5, עמ' 14.

67 גיתה, פאוסט, חלק ראשון, בחדר הלימוד, שורה 7321. זהו ה'תרגום' שאותו שם גיתה בפיו של פאוסט לפתיחת הבשורה על פי יוחנן, שבה נאמר: 'בראשית היה הדבר' (המילה 'דבר' מתורגמת מהמילה היוונית 'לוגוס'). את התפנית הזו מהלוגוס, מהמילה, אל המעשה מבקש ויטגנשטיין להדגיש כאן.

68 Wittgenstein, L. (1993) 'Cause and Effect: Intuitive Awareness', in: *Philosophical Occasions 1912–1951*, (Klagge, J. & Nordmann, A. Eds.), Indianapolis: Hackett, pp.

השפה, הייתי רוצה לומר, קשורה באורח חיים.⁶⁹ הדיבור שלנו רוכש את מובנו מתוך שאר פעולותינו.⁷⁰ הביסוס, צידוק העדות מגיע לכלל סיום; אבל הסיום איננו בכך שהיגדים מסויימים נתפסים על ידינו באופן מיידי כאמיתיים, דהיינו אין הוא סוג ראיה שאנו רואים, אלא הוא פעולתנו המונחת בבסיס משחק הלשון.⁷¹

על מנת שהשפה תיטען במשמעות, עליה להיות חלק מפעילות אנושית. חניכתנו לשפה אינה מתחילה בלימוד מילים, היא מתחילה ברובד המעשי של חיינו, שבו משתלבות המילים המתפקדות כחלק ממארג חיים שלם המקבל את משמעותו מתוך כלל פעילותו של האדם.

כשהשפה מצויה בהקשרה החי, כשהיא נטענת במשמעויותיה, היא שבה ומקרינה על הפעילות, על אורחות החיים, שכן רכיבי המשמעות השונים שלובים אלו באלו: שפת המילים והמחוות אינה עומדת בבלעדיותה, היא שלובה בפעילות, והיא עצמה מרכיב חיוני באורח החיים.

דבריו אלו של ויטגנשטיין על היחס שבין השפה לבין הפעילות האנושית, שעניינם היטענותה של מילה במשמעותה דווקא מתוך הפעילות האנושית, מצטרפים לכך שהשפה כוללת גם מחוות פיזיות ולכך שמשחקי-השפה שזורים בפעילות המלווה אותם ואשר בהתייחס אליה הם מתקיימים. כל אלו מצביעים מכיוונים שונים על השפה כקשורה לאורח החיים המעשי.

קביעה זו מאתרת את אחד הקשיים המרכזיים שבפניהם עומד החינוך המסורתי בעולם המודרני. לעתים קרובות עולמו החי של המתחנך הוא מודרני ורחוק מעולם המעשה המסורתי, ומשום כך השפה המסורתית שאותה הוא לומד אינה מעוגנת באורח חייו. הפעילות החיה שבה הוא נוטל חלק מהווה עוגן למשחקי-השפה המודרנית, אך אין היא עולה בקנה אחד עם משחקי-השפה המסורתית. מכאן חוויית האותנטיות ביחס למשחקי-השפה המודרניים. מכאן הניכור ביחס למשחקי-השפה המסורתיים.⁷² הדגש של ויטגנשטיין מונח בקביעה כי בהיעדרה של פעילות תהיה השפה דלת משמעות ותחסר את המקורות הטוענים אותה במשמעותה: 'למילים יש משמעות רק בתוך זרם-החיים',⁷³ [...] לדמות שפה

Wittgenstein, L. (1980) *Value and Value*, Oxford: Basil Blackwell, p. 396–397. ראו גם

31

Wittgenstein, L. (1978). *Remarks on the Foundations of Mathematics*, Oxford: Basil Blackwell, p. 335

70 על הוודאות, 229.

71 על הוודאות, 204.

72 ראו את הדיון על האותנטיות בתת-פרק: 5.2. צורת-חיים, תמונת-עולם, משחקי-שפה – זהות ואותנטיות.

Wittgenstein, L. (1982). *Last Writings on the Philosophy of Psychology, Volume I*, Oxford: Basil Blackwell, 913 (להלן: LW I).

פירושו לדמות צורת-חיים.⁷⁴ קיומן של מסגרות המנסות להקנות את השפה המסורתית, יהודית או אחרת, במנותק מזרם החיים העומד בבסיס השפה, כשזו אינה חלק מפעילות או מצורת-חיים, מכשיל את עצם האפשרות להעמיד את משחקי-השפה המסורתיים.

אין די ב'ארון הספרים היהודי' על מנת להעמיד שפה יהודית. ככל שהחוויה העיונית המתלווה לעיון בטקסטים מסורתיים היא בעלת משמעות קיומית עמוקה, אין היא עשויה להעמיד שפה מסורתית כמשמעותה במאמר זה. משום כך קיומה של שפה תלוי בקיומן של פרקטיקות רוויות משמעות הנוהגות בקהילה דוברת השפה. דברי ויטגנשטיין אינם עשויים להנחות אותנו בדבר סוג הפרקטיקה היהודית המסורתית. זו עשויה להיות פרקטיקה של טיש חסידי בשבת כשם שהיא עשויה להיות פרקטיקה של הבאת ביכורים בקיבוץ. זאת ועוד. כאמור לעיל, ויטגנשטיין מדגיש כי משחקי-השפה, ובכללם משחקי-השפה המסורתיים, משתנים, ועמם משתנה תמונת-העולם של החברה המסורתית. ברם גם בהשתנותם, וגם במגוון מופעיהם השונים, התנאי לקיומם של משחקי-שפה נושאי משמעות בעינו עומד – עיגונם בפרקטיקת חיים. משום כך תנאי להצלחת חינוך למשחקי-שפה מסורתיים הוא קיומן של צורות-חיים המבססות את אותם משחקי-שפה.

2.2. טעינותה של השפה במשמעותה כקריטריון לשליטה בה ויטגנשטיין טוען כי המשמעות של המילה מצויה בתווי פניה של המילה.⁷⁵ למילה יש תווי פנים, ואנו מזהים בהם את משמעותה: 'הפיזיוגנומיה המוכרת של המילה, ההרגשה שהיא קלטה אל תוכה את משמעותה, שהיא ממש צלם המשמעות שלה עצמה [...]'.⁷⁶ המילה, בין אם מדובר בצירוף האותיות הכתוב שלה ובין אם בצלילה, איננה הצבר של כתמי דיו או אוסף צלילים. היא קולטת לתוכה את משמעותה, את הרגש המתלווה אליה.⁷⁷ [...] – ואיך באים רגשות אלה לביטוי כלפי חוץ? – באופן שבו אנחנו בוחרים מלים ומעריכים מלים.⁷⁸ אנו בוחרים במילה הקולעת ביותר לסיטואציה, קוראים שיר ומרגישים שהמילה הזו היא ה'נכונה', התואמת את אוירת השיר. דומה כאילו המבעים הלשוניים המובנים לי נושאים ארומה המתאימה למשמעות המילה, המילים מוכרות לי לא רק בצליל הקול ובמופע החזותי כי אם גם באווירה האופיינית להם.⁷⁹ שמות פרטיים של אישים ידועים (ויטגנשטיין מתייחס לאנשים דוגמת מוצרט ובטהובן) הם בעלי אופי ייחודי. שמותיהם סופחים אליהם את אופי יצירותיהם. גם פניהם

74 חקירות I, 19.

75 חקירות I, 568; RPP I, 322–328.

76 מחקרים II, 190.

77 חקירות I, 545.

78 מחקרים II, 190.

79 RPP I, 243; PI II, עמ' 183.

של אנשים מפורסמים ההופכים לסוג של איקון נטענים באופיין של יצירותיהם⁸⁰ או מעשיהם. כך 'אני מרגיש כאילו השם "שוברט" מתאים ליצירותיו של שוברט ולפניו של שוברט',⁸¹ וכך ממש 'למילה "בטהובן" יש תחושת-בטהובן'.⁸² יכולתנו לזהות במילה את משמעותה, את פרצופה, היא קריטריון להשתלטותנו על השפה, קריטריון להיותנו דובריה של שפה ולא אורחים בה. כך אנו, כדוברי השפה, איננו יכולים לומר מילים בשפתנו מבלי שיביעו את המשמעות הקלוטה בהן. איני יכול לומר 'בן-גוריון' ולהתכוון לבעל-שם-טוב, איני יכול לומר 'כרית' ולהתכוון לשלולית, לומר 'טיגריס' ולהתכוון לארנבת.⁸³ המילה מופיעה לפנינו כבעלת פרצוף המביע את מובנה, ומבע זה כפוי עלינו, כדוברי השפה, מבלי יכולת להתנער ממנו.

כאמור לעיל העברת מילה ממשחק-שפה אחד לאחר משנה את משמעותה. שינוי המשמעות מתבטא בשינוי חוויית המילה. כך המילה 'זוז', שעה שנחשוב עליה כמילת ציווי, תיחוה באופן שונה מאשר בשעה שנחשוב עליה כעל מטבע.⁸⁴ גם המילה 'הוכחה', שעה שאנחנו חושבים עליה בהקשר המשפטי, נושאת אופי אחר מאשר אותה מילה בהקשר המתמטי. הדברים אמורים לא רק בקשר למילים כי אם גם בקשר לסימנים דוגמת חץ או סימן שאלה, בקשר למחוות דוגמת משיכת כתף, קריצה או הצדעה וגם בקשר לטקסים כגון עמידה בצפירת דומייה או תקיעת שופר. כל טווח המבעים האנושיים הקיימים במשחקי-השפה האנושיים נושאים עמם את משמעותם מיניה וביה.

3.2. כיצד נטענת השפה במשמעותה

אך כיצד המילה, השם, המחווה והסימן נטענים במשמעותם? כיצד מילה סופגת לתוכה את האטמוספירה הייחודית המתאימה למשמעותה? או במילותיו של ויטגנשטיין: 'כיצד קורה שהחץ – מצביע?',⁸⁵ כיצד שמה של אישיות היסטורית במסורת שלנו יוצא מסתמיותו והופך לנושא משמעות? כיצד סדרת תנועות במרחב הופכת להיות טקס בעל אפקט רגשי רב-משמעות? הדיון דלעיל בעיגונה של השפה בצורת-חיים מסמן את כיוון תשובתו של

80 RPP I, 243. בהקשר זה מעניין לציין כי במסורת היהודית רווחת התופעה של ציון שם של אישיות ידועה לא בשמה הפרטי כי אם בשם היצירה המרכזית שלה, כך שמות דוגמת: בעל הטורים, אורי-החיים, השל"ה, החתם-סופר, הבן-איש-חי, החזון איש וכיוצא באלו.

81 מחקרים II, 166.

82 Wittgensteiln, L. (1992). *Last Writings on the Philosophy of Psychology, Volume 2*, p. 3

83 RPP I, 682. הדוגמה שויטגנשטיין מביא היא 'לומר תפוח ולהתכוון לשולחן'. וכן ראו PI

II עמ' 183, על הדרך שבה לא ניתן לדמיין את גיתה כתוב את הסימפוניה התשיעית של בטהובן מבלי שהדבר יהיה מביך ומגוחך.

84 מחקרים II, 167.

85 חקירות I, 454.

ויטגנשטיין לשאלה זו. בהתייחס לשאלה כיצד זה שאנו רואים את החץ כמצביע הוא עונה: '[...] החץ מצביע רק ביישום שיצור חי עושה בו'.⁸⁶ 'כל סימן בפני עצמו נראה מת. מה מעניק לו חיים? – בשימוש הוא חי'.⁸⁷ הסימן הופך להיות חי, טעון משמעות, בשל עיגונו בחיים, והוא נעגן בחיים בשימוש שנעשה בו בהקשר החי: '[...] אם היה עלינו לנקוב בשם של דבר-מה שהוא החיים של הסימן, היה עלינו לומר שהוא שימוש'.⁸⁸ לו היו הסימנים הלשוניים מונחים מחוץ לזרם החיים, הם היו נראים מתים, חסרי חיות. המילה קולטת לתוכה את משמעותה מתוך צורת-החיים המלאה שבה היא מצויה בשימוש. אנו, בני האדם, משתמשים בשפה תוך כדי פעילות חיה בחברה בעלת אורח חיים אופייני. המילה אינה עומדת מול החיים ומתארת אותם. היא חלק מרקמת החיים.

אם נחזור לחץ המורה, הרי שהסימן סופג לתוכו את שימושו והוא הופך להיות נושא משמעות. המשמעות אינה מצויה מחוץ לסימן; הסימנים, כפי שאנו מכירים אותם, הם נוכחות פיזית שמשמעותה מצויה בה. הסימן מצוי בתוך הקשר החיים המלא, ומהקשר זה הוא נטען במשמעותו. לאחר שהשתלטנו על השפה, שוב אין המילה או הסמל בגדר אובייקט ניטרלי שאנו מצמידים לו משמעות. הוא נושא את משמעותו מיניה וביה, כמבע חי. 'בדרך זו, הייתי רוצה לומר, טעונות המלים "הלוואי שיבוא" במשאלתי. ומלים יכולות להתמלט מפינו – כמו צעקה. מלים עשויות להיות קשות לאמירה: למשל, כאלה בהן מוותרים על משהו,⁸⁹ או כאלה בהן מודים בחולשה. (מלים הן גם מעשים).'⁹⁰

עיגונה של השפה בממשות מסמן את גבולות האפשר של השפה האנושית נושאת המשמעות. גבולותיה אלו של השפה הם גם המקומות שבהם מצוי מכנה משותף בין מסורות שונות. הממשות המשותפת: כאב, הנאה, לידתם של ילדים מרחם אמם, המוות או חוקי הכבידה, כל אלה יוצרים תשתית המאפשרת מחד גיסא את התקשורת הבסיסית בין מסורות ומאידך גיסא את האשליה שאכן אנו מבינים אנשים הבאים ממסורת אחרת; אשליה, שכן משמעותה של השפה אינו מסתכם בעיגונה בחוויה ממשית מבודדת. המשמעות (גם זו של הממשות המשותפת) מעוגנת בתוך המארג העשיר של משחקי-השפה השונים, בתוך תמונת-העולם ובאורח החיים האופייני הכולל פרקטיקות ייחודיות לכל מסורת ומסורת.⁹¹ על כן, למרות קיומו של מכנה משותף, הבנתנו את העולם הזר תחסר

86 חקירות I, 454.

87 חקירות I, 432.

88 Wittgenstein, L. (1958). *The Blue and the Brown Books*, Oxford: Basil Blackwell, p. 4 (להלן: BB).

89 כפי ששר אלטון ג'ון (את מילותיו של ברני טופין): '[...] sorry seems to be the hardest word'.

90 חקירות I, 546.

91 כך לדוגמה, המסורת האפיקוראית והמסורת הבודהיסטית מעוגנות שתיהן בעולמנו – בשתייהן יש לעובדת הכאב משמעות מכרעת בעיצוב החיים הראויים. אך משמעותה של

את רובדי המשמעות שאותם יונקת השפה מאורחות חייהם של דובריה. במקרים רבים רבדים אלו הם המכוננים את איכותם של החיים האנושיים, כפי שיפורט בתת-פרק הבא.

4.2. הקריטריון להיותנו דוברי שפה – ולשייכותנו למסורת חויית המבעים האנושיים כאינטימיים, כמלאי נשמה,⁹² עשויה להיות עבורנו קריטריון לכך שאדם השתלט על השפה, לשייכותו למסורת שבה נטועה השפה. תחושתנו הביתית כלפי המסורת שלנו נובעת מהכרת הריתמוס הפנימי שלה, מיכולתנו להבחין בקווי האופי הדקים המתלווים למילים, לסימנים, למחוות ולטקסים הנוהגים 'אצלנו'. המצב ההופכי הוא מצבו של מי שהמילים חסרות חיים עבורו, הוא 'עיוור-המשמעות'.⁹³ כאשר הוא נזקק לשפה, למונח או לאובייקט שכלפיהם הוא עיוור משמעות, הוא מתנהל באופן מכני, כרובוט, שימושו בשפה יהיה גולמני וחסר גמישות,⁹⁴ מבעיו יהיו פחות חיים מאלו שלנו, קצת בדומה לאוטומט.⁹⁵ מצב זה עשוי להיות מוכר לנו, דוברי השפה החיה, בשעה שאנו רואים מילה הכתובה בשפה זרה, מילה שהיא בעלת פנים אופייניות עבור דובר השפה, אך לנו היא נראית כאוסף קווים סתום, חסרת כל אופי מוגדר ומשום כך פתוחה לדרכי הסתכלות שונות ככתם רורשך.⁹⁶ אנו מתנסים בסתימות זו כאשר אנחנו מזדמנים לחברה זרה בעלת מסורת שונה משלנו. גם אם אנו יודעים את הפירוש המילוני של המילים הנאמרות, הבנתנו את בני המקום לקויה ואנו חשים ביניהם זרות.⁹⁷ זוהי סיטואציה מוכרת לאנשים החיים בחברה רב-תרבותית, זו הזרות שתחושו נערה ממאה שערים בפאב תל אביבי ושיחוש קיבוצניק ותיק בהילולת הבבא סאלי. ייתכנו גם מקרים של 'עיוורון נרכש', דהיינו מצב שבו אדם שגדל בתוך תמונת-עולם נתונה ונטש אותה לטובת תמונת-עולם אחרת, מגלה לאחר זמן שתמונת-העולם ומשחקי-השפה הקשורים בה, שהיו מוכרים לו בעבר באופן אינטימי, דהו ושוב אינם פתוחים לפניו כמקדם.⁹⁸

חויית הכאב והשתמעויותיה ביחס לאורח החיים המומלץ על ידיהן שונות בתכלית. משום כך, אף על פי ששתי תורות גדולות אלו מתייחסות לאותה תחושה אנושית בסיסית – המשמעות השונה הניתנת לה בכל אחת משתי תורות אלו עושה את ההבנה ההדדית בין אנשים חיים על פיהן למשימה תובענית, הדורשת לשם הגשמתה חיים ממושכים בתוך המסורת הזרה שאותה ברצונם להבין.

92 RPP I, 324.

93 'עיוורון משמעות' הוא מונח החוזר רבות אצל ויטגנשטיין המאוחר בהקשר הנידון כאן.

94 ויטגנשטיין טוען כי תנועותינו הרגילות, אלו הגדושות משמעות, אינן ניתנות לתיאור במושגים גאומטריים – ראו RPP I, 324.

95 RPP I, 198.

96 ראו מחקרים II, 131, RPP II, 458.

97 מחקרים II, 221.

98 ביטוי לכך ניתן למצוא בשירו של ביאליק 'לפני ארון הספרים'. ביאליק פונה אל הספרים,

לרגישותו של האדם ליופי המבוטא במסורתו, להערכה שהוא חש כלפי איכויותיהם האסתטיות של משחקי-השפה, משמעות רבה בעיצוב תחושת הקרבה

ספרי הקודש של בית המדרש הישן, ואומר: 'הלא רק-אתכם לבדכם ידעו נעורי / [...] ואלמד צרור בגוילכם פקדון רוחי / ולשלב בתוך טוריקם חלומות קודשי'. עתה, כעשרים שנה מאז פרש מהם, הוא חוזר (ביאליק אינו מפרש בשירו את נסיבות חזרתו, אך מסמיכות הפרשות שבין עבודתו על ספר האגדה בשנים 1909–1911 לבין חיבורו של השיר בשנת 1910 ניתן להעריך כי עבודתו זו היא שהחזירה אותו אל 'לפני ארון הספרים' של בית-המדרש): [...] והנה גלגל חיי החזירני / ויציבני שוב לפניכם, גנוזי ארון, / [...] וראו מאשרי נעורי, לבי שותק, / [...] אביטה, אראה – ולא אכירכם, זקנים [...]. ביאליק חוזר אל הספרים 'מאשרי נעוריו', ושוב אין הוא מכיר אותם. לא בעיה של הבנת הנקרא עומדת בינו לביןם. לא פירוש המילים נסתם בפניו. 'אביטה, אראה – ולא אכירכם' מתייחס לרובד אחר בשפה שנסתם ממנו, הרובד שעליו מצביע ויטגנשטיין כחורג מההבנה המכניסטית, מההתנהלות הרובוטית בשפה. רובד זה דורש רגישות מוזיקלית למבעים המילוליים (ראו חקירות I, סעיפים 527–536), לפנייהן המוכרות של המילים הנושאות עמן את הארומה הייחודית להן. רובד זה הוא שנסתם מעיניו של ביאליק לאחר ששנה ופירש: 'מתוך אותיותיכם לא תבטנה / לתהומות נפשי עוד עינים פקוחות [...] / ולא-אשמע עוד משם את-לחש שפתותיהם, [...] / וכל-אות ואות לנפשה היא יתומה – / העיני כהתה אם-אזני כבדה?' קיימת קרבה בין תיאור זה לבין תיאוריו של ויטגנשטיין את עיוורון המשמעות, מצב שבו המילים מאבדות את תווי פניהן. כויטגנשטיין, גם ביאליק יודע לשים את האצבע על הסיבה: התנתקותה של השפה מהחיים, היעדר אחיזה של המבע המילולי בצורת-חיים פעילה: 'זשירד אין לכם עוד בארץ חיים'. הספרים עומדים ללא עיגון בחיים הממשיים. את מצבו זה מנגיד ביאליק למעמדם של אותם ספרים בימי נעוריו, עת היו מעוגנים באורחות חייו היומיומיות, בתוך קהילה חיה: 'זהם בעת ההיא מיני ומעלה / על-עיר ומתים, על-הר וגבע רגשו, / ולעיני כל-המאורות רעש פרים, / ופעמים שבע חזרו על מחולם / ויעבר עד-קצוי ים המונם'. מצבו העכשווי של ביאליק קשור להיעדרה של רציפות בין אורח חייו העכשווי לבין ספריו של בית המדרש השייכים לאורח חיים שממנו התרחק עם השנים. ריחוק זה הוא העומד בבסיס הניכור שאותו מבטא ביאליק מתוך תחושת עצבות: 'האומנם אין לעפעף זהבכם דבר / ורמז קל להגיד לי וללכבי? / או אולי יש ויש – ואני שכחתי לשונכם / ולא-אשמע עוד את-שפתכם, שפת הרזים? – / ענוני, כוכבי-אל, כי-עצב אני'.

כאמור, השיר 'מול ארון הספרים' נכתב תוך כדי עבודתו של ביאליק על ספר האגדה. ייתכן כי הדברים המובעים בשיר זה הביאו אותו לאחר מספר שנים, בשנת 1917, לפרסם את מאמרו 'הלכה ואגדה' המסתיים בתביעה: "יותן לנו דפוסים לצקת בהם את רצוננו הניגוד והרופס למטבעות מוצקות וקיימות, צמאים אנו לגופי מעשים. תנו לנו הרגל עשיה מרובה מאמירה בחיים [...]. תביעה זו נותנת ביטוי לתוכנה שלפיה אין להעמיד מסורת ללא ממד חובה המתגלם בנורמות הנוצקות במעשים קונקרטיים, בכללי פעולה, שאינם אלא אורחות חייה של המסורת שמהם מתפרנסים כל מבעיה.

מציאת הד הבחנותיו של ויטגנשטיין בדברי משורר כביאליק אינה מקרית. ההבחנות של ויטגנשטיין ביחס לשפה הן בעלות חשיבות להבנתנו את השפה הפואטית והשפה האמנותית בכלל.

והשייכות שלו למסורתו. ומאידך גיסא, כאשר נבעים סדקים בהערכה חיובית זו, יש בכך כדי לסמן משבר ואף שבר ביחסו למסורתו.⁹⁹

5.2. צורת-חיים, תמונת-עולם, משחקי-שפה – זהות ואותנטיות
 דובר השפה, המכיר את פניהן של המילים בשפה, מעיד בכך לא רק על יכולתו להבין את משמעותן של המילים בשפה אלא גם על זהותו. מרכיבים מכריעים¹⁰⁰ בזהותנו נקבעים על ידי תמונת-העולם שלנו ועל ידי מערכת משחקי-השפה וצורות-החיים הקשורות בה. השפה הנותנת לעולמנו את צורתו צרה גם צורתנו, שכן אופק המשמעויות של חיינו, שהוא גם אופק זהותנו, נקבע במידה רבה על ידי שפתנו ותמונת-עולמנו. על פי רוב מידת האוטונומיה שלנו לחרוג מהמסורת שאליה חונכנו היא מוגבלת. אנו חיים תחת אילוץ תמונת-עולם ובגבולות משחקי-השפה המכוננים את משמעות חיינו. אותה רטוריקה ליברלית המציבה לעצמה כמטרה את חינוך האדם לחיים אוטונומיים היא יומרנית. הקניית משמעות למציאות שבה אנו חיים אינה מעשה אוטונומי. ברובם המכריע של המקרים האדם אינו ממציא את עצמו, את רכיבי זהותו שעניינם תפיסת הראוי שלו או תמונת-עולמו, שכן בדרך כלל מחויבויותינו ואמות המידה המוסריות שבהן אנו אוזנים אינן מעשה של הגדרה עצמית הנעשה מתוך בחירה חופשית. דין וחשבון אמין יותר יראה בהם נגזרת של תמונת-עולם ומשחקי-שפה שאותה אנו יורשים על פי רוב מהמסורת שבה גדלנו.¹⁰¹

משום כך זהותנו קשורה בטבורה למסורתנו. רק בהקשרה של המסורת המוכרת לנו באופן אינטימי אנו עשויים לחוש את מלאות מבעינו האנושיים. זהותנו מצויה במקום שבו אנו מבינים את הבדיחות, את השירה, את קוד הלבוש, את כללי ההתנהגות, את המגווחך ואת הנעלה – על כל עושר צליליהם וצלליתיהם. במקום זה מצויה הבנתנו העמוקה את המשמעויות שמבעינו נותנים למציאות שמסביבנו ולעצמנו – ומשום כך היא המרכיב המכריע בזהותנו. 'זהות' במשמעה זה אינה הצהרה וולונטרית על הזדהות, על רצון לשייכות, שכן איננו בוחרים את זהותנו, אנחנו נידונים לה. אנו נידונים לה כי איננו יכולים לחשוב, להרגיש ולחוש את עצמנו ללא כלי המשמעות שמסורתנו פוקדת עלינו ומפקידה בידינו.

99 ראו לעיל הערה 54.

100 אך לא כל זהותנו. תמונת-העולם ומשחקי-השפה מותירים מרחב למבע אישי, לדרך הייחודית שבה כל אחד מבצע את משחקי-השפה. זאת ועוד, באותה תמונת-עולם עשויים אנו לחיות את חיינו האתיים באופנים שונים: בקמצנות או בנדיבות, באומץ או בפחדנות, בנאמנות או בהפכפכות. אותה תמונת-עולם יכולה להכיל גם מגוון נטיות פסיכולוגיות ורגשיות: מוחצנות ומופנמות, ספונטניות ואיפוק, מלנכוליות ושמחה. לכל אלו משקל רב בעיצוב זהותנו האישית, אם כי גם הם עשויים להיצבע על ידי תמונת-העולם ומשחקי-השפה.

101 ראו לקמן ציטוט מדברי ויטגנשטיין, שמקורם מצוין בהערה 124.

שאלת היחס האוטנטי¹⁰² למסורת כבר עלתה לעיל, והיא תשוב ותעלה בהמשך המאמר, ולא בכדי, שכן היא עומדת בלבו של הדיון בחינוך למסורתיות בהקשר מודרני. התהייה 'האם אני חי את יהדותי באופן אוטנטי?' היא שאלה חדשה יחסית. הטענה שתיטען להלן היא כי בעצם העלאתה מצביעה שאלה זו על בעיית יסוד בחינוך למסורת בהקשר המודרני.

כאשר אנחנו עוסקים בשאלה של אותנטיות היחס שבין אדם לבין מסורת כלשהי, אנו עוסקים בשאלת זהותו – בשאלה כיצד הוא מבין את קיומו האנושי, את רגשותיו, חובותיו וערכיו, את תמונת-עולמו, היכן הוא מזהה יופי והיכן כיעור, אילו מחוות הן בעלות משמעות בעיניו, מהם הכללים המנחים אותו בפעילותו היומיומית. אותה מסורת שמספקת את המסגרת לתשובות לשאלות אלו היא המסורת האוטנטית שלו, שכן בקובעה את אותה מסגרת היא יוצרת אותו בדמותה, היא מגדירה את זהותו. מי שאורחות חייו קשורים בשפת מסורת כלשהי, כלל אינו מעלה את שאלת האותנטיות שלו ביחס אליה; העלאתה מופרכת היות והתשובה החיובית לשאלה מובנת מאליה, שכן זהותו מעוגנת בה כעובדת חיים, יום יום, שעה שעה.¹⁰³ לעומת זאת במקום שבו עולה השאלה, סימן הוא שאנו עומדים בפני מצב שבו זהותנו אינה מוגדרת בהתייחס למסורת ומשום כך אין היא אותנטית לנו. תופעה זו מתרחשת כאשר הייחוס למסורת המודרנית מתחזק עד היותו לדומיננטי, בעוד הייחוס למסורת עומם והולך עד הפיכתו לסרח עורף שאין לו נוכחות ממשית באורח החיים, בשיפוט המציאות ובמשחקי-השפה המגדירים את אנושיותנו.

זו הסיבה לכך שלעתים קרובות שאלת האותנטיות עולה אצל יהודים ישראלים ואמריקנים ביחס לזהותם היהודית ואינה עולה ביחס לזהותם הישראלית, האמריקנית או המודרנית, שכן המסורת המודרנית, והישראלית או האמריקנית, היא הקובעת את צורת-חיייהם, וזרימת החיים הממשית מתקיימת בפרמטרים שמסורות אלו מציבות. משום כך מסורות אלו הן אותנטיות. המסורת היהודית, לעומת זאת, הופכת להיות יעד, למחוז חפץ של זהות וולונטרית, זהות המבטאת משאלת לב לשייכות למסורת שהשייכות אליה איננה עוד בגדר עובדה אלא משאלה. ואולם, בהיעדר עיגון באורח חיים ממשי, למרות כנותה של המשאלה אין היא עשויה להבשיל לכדי יחס אוטנטי למסורת.

102 המונח 'אותנטיות' המופיע כאן ולהלן מתייחס לשייכות האותנטית למסורת, ונבדל מהעיסוק האקזיסטנציאליסטי באותנטיות, אם כי אין הוא בלתי קשור אליו.

103 השייכות האותנטית למסורת מאפשרת לאדם חירות בתוך אותה מסורת מבלי שיחוש שהוא מתנתק ממנה, שכן חיפושיו האישיים טבועים גם הם בחותמה של המסורת ונעשים בכליה. אדרבה, במקרים רבים הוא רואה את עצמו כנציג הראוי של אותה מסורת למרות השינוי שערך בה. דוגמאות כמו הרמב"ם והבעל-שם-טוב במסורת היהודית, אל-פאראבי ואבן אל-ערבי במסורת המוסלמית או תומס אקווינס ולותר במסורת הנוצרית תעזנה על כך.

6.2. זהות ועזיבת מסורת על ידי מי שנחנך לשתי מסורות בו־זמנית

בשל הזיקה העמוקה שבין זהות לבין המסורת שבה היא מבוססת קשה עד מאוד להשתחרר מתמונת־העולם וממשחקי־השפה של המסורת שאליה נחנכנו, קשה אך אפשרי. וכפי שנאמר לעיל, במיוחד אפשרי הדבר למי שנחנך לשתי תמונות־עולם.¹⁰⁴ עם זאת באותם מקרים שבהם הצליח מהלך החניכה למסורת ולמודרנה גם יחד, הוויתור על אחד מהם כרוך בויתור על מרכיבי זהות בעלי משמעות קיומית מכרעת, היות וזהותו של האדם, טווח המשמעויות שהוא קורא בעולם ובעצמו, מעוגנת בשתי תמונות־העולם. משום כך במקרים אלו הנטייה לממש את זמירותו של מעשה הוויתור על אחד מהם קטנה מאשר באותם מקרים שבהם מהלך החניכה כשל והאדם אינו מוצא את עצמו בשפה המסורתית או המודרנית, וזאת אף על פי שגדל במסגרת חינוכית שניסתה לחנכו לשפה זו. במילים אחרות, לשליטה ולהפנמה של השפה המסורתית או המודרנית עשוי להיות משקל, לעתים מכריע, בנטייתו של אדם לזנוח שפה. באופן חריף יותר ניתן לומר כי באותם מקרים שבהם עבר אדם במערכת חינוכית ששאפה לחנך אותו לשתי תמונות־עולם, המסורתית והמודרנית, אך שאיפתה לא עלתה יפה והוא לא גדל להיות לדובר של השפה המסורתית או המודרנית, אין הוא צריך לעשות כל אקט של עזיבה ביחס לשפה שאינו דובר, שכן מעולם לא היה בה; הוא מוותר על שמעולם לא היה ברשותו. במקרים אלו עזיבתה של אותה שפה בלתי רלוונטית היא ברירת המחדל הסבירה והמצופה. בחינת התנאים התורמים לכשל ההורשה שבו אנו כושלים חדשים לבקרים, בין אם משחקי־השפה המסורתיים הם שאינם מופנמים ובין אם משחקי־השפה המודרניים, מחייבת תשומת לב מרובה, ולדיון זה יוקדשו להלן תתי־פרקים: 8.2, 9.2 ו־10.2.

7.2. עיון מחדש בקריטריונים להצלחת החינוך למסורת

מהו הקריטריון הבסיסי שיש להציב לבחינת השאלה אם פלוני הוא בתחומה של המסורת או מחוצה לה,¹⁰⁵ האם אלו שחינכו אותו להיות חלק מאותה מסורת הצליחו או נכשלו בפועלם? הקריטריון המקובל לבחינת הצלחתו או כישלונו של החינוך המסורתי הוא האידאל־טיפוס של אותה מסורת.¹⁰⁶ בדרך זו בודק החינוך המסורתי את מידת הצלחתו על פי קרבתו או ריחוקו של הבוגר מאידאל זה.

104 ראו לעיל תת־פרק: 4.5.1. מעבר מתמונת־עולם אחת לאחרת אצל המתחנך לשתי תמונות־עולם.

105 עיקר הדיון שייערך להלן יתמקד בבדיקת חניכה למסורתיות, אך היא רלוונטית וישימה בה במידה ביחס לחניכה למודרניות.

106 מחקריו החלוציים של מרדכי בר־לב בחקר בוגרי זרם החינוך הממלכתי־דתי בישראל מבטאים גישה מחקרית זו. ראו לסלוי, א' ובר־לב, מ' (תשנ"ד). עולמם הדתי של בוגרי החינוך הממלכתי דתי – הגדרה עצמית דתית, קיום מצוות, אמונה והתנהגות השלכתית של תלמידי כיתות י"ב (ערב סיום לימודיהם העל־יסודיים) ושל בוגרים בגילאי שלושים

אידאל-טיפוס זה מוגדר על פי דפוסי התנהגות,¹⁰⁷ אמונות,¹⁰⁸ דפוסי בנייתם של חיי-משפחה¹⁰⁹ והגדרתו העצמית כמשתייך למסורת.¹¹⁰ קנה מידה זה בוחן עד כמה הצליחה המערכת החינוכית במשימתה להביא את הבוגר שלה להתנהגות קרובה ככל האפשר לטיפוס האידאלי המקובל באותה מסורת. שאלה זו היא בעלת חשיבות רבה בכל מסורת, אך שונה משאלת ההשתייכות למסורת. לצורך בחינתה של שאלת ההשתייכות למסורת דומה שצריך להציב קנה מידה אחר. אופיו של קנה מידה זה יעמוד בלב הדיון דלהלן.

מאיר-יוזי גנב¹¹¹ הלך בשוק וראה ארנק נושר מתוך כיסו של אדם. הרים את הארנק והשיבו לבעליו. עד שבעל האבדה החזיק לו טובה, חזר מאיר-יוזי ותקע ידו לתוך כיסו של אותו אדם ובקש להכריח את הארנק ממנו. הרגיש הלה ותפס לו בידו. תמה ושאל:

— ממה נפשך: אם אין אתה זהיר בשל אחרים, למה השבות לי אבדתי, ואם אתה זהיר בשל אחרים, מה לידך בכיסי?
החזיר לו מאיר-יוזי:

— השבת-אבדה מצוה היא, ואני חייב בה ככל אדם מישראל, ואלו גנבה — מלאכתי בכך [...]¹¹²

מאיר יוזי שייך לחברה המסורתית. שייכותו למסורת אינה נבחנת על פי ההליכה בתלם הנורמטיבי שלה אלא במשמעות שהוא נותן לפעילותו, פעילותו היומיומית ברמה המעשית והמילולית. המשמעות שבה נטענות פעולותיו של האדם היא הקובעת את שייכותו או אי-שייכותו למסורת. אותה פעולה עשויה להיטען

— דו"ח מחקר, רמת-גן, מחלקת הפרסומים — משרד החינוך, התרבות והספורט. (להלן: לסלוי, בר-לב).

107 בין ההתנהגויות המשקפות את הראוי על פי השקפת העולם של זרם החינוך הממלכתי-דתי בישראל ניתן למצוא: השתתפות בסדר פסח, צום ביום כיפור, דרגות שונות של הקפדה על שמירת כשרות, דרגות שונות של שמירת שבת, תפילה סדירה, לבישת ציצית, הנחת תפילין, הימנעות מרחצה בים ובבריכה שבהם שוחים במעורב גברים ונשים (לסלוי, בר-לב, עמ' 68–69).

108 דוגמאות לאמונות הראויות: אמונה באל, בכך שהאל נתן תורה למשה בסיני, בביאת המשיח, בהשגחה פרטית, בהישארות הנפש, בתחיית המתים (לסלוי, בר-לב, עמ' 90).

109 מוכנות לבחירת בן/בת זוג שאינם דתיים (לסלוי, בר-לב, עמ' 96), חינוך הילדים במסגרות דתיות (שם, עמ' 102).

110 הגדרה דתית עצמית כ'דתיים מאוד', כ'דתיים', כ'די דתיים', כ'לא כל כך דתיים', כ'לא דתיים', כ'מאוד לא דתיים' (לסלוי, בר-לב, ע' 34).

111 גנב ידוע שחי כפי הנראה במחצית הראשונה של המאה ה-19 בליטא, על פי דרויאנוב, א' (תשי"א). ספר הבדיחה והחידוד (כרך שלישי), ירושלים, אחיאסף — קרית-ספר, (להלן: דרויאנוב), עמ' תמ"ח.

112 דרויאנוב, (כרך שני), עמ' קכ"ט–ק"ל.

במשמעויות שונות עבור אנשים השייכים למסורות שונות, ומבחן השייכות למסורת הוא מבחן המשמעות המיוחסת למעשה, למילה, לפעולה. אדם מסורתי העובר על נורמות המקובלות בחברה המסורתית שאליה הוא שייך ורואה את עצמו כעבריין, לא יצא מתחומה של החברה המסורתית. גם בחברות מסורתיות לעילא, בעבר ובהווה, יש אנשים העוברים על הנורמות של החברה, זאת אף על פי שאותם אנשים מזוהים עם אותה חברה ועם תמונת-עולמה.¹¹³ אם מישהו מאזין למוזיקה כלית בשבת ופעולה זו מוגדרת בתודעתו כ'חילול שבת', הרי שבכך הוא מגדיר את עצמו כשייך לקהילה מסורתית השומרת הלכה. צביעת המעשה במשמעות הייחודית לחברה המסורתית שאליה הוא שייך היא המכריעה בשאלת שייכותו הקהילתית. על אדם כזה יש לומר כי הוא נחנך למסורת יהודית-הלכתית. ביחס למקרים רבים נכון לומר כי זהותנו הבסיסית – דהיינו שייכותנו לתמונת-עולם – אינה נבחנת במעשה אלא במשמעותו. אדם האומר על עצמו: 'אני נכשל בהרחקה מנשים', או: 'לא פעם אפשר לתפוס אותי מחלל שבת', מגדיר את עצמו בדבריו אלו כמי שהפנים את המסורת ההלכתית¹¹⁴ ומשום

113 ראו: רמב"ם, משנה תורה, הלכות גירושין, פרק ב', הלכה כ': 'מי שהדין נותן שכוּפין אותו לגרש את אשתו ולא רצה לגרש. בית דין של ישראל בכל מקום ובכל זמן מכין אותו עד שיאמר רוצה אני ויכתוב הגט והוא גט כשר. [...] ולמה לא בטל גט זה שהרי הוא אנוס [...] שאין אומרים אנוס אלא למי שנלחץ ונדחק לעשות דבר שאינו מחויב בו מן התורה [...] לפיכך זה שאינו רוצה לגרש מאחר שהוא רוצה להיות מישראל ורוצה הוא לעשות כל המצוות ולהתרחק מן העבירות ויצרו הוא שתקפו וכיון שהוכה עד שתשש יצרו ואמר רוצה אני כבר גרש לרצונו.'

הסברו של הרמב"ם מבוסס על שייכותו של העבריין למסורת ישראל. שייכות זו היא זו המגדירה, בעל כורחו, את זהותו, את תפיסת הטוב שלו, והיא הנותנת ערך שלילי 'עבריין', בעיני עצמו, לסרבנות הגט שהוא נוקט. קנה המידה לשיפוט המעשה הראוי נגזר מהשפה ומתמונת-העולם של המסורת שלה הוא שייך, והיהודי המסורתי בעולמו של הרמב"ם שייך לתמונת-העולם ולשפה הרואה את האדם כפוף לצוויי התורה, ולתמונת-עולם זו הוא מוכרע בין אם טוב לו בכך ובין אם רע לו. לפי הרמב"ם, במקרה זה יש למונח 'רצון' שני מובנים מובחנים. האחד: 'ולא רצה לגרש' – זהו רצונו הגלוי של האדם ביחס למקרה הקונקרטי. השני: 'רוצה להיות מישראל ורוצה לעשות כל המצוות ולהתרחק מן העבירות'. רצון זה הוא דו-רובדי. מרכיב אחד בו הוא הרצון להשתייך לקהילה; מוקדה של שייכות זו איננו השייכות המוסדית, אלא השייכות למסורת בעלת תמונת-עולם ומשחקי-שפה אופייניים. רובד זה הוא הקובע את הרובד הרצוני השני – שייכותו לנורמות של המסורת הכופה עליו את תפיסת הראוי שעל פיה הוא שופט את פעולותיהם של בני אדם בעולם, ובכללן את פעולותיו הוא.

114 רעיון דומה ניתן למצוא ברמב"ם, משנה תורה, הלכות תשובה, פרק א', הלכה א', הדין בחובה להתוודות על עבירות לפני ה'. הווידי מוצג בהלכה זו כמרכיב היסודי במעשה התשובה. נוסח הווידי על פי דברי הרמב"ם הוא: 'אנא השם חטאת עויתי פשעתי לפניך ועשיתי כך וכך [...]'. תהליך חזרתו של החוטא בתשובה מתחילה בהכרת החטא, שבה הוא מודיע כי מעשהו אינו ניטרלי אלא טעון ערך שלילי. דהיינו, מוצמדת אליו מילת הערך – 'חטא'. בכך הוא מכריז על עצמו באופן מודע כמי שמקבל על עצמו את השפה ההלכתית

כך כמי שזהותו היא הלכתית. בעולם המודרני, המצוי מחוץ לשפה ההלכתית, המעשים שאליהם הוא מתייחס אינם נושאים עמם תיג ערכי ממין זה, אין הם מבטאים לא 'היכשלות' ולא 'חילול'. מרכיב יסודי בקנייתה של כל שפה בכל מסורת הוא ההשתלטות על מושג החטא באותה מסורת ועל האפשרות לחטוא. קידודם של מעשים תחת קטגוריות דוגמת 'איסור דאורייתא' או 'מצווה דרבנן' היא הטענתם במשמעות המעידה על שייכות למסורת ההלכתית. בכך מעיד הדובר על עצמו כי פעולות מסוימות נושאות עבורו תווי פנים שאינם מוכרים למי שאיננו חלק ממסורת זו.¹¹⁵

כאמור, השתלטות על מושג החטא כקריטריון לשייכות למסורת איננו ייחודי לשפות מסורתיות. אדם מודרני החי בחברה ליברלית עשוי לומר: 'אכן, פגעתי בזכויות הפרט של אחד ממועסקי', או: 'אין זו הפעם הראשונה ולא האחרונה שבה אני פוגע בחופש הביטוי של תלמידי בית ספרי'. הודאתו של אדם כי פגע בנורמות אלו אינה מפקיעה אותו משייכותו למסורת הליברלית. אדרבה, התנסחות ממין זה היא שמעידה כי הפוגע בערכים אלו שייך למסורת זו, שכן אפיון זה של מעשיו כ'פגיעה' רלוונטי רק למי שהוא חלק מהמסורת הליברלית. מחוץ לתחומה של מסורת זו, במקום שבו זכויות וחירויות הפרט אינן מושגים מוכרים, פעולות אלו לא היו זוכות להיות מסומנות בתו אופי שכזה.

8.2. ה'מובן מאליו' ומשמעותו החינוכית

1.8.2. חינוך ל'מובן מאליו' – הדגש החינוכי בחינוך מסורתי בהקשר מודרני מהלך הדיון עד כה מוביל לזיהוי מרכז הכובד של החינוך למסורת כחינוך לקראת הפנמה של ה'מובן מאליו'. ה'מובן מאליו' הוא אורח החיים, תמונת-העולם ומשחקי-השפה שבהם האדם חי. ה'מובן מאליו' הוא הקובע את זהותו, את המשמעות שאותה הוא מייחס למעשיו, את הדרך שבה הוא קורא את המציאות.

ואת תמונת-העולם שלה, בכך הוא מכריז כי הוא מצוי בתחומה של המסורת היהודית ההלכתית ומקבל את הנורמות המכוננות את ההשתייכות אליה דהיינו את הסימון הערכי שבה היא מסמנת את פעולות האדם.

115 רעיון שמקורו במסורת הגותית שונה מזו של ויטגנשטיין ועם זאת בעל קרבה מסוימת לזה האמור כאן מובע על ידי הרב י' ד' סולובייצ'יק במאמר איש ההלכה, בתוך: איש ההלכה – גלוי ונסתר, ירושלים, הסוכנות היהודית, תשל"ט, עמ' 28–35. הרב סולובייצ'יק מתאר את איש ההלכה כמי שכלי ההכרה האפריוריים ההלכתיים העומדים לרשותו מעצבים את התופעות הפיזיקליות והביולוגיות בעולם. כך לדוגמה הוא רואה את זריחת החמה כמציאות המחודשת בעדו את החובה ההלכתית של תפילת שמונה עשרה של שחרית. ויטגנשטיין היה מתאר את איש ההלכה כבעל תמונת-עולם, ומשחקי-שפה הלכתיים אופייניים. הדוגמה של הרב סולובייצ'יק מעניינת לדיונו בוויטגנשטיין, שכן היא מצביעה על הדרך שבה הפיזיולוגיה אינה מתייחסת לשפה ולשמות פרטיים בלבד, אלא גם למציאות הפיזיקלית והביולוגית, מכוח השפה המוחלת עליהם.

הפיכת המסורתיות ל'מובן מאליו' היא הקריטריון לזהותו המסורתית של האדם, כשם שקיום שבו ה'מובן מאליו' מודרני הוא הקריטריון לזיהויו של האדם המודרני.

בחברה המסורתית קודם שנחשפה למודרניות, בחברה שבה נחנך האדם לתמונת-העולם המסורתית ולמשחקי-השפה הקשורים בה באופן בלעדי, הפנמת המסורת לא הייתה אתגר כי אם עובדה קיומית שאין בלתה.¹¹⁶ בתנאים שכאלו כמעט הכרחי הוא שאדם יגדל ויקבל את מסורתו כ'מובן מאליו'. משום כך הפיכת המסורת ל'מובן מאליו' אינה יעד חינוכי כי אם נתון חינוכי. על רקע זה אנו מוצאים פעמים רבות את החינוך המסורתי כשהוא מתמקד באתגר הקיומי שעניינו 'כוונת הלב', דהיינו איכות הביצוע של המעשה הדתי-המסורתי, ההתגברות על השגרה, על הנטייה לקיים את הנורמות המסורתיות 'מצוות אנשים מלומדה'. לעומת זאת, עולם שבו נחנך האדם לתמונת-עולם מסורתית, בצד חניכתו לתמונת-עולם מודרנית הנהנית ממעמד דומיננטי, מחייב מהפך באתגר החינוכי שאותו יש להציב בתשתית החינוך למסורת. האתגר הראשוני הופך להיות חינוכו של האדם באופן שבו ההתנהגות המסורתית תהיה ל'מובן מאליו', למעשה הנעשה בדרך שגרה ללא כוונת הלב, זאת בהקשר שבו אין המעשה המסורתי 'מובן מאליו' כלל ועיקר. זהו מאמץ מכוון, וההצלחה בו מתבטאת בהפיכתו של המתחנך למי שתמונת-עולמה של המסורת ומשחקי-השפה שלה מכוננים את זהותו כפי שזו תוארה לעיל. קיום הנורמות המסורתיות 'מצוות אנשים מלומדה' הופך אתגר מודע ומתמשך הדורש תנאים סביבתיים מיוחדים.¹¹⁷ רק לאחר השגת אתגר זה יש מקום להתחיל לדרון באתגרים החינוכיים החשובים, שענינם כוונת הלב, תשומת לב למשמעות המעשה, עשייה מתוך מודעות וכיוצא באלו. הצבת השגרה הלא מודעת, חסרת הכוונה, כמוקד למאמץ חינוכי היא היפוכו של המהלך החינוכי המסורתי בעידן הקדם-מודרני, שכוון במידה רבה להשגת מודעות וכוונה.¹¹⁸

116 החיים בסמוך לאנשים המחזיקים במסורת שונה אינם מעלים ואינם מורידים כאשר למצב הקיומי המתואר. האחר נתפס כנבדל וזר, ותהליך החניכה אינו כולל התנסות בצורת-החיים של המסורת השכנה. דין וחשבון זה הולם את היחס שבין יהודים לנוצרים באירופה קודם להשכלה היהודית. קביעה זו, אין בה כדי לבטל את ההשפעות שבין מסורות שונות כפי שתואר לעיל בתת-פרק 2.5.1 – 'שינויים שמקורם חיצוני לתמונת-העולם – הפריה'.

117 תנאים אלו יידונו לקמן בתתי-פרקים 9.2 ו-10.2.

118 גם ה'מובן מאליו' מצריך הכשרה. בחברה המסורתית הקדם-מודרנית, ממש כמו בזו המודרנית, יש צורך בחניכה לרכישת משחקי-השפה המסורתיים, חניכה הקרויה בשפה המסורתית היהודית: חינוך לתורה ולמצוות. זאת נעשית מתוך מאמץ מכוון, אך אין היא עומדת בעמידה לעומתית כנגד מסורת דומיננטית המאפילה עליה. בכך היא שונה מההכשרה הנדרשת היום למסורתיות, שכן ההכשרה למסורתיות בעולם המודרני מכוונת להשגת 'מובן מאליו', בהקשר שבו הוא כל דבר חוץ מ'מובן מאליו'. זאת ועוד, גם כאשר מסורת כלשהי היא בגדר 'מובן מאליו', היא דורשת הכשרה ממושכת של אנשים בעלי ידע ומיומנות ייחודיים, אנשים שבדרך כלל ממלאים תפקידי מפתח באותה מסורת. כך הכשרתם של תלמידי חכמים במסורת היהודית, של מנדיינים בסין המסורתית, של שְׁמָנִים בשבטי ילידים

2.8.2. שתי צורות חיים 'מובנות מאליהן' – החניכה למסורתיות ומודרניות ב־זמנית גם בהקשר זה החינוך למודרניות ולמסורתיות ב־זמנית הוא מקרה בוחן מעניין, שכן חינוך מעין זה רוצה לחנך את האדם לשני 'מובנים מאליהם' שונים. קריטריון לזיהוי בוגר מוצלח של תהליך חניכה לעולם מודרני ומסורתי גם יחד הוא יכולתו לתפקד בהקשר המודרני כמי שמתהלך בתוך שלו באופן טבעי וזורם, דהיינו כשהעולם המודרני הוא 'המובן מאליו' שלו, אך גם כמי שמתהלך בתוך העולם המסורתי באופן טבעי וקולח לא פחות, שכן גם עולם זה הוא בגדר 'המובן מאליו' שלו. כפילות זו מבטאת באופן חד את הטענה שלפיה חניכה למודרניות ולמסורתיות מחייבת חניכה לשתי צורות חיים נבדלות זו מזו, כאשר לכל אחת משתי צורות החיים הללו תמונת-עולם שונה ומשחקי-שפה נבדלים.

מי שנחנך לשתי צורות-חיים שכאלו נקרא לחיות בשני מעגלי חיים נבדלים באופן אותנטי. האותנטיות נבחנת ביכולתו להבין ולבצע את משחקי-השפה הנהוגים בכל אחת משתי צורות החיים מתוך רגישות לגוני המשמעות שלה. היא נבחנת בשליטתו בקונוטציות הקשורות לפרצופיהן של המילים והמחוות הנהוגות בשתי המסורות, בכך שבבצעו את משחקי-השפה של שתי המסורות מעידים ביצועיו על היותם טעוני משמעות. כל אלו מתכנסים למבחנה האחרון של אותנטיות זו הקשורה בזהות. שכן, כאמור, חיים אותנטיים מתקיימים רק במקום שבו זהותו של האדם קשורה בצורת-החיים, בתמונת-העולם ובמשחקי-השפה שבהם הוא חי, במקום שבו הוא בן בית. משום כך מי שחינוכו למסורתיות ולמודרניות הצליח, הרי הוא מקיים שני מוקדי זהות נבדלים.

כפי שנאמר לעיל,¹¹⁹ תיתכן הפריה בין שתי המסורות הללו, בין המסורת המודרנית לזו המסורתית. ואולם, הפריה זו אינה מתקיימת על יסוד מציאת בסיס משותף לשתי צורות החיים כי אם על אף היעדרו של בסיס משותף. כאמור, השפעות אלו מתקיימות תוך שהן נבנות על בסיס 'תרגום לקוי' ממסורת למסורת. התרגום לקוי משום שהוא מעביר מונחים ורעיונות מהקשר אחד להקשר שונה, ממסורת למסורת. ואף על פי כן הוא מתקיים. זוהי 'אי-ההבנה הפורייה' המתקיימת במקרה זה לא בין אנשים שונים החיים במסורות שונות, כי אם אצל אותו אדם שהוא אזרח בשני עולמות, בעולם המודרני ובעולם המסורתי.

אמריקניים או של מדענים במסורת המודרנית היא תהליך ממושך שבו משתלט בן המסורת על חלקיה הסבוכים, המורכבים והעמוקים של מסורתו. רכישת שליטה ברמה גבוהה במעשה המסורתי אינה סותרת את הקביעה שלפיה המצע שעליו מתבצע תהליך זה עומד בזיקה מובהקת ל'מובן מאליו' המשותף לכל בני המסורת.

119 ראו לעיל תת-פרק 2.5.1. – 'שינויים שמקורם חיצוני לתמונת-העולם – הפריה'.

9.2. קיומה של קהילה כתנאי לרכישת השפה

1.9.2. עיגונה של השפה בחיי קהילה

[...] איך למדתי מה המשמעות של "חושב"? – נראה שיכולתי ללמוד זאת רק מתוך כך שחייתי עם אנשים. נכון, ניתן לדמיין ראיית חיים אנושיים בסרט, או להיות מורשה רק להתבונן בחיים בלי ליטול חלק בהם. כל מי שיעשה כך יבין חיים אנושיים כפי שאנחנו מבינים את חיי הדג או אפילו הצמח. איננו יכולים לדבר על שמחה ועצב וכו' של דג.¹²⁰

על מנת לרכוש שפה יש לחיות בקהילה שחיי חבריה מעוצבים בשימושם בשפה הנלמדת. זהו תנאי לכך שנוכל לעמוד על משמעותם של מבעים אנושיים. צורת-חיים שעליה מדבר ויטגנשטיין היא צורת-חיים של חברת דוברי שפה. חברה, שכן רק חברה מסוגלת ליצור מרחב קיומי עשיר דיו, עשיר כדי שיוכל להוות צורת-חיים אנושית.

שיקול אחר המביא את ויטגנשטיין להבנת השפה כשפה של קהילה הוא השיקול המתייחס לדרך שבה אנו לומדים להשתלט על הכללים של משחקי-השפה השונים. הציות לכללי השפה, לנורמות שלה, מונח בבסיסה של כל שפה. בהיעדר מערכת כללים שכזו תהפוך כל פעילותנו לשרירותית. דא עקא, שכל פעולה שנעשה יכולה להיות ציית לכלל. 'הכלל אינו יכול לקבוע שום פעולה, שכן ניתן להביא כל אופן פעולה לידי כך שיתאים לכלל'.¹²¹ זאת מאחר שניסוח כלל פעולה בקשר לפעולה שנקטה עד כה אינו יוצר סדירות חד-משמעית באשר לעתיד. הפתרון שאותו מציע ויטגנשטיין הוא שההסכמה בין אנשים היא הקובעת מה נכון ומה לא נכון והם מסכימים ביניהם בשפה. אין זו הסכמה בדעות, אלא בצורת-חיים.¹²² כך צורת-חיים המקובלת, שהשפה היא חלק ממנה, היא הקובעת מהי התנהגות נורמטיבית, נכונה, מהי התנהגות על פי כלל. 'לדמיין שפה' פירושו אם כן לדמיין צורת-חיים, לדמיין תרבות.¹²³

2.9.2. תמונת-העולם המשחקי-השפה מורשים לאדם על ידי קהילתו

כאמור, ויטגנשטיין מתאר את משחקי-השפה כמצביעים במובלע על תמונת-העולם, תומכים בה ומכוננים על ידה בו-זמנית. מקומה המכונן והמתכונן של

120 RPP II, 29.

121 חקירות I, 201. ויטגנשטיין מדגים זאת בחקירות I, 185: 'אנו מבקשים מתלמיד להמשיך סדרה (נניח "2+") מעל 1,000, והוא רושם: 1,000, 1,004, 1,008, 1,012. [...] אדם זה מבין באופן טבעי את פקודתנו [...] "עד 1,000 הוסף תמיד 2, עד 2,000 – 4, עד 3,000 – 6, וכו'".

122 חקירות I, 241.

123 ראו BB, עמ' 134: 'דמיינו שימוש בשפה (תרבות) [...] אנחנו גם יכולים בקלות לדמיין שפה (ומשמעות הדבר היא שוב תרבות)'. ביטוי מקביל לכך ניתן למצוא בחקירות I, 19: 'לדמות שפה פירושו לדמות צורת-חיים'.

תמונת-העולם, כעמוד תווך המעמיד את יכולתנו להבין מבעים, מצביע גם הוא על הכרחיותה של הקהילה בלמידת שפה. שכן, כפי שכבר נאמר לעיל, [...] את תמונת-העולם שלי לא קיבלתי משום ששוכנעתי בנכונותה; ואף לא משום שהנני משוכנע בנכונותה. אלא היא מהווה את הרקע המורש שעל גביו אני מבחין בין אמת ושקר.¹²⁴ אדם נחנך לתוך תמונת-עולם שקדמה לו, והיא המספקת לו אמות מידה בסיסיות לכל פעילות השיפוט שלו. [...] אם התלמיד יפקפק בחוקיות הטבע, דהיינו בהצדקת טיעוני האינדוקציה, למורה ייראה שדבר זה רק מעכב אותו ואת התלמיד, שיש בכך רק כדי להשאיר את התלמיד תקוע מבלי להתקדם. והצדק יהיה עמו. [...] אותו התלמיד [...] עדיין לא למד לשאול. הוא לא למד את המשחק המסוים אותו אנו רוצים ללמדו.¹²⁵

רק קבלתם והפנמתם של היסודות העומדים בתשתית שפתנו, רק ההשתלטות על תמונת-העולם המורשת תאפשר לתלמיד לעשות שימוש בשפה, לחיות בקהילתנו. הבנתה של תמונת-העל שבה מוכלות הידיעות הספציפיות, קביעת גבולות הטלת הספק של תמונת-העולם שלנו,¹²⁶ היא תנאי להשתלטותנו על מובנם של מבעינו. 'הילד לומד מתוך כך שהוא מאמין למבוגר'.¹²⁷ אמון זה הוא התנאי לכניסתו לתחומה של השפה, וחניכתו של הילד לתמונת-העולם של קהילתו נעשית על ידי קהילתו.

מהי הדרך שבה ילד לומד את הפעילות של משחק, כיצד הוא לומד לזהות תנועות מסוימות כחלק ממשחק? 'העובדה שהן תגובות לתנועות מסוימות, לקולות מסוימים וכו' של מבוגר, שהן מתרחשות ברצף זה, הולכות ביחד עם מבעי פנים וקולות אלו (צחוק, למשל)'.¹²⁸ אדם לומד את משחק-השפה של משחק כשהוא בא במגע עם התנהגויות חברתיות בעלות אופי ייחודי, המבחיין אותן מהתנהגויות חברתיות אחרות. גם הדרך שבה לומד ילד להמיר צעקת הכאב במבע כאב מילולי נעשית בהקשר חברתי. היא מתבצעת כאשר [...] המבוגרים מדברים אליו ומלמדים אותו קריאות, ולאחר מכן משפטים. הם מלמדים את הילד התנהגות-כאב חדשה.¹²⁹ ההשתלטות על השפה מתוארת כתהליך שיש בו למידה מודרכת על ידי אנשים שכבר מכירים את משחקי-השפה ומצרפים את הנחנך לתוך ההתנהגות החברתית המוכרת להם, תוך שיתופו באורחות חייהם. תהליך החניכה מעוגן במעשה. ויטגנשטיין מתאר את למידתו של משחק-השפה כאימון, שבו השולט במשחק-השפה מאמן את לומד השפה על ידי שימוש בשפה בהקשר החי: 'לימוד השפה איננו הסבר, אלא אימון. [...] את הילדים מחנכים כך שיבצעו

124 על הוודאות, 94.

125 על הוודאות, 315.

126 על הוודאות, 315–317.

127 על הוודאות, 160.

128 RPP II, 269.

129 חקירות I, 244.

פעולות אלה, ילוו אותן במלים אלה, ויגיבו כך על מלותיהם של אחרים.¹³⁰ ויטגנשטיין מדגיש כי לימוד השפה נעשה בדרך מעשית של תרגולה בחיים הממשיים, וכי הוא נעשה בצורתא בסביבה שבה קיימים יחסי פעולה ותגובה בין המתחנך לבין הסביבה החונכת אותו, חונכת אותו מתוך חיים משותפים אתו. 'להתחנך' פירושו ללמוד את תמונת-העולם ואת שפות המשמעות השונות מבני קהילתו של הנחנך, זאת מתוך החיים עצמם. הדבר נכון בקשר לחיים בחברה מודרנית כשם שהוא נכון בקשר לחיים בחברה מסורתית.

10.2. כיצד נחנכים וכיצד חונכים לשפה

נאמר לעיל¹³¹ כי הטענת מעשים אנושיים בערכים נורמטיביים האופייניים למסורת (ואף מסורת מודרנית בכלל), הפקעתם מסתמיותם, היא המלמדת על זהותו המסורתית של האדם, על שייכותו לתמונת-העולם של אותה מסורת, אף יותר מאשר ציורתו לנורמות המקובלות באותה מסורת, שכן ציורת לנורמות יכול להיעשות באופן מכני ללא הטענת המעשים באותה ארומה אינטימית המוכרת לאדם שגדל בתוך המסורת. הקושי העיקרי העומד בפני אדם המבקש לעבור ממסורת למסורת, מחברה מסורתית לחברה מודרנית או להפך, הוא סיגולה של שפתו החדשה באופן שאינו מכני. סיגול זה אינו יכול להיעשות כתרגיל הכרתי מתוך התבוננת רעיונית גרידא. על מנת שהשפה החדשה שבפיו תיטען במשמעות, על האדם לחיות בצורת-החיים החדשה שבה בחר, להשתמש בה בסביבת חיים ממשית, בהקשר חי. סיגול של השפה במנותק מצורת-החיים שבה היא מתקיימת יעשה את ההתנהגות האנושית על רבדיה השונים – מילים, מחוות ופעילויות – למאולצת, מכנית או מלאכותית. ה'משמעות' שבה יש לטעון את ההתנהגות אין פירושה 'רעיון עמוק המבאר את פשרם הנסתר של דברים'. תחת זאת היא מתייחסת לרובד הקונקרטי והיומיומי כל כך, המצוי באורחות חייהם של בני הקהילה והופך את השימוש בשפה מפעילות מכנית לפעילות אנושית.

130 חקירות I, 5–6. מהלכו זה של ויטגנשטיין, שלפיו החינוך הוא תהליך שבו מתרגל האדם את ההתנהגות הנוהגת בחברתו, אינו רחוק מהפירוש האטימולוגי למילה 'חינוך', שאותו מציעים רש"י והרמב"ם.

לפי רש"י 'חינוך' פירושו: 'התחלת כניסת האדם או כלי לאומנות שהוא עתיד לעמוד בה'. (רש"י, בראשית יד, יד, דיבור המתחיל: 'חניכיו'). רש"י מפרש כי החניכה היא המעשה הראשוני שבו מתחיל אדם לבצע את שמצופה ממנו לעשות כבוגר. והשוו עם פירושו לספר דברים כ, ה, דיבור המתחיל: 'ולא חנכו', ולפירוש של רס"ג לאותו פסוק. הרמב"ם בפירוש המשניות, מנחות, פרק ד', משנה ד', כותב: 'וענין חינוך הרגל [...] ולשוון החינוך שם מושאל [...] לתחלת המעשים לפי שזה הכלי מרגילים אותו בעבודה דרך דומיא [בדומה – יב"ד] לאדם בתחלה שמלמדים אותו שום חכמה או שום מדה להרגיל עצמו בה עד שתהא קבועה בו [...]'. הרמב"ם מדבר על חינוך כתרגול ראשוני שבו עושה האדם את שהוא עתיד לעשות כל חייו. לדבריו אלו של הרמב"ם שורשים אריסטוטליים ולא רק מקראיים.

131 ראו תת-פרק 7.2. 'עיון מחדש בקריטריונים להצלחת החינוך למסורת'.

כך אדם שהצטרף לקהילה ההלכתית זה מקרוב וטרם רכש לעצמו את היכולת לזהות תווי פנים של השפה ההלכתית, אף כאשר הוא משתדל לדקדק במצווה קלה ככחמורה, מעשיו עשויים לקבל אופי מכני ללא רגישות לדקויות שאדם שגדל במסורת זו ער להם. הוא עלול להיראות כאדם שפעולותיו חסרות את הרגישות לאווירה המלווה את המילים הנאמרות ואת הפרקטיקות הנעשות. תמונת ראי לסיטואציה זו ניתן לראות באדם שעבר מהחברה החרדית לסביבה ליברלית. גם כאן ניתן יהיה להבחין במקומות שבהם הוא מתנהל בכבודות, שבהם הוא משתמש במונחים 'על יד' משמעותם השגורה בפי דוברי השפה שאותה הוא לומד, שבהם תנועותיו במרחב החדש, שאליה בא זה מקרוב, מאולצות. זה גם זה יצטרכו להיצרף זמן רב בכור הפרקטיקות הפרוזאיות של צורת-החיים החדשה שבה בחרו עד אשר יסגלו לעצמם את שפתם החדשה ללא 'מבטא זר', עד אשר ייטענו מבעיהם בהקשר המסורתי המלא והחי.

הדברים דלעיל, האמורים באנשים בוגרים העוברים ממסורת למסורת, מצביעים על הקושי העומד בפני כל מי שמבקש לחנך למסורת בהקשר המודרני, או ליתר דיוק בלבה של תרבות מודרנית שלטת, שכן הטענתם של משחקי-השפה במשמעות כרוכה בסיגול רגישות מוזיקלית למשמעותן של מילים ולאופיים של מעשים. כפי שנאמר לעיל, קניית רגישות זו מהווה קריטריון להצלחת המעשה החינוכי והיא גם העומדת בלב המעשה החינוכי של לימוד שפה. ואולם, השפה אינה נטענת במשמעותה אלא בשעה שהיא נטועה בצורת-חיים מלאה ומעובה. משום כך תנאי להשתלטות על שפה, כל שפה, ובכלל זה שפה מסורתית, היא הימצאותו של לומד השפה בסביבה המשתמשת בשפה, שימוש הקשור לאורחות חייה, לאורחות חייו. ברם, פעמים רבות הלומד את השפה המסורתית חי בצורת-חיים מודרנית, כזו הטוענת את השפה המודרנית במשמעות, אך בו בעת מצויה בפער מהשפה המסורתית ואורחותיה. המפגשים הספורדיים והשטחיים עם אורחות חיים מסורתיים אין בהם כדי לטעון את השפה המסורתית במשמעותיותה, והיא נותרת בפיו שטוחה, נעדרת חיות. הצלחתה של הקניית השפה המסורתית כרוכה ביצירת רשת צפופה דיה של פרקטיקות, על מנת שאלו ייצרו אורח חיים העשוי להטעין את השפה במשמעות.

שימוש במונח מסורתי כלשהו, או אף במספר מונחים מסורתיים, מחוץ ל'מכלול של השפה ושל והפעילויות שבהן היא נארגת'¹³² אינו מכונן קיום מסורתי, כשם ששימוש במספר מונחים מודרניים על ידי מי שכל הקשרו הקיומי הוא מסורתי, לא יהפוך את חייו למודרניים.

משום כך אין בכוון של תכניות דוגמת 'מאה מושגים במורשת, בציונות ובדמוקרטיה' לפתור את בעיית הנתק של התלמיד הישראלי ממורשתו היהודית. גם אם ישיג התלמיד שליטה ברשימה של כמה עשרות מושגים שמקורם במסורת היהודית, לא תיווצר אצלו זיקה משמעותית למסורת זו. הסיבה לכך, לפי האמור לעיל, נעוצה בעובדה שהמושגים נלמדים במנותק מהקשרם, מאורח חיים ממשי

העשוי להפוך אותם לחלק אינטגרלי מתפקודו החי של התלמיד. משום כך הם עתידים להישאר, כסרח עודף, מידלדלים על גבי חוויות הקיום הרלוונטיות לתלמידים מבלי להתחבר למה שהם מזהים כרצף חיים חיוני.¹³³ תמונת ראי לדוגמה דלעיל ניתן למצוא בתקווה להטמעת ערכים ליברליים בחברה מסורתית על ידי חשיפת התלמיד המסורתי למושגים כגון 'זכויות' או 'חירויות הפרט'. באותן מסורות שבהן תפיסת האדם הראוי מעוגנת במושגי 'חובה' או 'מצווה', שבהן האידאל החינוכי הוא של 'חירות-חיובית',¹³⁴ אין בכוחה של ההיכרות עם המושגים הליברליים הללו לחולל שינוי קיומי, שכן כשהם נעדרים תהודה בחוויית חייו הממשית של התלמיד, הם נותרים מבודדים ומשום כך מקרינים זרות וניכור.

מיקומם של מונחים מסורתיים בתוך סביבת חיים ממשית הוא תנאי הכרחי להטענת המונחים במשמעות, אך אין הוא תנאי מספיק להטענתם במשמעות מסורתית. כך העברתו של מונח, או מונחים, מהשפה המסורתית לסביבת החיים המודרנית, אינה מכוננת אורח חיים מסורתי וגם אינה יוצר זיקה ממשית אליהם, הגם שהיא עשויה לבטא משאלת לב כנה.

דוגמה לכך היא השימוש במונח 'תיקון עולם' בהתייחס לפעילויות צדקה, לפעילויות שיקום אקולוגיות או להפגנות נגד פגיעה בזכויות אדם. ככל שהן פעולות ראויות, אין בכינוין של פעילויות אלו בשם הלקוח מתוך המסורת היהודית כדי להפוך אותן למעשה 'יהודי'. לקיחת מושג מתוך המסורת היהודית והצמדתו לפעילות הנוגת במסורת המודרנית בקרב השמאל הליברלי, יהודים כנוצרים, אינה הופכת את המעשה לחלק מהמרקם של המסורת היהודית. המעשה נשאר בגדר מעשה הומני שנעשה בהקשר חייה של חברה ליברלית מודרנית.

ייתכן מצב שבו יבטא השימוש במונח 'תיקון עולם', בהתייחסו לפעילויות שתוארו לעיל, שייכות למסורת היהודית. תנאי לכך הוא שאין מדובר במונח אחד או במונחים ספורים שנגזרו מתוך העולם המסורתי והוצמדו לעולם המודרני, אלא במונחים השלובים בחיי מעשה מסורתיים עשירים דיים כדי להעמיד צורת-חיים מלאה. צורת-חיים שכזו יכולה להכיל פעילויות שלא בוצעו בעבר במסורת היהודית, אך משעה שאומצו על ידי אנשים המנהלים אורח חיים מסורתי, הן עשויות להיצבע בצבעיה האופייניים של המסורת, וקריאתן בשם 'תיקון עולם' עשויה לתרום לכך.

אין דבר באורחות חיים מסורתיים, אלה העשויים לקיים את השפה כשפה חיה ואת הזהות המסורתית כזהות אותנטית, המחייב את היותם שמרניים, אין

133 ביקורת זו כלפי התכנית שונה מביקורת שהעמידו את הבעיה על ניתוקם של המושגים מרצף ידע תאורטי מלא יותר, שכן אין היא מתמקדת בבעיה של בידוד המושג מהקשרו העיוני (בעיה חמורה לכשעצמה), אלא בכידודו מאורח חייו של התלמיד.

134 לעיון בהנגדה שבין מושג 'החירות החיובית' לבין מושג 'החירות השלילית' היא החירות הליברלית ראו: ברלין, י' (תשמ"ז), 'שני מושגים של חירות', בתוך: ארבע מסות על חירות, תל אביב, רשפים, עמ' 170–220.

הם צריכים להיות העתק של דפוסי החיים של הדור הקודם. תתכנה וריאציות עשירות ולעתים מפתיעות לדרך שבה מסורת משנה את אורחותיה; אך בכל תהפוכותיה, תנאי לחייתה של השפה המסורתית הוא שמירה על זיקה הדוקה בינה לבין אורח חיים מסורתי. אורחות חיים, משחקי-השפה ותמונת-העולם קשורים ביניהם ומקיימים ביניהם יחסי גומלין של תמיכה ואישוש. משום כך שינוי באחד מהם עשוי להביא לשינוי באחרים. כך עשוי שינוי באורחות חייה של קהילה להביא לשינויים במשחקי-שפה ובמושגיה ואף לשינוי תמונת-עולמה. משחקי-שפה שקודם לכן היו חשובים יותר יידחקו לשוליים ואחרים יחליפו אותם. החיים המסורתיים הם מטבעם חיים הפתוחים ליצירה, לצמיחה ולשינוי. הפיזיקה האריסטוטלית שונה מזו של ניוטון, וזו שונה מהפיזיקה של איינשטיין. תלמוד תורה אצל ר' עקיבא שונה מתלמוד תורה אצל רש"י, ולימודם של אלו שונה מתלמוד תורה של ר' חיים מבריסק ומתלמוד תורה של אריה בן-גוריון, אך השפה באשר היא, בכל תמורותיה, צריכה להיות קשורה בשימוש המעשי בה בהקשרה החי.

העמדה המובעת כאן חשדנית כלפי הצטרפות מהירה מדי למסורת. לא ניתן לרכוש תמונת-עולם ושפה בסופי שבוע מרוכזים, עד כמה שיהיו משמעותיים ומלאי תובנות, שכן אין בהם כדי ליצור את ריבוד העומק המכונן את השפה כפי דובריה, ליצור למילה תיבת התהודה רווית פשר. עמדה זו אינה נותנת אמון ברכישת שפה מתוך מגע עם הרובד המילולי שלה באופן בלעדי, בין אם רובד זה מדובר ובין אם הוא כתוב, בין אם הוא עכשווי ובין אם הוא עתיק יומין. על מנת להטעין את המבעים המילוליים במשמעות, יש צורך לחיות בעולם מעשי עשיר דיו כדי שהשפה תוכל לקלוט מתוכו את פרצופן של המילים.

כך במערכות החינוך למיניהן, כאשר קיים פער בין השפה הנלמדת לבין צורת-החיים שבה חי התלמיד, כאשר פער זה עומד בעינו מבלי שהתלמיד נחנך לצורת-חיים המצויה בזיקה לשפה שהוא לומד, הוא עשוי לפתח עמדה מנוכרת או סנטימנטלית כלפי השפה הנלמדת. שתי העמדות הללו, כל אחת בדרכה, סימפטומטיות לכשל-הורשת-השפה בהיעדר תנאים להבאתה לידי ביטוי בהקשר מעשי.

הניכור הוא ביטוי ישיר למרחק שבין השפה שאליה נחנך התלמיד לבין עולמו הממשי. אין זה מפתיע לגלות ניכור במקום שבו מחויב התלמיד, בדרך כלל שלא מבחירתו החופשית, להקדיש פרקי זמן ניכרים ללימוד שפה הזרה לצורת-חייו. הניכור עשוי להיות 'רך' כאשר המפגש עם השפה הזרה הוא אגבי, בהרצאה או בסרט תיעודי שלהם נחשף האדם באופן מקרי. הניכור עלול ללבוש צורה 'קשה' כאשר מדובר במפגש כפוי החוזר על עצמו, כפי שמתרחש פעמים רבות במוסדות חינוך המחייבים את תלמידיהם בלימוד שפה מסורתית כחלק מהקוריקולום שלהם, בעוד אורחות חייהם של התלמידים מודרניים בתכלית. ניכור מסוג אחר קיים באותם מוסדות הפונים לבניה של חברה מסורתית ומשלבים בקוריקולום תכנים מתמונת-העולם המודרנית וממשחקי-השפה המודרניים. תופעה זו רווחת במקומות שבהם המדינה המודרנית מעוניינת לחנך

את בני החברות המסורתיות החיות בה להפנמת ערכים מודרניים על מנת שיהיו לחלק מהחברה האזרחית המודרנית. ואולם, כאשר ההקשר הקיומי היומיומי של תלמידי אותם מוסדות, ולעתים גם של מוריהם, הוא מסורתי במובהק, נמצא גם במקרים אלו את תופעת הזרות והניכור כלפי תכנים הזרים לאורחות חיייהם הממשיים של התלמידים.

הסנטימנטליות היא תגובת הראי של הניכור הנובע מהתייחסות לשפה זרה. היא יצירת יחס חיובי לשפה דווקא בשל הריחוק ממנה, בשל העובדה שאין היא קשורה לחייו הממשיים של האדם הפוגש בה. הזר יכול להיתפס כאקזוטי בשל מוזרותו או כבעל קסם מיוחד הנובע מריחוקו ממנו. הלכי רוח אלו לגוניהם מלמדים על ריחוק.¹³⁵ תופעה זו מתרחשת לעתים (לא שכיחות מאוד) אצל אותם תלמידים שבהם דובר לעיל, והיא שכיחה יותר אצל אנשים הפוגשים בשפה הזרה להם במסגרות וולונטריות.

הנוסחאות הסנטימנטליות ניתנות לא פעם במענה לחיפוש אותנטי. המחפש צועק צעקת חיפוש כנה. המענה הוא הפתטי. יש מקרים שבהם מי שמצוי ביחס סנטימנטלי לשפה הזרה לו מחפש אחר צורות-חיים ההולמות את אותה שפה, צורות-חיים שאינן מצויות בטווח חייו המידיים והדורשות ממנו חניכה ממושכת, זאת בניסיון לממש את הסנטימנט שנוצר אצלו בצורת-חיים מלאה. דוגמאות מובהקות לחיפוש שכזה הן חזרה בתשובה, 'חזרה בשאלה' או 'המרת-מסורת'. בין כך ובין כך, שתי העמדות, זו המנוכרת וזו הסנטימנטלית, מבטאות כל אחת בדרכה יחס לא אותנטי לשפה הנלמדת. עמדות אלו מצביעות על בעיית עומק הנובעת מחינוך לשפה נטולת הקשר חיים ממשי. המעבר מעמדות כאלו ליחס אותנטי כלפי השפה הנלמדת כרוך בטעינת השפה במשמעות, במעבר לדיבור שבו המילה נושאת עמה את בכואת משמעותה, את הטעם המיוחד אותה, דיבור המתייחס לצורת-חיים על אופייה הדינמי, החי.

הדברים שנכתבו לעיל מצביעים על כך שחינוך למסורת צריך להיעשות בתוך קהילה שחייה המעשיים מעוצבים על ידי מסורת, שהשפה המדוברת בה נאמרת בהקשרם של מעשים התומכים בה, העשויים להטעינה במשמעות עשירה. זרמים מסורתיים שונים צריכים להתקיים בקהילות שלהן אורחות חיים ההולמים את תמונת-עולמן. על המחנכים החיים בעולם המודרני והשואפים לחנך למסורתיות

135 בדברים אלו יש הסבר למקרים מסוימים שבהם יצירות המגיעות אל המערב מתרבויות אחרות זוכות לסופרלטיבים מפליגים. באותם מקרים שאליהם נרמז כאן השבחים המורעפים על היצירה מלמדים על זרות המרעיף לעולמה של היצירה, לשפת המקור שבה נוצרה ולתמונת-עולמה. זרות זו אינה מאפשרת לו לעמוד על דקויות צרימה בביצועה מחד, ומעצימה מרכיבים שנחשבים לטריטוריאליים לדוברי שפת המקור מאידך. מקרים אלו הם פן נוסף של היחס הסנטימנטלי למסורת הנובע מהיעדר 'אוזן מוזיקלית', מאי-היכולת לעמוד על דקויות, דקויות שעליהן ניתן לעמוד רק מתוך הכרת הפיזיולוגייה המיוחדת של מבעי השפה אשר ביחס אליהם אנו מבצעים את השיפוט האמנותית.

לחדול מלראות את ייעודם בלימוד עיוני. תחת זאת עליהם להציב לעצמם אתגר של יצירת קהילה המציעה לצד החיים המודרניים אורח חיים מסורתי. קהילה יכולה ללבוש צורות שונות: גן ילדים,¹³⁶ קהילה בית ספרית, חברת נוער, קהילת בוגרים המתאגדים סביב עובדת חייהם המשותפים,¹³⁷ סביב מקום תפילה משותף, ולא למותר לציין כי גם משפחה היא קהילה. האתגר של הקמת קהילה בעלת אורחות חיים מסורתיים הוא תובעני. הוא דורש שימת לב לעיצוב המרחב והזמן בדרך שתשקף רציפות מסורתית מחד ורלוונטיות קיומית מאידך. יתר על כן, הערכה סבירה של משימה כבדה זו תראה בה משימה ההולכת ומתבצעת במהלך שנים רבות ואף דורות, כל קהילה בדרכה ואיפיוניה הייחודיים. בקהילות שכאלו אדם נחנך למסורתו מתוך התייחסות לדברים שבעל-פה ולדברים שבכתב, אך בראש ובראשונה מתוך חניכתו לאורח החיים הנוהג באותה קהילה. אורח חיים מהווה את שדה ההתנסות המעשית שבה לומד אדם להשתמש בשפתו בהקשרה החי, והוא שעשוי להפוך אותו לדובר השפה המסורתית הרגיש למוזיקליות שלה, ואשר זהותו מעוגנת בה.

סיכום

בחינתן של סוגיות יסוד חינוכיות מתוך עיון בהגותו של ויטגנשטיין מלמד כי הכרתו המודעת של המעשה החינוכי היא פעילות הדורשת מאתנו להקדיש מחשבה ולברר את הדרך שבה אנו מבינים את העולם כבעל משמעות. הבנה זו, העומדת בלב הגותו של ויטגנשטיין, עשויה להביא למודעות שבכוחה לעזור לנו הן בהתגברות על כשלים, הן בריפוי תוצאותיהם והן בהכוונת דרכנו החינוכית ובהערכתה. היא עשויה ללמד את העוסק בחינוך בכלל ואת העוסק בחינוך למסורת בחברה מודרנית בפרט מספר עקרונות חינוכיים שאותם ביקש מאמר זה להציע:

136 אחת הקהילות המצליחות בהקניית שפה מסורתית מתוך יצירת הקשר חיים מעשי עשיר היא קהילת גן הילדים, בין גני הילדים הממלכתיים ובין גני הילדים הממלכתיים-דתיים, בין בארץ ובין בחו"ל. שבת, סוכות, חנוכה, ט"ו בשבט, פורים, פסח, שבועות – כל אלה הופכים להיות טעוני משמעות כאשר סמלים שונים הקשורים בחג הופכים להיות מלאי חיות לילד בגן. עובדה מעניינת ומצערת היא כי חיותם של הסמלים הללו בגיל גן אינה מהווה ערובה לשמירת חיותם עם התבגרות הילד. עם זאת גני הילדים עשויים להיות השראה לחיי הקהילה החינוכית בשלבי חיים מאוחרים יותר.

137 מכון החגים הבין-קיבוצי הוא דוגמה שיש בה כדי להצביע על הכיוון ליצירת שפה יהודית מסורתית בהקשר ישראלי לא אורתודוקסי, על השינוי שהיא יוצרת בשפה ובמרכזי הכובד שלה. שינוי מרכז הכובד של השפה המסורתית מתרחש לא רק בהקשר הקיבוצי. דוגמאות נוספות לכך אפשר למצוא בשינויים שעברה החברה האולטרה-אורתודוקסית בהופכה לחברת לומדים ובשינוי שעברה החברה הדתית-לאומית בעיקר מאז מלחמת ששת הימים.

- אין תוקף רציונלי לערעור על מסורת אחת מתוך תמונת-עולם ומשחקי-שפה של מסורת אחרת. (4.1)
- המעבר ממסורת למסורת הוא תהליך ארוך, מורכב, תובעני ואיננו מעשה שכיח ביותר. (1.5.1)
- הפריה בין מסורות נבדלות מתרחשת למרות זרותן ואף על פי שאין הן בהכרח מבינות זו את זו. (2.5.1)
- כל מסורת עוברת שינויים פנימיים, זאת מכוח אופייה החי. שינויים אלו עשויים להיות מפליגים, והם מלמדים על כוח חיותה של המסורת. (3.5.1)
- המתחנכים לשתי מסורות בזמנית עשויים לזנוח אחת מהן ביתר קלות מאלו המתחנכים למסורת אחת. (4.5.1)
- על מנת לחנך למסורת אין די בלימודה העיוני, שכן בהיעדר אורח חיים מסורתי לא תיטען השפה המסורתית במשמעות. (1.2)
- קריטריון לשליטה בשפה, ובשפה מסורתית בכלל, הוא עושר מטען הקונוטציות שהיא נושאת עמה, העובדה שמילותיה נושאות בתווי פניהן את משמעותן. (2.2)
- המילה קולטת לתוכה את תווי פניה האופייניים מתוך השימוש החי בה בהקשרם של אורחות חיינו. (3.2)
- יכולתנו להביע ולהבין מילים כבעלות תווי פנים, כנושאות עמן אווירה הייחודית להן, הוא קריטריון להיותנו דובריה של שפה וקריטריון לשייכותנו למסורת. (4.2)
- 'עיוורון המשמעות' – הבנה מכנית של המילים, כמו התנהגות מכנית, ללא רגישות לארומה של המילים, של המחוות או הטקסים, הן קריטריון להיותנו זרים למסורת. (4.2)
- זהותנו מוגדרת על ידי שייכותנו למסורת, שכן המסורת היא המרחב הקיומי שממנו אנו מקנים משמעות לעולם ולעצמנו. (5.2)
- אנו שייכים באופן אותנטי לאותה מסורת המגדירה את זהותנו, לא כמשאלת לב אלא כעניין שבעובדה. (5.2)
- הגם שהחינוך למסורתיות ומודרניות גם יחד יוצר זמינות יתר לזניחת אחת מהן, הצלחת עיגונן בזהותו של המתחנך היא תריס בפני עזיבתן. (6.2)
- הקריטריון להצלחת החינוך למסורת איננו בקרבה לאידאל-טיפוס, אלא בהפנמת הסימון הערכי המסורתי להתנהגות האנושית, המתבטאת גם בכך שחוטא מכיר בחטאו. (7.2)
- על החינוך למסורתיות בהקשר מודרני להציב כמטרה את הפנמת אורח החיים המסורתי כ'מובן מאליו', דהיינו כזה המגדיר את המרחב של משמעות חייו, את זהותו. (1.8.2)

- הצלחת החינוך למסורתיות ולמודרניות כאחד יוצר אדם החי בשני 'מובנים מאליהם'. אדם שכזה עשוי למצוא כי המסורת והמודרנה מפרות זו את זו ואת קיומו. (1.8.2).
- חיים בקהילה הם תנאי להשתלטות על שפה ועל תמונת-העולם, שכן רק מתוך חיים מעשיים המלווים בחניכה על ידי אנשי הקהילה עשויה המסורת להילמד. (1.9.2 ו-2.9.2)
- תנאי להצלחת חינוך למסורתיות היא יצירתה של רשת פרקטיקות מסורתית צפופה דיה על מנת שתוכל לטעון את השפה המסורתית במשמעויות שמקורן בחיים הממשיים. (1.10.2)
- אין די בשימוש במונחים מסורתיים ליצירת שפה וזהות מסורתיות, יש צורך באימוץ אורח חיים מסורתי. (1.10.2)
- אורח החיים המסורתי, החיוני ליצירת שפה מסורתית חיה וליצירת זהות מסורתית אותנטית, איננו מקובע והוא עשוי להפתיע בתמורותיו ובמגוון מופעיו. (1.10.2)
- החניכה למסורת היא תהליך ארוך שבו נלמדות משמעויות המילים, המחוות וההתנהגויות מתוך התנסות מעשית באורח החיים המסורתי. (1.10.2)
- הפער בין אורח החיים המודרני לבין המסורת הנלמדת מוליד ניכור או סנטימנטליות ביחס למסורת – שתי התייחסויות שונות שמקורן בזרות למסורת. (1.10.2)
- על החינוך למסורת להיעשות בתוך קהילה בעלת אורח חיים מסורתי. על כל קהילה ללמוד ולעצב את הדרך המסורתית הרלוונטית לה בתהליך ארוך ותובעני. (1.10.2)
- על מוסדות חינוכיים מודרניים המבקשים לחנך למסורת לשנות את אופיים ממוסדות להקניית ידע מסורתי, לקהילות המפתחות אורח חיים מסורתי בצד זה המודרני. (1.10.2)

נספח

דבריו של שמואל שקולניקוב¹³⁸ פותחים פתח למספר דיונים עקרוניים בהגותו של ויטגנשטיין, דיונים שיקשה למצותם בנספח זה.¹³⁹ מכל מקום פטור בלא

¹³⁸ ראו בתגובתו למאמר זה המתפרסמת בספר זה.

¹³⁹ באחת מהערותיו טוען שקולניקוב כי קביעתו של ויטגנשטיין, שלפיה לא ניתן להטיל ספק מתוך השפה, בעייתית נוכח אותם הוגים דתיים (קירקגור, ר' נחמן) המעמידים את הספק במרכז קיומם הדתי. בהתייחס להערה מעניינת זו יש מקום לבדיקת טענה שלפיה ניסוחו של הספק מתאפשר לאדם הדתי רק לאחר מפגש עם תמונת-עולם אחרת (כגון זו

כלום אי-אפשר; משום כך יועלו לקמן מספר מחשבות הנוגעות בסוגיה אחת מבין הסוגיות שבהן נוגע שמואל שקולניקוב, והיא סוגיית היחס בין היותנו כלואים בשפתנו, בתמונת-עולמנו, לבין המצב הדתי המתאפיין בניסיון לטעון טענות החורגות מכלא השפה. יהיה מועיל לחלק את הסוגיה לשניים, שכן לעניין זה ויטגנשטיין טוען טענה תיאורית כפולה: (1) צידוקה של כל תמונת-עולם הוא פנימי לתמונת-העולם; (2) עיקר משמעותה של כל תמונת-עולם ושל משחקי-השפה הקשורים בה מוקנית להם מכוח יחסיהם ההדדיים, הפנימיים.

1. גבולות הצידוק הרציונלי ובעיית הרלטיביזם
 בטענה כי צידוקה התבוני של כל תמונת-עולם הוא פנימי לה ממשך ויטגנשטיין, במובן מסוים, את המהלך הביקורתי של קאנט בביקורת התבונה הטהורה. קאנט הצביע על גבולותיו של הדיון התבוני. עמדות היסוד של הדת והמוסר הן בין הנושאים המצויים מעבר לתחום הדיון של התבונה.¹⁴⁰ גם המהלך של ויטגנשטיין מציב גבולות לתבונה. אנחנו כלואים בתוך תמונת-העולם שלנו. אין לנו יכולת להוכיח אותה – כל הוכחה היא פנימית לתמונת-העולם ומבוססת עליה. מכאן עולה השאלה בהתייחס לשפה הדתית. האם ניתן לטעון לאמתותה של עמדתנו הדתית כאשר אין יכולת להוכיח אותה באופן תבוני?

בהתייחסו לקושי התודעתי שמציבה קביעתו, אומר ויטגנשטיין: 'הקושי הוא להיווכח בחוסר הביסוס של אמונתנו'.¹⁴¹ לא רק האדם הדתי מאמין בתמונת-עולמו, דהיינו מבקש לראות בה את שיקוף המציאות כפי שהיא. אם נקשיב לטיעונים המדעיים המושמעים אל מול השקפות דתיות, נמצא גם שם, לא פעם, את הניסיון להצביע אל מעבר לשפה ולטעון לתקפות אובייקטיבית של המדע וקביעותיו.¹⁴² ויטגנשטיין טוען כי כל אדם צריך לסגל את עצמו למעבר מדפוס חשיבה המחפש אחר הוכחת תמונת-עולמו לדפוס חשיבה שבו הוא רואה את עצמו כמאמין בתמונת-עולמו, וזאת מתוך מודעות לכך שלא תיתכן הוכחה אשר תכריע בין עמדותיהם של אנשים המאמינים בתמונות-עולם שונות. כאמור הוכחה אין, אך עם זאת ניתן גם ניתן להאמין בתקפותן של תמונות-עולמנו ובכטלותן של תמונות-עולם מתחרות. אנו טוענים כי מצב העניינים הוא "כזה

המודרנית-חילונית), והוא המאפשר את ניסוחו של הספק, ספק שאינו אלא העלאת אפשרות קיומית להמרת תמונת-העולם הדתית באחרת. ייתכן כי זו הסיבה לכך שאנו מוצאים את הספק כמצב קיומי-דתי מכוון בעת החדשה, בעוד אין הספק תופעה נוכחת בעולם הדתי של המקרא וחז"ל.

140 כך הוא מצביע על ארבע האנטינומיות, קביעות שניתן להוכיח אותן ואת הטענה הסותרת אותן. בין הארבע: האם העולם נברא או קדמון? האם קיימת או לא קיימת ישות הכרחית? האם קיימת חירות או הכול נקבע בסיביות על פי חוקי הטבע? כמו כן מראה קאנט כי לא ניתן להוכיח את מציאות האל.

141 על הוודאות, 166.

142 מקרה מעניין לעקוב אחריו הוא הוויכוח בין המאמינים באבולוציה לבין המאמינים בבריאה.

וכזה" הגם שאין ביכולתנו לבסס זאת באופן תבוני; אנו מאמינים בצדקתנו. יתר על כן, סביר לקרוא את ויטגנשטיין כמי שטוען שאמונה שכזו היא חלק ממצבנו האנושי, היות ולכל אדם יש תמונת-עולם אשר כל חייו תומכים בה, תמונת-עולם שהכול מדבר בזכותה – ושום דבר כנגדה.¹⁴³ לא זו אף זו, להיות דובריה של שפה פירושו לקבל את מבעיה האתיים והדתיים כטוענים לתוקפם המוחלט, שכן דרך השימוש של דוברי השפה במבעים אלו מעידה על כך שהם טוענים לתקפותם המוחלטת של מבעיהם אלו אף על פי שאין אפשרות להוכיחם. משום כך אין האמונה פתרון זול או שטחי לבעיה טורדת, כי אם עמדת היסוד הנושאת עליה את אופי קיומנו האנושי כולו. האמונה היא העמדה המצביעה מעבר לטווח ההוכחה התבונית. זה טיבה של 'קפיצת האמונה' שהגותו של ויטגנשטיין מניחה לפתח האדם בתקופה הבתרה-השכלתית: עיכול ההכרה שעולמנו מבוסס על אמונה ולא על הוכחה תבונית.

הרלטיביזם של ויטגנשטיין מבקר את יומרת התבונה לספק עוגן בעל תוקף אוניברסלי, שכן אין לתבונה נקודת ייחוס בלתי תלויה שממנה תוכל להכריע בין תמונות-עולם. האמונה היא ביטוי לכך שמגבלת התבונה אינה עושה את טענתנו בדבר תקפותה של תמונת-עולמנו (הדתית או האתאיסטית) לחסרת משמעות. היא רק מלמדת אותנו צניעות אפיסטמית, שכן יש גבול ליכולת התיקוף של התבונה. אך במקום שבו התבונה אינה פוסקת את דברה, תיתכן אמונה כי מצב העניינים, או החיים הראויים, הם כאלה או אחרים.

2. גבול משמעותו של הדיבור והחריגה אל מעבר לו בעיית קוצר השגתו של המבע האנושי בהתייחסותו לאל היא עתיקה. במסורת היהודית ניתן למוצאה הן באגף הקבלי, במושג האינסוף שאין מחשבה תופסת אותו כלל,¹⁴⁴ והן בזרם הפילוסופי, שבו מציע הרמב"ם את המהלך האסימפטוטי של תורת התארים השליליים.¹⁴⁵ לאלו וגם לאלו משותפת תודעת האדם המאמין המכוון אל אלוהיו, אך תוכני מחשבתו ולשונו קצרים מלהשיגו. במובן זה מוצא את עצמו האדם הדתי לאחר ויטגנשטיין בסביבה מוכרת שעה שהוא נדרש לשאלה כיצד ניתן להתייחס למה שאין להביעו. אכן צודק שקולניקוב בהפנייתו לפסוק המסיים את ספרו הראשון של ויטגנשטיין: 'מה שאי-אפשר לדבר עליו, על אודותיו יש לשתוק'.¹⁴⁶ בעניין זה יש סיבה לחשוב כי ויטגנשטיין לא שינה את דעתו במעבר מהפילוסופיה המוקדמת שלו לזו המאוחרת. בשתייהן מתאימה

143 ראו לעיל הערה 30.

144 ראו דיון בעניין זה אצל תשבי, י' (תשל"א). משנת הזוהר – חלק ראשון, ירושלים, מוסד ביאליק, עמ' צה-קיז.

145 מורה נבוכים, חלק ראשון, פרק נח.

146 ויטגנשטיין ל' (תשנ"ה). מאמר לוגי פילוסופי (תרגום: עדי צמח), ירושלים, הקיבוץ המאוחד, סעיף 7.

לויטגנשטיין אמירתו של משורר תהלים: 'לך דומיה תהלה'.¹⁴⁷ אכן גבולות השפה הם גם גבולות המשמעות, ומשום כך האדם מוגבל ביכולתו לתת משמעות מלאה לחיפושו הדתי. אך בכך, כאמור, אין חדש. ויטגנשטיין מצרף את קולו לשורה ארוכה של אנשים דתיים שהבינו את מצבם באופן דומה.

הפער שבין השאיפה או היומרה הדתית לבין היכולת לממשה עשוי להצמיח דפוס תגובה פסימי ואף טרגי. ואולם, לצד דפוס זה עשוי לצמוח דפוס אחר, דפוס המעמיד את ההומור כמידה טובה של האדם הדתי, והמבטא בכך תגובה בוגרת ועמוקה למודעות לפער שבין משאת לבו לקוצר ידו, פער המאפיין את מצבו האנושי, פער בין הרצוי לאפשרי. ההומור הוא עדות ליכולתו של האדם הדתי להינצל מרצינות תהומית, החשודה בחשיבות עצמית, יש יאמרו פגנית, ולהכיר תחת זאת בענווה את מקומו מול האל.

הנקודה הפנימית (תגובה ליהודה בן-דור)

שמואל שקולניקוב

אמת, שפה מכוננת עולם. על זה אינני חולק. לא במובן זה שהנתונים אינם שם ובאים מתוך השפה, אלא השפה מכוננת את שונותם של הדברים השונים, את ההבחנות שאנחנו מבחינים ברצף הניסיון. השפה מכוננת עולם כקוסמוס, כעולם מסודר. בעולם מסודר זה אנחנו חיים ופועלים, ופעילותנו בו היא המעניקה לו משמעות. השפה היא חלק מפעילותנו זו, וגם היא מקבלת את משמעותה מאופן פעילותנו בעולם. לפיכך אי-אפשר להבין שפה מחוץ להקשר פעילותנו בעולם, או, במילים אחרות, שפה אפשר להבין רק מתוך דרך החיים (מוטב: אורח החיים) שהיא חלק ממנו, מתוך ההתנהגות בהתאם למשמעויות אשר היא מעניקה לעולם. אורח החיים הוא התשתית לשפה, והוא גם מתכונן על ידי השפה.

דווקא מכיוון שאנו מדברים על מעבר מאורח חיים לאורח חיים ומשפה לשפה, לא הייתי רוצה לדבר במונחים של אורח חיים ושל שפה. מילים אלה כבר מטות את הדיון שלנו לכיוון מסוים. ברגע שבחרנו במילים אלה, הן כבר אומרות משהו שאינני בטוח שהוא אשר אנו רוצים לומר. אבל אמשיך לדבר על אורח חיים או דרך חיים כדי שאפשר יהיה לקיים את הדו-שיח, והעובדה שהדו-שיח מתקיים בפועל היא אולי המעידה על הקשיים במערכת מושגים זו.

שפה, אם כן, מכוננת עולם. אפשר להבין שפה רק בתוך אורח חיים. היא מבטאת אורח חיים, היא חלק מאורח חיים והיא מושתתת על אורח חיים. אבל נראה לי שלאורח חיים דתי, עד כמה שאני מבין אותו (וכבר כאן ברורה הבעיה), אין בזה די. באשר לנקרא, כמוסכם בינינו לצורך הדיון, 'אורח החיים הדתי', אין מדובר רק במשחק שפה – ודאי לא במובן הפשוט של המילה כמערכת כללים סדורה, הסגורה בתוך עצמה, וגם לא במובן המתוחכם יותר, שעוד נצטרך להתייחס אליו.

בעניין אורח החיים הדתי, נדמה לי שהקדימויות מתהפכות. אמת, תרבות היא אורח חיים, וכמו למשחק יש לה קוהרנטיות מסוימת משלה, שאפשר להבינה רק מבפנים. לא כל משחק ולא כל אורח חיים הם לחלוטין קוהרנטיים, אבל לזה כמו לזה תמיד יש דרגה מסוימת של קוהרנטיות, הם מסתדרים איכשהו כל אחד לכדי יחידה בפני עצמה. ואולם, קוהרנטיות אין בה די למשחק ואף לא לאורח חיים. גם במשחק וגם באורח החיים יש חשיבות גדולה מאוד להבנת המשמעות

הפנימית. מחשב איננו משחק שח. הוא מבצע את כל המסעים, אבל אינו משחק שח. כך גם אפשר ללמד אדם (או לתכנת מחשב) לדבר שפה, כביכול, במובן הרחב של המילה, מבלי שהוא באמת מדבר אותה, אלא בסך הכול יכול לבצע את הטרינספורמציות הדקדוקיות הנדרשות, מבלי להבין את שהוא אומר.

אינני רוצה להיכנס לשאלה מהי אותה משמעות הנמצאת בתוך המשחק. בינתיים די אם נשים לב לכך שמי שמשחק את המשחק רואה משמעות פנימית, אימננטית, ועבורו המשחק איננו מתייחד רק על ידי סדר הפעולות המתבצעות. גם באורח חיים כך, ובאורח חיים דתי על אחת כמה וכמה. יש כאן דבר שוויטגנשטיין איננו יכול להגיד במערכת המושגים שלו (והוא עצמו הודה בזה בסוף ה'טרקטט'). הוא מדבר בשפה אחרת ויוצא ממסורת אחרת. השקפה דתית, ואורח חיים דתי לא כל שכן, יש בהם מעצם טבעם התחייבות אונטולוגית. באורח החיים הדתי יש התחייבות אונטולוגית הדורשת בסיס טרנסצנדנטי. הוא מניח בתוך עצמו תוקף ומשמעות עצמיים לאורח חיים זה.

אינני אומר כאן מהו בסיס אונטולוגי זה או מהם תוקף זה ומשמעות זו, אבל אם מדובר באמונה, יש באמונה זו התחייבות לממשות מושאה. אין היא רק עניין של משחק. כאשר אני משחק שח, אני נותן משמעות לכלים, אבל אין אני מייחס משמעות או התחייבות אונטולוגית למשחק. ואילו מה שמכונן את שמירת המצווה בתור שכזאת איננה רק ההרגשה (הסובייקטיבית) של המצווה את היותו מצווה, אלא בעיקר היות המצווה אכן מצווה. כלומר, באורח החיים הדתי אין המצווה, בתור שכזו, עניין אימננטי, כמו ההצרכה במשחק השח, אלא יש לה תוקף שהוא מעבר לעובדה שאני מקיים אותה.

בזה נבדלת מסורת סתם ממסורת דתית, והבדל זה הוא מכריע. במסורת סתם אני עושה את מה שאני עושה מכיוון שכך עשו וכך עושים. במסורת הדתית, בתור שכזו, יש משהו מעבר לזה. אני עושה את מה שאני עושה לא רק מכיוון שכך הורגתי או כך למדתי. במקרה זה, הנאמנות שלי איננה למעשה אלא למשמעות, והמשמעות הזאת חורגת מן המעשה עצמו. במסורת הדתית (אולי לא רק בה, אבל היא המעניינת אותנו עכשיו), המעשה יכול להשתנות ועדיין המשמעות תישאר. תפילת מוסף איננה קרבן מוסף, אבל יכול אדם לשמור על המשמעות המקורית של המעשה גם תוך כדי שינויו או החלפתו. ומצד אחר, יכול אדם לשיר את 'לכה דודי' או את Stabat Mater משום ערכם הפיוטי והמוזיקלי בלבד. כלומר, המעשה הדתי בכללו אינו עניין אימננטי גרידא. אין הוא כולו תוצר של המצפון או של התבונה האימננטית נוסח אריסטו, ואף לא של התבונה הטרינסצנדנטלית נוסח קאנט. גם אם מערכת המצוות היא אכן, למעשה, אורח חיים, אין היא, עבור הרואה עצמו מצווה לעשות או להאמין, מערכת הנושאת את עצמה ומצדיקה את עצמה.

החלקים השונים של אורח החיים הדתי תומכים אלה באלה, כמו חלקיו של כל אורח חיים. כלומר, אין מצווה בודדת, אין אמונה בודדת. אינני יכול להאמין בלחם הקודש אם אינני מאמין במשיחיותו של ישו, ולהבדיל – אם רוצים להבדיל – אינני יכול לשמור שבת מבלי לקבל על עצמי עול מלכות שמים ולחוש מתוכה

את קדושת השבת, וכדומה. דהיינו, במקרה של אורח חיים דתי, משמעותו נובעת מתפיסתו כמקשה אחת הנתפסת כמושתתת על בסיס שהוא חיצוני לאורח החיים עצמו. במובן זה, ובעניין זה, אני חושב שוויטגנשטיין איננו יכול ללכת אל מעבר לקהרנטיות הפנימית של אורח החיים.

יתר על כן, באורח החיים עצמו, אליבא דוויטגנשטיין, אין להטיל ספק. אפשר להטיל רק בתוך אורח חיים, לעולם לא מבחוץ ולא על אורח חיים שלם. זה ברור. הטלת הספק, כדבריו, היא עצמה חלק מאורח חיים מסוים ויכולה להיעשות רק בתוך שפה מסוימת. הדברים לכאורה ברורים. אבל באורח החיים הדתי (ושוב, זה ביטוי לא מוצלח בהקשר זה) אין זה כך. אין מדובר כאן במקרה של המאמין התמים (לא הנאיבי, אלא התמים באמונתו). במקרה של המאמין התמים, פשיטא שאין הוא מטיל ספק; הספק איננו חלק ממערכת המושגים שלו. מעניין יותר המקרה של המאמין המטיל ספק מתוך אמונתו. אין המדובר בספק במצווה הבודדת או באמונה הבודדת, אם זו מצווה או לא מצווה, כן אמונה אמיתית או לא אמונה אמיתית (לא במובן הפסיכולוגי הטרוויאלי, אם המאמין אכן מאמין בה, אלא במובן האונטולוגי החמור, אם מושא האמונה הוא אכן מושא ממש). אין זה נוגע לעניינים הבודדים של כריסטולוגיה או של מצוות שיש להן תוקף או שהן בגדר הלכה ואין מורין כן. המקרה המעניין הוא המקרה של מי שמטיל ספק בכל אורח החיים מתוך אורח חיים זה עצמו, כפי שלמדנו מכל האקזיסטנציאליסטים, מקירקגור והלאה ומנחמן מברסלב ואילך. הם אומרים 'אני מאמין, ואני מטיל ספק מתוך אמונתי'.

לפחות באינטרפרטציות מסוימות של החוויה הדתית, המרכיב המהותי שלה הוא בדיקת המתח המתמיד שבין הטלת הספק לבין האמונה, או בין הקבלה הטוטלית לדחייה המוחלטת. ואין כאן שלבי ביניים. המאמין נוסח קירקגור או נחמן מברסלב מאמין באמונה שלמה, ומתוך אמונתו השלמה הוא מטיל ספק טוטלי. לא ספק אם דוגמה זו או זו מוטעית או שמא יוסף קארו טעה בפירוש מצווה מן המצוות, אלא בכל התשתית של אורח חייו, אשר בלעדיה מאבד אורח חייו זה את משמעותו.

הטלת ספק זו איננה הטלת ספק בקהרנטיות של אורח החיים ולא הטלת ספק בחלק מחלקיו, אבל היא, בכל זאת, הטלת ספק אימננטית. היא איננה חשבון נפש. 'חשבון נפש' הוא ביטוי קולע במיוחד כאן: בהטלת הספק החלקית אני מטיל ספק בקהרנטיות; אני עושה חשבון, אני מחשב את אורח החיים שלי כדי לראות אם החלקים מסתדרים אלה עם אלה. אבל לא זה המקרה המעניין אותנו. הטלת הספק המעניינת אותנו מכוונת אל אורח החיים כמכלול אחד ואל בסיסו האונטולוגי. בשפתו של ויטגנשטיין אי-אפשר להגיד את זה. ומה שאי-אפשר להגיד אי-אפשר לחשוב. ומה שאי-אפשר לחשוב איננו בעולם. גבולות שפתי הם גבולות עולמי. הדבר נכון לגבי ויטגנשטיין המאוחר לא פחות מאשר לגבי ויטגנשטיין המוקדם.

זאת ועוד. העמדה הגורסת שהאמונות שלנו כמכלול חסרות תוקף מכיוון שמתן תוקף יכול להתבצע רק מתוך אורח חיים, לעולם לא מחוצה לו, סותרת

את התוקף המוחלט המכונן את הציווי הדתי או את השכנוע הדתי. יש כאן הברדל גדול בין מסורת לבין אורח חיים דתי. אני יכול להגיד שאני מאמין כך או עושה כך מכיוון שכך האמין אבא או כך עשה סבא. אני שם את המזלג משמאל לצלחת ואת הסכין מימינה מכיוון שכך אבא היה עושה, ומפריע לי שיש מי שעושים ההפך. אבל התוקף של המצווה הדתית איננו בזה שאבא או סבא היו עושים כך. כל עניינה של הדת הוא לספק תוקף לאמונותינו ולמעשינו הרלוונטיים. במסורת בלבד חסרה הנקודה הפנימית. את זה היטיב להבין ניטשה: ללא אלוהים חסר לנו הבסיס האונטולוגי לאמונותינו ולמעשינו.

נכון הוא שהדרישה לתוקף באה מתוך אורח החיים הדתי. אבל היא הנותנת. כל עניינה של ההשקפה הדתית הוא שלא להישאר סגורה בתוך אורח החיים עצמו, לא כפוסטולט ולא כאידאה. כל עניינה של ההשקפה הדתית הוא לחרוג אל מעבר לעצמה למתן תוקף אובייקטיבי לאורח החיים בכללו, אם גם לא לכל פרט ופרט שבו. בעניין זה מביא הרמב"ם ב'מורה נבוכים' את המדרש האומר שעם ישראל במעמד הר סיני שמעו את הדיבר הראשון (ויש גרסה: שני הדיברות הראשונים) מפי הגבורה, ואת האחרים מפי משה שמעו. כלומר, את כל המצוות יכול היה משה לצוות מדעתו, אבל את הבסיס הטרנסצנדנטי למצוות ככללן, צריכים היו עם ישראל לקבלו מחוץ לאורח החיים המכונן על ידי המצוות עצמן. יש באורח החיים דרישה למה שתלמידה שלי קראה ה'קפיצה האונטולוגית'. יש כאן קפיצה החוצה מתוך אורח החיים, כמי שמושך עצמו בשרוכי נעליו או בציצית ראשו.

ובאותו אופן, השפה הדתית איננה מצביעה על עצמה בלבד. אמת היא שאין לנו דרך אחרת לקבל משמעות של עולם אלא באמצעות השפה. השפה הדתית, ככל שפה אחרת, איננה יכולה לשאת בתוך עצמה טרנסצנדנטיות, אבל היא נושאת עמה הצבעה על טרנסצנדנטיות. היא מצביעה אל מחוץ לעצמה, על מה שכבר אי-אפשר לדבר עליו. ויטגנשטיין רמז למשהו מעין זה במשפט האחרון של הטרקטט: 'מה שאי-אפשר לדבר עליו, עליו צריך לשתוק'. לך דומייה תהילה. יש חלופות לאונטולוגיה. כזה הוא, למשל, המהלך הקאנטיאני של מתן תוקף אוניברסלי לתבונה, אך לכך מתנגד ויטגנשטיין, שכן התבונה היא לדעתו חלק מאורח חיים מסוים. בזה הוא מתגלה כפוסט-מודרניסט לפני זמנו. הדיון של ויטגנשטיין הוא בכלים תבוניים, אבל הוא מטעים הטעם היטב שהתבונה אין לה, לפי גישתו, תוקף אוניברסלי. גם אפלטון ראה את זה בוויכוחו עם פרוטגורס. פרוטגורס טוען באחד הדיאלוגים של אפלטון כי האדם הוא מידת כל הדברים, וסוקרטס מנסה להפילו בטענה שכך הוא גם בקשר לדברי פרוטגורס עצמו. תשובתו של פרוטגורס באותו דיאלוג אפלטוני היא כי אכן כך הוא: כך הם הדברים לו, ולא כך למי שאינו גורס כגרתו. שאלת היחסיות איננה צריכה להטרידנו. אנו מודים בה, וזה הכול. כך פרוטגורס, על פי אפלטון.

אבל, כפי שאומר בצדק בן-דור, השפה איננה משחק כפשוטו. שפה אפשר ללמוד כמו כל משחק. אבל השפה, כדבריו, סופגת לתוכה משמעויות מן ההקשר, מזרם החיים, ומשמעויות אלה ניתנות בתוך אורח החיים. לא כן המשחק, במובנו הפשוט. עיקרו של המשחק בהיותו מבודד מזרם החיים, והוא חוצב לעצמו מקום

מופרד מן החיים. משחק כדורגל, משחק שח, משחק בתאטרון – כל אלה אמנם נתונים בתוך זרם החיים: עצם האקט של המשחק, בתור שכזה, יש לו משמעות רק בתוך אורח חיים מסוים, ויש אורחות חיים שאין בהם משחקים. ואולם, כל משחק שתול בתוך אורח החיים כבתוך סוגריים, כקובע לעצמו כללים ודרכי פעולה התקפים רק בתוך גבולותיו המוגדרים על ידי המשחק עצמו.

אולם אורח חיים איננו קובע לעצמו תחום נפרד. הוא המרחב של כל התחומים האחרים, ולכן, גם אם אורח החיים הוא קוהרנטי בתוך עצמו ומתנהל בתוך עצמו, בכל זאת אין הוא מרחב נפרד; הוא המרחב שאין מעבר לו מרחבים אחרים ואין הוא נתון בתוך מרחב אחר. מכאן ברור הקושי שבמושג 'אדם החי בשני עולמות', קל וחומר בעת ובעונה אחת. אדם זה זורם, כביכול, בשני זרמים בלתי תלויים זה בזה. הוא סכיזופרני, והוא מחליף אורחות חיים כהחלף אדם כותונות. אם אורח חיים קובע זהות, אדם החי בשני אורחות חיים יש לו, כביכול, זהות כפולה. אם אורח החיים הוא המסגרת הטוטלית, הרי אדם זה חי, כביכול, בשני אורחות חיים טוטליים בעת ובעונה אחת, כמי שמשחק שח וכדורגל באותו משחק.

אפשר להגיד שאין הוא חי בשני אורחות החיים בבת אחת, אלא ששני אורחות החיים האלה זמינים לו. הוא חי פעם כך ופעם כך. אבל המושג של אורח חיים זמין אשר איני חי בו איננו ברור די צורכו. הדוגמה שלפנינו היא הדוגמה של ביאליק לפני ארון הספרים. אבל בדוגמה הזאת עזב ביאליק את אורח החיים האחד, והמילים איבדו עבורו את משמעותן שהייתה להן, יחד עם הקונטקסט שאבד לו. הזמינות איננה העיקר. אילו היה די בזמינות, אילו הייתה כאן משמעות אימננטית בלבד והזמינות של אורח החיים הייתה מבטיחה את משמעותו, יכול ביאליק לחיות פעם כך ופעם כך, כמי שמשחק פעם שח ופעם ברידג', אם רק נהירים לו כללי המשחק. אז לא היה ביאליק אומר שהמילים העתיקות האלה אין להן עוד עבורו משמעות.

יכול אדם ליצור לעצמו אורח חיים הכולל גם את זה וגם את זה. יכול אדם גם להתפלל בכנות גמורה 'רפאנו ונרפא' וגם לקחת אספירין כמצוות הרופא. שאלת הקוהרנטיות איננה כאן מענייננו. אבל מעבר מאורח חיים לאורח חיים אין כאן. אורח החיים הוא, על פי הגדרה, המסגרת הכוללת שבה אדם חי. כיצד הוא מארגן את החלקים השונים של אורח חייו אלה כלפי אלה, זו שאלה פנימית לאורח חייו, לא שאלה של החלפתם זה בזה וחזר חלילה.

אני יכול, כמובן, לעשות אותה פעולה ולהעניק לה שתי משמעויות שונות, אפילו בעת ובעונה אחת. מצוות שבין אדם לחברו הן גם מצוות שבין אדם למקום. ברור שיש כאן הרחבה של ההקשר. זה נותן להקשר פרצוף אחר. אבל המשמעות, אני הוא הנותן אותה. היא תלויה בפירוש שאני נותן להקשר, והפירוש הזה מוטל על ההקשר מבחוץ ואיננו נתון בו בעצמו מלכתחילה. התודעה היא כאן מהותית בקביעת ההקשר. על אחת כמה וכמה במחשבה הדתית – המחשבה הדתית לא רק יוצרת עולם, אלא חורגת אל מעבר לעולם זה ואפילו אל מעבר לתודעה עצמה.

בזה הפוסט-קאנטיאניות של ויטגנשטיין איננה מספקת כדי לתפוס את עיקרה של החוויה הדתית.

אם כך, איך אפשר להבין אורח חיים אחר? זו הייתה שאלה פופולרית מאוד בין האנתרופולוגים האנגלים בשנות החמישים והשישים של המאה שעברה. אם אורחות חיים סגורים אלה בפני אלה, מכיוון שאורחות חיים הם המסגרות הטוטליות, כי אז אין לנו אפשרות להבין אורח חיים אחר משלנו מתוך אורח החיים שלנו. המילה המכריעה היא כאן 'מתוך'. ואם אין להבין אורח חיים אלא מבפנים, איך יכול אני 'להריח' את ה'ארומה' המיוחדת שלו, לראות את הפרצוף המתגלה רק למי שכבר נמצא בפנים?

באתי רק להגיב ולא לתת פתרונות. אבל פטור בלא כלום אי-אפשר. אנסה לפחות לסרטט כיוון אפשרי.

לתום נייגל, פילוסוף אמריקני בן זמננו, מאמר, 'איך זה להיות עטלף?' שמו. איננו יכולים להבין איך זה להיות עטלף. אנחנו יכולים רק להבין איך זה להיות אדם המבין מה זה עטלף, אך לא להרגיש מה העטלף מרגיש או להבין מה הוא מרגיש. אינני עטלף, אין לי שום סיכוי להיות עטלף, אתאמץ ככל שאתאמץ. מנגד, שונים ומשונים הם אורחות בני אדם, אפילו שונים מאוד ומשונים מאוד. עם זאת כולם אורחות חיים של בני אדם. כאן ראוי לחזור אל טרנציוס הרומאי ואל הסנטימנט הסטואי שהוא מבטא: שום דבר אנושי אינו זר לי. לא במובן זה שאני מכיר כל מה שאנושי – זו משימה בלתי אפשרית. אבל אורחות בני אדם פתוחים בפני כולם, לפחות בעיקרון. יש לי גישה מינימלית אליהם, גם אם אורח החיים שלי רחוק מהם כרחוק מזרח ממערב, פשוטו כמשמעו. אני יכול להבין סיני או יווני בן זמנו של הומרוס – לא לגמרי, לא לחלוטין, לא באופן הולם, אבל אני יכול להתקרב אליהם. זה מיזוג האופקים של גדמר. אני קורא פילוסופיה סינית, ואיני מבין בדיוק מה הם רוצים. אילו עסקתי בזה שנים רבות, אולי הייתי מתקרב להבנה כלשהי. אומרים שיש לא-סינים שמבינים אותה. מכל מקום, סינים או יוונים עתיקים אינם עטלפים. גם הם לפעמים רעבים, הם עצובים ושמחים (אולי לא באותם דברים שאני שמח או עצוב בהם), יש להם מדי פעם מחשבות על מהו העולם ועל מהו האדם. אורחות חייהם ודרכי מחשבתם אינם סגורים בפניי סגירות מוחלטת. אופקיני שונים, אבל אינם זרים זה לזה זרות גמורה.

אורח חיים אינו רק עניין אינטלקטואלי. אורח חיים הוא גם – ואולי בעיקר – עניין של סנטימנטים המארגנים את החיים. אפשר, כמובן, להבין את הסנטימנט של האחר, אפשר אפילו להשתתף בסנטימנט שלו, במידת מה ועם כל ההסתייגות המחייבות, אבל הסנטימנט של האחר, גם כאשר אני מבין אותו ומשתתף בו במובן כלשהו, גם אז הוא איננו מארגן לי את החיים. אני יכול לקרוא שירה או רומן המתארים חוויות שלא היו לי ואף פעם לא יהיו לי, ואני יכול להשתתף בסנטימנטים אלה. אבל אין כאן מערכת כוללת המארגנת חיים. את זה אי-אפשר לתפוס כהווייתו אלא מבפנים.

כך גם אורח החיים הדתי. גם באורח החיים הדתי יש אָבל ויש שמחה ויש הרגשת התעלות ויש רגש תודה, כפי שגם באורחות חיים לא דתיים יש רגש של

תלות (אמנם מוגבלת ולא מוחלטת), וכיוצאים באלה ניתנים להבנה על ידי כל אדם. רק העיקר, הרגשת הטרנסצנדנטיות, היא הייחודית להשקפה הדתית (כפי שהדתות המונותאיסטיות, לפחות, מבינות את עצמן), איך לו מקבילה באורחות החיים האחרים. אולי זה גבול האפשרות של הקפת אורח החיים הדתי מבחוץ ועד כאן אפשר להבינו מנקודת מבט חילונית. וזה לא מעט, גם אם הנקודה הפנימית חסרה.

הליכה מפוכחת אל התמימות השנייה של ע"א סימון

חיים א' רכניצר

בדבריי הבאים אבחן את רעיון 'התמימות השנייה' כפי שהוצג על ידי עקיבא א' סימון במסה 'אז איתם (על התמימות השנייה)',¹ ואעמוד על השאלות החינוכיות העולות מרעיון זה. המסה ערוכה באופן המקשה על הקורא לגבש תפיסה בהירה וסדורה של התזה. סימון בחר להרצות את דבריו תוך סקירה ארוכה העוקבת אחר התפתחות הרעיון הפילוסופי והתאולוגי של 'אי-הידיעה המלומדת' החל מסוקרטס וגומר בעת החדשה. הוא נע חליפות בין דיון היסטורי לדיון פנומנולוגי ונמנע מלספק הגדרה ישירה לרעיון התמימות השנייה. לכן הבנת המושג 'התמימות השנייה' כרוכה במלאכת הרכבה (reconstruction) המוטלת על הקורא, ואל משימה זו מכוונים חלקים נכבדים של המאמר שלפנינו. בחלקו השני של המאמר אני מבקש לראות בתזת התמימות השנייה של סימון משנה פילוסופית קיומית ולצייר לאורה קווים ראשונים של פילוסופיה של החינוך היהודי.

בתחילת המסה סימון מצהיר שאת העיון והפיתוח של רעיון התמימות השנייה מניעים הצורך והרצון 'לנקוט עמדה אל בעיות הקיום [...] – נקודת המוצא שלו היא קיומית ולא תאורטית גרידא. סימון, כאדם דתי הנטוע בנאורות המודרנית-מערבית, מנסה למצוא דרך לחזור ולשמר את עולמו הרוחני-דתי. הוא מנסה לעשות זאת לאחר הפנמת הביקורת של הנאורות המודרנית על מושגי היסוד בדת ולא תוך דחייתם.² בסופה של המסה סימון מעמיד את המשימה של איש החינוך 'בעל התמימות השנייה' וקושרה למשימתו המסורתית של הנביא המנהיג והמוכיח. כלומר, סימון מורה לנו ש'לנקוט עמדה אל בעיות הקיום' משמע

1 סימון, ע"א (1981). 'אז איתם (על התמימות השנייה)', בתוך סימון, ע"א (1981). האם עוד יהודים אנחנו – מסות, תל אביב: ספרית פועלים.

2 על ההזדהות הקיומית של סימון עם 'התמימות השנייה' ראו דבריו של יהודע עמיר: 'שהרי למרות שסימון אינו משתמש במאמר ולו פעם אחת בגוף ראשון בהקשר זה, הרי ברור שהוא מזדהה הזדהות גמורה עם העמדה הנידונה', בתוך עמיר, 'י' (תשנ"ד). 'תגובות ארץ ישראליות להגותו של פרנץ רוזנצווייג – ע"א סימון, ש"ה ברגמן, ב' קורצווייל, י"י גוטמן', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, עמ' 45–48. ראו גם מאמרו של יהושע עמיר (תש"ם). 'יהדותו של ע"א סימון', בתוך קרל פרנקנשטיין וברוך ישראל (עורכים), עולמו הרוחני של ע"א סימון, ירושלים: מאגנס, עמ' 15 ו-23.

לכלול את המסע האישי במעורבות חברתית וחינוכית פעילה. התהליך הפנימי מכשיר את הפעילות החיצונית, את האינטראקציה של האדם עם סביבתו, בבחינת 'תיקון עולם במלכות שדי'.³ ככזה, המאמר של סימון ממוקם בין האקדמיה לבין האקזיסטנציה, והבחינה של רעיון התמימות-השנייה של סימון והשלכותיה לחינוך מתבקשת מעצמה. החיבור בין המאמר של סימון לבין החינוך איננו כפוי מבחוץ; הוא נטוע בלב התזה של סימון ואיננו נשען על הביוגרפיה המקצועית שלו בלבד.

1. דמות הקוראים שאליהם פונה סימון במאמר

תזת 'התמימות-השנייה' מאופיינת בניסיון לשמר את ההומניזם המערבי-מודרני ולשכללו ועם זאת לחדש את האמונה הדתית ברמה גבוהה יותר או באיכות גבוהה יותר. סימון מציע דרך של שיבה אל הדתיות בכלל ואל היהדות בפרט, שיבה שהיא בבחינת העפלה אל דתיות יהודית הכוללת בתוכה את פרות המודרניזם הפילוסופי-חילוני-הומניסטי.⁴ ניתן לומר כי סימון פונה הן אל קורא הומניסטי-חילוני והן אל קורא דתי אשר החשיפה אל הידע המדעי וההפנמה של ערכי הביקורת המדעית פרצו שבר באמונה הדתית שעל ברכיה חונך. סימון אינו פועל בחלל ריק; אחת מהמשימות של מלאכת החינוך היהודי בחברה המערבית מכוונת לניסיון 'להשיב' את הלומד אל חיק היהדות שלא מתוך שלילה והסתגרות בפני התרבות החילונית והמדעית. זוהי מלאכת חינוך המניחה מראש את השבר ההשכלתי, הסוציולוגי והקיומי שבין עולמו הרוחני של הלומד לבין מורשתו הדתית והתרבותית.

הקוראים האידאליים של סימון הם אנשי חינוך ביסודם. הם אלו אשר התפתחותם האינטלקטואלית והרוחנית קשורה בטבורה במעורבות חברתית וחינוכית. הם הנענים והיוצאים למסע קיומי שבו הידע משחק תפקיד כפול של הריסה ובנייה. זהו תהליך חינוכי הרה גורל, שכן המחנך והחניך מתחייבים בנפשם. הם בוחנים יחדיו את עולמם באופן שבו השינוי המתרחש בתהליך איננו

3 התבטאויות ישירות של סימון על הצורך לחדש את 'רוח הביקורת של הנבואה' ראו אף במאמרו 'האם עוד יהודים אנחנו', בתוך סימון, (לעיל הערה 1), עמ' 34 ר-43.

4 פרות המודרניזם כוללים בתוכם את הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית ולא רק את זו השכלתנית. במאמר שם בשם 'האדם והתכלית החינוכית' סימון מציין שהאקזיסטנציאליזם הוא אחד הביטויים המובהקים של האדם החילוני המודרני השואל שאלות מטפיזיות נוקבות ואף חי לאור השפעת השאלות עצמן, אך מסרב לקבל תשובות מטפיזיות-דתיות (שם, עמ' 90-91). סימון מנסה לחרוג מסימן השאלה אל תחילתן של תשובות בעזרת 'התמימות השנייה'. הוא מנסה להתגבר על האקזיסטנציאליזם המוביל לניהיליזם ומביא במאמר הנ"ל את גיבורי הסיפור 'ימי ציקלג' של ס' יזהר כדוגמה לאקזיסטנציאליזם חילוני המסרב להיענות לאתגר ולתת פשר מטפיזי למעשיו וקורותיו.

כמותי, כזה המתמצה בצבירת ידע, אלא הוא שינוי איכותי המניב דקונסטרוקציה של מרכיבי הזהות ותפיסת העולם. תהליך הלימוד מכוון להוביל לטרנספורמציה של האישיות וההתנהגות במישורים הערכיים והדתיים. מבחינות רבות התהליך החינוכי שאותו דורש סימון מאחד בתוכו את המשמעות המלאה של המושג העברי 'ידע', חינוך שבו הפועל 'לדעת' הוא פועל טוטלי – אינטלקטואלי וקיומי כאחד. מבחינת סימון זהו ניסיון להפוך את היהדות לדרך חיים עבור הלומד, לשלבה כחלק מהמארג של תרבותו ההומניסטית, וחזק מזה – להפכה לחלק אינטגרלי של השתי וערב של עולמו ולהעפיל אל הומניזם דתי.

משנתו של סימון יכולה להאיר את דרכם של אנשי חינוך יהודי הנמצאים בחזית של תהליכי החילון הפוקדים את החברה היהודית, אנשי חינוך הפועלים במסגרות חילוניות ודתיות שאינן נוקטות אסטרטגיה של הסתגרות תרבותית וסוציולוגית. אנשי חינוך אלה מנסים גם הם להפוך את היהדות, בין שהם רואים בה תרבות ובין שהם רואים בה דת, לחלק אינטגרלי של עולמו של החניך. הם שואפים לעשות זאת תוך שילוב התכנים הערכיים וההתנהגותיים של היהדות אל תוך מסגרת העולם המורכבת של ריבוי אופציות תרבותיות, השקפות עולם מגוונות, חשיבה ומחקר ביקורתיים והתבססות התרבות החילונית-הומניסטית.

ראוי לציין שתזת התמימות-השנייה של סימון פונה אל 'כלל האדם'. סימון איננו ממקד את דבריו לאדם היהודי דווקא. נהפוך הוא, רוב ההוגים והאמנים שאליהם הוא מתייחס במפורש במאמר זה אינם יהודים כלל, ומכאן שההשלכות של תזת התמימות-השנייה נוגעות לחינוך להומניזם דתי בכלל ולא דווקא לזה היהודי. כאן המקום להבהיר שהעולם הרוחני-תרבותי של סימון נטוע בתרבות היהודית-נוצרית המערבית, ובהתאם לכך אף הביטויים 'האדם הדתי' או 'הומניזם דתי' וכיוצא באלה נטועים בתרבות זו.⁵ מכאן שההבחנה בין חינוך דתי-הומניסטי לבין חינוך דתי-הומניסטי-יהודי רכה יותר. יתרה מזאת, השיח של סימון נטוע בתרבות המודרנית המערבית טרם הביקורת הפוסט-מודרנית. לכן השימוש שלו במושגים 'הומניסטי', 'דתי', 'מדעי', 'יהודי' וכדומה הוא שימוש מכליל.

5 הקונטקסט האישי של סימון הוא קונטקסט של חינוך יהודי ויהודי-ציוני. גבריאל שטרן מעיד עליו שכאשר דיבר על בנו ה'צבר', אמר: 'אני אדם חצוי וקרוע בין מורשת בית אבי המתכוללת ובין היהדות, בין גרמניה לארץ-ישראל, אבל אוריאל [בנו] יהיה יהודי ואדם שלם' הדברים מובאים ב'דרכו הציונית של ע"א סימון אל המחרתים', ראו פרנקשטיין וישראל (לעיל הערה 2), עמ' 60. במקום אחר סימון אומר: 'כל התעמקות רצינית בתעודותיה של היהדות, הנערכות ללא משוא פנים, [...] מראה דבר אחד באופן שאינו משתמע לשתי פנים: את הקשר הפנימי, קשר בל-יינתק שבו נקשרו כאן יחדיו הדת והעממות. מתוך 'אורתודוקסיה יהודית וצורת-חיים יהודית', מאמר שהתפרסם ב-27 בנובמבר 1934 בעיתון 'ידישה רונדשאו', עמ' 2. הציטוט מובא על ידי יהושע עמיר במאמרו 'יהדותו של עקיבא ארנסט סימון', בתוך פרנקשטיין וישראל (לעיל הערה 2), עמ' 20.

2. אבדן התום הראשון כתנאי לתמימות-שנייה

סימון מתמודד עם אבדן התמימות הדתית בעקבות תהליכי חילון המובילים אל אימוץ גישות ציניות וניהילסטיות אשר בוחלות בכל אידאל ומזהות 'ערכים' ו'אידאלים' כאידאולוגיה נכובה ומניפולטיבית.⁶ הוא מנסה להצביע על מישור של תודעה דתית חדשה. תודעה דתית זו תהא פרי של התגברות על אבדן התמימות הדתית 'הראשונה'. במאבקו בציניות וכניהיליזם שיכולים לפקוד את האדם לאחר אבדן 'התמימות הראשונה', סימון דורש מאתנו לשוב אל עמדה של אידאליזם ריאלי שאינו 'משתק את השאיפה לתיקון האדם, מתוך התקרבות יתרה אל המצוי, אך גם אינו מרפה ידיים בהצבת מטרה שהיא בגדר הישג רק ליחיד סגולה'.⁷ התמימות-השנייה 'מופיעה לאחר תקופת ההשכלה החילונית. עליה לעמוד שוב ושוב בהתנגשות המסוכנת והמפרה שבין ההשכלה ובין הדת. אמונתה של יהדות זו אינה אי מפלט שקט בים העולם הסוער, אלא חתירה נועזת אחרי חופים ישנים וחדשים'.⁸ התמימות-השנייה תיהנה מפרות ההומניזם החילוני שמוסס את 'התמימות הראשונה' ותאפשר חזרה ספירלית – העפלה אל הומניזם דתי. אני קורא לה 'חזרה ספירלית', שכן החזרה אל התמימות הראשונה אינה אפשרית כלל, וההעפלה אל התמימות-השנייה נבנית על גבי חומרים המהווים מרכיב מכריע בהריסת התמימות-הראשונה ולא תוך מחיקתם ואיפוסם. אך ראשית יש להבהיר: מהו אבדן התמימות-הראשונה?

על פי סימון, אבדן התמימות-הראשונה הוא אבדן תפיסת העולם של 'הילד האורתודוקסי' (משל למאמין הנמצא במצב 'טרום-מודרני') אל מול המדע הביקורתי על ענפיו השונים.⁹ סימון מניח מראש שחשיפה אל העולם המודרני

6 סימון, ע"א (תש"ם). 'האדם והתכלית החינוכית', בתוך פרנקשטיין וישראל (לעיל הערה 2), עמ' 103–104.

7 שם, עמ' 101.

8 סימון, ע"א (תש"ם). 'מורה בירושלים', בתוך פרנקשטיין וישראל (לעיל הערה 2), עמ' 122.

9 השחיקה של האמונה הדתית 'התמימה' בעת החדשה עמדה מול שלושה מרכיבים, או אופנים, מרכזיים. ניתן לייצג אופנים אלו על ידי הכותרים הבאים: (א) הביקורת הפילוסופית של קאנט ב'ביקורת התבונה הטהורה', ברעיון 'האוטונומיה המוסרית' ובספרו על 'הדת בגבולות התבונה בלבד'. לאחר הביקורת הפילוסופית של קאנט נוספה אף הביקורת של הגל על יסוד הפילוסופיה של ההיסטוריה; (ב) התגברות התודעה ההיסטורית והמחקר המדעי המלווה אליה, החל מבקרת המקרא שראשיתה בשפינוזה, עובר לפריחתה של תאוריית התעודות וכלה בממצאים הארכיאולוגיים של חקר המזרח הקדום; (ג) פריחתה של התרבות הליברלית-חילונית על תוצריה המדיניים, האמנותיים, הכלכליים והרוחניים; (ד) האקזיסטנציאליזם החילוני, המוביל לרלטיביזם ואף לניהיליזם. אל מול תהליכים אלו עולה בעצמ השאלה: כיצד ניתן לשמור על אמונה דתית לאחר אבדן 'התמימות' הדתית? סימון נדרש לשאלה זו במסה הנזכרת. לזו ממקד את המשבר רק בסעיפים א' ו-ד'. לדעתי יש לציין את כל הארבעה. ראו לזו, י' (1983). 'התמימות השנייה – על התמימות השנייה

גורמת לאבדן התום הראשון, וההעפלה אל התום השני מחייבת את האדם לעבור תהליך של שבר בתמימות הדתית הראשונה. שבר זה נגרם כתוצאה מקבלה והפנמה של תיאור עולם חילוני הנשען על תפיסות מדעיות. סימון מעוניין בצלילה מכוונת אל תוך המערבולת של אבדן האמונה.

כאן המקום להעיר כי סימון עצמו עבר דרך הפוכה. הוא שב אל היהדות, שכן נולד בברלין בשנת 1899 להורים בני המעמד הבינוני שהשתייכו לחברה 'שמחקה כל סימן היכר יהודי', ומעיד על עצמו במילים: 'קודם כול הייתי צריך להיעשות פעם ליהודי'.¹⁰ דבר זה מעלה שאלה בסיסית בקשר לתזת התמימות-השנייה של סימון: האם היא זהה עבור מי שחווה תמימות דתית יהודית ראשונה ועבור מי שגדל בלעדדיה? לדעתי גם אם אין היא זהה בתכניה, היא זהה במבנה עקרוני של תהליך האבדן של 'תמימות ראשונה' ופירוק תפיסת עולם נאיבית. אבדן התמימות הראשונה יכול להתקיים בתרבויות ודתות שונות. כתוצאה מכך ישתנו תוכני הלימוד והעיון, אך המבנה העקרוני של פירוק וחתירה להרכבה מחדשת יתקיים בכלם.

המושג 'תום' נדרש כאן בריבוי מובניו – הן כתמימות ילדותית והן כשלמות, כיושר, ככנות, ולמרות כל השבר והמבוכה גם כנתינת אמן מחדש באדם, בעולם ובאלוהים.

סימון בוחר להציג את עמדתו באמצעות סקירה של פילוסופים ותאולוגים שונים, החל מסוקרטס ואפלטון דרך אגוסטינוס וניקולאוס מקוזה וכלה בסופר קלייסט ובמשורר לודוויג שטראוס. רק בעמודים האחרונים של המסה מתבררת עמדתו שלו, או ההזדהות שלו עם פנים שונות בעמדות שהציג לפני כן. חשוב לציין שאף על פי שהסקירה שסימון מציע ערוכה על ציר הזמן, עולה כי התמימות-הראשונה איננה מיוחסת אך ורק לעת העתיקה, לתקופת הזוהר הילדותי של האנושות הדתית, אלא אף לתהליך התבגרותו של אדם כאדם. דבריו נעים בין תיאור פנומנולוגי לבין סקירה של היסטוריה אינטלקטואלית, ואין בפנינו עיון דיסציפליני אחד מובהק. ניכר כי דבריו מוקדשים לטיפול בבעיית יסוד של הפילוסופיה וגבולות ההכרה האנושית בכל זמן ותקופה. עם זאת מדרך דיונו עולה כי הבעיה במובהקותה, ופתרונה בדרך המוצעת של התמימות-השנייה, נטועים בתקופה המודרנית. מדבריו עולה שהתמימות-השנייה היא ניסיון מודרני לפטור בעיה מודרנית של האדם הדתי החי ומבין את חייו ועולמו בקווי המתאר של הנאורות המודרנית. ערבוב דיסציפליני בין תיאור היסטורי של רעיון התמימות-השנייה לבין דיון מהותי מאפיין את דרך כתיבתו של סימון. יתרה

של עקיבא ארנסט סימון, בתוך מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, כרך ב (ד), מאגנס: ירושלים: עמ' 618.

10 דבריו מצוטטים אצל יהודע עמיר (תשנ"ו). 'גשרים: עקיבא ארנסט סימון ו"תקוות הקווים"', בתוך צבי לם (עורך), 'עיצוב ושיקום – אסופת מאמרים לזכרם של פרופ' ע"א סימון ופרופ' ק' פרנקשטיין, ירושלים: מאגנס, עמ' 38.

מזאת, ערבוב הדיסציפלינות הולם את הרעיון עצמו, שכן סימון מתחיל ומסיים את הדיון בתמימות-השנייה בהתייחסות לאפלטון – ערכנו מסע היסטורי ושכנו לדיון פנומנולוגי. בפנינו מערך טיעון מהותני המתגלגל בדרך תיאור של היסטוריה אינטלקטואלית.

סימון נוקט אפוא בתיאור פנומנולוגי, אך אינו מנתק את התיאור מהעת הזאת, מהקונטקסט המערבי מודרני. עובדה זו משמעותית ביותר, שכן סימון מקבל מיניה וביה את אבדן 'התמימות הראשונה', כלומר את ניצחונה של הנאורות המודרנית על התודעה (והתקופה) שקדמה לה.¹¹ לכן רכישת התמימות-השנייה איננה יכולה למצוא עבורנו נקודה ארכימדית חוץ-מודרניסטית. השיח כולו מניח מראש את הנאורות המודרנית כעמדה שרירה שיש לעלות על גבה, ועל גבה דווקא, אל עבר אופק חדש. מכאן עולה כי השיח של סימון מוכתב על פי הפרמטרים של הנאורות המודרנית. האפשרות 'לזוז הצידה', להגיע אל האמונה ממקום אחר לחלוטין, אינה עולה. ברצונו ליישב ולשפר את הנאורות המודרנית דווקא בתוך עולמו הדתי-רוחני-יהודי. הוא רוצה לעשות זאת מבלי להיזקק לרומנטיזציה של הדת או להפיכתה למערכת סמלים ומטפורות המתארת תהליכים נפשיים בשפה דתית. סימון אף איננו טוען לאפשרות של חזרה לתפיסת עולם טרום-מודרנית של יהדות ימי הביניים, כפי שהציע לדוגמה ליאו שטראוס, הוגה וחוקר יהודי בן זמנו אשר עסק באופן אינטנסיבי בביקורת הנאורות המודרנית וביקורת הדת שלה.¹²

3. השבר הספקני כתנאי הכרחי שאינו מספיק

דווקא המיצוי השלם של החקר הפילוסופי מוביל אל נקודת ההתרוממות שאל עבר התמימות-השנייה. יש להדגיש: המיצוי של החקר הפילוסופי-מדעי מוביל אל נקודת ההתרוממות, אך אינו מספיק על מנת להעפיל אל התמימות-השנייה ממש. הביקורת הפילוסופית מטילה את המתודה הספקנית אף על הפילוסופיה והמדע, ומכאן אף על יסודות התרבות ההומניסטית החילונית. בעשותה זאת היא מפנה מקום ל'חזרה' אל דבקות באידאה הדתית, ליראה ודבקות בנשגב.¹³ היא 'מפנה מקום', אך אין די בכוחותיה בלבד על מנת להעפיל אל האידאה הדתית. רק נקודת המבט המאוחדת של הספקנות הפילוסופית ושל האידאה הדתית מאירה

11 למעט יצירתם של 'גטאות מרצון, השרויים עדיין בתמימות ראשונה הודות להסתגרות הרמטית מן העולם הסובב, [...]'; סימון, ע"א (1981). 'מורה בירושלים', בתוך סימון (לעיל הערה 1), עמ' 122.

12 ראו לדוגמה את ספרו Strauss, L. (1995). *Philosophy and Law: Contribution to the Understanding of Maimonides and His Predecessors* (Trans. Eve Adler), Albany: State University of New York Press.

13 ראו סימון (לעיל הערה 1), עמ' 138-168; וכן לוז (לעיל הערה 9), עמ' 620.

על הפגום במצב האנושי, החברתי והמדיני בהווה, וזאת תוך הצבעה אל עבר 'תיקון' הכרוך באידאה דתית, ברגליגיוזיות ואמונה משיחית. הספקנות הפילוסופית ערערה את לב לבו של רעיון ה'קדמה' (progress) שעמד ביסוד האתוס של הנאורות המודרנית-מערבית. להמחשת הדבר די אם נזכיר פילוסופים כמו יום, שופנהאואר וניטשה ואת הזרם ההיסטורציסטי של המאות התשע עשרה והעשרים.¹⁴ מן העבר השני, האידאה הדתית, כפי שבאה לידי ביטוי בנבואה הקלסית והתפתחה לאורך הדורות, מבקרת את המפעל האנושי ההומניסטי ומציבה קטגוריות דתיות, טרנס-אנושיות, לבחינת המפעל האנושי בהווה. האידאה הדתית משמשת אבן בוחן ובעזרתה אנו יכולים לבקר את המציאות. בעזרתה אנו בוחנים את המציאות אל מול רעיון הגאולה ואחרית הימים. היא מגדירה ומזכירה את היעדים הנשגבים שאליהם צריך האדם, וצריכה האנושות כולה, לשאוף. היא מסמנת את היעדים והתכליות שאותם ראוי שתממש הקדמה האנושית. בבסיס הדבר, האידאה הדתית מציבה עיקרון דתי מהותי – האדם נברא בצלם. סימון אומר:

בתורת הומניזם דתי יעמיד את שלמות האדם הבלתי מקוטעת על מבחן ההכרעות בין טוב ורע, אמת ושקר. כמו כן עליו לבסס את היחסים בין פרטים וציבורים ואת חירות האדם על ערכו המיוחד כמי שנברא בצלם, היינו על הידמות לאל חי.¹⁵

לכן האידאה הדתית משמשת ככלי ביקורתי ומציבה 'מראה' בפני ההתפתחות של ההומניזם המערבי. יוצא שלדעת סימון, ההומניזם המערבי כשלעצמו, קרי כתופעה חילונית, איננו יכול לספק גם את הכלים, גם את התוכן וגם את האידאלים אשר מנחים ומאפשרים את ההתפתחות האנושית.

כמו כן עלינו לשים לב לכך שסימון דורש את המושג 'צלם אלוהים' כ'הידמות לאל חי'. זוהי קביעה הכוללת תביעה מוסרית מהאדם וקביעה תאולוגית על מהות האל. עלינו לחתור להידמות לאלוהים, והאלוהים שאליו אנו שואפים חי! הוא איננו רק אידאה מופשטת, פוסטולט של התבונה; הוא אֵל פועל ונוכח ולעתים אף מתגלה אֵל האדם.

אהוד לוז מציין כי 'במרכז הגותו החינוכית של סימון מצויה תפיסה פילוסופית-דתית היונקת משני מקורות: ההומניזם האירופי הקלסי והיהדות הנורמטיבית

14 יום ביטא את הספקנות שלו בקשר ליכולת הפילוסופית/רציונלית לגזור עולם ערכי כלשהו על סמך הבנת הטבע, וטבע את הפרדה בין is ל-ought כבלתי ניתנת לגישור. שופנהאואר ובעקבותיו ניטשה העמידו את הרצון, ולא את התבונה, כיסוד המכונן את הפעילות האנושית ואת יצירת התרבות. הזרם ההיסטורציסטי טבע את העיקרון כי כל שיפוט ותיאור של עובדה (is) נתון בתוך קונטקסט ערכי של המתבונן והמתאר. לכן כל is הוא למעשה ought.

15 סימון, ע"א (1981). 'גיתה וההומניזם הדתי' בתוך סימון (לעילה הערה 1), עמוד 119.

(ההלכתית).¹⁶ היהדות המסורתית הטרנס-השכלתית נקלעה למשבר עקב המהפכה המודרנית שחדרה לכל תחומי החיים. סימון מייצג את אחת הדרכים לניסיון ההיחלצות מהמשבר של היהדות הנורמטיבית, זאת באמצעות מיזוגה עם הענף המרכזי במהפכה המודרנית, עם ההומניזם. לדעתי יש לומר כי ההומניזם הדתי של סימון מייצג ניסיון למהלך כפול: האחד, כפי שסובר לוז, הוא החיבור והמיזוג של ההומניזם עם היהדות הנורמטיבית על מנת לחלץ את היהדות מהמשבר אל מול ההומניזם המודרני; השני, אוניברסלי יותר, הוא הניסיון להתגבר על המשבר של ההומניזם המודרני באמצעות מיזוגה? של היהדות הנורמטיבית עמו. מיזוג זה אפשרי מתוך העמדה של 'התמימות-השנייה'. לכן 'התמימות-השנייה' היא שלב התיקון של שני אגפי המיזוג, של ההומניזם המודרני מחד גיסא ושל היהדות הנורמטיבית מאידך גיסא. סימון מנסה לעלות אל עבר סינתזה גבוהה יותר משני המרכיבים הבסיסיים של נקודת המוצא. אין זו טענה של מה בכך: לא רק שהיהדות של סימון היא היהדות הטוענת להתגברות על משבר ההומניזם המודרני, לא רק שהיא משתכללת ומכילה בתוכה את פרותיה היפים של המהפכה המודרנית-אירופאית, אלא שהיהדות המתוקנת הזו היא גם אחת מהתרופות למשברי ההומניזם עצמו. כלומר, סימון גורס למעשה שקריסתה של האמונה הדתית וביסוס ההומניזם האירופאי על תפיסת עולם חילונית מוליכים אל משבר טוטלי. אכן, כפי שמציין אהוד לוז, ההומניזם הדתי של סימון צומח מתוך תחושת משבר חמור הפוקד את המין האנושי כולו מאז התמוטטות האמונה הדתית,¹⁷ אך רק דרך חידוש, באופן כלשהו, של האמונה הדתית תיחלץ האנושות מהמשבר. הטענה של סימון חורגת מגבולות העם היהודי אל האנושות כולה. כאן התהפכו היוצרות; התחלנו את העיון שלנו במשבר של האמונה הדתית בכלל, ושל היהדות בפרט, עקב המהפכה המודרנית המערבית, והגענו אל המשבר של המודרניזם המערבי עצמו ותיקונו דווקא בעזרת האמונה הדתית בכלל והיהדות בפרט.¹⁸

בנקודה זו חשוב לי להדגיש כי גם אם מקבלים את הדיאגנוזה שלפיה ההומניזם, או המודרניזם המערבי ככלל, הגיע למשבר חמור, עדיין לא מתבקשת בהכרח הפרוגנוזה הדתית של סימון. לא הוכחה הטענה שהמודרניזם וההומניזם המערביים אינם יכולים לזהות את הבעיות הגלומות בהם ולתקן את עצמם באמצעות האידאות והכוחות הפנימיים והאנושיים בלבד. סימון מניח מראש שאין ביכולתם לעשות זאת.¹⁹ על פיו ההומניזם זקוק להשלמה דתית לא

16 לוז, א' (תשמ"ג). 'התמימות השנייה – על ההומניזם היהודי של עקיבא ארנסט סימון', בתוך מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, כרך ב (ד), ירושלים: מאגנס, עמ' 613.

17 שם, עמ' 614.

18 בכך סימון מצטרף אל מסורת ארוכה של תורות תעודה שאפיינו את ההגות היהודית המודרנית כדוגמת רנ"ק והרמן כהן.

19 ראו לדוגמה דבריו על משל שלוש הקומות במאמר 'האדם והתכלית החינוכית', שם סימון אומר: 'השקפת העולם האפלטונית ראתה את נפש האדם וחברתו בדימוי של שלוש קומות:

פחות מהדת הזקוקה להשלמה הומניסטית.²⁰ לכן הטענה של סימון שלפיה 'התמימות-השנייה היא ההתמתחות לקראת הגאולה בתוך העולם הקדם-משיחי' מקבלת משנה תוקף:²¹ התמימות-השנייה היא הן 'המצפן' והן 'ההלך' האוחז בו בידו; התמימות-השנייה היא (1) היכולת לזהות את המצב הקיים כפגום, כזקוק לתיקון לאור רעיון הגאולה הדתי, כמו גם (2) עצם הפתרון – חיים באמונה דתית הנשענת על רעיון 'הגאולה'. בהשאלה מקאנט – האמונה והאידאות הדתיות הופכות לקטגוריות שבאמצעותן אנו רואים את המציאות ועל פיהן אף מזהה המצב בהווה כזקוק לתיקון – המצוי והראוי (is & ought) משמשים יחדיו. יתרה מזאת, לא רק הצבעה על הראוי יש כאן, אלא עצם ראיית הראוי תחל את התנועה של האנושות מהמצב הקונקרטי על כל פגמיו ותניע אותה אל עבר חזון הגדול מכל שיעור אנושי.²² המשיחיות של סימון נטועה בחזון המשיחי של אחרית הימים לאור הנביאים המקראיים.²³ מנקודת מבט עליונה הוא מציב דיאגנוזה ופרוגנוזה בדמות הרעיון המשיחי. זוהי המשמעות היסודית של קביעתו של סימון כי 'התמימות-השנייה היא ההתמתחות לקראת הגאולה בתוך עולם קדם-משיחי'.²⁴ שכן כיצד מזהים 'עולם קדם משיחי'? לאיזה כיוון 'נמתחים'? אנו זקוקים לאידאה מכוונת, ואידאה זו ניתנת על ידי האמונה הדתית. לא אמונה דתית סתם, אלא אמונה השואבת את פרטיה ממסורת דתית המעמידה חזון,

- תחתית, אמצעית ועליונה. ואילו תקופת ההשכלה לא ראתה אלא את הקומה האמצעית, מוארת כולה באור התבונה. עכשיו הוחזרה לנו הקומה התחתונה. יצרים ושדים תפסו שוב את מקומם הראוי במבנה נפשנו ועולמנו, ואילו הקומה העליונה מחכה עדיין לתיקונה – לפי שעה אין לה מקום בהשקפתו של האדם החילוני המודרני. האקזיסטנציאליזם, שהוא אחד מביטויי המובהקים של אדם זה, מוכן לשאול את השאלות המטאפיזיות ולחיות אותן, אבל אינו מוכן לקבל בזה תשובות דתיות. הוא נשאר בסימן שאלה' (עמ' 90). ראו גם אזכור המשל במאמרו 'גיתה וההומניזם הדתי' בתוך סימון (לעיל הערה 1), עמ' 116–118.
- 20 ראו לדוגמה במאמרו 'גיתה וההומניזם הדתי', שם, עמ' 118. מתוך דבריו ניכר שמדובר למעשה בהומניזם טרנס-הומני, שכן אחיזתו של הומניזם זה היא מעבר לאדם כאדם, וראשו באלוהים.
- 21 ראו סימון (לעיל הערה 1), עמ' 165.
- 22 ראו אף דבריו של נתן גובר (תשכ"ט). 'ההומניזם הדתי של ע"א סימון', שדמות לג, עמ' 65: 'בכתביו ניכר מאמץ גדול להוכיח לעצמו ולאחרים כי האמונה בכלל ואמונת ישראל בפרט משלימה את נקודת המוצא ההומניסטית ואף מעשירה אותה'.
- 23 ראו עמיר, 'תגובות ארץ ישראליות...' (לעיל הערה 2), עמ' 75.
- 24 ראו סימון (לעיל הערה 1), עמ' 165. וכן ראו ניתוחו של עמיר, 'תגובות ארץ ישראליות...' (לעיל הערה 2), עמ' 47–48. 'משיחיות היא תמיד "ביקורתית" והאופטימיות שלו היא תמיד "ספקנית"'. אבל הוא תובע את זכותו לראות את ההווה כנמשך אל הגאולה, לראות את העולם הבלתי נגאל כמצפה ל"משיח", ובמובן זה משיכת ההווה אל הגאולה היא מימוש של הפוטנציאל הטמון בהווה עצמו. היא אוזחת אותו בשני קטביו הדיאלקטיים, באשר הוא הווה ובאשר הוא מצפה ל"גאולה"', שם, עמ' 48.

תמונת עולם, המקפלת בחובה ציווי לפעולה ולא רק להלכי נפש פנימיים.²⁵ זוהי ה'חזרה' אל התמימות-השנייה. מתוך קביעות אלו סימון מתאר למעשה הומניזם טרנס-הומני, שכן אחיזתו של הומניזם זה היא מעבר לאדם כאדם, וראשו באלוהים. אילו נשאר סימון בתוך ההומניזם בלבד, יכולנו לטעון שסימון לכוד במעגליות; האם התנאי לתמימות-השנייה הוא התמימות-השנייה? שכן כיצד אזהה את המצב ההומניסטי-מודרני כפגום ללא 'ההתמתחות לקראת הגאולה' (אפיון שסימון נותן לתמימות-השנייה), זו ה'התמתחות' אשר מספקת לי את נייר הלקמוס לאבחון המצב כפגום? וכיצד 'אתמתח לקראת הגאולה', כלומר אשרה בתמימות-השנייה, ללא זיהוי המצב ההומניסטי-מודרני כפגום? ! אנו זקוקים להשלמה טרנס-הומנית, טרנסצנדנטית אלוהית. בשלב זה רק אצביע על כך שסימון מציג בפנינו אופציה פדגוגית של לימוד דיאלקטי-סוקרטי – אנו זקוקים למחנך מטריד ומייסר, מחנך סוקרטי שיעזור לנו להעפיל אל מחוץ למערה במשלו של אפלטון בספר 'המדינה'.²⁶ בכך סימון מחבר בין הדמות הסוקרטית של הדיאלוגים האפלטוניים המוקדמים, ובעיקר כפי שהיא עולה בדיאלוג 'אפולוגיה' – דמות ספקנית חסרת משנה פוזיטיבית – לבין דמות סוקרטס האפלטוני בעל מטפיזיקה של האידאות.

4. התמימות-השנייה

סימון אינו מספק הגדרה למושג התמימות-השנייה. בהכללה רחבה הוא אומר ש'התמימות-השנייה היא ההתמתחות לקראת הגאולה בתוך העולם הקדם-משיחי'.²⁷ התמימות-השנייה מציינת את האחדות המחודשת של האמונה והפילוסופיה. זהו צירוף היראה הדתית וההתמסרות המעשית לנשגב האלוהי, יחד עם הספקנות הנטועה ביסוד החקר הפילוסופי. לדעת סימון, האחדות אפשרית כיוון ששני ענפים אלו בתודעה האנושית נובעים ממקור אלוהי אחד. התמימות-השנייה היא תמימותו של האדם שאכל מעץ הדעת עד תומו. עוד לפני המסה הנידונה ('אז איתם – על התמימות השנייה'), בשנת 1930, התחיל סימון לראשונה לפתח את הרעיון של התמימות-השנייה:

בלתי אמצעיות חדשה זו התעצבה מתוך האמצעיות והתווך: היא למדה מהמדע הביקורתי את מה שניתן ללמוד ממנו, ולא אבתה לוותר על

25 כאן סימון נוטה לתפיסה של רוזנצווייג המחייבת את הפעילות המעשית ולא רק את התודעה הדיאלוגית (בובר). וראו מאמרו של יהודיע עמיר (לעיל הערה 10), במיוחד בעמ' 45–47.

26 בכך סימון מחבר בין הדמות הסוקרטית של הדיאלוגים האפלטוניים המוקדמים, ובעיקר כפי שהיא עולה בדיאלוג 'אפולוגיה', לבין סוקרטס האפלטוני בעל המשנה הסדורה, ובעיקר כפי שעולה מספר 'המדינה', אפלטון.

27 ראו סימון (לעיל הערה 1), עמ' 165.

מסקנותיה המבוססות על מנת להשיג רומנטיקה או מדרשיות. היא חופשייה ומשחררת [...] אולם [...] היא חופשייה גם מ'שכרון החירות'.²⁸

סימון מחפש את ה'בלתי אמצעיות' של המפגש עם הנשגב, האלוהי, את הבלתי אמצעיות הרליגיוזית. על מנת לעשות זאת הוא מנסה לשמר את הביקורתיות הפילוסופית-מדעית ותכניה, אך לא לתת לה למשול בכיפה. שאיפתו היא להופכה לשותף בדיאלוג עם הנשגב ולא לשופט המעצב את האופק התרבותי-אנושי. האופק הזה הוא אופק טעון ברליגיוזיות, בניחוח הרים של המפגשים עם האלוהי. הרומנטיקה והמדרשיות נתפסות כתופעות-נגד לביקורתיות המדעית-פילוסופית. הרומנטיקה מפנה עורף למדעיות, והמדרשיות מעקרת את התוכן הדתי על מנת להתאימו לביקורת הפילוסופית-מדעית. בניגוד לדרכים אלו, סימון מעוניין להציג דרך המשמרת בתוכה את פרות הביקורת המדעית יחד עם הדתיות. הוא אינו רוצה להציב את עצמו בפני בחירה דיכוטומית בין ביקורתיות מדעית מזה לרומנטיקה או מדרשיות מזה, אלא בין השלמה דתית להומניזם. השלמה זו תלויה בהעפלה אל התמימות-השנייה.

בעקבותיו של פיטר ווסט (Wust), סימון מזהה את גרעין התמימות-השנייה עם הרעיון הפילוסופי-דתי של 'אי-הידיעה המלומדת' (Docta Ignorantia). סימון מתאר את הולדתה של התמימות-השנייה מתוך אי-הידיעה המלומדת כאפקט כפול של תמיהה ויראה. פגישתו של האדם עם גבולות ההכרה מולידה, או נכון יותר עשויה להוליד, אפקט דתי.²⁹ סימון מתאר את גלגוליו של רעיון אי-הידיעה המלומדת מסוקרטס עד קלייסט וסוגר את המעגל באפלטון. הוא מראה שעם התקופה המודרנית האפקט הנפשי-קיומי של אי-הידיעה המלומדת מוביל לאחת משתי אופציות: כמיהה לנס שיעלה את האדם אל 'התמימות-השנייה', כלומר עמדה מיסטית, או מנגד עמדה אקזיסטנציאליסטית של ניהיליזם. כנגד שתי אופציות אלו סימון מציג את התמימות-השנייה כעמדה של תקווה ופעילות לקראת גאולה. הוא עושה זאת דווקא בעזרתו של אפלטון. במה דברים אמורים?

5. אי-הידיעה המלומדת – הומניזם חילוני

סימון בוחן את דבריו של סוקרטס באפולוגיה בעקבות דברי הפתיחה ש'אין חכם מסוקרטס' (21A). אך סוקרטס יודע על עצמו 'שאינו יודע'. מצויד ב'ידיעה' זו הוא הולך לבחון אותה וללמוד מידיעתם של עמיתיו בני האדם. בפגישותיו וחקירותיו עם בני האדם הוא מגלה ומסיק 'שחכם אני מהאיש הזה. שכן דומה כי איש משנינו איננו יודע דבר נאה-וטוב, אלא שהלה חושב כי הוא יודע משהו בלי שידע, ואני כפי שלא ידעתי, אף אין אני חושב עצמי ל'יודע' (21D). סימון מציין

28 מתורגם ומצוטט אצל יהודע עמיר, ראו עמיר (לעיל הערה 10), עמ' 42.

29 סימון (לעיל הערה 1), עמ' 139.

שדרכו של סוקרטס לבחון את דברי הנבואה היא דרך ההשוואה בינו לבין שאר האדם. אין לסוקרטס קנה מידה 'חוץ-אנושי', אין לו קנה מידה אלוהי. המתודה הספקנית של סוקרטס היא בעלת אופי פדגוגי של לימוד תוך ענווה. דרכו מלמדת אותנו שהגאווה תסמא את עינו של המחפש אחר האמת. ואולם, סימון מדגיש כי אף על פי שחכמתו של סוקרטס מתעלה מעל חכמתם של כל חבריו, היא עדיין נבדלת באופן מהותי מחכמת האלים. חכמתו של סוקרטס נשארת חכמה אנושית, והדיאלקטיקה הספקנית נשארת במישור הפדגוגי בלבד. לכן דרכו של סוקרטס אינה מסוגלת להצביע אל עבר חכמה מטפיזית; אין בכוחה להורות אל עבר אפשרותה של התגלות, ומכאן אף לא על תמימות-שנייה.

בניגוד לסוקרטס, ב'משל המערה' (בספר 'המדינה') אפלטון מצביע על קיומה של אי-ידיעה מלומדת בעלת ערך אפיסטמולוגי ולא רק פדגוגי. מתוך אי-הידיעה המלומדת צומחת מטפיזיקה בעלת נופך תאולוגי. הנשמה מתעלה בכוחות עצמה למרומים וחווה באידאות האלוהיות. הירידה אל המערה כרוכה בעיוורון עקב המעבר החד מהאור אל המחשכים. המעברים של האדם הלומד בין האור לחושך כרוכים בעיוורון שנגרם עקב הערכוביה שבין הידיעה לאי-הידיעה; הידיעה ניוונה ממישורים המצויים מעל לאנושי, ואי-הידיעה כרוכה בהיות האדם ברייה מוגבלת. ההבדל המהותי בין סוקרטס לבין אפלטון הוא בכך שהאחרון מותח קו אנכי בין ידיעה לאי-ידיעה, בין השמים לארץ, בין הפיזי למטפיזי, בעוד סוקרטס מציג מתודה פדגוגית בלבד – קו אופקי בלבד, אנושי בלבד, חילוני לחלוטין. אמנם דרכו של סוקרטס מוציאה את האדם מן התום הראשון אל מישורי המשבר של

אבדן התום, אך אין בכוחה להעביר את הלומד אל התמימות-השנייה. למרות העדפת דרכו של אפלטון על פני דרכו של סוקרטס, סימון מעיר ומאיר בשלב מוקדם זה של פריסת התזה שלו שיעניינם של רבים בין המיתוסים, שאפלטון יצרם או השתמש בהם [...] איננו האל, אלא האדם ונשמתו' (שם, 143). אפלטון אמנם הצביע על הכיוון, אך לא דיבר על ידיעת אי-הידיעה בלשון תאיסטית מפורשת. (כפי שאראה, סימון חוזר לדון באפלטון בסוף המאמר לאחר השלמתו של מעגל הטיעונים לתמימות-השנייה, ומצביע בעזרתו דווקא על כיוון תרגומה המעשי של התמימות-השנייה לחיי החברה). ההבחנה בין סוקרטס לאפלטון מהדהדת אף בניתוח של סימון את ההומניזם של גיתה. בניתוח זה סימון מבחין בין הומניזם חילוני אנתרופוצנטרי לבין הומניזם דתי תאוצנטרי. בבואו לבחון את ההומניזם של גיתה, סימון מצטט אותו באומרו 'האדם לא יבין לעולם כמה אנתרופומורפית היא מהותו', וכאשר הוא מנתח משפט זה, הוא אומר:

האם בכוונת גיתה לומר שעל האדם להצטמצם מלכתחילה בתחום ארבע אמותיו, המטביעות את חותמו של ילוד-אשה על כל אשר נמצא בתוכן, לרבות אלוהים ועולם? אם כן, הרי שמילים אלו כוללות הסתייגות מכרעת לגבי ההומניזם הדתי: כלום מותר לדבר על הומניזם דתי בלי

האמונה באל חי ובלי התקווה שהוא יגלה לנו טפח מיחסו הנסתר אל הנברא בצלמו?³⁰

בהקשר שלנו, גיתה ממשיך את גישתו של סוקרטס ולא את זו של אפלטון וההומניזם שלו. אף על פי שגיתה שרוי במיתולוגיה, הוא נותר חילוני במהותו.

6. הניסיון הראשון לתמימות-שנייה באופק הדתי

אצל פילון האלכסנדרוני סימון מוצא את הרמז הראשון למעבר מהומניזם אפלטוניסטי אל עבר הומניזם דתי במפורש. פילון מדבר בלשון תאיסטית ומתייחס לטקסט קדוש, לטקסט של התגלות נבואית. סימון מביא כאן את דברי פילון על בקשת משה לראות את פני האל מתוך ספרו של פילון 'על צאצא קין שחשב את עצמו חכם וכיצד היה לנע ונד':

[...] הוא [משה] [...] שואף בהתמד לחזות [את ה'] ולהיראות על-ידי ומתחנן לפניו 'הודיעני נא את דרכך' (שמות לג, יג) כדי שיחליף – לאחר שקבע לעצמו כבר מקודם סברא בלתי מוטעית – פקפוק לא בטוח, באמונה הבטוחה ביותר. בשאיפה זו לא יניח את הגעגועים, ועל אף ההכרה שהוא מכוון את אהבתו אל מושא, שקשה להשיגו ושאפילו אינו ניתן להשגה כלל, יילחם עליו בכל-זאת ולא יחסר מאומה משקידתו המאומצת ביותר [...] מיד יגש אל 'הערפל אשר שם האלהים' (שמות כ, יח) כלומר אל מחשבת ה' הקדוש מכל קדוש והבלתי נראה [...] כי אם נפש אוהבת-ה' חוקרת את עצם מהותה של ההוויה, הרי היא ניגשת לחקירה נצחית, המסתיימת בבלתי נראה, וממנה יצמח לה הטוב העליון [...] להבין שהאל לפי מהותו איננו ניתן להשגה לאף אחד, ולראות דווקא זאת, שהוא איננו נראה.³¹

סימון מצליח, באמצעות ניתוח דבריו של פילון, לתאר במשפט אחד את ההבדל המהותי שבין ספקנות פילוסופית חילונית לבין אי-הידיעה המלומדת בעלת האופי הדתי – תמימות-שנייה. סימון אומר: 'ראייה זו, כלומר לא ראיית הבלתי נראה, שאיננה אפשרית, אלא ראיית הלא-ראייה, המהותית, היא-היא התחלתו השנייה, הדתית, של המוטיוו אי-הידיעה המלומדת. אך מוטיוו זה היה חסר עדיין את שמו המדויק'.³²

הספקנות הפילוסופית לומדת את מגבלות ההכרה האנושית ומתוכן מסיקה שאין דרך לראות ולהכיר את המטפיזי, האלוהי. מסקנתה נשארת במחוזות ההומניזם החילוני. לעומתה, אי-הידיעה המלומדת מונעת מלכתחילה באהבה וגעגועים אל

30 סימון, ע"א (1981). 'גיתה וההומניזם הדתי', בתוך סימון (לעיל הערה 1), עמ' 107.

31 סימון (לעיל הערה 1), עמ' 144–145.

32 שם, עמ' 145.

מושא נצחי שאינו ניתן להשגה. היא מכוונת את החוויה של מגבלות ההכרה האנושית כלפי הבלתי מושג הנצחי, ומתוך כך לומדת את ראיית הלא-ראייה המהותית. היא מכירה ומוקירה את מגבלותיה מתוך אהבה אל הלא-מוגבל וחשה את הפער האינסופי בין האדם לאלוהים. בכך מזין האלוהי-הלא-מושג את החוויה האנושית. ההתכוונות של תהליך הלמידה והעיון היא התכוונות דתית אשר מודדת את האנושי אל מול הנצחי.³³ אצל פילון התהליך הוא מהאדם אל האל. מקור הארוס הוא באדם, מושא האהבה הוא האל, ומתוך אהבה ותשוקה אנושית זו מתפתח המוטיב של אי-הידיעה המלומדת כמוטיב דתי.

סימון מצייץ כי היה זה ניקולאס מקוזה שהוסיף, מעבר לפיתוח סיסטמתי של רעיון אי-הידיעה המלומדת, את מרכיב האינדיווידואליזם אל המסורת הנוצרית דתית. מרכיב זה 'היה בין הגורמים המשפיעים באמנות הרנסנס, וסימניו ניכרים גם בתקופות מאוחרות יותר, שבהם נתקלו אמנים גדולים, דרך יצירתם ומחשבתם, בענייני אי-הידיעה המלומדת והתמימות-השנייה'.³⁴ על פי ניקולאס מקוזה, מרכיב האינדיווידואליזם אינו תוצאה של מגבלה של החשיבה האנושית, אלא מהותי לבריאה עצמה. הריבוי של צורות ההופעה של הטבע, הן האנושי והן הכללי, אינו פוגם באחדות האלוהית. ניקולאס מקוזה נתן תנופה ללגיטימציה של השונות בין בני האדם ובין הדתות, האחדות העקרונית של האלוהות ושל הבריאה. בעקבות ניקולאס מקוזה התחזק בעת החדשה העניין באינדיווידואלם בהופעתו החד-פעמית המיוחדת. מכאן אף התחזק העיסוק בביוגרפיות אישיות, בהבעה המקורית והעצמאית, בחיפוש אחר האותנטי והראשוני. כיוון זה הפך לערוץ מרכזי בחיפוש אחר התום כערך אנושי ודתי, בין שהיה זה ניסיון לחזור לתום ראשון או ניסיון לרכוש תמימות-שנייה. ניסיון זה לווה לא אחת בהערצה לנאיבי ובכמיהה לחזור למצב נאיבי, כמו ילדותי.

7. הרומנטיקה המודרנית – ניסיון שלא צלח

סימון פונה לחיאור הרומנטיקה המודרנית. סימון מביא את ההבחנה של שילר בין הנאיבי לבין הסנטימנטלי. האדם הפשוט, הלא-משכיל, זה אשר לא הושחת על ידי התרבות, נתפס כאדם החי חיים נאיביים, שלמים וראויים. הכמיהה לחזרה אל הטבע, אל האותנטי, היחיד והמיוחד, לוותה אף באידאליזציה של העבר האנושי הקלסי. מכאן גם נבע הניסיון לחזור אל התום הראשוני, הקמאי, תוך התחקות אחר התרבויות שבעבר הרחוק. אך האם חזרה אל התום הראשון אפשרית? סימון מצטט את שילר האומר כי 'הקדמונים הרגישו בדרך טבעית, אנחנו מרגישים את הטבע'.³⁵

33 שם, שם.

34 שם, עמ' 152.

35 שם, עמ' 153.

חזרה אל התום הנאיבי אינה אפשרית, אך ניתן להגיע לרגש סנטימנטלי כלפי הטבע הקמאי. רגש זה כמוהו כתמימות-שנייה. 'שילר פונה אל "הידיד הרגשני של הטבע" באזהרה: "שאל נא את עצמך, אם עצלותך עורגת לשלמותו [של הטבע], או אם מוסריותך הנעלבת עורגת לשלמותו?" לדעתו השאיפה הראשונה היא פסולה ורק השנייה היא כשרה. הטבע הפראי, חסר הניסיון השכלי, "מונח מאחריך [...] לנצח", אבל שלמותו צריכה לשוב ולשמש מופת ודוגמה ללבך.³⁶ באמצעות שילר סימון מציג את הדיאלקטיקה שבין מצב קמאי נאיבי, רפלקציה שממוססת את התום הקמאי וסינתזה של הלך רוח סנטימנטלי.

בהצגת החיפוש הרומנטי הן אחר הנאיבי והן בגלגולו הגבוה יותר – הסנטימנטלי – סימון מדגיש שלא אחת, כפי שמזהיר שילר בציטוט למעלה, ההתלהבות מהתום הקמאי והניסיון 'לחזור אל הטבע', לחזור אל התום ולהשיל את מעטה התרבות, 'לא באה מאנשים תמימים דווקא, אלא מבצעי תרבות גבוהה ביותר. [וסימון שואל] שמא היו עייפי תרבותם של עצמם, כרוסו רבם, ושיבתם אל "חיק הטבע" לא הייתה אלא בריחה מקשיי החברה על מקום מרידה בחטאיה?³⁷ כלומר סימון מעלה את האפשרות שהחיפוש אחר התמימות יכול לבוא גם כבריחה מהתמודדות, ניסיון לחזור אל התום הראשוני, בבחינת שמיטת אחריות כלפי הצורך לתקן את החברה. ניסיון פסול זה עלול לבוא במקום הניסיון להעפיל אל תמימות-שנייה, וממישוריה לזהות את הפגמים ואת דרכי התיקון בחזקת 'התמתחות לגאולה'.

כאן פונה סימון אל היינריך פון קלייסט ויצירתו 'על תאטרון הבובות'. ביצירה זו המשורר ההוגה הגיע לידי עיצוב אמנותי מאלף, אמנם בעייתי, של התמימות-השנייה. קלייסט מציג שלושה משלים המתארים את המצב האנושי של אבדן התום הראשון בעקבות הרפלקציה והמודעות הרציונלית: משל הרקדן והמרינוטות, משל הסייף והדוב ומשל הילד היפה והפסל. בשלושת המשלים מודגמים המתח וההבדל האיכותי בין התום הקמאי לבין המצב המשברי שמתחולל עקב הרפלקציה. שלושתם ממחישים את הגירוש מגן העדן, או ליתר דיוק – שלושתם מצביעים אל עבר גן העדן האבוד. שלא כמו הרקדן האנושי, המרינוטות נעדרות תודעה עצמית, נעדרות נפש ונותנות את עצמן לחלוטין לידי האומן

36 שם, שם.

37 שם, עמ' 152. כמו כן ראו את ביקורתו על גיתה שלא היה 'הומניזם לוחם' מבחינת תיקון עולם. סימון מצטט את דברי גיתה שאמר: 'לפעיל לעולם אין מצפון; רק למסתכל יש מצפון'. הוא מביא ציטוט זה על מנת לבקר את מחדלו המוסרי של גיתה בשעה שהיה לאל ידו לתקן עיוותים חברתיים ומוסריים בעת היותו שר בממשלת וימאר. גיתה הפריד בין הסתכלות מוסרית, הנדרשת להביט אל היחיד ביחידותו כאן ועכשיו, לבין פעילות חסרת מצפון שנועדה לשמור על הסדר הכללי. כלומר, גיתה הקפיד להיות פעיל באופן 'חסר פניות'. מכאן, דווקא ההומניזם החילוני של גיתה מעלים את היחיד. היחיד נבלע מעצם כפיפותו לחוק אוניברסלי, בעוד ההומניזם הדתי, מעצם הישענותו על מושג צלם אלוהים שבאדם, מקשה בכוונה על יכולת ההפרדה בין הרחמים כלפי האדם הפרטי העומד בפניך לבין מושגים על צדק וסדר כוללים. ראו סימון (לעיל הערה 1), עמ' 112, 120–121.

שמפעילן, לידי האלוהים. מרכז הכובד שלהן מצוי מחוץ לגופן, ולפיכך תנועותיהן קלות יותר מאלו של הרקדן. העלם הצעיר והיפה מאבד את חנו ברגע שהוא נעשה מודע ליופיו. הסייף המעולה מנסה לגבור על דוב, אך הדוב ממהר להגיב בהצלחה מוחצת, פעם אחר פעם, על ניסיונות ההתקפה, פרי אימון של שנים, של הסייף. הדוב מעולם לא אומן בסיף ודווקא בשל כך תנועותיו טבעיות ויעילות עשרות מונים. בשלושת המקרים דווקא הרפלקציה היא הפוגמת באיכות הקיום. מעטה התרבות והתודעה מכסה על הטבעי והאמתי הכרוך יחדיו בתום קמאי. קלייסט מציין כי בעקבות הרפלקציה גן העדן 'נעול והחורב המתהפכת של הכרוכים מאחורינו; על כורחנו עלינו לנסוע מסביב לעולם אל הפשפש, שמא פתוח הוא אי שם מצדו השני'. וכן אומר קלייסט 'עלינו לאכול שוב מעץ הדעת כדי לחזור אל תמותו של האדם הראשון [...] וזה יהיה הפרק האחרון בתולדות העולם'.³⁸ כלומר אותה גאולה – הפרק האחרון בתולדות האדם – תבוא רק כאשר, כמו בניסיון היחלץ ממערבולת, נצלול הלאה עם הכוח הרפלקטיבי כדי להגיע לידיעה הפוכה – ידיעה בונה ולא מהרסת.

עדיין חייבים אנו להבין, מדוע סימון מציין שהתיאור של קלייסט בעייתית? לכאורה דבריו הולמים לחלוטין את דברי סימון עצמו על הצורך להעפיל אל התמימות-השנייה דווקא תוך מיצוי מלא של השלב הרפלקטיבי-ביקורתי של הפילוסופיה והמדע המודרני, דווקא תוך האצת המשבר. כאן נעוץ ההבדל בין תזת התמימות-השנייה של סימון לבין דרכם של קודמיו. לדעת סימון, קלייסט דוחה את אפשרות השגתה של התמימות-השנייה לעתיד רחוק, לאחרית הימים, 'לפרק האחרון בתולדות האדם'. דחייה זו מייצגת ייאוש מעצם אפשרות התקיימותה של תמימות-שנייה בחיי הפרט או החברה בימינו. השגת התמימות-השנייה כרוכה בנס אשר יזניק את האדם אל מעבר 'לתהום הפעורה בין המציאות לאידאל',³⁹ ועל כך מעיר סימון במשפט קצר אך מהותי, משפט שאי-אפשר להפריז בחשיבותו – 'רק במקום שאין תקווה, סומכים על הנס'.⁴⁰ כנגד הייאוש ואף כנגד ההסתמכות על הנס מציב סימון את התקווה. בהצבת רעיון 'התקווה' כנבדל מהותית מ'הנס' סימון מבדיל את עצמו מהפילוסופיה האידאליסטית לדורותיה.⁴¹

כדבריו: 'מוטיוו הנס איננו זר כלל לפילוסופיה האידאליסטית [...]'. סימון מביא מספר דוגמאות להיזקקותה של הפילוסופיה האידאליסטית לרעיון הנס – דוגמת

38 דברי קלייסט כפי שמצוטטים על ידי סימון במאמרו 'אז איתם – על התמימות השנייה', בתוך סימון (לעיל הערה 1), עמ' 157.

39 שם, עמ' 159.

40 שם, עמ' 158.

41 בשלב זה של המסה עובר סימון לסקירה קצרה של מוטיב הנס – אצל אפלטון ('גזירת האל' בספר 'המדינה'), אצל דיקרט ('המושגים הטבעיים מלידה' בידי האל שאינו רמאי), אצל שפינוזה (נס התיאום ההדדי בין ממד החשיבה לממד ההתפשטות בחלל), אצל לייבניץ (הרמוניה טבועה מראש המאפשרת את התיאום בין המונאדות הסגורות אל החוץ), אצל קאנט (חירות האדם כאזרח כפול בממלכת החושים וממלכת המושכל וכן בביקורת של כוח השיפוט על ידי ההתאמה בין התכליתיות שבטבע לבין השיפוט האסתטי) ואצל שופנהאור

דקרט והמושגים הטבועים מלידה באדם על ידי האל שאינו רמאי, לייבניץ ורעיון ההרמוניה הטבועה מראש על ידי תחבולה אלוהית מוקדמת וקאנט וההתאמה בין מושג הטרנסצנדנטלי של התכליתיות ובין המציאות הנתפסת בחוקים אמפיריים. ואולם, סימון ממשיך את המשפט ואומר: '[...] אף על פי שבעליה עשויים להתבייש בו ונזהרים, בדרך כלל, מלקרוא אותו בשמו המפורש'.⁴² סימון מסתפק בהערה קצרה זו על הפילוסופיה האידאליסטית, אך על רקע אמירתו ש'רק במקום שאין תקווה, סומכים על הנס', ניתן לראות זאת כביקורת כפולה ומכופלת: (א) הפילוסופיה האידאליסטית איננה מצליחה להציב משנה מלאה רק על בסיס התבונה האנושית ונזקקת לגורם נוסף, על-אנושי, גורם אלוהי, על מנת להשלים את מערכת הרציונל שלה; (ב) היא אינה מוכנה להודות בפה מלא בהיזקקות האנושית לסיוע אלוהי ואינה מוכנה להצביע מפורשות אל עבר תמימות-שנייה; (ג) במקום הייאוש, שמאפיין יותר את הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית, זו האידאליסטית נשענת על 'נס' ונבנית על 'אי-לא רציונלי'.

8. התמימות-השנייה היא מילוי הנפש תקווה ולא צפייה לנס

מנגד סימון מנסה להציב חלופה שלישית – את התקווה, שכן 'רק במקום שאין תקווה סומכים על הנס'. כאמור, גם הפרויקט של ההומניזם החילוני נאלץ להכיר במגבלותיו ולהצביע על הצורך בסיוע אלוהי-חיצוני, כלומר להצביע על הצורך בהשלמתו על ידי הומניזם דתי. ואולם, חשוב לזכור כי סימון איננו תובע לחזור ולהודות במפורש ב'נס'; לא זה התיקון שהוא מציע לפילוסופיה האידאליסטית. הוא יוצא הן כנגד הייאוש והן כנגד הנס. שני מוטיבים אלו מעידים אמנם על חיפוש אחר תמימות-שנייה, אך אינם מצביעים את הפתרון הראוי. הפתרון הראוי הוא העפלה אל התמימות-השנייה, הכרוכה ביסוד התקווה. מהי אותה תקווה שמציג סימון ובמה היא נבדלת מהצפייה לנס?

כאן סימון נעזר שוב באפלטון. הוא יוצר הבחנה מהותית בין שני ספריו של אפלטון, בין 'המדינה' ובין 'החוקים'. בספר 'המדינה' נזקק אפלטון להסתמכות על הנס, או כלשונו על 'גזירת האל', שכן עצם היתכנות הגשמתה של המדינה המעולה (בחזקת המצב האנושי-חברתי המושלם) מותנה בצירוף נסיבות 'נס' אשר יאפשר את צמיחתו של מנהיג מחונן ומציאותם של תנאים מעולים. רק כך ניתן לייסד ולהנהיג חברה מושלמת כפי שתיארה שם אפלטון. בנבדל מכך, התזה של אפלטון בספר 'החוקים' עומדת על מעין תמימות-שנייה.⁴³ בספר זה

(ההתאמה בין האמנות [האסתטיקה] לבין התכליות כמובילה לגאולה, זאת במקום האמונה הדתית).

42 שם, עמ' 159.

43 שם, עמ' 163.

אפלטון מעניק לרעיון המריונות ממד דתי. האדם משול לבובה התלויה על חוטים הנשלטים בידי האלים. הוא נמשך לצדדים מנוגדים בין ההיפעלויות לבין התאפקות ובין הטוב לבין הרע. אמנם האדם נזקק לתמיכה חיצונית, לתמיכה מהאלים, שכן 'שכל האדם לברו אין בכוחו לבצע את הטוב', אך למרות תלות זו באלים, בידי האדם נתונה היכולת להתגבר, להשתפר ולבחור בטוב.⁴⁴ אפלטון גם מציין במפורש את התלות של האדם באלים כתלות חיובית, ובהקשר זה טוען כי שני מרכיבים חיוניים לאדם – המשחק והחינוך. אמנם אפלטון אומר 'המשחק והחינוך', אך כפי שסימון מציין, המשחקים האמורים הם עבודה דתית של קרבות, שירים וריקודים, הכלולים בטקסים דתיים. סימון מזכיר לנו ש'על המשחק הרציני והמשמעותי ייחד אפלטון את הדיבור לא בספר "הנס" שלו, ב"המדינה", אלא דווקא בספרו "החוקים", בספר הפשרה על המדינה השנייה במעלה, הקרובה יותר למציאות ולהגשמה. בכך אולי הגיע אפלטון למעין "תמימות-שנייה". מקומה הוא העולם הזה וזמנה הוא הזמן הזה, אף כי כיוונה לעתיד. משיחה איננו אמן, ואמנותה משתלבת בעבודת האל, אותו אל שהוא – ולא האדם – "קנה המידה לכול" (חוקים, 716).⁴⁵

במשפטים אלו סימון מסביר שוב מהי אותה 'התמתחות לקראת הגאולה' המאפיינת את התמימות-השנייה, ובה היא נבדלת ממשיחיות הנסמכת על נס. משיחיות הנשענת על 'נס' משליכה את יהבה אל קץ העתים או אל הלא-אפשרי והלא-מושג רציונלית. בשל כך אורבת לה הסכנה של ייאוש מהמציאות ושל שיתוק החוסם כל יזמה ועשייה לתיקון האדם והחברה כאן ועכשיו.⁴⁶ כך סימון מציב את עמוד היסוד ההומניסטי-הדתי שבתמימות-השנייה – האלוהים ולא האדם הוא קנה המידה. המצב האנושי נבחן ונשפט מנקודת מבט של התמימות-השנייה, ודרכה מעוצבים האידאלים ודרכי התיקון לכל הפגום כאן ועכשיו, הן ברמה האישית והן ברמה החברתית-לאומית. מנקודת המבט של התמימות-השנייה, החינוך וההנהגה החברתית-מדינית הם הכלים המרכזיים לתיקון החברתי – חינוך והנהגה אשר מביטים במקביל אל האידאות האלוהיות ואל האדם ומנסים להשיא את האדם והחברה אל תיקונם המלא. אמנם התיקון האישי והחברתי רחוק ומי ישרונו, אך התקווה מניעה את גלגלי העשייה כאן ועכשיו. התמימות-השנייה

44 סימון מזכיר בהקשר זה את אמרתו המפורסמת של ר' עקיבא: 'הכל צפוי והרשות נתונה' (אבות ג' ט"ו), ומעמיד את המשל של אפלטון בהקשר תאולוגי יהודי מובהק.

45 שם, עמ' 163.

46 במאמר 'האדם והתכלית החינוכית' מבדיל סימון בין האידאל האוטופי לבין האידאל הראלי ואומר: 'עלינו לחפש את האידאל הריאלי, שאיננו משתק את השאיפה לתיקון האדם, מתוך התקרבות יתירה אל המצוי, אך גם אינו מרפה ידיים בהצבת מטרה שהיא בגדר הישג רק ליחיד-סגולה'. "האידאל הריאלי" חייב למלא אחר שני תנאים: הוא צריך לכוון וללמד את היחיד, כל יחיד בקבוצתו ובעמו, כיצד יגיע להגשמה עצמית תוך חריגה מעצמו, והוא צריך לכוון אותה חריגה לקראת אידיאה בעלת תוקף ולקראת אידיאל (או אידיאלים), שיש בהם משום תרגום אותה אידיאה אל תנאי הזמן והחברה המסוימים תוך שאיפה לשפרם ולתקנם'. ראו סימון (לעיל הערה 1), עמ' 101.

אומרת לאו הן להסתמכות על הנס והן לייאוש. 'בעל התמימות-השנייה] מוותר על בדידותו המחוסנת ונכנס למאבקי החיים, לרבות המאבקים המדיניים. [...] הוא מסרב להתיימשך מן האדם באשר הוא אדם. [...] רק לאחר שעובדות אכזריות ביותר יטפחו על פניו, יהא מוכן, בעל כורחו, להודות בטעות לגבי פרט זה או אחר, אבל לעולם לא ימיר את משיחיותו הביקורתית ואת האופטימיות הספקנית שלו בביקורת ההווה ללא חזון לעתיד ובספקנות כוללת שאין בצדה תקווה.⁴⁷

חלק שני

לאחר שעמדנו על רעיון התמימות-השנייה, ברצוני לפנות לתיאור קווי יסוד של משנה חינוכית ושאלות עקרוניות העולות ממנה. קודם כול ברצוני להציב מגוון שאלות קרדינליות המתחייבות מכל ניסיון לגזור מהתזה של סימון קווי יסוד למשנה חינוכית.

חשיפה למגוון התרבותי ולימוד הביקורת הפילוסופית והמדעית הם מאבות היסוד של החינוך והתרבות המערבית-מודרנית. תהליך חינוך משמעותי גורר, על פי סימון, מיניה וביה, את שבירת התום הראשוני, ובעקבותיו זעזועים נפשיים טוטליים; לכן אבדן התום הראשון הוא עובדה שאיננה ניתנת לבחירה (מלבד, אולי, הסתגרות בגטאות הרמטיים). נהפוך הוא, אבדן התום הראשון והמשבר הכרוך בו הוא אחד מהתנאים המוקדמים לרצינותו של תהליך החינוך. הפעילות החינוכית כפולה – היא המערערת על התום הראשון ויוצרת את השבר, ועליה אף מוטלת המלאכה לסייע להעפלה אל התמימות-השנייה. אבדן התום כרוך בעצם חוויית העולם של האדם השואף לחיים של רפלקציה. זוהי מעין 'עסקת חבילה' הכרוכה בעצם הרצון ללמוד ובלב תהליכי הלמידה וההוראה.⁴⁸ מהן הדרכים לנווט את המשבר באופן כזה שיאפשר בעתיד פתיחות הלב והשכל אל

47 שם, עמ' 166.

48 לשם השוואה ראו את דברי מורו ורבו של סימון, פראנץ רוזנצווייג: 'כל אימת שמדע ודת מתנכרים זה אל זה עם שמכירים זה את זה, לא יצלחו לא המדע ולא הדת. אין אמת אלא אחת. אין אדם ישר-דרך יכול להתפלל אל אלוהים שבתורת מדען הוא כופר בו, ואין האדם המתפלל בן-חורין לכפור באלוהים. אין תלמוד לומר שהמדען ימצא את אלוהים במבחנתו או במסמכיו. אבל יש לומר שבלא אלוהים לא היה בנמצא תוכנה של המבחנה ולא תוכנו של התיק. אין אלוהים ניתן עניין למדע: עניינו של המדע הוא העולם. אבל אלוהים הוא שברא את העולם, שהוא עניינו של המדע. [...] אלוהים הוא אמנם טרנסצנדנטי למדע, אבל גם טרנסצנדנטי לוי: אין הוא במושג ידו של המדע, אבל בלעדיו לא היה המדע; אין הוא בתוך המדע, אבל המדע הוא מתחתיו. [...] [ולאחר פסקה] לא אמונה מזה ודעת מזה, אלא: דעת מאמינה לעומת דעת כופרת' (רוזנצווייג, פ' [1977]). 'אחדות המקרא בירורי דברים עם האורתודוקסיה ועם הליבראליזם', נהריים, ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' 19–30). האם סימון בדרכו מנסה להצביע על איזור תודעתי דומה, על תודעה של 'מדע מאמין'? הדברים קרובים ברמת הפשטה העקרונית, אך רוח הדברים אצל סימון אחרת דווקא בגלל הדגש

התמימות-השנייה? מהי האחריות החינוכית כלפי אלו אשר יישארו 'תקועים בלב המעבר'? מהו מקומו של המחנך עצמו: האם הכרחי שהמחנך, במובן זה המחנך האידיאלי, יהיה נטוע כבר ב'תום השני'? או, לחלופין, באיזה אופן ניתן להכשיר מחנכים, המצויים אף הם בלב המשבר לאחר אבדן התום הראשון, כך שהן הם והן תלמידיהם יישארו פתוחים לקראת התמימות-השנייה? מהי הכשרת מורים על פי כל אלו? שאלות אלו הן רק מקצת השאלות שהתזה של סימון מעלה בפני איש החינוך.

סימון משלב בין תיאור פנומנולוגי לבין תיאור היסטורי. הוא מתייחס לשברו של התום הראשון ולתמימות-השנייה כנקודות קבועות על ציר ההתבגרות וההתפכחות של האדם המאמין-הדתי. זהו תהליך של עזיבת הילדות, תחילת לימוד ביקורתי וחזרה בתשובה דתית אל תמימות-שנייה.⁴⁹ במקביל סימון מתאר מסלול התפתחות היסטורי של תולדות ההומניזם, ושני הקווים משמשים בערבוביה (ראו דבריי בראשית המאמר). כאן ברצוני לפתח את דברי סימון ולהתייחס אל השלבים של התום הראשון, המשבר והתמימות-השנייה כשלבים דינמיים המתרחשים על רצף החיים בכמה מישורים בעת ובעונה אחת, כלומר בכל זמן ובכל גיל או מצב השכלה ובגרות נתונים האדם חווה מעברים מסוג זה. לדוגמה, הילד ביחסו לגבורתם ועוצם ידם של הוריו או אדם בוגר ביחסו אל מוסכמות מוסריות או אל מערכת יחסים של זוגיות ועוד כהנה וכהנה. יותר מזה, הדינמיקה המשולשת של תום, שבר ותמימות-שנייה אינה מתרחשת בחזית ישרה ואחידה של כל מערכת ההוויה והאמונות של האדם, אלא בריבוי חזיתות או משברים שונים במקביל או בזמנים שונים ובאיכויות מגוונות. לכן נוכל לבדוק את הדינמיקה של תום ראשון, משבר ותום שני באופן מודולרי ואת הצמיחה וההתפתחות באופן ספירלי או כאוטי. בכל שלב ובקשר למגוון של עניינים עלינו לשאול על מהות ה'תום', היכן אנו מצויים – בתום ראשון, במשבר או בתמימות-שנייה? אדם יכול להעפיל אל תום שני בעניין אחד בעודו מצוי במשבר בעניין שני ובתום ראשון בשלישי. האישיות רבת פנים היא, והצמיחה איננה ליניארית. מתחת למעטה האישיות והזהות העצמית מצויות פנים רבות, לעתים מסוכסכות, של אותו האדם.

לאחר שהבהרתי את הדרך שבה אני רואה את המודל של התמימות-השנייה, ניתן לפנות הלאה ולהציב סוגיות יסוד חינוכיות הנובעות ממנה. בתחילת המסה אומר סימון את הדברים הבאים:⁵⁰

לפני שנים רבות העירוני [...] על אפשרות לנקוט אל בעיות היקום עמדה, שאולי מותר לכנותה בשם 'החדש' (כפי שחשבתי אז) 'התמימות-השנייה'.

הפוליטי-חינוכי בעוד אצל רוזנצווייג, כאן, מדובר בבעייתו של החוקר או המדען. השוואה רחבה יותר בין סימון לרוזנצווייג מתבקשת, אך חורגת מהיקף הדיון כאן.

49 ראו לדוגמה 'אז איתם – על התמימות השנייה', בתוך סימון (לעיל הערה 1), עמ' 164.

50 שם, עמ' 135.

עמדה מעין זו לא תהיה זהה עם התום הראשוני, הקרוי 'פרימיטיווי' לגבי קבוצות ו'ילדותי' לגבי פרטים. סימני שבירתו של אותו תום קמאי יהיו ניכרים בתמימות-השנייה; כן יהיו ניכרים בה אותותיו של שלב המעבר הארוך, המשתרע בין ה'תום' וה'תמימות', עם זעזועי ספקותיו האמוניים ועם הישגי ביקורתו הפילוסופית והמדעית. ייתכן מאוד שבתקופה כתקופתנו נישאר רופנו תקועים בשלב המעבר, אבל מעטים יחרגו ממנו בסופו של דבר, ואלו יהיו בעלי התמימות-השנייה.

ברצוני לעמוד על מגוון ההשלכות החינוכיות של תזת התמימות-השנייה, והקטע המצוטט למעלה ישמש עבורי עוגן לדיון. קטע זה פותח את המסה של סימון ומרכז בתוכו שישה עיקרים המרכיבים את התזה כולה: (1) התמימות-השנייה היא אופן של נקיטת עמדה קיומית; (2) התום הראשון מתואר כפרימיטיבי או ילדותי; (3) ההתפכחות מהתום הראשוני מלווה במשבר; (4) סימני המשבר יתנו את אותותיהם אף במישורי התמימות-השנייה, ומכאן שההתגברות וההתעלות אליה היא כמעין סינתזה המכילה בתוכה את השלבים שקדמו לה; (5) בין התום הראשון לשני מצוי שלב מעבר ארוך, שלב של ספקנות אשר מזעזעת את עיקרי האמונה ובכך מחלצת את התודעה מהתום הראשון ופותחת בפניה את התודעה הביקורתית הפילוסופית-מדעית. הזכרתי למעלה שהתודעה הביקורתית מביאה את האדם אל ספה של התמימות-השנייה גם אם אינה מעלה אותו אליה;⁵¹ (6) סימון מציין שהעפלה אל מישורי התמימות-השנייה איננה ודאית. אין כאן תהליך המבטיח הצלחה ופתרון לרבים, אלא תהליך סלקטיבי אשר רק מעטים יזכו לראות בפרותיו. על כך יש להוסיף כי שלב המעבר בין התום הראשון לבין התמימות-השנייה, אותו שלב ש'ייתכן מאוד שבתקופה כתקופתנו נישאר רופנו תקועים [...]', כרוך בעיוורון ובלבול כדוגמת העיוורון של האדם העובר בין חושך לאור או בין אור לחושך. ואולם, כאן מתחייבת שאלה נוקבת: מה יהיה הפתרון החינוכי עבור רופנו התקועים?⁵² במסה 'האדם והתכלית החינוכית' סימון מבקש להציב 'אידיאל ריאלי שאיננו משתק את השאיפה לתיקון האדם, מתוך התקרבות יתירה אל המצוי, אך גם אינו מרפה ידיים בהצבת מטרה שהיא בגדר הישג רק ליחידים'.⁵³ כלומר המחנך פועל לאורו של אידאל גבוה ועל פיו עליו לגזור את מכלול הערכים שמכוננים את הפדגוגיה ואת תוכני הלימוד. סימון עצמו מחדד את הבעיה הגלומה בגישתו ומציין שלמרות הרצון להציב אידאל חינוכי ראלי, הרי שהשגתו נתונה ליחיד סגולה. לדידו ברור שהפתרון החינוכי הזה איננו נתון להגשמה בשדרות רחבות, אך על המתחנכים למדוד את עצמם לאורו. סימון אינו מתייחס לשתי בעיות: האחת, מהי המשמעות של הגשמה חלקית ומהם תהליכי התסכול הנוצרים בעקבות חיים לאור אידאלים נעלים שאינם

51 ראו מאמרו של נתן 'ההומניזם הדתי של ע"א סימון' (לעיל הערה 22), עמ' 4 ו-6.

52 'על התמימות השנייה', בתוך סימון (לעיל הערה 1), עמ' 143.

53 'האם עוד יהודים אנחנו – מסות', בתוך סימון (לעיל הערה 1), עמ' 101.

בני הגשמה הן למחנכים והן לתלמידים? השנייה, האם הגשמה חלקית מספקת כשלעצמה? שתי מטפורות יכולות לעזור לנו לחדד את השאלה. נדמיין לרגע את התוצר השלם – החניך והמורה האידאליים והערכים האידאליים שלאורם אנו מחנכים – לעוגה. האם אנו מדברים על הסתפקות באכילת חלק מהעוגה, או שמא אנו מדברים על אכילת חלק מהחומרים אשר מהם היא נאפית? המקרה השני יאיר ביתר שאת את האפשרות הבעייתית שחינוך 'חלקי' פוגע בשלמות האישית, כשם שתיפגע העוגה שהושמטו ממנה חלק ממרכיבי האפייה. דוגמה זו יכולה לשמש דגם לביקורת עקרונית כלפי כל חינוך הגוזר את ערכיו ואת הפדגוגיה שלו 'מלמעלה מטה' ובונה תהליך חינוכי שנקודת הכובד שלו איננה התלמיד עצמו אלא ערכים, נעלים ככל שיהיו, שמחוצה לו.

כאמור, התמימות השנייה היא אופן של נקיטת עמדה קיומית, וההתפכחות מהתום הראשון (הילדותי) מלווה במשבר וזעזוע. התום הראשון נפרץ ונהרס על ידי שכלול היכולת הרפלקטיבית ולימוד המדע והפילוסופיה. כאן מותר להוסיף (בהסתמך על מאמר זה ומאמרים אחרים של סימון, כמו 'גיתתה וההומניזם הדתי') אף את שלל לימודי התרבות והאמנות. ברצוני להוסיף לצורך הדיון העקרוני גם את מגוון החוויות והמפגשים של האדם עם הסביבה החיצונית ועם המודעות הפסיכולוגית של עצמו אל עצמו.

הדרישה לנקיטת עמדה קיומית וכניסה למצב של משבר אמוני משליכה על כלל הגורמים השותפים בתהליך החינוכי ודורשת מאתנו התייחסות מעמיקה אליהם במקביל: (א) אל התלמידים; (ב) אל המורים; (ג) אל תפיסתנו הפדגוגית ובחירתנו את החומר הנלמד; (ד) אל האופי החומרי והרוחני של המוסדות והקהילה שבתוכם מתרחש התהליך החינוכי, שכן תפיסת החינוך כמסע קיומי דורשת את ההסכמה והשותפות של הקהילה הסובבת בכלל, ושל הורי התלמידים בפרט. אם נעמיד את המשנה של סימון אל מול ארבעת ההיבטים הנ"ל, נוכל לצייר שאלות יסוד וקווים ראשוניים המנחים כל תכנית לימודים ותכנית להכשרת מורים. להלן אעמוד על קווים מנחים בתשתית היישום של התזה של התמימות השנייה:

א. דמות התלמידים: ראשית עליי להבהיר כי המונח 'תלמידים' מתייחס לכל לומד, בכל גיל, בין אם הוא גדל בחברה דתית ובין אם גדל בחברה חילונית, בין אם הוא התלמיד הצעיר או המורה (אשר לומד תדיר הן בהכשרתו הרשמית והן בזמן עבודתו). אמנם סימון מתייחס במפורש לשאלה דתית, אך בכל חברה, ובכל זמן, מצויים אבות יסוד של אמונות ודעות העונות להגדרה של 'תום ראשון'. בכל חברה, חילונית או דתית, האמון התמים בפרקטיקות חברתיות, עמדות מוסריות וגופי ידע 'מובנים מאליהם' נגרס תחת שבט הלימוד הביקורתי. לכן עלינו לאתר את יסודות התום הראשון בכל שלב חינוכי נתון, כלפי כל לומד ולומד ובנושאים ותחומים שונים, ובהתאם לכך לבנות מערך לימוד הולם לשלבי ההתפתחות השונים של הלומד. לא הרי שבירת התום בקשר לאמונות של ילדים בני חמש כהרי זו של נערים ונערות וכן הלאה; לא הרי שבירת התום בעניין אחד כהרי זו שבעניין אחר. התהליך החינוכי לעתים מלווה, ולעתים

יוזם, את המפגשים של התלמידים עם נקודות משבר שונות, ומתוך משברים יזומים אלו מבקש להצביע על תמימות-שנייה. עלינו לאתר את מרכיבי המשבר, להעמיק בו ולהצביע על כיוונים של אמון מחודש באדם, בידע, בחברה ובתקווה לתיקון. עלינו להכריע אם ואילו משברים אנו מעוניינים ליזום במכוון כדי לאפשר למידה מפוכחת והתקדמות במודעות, ברפלקציה וביכולת ההתמודדות והביטוי של הלומד. בבואנו ללמד נושא מסוים, היסטורי, מדעי או אחר, עלינו לשאול, באילו אמונות תמימות של הלומד אנו נתקלים? אילו אמונות תמימות אנו חייבים לשבור על מנת להתקדם הלאה? אילו אמונות תמימות עלינו לשמר בכל שלב ושלב על מנת להבטיח מצד אחד זעזוע מספיק שיעורר למידה ומצד שני ביטחון מספיק שיגן קודם כול על הקיום הנאות (well being) של הלומד וגם יהווה בסיס של אמון על מנת להמשיך לחקור, לשבור ולבנות מחדש? כמו כן, כיוון שהסביבה החינוכית פרוסה על כל שעות היממה ועל כל מגוון החיים, על המחנך להיערך לכך שמשברים עשויים להתרחש גם ללא ידו המכוונת, ולעתים רבות ידיעתו משגת רק את הרמז למשבר כלשהו.

סימון מונה שלושה שלבים בחיי האדם, אשר רק בעוברו את שלושתם הוא יכול להפעיל אל התמימות-השנייה: שלב התום הילדותי, שלב הקונפורמיזם, שמתוכו נזקקים לביקורת ולהריסה, ושלב התמימות-השנייה.⁵⁴ הוא מציג משל לשלבים השונים.⁵⁵ הראשון הוא שלב הילדות, שבו הביטוי האוטנטי והתמים הוא בלתי קומוניקטיבי. הביטוי של האמת הפנימית האוטנטית כרוך בבידוד, שכן הביטוי המיוחד והיחיד אינו נענה לחוק כללי ולמוסכמות של תרבות ושיח. השלב השני מתחיל בחיקוי של עולם המבוגרים. אמנם ככזה הוא קומוניקטיבי, אך במחיר ויתור על אותנטיות. זהו שלב קונפורמיסטי, שלב של התאמה למוסכמות ומתן אמון בדרך שבה העולם מוצג לאדם על ידי החברה. סימון מציין שלב זה כשלב של קומוניקציה בלתי אותנטית. הכניסה אל החברה כרוכה בויתור על תום פנימי וברכישת מוסכמות, בחזקת תמימות ראשונה בלתי אותנטית. מתוך שלב זה מתחיל תהליך הביקורת וההריסה. בשלב השלישי, שלב התמימות-השנייה, אנו מנסים לחזור אל האוטנטי כאשר אנו מצוידים בפרות השלב השני – ביכולת הקומוניקטיבית. סימון רואה את המשימה החינוכית כאחראית על עידוד המעבר מהשלב השני לשלב השלישי: 'התפקיד החינוכי הוא להחריג את החניכים, ולא רק בעלי כישרונות מיוחדים, אל השלב השלישי: אל האותנטיות הקומוניקטיבית, היודעת להביע את עצמה באופן מובן לאחרים. בכל אותנטיות של הבעה יש משום תמימות, בחינת זהות האדם עם עצמו. על ידי גורם הקומוניקציה מתווסף

54 שם, עמ' 167.

55 עלי לציין כי המשל אינו עוקב אחד לאחד אחר שלושת השלבים של תזת התמימות-השנייה – תום ראשון, משבר ביקורתי ותמימות שנייה. שלב ההריסה מאוחד עם שלב הקונפורמיזם. כאן הרשיתי לעצמי לפרש את סימון כך ששלב התום הראשון יכול גם את שלב הקונפורמיזם, שמתוכו מתחיל השלב השני של הביקורת וההריסה. ראו שם, עמ' 167–168.

אליה יסוד ההתחשבות בזולת, אך ללא שיעבוד לו.⁵⁶ עלינו להבליט אף את הסיפא שבדברי סימון. המעבר של החניך אל מישורי התמימות-השנייה אינו גדור באישיות הפנימית בלבד. הערך המוסף של המעבר אל התמימות-השנייה לאחר השלב הקומוניקטיבי הוא החיפוש החדש אחר האותנטי הקשור בטבורו אף אל החברה, אל הסביבה החיצונית. החניך מבטא את עצמו בחברה וכן נעשה שותף פעיל, מבקר ומתקן בתוך החברה. מכאן, על פי סימון, המשימה של החינוך היא בהכשרת אדם נון-קונפורמיסט, מבקר חריף של החברה אך גם נכון להיות מתקן חברתי. אדם זה מעמיד את עצמו עם החברה וכנגד החברה במקביל.

ב. דמות המורים: סימון דורש מהמחנך לחנך לאידאליים, להיות מעורב בהתוויית הדרך הקיומית והמוסרית ולא להסתפק בהקניית אינפורמציה או כלים. על המחנך לחנך אל עבר תכלית שמעבר לאדם ואל לו להתגדר בעזרה ובפיתוח המהות הפנימית של הפרט העומד לפניו.⁵⁷ בסוף המסה סימון מתייחס במפורש לדמות המחנך. הוא דורש מאיש החינוך לשמש מופת לאותה תקווה. המחנך מייצג בחייו 'אופטימיות פדגוגית' הבאה להשפיע על דרכו של התלמיד. המחנך מסמן עבור התלמיד את התמימות-השנייה ואת ההוויה והפעילות הנובעות ממנה. לדבריו, 'במיוחד עשויים צעירים להשתנות כשהם רואים את בכואתם, הטובה מהם עצמם, ניצבת בעיני מחנכם הנערץ. מיטיבים הם לדעת מה רחוקה מציאותם מדמותם זו, אבל יש שהם מבקשים להצדיק אותה בפני המחנך ובפני עצמם'.⁵⁸ סימון דורש במפורש חינוך של דוגמה אישית. עמדה זו מעמיסה משקל רב על אישיות המורה ומכאן מחייבת תהליך של הכשרת מורים המעודד ומחולל התפתחות אישית, נפשית ודתית. הוא מבסס את תהליך החינוך על אישיותם של המחנכים מעבר לכל חומר לימוד או סביבה לימודית. המחנכים מגשימים בחייהם את שלושת השלבים. בכך מכריע סימון שדמות המחנך חייבת להיות זו שעברה מהתום הראשון אל המשבר, ומתוך המשבר התחילה את מסעה במישורי התמימות-השנייה. דרישה זו משליכה על בנייתה של כל תכנית להכשרת מורים. דגש רב יושם על תהליכי שבירה ובנייה של תמימויות ראשונות והצבעה או השגה של תמימות-שנייה המתבטאת במבט ביקורתי על ההווה בתקווה לעתיד. כיוון שסימון דורש חינוך של דוגמה אישית, הרי שאנו מדמיינים אנשי חינוך אשר עברו, באופן מודע ורפלקטיבי, טלטלות של אבדן תמימות ורכישת תקווה הנטועה בתמימות-שנייה. מתוך החוויה וההתנסות בתהליך יכולים המחנכים לעזור, ליזום

56 שם עמ' 168.

57 סימון נוקט עמדה זו במפורש כנגד גישתו של ס' יזהר, שדרש שאין לחנך לאיזו תכלית שמעבר לאדם, אלא יש לסייע לאינדיווידואל העומד לפנינו להיות הוא עצמו ולא להיות לאור תכליות חיצוניות לו. ראו דבריו במאמר 'האדם והתכלית החינוכית', בתוך סימון (לעיל הערה 1), עמ' 89-90.

58 'אז איתם – על התמימות השנייה', ראו סימון (לעיל הערה 1), עמ' 167.

ולהנחות מעברי שבירה ובנייה של תום עטוף בתקווה בקרב התלמידים, שכן סימון מאמין 'בכוחה? המהפך' של 'אופטימיות פדגוגית'.⁵⁹

ג. חומרי הלימוד: במסה של סימון ניכר כי השבר של התמימות הוא אקזיסטנציאלי וטוטלי, כלומר שבר המשתרע על פני מערכת האמונות והדעות הכוללת של אדם מסוים. מבלי לשלול את הטוטליות של התזה, אני מבקש לראות במודל של סימון מודל פורה אף ביישומו החלקי. כוונתי היא שניתן להשתמש במושג 'שבירת תום', ולא רק במושג הטוטלי 'שבירת התום'. לכן ניתן להביט על תהליכי הלימוד בכל התחומים, מדעי הרוח, החברה והטבע, על פי מודל שלושת השלבים של תמימות ראשונה, שבירה ובניית תקווה. גם בהוראת מדעי הטבע יש תהליך של התפכחות מתפיסת עולם נאיבית אל עבר התמודדות עם מחקר מובנה בחזית של אידיעה. מדעי הטבע מספקים תשובות חלקיות ומערימים קושיות לא רק על תפיסות העולם הנאיביות אלא אף על פרדיגמות מדעיות קודמות.

חומרי הלימוד ייבחרו כך שיתאימו לתהליך המשולש של (1) שבירת התום; (2) לימוד וחיפוש כתוצאה ממשבר באמונות קודמות; (3) הצבעה על תקווה לארגון מחדש ולתקווה לשיפור (אידאלים מנחים, דמויות ספרות, אמנות, מפעלים חברתיים, ניסויים ותאוריות מדעיות) לתיקון. כאן המקום לציין שעל פי סימון ההעפלה אל התמימות השנייה איננה ודאית. סימון כיוון את דבריו אל האמונה הדתית, אך ברגע שפתחנו את התמה של התמימות השנייה למגוון הגילים ולמגוון משברים אפשריים, אנו חורגים מאמונה דתית מסוימת ועוסקים במידת התקווה, חיים לאור אידאלים, בהכללה רחבה. מהלך זה, גם אם הוא סוטה מכוונתו הראשונה של סימון, עומד בעיקרי משנתו. כאמור סימון זיהה את התמימות השנייה עם הדיספוזיציה של התקווה. כפי שהציג סימון, כאשר זיהה את התמימות השנייה אף עם אפלטון בספרו 'החוקים', התקווה היא היכולת לדמיין ולתאר עתיד טוב יותר הן ברמה האישית והן ברמה החברתית והמדעית. מתוך ההצבעה על התקווה נלמד הציווי למעורבות חברתית של בעל התמימות השנייה, בחזקת שילוב של נביא וחכם, שילוב בין זה הרואה ומבקר את פגמי האדם והחברה בעוז ובפתוס רוחני לזה המתווה דרך ליישום מעשי ואחראי של האידאלים.⁶⁰

59 שם, שם.

60 וראו דבריו של יהושע עמיר במאמרו 'יהדותו של ע"א סימון': 'שלא כבובר, אין סימון רואה ניגוד בין יהדות הנביאים ליהדותם של חז"ל. אדרבא, הוא סובר, חז"ל, או בלשונו "היהדות הפרושית", הצליחו לתרגם דרישות מצפון, כפי שהדהדו בהם מדברי הביקורת החברתית של הנביאים, ל"דפוסים חיים, הפונים אל היחיד בתיווך העם כולו". ובכך תרגמו אותם מתחום הלשון המהדהדת "כפטיש יפוצץ סלע" לפרוזה שקטה ורגועה אבל מחייבת'. שם, ראו פרנקשטיין וישראל (לעיל הערה 2), עמ' 35-36. כמו כן סימון עצמו דורש את חידוש רוח הביקורת של הנבואה כיעוד בהווה כמשימה קיומית וחינוכית של עמנו. ראו מאמרו 'האם עוד יהודים אנחנו', בתוך סימון (לעיל הערה 1), עמ' 43.

בכל קונטקסט חינוכי – חינוך דתי, דתי-לאומי, חילוני-ישראלי או אחר – ניתן להסתמך על ההגות שנוצרה במשך דורות של התמודדות דתית וחילונית עם השינויים בתפיסות העולם, במצב החברתי-היסטורי ובהתפתחות המדע. הבחירה והמינון יענו על הקונטקסט המסוים של כל קבוצה וגיל, כאשר המטרה הכללית היא זיהוי של אזורי התום, דרכי שבירתו, בין אם הן יזומות על ידי המחנך ובין אם הן מתרחשות ממילא, והצבעה מתוך ההרכב התרבותי הנתון על יסודות של תמימות-שנייה.⁶¹

ד. סביבת הלימוד: הסביבה הלימודית צריכה להיות כזו שתאפשר ללומד לחוות ולהביע את השבר מבחינה רוחנית ומבחינה חומרית. עליה לעודד התנסות בפעילות אינטלקטואלית, תרבותית ומעשית של תמימות-שנייה. חשוב לאפשר הבעת עמדות אנטי-מוסדיות ועמדות נון-קונפורמיסטיות. השאלה של מידת הביטוי המעשי של עמדות אלה חייבת להישקל בכל קונטקסט לגופו. עם זאת ראוי לתת מקום ולגיטימציה לשבר. מכאן שסביבת הלימוד צריכה לספק קרקע לביטוי ותמיכה במצב הנפשי-פרטי והחברתי-משפחתי של הלומד. במקביל עליה להנחות, להדגים ולעודד ביטויים של מעורבות חברתית ואחריות אישית. עליה לאפשר ולתמוך בפעילויות של ביקורת והרס מצד אחד ושל תיקון מהצד השני. הסביבה הלימודית תהפוך חלק אינטגרלי של הפעילות החברתית של הלומד ותעניק לגיטימציה, הכוונה והערכה לפעילויות אלו. הסביבה הלימודית תאפשר ותעודד ביטוי ביצירה אמנותית או אינטלקטואלית ומעורבות פעילה מבחינה ציבורית. כל אלו ניתנים להתאמה לגילאים שונים ולחברות שונות, דתיות או חילוניות. לעתים תידרש הסביבה החינוכית לשמש מקום מחסה, אי של הגנה מפני העוינות שיכולה לבוא מצד החברה הסובבת כלפי האדם השרוי בשבר, שבר שלעיתים ביטוי כרוך אף במרד והשמעת ביקורת נוקבת כלפי המקובל והנהוג בחברה ובמשפחה של הלומד. לכן מובילי התהליך חייבים להיות בקשר דיאלוגי רציף עם החברה הסובבת את בית הספר (או כל פורמט אחר של לימוד). עליהם לחוש את הדופק של הסביבה ולבדוק את גבולות הפעילות כמעין פשרה בין התהליכים שעוברים הלומדים לבין המקובל בסביבה. פשרה זו איננה מעודדת את הקונפורמיזם אלא עובדת בפרמטרים הבסיסיים של אידאליזם-ריאלי, כפי שדרש זאת סימון במאמרו 'האדם והתכלית החינוכית'. כאן עומדת אף האחריות המוסרית של החונכים כלפי הלומד – מחויבות לאפשר תהליך חינוכי נוקב וקשה מחד גיסא, אך גם כזה מספק הגנה מפני הייאוש מאידך גיסא. הייאוש יכול לבוא

61 דוגמה: באשר לחינוך יהודי הומניסטי, חומרי הלימוד יורכבו ממכלול התגובות הן במישורים ההגותיים-דתיים של מחשבת ישראל והן במישורים הרוחניים האחרים, כמו חסידות וקבלה. אליהם יש להוסיף את הביקורת ההגותית-מדעית של המפעל ההומניסטי הכללי, כלומר חומרים שעוסקים בביקורת על הליברליזם, הרציונליזם והתפיסות האוניברסליות. באשר לחינוך של בני לאום ואמונה אחרים, ניתן להציב במקום המקורות היהודיים מקורות פריטקולריים המתאימים לקונטקסט הנתון.

לידי ביטוי פנימי בנפשו של הלומד, אך גם יכול לבוא עקב התגובות הקשות של החברה הסובבת והמשפחה.

עם זאת עליי לציין כי דרכו של סימון מחייבת שהחינוך, ולכן גם פעילותם של המורים והתלמידים, יהוו כלי ביקורת מתמיד כלפי המוסכמות החברתיות. כמו כן על החברה לתת לחבריה חופש הבעה ופעילות. בדיונו במסה 'עקרון המנהיג', סימון מעודד את האינדיווידואליזם כמרכיב חיוני בחברה דמוקרטית ואומר כי 'המדינה גופא אינה מיופת-כוח לקבוע את תוכנו של החינוך בכל פרטיו, אך עליה להבטיח למעשה החינוך את מסגרתו, שבתוכה אפשר יהא להביא את האדם לידי חירותו באין מפריע'. ולכן 'הואיל והמונח דמוקרטיה כולל, בין השאר, את העיקרון של 'שינוי מתמיד ללא מעשי כפייה ואלמות', גם החינוך הדמוקרטי צריך להיות מכוון לקראת אותו שינוי, או מוטב: לקראת אותן אפשרויות בלתי ספורות ובלתי צפויות מראש של שינויים'.⁶² הסביבה, הקהילה, מחויבת לתמוך ולאפשר את הפעילות שתפרוץ את גבולותיה ושתערער על מוסכמותיה.

אפילוג – צעדים הלאה מסימון:

ברצוני לציין כי ייתכן שדרכו של סימון מצביעה אל עבר נוף רוחני נוסף, אף אם נוף רוחני שסימון לא שיער אותו בפרטיו. סימון אומר:

הוא [בעל התמימות השנייה] גם ממלא פיו שירה, מפני שאינו יכול אחרת. מעיינות האמונה ומעיינות השירה נפתחים לו בעת ובעונה אחת, כמעט בעל כורחו [...] הוא ילמד להשתמש בשמו של האלהים [...] לקרוא בשם ה' – הרי זו תפילה. היכולת החוזרת להתפלל – הוא המבחן האחרון של בעל התמימות השנייה [...], [אך] אין תפילתו תפילת תם, כי טעם טעם חטא.⁶³

סימון איננו מתאר חוויית תפילה חד-כיוונית אלא תפילה שהיא שירה לפני הנשגב, ומתוך מעיינות השירה בוקע שם האלוהים. שירה הקוראת בשמו של אלוהים מצפה למענה, להתגלותו של הנקרא בשם. יהודע עמיר מציין כי אף על פי שסימון אינו מפתח 'תורת התגלות' שיטתית, הרי שהוא רומז אל חוויית התגלות. עמיר מביא את העדות של סימון על חוויה רוחנית-התגלותית. חוויה זו פקדה אותו בעת דמדומים בין שינה לערות. עמיר מדגיש את הזהירות הרבה והאחריות העצומה שסימון חש בבואו לתאר את חוויית ההתגלות שלו.⁶⁴ עמיר מביא במחקרו את השיר שכתב סימון בעקבות חוויה שכזו בשני תרגומים מגרמנית

62 ראו סימון, (לעיל הערה 1), עמ' 80–81.

63 ראו סימון, 'אז איתם (על התמימות השנייה)', בתוך סימון (לעיל הערה 1), עמ' 169.

64 ראו עמיר, 'תגובות ארץ ישראליות'. (לעיל הערה 2), עמ' 51.

לעברית, האחד של סימון עצמו והשני של יהושע עמיר. אביא כאן את תרגומו של סימון עצמו:

מעולם לא שמעתי קול אלוקים,
 ייתכן שהוא המפריעני בשנתי.
 אך אקיץ וידום. כמעט־הד נשאר לי.
 אחריו אלך באשר נמשכתי.

יש כאן כמיהה אל התגלות, כמיהה אל מישורי חוויה שאינם מתווכים על ידי הרציונליות אלא נחשפים אחריה. חוויית ההתגלות, או 'כמעט התגלות', מתרחשת בשינה, כלומר כאשר מערכת הביקורת הרציונלית הרפלקטיבית מושקטת. עם הערות נעלמת ההתגלות, אך נשאר ממנה 'הד'. אותו הד ישמש מעתה כיוון ודרך אשר בזיקה אליהם תפעל הרפלקציה הרציונלית. התמימות־השנייה מאפשרת פריצה של התגלות, של חוויה מיסטית, באשר חוויה זו היא מפגש עם הנשגב והיא המושא אשר כלפיו תופעל ה'מדעיות' החוקרת.

לדעתי, דברי סימון על התמימות־השנייה, על הסינתזה בין חשיבה ביקורתית לבין אמונה דתית, יכולים להנחות אותנו בדרך חדשה זו. ואולם, כפי שהדינמיות של התמימות־השנייה, שהציג בפנינו סימון, נטועה בלב הדיאלוג עם המודרניזם, התמימות־השנייה שעל האדם בזמננו לנסות ולרכוש נטועה בדיאלוג עם התודעה הפוסט־מודרנית.

במסגרת המודרניזם התפתחו מדעים ששאבו את הלגיטימציה שלהם מתוך מה שמכונה על ידי ליאוטאר 'נרטיב־על'. לעומת זאת, אחד המאפיינים של הלך הרוח הפוסט־מודרניסטי הוא חוסר האמון כלפי 'נרטיב־על' שכאלו והעמדתם לביקורת פילוסופית והיסטורית, זאת תוך מגמה להצביע על הקונטקסטואליות של כל נרטיב־על ובכך לשלול את הטענה לאוניברסליות שלו. נרטיב־העל, אם כן, מושם במירכאות. למשל, התמוטטות נרטיב־העל בדבר רעיון הקדמה והעמדתו בתוך קונטקסט מערבי היסטורי נתון מערערות על התקפות והכוללות של המערך הגדול של המדעים והמוסדות (כמו מבנה המדינה המודרנית) הנשענים עליו. סימון חש בהתמוטטות נרטיב־העל של המודרניזם והציע לו נרטיב־על חלופי שנשען על המודרניזם, אך שואף לחרוג אל מעבר לו, לקראת תמימות־שנייה. ואולם, הביקורת הפוסט־מודרנית איננה רק כלפי נרטיב־על זה או אחר, אלא היא מהווה ביטוי של ספקנות כלפי עצם היכולת והלגיטימיות של השימוש בנרטיב־על כלשהו.⁶⁵ נכון הוא ש'התמתחות לגאולה' נוסח סימון היא נרטיב־על, אך אם נאמר שהתקווה לעתיד, בדמות המשיחיות הביקורתית והאופטימיות הספקנית המאפיינת את התמימות־השנייה, תהיה בעלת אופי פלורליסטי מעיקרה, הרי שיש כאן פתיחה של אפשרויות אחרות, 'חוץ מודרניות', שלא שוערו. במסגרת תרבות ותודעה הניזונות מהביקורת הפוסט־מודרנית יש אפשרות לתת לגיטימציה

Lyotard, J. F. (1993), *The Post Modern Conditon: A Report on Knowledge*, Minnesota: 65
 University of Minnesota Press (Introduction)

לנרטיבים ללא מבנה כולל ומאחד וללא הסבר עולם טוטלי. כל ביקורת תנבע בסופו של דבר מתוך מערכת התקפות שבתוכה מתרחשות החוויה והאמונה, אך גם מתוך עימות והשוואה עם נרטיבים שונים או מתחרים. למשל, בתהליך האקסטטי והמיסטי המתרחש במסגרת המגיה האינדיאנית, הדרך לבירור תקפות החוויה נטועה במערכת השיח הפנימית שבתוכה מתרחשת החוויה. המגיקון האינדיאני יכול לבחון את תקפות החוויה והמראות שהוא זוכה להן על פי המסורת שבידיו. לדוגמה, שאלה בדבר צבעה של נוצת הזנב של נשר שהתגלה במחזה המיסטי תאומת בתוך מסורת השיח הפרטיקולרי ולא בידי מדען-פילוסוף המחזיק בעמדות 'אוניברסליות' על אודות תקפותה של האמת וקביעתן של העובדות באשר הן. במצב זה הערעור ואבדן התום יכולים לנבוע משני כיוונים. האחד, מתוך מערכת השיח המסוים עצמה, והשני, מתוך מפגש עם מערכות שיח אחרות. שתי דרכים אלו הכרחיות על מנת להעמיק את התהליך הביקורתי ההכרחי כל כך לשבירת התום הראשון כל אימת שהוא שב ומתגבש לידי תפיסה נאיבית המפשטת מציאות מורכבת. יש להדגיש בהקשר זה שתודעה פוסט-מודרנית אין פירושה התכנסות בגרעין רומנטי של פרטיקולריזם רלטיביסטי. היא מהווה ניסיון לפרש ולהבין מצב רב-תרבותי שבו ריבוי מערכות השיח משקף רצון עז להכרת העולם על ניגודיו וגווניו הרבים.

במצב תרבותי פוסט-מודרני שכזה, חינוך דתי וחינוך יהודי רחבים יותר מבחינת סוגי התכנים וטווחי הפעילות שהם יכולים להיזקק להם. עולם ההגות, האמנות, המעשה והמצוות נפתח (או חשוף) לצורות וגוונים שונים. ה'אחרות' הופכת לערך, ניתן לה מקום וקול בתוך השיח, ולכן אף גדלה הלגיטימציה לריבוי פנימי בתוך מסגרת תרבותית רחבה. שאלת המפתח שוב איננה 'מהי היהדות, ומהי האידאה של היהדות?'; אף לא 'מהי הדרך היהודית הנכונה (והאחת)?', אלא 'מה היא יהדות במסגרת שיח פנימי מסוים, שבתוך מסורתו אותה יהדות נלמדת ונחווית?'. גם השאלה האקזיסטנציאלית – מהי היהדות 'בשבילי' או 'בשבילנו' – עוברת שינוי. כלומר, מעתה השאלה היא: מהי היהדות בשביל קבוצה נתונה אחת מתוך כמה? אין ספק, המצב הפוסט-מודרני מזמין אתגרים רבים, שכן ההתכנסות וההתפרטות של התרבות למגוון צורות חיים ונרטיבים מאיימת על תחושה של לכידות ורצף של כלל הקבוצות 'היהודיות', וזאת כאשר המילה 'רצף' אינה מייצגת המשכיות דיאכרונית אלא המשכיות סינכרונית – ב־זמנית. ואולם חשיפה מכוונת לביקורת הפנים-מערכתית של שיח מסוים והתעקשות על לימוד של מערכות-שיח מתחרות וסותרות יכולות לשמש מגן בפני נסיגה אל הסובייקטיבי הרומנטי המתבדל. אכן, גישה פוסט-מודרנית מקנה תוקף מחודש לפרטיקולרי, אך בד בבד היא דורשת פתיחות והפנמת הערך של רב-תרבותיות. גישה פוסט-מודרנית איננה נותנת 'הכשר' לאנטי-ביקורתיות וראקציה כלפי ערכי ההומניזם. נהפוך הוא, היא מהווה שכלול בתוך ההומניזם עצמו. אין חפיפה הכרחית בין פלורליזם לאינדיפרנטיות.

אם כן, הפתרון שהציב סימון הוא פתרון מודרני, באשר הוא מוצע כתשובה לפילוסופיה ולמדע המודרני אשר איננו מפקפק באפשרות קיומו של נרטיב-על.

אך התעקשותו הכפולה, הן על ביקורת פנימית נוקבת אשר הורסת 'תמימות ראשונה' בקשר לאמונות יסוד והן על שאיפה לתמימות-שנייה, יכולה לשמש מודל למחנכים אף בתרבות פוסט-מודרנית. זאת לא על מנת לעודד ראקציה למודרניזם, כי אם כדי לקדם מאבק קיומי-חינוכי בתוך תרבות פוסט-מודרנית. האם היום אנחנו על ספה של 'תמימות חדשה'? כיצד מעודדים אותה? כיצד מבטיחים דווקא את שברה ואת ההעפלה המחודשת אל תמימות-שנייה? כיצד מבטיחים שגם היא לא תהפוך למוחלטת? זו השאלה שתוצב בפני המחנכים כיום, ואליה עלינו להפנות את מרצנו בעודנו מצוידים בניסיונו של סימון.

התמימות השנייה כעמדה דתית וחינוכית

תגובה למאמר: 'הליכה מפוכחת אל התמימות השנייה של ע"א סימון',
מאת הרב ד"ר חיים א' רכניצר

יהודע עמיר

בדברים שלהלן אבקש להעיר מספר הערות מכיוונים שונים הן באשר לדרכו של עקיבא ארנסט סימון ולהתבטאויותיו, שעמדו ביסוד מאמרו של הרב ד"ר רכניצר, והן באשר לניתוח הפילוסופי והטקסטואלי המרשים שרכניצר מעניק להתבטאויות אלה. מטבע הדברים לא תהיה זאת אמירה רציפה, אלא לקט של התבוננויות הנשזרות זו בזו בדרכים מגוונות.

אפתח בהערה טקסטואלית. רכניצר כורך בדבריו שני נושאים שסימון מפתח. אמנם רעיונות אלה שזורים זה בזה, אך אין הם זהים. הראשון הוא ניסיונו של סימון לפתח מושג שיטתי ושלם של הומניזם דתי, היינו של אותו סוג דתיות שהוא הומניסטי בטבעו ושל סוג ההומניזם הנושא אופי דתי. אין זו מערכת חד-מוקדית – אנתרופוצנטרית או תאוצנטרית – אלא מערכת דו-מוקדית שביסודה העמידה הדו-צדדית של זה כלפי זה. בלשונה של הפילוסופיה הדתית של הרמן כהן היא נקראת 'קורלציה', היינו היחס ההדדי בין מושג האלוהים למושג האדם. הקורלציה היא מחד גיסא האורח שבו ניבטים זה אל זה יחידותו של האל, שהוא הוויה יחידה שאל מולה עולם ומלואו אינם אלא התהוות, ומאידך גיסא האדם היחיד, היודע את אחריותו, את חטאיו ואת כוחו לעשות תשובה ולברוא לעצמו לב חדש ורוח חדשה.¹ בלשונו של בובר מדובר בזיקה, היינו בהתייחסות דיאלוגית הדדית שבין האיני לבין האתה הנצחי של חייו, אותה נקודת מוקד שאליה מתנקזים כל יחסיו של האדם עם כל 'אתה' ו'אתה' של חייו.² בשביל שני אלה, ממש

1 על פי יחזקאל יח, לא. בעיני כהן פסוק זה הוא שיאו של המונותאיזם המקראי. החטא הוא המכונן בעיניו את היחיד; התשובה והיכולת לברוא את עצמו מחדש הן המכוננות את האיני. רק עם אדם זה שנולד מחדש יכולה הקורלציה עם אלוהים להיות אמיתית. אין אלוהים חפץ ברשע ובמותו; חפץ הוא בשוכו מדרכו ומתוך כך בחייו, בחייו החדשים. כהן, ה' (1971). דת התבונה ממקורות היהדות, תרגום: צבי וויסלבסקי, ירושלים: מוסד ביאליק והמכון על שם ליאו בק, עמ' 230 (בתרגום שונה מהתרגום הנדפס).

2 ראו למשל שגיא, א' (תשמ"א). 'היחס בין זיקת אני-אתה סופי לאני-אתה נצחי בתפיסתו של מ' בובר', דעת 7, עמ' 139–145; עמיר, יהושע (1981). 'האתה הסופי והאתה הנצחי

כמו בשביל פילוסופיית ההתגלות שמפתח רוזנצוויג ב'כוכב הגאולה'³ או בשביל תפיסת ה'חוויה' שמציב גורדון כנגד צמצומה של התפיסה האנושית בתחומיה של ה'הכרה'⁴ אלוהים ואדם נמצאים שניהם כמוקד הפילוסופיה. ה'יחד' הנרקם ביניהם הוא לב השיטה. 'יחד' זה, יש לומר, הנידון על ידי כל פילוסוף על פי שיטתו, הוא לעולם 'יחד' של שניים השונים לחלוטין זה מזה, הנפרדים זה מזה. בכל אחת משיטות אלה זהו יחס המתקיים גם – ובעיקר – בין אלוהים לאדם, היינו דווקא באותו מרחב המפריד ביניהם מזה והמציבם יחדיו מזה.⁵ סימון, תלמידם הישיר של בובר ושל רוזנצוויג,⁶ שקלט ללא ספק מאוירתה של הפילוסופיה של כהן ויכול היה להיחשף להגותו של גורדון בעיקר דרך דינויו המעמיקים של יידו שמואל הוגו ברגמן, מציב שורה של שאלות פנומנולוגיות וערכיות בקשר לבעייתיות ולמגבלות של העמדות החד-קוטביות המשיקות לעמדה זו: הומניזם שאיננו דתי מזה ודתיות שאיננה הומניסטית מזה. סימון מבקש, במאמרו 'גיתה וההומניזם הדתי',⁷ להציב שתי עמדות חד-קוטביות אלה זו לצד זו ולהציע סינתזה שתעשיר את שתיהן ותשחרר כל אחת מן המגבלות שלה בעזרתה של השנייה. כך הוא מגיע לעמדה המורכבת והמתוחה של הומניזם דתי.

הנושא השני, הנכרך על ידי רכניצר עם נושא ההומניזם הדתי, הוא רעיון התמימות השנייה, העולה אצל סימון במקומות שונים. פיתוחו השיטתי הוא במאמרו 'אז איתם' משנת תשכ"ד,⁸ ובעקבותיו נעשה הרעיון לאחד מסימני ההיכר המובהקים של הגותו.⁹ התמימות השנייה מציינת שלב שלישי שלאחר

-
- אצל בובר, בתוך יוחנן בלוך ואחרים (עורכים), מרטין בובר – מאה שנה להולדתו, תל אביב ובאר שבע: הקיבוץ המאוחד ואוניברסיטת בן-גוריון בנגב, עמ' 77–94.
 - 3 ראו למשל עמיר, יהודיע (2004). דעת מאמינה – עיונים במשנתו של פרנץ רוזנצוויג, תל אביב: עם עובד, עמ' 181–196.
 - 4 ראו למשל שביד, א' (1970). היחיד – עולמו של א.ד. גורדון, תל אביב: עם עובד, עמ' 116–101; שפירא, א' (1996). אור החיים ב'יום קטנות' – משנת א"ד גורדון ומקורותיה בקבלה ובחסידות, תל אביב: עם עובד, עמ' 93–108.
 - 5 בובר מביע רעיון זה בספרו 'אני ואתה' (1923) על ידי טענתו שהזיקה אינה מתרחשת בתוככי נפשו של אף אחד מהנפגשים אלא בתווך שביניהם (im Zwischen).
 - 6 ראו עמיר, יהושע' (תש"ס). 'יהדותו של ע"א סימון', בתוך: קרל פרנקנשטיין וברוך שראל (עורכים), עולמו הרוחני של עקיבא ארנסט סימון, ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ע"י הוצאת מאגנס, עמ' 12–46.
 - 7 סימון, ע"א (1982). 'גיתה וההומניזם הדתי', בתוך האם עוד יהודים אנחנו, ירושלים ותל אביב: ספריית פועלים, בית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית ובית המדרש לרבנים דאמריקה, עמ' 107–131. המאמר ראה אור לראשונה בשנת תשי"א.
 - 8 סימון, ע"א (1982). 'אז איתם – על התמימות השנייה', שם, עמ' 135–169.
 - 9 ראו למשל לוז, א' (תשמ"ג). 'התמימות השנייה – על ההומניזם היהודי של עקיבא ארנסט סימון', מחקרי ירושלים במחשבת ישראל ב, ד, עמ' 613–643.

התמימות הראשונית מזה והביקורתיות הנוגדת תמימות זו מזה. זו תמימות בלתי תמימה, מודעת לעצמה, שהיא פרי של מאמץ רוחני לאחוז באמונה תמימה מתוך ראייה מפוכחת וביקורתית, לקנות במאמץ עילאי את שהיה נחלתו של המאמץ בשלב התמים הראשוני.

כאמור רכניצר כורך בדבריו שני רעיונות אלה זה בזה. החיבור ביניהם חשוב ונכון, ולו משום שהם שני רבדים מרכזיים של אותו עולם רוחני שגיבש סימון. ואולם, חשוב לתת את הדעת לכך שהם מייצגים שני מיקודים שונים, ששאלת הקשר ביניהם אינה חד-משמעית. ניתן היה לייחס להם גם חיבור רופף למדי; רכניצר בחר לקשור מיקודים אלה באורח הדוק ואינטימי. זו הכרעה אפשרית, אין היא מובנת מאליה.

*

רכניצר עומד על כך שנושא התמימות השנייה התברר אצל סימון שנים רבות לפני שנכתב המאמר 'אז איתם', ועניינו הראשוני הוא חינוכי דווקא. המונח הופיע לראשונה כמרכיב בתיאור של חוויית הלימודים וההוראה ב'בית המדרש החופשי' שהקים רוזנצוויג בפרנקפורט. סימון מתאר שם את ממד 'התמימות השנייה' שאפיין את הפגישה המחודשת, הבלתי אמצעית, של באי בית המדרש עם היהדות: 'בלתי אמצעיות חדשה זו התעצבה מתוך האמצעיות והתווך: היא למדה מהמדע הביקורתי את מה שניתן ללמוד ממנו, ולא אבתה לוותר על מסקנותיה המבוססות על מנת להשיג רומנטיקה או מדרשיות. היא חופשית ומשוחזרת [...] אולם [...] היא חופשית גם מ"שכרון החירות"¹⁰. דומני שראוי לעמוד ביתר הרחבה על הקשרם של דברים אלה. 'התמימות השנייה' שסימון מעיד עליה בדברים אלה היא אכן היסוד לניסיון הנואש, הנועז והיומרני של רוזנצוויג ליצור רנסנס יהודי מודרני בתוך הקשר יהודי-גרמני ליברלי בעיקרו. אמנם בית המדרש ביקש להיות רב-זרמי ופתוח לכולם, והרצו בו מלכתחילה בוכר מצד אחד והרב האורתודוקסי המתון נחמיה צבי נובל מצד שני, אך מרכז הקשת היה בבירור ליברלי. בתוך הקשר זה נתפס חינוך המבוגרים לא רק ככלי למתן השכלה או אמצעי להגברת העניין ביהדות, אלא הרבה יותר מכך – כציר שסביבו ייסובו חייהם של התלמידים והמורים, כתשתית לתחייה יהודית מודרנית.

יש לומר שלפחות באשר לחבורה הפנימית של בית המדרש, שסימון היה אחד הבולטים בתוכה, רעיון זה אכן הצליח. למיטב ידיעתי לא נערך מעולם מחקר בדבר השפעת בית המדרש על יהודי פרנקפורט בכלל או על המאות הרבות של אלה שלמדו בו בפרט. מכל מקום, אם מתבוננים באישים כרודולף הלן (Hallo), נחום גלצר (Glazer), סימון ודומיהם, היינו בחבורה הפנימית של 'מורים עמי

10 Simon, E. (1965). 'Franz Rosenzweig und das jüdische Bildungsproblem', *Brücken* – *Gesammelte Aufsätze*, Heidelberg: Lamert Schneider, p. 404

ארצות, של תלמידים-מורים שלימדו שם,¹¹ יתברר ללא ספק שבקשר אליהם השיג בית המדרש את מטרתו. זו משמעות עדותו של סימון בדבר 'התמימות השנייה' ששררה שם.

סימון לא שב למונח זה במשך שנים רבות, ואף נראה ששכח שעשה בו שימוש, שכן במאמרו 'אז איתם', שבו ממוקד דיונו של רכניצר, הוא נראה כמגשש לראשונה לקראת רעיון זה בלא שיזכיר את בית המדרש ואת המשמעות החינוכית שניתנה לו בהקשר זה. צריך לומר שהמאמר בעייתי מאוד. כמו בהקשרים אחרים – למשל במאמר 'גיתה וההומניזם הדתי' – סימון אינו מפתח את דבריו באורח שלם ואינו מעז להציב עמדות ברורות ומחייבות. רוב רובו של המאמר עוסק בסקירה, מעניינת כשלעצמה, של התפתחות הרעיון, מנקודת המוצא הסוקרטית, בדבר ערכה של אי-הידיעה המלומדת ועד לעת החדשה. רק בסיומו הוא מרמז בקצרה ובאורח כוללני מאוד למשמעות המונח. התפקיד שנטל עליו רכניצר אפוא הוא לבחון את משמעותו העיונית של המושג, את גבולותיו ואת מגבלותיו. עם תפקיד זה צריך להתמודד כל מי שרוצה לעסוק בסימון ומבקש לשאוב ממנו רעיון זה ובמיוחד כל מי ששואף ליישמו בהקשר הדתי והחינוכי. רכניצר מצטט בדבריו משפט היכול ללא ספק לשמש מפתח להתמודדות עם שאלה זו: 'התמימות-השנייה היא התמתחות לקראת הגאולה בתוך העולם הקדם-משיחי',¹² היינו היא מושתתת על ראיית הפוטנציאל שמעבר למצוי בתוככי המציאות. דומני שבהקשר זה ראוי לעדן את אבחנותיו של רכניצר. אין מדובר בהיאחזות בראוי במקום דקוק במצוי, אלא בראיית המצוי כטימן בחובו את אותו ראוי בכחינת פוטנציה. להבחנה זו משמעות מובהקת בתחום שעיונו של רכניצר – והעיון בספר זה בכלל – מכונן אליו, היינו תחום החינוך. בעיני סימון, המחנך בעל התמימות השנייה רואה את חניכיו כמלוא מגבלותיהם, בחסרונותיהם, באישיותם הקיימת. הוא אינו מתכחש למצוי כל עיקר. אלא שהוא רואה גם את מה שיכול להיות בהם, את מה שמעבר, כחלק מאותו 'מצוי' המציין את ה'יש' האנושי המתפתח והיוצר את עצמו. בילד הוא רואה לא רק את הווייתו הילדותית אלא גם את הרצון להתבגר, להיעשות מבוגר על כל המשתמע מכך.¹³ את השוגה והחוטא הוא רואה כמות שהם; הם מבטאים בכל עת את מגבלותיו

11 בעיני רוזנצוויג היה זה מעיקרי אופיו של בית המדרש שהוא נבנה כמוסד שמלמדים בו עמי ארצות, היינו אלה הנפגשים מחדש עם היהדות ושואלים שאלות ראשוניות. וראו למשל Horwitz, R. (1993). 'Rosenzweig on Jewish Education', *The Journal of Jewish Thought* and *Philosophy* 2, pp. 201–218; עמיר, יהודיע (2006). 'עיון ביוגרפיה-היסטורית בתפיסת החינוך של פרנץ רוזנצוויג', בתוך ח' קרייסל (עורך), לימוד ודעת במחשבה יהודית, באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, עמ' 273–299.

12 ראו סימון (לעיל הערה 7), עמ' 165.

13 ראו סימון, ע"א (1983). 'אידיאלים ומטרות בחינוך', בתוך הזכות לחנך החובה לחנך, תל אביב וירושלים: ספריית פועלים, בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ובית המדרש לרבנים דאמריקה, עמ' 55–81. המאמר ראה אור במקור בשנת תשכ"א כערך באנציקלופדיה החינוכית שערכו סימון ובובר.

וחולשותיו של האדם; אבל בעל התמימות השנייה רואה בהם גם את פוטנציאל התשובה וההתגברות. אין מדובר אפוא בהצבת הראוי במקום המצוי אלא בראייה מפוכחת, הרואה את השאיפה אל הראוי, את פוטנציאל התיקון וההשלמה כחלק מן המציאות הלא שלמה והלא מתוקנת.

זו אינה רק הכרעה אופטימית הומניסטית אלא בראש ובראשונה הכרעה דתית. סימון אמנם אינו אומר זאת במפורש, אולם משמעות דבריו ברורה. המחנך בעל התמימות השנייה רואה את החניך כמי שעומד בפני אלוהיו, אלוהיו של החניך, אלוהיו של המחנך. מעמידה דתית זו נובעת הבנה חדשה של המצוי. הראוי, התקווה, אינם תבלין שאנחנו מוסיפים למעשה החינוכי; הם הציר שסביבו סובבת הבנת המצוי החינוכית שלנו. משום כך אין מדובר בנס, בהיסמכות שרירותית על איזה שהוא *Deus ex machina*, שיפעל את פעולתו על המציאות וישנה אותה מיסודה, אלא בסוג של ראלזום מפוכח, בראיית התקווה, הגאולה והעמידה של האדם נוכח אלוהים כחלק מן המציאות האנושית. זו אמירה שנעשית חשובה במיוחד בעולם שבו מתפקדת הדת לעתים קרובות כל כך באורח הרסני ומסוכן, כפי שאנו מכירים מהקיצוניים שבין מאמיני האסלאם בימינו ולצערנו גם מקיצוני המאמינים היהודים, ודי לחכימא ברמיזא.

*

מהתבטאויותיו של סימון לא כל כך ברור באיזה מישור נאמרים הדברים. רכניצר עומד בהרחבה ובעמקות על כך שסימון כותב כמי שמגשש לקראת משהו ולא כמי שמביע עמדה מגובשת. משום כך הוא מאריך כל כך בתיאור ההיסטורי הרעיוני ומקצר כל כך בדיון העיוני ברעיון שהוא מבקש להציע. רכניצר עומד על כך שבהקשר שיצרו ההשכלה והמודרנה – כאן נכנס המונח הומניזם לתוך הקשרו של הדיון בתמימות השנייה – נופץ כבר האמון במקרא כטקסט אלוהי וכאמת היסטורית, התפוררה כבר התמימות הראשונה. בשביל האדם המודרני אין צורך ליצור את השבר של השלב הביקורתי.

לסימון יש נטייה להציג את שאלת התמימות השנייה כשאלה התפתחותית אישית. הילד – המקביל בעיניו לאורתודוקס – הוא בעל תמימות ראשונית, המתבגר מצטיין בביקורתיות ובניפוצה של תמימות זו. דימוי זה מציב את התמימות השנייה כעמדתו הבשלה של האדם הבוגר. רכניצר מסתייג, ובצדק רב, מהצגת דברים ליניארית זו. הוא מציין שמדובר דווקא בתהליך רב-רובדי, המתרחש ברזמנית במקומות שונים ובצורות שונות. אנו, כמו גם חניכינו, עשויים להיות 'ילדים', 'מתבגרים' ו'בוגרים' גם יחד, בעלי תמימות זו או אחרת וחסרי כל תמימות. ההנחה שהאדם בן ימינו נפטר לחלוטין מן התמימות הראשונה ושכל מאבקו עשוי להיות ממוקד במתח שבין הביקורתיות הבלתי תמימה לתמימות השנייה, הנחה זו נראית קלושה ובעייתית לכל המתבונן בעיניים פקוחות במציאות בת ימינו. כשלעצמה יש בהנחה זו משום ראייה תמימה של המודרנה.

לניתוח חשוב זה של רכניצר אני מבקש להוסיף שאלה. עלינו לשאול את עצמנו, לשם מה נחוץ המאמץ שסימון מדבר עליו? מה אמור להיות יפה ונכון

כל כך בתמימות השנייה, עד שיצדיק את המאמץ האדיר הכרוך בהחזקה בה? רכניצר דיבר בהרחבה על כך שקשה עד מאוד לבנות מערכת חינוכית לאורו של אידאל זה. אנו צריכים לשאול: האם ראוי לעשות זאת, ומדוע? בהציבנו שאלה זו, כמו בכמה הקשרים קודמים שעלו בדיוני, איננו יכולים לצפות לתשובה ברורה מפיו של סימון. הוא מעיד במאמרו על דבר שאותו אין הוא מנתח עד תום. זו חולשתו הגדולה של המאמר, וזהו האתגר הניצב בפני קוראיו.

דומני שניסיון ניתוח מעין זה היה מעלה את התוצאה הבאה, המקשרת בין רעיון התמימות השנייה לרעיון ההומניזם הדתי: התמימות הראשונה איננה רק דבר מה שאיבדנו. ביסודה היא אידאל, שגם אם ניתן לחזור אליו, אסור לעשות זאת משום שהוא מסוכן ומנוון. התמימות הראשונה איננה ביקורתית ואינה בוחנת את עצמה. אנו למודי ניסיון עד כמה היא עלולה להוביל אותנו למחוזות בעייתיים מבחינה אנושית, דתית ומוסרית. דומני שמותר לומר שהילדים המתאבדים להורגנו, ולהבדיל, הילדים שיצאו מבתיים בגוש קטיף כשלבגדיהם טלאי צהוב או כתום וידיהם מורמות, משל היו מגורשים על ידי חיילים נאצים, הם בעלי תמימות ראשונה. הם האמינו באמת ובתמים שהם עושים את רצון האל, בין אם הוא נקרא אללה ובין אם הוא נקרא ה'. זו תמימות המלווה בעוצמה רגשית אותנטית המעוררת הרבה אמפתיה ובהקשרים אחרים גם הרבה סימפתייה. במקרה הראשון היא רצחנית; במקרה השני היא מרושעת, ויש בה כדי לעוות את נפשם של ילדים אלה עד יומם האחרון.

שלב הספקנות הביקורתית, המסמן את ההתפכחות מן התמימות הראשונה עתירת הסכנות, הכרחי, אולם כשלעצמו מותר אותנו ריקים. כשאנו דבקים בו, אין בידינו אלא תשובה לשאלות מן הסוג של 'מה לא'; לא לשאלות של 'מה כן'. אנו נעשים מפוכחים ביחס להיסטוריה שאין לה שום משמעות מעצבת; אנו מפתחים ביקורת נוקבת ובריאה כלפי כל אידאולוגיה ונותרים בלא אמונה; עינינו רואות בבהירות ובחדות את הלא כלום. כך באשר למקרא. הספקנות הביקורתית מלמדת שזהו טקסט אנושי מתפתח שאינו מכיל בהכרח עובדות היסטוריות או עדות ישירה לדבר אלוהים. היא יודעת שזו ספרות שחיברו מחברים רבים בעלי השקפות שונות ובתקופות שונות. אלא שבהישארנו נטועים בשלב זה, לא יכולה להיות בידינו תשובה לשאלה לשם מה עלינו להיזקק למקרא כל עיקר, מה אנו יכולים ללמוד ממנו אל תוך חיינו, האם עולה מבין דפיו ומקורותיו המגוונים מצווה שנוכל לראות את עצמנו מצוים בה? האם יש לדיבור של המקרא על אלוהים ועל דברו משמעות היכולה להיות רלוונטית לחיינו שלנו?

חולשה זו של העמדה הביקורתית הספקנית אינה נובעת מהיותה הומניסטית, מן המקום שהיא מציבה בו את האדם, אלא מעצם היותה ספקנית ותו לא, ביקורתית ומפרקת בלא לבנות וליצור. התמימות השנייה באה לתקן את שתי העמדות הללו גם יחד; ממש כמו בהקשרם של ההומניזם והדת, היא מבקשת לתקן כל אחת מהעמדות בעזרת רעותה. פירוש הדבר שהתמימות השנייה איננה יכולה להיות רק שלב שלישי מבחינה כרונולוגית. ככל סינתזה במובנו ההגליאני של מושג זה, עליה להכיל בתוכה את שני השלבים הקודמים; עליהם לחיות

בקרבה ברוֹמנית. רכניצר צודק לחלוטין בקובעו שבעל התמימות השנייה מוכרח לשאוף אל התום לא בבחינת גן עדן אבוד אלא בבחינת ממד של קדושה, שהספקנות כשלעצמה לא ידעה להשיג. ברוֹמניות שהוא מדבר עליה איננה אפוא רק צורך חינוכי, כי אם לבה העיוני של התמימות השנייה.¹⁴ מכאן עולה השאלה כיצד מיישמים שאיפה זו הלכה למעשה. ראשית, יש להתייחס במלוא הרצינות לדברי סימון, המצוטטים על ידי רכניצר, שלפיהם אידאל חינוכי אינו יכול להיות נכון למעטים בלבד. מערכת חינוכית צריכה להיות מושתתת על אידאל חינוכי שתהיה לו משמעות עבור הרבים. פירוש הדבר שמוסד חינוכי צריך לפתוח כל הזמן אפיקים, לפתח באורח מתמיד יסודות לביקורת. צריך רק לזכור, וזה קשה לנו יותר כמחנכים, שכשאנחנו מחנכים אנשים להיות ביקורתיים ופתוחים ויצירתיים, אזי המקום הראשון שאליו יפנו את ביקורתם נהיה אנחנו. המחנך הוא המצע, הסדן הראשון לפטיש שלהם. מצד שני, מוסד חינוכי פתוח מאוד, המקבל באהבה ביקורת, איננו האווירה האידאלית כדי להציב אדם באמת מול הצורך להיות ביקורתי. תמיד אורבת לו הסכנה להיות בבחינת קיר ספוג שקשה להכות בו דווקא בשל רכותו. אדם יכול להטיח ראשו בקיר אבן; אפשר שישבור את ראשו ואפשר שיעלה בידו לסדוק את הקיר. מכל מקום ניתן להתעמת אתו. קיר ספוג, מוסד שאיננו מציב עמדה ונאבק עליה, שאין לו דרך ברורה וקווי מתאר ברורים שניתן להתווכח עמם, בעייתי הרבה יותר מבחינה זו. השאלה היא אפוא כיצד מעצבים מוסד חינוכי שהוא בעל עמדה, מסר ודרך מצד אחד, ומצד שני יודע לקבל ולעודד במידה רבה את האמירה של ההפך, את הביקורת, את הבחינה המערערת.

מוסד כזה, אם ניתן יהיה לעצבו, יונחה בהכרח על ידי התמימות השנייה. הוא יאמין והוא יפקפק, הוא יתווה דרך והוא יהיה נכון לערער עליה, הוא ייבנה על סמך ההנחה שתפקידו של המחנך לתת בידי חניכיו אמות מידה של טוב ורע, של אמת וצדק וגם על סמך ההנחה שביכולתם להתמודד בכוחות עצמם – לפעמים בדרך טובה משל מוריהם – עם שאלות אלה. ראשיו ידעו שגם המוסד שבנו הוא חלק ממציאות בלתי משיחית, בלתי מושלמת, ושגם עליו חלה המצווה להימתח לקראת הגאולה.

*

הנקודה האחרונה שאני מבקש להיזקק לה כאן היא ההקשר הייחודי של חינוך המורים. אם לוקחים ברצינות את דברי סימון ומוסיפים לכך הבנה של מה שאהרון דוד גורדון מדבר עליו כ'חינוך עצמי' הצריך להיות תשתיתו של

14 על התפתחותו של יחס תמים שני אל המיתוס במחשבה היהודית המודרנית, ובמיוחד בקרב מוריו של סימון, עמדתו בהרחבה במאמרי 'משלילה לשיקום' – המיתוס בהגות היהודית המודרנית', בתוך משה אידל ואיתמר גרינולד (עורכים), המיתוס ביהדות – הגות ספרות היסטוריה, ירושלים: מרכז זלמן שז"ר (תשס"ד), עמ' 237–273.

החינוך,¹⁵ תקבל תמונה מעניינת מאוד של ההכשרה הראויה לפרחי הוראה. זו הכשרה שהיא דיסציפלינרית הרבה פחות מזו שאנו רגילים לה במכללות למורים ולא כל שכן באוניברסיטאות, הרבה פחות הכשרה בתחומים שאפשר לבחון עליהם אחר כך או להטיל עבודות ולהעניק ציונים. זו הכשרה של אישיות, שמעבר לקנייתה של דעת תרבותית מסוימת, היא מפנימה בדיוק את אותו דבר שסימון דיבר עליו, היינו את היכולת לאהוב את התלמידים באופן ביקורתי, לראות בו בזמן את מלוא צרכיהם וחסרונותיהם שבהווה ואת כל שעדיין לא נמצא בהם מזה, ואת כל מה שיש בהם, ויותר מכך – מה שיכול להיות בהם, מזה. זו אינה אהבה מחבבת העלולה לקלקל את השורה; בוודאי אין זו ביקורתיות לשמה. זהו שילוב של רבדים המזינים תמיד זה את זה והמתנים תמיד זה את זה. כדי לחנך מחנכים כאלה אנו זקוקים למחנכי-מחנכים שיאמינו בדרך זו וילכו בה בחייהם. רכניצר מעיר בצדק רב שלשם כך חיונית תמיכה של חברה או לפחות מאבק מתמיד של המחנך כנגד חוסר אמונה וחוסר תמיכתה של החברה.

*

בסיום הדברים אני מבקש להדגיש את החשיבות הרבה שיש בניסיונו של הרב ד"ר רכניצר לבדוק ברצינות את הרמזים ואת קצות החוטים שמספק לנו סימון. הקשיים שהוא מצביע עליהם בשיטתו של סימון קיימים ללא ספק ואולי, כפי שניסיתי להראות לעיל, לעתים הם חריפים עוד יותר משהעלה רכניצר בדבריו. ניתוח ביקורתי זה של דברי סימון הוא דוגמה ומופת לאורה שבו צריכה להיבחן הגות יהודית בת זמננו. בחינה זו מבקשת לראות בהגות מבוע שממנו צריכים לנבוע המשאבים למי שמבקש לסלול דרכים לחינוך היהודי בימינו ולעשות זאת לא רק מכוחה של אינטואיציה כזו או אחרת, אלא לאורה של מחשבה עיונית שיטתית. העובדה שסימון יכול לספק מצע פורה כל כך לעיון זה ושד"ר רכניצר יכול להצמיח על מצע זה תובנות עשירות ומעשירות כל כך, עובדה זו מצביעה הן על עומק מחשבתו של ההוגה החינוכי בן ראשית המאה ה-20 הן על עצמת היצירה של ההוגה החינוכי המפרש אותו ומעניק לדבריו חיות חדשה בפתח המאה ה-21.

15 בנושא זה דנתי בהרחבה במאמרי 'Towards "A Life of Expansion" – Education as Religious Deed in A. D. Gordon's Philosophy', Y. Rich & M. Rosenak (Eds.), *Abiding Challenges – Research Perspectives on Jewish Education (Studies in Memory of Mordechai Bar-Lev)*, London: Freud Publishing House (1999), pp. 19–63

”יצירת שפה רוחנית משותפת”:
הפילוסופיה החינוכית היהודית של דוד הרטמן

ארי אקרמן

(תקציר)

המאמר בוחן את הגותו החינוכית של דוד הרטמן וטוען שאף על פי שרק מעט מכתבתו ההגותית הענפה של הרטמן מתייחסת באופן ישיר לחינוך יהודי, עניינים חינוכיים תופסים מקום מרכזי בכתביו. לפי הקריאה המוצעת, הכתיבה התאולוגית של הרטמן באה ליישם את תפיסתו החינוכית.

החלק הראשון של המאמר מוקדש לחזונו החינוכי של הרטמן באשר ליהדות החילונית, המדגיש את חשיבותה של ההתמודדות העצמית של היהודי החילוני עם המסורת. לפי הרטמן האסטרטגיה החינוכית העיקרית מיועדת לבטל את האדישות כלפי לימוד מקורות מסורתיים, והיא גישה חינוכית המעלה על נס התמודדות ביקורתית עם הטקסט. הגישה הלא-סמכותית והלא-היררכית יכולה ליצור עניין והתחייבות אצל יהודים שאינם מאמינים בקדושת הטקסט ובמקורו בהתגלות אלוהית. לפיכך מטיל הרטמן על החינוך היהודי ליצור קהילה פרשנית המזמינה את היהודי החילוני לקחת חלק בעיצוב המסורת. על ידי כך הוא מרחיב את החברות בקהילה הפרשנית מעבר לתלמידי חכמים ומעביר את הדגש של חינוך יהודי מהקניית שליטה במסורת הטקסטואלית לפעילות פרשנית שאין בה דרישה להתמחות. נוסף על כך מוכן הרטמן לקבל כחברים בקהילה הפרשנית גם את אלו שאינם מוכנים לקחת על עצמם אמונה דתית או התחייבות הלכתית.

החלק השני של המאמר עוסק בחזונו החינוכי של הרטמן באשר ליהדות הדתית. לפי הרטמן, האורתודוקסיה צריכה לוותר על השאיפה להחזיר בתשובה יהודים חילונים ולאמץ גישה חינוכית המתאימה למציאות החילונית החדשה. עליה לעמול למען יצירת שפה רוחנית משותפת על ידי תפיסה פרשנית חדשה ועל ידי חינוך לערכים פתוחים ופלורליסטיים.

המאמר מסתיים בהשוואה בין הקריאה של הרטמן לרפורמה חינוכית לבין קריאתו לרפורמה הלכתית ומנסה להראות שדווקא החזון החינוכי מפורט ומודגש יותר ומקבל ביטוי מרכזי ונרחב יותר בהגותו התאולוגית.

חינוך להתנגדות על פי אמיל פקנהיים

ארי בורשטיין

הקדמה: על פילוסופיה, חינוך, שואה והקשר שביניהם

המאה ה-20, שבה התרחשה השואה, היא במידה מסוימת המאה של האידאולוגיות. הדוגמאות הקיצוניות לכך הן מצד אחד המרקסיזם הלניניסטי, אשר המיט אסון גדול על מיליוני אנשים ומצד שני, הנציונל-סוציאליזם, אשר גרם לשואה, האירוע הקטסטרופלי ביותר בכל תולדות האנושות. אחת המסקנות האפשריות מן התופעות הללו היא אתגור של הצורך בהעמדת האידאולוגיה במקום מרכזי כמקור כל הרע. זרמי מחשבה פוסט-מודרניים מסוימים קמו בתגובה למרכזיותן של האידאולוגיות, ולקחו על עצמם את התפקיד של הסרת המסכה מעל מרכיבים מתחזים שנראו 'דוברי אמת' בחיים (כגון מוסר, לאומיות, חינוך וכו') וחשפו, לעתים באמצעות ניתוח חברתי נאו-מרקסיסטי, את הפרצוף האידאולוגי האמתי של המושגים האלה, שעל פי רוב שימשו אמצעי שליטה של האליטות על ההמון. במהלך מחשבותי מן הסוג הזה, מוטלת על הפילוסופיה החובה לחשוף מתי גם נעשה שימוש אינסטרומנטלי-אידאולוגי באירועים כמו השואה. יתרה מזאת, השואה אינה מוצגת רק כדוגמה בולטת של תופעה כללית, אלא כמכילה מסר פילוסופי-חינוכי עצום. השואה מלמדת אותנו על הנזק הבל יסוער שאידאולוגיה מסוגלת לגרום לאנשים. לפי תפיסה זו, הניסיון להעמיד את העולם על מטה-נרטיב אחד ויחיד, סופו בדרך כלל דיכוי ואלימות. פתיחת המחשבה לכיוונים שאינם תלויים באמתות מוחלטות תעודד את השחרור האמתי של האדם מן ההיגדים הכפויים עליו מבחוץ על מנת לחפש את המשמעות הסובייקטיבית לחייו. לפיתוח נרחב של הטענות הללו בתחום החינוך נחזור בהמשך הדברים.

מן הצד האחר של המתרס קיימת תפיסה הפוכה, המנתחת את עידן האידאולוגיות כתופעה נכונה מלכתחילה, בעוד השואה משמשת מנוף לרהיוינדיקציה של התופעה, כלומר, הציונות שקמה כתנועה לשחרור לאומי של היהודים וכתופעה אידאולוגית בולטת של המאה העשרים, לא קמה בעקבות השואה, אולם משתמשת בה כהצדקה לקיומה. לפי גרסתה של הציונות הקלסית, התופעות האידאולוגיות הקיצוניות של המאה ה-20 הן ללא ספק סטיות חמורות ובלתי מוסריות בעליל. אולם אין זו הוכחה שכל האידאולוגיות שגויות, ואין מלמדים מן היוצא מן הכלל על הכלל. הלקח החינוכי העיקרי של השואה, לפי

הגישה הציונית הקלסית, הוא דווקא ההצדקה שיש אמת בהיסטוריה ושהדבר הנכון היחיד לעשות הוא לקבץ את עם ישראל בארצו ולהעניק לו זכות להגנה עצמית. החינוך לציונות, אשר השואה עומדת כמרכיב מרכזי שלו, הוא חינוך אידאולוגי נכון שיביא בסופו של דבר לשיפור איכות החיים במדינת ישראל, ברגע שאזרחיה יהיו מזוהים עם הפרוייקט הציוני ועם מטרותיו.

שתי התגובות הללו למאה של האידאולוגיות, זו המתנגדת להן בגלל הסיכון שבדבר וזו העושה רהיונדיקציה שלהן דרך השוואה בין אידאולוגיות נכונות ולא נכונות, עושות שימוש אינסטרומנטלי מסוים בשואה להצדקת את טענותיהן. ברצוני להציג במאמר זה אופציה פילוסופית-חינוכית שלישית להתמודדות עם לקחי השואה, הפוסלת כל סוג של שימוש תועלתני בה על מנת להצדיק משהו אחר. לדעתי, הגותו של אמיל פקנהיים עשויה להוות אופציה מעניינת ביותר המתעלה על הפגמים של שתי הראשונות. פקנהיים התנגד באופן בולט לאפשרות הראשונה, זו המסיקה מן השואה את הביטול של כל אמת אולטימטיבית. אולם, ניתן לטעות ולומר כי מאחר שהוא הגיע למסקנות ציוניות מובהקות בעקבות השואה, הוא מזדהה עם האופציה השנייה. לדעתי אין הדבר כן. פקנהיים שלל כל שימוש אידאולוגי בשואה, אפילו למטרות נעלות וצודקות. הציונות שלו היא ציונות קיומית הנובעת מניתוח פילוסופי-היסטורי על השואה. פקנהיים ניסח זאת כמה וכמה פעמים, אולם אחד מניסוחיו המוקדמים והמפורסמים מתמצת את הגישה הקיומית: 'קולה המצווה של אושוויץ או המצווה ה-614 – לא להעניק להיטלר ניצחון אולטימטיבי'.¹ מתן יד להיעלמותו או להשמדתו של עם ישראל הוא השלמה למלאכתו של היטלר. בהעלאת הקיום היהודי לרמה פילוסופית קיומית, פקנהיים הופך את המסר של השואה למסר חינוכי-קיומי. הציונות היא המסקנה ההכרחית והכמעט בלעדית של השואה מבחינה פילוסופית-קיומית ולא מבחינה אינסטרומנטלית.

חיבורו החשוב של פקנהיים, 'לתקן את העולם',² הוא ניסיון פילוסופי שיטתי של התמודדות ישירה עם התוצאות של 'עולם השואה' על החיים בעולם שלאחר השואה. בספר זה, פקנהיים מפתח פרשנות מיוחדת לארבעה הוגים מרכזיים: שפינוזה ורוזנצוויג, המייצגים את האופציה החילונית והדתית בתוך עם ישראל, והגל והיידגר, המייצגים את השיא ואת השפל של התרבות הגרמנית והכללית. לאחר מכן ניגש פקנהיים לניתוח מעמיק של 'עולם השואה'. מסקנתו העיקרית היא שהחיים בעולם זה אינן אפשריים, ובלשון הפילוסופים, החיים הם 'נמנעי המציאות'. ובכל זאת, איך התאפשרו במקרים מסוימים ומעטים חיים או לפחות סימני חיים ב'עולם השואה'? מקרים אלה מביאים את פקנהיים לפתח את מה שהוא מכנה 'התנגדות כקטגוריה אונטולוגית'. קטגוריה פילוסופית חדשה זו

1 ראו פקנהיים (תשמ"ט). על אמונה והיסטוריה – מסות ביהדות זמננו, ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית.

2 Fackenheim E. L. (1982). *To Mend the World*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press (להלן: TMW). כל התרגומים של ספרים המצוינים באנגלית הם שלי.

תשמש לנו עיקרון חיוני של השיטה על מנת לבנות מחדש את העולם שלאחר השואה. מלאכה זו, פקנהיים כינה בלשון הקבלה של האר"י 'תיקון עולם', ועליה נרחיב בהמשך. 'לתקן את העולם' הוא ספר פילוסופי מורכב, ולא כאן המקום להתייחס למלוא טיעונו. מטרתנו היא למקם את פקנהיים, ובמיוחד את הגותו כפי שהיא מצטיירת מתוך חיבורו המרכזי, בזיקה לפרויקט החינוכי המבקש להנחיל את השואה לדורות הבאים. מיקומו של פקנהיים בנושא של חינוך ושואה יהיה תלוי בהגדרות השונות שניתנו לצירוף המושגים הזה. לצורך זה אמפה תחילה את האפשרויות החינוכיות המצטיירות מתפיסות שונות על השואה ומתפיסות שונות של המעשה החינוכי. התזה המרכזית של מאמר זה היא שהתמונה העולה מתוך ספרו של פקנהיים מובילה אותנו לראייה של החינוך לשואה לפיו כ'חינוך להתנגדות'. נבדוק את הפשר המדויק של הגדרה זו דרך השוואתה עם אפשרויות חינוכיות נוספות המתיימרות להציע את רעיון ההתנגדות כאופציה חינוכית, אולם בכיוונים שונים לגמרי.

חינוך ושואה: האופציות של חינוך להתנגדות

כאמור, מתוך 'לתקן את העולם' מצטיירת תמונה אשר שחזורה בתחום החינוכי מביא אותנו לקטגוריה שניתן לכנותה 'חינוך להתנגדות'.³ אף על פי שלא ניתן למצוא בכתבי פקנהיים כינוי זה, סבורני שזהו התרגום החינוכי הסביר המצטייר העולה ממשנתו הפילוסופית. לדעתי, לכלל הגותו של פקנהיים כהגות קיומית יש מסר חינוכי-קיומי בעל חשיבות עליונה. המעבר מה'התנגדות כקטגוריה אונטולוגית' ל'חינוך להתנגדות' הוא במידה מסוימת מעבר טבעי. אם ההתנגדות כקטגוריה אונטולוגית היא הדרך היחידה לגשת להבנת השואה, דהיינו דרך ההבנה של הקרבנות את עצמם בתוך המצבים הקיצוניים ביותר שניתן לדמיין, הרי שהמסר לדורות הבאים מן המעשים הללו הוא בעיקרו מסר חינוכי. קטגוריה פילוסופית חדשה זו מלמדת אותנו איך להמשיך ולעסוק בחשיבה פילוסופית לאחר השואה, איך לרפא את השיתוק הנורא של החיים שנגרם בעקבותיה,

3 חשוב להבהיר שפקנהיים לא כתב מאמר פרוגרמטי-חינוכי על לימודי השואה. בצעירותו הוציא לאור תכנית לימודים לבתי הספר היהודיים בצפון אמריקה, שהתפרסמה בשנת 1960 כספר בשם *Paths to Jewish Belief: A Systematic Introduction*, New York: Berhman House. הספר דן בסוגיות התאולוגיות היהודיות אשר העסיקו אותו בתקופה זו, כגון האל וההתגלות, אולם לא בנושא השואה. כיוון שלאחר 1967 הקדיש פקנהיים את מרב הגותו לנושא השואה, וכתביו מרובים ביותר, מצטיירת תמונה ברורה איך לדעתו יש ללמד נושא זה ועל פי אילו קריטריונים חינוכיים. על האימפליקציות החינוכיות של ההגות המוקדמת של פקנהיים, ראו מיכאל רוזנק (תשל"ו). תפקודים של תיאולוגיה יהודית בת-זמננו בחיבור תיאוריה חינוכית דתית בתפוצות, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

ובמיוחד איך להמשיך לחנך לאחר האסון השובר כול. מבחינה זו יש לניתוח הפילוסופי של פקנהיים השתמעויות חינוכיות ממדרגה ראשונה. המושג 'חינוך להתנגדות', אינו מושג חדש בשיח החינוכי של ימינו. ברצוני להשוות את השימושים הנפוצים שלו בפילוסופיה של החינוך של ימינו, ביישום האפשרי שלו בתוך הקשר בין חינוך לשואה, ולהבחין בתרומתו הייחודית של פקנהיים לנושא.

חינוך להתנגדות כחינוך לביקורתיות

לפי התפיסה הראשונה ניתן לראות את החינוך לחשיבה ביקורתית כסוג מסוים של חינוך להתנגדות. לאסכולה זו פנים רבות, אולם אחת הטענות המרכזיות המקשרת בין כל הדוגלים בה היא זו הגורסת שהביקורתיות היא סוג מסוים של התנגדות לאינדוקטיביזם.⁴ בדרך כלל השייכים לתפיסה של החינוך לחשיבה ביקורתית מניחים את שהאדם הוא יצור רציונלי מטבעו. החשיבה הביקורתית, בין אם היא מולדת ובין אם היא מתפתחת בעזרת החינוך, משמשת כלי התנגדות למגמות החברתיות-החינוכיות הרבות המנסות לפגוע ברציונליות.

חינוך לשואה בהקשר הנוכחי יהיה בעיקר חינוך להתנגדות לטוטליטריזם, לסמכותיות לשמה (שבמיוחד אינה עומדת על קריטריונים רציונליים), לשטיפת מוח ולרליטיביזם מוסרי. האם החינוך להתנגדות נוסח 'לתקן את העולם' יכול להיות שותף להנחות של התפיסה של החינוך לחשיבה ביקורתית? נראה כי במידה מסוימת היה פקנהיים מסכים עם ההיבט הרציונלי של תפיסה זו, במיוחד בגלל המסקנות האנטי-רליטיביסטיות שלה. ואולם בשואה נחשפו גם פגמיה של הרציונליות הקיצונית, אשר הגיעה למבוי סתום. הרציונליות האנושית גרידא אינה מעניקה לנו את הכלים לתקן מחדש את העולם שלאחר השואה. הפעילות הנדרשת לאחר ההרס הנורא יכולה להיעזר ברציונליות, בעיקר כדי לנטרל תופעות שליליות אחרות, אולם אין היא יכולה להתבסס על הרציונליות כמרכיב המהותי שלה. יתרה מזאת, מן הספר 'לתקן את העולם' מצטיירת תמונה שאינה מותירה אפשרות של קטלוג השואה כתופעה אי-רציונלית גרידא. השואה היא חידוש (novum) בהיסטוריה האנושית, ואין קטגוריה המוכרת מראש, גם בתוך הסקלה של הרציונליות – אי-רציונליות או של הטוב והרע, המתאימה להגדיר אותה באופן נאות.

חינוך להתנגדות כ'חינוך שכנגד'

סוג שונה של חינוך להתנגדות הוא התנגדות לתודעה כוזבת, אשר בדרך כלל

4 ראו לדוגמה Siegel, H.(1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, New York: Routledge

המערכות החברתיות מנסות להכניס בנו בכוח. כאמור, לפי תפיסה זו הרלוונטיות של השואה אינה נעוצה בעובדות ההיסטוריות עצמן (ככלל אין באפשרותנו לדבר על עובדה היסטורית אובייקטיבית), אלא בשימוש שהמערכות הקשורות לשלטון עושות בה. במקרה של היהודים והשואה, הדבר הבולט הוא שהאליטה החינוכית מנסה להשתלט על הזהות, בראש ובראשונה על ידי החדרת זהות שלילית המבוססת בעיקר על תפיסה עצמית קולקטיבית של היות קרבן. עובדה זו מובנת עוד יותר בהקשר של מדינת ישראל, שבה משמשת השואה, לפי חסידי התפיסה, בסיס של הזהות הקולקטיבית היהודית, המנוגדת לזהות הקולקטיבית הערבית. מחנכים ערבים אימצו באופן טבעי את אותם פרמטרים חינוכיים על מנת להתנגד ליהודים ולהתחרות על הקביעה מיהו הקרבן האמתי. מהי התנגדות אמיתית ומהו תפקידו של החינוך?⁵ החינוך חייב ללמד איך להתנגד למערכות החברתיות הקבועות, המסלפות את האני האמתי של הפרט. במדינת ישראל, רק הסרת מסכות מן הסוג הזה, דהיינו שחרור מן התודעה הכוזבת, יאפשר יצירת חברה מתוקנת יותר.

אין ספק שהחינוך להתנגדות, בפירושו של תפיסת החינוך שכנגד, רחוק מתפיסתו של פקנהיים כרחוק מזרח ממערב. אולם ביכולתו של מרחק זה להוביל אותנו לתרגום מדויק יותר של החינוך להתנגדות המצטייר מ'לתקן את העולם'.

הגדרת ההתנגדות לאור ה'לוגיקה של ההרס' לפי פקנהיים

לכאורה ספרו של פקנהיים מציג את עצמו כספר פילוסופי לכל דבר. נשאלת אפוא השאלה, מה הקשר בין פילוסופיה להתנגדות? הרי אלה שתי פעילויות מתחומים שונים שהאחד מהם נוגע בקצהו של האחר. התשובה נמצאת בפרשנותו הייחודית של פקנהיים להגותו של הגל. פקנהיים מקבל מן הירושה ההגליאנית את הקשר הבל יינתק בין חיים למחשבה. הגל הוא הפילוסוף היחיד אשר התייחס לעובדות ההיסטוריות בכובד ראש ואשר שהשתמש בהן כבסיס לבניית שיטה פילוסופית, אף על פי שמטרתו הסופית הייתה חיפוש אחר הממד הנצחי של המחשבה. לדעת הגל, מטרה זו תושג בתנאי שממד החיים יישמר ולא יתפוגג או ייעלם בתוך הממד המחשבתי. הדוגמה החשובה בתחום זה, לדעת פקנהיים, הוא הרוכד הדתי של בפילוסופיה ההגליאנית, ובמיוחד מעשה ה'טרנספיגורציה' שעשה הגל באמצעות הנצרות למושגים פילוסופיים, דבר המתקיים בתנאי שהנצרות ההיסטורית אינה נעלמת. לפי פירוש זה, הקשר ההגליאני בין מחשבה לחיים הוא הכלי הפילוסופי שבעזרתו ירפא פקנהיים את שיתוקה של הפילוסופיה לנוכח אירועי השואה.⁶ גם

5 ראו לדוגמה Gur-Ze'ev, I. (1998). 'The Morality of Acknowledging/Non-Acknowledging the Other's Holocaust Genocide', *Journal of Moral Education* 27(2), p. 164

6 בהקדמת 'לתקן את העולם' פקנהיים טוען שבזמננו החיים היהודיים מקדימים את המחשבה

מושגיו של היידגר הקשורים לקיום בסיס אונטי לכל קטגוריה אונטולוגית ישמשו הצדקה פילוסופית למושג ההתנגדות.⁷ אחת העובדות ההיסטוריות המדהימות הנלמדות מאירועי השואה היא שאף על פי שהמחשבה השתקפה, הקרבנות, או לפחות אחדים מהם, לא השתתפו. לדעת פקנהיים, היחסים בין חיים למחשבה הגיעו למצב חסר תקדים בהיסטוריה, שניתן לכנותו 'חידוש דיאלקטי':

אנו מגיעים לחידוש מוחלט [novum] בקשר שבין חיים למחשבה. השיתוק של היכולת המטפיזית היא גם חידוש מוחלט בהיסטוריה. הוא הדין בשואה, האירוע הגורם לשיתוק. אבל העובדה החיונית מבחינתנו היא שניתן למצוא חידוש מוחלט גם בהתנגדות של כמה יחידי סגולה מקרב הקרבנות.⁸

להבהרת ההתנגדות כקטגוריה אונטולוגית-פילוסופית, פקנהיים אימץ את הגדרתו של ז'ן אמרי (Améry), אשר לפיה הנאציזם בנה עולם של 'הגיון ההרס'.⁹ על פי הגדרה זו, הטרור הנאצי נבנה בצורה שיטתית במטרה לחסל כל אפשרות של התנגדות של הקרבנות. נמצאנו למדים שהשואה הביאה לתופעה חסרת תקדים גם מצדם של החיים: ההתנגדות למנגנון אשר, ככל שאפשר לקבוע מבחינה היסטורית-פילוסופית, לא היה אפשר להתנגד לו.¹⁰ המטרה העילאית

היהודית (סוגיה הקשורה לציונות), ובעקבות כך, לאור הגישה ההגליאנית: 'המחשבה חייבת לחזור לבית ספר של החיים'. ראו TMW, עמ' 15.

7 מבלי לדון כעת בשלל המושגים בפילוסופיה של היידגר, אגדיר כאן את מה שהוא מכנה 'אונטולוגיה יסודית'. לדידו של היידגר עלינו להבדיל בין שני רבדים של אונטולוגיה: הרובד האונטולוגי או ה-existenzial, המתיחס לישות הישם, והרובד האונטי או ה-existenzial המתיחס לאופן שהיישם מתגלים בהקשר היומיומי. חוסר היכולת להבין לעומק את התבונה המעשית הקאנטיאנית גרם להיידגר לטעון שהרובד האונטולוגי, existenzial, נשאר בלתי פתיר אצל קאנט. לנושא זה ראו מנסבך, א' (תשנ"ח). קיום ומשמעות: מרטין היידגר על האדם, הלשון והאמנות, ירושלים: מאגנס, עמ' 25–31.

8 TMW, עמ' 201.

9 Améry, J. (1980). *At the Mind's Limits* (trans. by Sidney Rosenfeld and Stella P. Rosenfeld), Bloomington: Indiana University Press (להלן: '*At the Mind's Limits*'). הטענה המרכזית של אמרי היא שהנאצים הטילו על שבוייהם משימות אשר לא ניתן להשיגן, כגון ניקיון, הופעה מכופתרת לגמרי של המדים, כאשר איבוד הכפתורים בשעות העבודה היה בלתי נמנע ולא ניתן היה להשיג חדשים. בהתחלה, טוען אמרי, התנגדה המחשבה של השבויים: 'דבר זה הוא בלתי אפשרי'. ואולם הנאצים הצליחו בסופו של דבר לדכא אפילו את המחשבות הללו, והשבויים ראו במשימות הבלתי אפשריות להשגה משהו טבעי. ראו שם, עמ' 10–11. פקנהיים מביא דוגמה אישית של המנגנון שבנו הנאצים ושלא ניתן להתנגד לו. פקנהיים נכלא במחנה העבודה Sachsenhausen. לפי דעתו לשבויים היו שם שלושה סוגי עבודה: (א) עבודה לשם ייצור; (ב) עבודה לשם עינוי; (ג) עבודה ללא משמעות לשם מטרה פיקטיבית. הסוג השלישי הוא שדיכא את האפשרות להתנגדות של השבויים. העיקרון ששלט בו היה הסדר המופתי שבו חויבו השבויים בכיצוע העבודה, אולם הנאצים השליטו כאוס מכון

של המנגנון הנאצי הייתה ההרס העצמי של הקרבנות,¹¹ והתאבדות של יהודים שנבעה ממצוקה התקבלה על ידי הנאצים בשמחה. מכאן הלוגיקה שמאחורי בניית מחנות הריכוז והמוות: אם לא הגיע היהודי למסקנה שהוא חייב להתאבד ממניעים אידאולוגיים, אזי במחנות יגיעו שנאתו עצמית בשל מוצאו וההכרה שהוא האשם האמתי במצבו לממדים כה גדולים, עד כי באופן בלתי נמנע ירצה לפגוע בעצמו. הלוגיקה של ההרס הביאה חידוש מופלג בטבע האדם אשר לא נודע לפני כן: ה'מוזלמן' (Muselmann), אדם אשר גופו עדיין חי אבל נשמתו מתה, גווייה מהלכת אשר לא ברור אם ניתן לייחס לה חיים או מוות.

כדי להכניס את הקורא של 'לתקן את העולם' לעולם השואה מרבה פקנהיים בתיאורים מן השואה שיש בהם מוסר השכל פילוסופי. אולם העובדה המעניינת בקטעים אלה היא החלפת הטונים והפרספקטיבות בסגנון הכתיבה. השואה, אליבא דפקנהיים, אינה ניתנת לתיאור מילולי. ובכל זאת איך תיאר אותה? גם במקרה זה אנו מוצאים את השפעתו הדיאלקטית של הגל על הגותו של פקנהיים. לדירו, הגל כתב את כתביו המוקדמים בנימה של התלהבות ומעורבות אישית. בסוף ימיו, כאשר מטרתו הייתה להשיג את הבנת המכלול האלוהי או השלמות הטוטלית, נמנע הגל ממעורבות אישית מעין זו. פקנהיים מעיד שכאשר הוא מתאר את השואה, הוא עושה זאת בדרך מנוגדת לזו של הגל. אם כדי להשיג את הבנת המכלול האלוהי חייבים להשתמש בלשון אובייקטיבית, בבואנו לתאר את מכלול האימה, האפשרות היחידה הנותרת היא עורבות אישית.¹² הגל ניסה להשיג הבנה טרנסצנדנטלית. הבנה זו נמנעת מאתנו בהקשר של עולם השואה. בעולם זה פתוחות לפנינו שתי חלופות: שתיקה או דיבור (אפילו דיבור פילוסופי) בלשון המבטאת גם מחאה ועלבון.

נסה עכשיו להגדיר את מה שפקנהיים מגדיר כ'התנגדות'. מעשי ההתנגדות עצמם נטולי חשיבות היסטורית-מדינית (הם לא הזיקו לשלטון אפילו בצורה מינימלית), חשיבותם היא במישור הפילוסופי בלבד.¹³ לעומת הפעילות

וניסו 'לשכנע' את הקרבנות בקיום סדר מופתי בתוך הכאוס. זה נתון שאולי מסוגל להסביר, טוען פקנהיים, את הסדר המופתי אשר בו הלכו רבבות של אנשים לעבר תאי הגזים, מלווים במוזיקת רקע ובשילוט כגון Arbeit Macht Frei. ראו TMW, עמ' 702. תיאור מפורט של שהייתו של פקנהיים ב-Sachsenhausen ב-1938 נמצא ב-JRH, עמ' 58-67.

11 עדות בולטת של השכויים לרצון עז בפגיעה עצמית ראו Micheline, M. (1958). *An Ordinary* Cam (trans. by Margaret S. Summers.), New York: Simon and Schuster מצאירות יומיומית של שבויים אשר נמנעה מהם עשיית צרכים אפילו במקרים של מחלות חמורות. אנשים אלה חיפשו במהרה את האפשרות היחידה אשר תציל אותם, התאבדות.

12 ראו TMW, עמ' 27.

13 ניסיון להגדיר את ההתנגדות מנקודת ראות פוליטית-חברתית בשואה ראו Kren, G. M. and Rappoport, L. (1981). 'Resistance to the Holocaust: Reflections on the Idea and the Act', Y. Bauer and N. Rotenstreich (Eds.), *The Holocaust as Historical Experience*, New York and London: Holmes and Meier, pp. 193-221.

המלחמתית נגד הנאצים, הם היחידים אשר נגעו באופן מהותי במה שפקנהיים מכנה 'עולם השואה'.¹⁴ בעקבות זאת פקנהיים דוחה ראשית את ההגדרות הסטנדרטיות של התנגדות, המתייחסות אך ורק לממד הפוליטי-החברתי.¹⁵ שנית, יש להבהיר שלפי פקנהיים סוגיית ההתנגדות קשורה אך ורק ליהודים. נקודה זו, העלולה להיות שנויה במחלוקת, נוגעת לתפיסה המיוחדת של פקנהיים את השואה. אם כי הסוגיה של ייחודיות השואה אינה נוגעת ישירות להגדרת ההתנגדות, עלינו לעמוד כאן על הצדקת השייכות שלה ליהודים. יש לציין שפקנהיים אינו מבטל סוגי התנגדות אחרים, דוגמת אלה אשר נרדפו בגלל דעותיהם הפוליטיות או בגלל מעשיהם, כמו ההומוסקסואלים. היהודים הם היחידים אשר הושמדו בגלל פשע לידתם.¹⁶ כבר בכתביו המוקדמים הגדיר פקנהיים את הייחודיות של האנטישמיות הנאצית: 'המונח "ארי" משמעותו האמתית היא "לא יהודי", והנאצים לא היו אנטישמים בגלל היותם גזענים אלא להפך, הם היו גזענים בגלל היותם אנטישמים'.¹⁷

פקנהיים רואה את הגזענות הנאצית כמכוונת בעיקר, ואולי באופן אקסקלוסיבי, כלפי היהודים. הקרבנות האחרים של שנאה זו היו מבחינתו 'קרבנות לא יהודיים חפים מפשע', או מה שהוא מכנה 'quasi-Jews'.¹⁸ קטגוריה זו אינה מפחיתה מעצמת הפשע כלפיהם, אלא רק מצביעה על העובדה שהאויב האמתי של הנאצים היה היהודי, ואילו הקרבנות האחרים, אשר לכאורה היו 'נקיים' מאשמה זו, נענשו מכיוון שענו לאותה הגדרה באופן חלקי.

ראינו שהלוגיקה של ההרס לא הותירה מקום להתנגדות. לוגיקה זו יצרה את החידוש הזוועתי של המוזלמן. אולם תמיהה גדולה היא העובדה שהיו שלא הפכו למוזלמנים. כיצד נוצרה ההתנגדות למנגנון אשר לא היה אפשר לעמוד בפניו?¹⁹

14 ראו TMW, עמ' 202.

15 הדוגמה שפקנהיים מביא להקשר זה היא: [...] [the refusal : maintenance of self-respect and [...] yield to the blandishments of collaboration'] (Michel H. (1967). *The Shadow War*: to. ראו: *Resistance in Europe 1939-1945*, London: Deutsch, p. 247

16 פקנהיים טוען שאולי גם הצוענים שייכים לאותה קטגוריה, אולם רק היהודים הם שממלאים אותה באופן בולט. ראו TMW, עמ' 205.

17 Fackenheim, E. (1978). *The Jewish Return into History: Reflections in the Age of Auschwitz and a New Jerusalem*, New York: Schocken Books, p. 93

18 ראו שם.

19 מפתיעה העובדה שפקנהיים אינו מזכיר בהקשר זה את הגותו של מייסד הלוגותרפיה, ויקטור פרנקל. פרנקל ייסד את שיטתו הטיפולית בעקבות שהייתו במחנה ריכוז ולאור ניסיון לענות על השאלה מדוע האנשים אינם נכנעים וממשיכים לחיות? תשובתו הייתה שהפתרון נעוץ במשמעות שכל קרבן העניק לסבלו, משמעות אשר אפשרה את הישרדותו בתנאים בלתי אפשריים. תשובה זו, הנוגעת לרובד פסיכו-פילוסופי, אינה מוזכרת, ככל הידוע לי, בכל כתבי פקנהיים, אף על פי שהיא קשורה באופן מהותי בפתרון של התנגדות כאופציה אוטולוגית. על ויקטור פרנקל והשואה ראו שביד, א' (תשנ"א). מאבק עד שחר, תל אביב: ספריית הילל בן חיים, הוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 73-104.

כדי לענות על השאלה עלינו להתבונן בעדויות של הקרבנות על עולם השואה. לצורך זה מביא פקנהיים ארבע דוגמאות מייצגות, המאפשרות לנו להגדיר מהי התנגדות.

הדוגמה הראשונה שייכת לתחום האימהות. לפי העדויות שיש לנו מתקופת השואה, נשים הרות היו הראשונות להישלח להשמדה. אם נולד תינוק, הוא נלקח מיד מאמו ונרצח. סביר, טוען פקנהיים, שכל אישה הייתה מבצעת הפלה מהירה כדי למנוע את רצח הוולד, דווקא בגלל הרגש האימהי שלה. למרות זאת העדויות מספרות שמספר רב של נשים יהודיות סירבו בכל תוקף להפיל.²⁰

הדוגמה השנייה היא של פלגיה לווינסקה, שבויה פולנייה שנשלחה לאושוויץ, שרדה וכתבה ספר זיכרונות.²¹ לווינסקה מתארת בספרה את עולם השואה באושוויץ ומעידה ששם הגיעה למסקנה שהנאצים רצו שהשבויים ימותו בתוך צואתם. אבל לפתע התרחש משהו: 'ברגע שהבנתי את העיקרון המניע [...] כאילו התעוררתי מחלום [...] הרגשתי תחת הציווי לחיות [...] ואם אמות באושוויץ, זה יהיה כבן אדם, אשמור על כבודי. לא רציתי להיהפך ליצור גס, עלוב ודוחה שאויביי ציפו לו [...] ואז החל מאבק איום שנמשך יום ולילה'.²²

עדויות של לווינסקה עונה להגדרה של התנגדות, והיא מביאה אותנו לגילוי פילוסופי ממדרגה ראשונה: 'גברים ונשים רגילים, לא מלומדים או הוגי דעות, ניצבו מול האימה וקלטו כמה מדובר אף על פי שהיו לכודים בה, שכן ללא הבנת המצב לא היו יכולים לעשות את מה שלמעשה הם עשו'.²³

לווינסקה הבינה את ממדי האירועים שלכאורה לא היו ניתנים לתפיסה בזמן התרחשותם. היא לא הייתה פילוסופית, אולם תפיסתה הייתה מצד החיים. היא קיימה את הצו שציווה עליה להמשיך לחיות. לדברי פקנהיים, צו זה, בדומה לסירוב האימהות להפיל, אינו מסוגל לעמוד בקריטריונים של מושגי הפילוסופיה המסורתית, כגון כוח הרצון או תשוקה טבעית.²⁴ התשובה של לווינסקה שייכת לתחום האולטימטיבי, לחידוש בטבע האדם אשר התגלה רק בעולם השואה.

הדוגמה השלישית של פקנהיים נראית כסיפור חסידי המתרחש בקרב קבוצת חסידים אשר נכלאה בכמחנה ריכוז בוכוולד. קאפו אוקראיני הציע לחסידים זוג

20 Von Kellenbach, K. (1999). 'Reproduction and Resistance during the Holocaust', in ראו E. Fuchs (Ed.), *Women and the Holocaust: Narrative and Representation, Studies in the Shoah* 12, pp. 19–32

21 Lewinska, P. (1968). *Twenty Months at Auschwitz* (A. Teichner, trans.), New York: Lyle Stuart, (להלן: 'לווינסקה'). לאחר מה שנאמר על הגזענות הנאצית כביטוי שונה של אנטישמיות, מעניינת העובדה שפקנהיים מביא עדויות של 'התנגדות' של לא יהודים. פקנהיים מצדיק זאת כך: 'המחברת אינה יהודייה אלא אצילה פולנייה. מכל מקום, יש טעם בהקשר זה לכנותה "יהודייה לשם כבוד"'. ראו TMW, עמ' 26.

22 לווינסקה, עמ' 141.

23 TMW, עמ' 218.

24 ניתן לראות קביעה זו של פקנהיים כתשובה לפתרון של ויקטור פרנקל לסוגיה, אולם פקנהיים, כאמור, אינו מזכיר אותו במפורש.

תפילין תמורת ארבע מנות לחם. החסידים התלבטו בגלל הסיכון לחייהם בהיעדר אוכל, אולם בסופו של דבר נענו בחיוב. התפילה עם התפילין העניקה לחסידים, לפי העדויות, תפיסה שונה של המציאות: 'לא הצלחנו כלל להסביר או להבין את מה שאירע לנו ומדוע. הדרך היחידה הייתה להתחזק באמונה תמימה באמצעות השפעת הסמל המיסטי של התפילין. לכן מצוות תפילין הייתה אהובה כל כך באושוויץ – היא שמרה על הנשמות השבורות שלא יאבדו את אמונתן הגמורה אפילו לרגע כאשר לא נתפסה או הובנה הסיבה לסבלם'.²⁵

לדעת פקנהיים, תפילת החסידים לא באה להסביר את עולם השואה, אלא אך ורק להדגיש את העובדה שההתנגדות בלתי אפשרית בתוך הלוגיקה של ההרס.²⁶ בדוגמה זו מהווים התפילין אובייקט סימבולי המעניק חיות קיומית. גם כאן המושגים התיאוריים המוכרים על טבע האדם אינם מתקיימים, משום שהגענו למימוש של התנהגות שהיא בלתי אפשרית מלכתחילה. כדאי להזכיר שההתנגדות כאן אינה רלוונטית בתחום הצבאי או הפוליטי-המדיני, אלא בתחום הפילוסופי-האונטולוגי העוסק בטבע האדם. הוכחה לכך היא שפקנהיים משווה את ההתנגדות המזוינת לפעילות כמו תפילה או הנחת תפילין, על אותו מישור של ביטוי קיום חיים, בתוך הלוגיקה של ההרס.

הדוגמה הרביעית היא ההתנגדות של תנועות הנוער הציוניות בתוך הגטאות. לקבוצות החמושות הייתה אפשרות לברוח מהגטאות ולהצטרף לקבוצות התנגדות אחרות. חבריהן בחרו להישאר בגטו כדי להילחם נגד הלוגיקה של ההרס, אשר מטרתה הייתה התאבדות היהודים מתוך שנאה עצמית. גם במקרה זה הבחירה אינה מבטאת את מהות המעשה. כוח רצון או תשוקה טבעית הם מושגים הפועלים בעולם המתנהל לפי סטנדרטים מוכרים. לפי הלוגיקה של ההרס, שלא ניתן היה להתנגד לה, נוער חמוש יהודי לא יכול לקום כנגד הנאצים. פקנהיים מצביע על העובדה שההתנגדות המזוינת בגטאות הייתה המאורע היחיד בכל התקופה הזאת אשר הראה סימן של חיים – לא במובן הפשוט, אלא כחידוש מוחלט בטבע האדם. במילים אחרות, ניתן לומר שאלה היו אלו פעילויות של קידוש החיים,²⁷ קטגוריה הלכתית-יהודית אשר התגלתה רק לאור עולם השואה:

קידוש החיים התגלה כצורה ייחודית של התנגדות שלא ניתן עוד להפרידה

25 ראו Rosenbaum, I. J. (1976) *Holocaust and Halacha*, New York: Ktav, p. 78

26 ההערה הפולמוסית של פקנהיים בהקשר זה נגד התפיסות התאולוגיות פוסט-שואה הלא אותנטיות, העוסקות בצידוק הדין, מעניינת ביותר: 'Unauthentic theological thought now, Jewish or Christian, may discover the divine purpose of Buchenwald, or at least claim that it had such a purpose'. ראו TMW, עמ' 219.

27 ר' יצחק ניסנבוים הוא שטבע את המונח הזה בתקופת השואה. טענתו הייתה שהאירועים הטרגיים של השואה שוללים התנהגות של קידוש השם, כפי שהיה נורמטיבי בתקופות של אנטישמיות קשה בימי הביניים, ומצריכים מושג חדש, קידוש החיים. ראו Esh, S. (1976). 'The Dignity of the Destroyed', Y. Gutman and L. Rothkirchen (Eds.), *The Catastrophe of European Jewry*, Jerusalem: Yad Vashem, p. 355

מהחיים עצמם – חיים שמשמעותם הייתה לעתים הישרדות לשעה, ליום, או לשבוע, ולא לה שהתמזל מזלם אפילו עד לאחר השמדת עולם ההרס המרושע.²⁸

העמדת החיים כערך מוחלט וקדוש בעולם אשר בו איבדו החיים כל ערך היא ההתנגדות האמתית הפותחת לנו פתח לאפשרויות פילוסופיות חדשות. המעשה היה בלתי אפשרי, לא מבחינה מציאותית או סטטיסטית אלא מבחינת טבע האדם. בתוך עולם השואה התגלתה קטגוריה אונטולוגית חדשה של העולם הזה ושל החיים, והיא תוביל אותנו לתיקון העולם והפילוסופיה מן השיתוק שבו הם נכלאו בעקבות השואה.

חינוך להתנגדות כהתנגדות למוות ואישור הקיום

העמקנו בתאוריית ההתנגדות של פקנהיים כדי לסרטט עכשיו תאוריה חינוכית של התנגדות, אשר תשתמע מן הקווים הפילוסופיים הכלליים. במסגרת התפיסה המכונה חינוך שכנגד ניתן לזהות בבירור אלמנטים רלטיביסטיים, פוסט-מודרניסטיים, ובמקרה של החינוך במדינת ישראל גם פוסט-ציוניים. טענתי היא שהבנה עמוקה של ההתנגדות כקטגוריה אונטולוגית בתוך הספר 'לתקן את העולם' תוביל אותנו למסקנה שההתנגדות מורכבת מכמה שלבים, המביאים אותנו בסופו של דבר לאישור הקיום. בראש ובראשונה, אחד מהמסרים המרכזיים של השואה, אליבא דפקנהיים, היא ההתנגדות לכל סוג של רלטיביזם ובמיוחד לרלטיביזם מוסרי.

כאמור, הפילוסופיה של הגל היא, לדעת פקנהיים, השיא החיובי של התרבות הגרמנית ואילו הפילוסופיה של היידגר היא השיא השלילי שלה.²⁹ ההגות ההיידגריאנית נכשלה באופן טוטלי לאור השואה ובמידה מסוימת, ביססה את הנאציזם מבחינה פילוסופית.³⁰ יתרה מזו, פקנהיים ראה בהיידגר את אחד מאבות הרלטיביזם המוסרי המודרני המשולב לעתים קרובות עם תאוריות פוסט-מודרניסטיות. תאוריות אלה הן מקור לא רק לאי-הבנה משועת של השואה, אלא גם בסיס לחינוך לקוי. אי לכך על החינוך להתנגדות לפי פקנהיים לעמוד נגד הזרם הרלטיביסטי השורר באקלים התרבותי של ימינו. השואה תתפקד במקרה זה מבחינה חינוכית כדגם הבולט של אנטי-רלטיביזם מוסרי.

כדי להבין את האפשרות של פרשנות שפקנהיים היה מגדיר אותה 'רלטיביסטית' כלפי השואה, נביא דוגמה. אלן מילכמן ואלן רוזנברג, חוקרים אשר עסקו רבות

28 TMW, עמ' 224.

29 ראו Bursztein A., 'Emil Fackenheim on "Heidegger and the Holocaust"', *Iyyun – The Jerusalem Philosophical Quarterly* 53, July 2004. pp. 325–336

30 ראו TMW, עמ' 147–200.

בשואה, פרסמו קובץ מאמרים בשם 'פוסטמודרניזם ושואה'.³¹ הקו המרכזי של שישה עשר המאמרים אשר כתבו חוקרים שונים היה להוכיח מהי התרומה של הגישה הפוסט-מודרניסטית בראיית ההיסטוריה שלה, בקריאת הטקסטים ובחשיבה הלא דוגמטית להבנת סוגיית השואה. אולם המעיין במאמריהם של העורכים ייווכח במהרה לדעת שהספר פולמוסי וכי מטרתו להגן על הגישה הפוסט-מודרנית מההתקפות ומההאשמות כלפיה דווקא בנושא הרגיש של השואה. כמה מן ההאשמות אלה הן:

א. ההוגים העיקריים של הפוסט-מודרניזם לא הגיבו לשואה באופן נמרץ, לא בזמן האירועים ואף לא אחריהם. דוגמאות לכך הם היידגר ופקו.³²
 ב. הפוסט-מודרניזם קוטלג כתפיסה אי-רציונלית ביחס למציאות. מידת האי-רציונליות של הנאציזם הייתה העצומה ביותר במאה העשרים. הפילוסוף הגרמני יורגן הברמס, לדוגמה, הוא שביקר את הפוסט-מודרניזם וקשר את הקשר הרעיוני בין פוסט-מודרניזם לשואה.³³
 ג. קריאת ההיסטוריה הפוסט-מודרנית, האפשרות של קריאות שונות ובלתי קונוונציונליות של האירועים והיעדר אמת אחת אולטימטיבית הם, לדעתם של אחדים מן הפוסט-מודרניסטים, המקור של מכחישי השואה.³⁴
 'לתקן את העולם' הוא ספר אנטי-היידגריאני מתחילתו ועד סופו. אין הוא מתיר לנו לשתוק לנוכח האירוע השובר כול, אין הוא מאפשר לנו פסיביות מוסרית ואינו פותח לפנינו אפשרויות של הכרעות והכרעה קונקרטית נוסח היידגר. ההתנגדות כקטגוריה אונטולוגית היא האמת הבוקעת מעולם האפשרויות האינסופיות והרלטיוביות. אני סבור שההתנגדות לפי פקנהיים היא הצבת האמת של החיים והצבת ערכם מול ה'היות לקראת המוות' ההיידגריאני: האפשרות הפילוסופית המאפשרת את תיקון העולם והפילוסופיה מול האופציות האינסופיות והאי רציונליות, אשר בסופו של דבר יביאו לדעתו, למבוך ולשיתוק מוסרי. מילכמן ורוזנברג כותבים במאמר ההגנה על האפשרות לקריאה פוסט-מודרניסטית של השואה:

נראה לנו שעולם נטול אמת אבסולוטית וסופית, מה שניתן לכנות העולם הפוסטמודרני, יכול לשחרר. עולם זה יאפשר ריבוי דרכים לדימוי השואה ולניסוח הנרטיב ההיסטורי המתבטא באימת השואה. אם אנו נטולי כלים אפיסטמיים למדוד את ההרס של השואה, כדאי לעשות שימוש בתיאורי זיכרון אשר יאירו את החוויה על אודות עולם המוות בצורות אשר הטיעונים הלוגיים אינם מסוגלים לעשות.³⁵

Milchman, A. and Rosenberg, A. (Eds.) (1998). *Postmodernism and the Holocaust*, 31
 .Amsterdam and Atlanta: Editions Rodopi B.V.

32 ראו שם, עמ' 5.

33 שם, עמ' 9.

34 שם, עמ' 10.

35 שם, עמ' 14.

לדברי מילכמן ורוזנברג, השפה המודרנית אינה מסוגלת לקלוט את ההווה של השואה, לכן חייבים לפנות מקום לשפה הפוסט-מודרנית שתעשה זאת. פקנהיים אינו מאמין בכך כלל וכלל.³⁶ כאשר ניתנה ההזדמנות לאבות הפוסט-מודרנים, הם נכשלו כישלון חרוץ.

36 ג'ון מקומבר שמאמרו נדפס בקובץ הזה 'The Holocaust as a Master Rupture: Foucault, Fackenheim, and Postmodernity', in Milchman and Rosenberg, *ibid*, pp. 239–264, מנסה להגדיר את מושג ה'שבירה' כאחד המושגים המרכזיים של הגישה הפוסט-מודרנית, את פוקו כאבי הרעיון ואת פקנהיים כהוגה היהודי אשר התמודד עם השואה ויישם את המושג בתחום זה. לפי הניתוח של מקומבר, פקנהיים תרם לפרשנות הפוסט-מודרנית של השואה, דבר שאפשרי אך ורק בתוך גבולות הניתוח של פרשנות זו. אין ספק שפקנהיים היה דוחה פירוש זה מכול וכול, לפחות במובן שמקומבר ניסה לייחס לו. אפשרות נוספת לייחס לפקנהיים כוונות פוסט-מודרניות קשורה לתחום של פרשנות המקרא. ב-1990 פרסם פקנהיים את הספר *The Jewish Bible after the Holocaust: A Re-reading*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, שהוא ניסיון מדרשי לפרש כמה פרשיות ונושאים במקרא לאור אירועי השואה. פקנהיים טוען בהקדמה (עמ' viii) ששיטת הפרשנות שלו דומה לאלה של פול ריקר (Ricoeur) ושל הנס גדמר (Gadamer), אולם ההבדל המהותי הוא שלפי שיטתו השואה היא שבר טוטלי ברציפות שבין עבר להווה. מי שמעיין בספר נוכח לדעת שלא די בעובדה זו כדי לייחס לפקנהיים מניעים פוסט-מודרניים, במיוחד אלה הקשורים לפתיחה של פרשנויות אינסופיות או לערעור על אמת אולטימטיבית כמקור תפיסתנו את המציאות. לדעתי הפתח היחיד שאולי נותר כדי לכנות את 'לתקן את העולם' בשם 'פוסט-מודרניסטי' הוא השימוש ברטוריקה המדרשית בחלקו האחרון. אולם, כפי שראינו, פקנהיים עושה זאת כדי לחזור ולטעון טיעונים פילוסופיים רציונליים אשר רוחם נוגדת לחלוטין את רוחה של הגישה הפוסט-מודרניסטית. מכל מקום, בכמה פרסומים שוב הפך פקנהיים מקור השראה לחוקרים העוסקים בתחום ההולך ומתפתח בארצות הברית: פרשנות מקרא לאחר השואה. כריס בואסל לדוגמה, ראתה בפקנהיים אפשרות מתאימה לשילוב פרשני עם דרידה (Derrida), במיוחד בשבילם שהקטגוריה של 'שבירה' חיונית לביסוס שיטתם. בואסל מזהירה שם מפני תוצאות לא מוסריות העלולות להתפתח מתוך פרשנותו של פקנהיים. ראו Boesel, C. (2000). 'Rupture and Context: The Ethical Dimensions of a Post-Holocaust Biblical Hermeneutics', Tod Linafelt (Ed.), *Strange Fire – Reading the Bible after the Holocaust*, New York: New York University Press, pp. 36–51. ראו גם באותו קובץ מאמרו של סטיבן ל' ג'ייקובס (Jacobson), 'Avraham, Emil and André: "Re-Reading, Avraham's Monologue with the Divine in light of Fackenheim and Neher"', pp. 136–145. כמו כן, הגותו של פקנהיים השפיעה לאחרונה על המחשבה הפמיניסטית, ראו Ravven H. M. (1997). 'Observations on Jewish Philosophy and Feminist Thought', pp. 422–443. *Judaism* 46(4), pp. 422–443. וראו גם Nowak, S. E. (1999). 'In a World Shorn of Color: Toward a Feminist Theology of Holocaust Testimonies', *Woman and the Holocaust: Narrative and Representation, Studies in the Shoah* 12, pp. 33–46. על פקנהיים בתור פוסט-מודרניסט ראו Greenspan, L. & Nicholson G. (Eds.). (1992). *Fackenheim: German Philosophy and Jewish Thought*, Toronto: University of Toronto Press, pp. 274–279. בהקדמה לקובץ זה, פקנהיים מכונה 'הפוסט-מודרניסט הראשון' בשל

בשלב השני, החינוך להתנגדות כחינוך נגד הרלטיביזם המוסרי עובר להתנגדות להמלכת הרציונליזם כרודן היחיד של החיים. הדוגמאות של התנגדות שפקנהיים מדגים מתוך השואה לא היו ביטוי של רציונליזם כלשהו. אם היה צריך ליישם את חוקי ההיגיון האנושי בתוך הלוגיקה של ההרס הנאצית, הדבר היה מוביל באופן טבעי להתאבדות. אין כאן מסר בשום פנים ואופן לא־רציונליות, אלא ניסיון להיעזר ברציונליות האנושית בעיקר כדי להיאבק נגד הרלטיביזם ולהתחיל בחיים מחדש מתוך עמדה קיומית המציבה את ערך החיים מול המוות כעיקרון ראשיתי של השיטה.

נשאלת השאלה מדוע הפתרון שהציע פקנהיים אינו דומה לפילוסופיה ולפילוסופיה החינוכית של הנרטיב האישי, הדוגל בהעמקה בסובייקטיביות ובסיפור האישי על מנת להיות מוכר ולהכיר את האחר.³⁷ לכאורה יש לדברים נימה דומה המציבה נרטיבים אישיים במרכז העשייה הפילוסופית והחינוכית. אולם המסקנות של פקנהיים הפוכות בתכלית מאלה של האסכולה הנרטיבית. סיפורי ההתנגדות של השואה אינם מגלים סובייקטיביות כלשהי, אלא להפך הם ממצים את האמת האובייקטיבית האוניברסלית ביותר האפשרית. ההתנגדות כקטגוריה קיומית של אישור החיים אינה שייכת רק לאלה אשר חוו אותה, אלא הם ביטאו והדגימו לדורות הבאים את האמת האולטימטיבית הבוקעת מן התהום.

ביקורים באושוויץ כדוגמה חינוכית

אנסה להדגים את שלושת סוגי החינוך להתנגדות באמצעות אחד המפעלים הבולטים בהוראת השואה לנוער היהודי בארץ ובחוץ לארץ – הביקור בפולין ובמחנות המוות. לפי הגישה של החינוך להתנגדות כחינוך שכנגד, ביקור זה הוא את שיא הנרמול של התהליך החינוכי. התלמיד נתון במשך ימים רבים ובאופן אינטנסיבי למניפולציה רגשית אשר אמורה לעצב את תודעתו האזרחית-חברתית ולשפר בסופו של דבר את תפקודו במערכות ההגמוניות המעצבות את החינוך. במקרה של תלמיד ישראלי, הביקור באושוויץ משמש בסיס מוטיבציוני לשירותו הצבאי ולמילוי תפקידים מסוכנים ולעתים בעייתיים מבחינה מוסרית, באווירה פוסט-מודרנית אשר אינה תומכת במיוחד בערכי נתינה וסולידריות. עבור חניך אשר אינו חי בישראל חוויית השואה בפולין אמורה לחזק כמה מהנרטיבים

העובדה שהוא רואה קיום משותף בין עבר להווה ורציפות ביניהם. דומני שלא די בנקודה זו בלבד כדי לכנות את פקנהיים 'פוסט-מודרניסט'.

37 ליישום חינוכי של גישה זו ראו Connelly, M. (1994), *Telling Teaching Stories, Teacher Education Quarterly* 21(1), pp. 145–158. משה שר כתב לאחרונה מאמר שבו הוא מציג את פקנהיים כאחת הדוגמאות לשינוי הנרטיב היהודי לאחר השואה. לדעתי יש שם שימוש לא מדויק במושג 'נרטיב' ובאימפליקציות הפילוסופיות של העניין. ראו שר, מ' (תשס"א). 'השואה כנקודת מפנה בנרטיב היהודי', דפים לחקר השואה ט"ז, עמ' 182–203.

היהודיים המנצחים: הציונות והעלייה לארץ ישראל מזה או חיים יהודיים גאים בחוץ לארץ, התומכים באופן גלוי או סמוי בציונות, מזה. בשני המקרים, על פי החינוך שכנגד יתווסף הביקור כנדבך אידאולוגי אשר יגרום ליתר תחושת ניכור אצל התלמיד ולקשיים בראיית העצמי האמתי שלו.

לפי החינוך להתנגדות כחינוך להתנגדות לאי-רציונליות, יש בכוחו של הביקור באתרי השואה להפוך לחוויה טרנספורמטיבית מחנכת בתנאי שהמסרים שיועברו שם יהיו ראויים.³⁸ אם ההבניה החינוכית של הביקור תורכב בעיקר ממניפולציות רגשיות, אזי במידה מסוימת יתווסף נדבך נוסף של אי-רציונליות לתופעה המדגימה את שיא האי-רציונליות בתולדות האנושות. ביקור מן הסוג הזה הוא הזדמנות פז לחנך לסובלנות, לאוניברסליות, לחשיבה המתנגדת לדעות קדומות ולאנטי-רלטיביזם מוסרי. זהו הדגל החינוכי המתנוסס מעל כל המוזיאונים האמריקניים העוסקים בשואה, ומבחינה זו יכול הביקור בפולין להיות אינטנסיבי ואפקטיבי יותר.

לפי החינוך להתנגדות כחינוך קיומי, המתבסס על הניתוח של פקנהיים, אין ספק שהביקור בפולין עשוי להיות חוויה מעצבת מבחינה פילוסופית. שוב, המבחן החיצוני עלול להטעות בשל התוצאות החינוכיות שפקנהיים יצפה מן הביקור, תוצאות אשר יהיו דומות לאלה הרצויות על פי התפיסה של הציונות הקלסית המנסה להצדיק באמצעותו את קיומה. לפי פקנהיים, הביקור באושוויץ, הסמל הממשי ביותר של המוות, חייב לחנך בני אדם להתנגד לרוע, לשלול את תחושת התהום הגוברת לפעמים על הכול ובכל זאת לאשר את החיים. באופן פרדוקסלי, דווקא באושוויץ מתאפשרים שלילת המוות ואישור הקיום האנושי. המשימה איננה קלה כלל וכלל, בעיקר משום שאליבא דפקנהיים אין אישור החיים תחושה פסיכולוגית או רגשית גרידא, אלא תוצאה של חינוך הטומן בתוכו כמה הנחות פילוסופיות עמוקות וסבוכות שהן תנאי הכרחי לעיצוב ההתנגדות כאישור הקיום. ההנחות הללו קשורות לכך שלדעת פקנהיים אין האדם מסוגל לתאר את הבלתי ניתן לתיאור ועל אחת כמה וכמה לנצלו לצרכים אחרים, אפילו נעלים, כמו חינוך. החוויה של אישור הקיום מול הרוע הרדיקלי אינה תיאורית אלא רק קולטת את המצב באופן בלתי אמצעי, וכפי שראינו אין היא חוויה מיסטית אלא רציונליות המובילה לעשייה מוסרית. אישור הקיום היא המסקנה ההכרחית והבלעדית מול השואה. עמדתו של פקנהיים היא בגדר אופטימיזם המתפרץ מתוך הפסימיזם האולטימטיבי, אשר לרגע לא הותיר לנו תחושה שניתן לברוח מן המבוך שהוא טומן בנו בחיים.

38 גישה פילוסופית מן הסוג הזה, הסוברה שהאי-רציונליות היא הסיבה העיקרית לתופעות פשיסטיות ולחלופין שהחינוך לרציונליות הוא האפשרות הבלעדית ליצירת חברה מתוקנת. ראו פופר, ק' (תשס"ג). החברה הפתוחה ואויביה, ירושלים: הוצאת שלם, עמ' 427–460.

חינוך יהודי בהגותו של עמנואל לוינס

אנט ארונוביץ

(תקציר)

מחשבות אלה על חינוך יהודי שמות במרכזן שניים מן הטקסטים של לוינס: חירות קשה ותשע קריאות תלמודיות. בטקסט הראשון הוא מתמודד ישירות עם השאלה כיצד על החינוך היהודי להיבנות מחדש, בראש ובראשונה בצרפת, אך גם מתוך התכוונות לכל רחבי הגולה. הקריאות התלמודיות, מצד שני, הן דוגמה חיה לסוג הרמנויטיקה שאותה לוינס ביקש להחיל על המקורות היהודיים הקלסיים. הרמנויטיקה זו, הנגזרת בעצמה ממקורות יהודיים, כמו גם מהמשמעויות הנובעות מהם, נותרת אבן הפינה של תרומתו הוא כמחנך. חירות קשה ותשע קריאות תלמודיות נכתבו שניהם בעיקר בעשרים השנים שלאחר מלחמת העולם השנייה. הם מהווים עדות לרצון לבנות מחדש חיים יהודיים לאחר המלחמה. בנייה מחדש זו הטילה ספק בהנחות של תנועת ההשכלה ובה בעת חייבה את התרבות האירופית. החינוך היהודי שלוינס התכוון אליו נותר כשפניו לאירופה, גם כאשר הוא שואף לשמור מרחק ממנה.

יפת אלוהים ליפת וישכון באוהלי שם –

החינוך במשנת לוינס

תגובה לאנט ארונוביץ

חנוך בן-פזי

הקדמה

חשיבות רבה נודעת למחקריה של אנט ארונוביץ במשנתו של לוינס,¹ וודאי בכל הנוגע לנושא החינוך, שבו ניתן לראות את עבודתה כמחקר חלוצי. למרות הזמן הרב מחייו שהקדיש לוינס עצמו לחינוך, הרי שמאמריו העוסקים באופן ישיר בפילוסופיה של החינוך אינם רבים, ורק בעשור האחרון החלו להתפרסם מאמרים בנושא זה במשנת לוינס.² הקונטקסט החי של הדברים בכנס (שהתקיים

1 'חוב של תודה' חב אני לאנט ארונוביץ. לפני כעשר שנים, בעת ששהתה ארונוביץ באכסניה זו, הייתה היא בין האנשים שהכניסו אותי לתוך עולמו הפילוסופי של לוינס, וברכת הדרך החמה שלה מאז מלווה אותי עד היום. על כן חובה נעימה לי להודות הן לאנט ארונוביץ והן לבית אכסניה זה.

2 עיינו במאמריה של ארונוביץ בנושא החינוך: Aronowicz, A. (1999). 'L'éducation Juive dans la Pensée d'Emmanuel Levinas', *Pardès* 26, pp. 195–210; Aronowicz, A. (1999). 'Jewish Education in the Thought of Emmanuel Levinas', *Abiding Challenges*, Y. Rich & M. Rosenak (Eds.), London – Ramat-Gan, pp. 65–100. 129–97.

מן הראוי לציין כמה מאמרים נוספים שנדרשו למשנתו החינוכית של לוינס, ועיינו מאיר, א' (תשנ"ט). 'הפילוסופיה הדיאלוגית-היהודית והשלכותיה בחינוך', הגות בחינוך היהודי, א', עמ' 141–127; ויגודה, ש' (תשס"א). 'חירות כאחריות: על משנתו החינוכית של עמנואל לוינס', בתוך א' בזק, ש' ויגודה, מ' מוניץ (עורכים), על דרך האבות, אלון שבות: תבונות, עמ' 162–75; אפשטיין, ד' (תשנ"ח). 'המורה בלי "אורים ותומים"', על דמות המורה במשנתו של עמנואל לוינס, המרכז לחקר מחשבת החינוך בהגות היהודית שליד מכללת ליפשיץ: הכינוס השנתי 3, עמ' 44–28; רוזנסון, י' (תש"ס). 'ביתך – בית ועד לחכמים, מסה על החינוך כהכנסת אורחים', הגות בחינוך היהודי ב', עמ' 46–35; Bouganim, A. (1998). 'Lévinas Pédagogue', in *Emmanuel Lévinas – Philosophe et Pédagogue*, Paris: Éditions du Nadir, pp. 55–64; Chalier, C. (1998). 'Lévinas maître', in *ibid*, pp. 65–70; Standish, P. (2001). 'Ethics before Equality: Moral Education after Levinas', *Journal of*

במכון מנדל), שהטיל עליי את המטלה המורכבת גם להציג את דבריה וגם להגיב עליהם,³ הצריך אותי להסכים עם ארונוביץ ובכל זאת להביע קול ייחודי כתגובה של תלמיד שלא בפני רבותיו. ייתכן שיש בסטרוקטורה המיוחדת הזו כדי לבטא את המשמעות העמוקה של החינוך היהודי במשנתו של לוינס: היחסים המורכבים שבין מורה לתלמיד, המצויים את מלוא הכבוד והאחריות ללומד ולמלמד, והאחריות לאפשר את הקול המתנגד והחושב אחרת בתוככי הלימוד – האפשרות ללמוד מן המורה ולחלוק עליו או שמא ללמוד בכדי לחלוק.

הטענה העיקרית שאותה אבקש להציג במאמר תגובה זה נוגעת לאופן השאלה שהציגה ארונוביץ, וממילא גם לתשובה שראוי להציע אל אותה שאלה. בעוד ארונוביץ ממקדת את מבטה בשאלת החינוך היהודי, מבקש אני להציע את מיקוד המבט בשאלת החינוך כשאלה כללית, כאשר שאלת החינוך היהודי אינה אלא שאלה הנגזרת מן השאלה הכללית. לפיכך תהא השאלה העומדת על הפרק בכנס זה: האם יש למקורות היהודיים עמדה משמעותית ורלוונטית לשאלה הפילוסופית והיישומית של החינוך באשר הוא? המעבר שאני מבקש לעשות משאלת החינוך היהודי אל השאלה הפילוסופית הכללית של החינוך מבטאת גם התבוננות אחרת באשר למשמעותו של הפרויקט הפילוסופי של לוינס, ולפיה יש לראות את הפרויקט של הכתיבה היהודית של לוינס כחלק מן הכתיבה הפילוסופית הכללית שלו. בשונה מן העמדה המבקשת לראות את לוינס כמי שהגה וכתב שני פרויקטים שונים, שתכליתם שונה וקהלי היעד שלהם שונים (אף אם ניתן להצביע על זיקות שונות בין שניהם), אני מבקש לראות את לוינס כפילוסוף המקדיש את עיקר מאמציו לאתיקה של אחרות, ואשר קורפוס הכתיבה היהודית שלו אינו אלא חלק מן הקורפוס הכללי של כתיבה פילוסופית. על פי מתודה זו יש לראות את לוינס כמי שפורץ את גבולות המחשבה היהודית ומבקש למקם אותה בתוך העולם המערבי העכשווי. שאלת החינוך היהודי הופכת משאלה של אפולוגטיקה והגנה על הקהילה והמוסדות היהודיים לשאלה פתוחה, אשר חירות התשובה לה תלויה במידת הרלוונטיות הפילוסופית הכללית של התרבות היהודית או של החכמה היהודית.

במאמר זה אבקש להתייחס תחילה לשתי נקודות מרכזיות במסה של ארונוביץ, מתוך עמדה ביקורתית כלפי פרשנות משנתו היהודית של לוינס. בחלק השני של המאמר אבקש להציע נקודת אלטרנטיבה למתודולוגיה של ארונוביץ, אשר תאפשר לי גם להצביע על כיוון מחשבה אחר באשר למשמעות החינוך אצל לוינס. עמדה זו תהיה המסקנה העולה מן האתיקה שאותה הוא מכוון, הנוגעת בעיקר

Moral Education, 30, pp. 339–347; Mark, C. et al. (1995). 'Autonomy or Heteronomy? Levinas's Challenge to Modernism and Postmodernism', *Educational Theory*, 45, pp. 167–189

3 אנט ארונוביץ לא הייתה נוכחת ביום הכנס עצמו, ובפתח הדברים התבקשתי על ידי חיים רכניצר להציג הצגה נאמנה של המאמר שאותה ביקשה להביא בפני השומעים.

לאופנים השונים שבהם מתקיים היחס שבין מורה לתלמיד, ובאשר למשמעותו של הצייווי המוסרי המתקיים בתוך יחס זה. משנת החינוך הלוינסיאנית המוצעת תיעשה בהפניה אל משמעות ה'נשי' וה'גברי' במשנתו, משמעות הצייווי המוסרי 'לא תרצח' ומשמעות האחריות הנגזרת מן ה'אימהות'.

השאלה על ה'חינוך היהודי' במחשבת לוינס (בעקבות ארונוביץ)

המסה של ארונוביץ חוקרת את המשמעות של החינוך היהודי דרך ה'קריאות התלמודיות'⁴ של לוינס ודרך המאמרים העוסקים באופן ישיר בחינוך, המופיעים בספרו 'חירות קשה'⁵. אף על פי שארונוביץ מעניקה חשיבות ל'קריאות התלמודיות' גם בתוך הקונטקסט הפילוסופי, אין היא מערכת באופן עמוק בין התחומים ומבכרת להשאיר אותם כשני עולמות המשיקים זה לזה.⁶ מגמת המחקר מנומקת ומתייחסת לשאלת ה'חינוך היהודי', והיא המביאה את ארונוביץ להתבונן דווקא ב'קריאות התלמודיות' כבסיס להבנת הפילוסופיה החינוכית שלו, יותר מכל ז'אנר כתיבה אחר. בהתאם להנחות אלו היא מפנה את עיקר העיסוק בחינוך להבנת הפרויקט הפרשני הזה ומשמעותו החינוכית-יהודית.⁷ את חשיבותה של החכמה היהודית מוצא לוינס בחשיבה הפרטיקולרית, זו השואלת ומתבוננת במעשים הספציפיים ומעבירה את האדם וההוגה מן הדיון

4 ניתן לזהות את ה'קריאות התלמודיות' של לוינס כקורפוס ייחודי שהוא חלק מן הכתיבה היהודית' שלו. ארונוביץ הייתה המתרגמת הראשונה לאנגלית של הקריאות התלמודיות של לוינס: *Levinas, E. (1990). Nine Talmudic Readings (A. Aronowicz, trans.), Bloomington: Indiana University Press*. בעברית פורסמו שני ספרים בתרגומו של דניאל אפשטיין: לוינס, ע' (תשס"א). תשע קריאות תלמודיות (תרגום: ד' אפשטיין), ירושלים ותל אביב: שוקן; לוינס, ע' (תשס"ה); קריאות תלמודיות חדשות (תרגום: ד' אפשטיין), ירושלים ותל אביב: שוקן.

5 Lévinas, E. (1963). *Difficile liberté – Essais sur le judaïsme*, Paris: Albin Michel

6 מן הראוי להדגיש כי אף שהיא מזהה את הדיון הפילוסופי החינוכי, שאותו ניתן לגזור מתוך הכתיבה הפילוסופית המובהקת של לוינס, עיקר מחקרה מופנה אל הכתיבה היהודית שלו.

7 את הבסיס לדיון החינוכי המפורש של לוינס ניתן למצוא במסות שאותן כתב בין השנים 1950–1963, בהיותו מנהל בית הספר להכשרת המורים של *Alliance Israélite Universelle*. במקביל לעיסוקו זה יצר לוינס את ספרו החשוב 'טוטליות ואינסוף' – (*Totalité et Infini*), שאותו פרסם ב-1961. משני פרטי מידע אלה ניתן כבר לזהות את המרחב שבתוכו פועל לוינס באופן פילוסופי, בין המחשבה הפילוסופית האירופאית ובין החברה היהודית הפועלת בתוכה. באופן ברור, המרחב התרבותי של לוינס הוא קבלת המודרניות והמדינה המערבית כפי שהיא באה לידי ביטוי בצרפת שלאחר המלחמה. מסות אלה נתפרסמו בכתב העת של ה'אליאנס', ולימים גם בקבצי המאמרים פרי עטו. ועיינו למשל Lévinas, E., 'L'Ecole Normale Israélite', *Les Cahiers de L'Alliance Israélite Universelle*, 76 (1953), pp. 6–9; 91 (1955), pp. 32–38; 100 (1956), pp. 16–17; 110 (1957) pp. 15–17; 132 (1961), pp. 9–10

האבסטרקטי המופשט לעבר האדם הממשי המצוי בתוך סיטואציה קונקרטי. לגבי דידה של ארונוביץ, היהדות בפרשנות לוינס איננה זו העוסקת בהתגלות של אמת אלא בהתגלות של חוקה. עניין זה נושא חשיבות בעוררו שאלה אחרת, שאיננה הכרחית לעצם הדיון ואף על פי כן נידונה במאמרה, והיא שאלת מעמד של המצוות ושל קיום המצוות בעולמה של היהדות.⁸

אף שארונוביץ מזהה את אופק המחשבה האנושי הכללי של דיון זה, היא מפנה את עיקר מבטה אל המעגל החינוכי היהודי 'כשלעצמו'. וכך, אף על פי שהיא משיבה בחיוב באשר לתרומה האפשרית של המקורות היהודיים למחשבה האנושית ולפונטציאל האפשרי של מקורות אלו לתרום להתחדשות תרבותית, אין היא שואלת אלא על המשמעות החינוכית-יהודית. מגמת פניה של ארונוביץ מביאה אותה (ובצדק לגישתה) לדבר על חשיבותה של החשיבה המשווה, זו שאותה יש לפתח. בכדי להבין את כוחה וחשיבותה של המחשבה היהודית בפרטיקולריות שלה, יש להביאה לידי ביטוי על ידי הצבתה מול דתות אחרות ומסורות אחרות והשוואתה אליהן.⁹ ואולם, וכך אבקש להראות, בכוחו של אופק המחשבה הכללי לטעון לעמדה אחרת: ראוי לו לאדם להיכנס לעולם המקורות היהודיים לא מפני שהוא רוצה לחזור אל עולם סגור, אלא מפני שהעולם ברחבותו צריך להתחדשות, לתוכנות טובות יותר על אודות המשמעות של היות בן אנוש.¹⁰ ושוב, בהתאם לשאלה העקרונית שהציבה ארונוביץ – תשובתה: החיפוש אחר החינוך היהודי הוא חיפוש אחר הייחוד היהודי, ועל כן המאמץ החינוכי מופנה לעבר הלימוד והעיסוק בספרות התלמודית, המאפיינים את ייחודה של היהדות. לדעתה, התלמוד הוא הטקסט המרכזי שאותו יש ללמוד וללמד, משום שרק בו התפתחה המגמה של ההגנה על היסוד הפרטיקולרי, המהווה גם את התרומה הייחודית של היהדות לאנושות.¹¹ ה'קריאות התלמודיות', בהיותן הפרויקט החינוכי היהודי של לוינס, מביאות לידי ביטוי את המטרות הבאות: (1) הצורך הרוחני בביטוי ציבורי בכדי להיכנס לספרת החיים הפומבית; (2) ההנחה שהדרך להתחדשות היהודית עוברת באינטלקט ובאינטלקטואליות; (3) היהדות מביאה אתה הוראה פרטיקולרית הנושאת משמעות אוניברסלית.¹² אכן, עליי להסכים

- 8 שאלה זו נגזרת כשאלה הכרחית מן הדיון של ארונוביץ בחשיבותו של החוק בתלמוד ובקריאות התלמודיות של לוינס. דומה כי עניין זה חוזר ועולה במשמעות הפילוסופית של החוק במשנת לוינס ובקונטקסט של האתיקה המתעורר במחשבתו.
- 9 אחד מן הספרים שבהם מופיעות הקריאות התלמודיות זכה לשם 'בשעה של האומות', ובמובן מסוים הוא יכול לחזק את טענתה של ארונוביץ בדבר המשמעות החינוכית של הפרויקט כולו. ראו Lévinas, E. (1988). *A l'heure des nations*, Paris: Editions de Minuit.
- 10 ארונוביץ, Jewish Education (לעיל הערה 1) עמ' 76.
- 11 עניין זה נוגע בשאלת מעמדו של המקרא, וארונוביץ מציינת בצדק כי מבחינתו של לוינס, גם מעמדו ומשמעותו של המקרא נקבעים על ידי הספרות הרבנית והכתיבה התלמודית.
- 12 הדוגמה של ארונוביץ למשמעות החינוכית של ה'קריאות התלמודיות' מצויה בניחוח הקריאה 'אל מול האחר', המביא לידי ביטוי את כל הצדדים החינוכיים היהודיים שעליהם מדבר לוינס. נושא ההרצאה היה הסליחה, ולוינס, מעבר לדיון התאורטי-הלכתי בנושא

עם דבריה של ארונוביץ בקשר לזיהוי ה'חכמה היהודית' עם התלמוד (אליבא דלוינס),¹³ אולם במיקוד מבט זה ב'קריאות התלמודיות' אין די, ויש לשאול, כפי שאבקש להציע להלן, על מטרת הטקסטים האלה בקונטקסט החינוכי הכללי, מעבר לשאלת החינוך היהודי.

ניתן לראות כי שתי השאלות שארונוביץ מבקשת לעורר או למקד את המבט כלפיהן נגזרות מן העמדה היסודית שלה. הן השאלה הפוליטית-ציונית והן השאלה הדתית-הלכתית מקושרות למעמדו של ה'חינוך היהודי'. בעניין הראשון היא קוראת לנו לחשוב על משמעותה של המדינה או מדינת ישראל בתוך הפעילות החינוכית, דהיינו: באיזו מידה נוכחת השאלה המדינית בתוך הקונטקסט של החינוך היהודי בעולם שלאחרי 1948? ובעניין השני מבקשת היא מאתנו לענות על השאלה: מהן משמעות המצוות וסמכות ההלכה בתוך החינוך היהודי המודרני?

המרחב הציבורי הנוצרי – המרחב הפרטי היהודי

עבור ארונוביץ דומה לוינס לפרנץ רוזנצווייג בשעתו, כאשר איננו רואה את מדינת ישראל כפתרון לבעיית היהודים, כשם שאין הוא מבקש לראות את בית הכנסת כמרכז החיות היהודית. הפרויקט העומד על הפרק מתייחס להתחדשות העולם היהודי דרך עבודה אינטלקטואלית קשה ומעמיקה בתוך הקיום המודרני האירופאי – שהוא, במקרה של לוינס, הקיום המדיני הצרפתי. היעד החינוכי הוא להיות חלק מן הקיום המדיני המודרני ועם זאת לשמור על ה'נפרדות היהודית',

הסליחה, ממקד את הדיון בעניין בוער של אותה שנה – 1963: היחס של הקהילה היהודית האירופאית אל הגרמנים. עיקר עניינו של לוינס היה בהיידגר ובעבודתו, שהרי הוא עצמו תלמידו הפילוסופי של היידגר. בקונטקסט התלמודי הזה ניתן לראות, בעיני ארונוביץ, את כל אותם ממדים חשובים של החינוך היהודי, המשמעות הציבורית, ההתחדשות היהודית האינטלקטואלית, הפנייה אל המעשה והפרקסיס (יום הכיפורים, טקסי כפרה וסליחה), המשמעות האוניברסלית של העניין הפרטיקולרי, באשר נושא הסליחה יוצא מגדר העניין הפרטי אל משמעותו הפילוסופית.

13 בעניין זה, החכמה היהודית איננה מזוהה לא עם המקרא, לא עם הפילוסופיה היהודית ואף לא עם ספרות ההלכה של הרמב"ם. במרכז העיון של לוינס נמצאים הסוגיות התלמודיות וסגנון החשיבה התלמודי. התנ"ך משמעותי לפרויקט של לוינס דווקא מפני שהוא טקסט מקובל ומקודש בעיני היהדות ובעיני הנצרות. כפי שיובהר להלן, מבחינתו של לוינס, האופק הנוצרי חשוב משום שהוא האופק של התרבות המערבית – התרבות המייצגת את האוניברסליות. ואולם, אין דומה הקריאה היהודית במקרא לקריאה הנוצרית בו. מבחינתו של לוינס גם מעמדו של המקרא נקבע על ידי ספרות חז"ל, ואפילו אופני הקריאה בו נקבעים בספרות הרבנית. כלשונו: המקרא הוא כתבי הקודש דרך העיניים והעריכה הפרשנית של חז"ל.

ולמוסדות החינוכיים תפקיד מרכזי בהשגתו של יעד זה. דומני כי האופן של הצגת הדיון כאילו הוא נוגע לשאלת החינוך היהודי בלבד, הוא הקובע את תוצאות החקירה: מידת הרלוונטיות של החינוך היהודי צריכה לענות על קושי מרכזי ברור – הפער שבין היהדות כ'עולם המסורת והשמרנות' אל מול הזיהוי העצמי של בני הנוער כבניה של תרבות מודרנית, בין ההזדהות עם התרבות המערבית – האירופאית הנוצרית – ובין היהדות כניצבת מנגד ומאחור.¹⁴ מובן שבעיית החינוך היהודי איננה בעיה של מורים טובים יותר או תכניות לימוד טובות יותר, אלא בעיה עמוקה הרבה יותר: במציאות החברתית הציבורית אין המקורות היהודיים נושאים מטען אמתי או הד לחיי היהודים. התוצאה היא שהיהדות ומקורותיה איבדו את סמכותם. ואני מציע להקשיב לקול הזה בעומקו, כאומר: לא רק שאלת הטקסט באשר לדרך החינוך היא שנידונה, אלא דווקא השאלה העקרונית, שגם לוינס שואל את עצמו: האם למקורות היהודיים יש משמעות עבור המציאות האנושית באשר היא אנושית?

לדעת ארונוביץ, השינוי המרכזי באשר למקומם של היהודים במרחב הציבורי כבר התרחש עם הקמתה של מדינת ישראל, כאשר היהדות חזרה להיות חלק מן המרחב הציבורי,¹⁵ אך את עיקר המטלה החינוכית יש למצוא באתגר הבנייה של שכבה אינטלקטואלית יהודית, על ידי בנייתם של מוסדות לימוד יהודיים ומרכזים

14 הקושי העמוק של היהודים בתוך סיטואציה תרבותית רבת מתח זו מצוי בעובדה שמרחב זה הוא מרחב נוצרי באופן שורשי: לוח השנה וימות החופש באירופה, השפה, המוסדות הנוצריים והמבנים במרכז העיר, בתי הספר הציבוריים המנוטרלים בחוקה ממאפיינים דתיים ונושאים אתם את המטען הנוצרי אל תוך כיתות הלימוד. הבעיה איננה בכך שהתרבות הסובבת נוצרית, יהודים רגילים לכך קרוב לאלפיים שנה. אלא שמאז האמנציפציה השתנתה ההפרדה בין הפרטי לציבורי. העניין היהודי הוא עניין פרטי, ואילו השותפות הציבורית של היהודים היא בתוך המרחב הנוצרי. מה משמעותם של תפילה, של טקסים ושל הלכה, המוגדרים כולם כמרחב הפרטי של האדם? דוגמה למגמה האחרת שאני מבקש להציג ניתן לראות במאמרו של לוינס העוסק בתפילה ובחינוך, 'חירות קשה', לעיל הערה 5, עמ' 379–384; מאמר זה מבליט את הניסיון העמוק של לוינס לצאת מן המעגל הפנים-יהודי לעבר המשמעות האוניברסלית.

15 אמנם המנהיגות היהודית והמוסדות הם חילוניים באופן עמוק, אך העובדה שהמקורות היהודיים חזרו להיות בעלי משמעות ציבורית-חברתית של ממש, ולו רק כאפשרות, מביאה לתחייה של הלימוד היהודי. בעיני לוינס, כפי שמדגישה ארונוביץ, המשמעות של עניין זה חורגת מתחום המציאות הישראלית ונוגעת לתפוצה באופן דומה. האימפקט של הסיטואציה המדינית הוא בעל משמעות בכל רחבי העולם היהודי. בפרשנותה של ארונוביץ, התפוצה זקוקה לישראל כשם שישראל זקוקה לה. במאזנים שבין הזדהות יהודית ישראלית להזדהות אנושית שמעבר לכל היבט מקומי, היהדות זקוקה לקיום מדיני, אך אין היא מוגבלת ומוגדרת בגבולותיה. אשר על כן, על התפוצה לבנות את מוסדותיה היהודיים, ובהם מוסדותיה החינוכיים, שהרי אין בעצם קיומה של מדינת ישראל בכדי לפתור את כל בעיות היהודים. ארונוביץ מכוונת פה לשאלה החשובה העולה ממשנת לוינס כביקורת הפילוסופיה ההידגריאנית ונוגעת ליחס אל המדינה, אל הצינונות, אל הטריטוריאליזם ועוד.

להתחדשות יהודית.¹⁶ ארונוביץ מדגישה כי אין שום תנאי של אמונה באלוהים, או של קיום מצוות, אלא רק של אמון ראשוני בכוחה של המסורת היהודית. ואולם, שואלת ארונוביץ בצדק, מדוע צריכים יהודים להקדיש מאמץ כה רב בחיפוש אחר האמת, אם ניתן למצוא אותה בתוך העולם המודרני והפילוסופיה המערבית? התשובה שאותה היא מביאה בשם לוינס אומרת כי למרות קיומה של האמת בפילוסופיה המערבית, יש אמתות פרטיקולריות במקורות היהודיים שאינן ניתנות לחשיפה מתוך המקורות המערביים. כפי שאבקש להראות בהמשך, שאלה זו מכוונת את החוקר לשנות את נקודת המבט ואת תוכן השאלה על החינוך, וזאת באופן חריף יותר מכפי שטענה ארונוביץ.

שאלת הסמכות ומעמד המצוות

השאלה השנייה שמעוררת ארונוביץ, וביתר חריפות, נוגעת למעמדה ולסמכותה של ההלכה: מהי האוטוריטה שאותה מייחס לוינס ל'הוראה' היהודית?¹⁷ בתוך כל בירור שעניינו ה'חינוך' בעולם היהודי יש, לדעתה, חשיבות רבה לשאלה בדבר מעמדן של המצוות או הנכונות והמחויבות לקיומן. באיזו מידה מחויבת ה'כתיבה היהודית' של לוינס לעולם הלכתי-מצוותי? באיזו מידה יכולה כתיבתו להיות קשורה בתוך קונטקסט חינוכי שאיננו מחויב להלכה או לקיום המצוות? וכך, למרות מרכזיותה של שאלת הסמכות הדתית וקיום המצוות, הרי שבעיני ארונוביץ אין לוינס מתייחס לפרשנות המסורתית בתור 'סמכות' – כקולות אוטוריטיביים של היהדות. מסקנותיו אינן מבקשות להיסמך על סמכותם של חכמים ועל המעמד המחייב של המצוות. עיקר עניינו, היא אומרת, קשור בפרשנות הפסוקים והסוגיות שהוא מפרש, והמטרה או הלגיטימיות של פרשנותו נשענת רק על הממדים ההרמנויטיים: על הקוהרנטיות שבפירושו, על האור שהפרשנות שופכת

16 והסיבה לכך מצויה בעובדה שהמניע העמוק של בני אדם היא האמת או החתירה אל האמת. תהליך התרגום של המחשבה היהודית לתוך השפה הפילוסופית המערבית יהפוך את האמת היהודית לבעלות חיות, ממד אוניברסלי, ועל כן גם בעלות משמעות במרחב הציבורי. מכאן החשיבות הרבה שיש ליצירתה של שכבת אליטה אינטלקטואלית יהודית, שתהיה בקיאה במקורות היהודיים ובאפשרויות העולות מהם וכך תחולל שינוי בגישה של הרוב היהודי אל היהדות ואל החכמה היהודית. יצירתם של מוסדות לימוד יהודיים היא הבסיס החשוב לשינוי זה, מעבר לקיומן של מחלקות למדעי היהדות בתוך האוניברסיטאות. הוא רוצה ליצור גם מרכז בין-לאומי של מומחים במדעי היהדות מארצות שונות, שיהיה בלתי תלוי בעולם האוניברסיטאי ויקדיש עצמו לתרגום החכמה היהודית לשפה של העולם המודרני. מוסדות אלה יוכלו להזין את ההוראה ותחומי הדעת של בתי הספר היהודיים, כאשר הם מהווים מקור משיכה וחינוכי. בוגרי בתי הספר האלה יזינו בעתיד את מוסדות החינוך הגבוה ויעצימו את הערך והחשיבות של החכמה האינטלקטואלית היהודית.

17 ארונוביץ מוסיפה כי שאלה זו עלתה כמה וכמה פעמים באופן אישי כאשר למדה את הקריאות התלמודיות עם אנשים שומרי מצוות.

על הסוגיה ועל המשמעות הנגזרת מן הפרשנות הזו, ובקיצור: הסמכות היא ההיגיון הפרשני ולא הסמכות הדתית.

אבקש לחלוק על טענה זו ולשאל מחדש על מטרת הפרויקט של ה'קריאות התלמודיות'. ניתן להסיק מארונוביץ' כאילו מדובר בפרויקט פרשני כשלעצמו, המחייב אותנו לשאול על בחירתו של לוינס בפרויקט פרשני ועל בחירותיו הטקסטואליות. דומני כי המטרה העיקרית של הפרויקט היא פילוסופית, וההרמנויטיקה משרתת את המטרה הפילוסופית המוסרית. אין בדברים אלה ניסיון לפגוע בסמכותן של המצוות, אלא להעניק להן משמעות חדשה. הקיום היהודי נבחן במצוות, המביאות לידי ביטוי את המשמעות הקונקרטית של האתיקה הפילוסופית. לוינס בוחר בבחירה מודעת את המהלך המחייב דווקא, אך מזוית הקריאה המיוחדת לו. המצוות מחויבות כאתיקה וכציווי מוסרי מול האחר, ולא כמצוות ריטואליות. הסמכות איננה ההיגיון הפרשני, אלא המעמד האתי של הקיום אל מול האחר. הקדימות של האתיקה חשובה לא רק משום שיש מסורת חכמים רלוונטית, אלא משום שיש קדימות של האחר, וניתן ללמוד עליה גם מן החשיבה של חז"ל. בעיני לוינס, סמכותם של חכמים היא תוצאה של הליכה הרעיונית המכוננת את החשיבה התלמודית: הקדימות של האתיקה. אני מסכים עם החלק השני של דברי ארונוביץ' בקשר לשאלת הסמכות, כי הלגיטימיות של פרשנות לוינס נעוצה בהנחה המקדימה את הפרויקט הפרשני, הגורסת כי התלמוד מייצג תנועה אתית של קדימות האחר. על כן האוטוריטה של לוינס רואה לעצמו קשורה לא בקולות הפרשניים המובאים בה, אלא בתנועה המטפיזית שהיא מייצגת.

שאלתה של ארונוביץ' מבוססת על תפיסה של 'קיום מצוות' כמובן של שמירת ההלכה הכתובה כחוק הדתי, דוגמת ה'שולחן ערוך'.¹⁸ דומה בעיניי כי יש להבין את היחס למצוות אצל לוינס באופן שונה, כמבטא עמדה אתית-מטפיזית הבאה לידי ביטוי ב'מצוות'. אינני חושב שהקושי שאתו מתמודד לוינס הוא מושג המצוות, שאותו הוא מקבל באופן קטגורי ובכל זאת עוסק בו באופן פילוסופי. דומני שכל תפיסת ההלכה של לוינס שונה מתפיסת ההלכה היהודית המיוצגת על ידי החוק הדתי.¹⁹ שוני זה מתברר כאשר מבחינים בין קיום המצוות כקיום של חוק ופסיקה אנונימיים לבין עמדתו של לוינס, הרואה את המצוות כקיום של ציוויים אתיים המייחדים כל אירוע קונקרטי ומתייחדים בו.²⁰

18 כמובן של מה ש'שולחן ערוך' מייצג, כפי שהיטיב לבטא באופן נגיבי ברדיצ'בסקי, אך שימוש מטפורי זה מצוי ביותר גם בשיח הישראלי הציבורי.

19 דומה כי אפשר לזהות שתי מסורות שונות של מעמדה של ההלכה: האחת היא המסורת שאולי ניתן לזהותה כמסורת ספרדית, המבקשת להגיע לפסיקת הלכה – לקודקס הלכתי מסודר; השנייה, שאולי ניתן לזהותה כמסורת אשכנז, היא זו המבקשת לקיים פסיקת הלכה כתשובה לשאלה ולעולם לא כהלכה במסורות.

20 הדיון המורכב הזה באשר למשמעות ההלכה והמצוות וההבחנה שבין קיום הלכתי כמסגרת של חוק לקיום הלכתי כמסגרת דתית.

ניתן להציג את ההבחנה בין שתי עמדות כוויכוח בין שניים משופטי בית המשפט העליון בישראל באשר לאופן האפשרי של שילוב ההלכה היהודית במסגרת החוק הישראלי. את

למיטב הבנתי, הצעד הבא הנדרש מן המעיין מוליך אותו הלאה ומכוון אותו לראות את אופן החשיבה התלמודית ואת אופני הפרשנות התלמודיים המתקיימים במעבר מן הטקסט אל הקוראים ככאלו המממשים את הקריאה הנושאת באחריות מוסרית. הקריאה של לוינס אינה פרשנות טקסטואלית או ספרותית גרידא, אלא מסמנת אופק מוסרי של הטקסט הנתון בפני הקורא. במובן זה נדמה כי לוינס מקבל על עצמו את האחריות של המצוות, אם כי למשמעות המצוות הוא מעניק משמעות פרקטית וריטואלית שונה. את מקום הפולחן הדתי והקיום המצוותי לשם קיום הוא ממיר בקיום מצוותי המכוון ומיועד לעמוד מול פני האחר. מעמד המצוות שייך לקריאה המוסרית ולקיום המוסרי בעולם.²¹ בעוד ארונוביץ מעידה על הדילמה שלה כקוראת, שעיקרה כמתח שהיא מרגישה מול 'הוגים ופרשנים

התפיסה הנומינלית של החוק ניתן לזהות, ואולי אף באופן הבהיר ביותר, בדרכו של השופט מנחם אלון, כפי שתיאר אותה באופן רחב בספרו על המשפט העברי ובמחקרים רבים אחרים. ראו אלון, מ' (תשל"ו). המשפט העברי, תולדותיו, מקורותיו, עקרונותיו, ירושלים: מאגנס, בעיקר מעמ' 129 ואילך. את גישתו של השופט אנגלרד ניתן לתאר בעיקר דרך ההבחנה המוחלטת שיש בין שתי מערכות החשיבה, החוקית וההלכתית. ראו למשל אנגלרד, י' (תשכ"ח). 'שילוב הדין היהודי במערכת המשפט הישראלית', בתוך י' אייזנר (עורך), הגות והלכה, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, עמ' קס"א-קצ"ח; הנ"ל (תשל"ו). 'מחקר המשפט העברי - מהותו ומטרותיו', משפטים ז', עמ' 34-57. עמדה זו של הבחנה בין שתי מערכות המשפט היא רחבת היקף בעיקר בכתיבתו של אנגלרד, האומר מפורשות כי ייחודה של ההלכה איננו באופן שבו היא פותרת בעיות, אלא 'בהשקפת עולמם של פוסקים הפועלים מתוך הכרה דתית' (אנגלרד, 'שילוב הדין' [ראו לעיל] עמ' קס"ח).

אחת ההשתמעויות החשובות של שני אופני הצגה זו של ההלכה מצויה ביחס של הערכים המוסריים החוץ-הלכתיים בתוך השיח ההלכתי. זהו במובנים רבים הקו המנחה את המחשבה של זאב פלק, גם כאשר הוא מבקש לזהות את המשפט העברי עם הדיון הערכי והמוסרי, וראו פלק, ז' (תש"ם). ערכי משפט ויהדות, ירושלים: מאגנס; סילמן, י' (תשמ"ד-תשמ"ה). 'היקבעויות הלכתיות בין נומינאליזם וריאליזם - עיונים בפילוסופיה של ההלכה', דיני ישראל י"ב, עמ' רמ"ט-רס"ו; הלברטל, מ' (2001), 'דוד הרטמן והפילוסופיה של ההלכה', בתוך א' שגיא וצ' זוהר (עורכים), מחויבות יהודית מתחדשת, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 13-35; Schreiber, A. M. (1979). *Jewish Law and Decision Making - A Study*; Through Time, Philadelphia: Temple University Press; נקודת ציון חשובה לדיון זה היא תפיסת ההלכה המוצגת על ידי הרב י"ד סולוביצ'יק (תשל"ו). 'איש ההלכה', בתוך פ' פלאי (עורך), בסוד היחיד והיחד, ירושלים: אורות, עמ' 37-188. לענייננו חשוב הניסיון לתת ניתוח אישיותי של 'איש ההלכה' ולא של ההלכה כשלעצמה, ובייחוד בחלקים העוסקים ביצירה של איש ההלכה. י' בלידשטיין (2003). 'ההלכה - עולם הנורמה היהודי', בתוך ע' ברהולץ (עורך), מסע אל ההלכה, תל אביב: משכל, עמ' 21-58; רוזנברג, ש' (2003). 'ההלכתיות - דיוקן תיאולוגי היסטורי', שם, עמ' 59-82; שגיא, א' (2003). 'עיון בשני מודלים של מושג האמת ההלכתית ובמשמעותם', שם, עמ' 221-241.

21 עינו למשל לוינס, ע' (תשס"א). 'פיתוי הפיתוי', תשע קריאות תלמודיות (לעיל הערה 4) עמ' 55-58.

אורתודוקסים שומרי מצוות, מה משמעות הסמכות הדתית והמצוות אצל לוינס? וממילא מסתתרת בשאלה זו שאלה נוספת: מה הסמכות שיש להעניק לקריאה ולפרשנות של לוינס עצמו? אבקש לטעון כי לוינס הולך רחוק יותר ומעז לפקפק בהנחת העבודה ההלכתית-שמרנית, תוך שהוא מעניק משמעות מוסרית למצוות. ההלכה התלמודית היא לדידו האנטי-סיסטמטיות של חוק, והיא מיוסדת על ההבנה של החוק הקזואיסטי: כל מקרה הוא חד-פעמי וייחודי ומפגיש את בני האדם באופן המסוים שבו נפגשו. הציווי המגיע מן האחר הוא תמיד קונקרטי ונוגע לאופי הפגישה ולאחרות של האחר. החוק המצוותי איננו מבטא סמכות במובן הלטיני של החוק, ועל כן כל שאלת המצוות מתפרשת באופן עמוק על ידי הפרשנות המוסרית הניתנת לה על ידי לוינס. המצוות הן מפתח לקיום הקהילתי הנפרד, ועניין זה נכון גם בעולם מחולן, שבו אין בני האדם מקיימים את המצוות במתכונת ההלכתית המסורתית. הקיום המצוותי הוא קיום חוקי מוסרי המביא לידי ביטוי את חשיבות האחריות המתרחשת במפגש שבין בני הקהילה, פנים אל פנים.²²

לשאל על ה'חינוך' בכללו ולא על ה'חינוך היהודי'

כפי שהוזכר במהלך הדברים עד עתה, מבקש אני להציע אלטרנטיבה לשאלה שהוצגה על ידי ארונוביץ. לא ה'חינוך היהודי' הוא שיש לדון בו, אלא ה'חינוך' כשאלה כללית, אשר תיתן מענה גם לשאלת ה'חינוך היהודי'. הפתרון מצוי בהעברתה של נקודת הכובד – משאלת משמעותם של המקורות היהודיים ליהודים בני הזמן הזה אל השאלה בדבר משמעות המקורות היהודיים לחינוך בכלל או למרחב התרבותי בן ימינו. במובן זה שאלת היוקרה של לימודי היהדות בעולם האקדמי צריכה למצוא את תשובתה ביציאה מן הפקולטות למדעי היהדות אל הפקולטות למדעי הרוח. לא עוד לימודים יהודיים המוגבלים בתחום היהדות, אלא לימוד המקורות היהודיים כחלק מן הדיון התרבותי הכללי, ובעיקר זה הפילוסופי. ניתן לתאר את ההתייחסות הזו באמצעות הפרשנות הלוינסיאנית לציטטה המקראית 'יפת אלוהים ליפת וישכון באוהלי שם' (בראשית ט, 27): המסע לאוהלי שם עובר דרך ארמונות יפת.²³ הווי אומר, בכדי להעניק משמעות וממד של רלוונטיות ללימודי היהדות, יש לעשות מעשה אמיץ ולנסות להעמיד

22 עיינו למשל בקריאה התלמודית 'ותיק כמו העולם?', תשע קריאות תלמודיות, שם, עמ' Lévinas, E. (1982). 'Le Pacte', *L'au-delà du Verset*, Paris: Editions de Minuit, ; 101–94 pp. 90–100

23 לוינס עוסק במשמעותו התרבותית של פסוק זה תוך כדי דיון במושג התרגום בקריאה תלמודית המוקדשת לשאלה זו, ואשר ניתנה בכנס שהוקדש לשאלת אומות העולם. ראו Lévinas, E. (1988). 'La Traduction de L'écriture', *A L'heure des nations*, Paris: Editions de Minuit, pp. 60–65

את החכמה היהודית במבחן האוניברסליות.²⁴ יש לתרגם את החכמה היהודית לשפת האומות ללא אפולוגטיקה. המענה החינוכי אל הנוער היהודי הוא ההפנמה וההבנה המעמיקה שליהדות יש מה לתרום לאנושות. לא זו בלבד, אלא שמוטלת עליהם החובה המוסרית ללמד את העולם את החכמה היהודית. מתוך הבנה זו, לא רק שהצעירים היהודים יקדישו את הזמן והמאמץ הראוי ללימודי היהדות, אלא שלימודים אלה אף יזכו לפרשנות מחדש ולהבנה אקוטאלית ורלוונטית. מנקודת מבט זו ניתן לומר כי המאמץ החינוכי העמוק של לוינס לקידום של לימודי היהדות נמצא בפרויקט הפילוסופי שהוא נוטל על עצמו, ושיש בו מעשה של תרגום החכמה היהודית ליוונית – לפילוסופיה. שדה פעולה זה נראה מנותק משדה החינוך היהודי ומן ההתמודדות עם הנוער המתקשה בלימודי יהדות ובראיית חשיבותם ומשמעותם לחייו, אך דווקא שדה פעולה זה הוא שיאפשר למחנכים ולתלמידים להכיר ולהוקיר את לימודי היהדות והזהות היהודית שלהם עצמם. השדה שבתוכו פועל לוינס ושבתוכו הוא מציע ליהודים לפעול הוא שדה התרבות הכללית והמחשבה האוניברסלית. בעניין זה לוינס הוא בן תרבות המערב, המכבדה ומוקירה, אך מבקש לקחת חלק בכיקורת המכוננת של התרבות והפילוסופיה כחבר נאמן בקהילה העולמית.

המעבר שעליו מדברת ארונוביץ, מאפולוגטיקה למחשבה יהודית, נעשה בכך שאינך מרגיש במתקפה ובהקמת חומות הגנה. אין פה תשובה פורמלית כלשהיא או ניסיונות ממסדיים ומדינתיים לבנות תרבות יהודית מודרנית.²⁵ הניסיון העמוק הוא ליטול חלק בתרבות העולמית, כיהודי וכבן למסורת היהודית ולחכמה היהודית. באופן פשטני ניתן לתאר זאת כך: לא זו בלבד שאין עוד צורך בחומות הגנה ובדברי אפולוגטיקה על הקיום היהודי בזמן הזה, אלא ההפך הוא הנכון – הערך של הקיום היהודי ושל החכמה היהודית דורש בתקופה זו את תרגומה לשפת התרבות המערבית, שהיא השפה והתרבות בת הזמן. הצעד הנוסף של לוינס מטיל 'עלינו' חובה ואחריות להשמיע בעולם ובפני האנושות את החכמה היהודית. המחיר שהאנושות שילמה על היעדר ה'אתיקה של האחרות' מחייב את הלימוד מחדש של תורת המוסר. במובן מסוים ניתן לומר כי ההסתגרות היהודית הביאה על האנושות מחיר כבד של התנכרות ומוסריות חוקית במקומה של

24 באופן עמוק, ניתן לזהות את הרעיון הזה כאשר לוינס דן במשמעות המשפט וכאשר הוא עוסק ברעיון הקהילה. לוינס יוצר באופן מטפורי מעגל הפתוח אל העולם כולו, מתורגם לשבעים שפות ופונה אל האנושות כולה. המבחן של האומות הוא מבחן המוסריות והחוק הראוי. הערכות ההדדית בין בני ישראל היא בזכות הערכות עד אין סוף כלפי אומות העולם. ועיינו בן פזי, ח' (2006), 'הברית: אמנה שיש בה סולידריות חברתית', עיון נ"ה, עמ' 417-435.

25 ניתן להבליט עמדה זו של לוינס על ידי השוואתה להוגים יהודים אחרים בני הזמן הזה, הפועלים במתח שמול העולם המודרני ומבקשים לכונן בו את המעגל היהודי כשלעצמו. דוגמה טובה לכך יכולה לשמש מצד אחד הגותו של הרב י"ד סולוביצ'יק או מן הצד השני, מנקודת מבט קהילתית וחברתית, הגותו של מרדכי קפלן.

אתיקה של פְּנִים, אחריות וכבוד אל האדם היחיד ביחידותו. העמדה האוניברסלית (שכוננה לדעת לוינס על ידי הפילוסופיה המערבית-היוונית) היא שהביאה לעולם את הבשורה הגדולה של האמת, של האגואיזם ושל המלחמות המתמשכות, באשר היא יצרה את השיטות הטוטליות המובילות אל העמדות הטוטליטריות. העמדה היהודית, אשר קולה נעדר מן האנושות, יכולה ללמד מושג חדש של שלום כמו גם עמדה משיחית שתהיה עמדה של משיחיות מוסרית המכוונת אל האחרים ואל האחרות.

ניתן אולי לראות בכך סוג של חשבון נפש של היהודים. יש מוסריות שצריכה לבוא לעולם מן החכמה היהודית, וכל עוד לא ישמיע העולם היהודי קול זה, הוא לא יישמע. על פי לוינס המעשה היהודי שנכון ונדרש 'בעת הזאת' הוא אפוא הפנייה אל העולם המערבי בכללו והבאת האתיקה העולה מן החכמה היהודית אל תוך הדיון הפילוסופי והתרבותי הכללי. עניין זה נוגע לאתיקה בכלל ולשאלת החינוך בפרט.

השאלה הפילוסופית של החינוך

לאור הדברים האלה, השאלות שהייתי מעדיף לשאול בכדי לענות על השאלה של ארונוביץ הן השאלות הפילוסופיות. כלומר, התשובה לשאלת החינוך היהודי תתקבל אם אוכל לתת תשובה ישירה לשאלה בדבר החינוך הכללי. עלינו לשאול בכנות גמורה, ובכנות לקבל כל תשובה שנגיע אליה, האם באמת יש ליהדות מה לתרום לאדם בעולם המודרני והחופשי שבו הוא חי? האם יש חשיבות מיוחדת לרעיון החינוך בקונטקסט היהודי, או שמא מוטב שנקבל עלינו את עקרונות החינוך הכללי-המודרני, שהוא ראוי ומכובד יותר? לפי טענה זו, ההצלחה לגזור עקרונות חינוכיים כלליים מתוך החכמה היהודית תהיה כבר תשובה לשאלה בדבר הצורך, המוטיבציה והאפשרויות של לימוד יהודי. כלומר, תהליך תרגום התורה ליוונית, ובהקשר הלוינסיאני תרגום התלמוד ליוונית, צרפתית ופילוסופית, ילמד מחדש על המשמעות והרלוונטיות של החיים היהודיים ליהודים.

במובן עמוק, השאלה המדינית-ציונית איננה שאלה מרכזית לעניין החינוך, כיוון שמקומם של היהודים בחיי התרבות האנושית הוא לבו של הפרויקט החינוכי, אך במובן אחר: לא באשר לקיומם כאנשים מערביים בחברה המערבית או בתרבות הישראלית (המערבית). על היהודים מוטלת האחריות להביא את החכמה היהודית בפני האנושות ובפני המרחב הציבורי הכללי. לתפקיד זה יש משמעות מוסרית החורגת הרבה מעבר לשאלת הקהילה היהודית כשלעצמה. עניין זה מחייב את היהודים להכיר וללמוד את החכמה היהודית התלמודית, ולו כדי שיוכלו לתרגם אותה לשפת האומות. אבקש להדגים זאת באופן מינורי מאוד, דרך אחד העקרונות שהנחו את לוינס בניהול בית הספר:²⁶ הפגישה עם מכמני

26 על בית הספר שניהל לוינס עיינו לעיל הערה 7.

התרבות המערבית והישגיה. קהל היעד של בית הספר היו נערים ונערות שבאו מארצות הים התיכון, ולוינס עצמו השקיע מאמצים אישיים רבים בהבאתם לבית הספר בפריז. כאן ניתן לראות את אחד היישומים של העיקרון המתואר לעיל כמעבר דרך ארמונות יפת. התלמידים שהוכשרו להוראה בארצות הים התיכון עברו את הכשרתם בפריז, ובית הספר אפשר להם 'תקציב אישי של תרבות' שבאמצעותו יוכלו להכיר את עושרה של התרבות הפריזאית. התקציב שניתן לתלמידים נועד לאפשר להם ללכת לקונצרטים, לאופרות, להצגות וכו', ולכל מה שנחשב 'תרבותי' בעיניים מערביות-פריזאיות. החינוך היהודי המוצע העובר דרך המסלול של החינוך הכללי, דרך ההפיכה לחלק ממשי בתרבות המערבית העכשווית, אפשר לאותם נערים לשאול על מקומם כקול יהודי ייחודי בתוך החברה הכללית.

התבוננות בסטרוקטורות המעצבות את הדיון של לוינס בשאלות של חינוך מבליטה עוד יותר את הצידוק להצגת השאלה הכללית של החינוך ללא הגבלתה לתחום החינוך והקהילה היהודית. בשונה מארונוביץ, אני מבקש לטעון כי לוינס שונה מרוזנצווייג; הוא איננו מנסה ליצור תשתית של חינוך יהודי ואף לא מהפכה בחינוך היהודי באירופה. אם יש שינויים כאלה, הרי שיש לראות אותם כתוצר הלוואי של רצונו העמוק לפעול כמחנך יהודי בתוך העולם הכללי, ותלמידיו היהודים שווים לעניין זה כתלמידיו הלא יהודים.

ניתן לתאר זאת גם באופן אחר ולהציג את לוינס כתלמיד של רוזנצווייג, אך כזה המבקש ללכת צעד אחד רחוק יותר ולראות את הפנייה אל האנושות כחובה של התרבות היהודית לתרבות היוונית-אירופאית. אפשר לראות אותו כמי שמעריך את המהלך החינוכי של רוזנצווייג, שביקש להציג יהדות לא אפולוגטית הרואה את מקומה הראוי והמכובד בעולם המערבי. הפרויקט התרגומי והפנייה אל המקורות היהודיים אצל רוזנצווייג היו כלפי המקרא: התרגום של המקרא לגרמנית. תרגום זה נועד בראש ובראשונה עבור היהודים דוברי הגרמנית, ומטרתו לאפשר להם לחוות או לחוש את לשון ההווה של השפה המקראית ושל אופן החשיבה הדיאלוגית העולה מן המקרא.²⁷ ניתן אפוא לראות את לוינס כמי שמשיב לרוזנצווייג (באופן עקיף) על הפרויקט של תרגום המקרא, ובאופן עמוק יותר על התפקיד החינוכי היהודי. לגרסתו יש לקיים חינוך יהודי בעברית ולהקדיש מאמץ רב לפתיחת הצעירים אל השפה העברית. במובן מסוים יש בכך נסיגה מן הפרויקט של תרגום המקרא לגרמנית (או לשפת האומות), אך לא לגמרי, כיוון שהוא מבקש לעודד את תרגום השבעים – תרגום המקרא והתלמוד ליוונית – לשפות האירופאיות. ואולם בדרכו של לוינס אין מדובר רק בתרגום הטקסט, אלא בתרגומו לשפה ולחשיבה הפילוסופית המערבית. כיוון שעיקר הפנייה הוא אל החברה הסובבת, הרי שאין די בתרגום שיהפוך את המקרא או התלמוד לנגישים. השקידה על לימוד המקרא בעברית תאפשר לעסוק בפרויקט החשוב יותר של תרגום לחשיבה בשפת האומות. היהודים הרוזנצווייגים לא השמיעו מספיק את

27 תרגום התנ"ך לגרמנית נעשה יחד עם מרטין בובר, והושלם שנים לאחר מותו של רוזנצווייג.

קולם ולא לימדו את האנושות די מתוך מה שעל היהדות ללמד. התוצאה הייתה מרה ואכזרית. ראוי להעיר כי גם כלפי פנים הקהילה היהודית נודעת משמעות לפרויקט זה של לוינס. העושר היהודי הפונה החוצה ילמד את היהודים על חשיבות ההכרה והלימוד של יהדותם. כאן מן הראוי להדגיש עניין הקשור ל'חינוך היהודי' כשלעצמו – מדעי היהדות כבעיה ולא כפתרון. בעניין זה דומני שטעתה ארונוביץ בתארה את חשיבותו של הלימוד האקדמי היהודי. הבחירה של לוינס בתלמוד ובספרות חז"ל איננה נוגעת רק לשאלת הטקסט הנבחר ללימוד, אלא באה לתאר שינוי פנימי עמוק של הרעיון והמושג 'כתבי הקודש'. אחד הקשיים העמוקים ביותר של היהדות נוגע לאופן לימוד היהדות המודרני, זה המכונה 'חכמת ישראל' או 'מדעי היהדות'. זהו אופן הקריאה הפילולוגי, המנסה להגיע לחקר הטקסט ומקורותיו, אך איננו מאפשר לטקסט להוליך את השראתו מעבר לעצמו.²⁸ באופן מוזר מעט מוצא עצמו לוינס חבר בעניין זה להגות ולפרשנות החרדית, המציבה לעצמה קריטריונים של אנטי-מדעיות ואנטי-היסטוריות. יכולתם של המקורות היהודיים להיות רלוונטיים ואקטואליים נעוצה באפשרות של קריאה ופרשנות המתאימה לרוחו ולזמנו של הקורא. עמדה הרמנויטית זו מנתקת את עצמה מן הקריאה דרך המשקפיים של ההיסטוריה והמדע. לגרסתו של לוינס מאפיין אופן הקריאה הזה את החכמה היהודית ואת דרכי הפרשנות של חז"ל. חלק מן האתגר בהבאת החכמה היהודית לאומות קשור במאפיין זה של ספרות חז"ל.

החינוך מנקודת המבט הגברית ומנקודת המבט הנשית

מהמקום הזה של שינוי המיקוד במחשבה על החינוך אבקש להצביע על המשמעותיות החינוכיות הרלוונטיות העולות מן החכמה התלמודית – החכמה היהודית של לוינס. מטעמים הקשורים במחקרים שלי אדבר על מוסריות העולה מן היסוד הגברי ומוסריות העולה מן היסוד הנשי במחשבה על החינוך של לוינס.²⁹ יושם אל לב כי בדברים אלו אני מבקש רק להצביע על כיווני המחשבה שאותם מן הראוי לפתח, והדיון בהם יזכה להרחבה ולפיתוח בהזדמנות אחרת. משמעותה של המוסריות העולה מן היסוד הגברי היא הציווי המוסרי הראשון המתואר בדרך כלל במשנת לוינס, זהו חינוך המיוסד על 'לא תרצח'. לציווי זה יש משמעות מוסרית קונקרטית במונח של רצח גופני. ואולם ציווי זה נושא עמו גם את המשמעות האישיותית והרגשית: בהתאם ללשון המדרש 'הלבנת פנים' חמורה מ'שפיכות דמים', דהיינו גם עלבון הפוגע באישיותו ובכבודו של האחר הוא סוג של רצח. את ההשתמעות החינוכית הנגזרת מתיאור זה ניתן לנסח באופן

28 עיינו בן פזי, ח' (תשס"ה), 'כמיתרים על עץ', אקדמות ט"ז, עמ' 33–63.

29 בעניין זה ראו מאמרי, בן פזי, ח' (2004). 'לכונן את העתיד: המשמעותיות החינוכיות של מושג ההתגלות והרעיון המשיחי בדרכו של לוינס', הגות בחינוך היהודי ה-ר', עמ' 89–114.

הבא: אסור לו למורה לרצוח את הממד הייחודי שבילד, אל לו לנסות ולהפוך את הלומד להיות פרט בתוך קבוצה, אלא עליו לכבד את הפרט ואת ייחודיותו. במובן התובעני ביותר, לוינס מעמיד דרישה הורית כלפי הילד, שלא לראות אותו כהמשך של האב או האם. המוסריות של האימהות היא המוסריות הדורשת את ההכרה באחרותם של הילדים. הדרישה הזו, אומר לוינס, מבקשת מן ההורה שלא לראות בילדו את 'הינף החיים' שלו, את ההמשכיות של ה'אני' המורחב שלו.³⁰ בדומה לדרישה זו מן ההורה, ניתן לדרוש גם מן המורה שלא לנסות ולהפוך את התלמיד ואת החניך לממשיך דרכו.

מן הפילוסופיה של לוינס מתקבלת עמדה פרובלמטית מבחינה מוסרית, אשר איננה מסתפקת ביישומו של הציווי 'לא תרצח' המפנה לכיבודו של התלמיד באחרותו ובייחודו, אלא הולכת הלאה אל האחריות המעורבת בחיי האחר. לוינס איננו מציב דרישה ליברלית המצווה על כבוד האדם וכבוד הילד בלבד, אלא היא הופכת לדרישה פוזיטיבית להתערבות פעילה באחריות המוסרית כלפיו. לוינס איננו מבקש למצוא את האיזון הנכון שבין הערך של הכבוד ובין הערך של האחריות, הנמצאים לעתים בסתירה זה לזה. פעמים רבות המחויבות לכבד את התלמיד כזולת מתפרשת כמתן מרחב לאישיותו ולעצמאותו, ואילו האחריות נתפסת כסוג של התערבות פעילה בחייו ובהתקדמותו. העמדה התובענית שהוא מציב רואה את היישום האתי של 'לא תרצח' והדרישה לכבוד כנשיאה באחריות מלאה כלפי האחר, כנכונות לערוב לו, ובמקרה זה מדובר כנשיאה באחריות מלאה כלפי התלמיד; לא רק לכבד את אחרותו של החניך, אלא גם לשאת באחריות לאחרות זו.

דומני שהיישום המשמעותי או המלא יותר לנושא החינוך עולה בעיקר מתוך היסוד של ה'נשי' במשנתו של לוינס. המשמעות הפילוסופית של היסוד הנשי נידונה אצל לוינס משלבם מוקדמים מאוד של הגותו: כאשר הוא מכונן את יסוד ה'עתיד' באמצעות קטגוריית ה'אימהות' בספרו 'הזמן והאחר',³¹ כאשר הוא מכונן את רעיון ה'ביתיות' ו'הכנסת האורחים' בספרו 'טוטליות ואינסוף',³² ובניתוח הממד ה'משיחי המוסרי' של הנשיות בספרו 'חירות קשה'.³³ ניתוחים אלה מתלווים לערכות הקשה והמוחלטת הנדרשת מן הסובייקט דרך ה'פנומנולוגיה

30 עמדה זו עומדת בניגוד לעמדתו של ברגסון המכוננת על ידי הינף החיים. ראו על פיתוחה של עמדתו, ברגסון, ה' (1953). בתוך מחשבה ותנועה (תרגום: י' לוי), ירושלים – תל אביב: מוסד ביאליק. במובן מסוים ניתן לראות בדבריו עמידה כנגד החינוך הטבעי נוסח ג'ון דיואי, הממקמת את השיוך הביולוגי כעמדה מכוננת ביחס לחינוך, וראו Dewey, J. (1917). *Creative Intelligence*, New York: H. Holt and Company; Dewey, J. (1930). *Human Nature and Conduct*, New York: Modern Library; Dewey, J. (1910). *The Influence of Darwin on Philosophy*, New York: H. Holt and Company

E. Lévinas (1974), *Le temps et l'autre*, Paris: Presses universitaires de France 31

E. Lévinas (1961), *Totalité et infini – Essai sur l'extériorité*, La Haye: M. Nijhoff 32

E. Lévinas, (1963), *Difficile liberté – Essais sur le judaïsme*, Paris: A. Michel 33

של ההיריון' בספרו התובעני ביותר מבחינה מוסרית, 'מעבר להיות'.³⁴ נראה כי בכל אחד מן הניתוחים האלה מקבל החינוך ממדים מוסריים החורגים מן המשמעות הפשוטה של הלימוד, לעבר יסודות מכוננים של הקיום האנושי המוסרי. במובנים ידועים, יסוד זה מכניס את הממד של ה'אינסופי' לתוך האירוע החינוכי המתרחש בין מורה לתלמיד.³⁵

ניתן להדגים עניין זה בהצבעה על המשמעויות מרחיקות הלכת של קטגוריית ה'אימהות'.³⁶ לוינס מכונן את הקטגוריה המוסרית של האימהות באמצעות תיאור היפתחותו של ההווה כלפי העתיד, זה הבא אל ההורה מן הילד ומן התלמיד. האחריות שהאימהות דורשת היא כלפי השונות הבאה מן הילד, שאין הסובייקט יודע מיהו ומה יהיה, ובכל זאת נדרש לשאת באחריות המלאה כלפיו. לא זו בלבד, אלא שלוינס מתאר יסוד זה של אחריות בכינונה של הדרישה הקיצונית לשאת בייסורים ובכאב המתלווים ליסוד האימהות. לוינס משתמש במודל התלמודי של העובר ההופך ל'רודף', של הכאבים של ההיריון ושל ייסורי הלידה. האימהות היא הנכונות לסבול את הכאבים, המעידים על האופציה של חיים ושל העתיד הבא אל ההווה מן החינוך.

החינוך, במובנו העולה מן האימהות, נושא אתו מטען רב משמעות של 'הכנסת אורחים',³⁷ של הפתיחות כלפי העתיד שאין המורה יודע מהו, של המחויבות המוחלטת לשונות אך גם לכאב הנגרם מן השונות הזו. וכמו הפרדוקס הביולוגי של ההיריון, כך בענייני חינוך – המחנך נתבע לרצות את הכאב הנגרם מן ההתנגשות הזו, משום שהוא המעיד על האחריות שהוא, המחנך, לוקח על על עצמו לשונות של החניך. בהקשר זה מלמדת האימהות את החובה המוסרית החיובית, לא רק זו הבנויה של ההגבלה 'לא תרצח', שמובנה החינוכי 'לאפשר'

34 E. Lévinas (1974), *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye: M. Nijhoff

35 דוגמה מרתקת של יישום מעין זה ניתן למצוא בקריאה התלמודית של לוינס 'הברית', אשר בה הוא מעביר את מרכז הכובד של רעיון הקהילה מן החוק המשותף אל הלימוד המשותף בבית הספר של משה רבנו. ועיינו Lévinas, E. 'Le pacte', *L'au delà du verset*, pp. 87–106, בעיקר בעמ' 102–105.

36 על משמעותו של יסוד מכונן זה ביקשתי לעמוד בכנס 'לוינס בירושלים 2000' ועתיד לצאת בספר דברי הכנס *Teaching as an Internalization of Feminine Aspects*, Levinas in Jerusalem – Conference, 2006 Ben Pazi, H. (2006).

37 בנושא זה ביקשתי להרחיב במאמר על אודות הנשי. *Rebuilding the Feminine in Levinas's Talmudic Readings*, *Journal of Jewish Thought and Philosophy*, 12(3) (2003), pp. 1–32. התרגום של רעיון 'הכנסת האורחים' לתחום החינוך נידון במאמרו של ישראל רוזנסון. ראו רוזנסון, 'י' (תש"ס). 'ביתך – בית ועד לחכמים; מסה על החינוך כהכנסת אורחים', הגות בחינוך היהודי ב', עמ' 35–46. עיקר התייחסותו של רוזנסון היא לשימוש במודל של 'הכנסת אורחים' במובן המטפורי, מן המצווה להכניס אורחים לבית אל היחס אל התלמיד בכיתה. דומה כי לוינס הולך הרבה מעבר לטענה זו ומכוון את דבריו ליסוד הראשוני של 'הכנסת אורחים', זה הנמצא ביחסי האם והבן או ביחסי הורים וילדים. בעיני לוינס יסוד זה מצוי בממד הנשי באופן ראשיתי.

לחניך את המרחב הנדרש לו, אלא אף יותר מכך – לקיים ולעודד את אותו זר, שאין קרוב לי ממנו, להיות זה שמכאיב להורה או למחנך. ההתנגשות הזו מולידה כמובן את הזהות האישית, את ההתפתחות האישית, אך גם את העתידיות שאיננה מבקשת להיות 'השלך' של ההווה אלא מוכנה להיפתח אל האינסופי, אל המקומות החדשים והאחרים שאליהם יובילו אותנו ילדינו ותלמידינו.

במקום סיכום

מבחינת לוינס, אופן הדיון המוצע כאן עולה ומתברר מתוך לימוד המקורות היהודיים בפרשנות פילוסופית. מושגי יסוד אלה, המכוננים בכתיבה היהודית הרבנית, באים לידי ביטוי באופקי הקריאה של הטקסט המקודש.³⁸ החשיבה על האדם היחיד ועל שונותו ואחרותו של כל פרט מביאה לידי ביטוי מושגי יסוד תלמודיים אשר ניתן למצוא אותם ושכמותם בכבוד הניתן לכל מחלוקת ומחלוקת בתלמוד, כמו גם במאמץ הגדול לזהות את שמו הפרטי של כל דובר ודובר מאחורי כל אמירה תלמודית באשר היא. יסודות חינוכיים אלה מצויים באופן ההלכה הקזואיסטי התלמודי, זה המתרחק מן החוקים הכלליים ומבקש לבחון כל מקרה ומקרה לגופו. הם מצויים גם במשל המשנאי המפורסם על אותו מלך מלכי המלכים הקדוש ברוך הוא, הטובע מטבעות ואין אחד מהם דומה לחברו. מכאן מוטלת החובה החינוכית על כל מורה וכל יחיד לומר 'בשבילי נברא העולם', במובן זה שהוא מחויב להביא את עצמו ואת אופן התבטאותו הייחודית בעולם.³⁹ ההצעה הזו של תרגום החכמה היהודית לחכמה האוניברסלית באה ללמד לעולם את הדיבור החינוכי העולה מן המוסריות היהודית. ותרגום זה, החוזר לשכון באוהלי שם, הופך רלוונטי ומשמעותי למחנכים היהודים, במובן העמוק של המילה. המוטיבציה הלימודית מבוססת על התחושה העמוקה שיש ליהדות מה להציע בעולם המודרני ושאין קול אחר שיציע את המוסריות החינוכית הזו. בעיני לוינס העולם שלאחר מלחמת העולם השנייה נדרש להקשיב לקול היהודי הייחודי הזה ולמשמעותו החינוכית.

38 ראו דברי ההקדמה של ארונוביץ לתרגום 'תשע קריאות תלמודיות' לאנגלית, עמ' XXXIX-IX; וכן במאמרה 'Teaching Levinas's Talmudic Commentaries: The Relation of the Jewish Tradition to the Non-Jewish World', In R. Mississauga (Ed.), *Paradigms in Jewish Philosophy*, London: Jospe Cranbury, pp. 280-289; Gibbs, R. (1988) "'Greek" in the "Hebrew" Writings of Emmanuel Levinas', *Jewish Philosophy Conference*, Philadelphia; Chalier, C. (1988). 'Singularité Juive et Philosophie', J. Rolland (Ed.), *Emmanuel Lévinas: Les cahiers de la nuit surveillée*, no. 3, pp. 78-98

39 ראו בבלי, שהנדרין ל"ז, ע"ב

התדמות – גלגולי רעיון ומשמעיו הקיומיים

משה מאיר

לתורת התארים חשיבות רבה בתולדות ההגות היהודית הן כיוון שהיא מהווה כר להגדרת דיוקנו של אלוהים והן כיוון שדיוקן זה הפך להיות בית היוצר לדמותו של האדם הראוי, 'מה הוא חנון ורחום, אף אתה היה חנון ורחום'.¹ במאמר זה ברצוני להתחקות אחר אחד מקווי ההשתלשלות של רעיון זה – מהתנ"ך אל חז"ל, משם אל הרמב"ם, ממנו אל הרמזן כהן ומכהן אל הרב אברהם יצחק הכהן קוק. מעקב זה יאפשר לנו להתחקות הן אחר דרכי ההתפתחות של ההגות היהודית ותרגום רעיונותיה מדור לדור, מהוגה להוגה ומהקשר להקשר, והן אחר תמורות בתפיסת האל, בהבנת האדם, ביחס שביניהן ובהשפעתם של שני קטבים אלו זה על זה. הטענה שטיטען היא כי יש בהבנת ההתדמות וגלגוליו של עיקר זה כדי להעשיר את החשיבה הקיומית והחינוכית ולסייע בחיפוש אחר דגם האדם הראוי והחיים הראויים.

המקרא

יסודה של תורת התארים בספר שמות, בקטע המופיע מיד לאחר סיפור חטא העגל. הקטע נחלק לארבעה חלקים:

חלק א': בקשת הודעת הדרכים

[לג] [יב] ויאמר משה אל ה': ראה אתה אומר אלי העל את העם הזה ואתה לא הודעתני את אשר תשלח עמי. ואתה אמרת ידעתך בשם וגם מצאת חן בעיני. [יג] ועתה אם נא מצאתי חן בעיניך, הודיעני נא את דרכיך ואדעך, למען אמצא חן בעיניך, וראה כי עמך הגוי הזה. [יד] ויאמר: פני ילכו והנחותי לך. [טו] ויאמר אליו: אם אין פניך הולכים – אל תעלנו מזה. [טז] ובמה יודע אפוא כי מצאתי חן בעיניך אני ועמך? הלוא בלכתך עמנו, ונפלינו אני ועמך מכל העם אשר על פני האדמה. [יז] ויאמר ה' אל משה: גם את הדבר אשר דברת אעשה, כי מצאת חן בעיני ואדעך בשם.

1 ראו שבת קלג, עב, וסוטה יד, עא, וברמב"ם – היר החזקה, הלכות דעות, פרק א' הלכה ו' [...]. וחייב אדם להנהיג עצמו בהן ולהדמות אליו כפי כוחו.

חלק ב': בקשת ראיית הכבוד

[יח] ויאמר: הראני נא את כבודך. [יט] ויאמר: אני אעביר כל טובי על פניך וקראתי בשם ה' לפניך, וחננתי את אשר אחון וריחמתי את אשר ארחם. [כ] ויאמר: לא תוכל לראות את פני, כי לא יראני האדם וחי. [כא] ויאמר ה': הנה מקום אתי ונצבת על הצור. [כב] והיה בעבר כבדי ושמתוך בנקרת הצור, ושכתי כפי עליך עד עברי. [כג] והסרתי את כפי וראית את אחרי, ופני לא יראו.

חלק ג': ההתגלות

[לד] [א] ויאמר ה' אל משה: פסל לך שני לחת אבנים כראשונים, וכתבתי על הלחת את הדברים אשר היו על הלחת הראשונים אשר שברת. [ב] והיה נכון לבקר, ועלית בבקר אל הר סיני ונצבת לי שם על ראש ההר. [ג] ואיש לא יעלה עמך, וגם איש אל ירא בכל ההר, גם הצאן והבקר אל ירעו אל מול ההר ההוא. [ד] ויפסל שני לחת אבנים כראשונים, וישכם משה בבקר ויעל אל הר סיני כאשר צוה ה' אתו, ויקח בידו שני לחת אבנים. [ה] וירד ה' בענן ויתיצב עמו שם, ויקרא בשם ה'. [ו] ויעבר ה' על פניו וקרא: ה' ה' אל רחום וחנון, ארך אפים ורב חסד ואמת. [ז] נצר חסד לאלפים, נשא עון ופשע וחטאה ונקה לא ינקה, פקד עון אבות על בנים ועל בני בנים ועל שלשים ועל רבעים.

בפרשה זאת, המהווה בסיס מבחינת המקורות לסוגיית התארים – הן תוארי הפעולה והן תוארי השלילה – אפשר לעיין משתי נקודות מבט שונות. האחת – בחינת דמותו של אלוהים המצטיירת בפרשה; השנייה – הקשיים הלשוניים. הקשיים הלשוניים היו הכלי שבאמצעותו התמודדו פרשנים במשך הדורות עם הקושי העולה מהצטיירות דמותו של אלוהים העולה מהפרשה כדמות שיש לה גוף ודמות גוף, או לפחות פנים ואחור, 'כבוד' ו'טוב' שאותם אפשר אף לראות.

דמותו של אלוהים

האם דמותו של אלוהים המתוארת בפרשה זו על חלקיה השונים היא דמות מוחשית היכולה להיקלט על ידי החושים או לא? דומה שכבר המקרא כפשוטו מציב עמדה אמביוולנטית. מחד אפשר לראות את אלוהים – אם לא את פניו, לפחות את אחוריו. מאידך מופיע היגד מוחלט: 'לא יראני האדם וחי'.² משאלת ראיית הכבוד מורה על מושא חושני ואילו משאלת ידיעת הדרכים על מושא תבוני, אולי אתי: אלוהים היורד בענן ומתייצב עמו שם נדמה כדמות מוחשית

התדמות – גלגולי רעיון ומשמעיו הקיומיים קמט

אם כי מעורפלת, ואילו הקול שתוכנו מידות מורה שוב על השגה תבונית של מידות אתיות. דומה שהמקרא עצמו קרוע בין שתי הדמויות.³

קשיים לשוניים

את הקשיים הלשוניים אפשר לחלק לשתי קבוצות: קשיים מושגיים וקשיים מבניים.

הקשיים המושגיים

הפרשה מכילה סדרה של מושגים שהוראתם עמומה: דרכים,⁴ פנים,⁵ כבוד,⁶ טוב,⁷ אחור.⁸

על פי המובן הראשוני, לפחות חלק מהסדרה מורה על תפיסת אלוהים כבעל גוף ופרצוף.⁹ כל מי שאינו מקבל תמונה שכזאת יצטרך לבנות מילון מיוחד שייתן פשר לא גשמי למושגים הללו.¹⁰

קשיים מבניים

א. בחלק הראשון: בפרק לג פסוק יג מופיעה המשאלה של משה: 'הודיעני נא את דרכיך'. בפסוק העוקב, יג, מופיע 'מענה': 'פני ילכו והניחותי לך'. מה היחס בין הפנים ההולכות ובין הדרכים?

ב. בחלק השני: בפסוק יח מופיעה המשאלה השנייה: 'הראני נא את כבודך'. בפסוק יט מופיע מענה חיובי למשאלה: 'אני אעביר כל טובי על פניך'. בפסוק כ' מופיע מענה שלילי: 'לא תוכל לראות את פני'. מה היחס בין הכבוד, הטוב והפנים?

3 פרנץ רוזנצווייג במאמרו 'על האנתרופומורפיזם' (תרגום יהושע עמיר, נהריים, ירושלים תשכ"א, עמ' 31 ואילך) מורה כי בכל התנ"ך מופיע אלוהים כדמות מוחשית מחד אך קטועה מאידך. הפשר שנותן לכך רוזנצווייג הוא שהתנ"ך אינו יודע לתאר את אלוהים אלא את המפגש שבין האדם לבין אלוהים. הפרק הנידון שייך לתופעה זו, אם כי הפשר שנתתי לה שונה מזה של רוזנצווייג.

4 שם' לג, יג (חלק א').

5 שם' לג יג, טו (חלקה א'), כג (חלק ב').

6 שם' לג, יח, כב (חלק ב').

7 שם' לג, יט (חלק ב').

8 שם' לג, כג (חלק ב').

9 אפשר לדרג את הסדרה: 'פנים' ו'אחור' מורים באופן מובהק על גשמות האל, 'כבוד' באופן פחות, 'דרכים' ו'טוב' עוד פחות.

10 עיון בפרשני המקרא, מראשונים ועד אחרונים, ממסורתיים ועד חוקרים, מגלה 'מילונים' שונים בעלי מגמות שונות.

ג. בפרק לד מתוארת התגלות, ולא ברור אם היא מענה למשאלה הראשונה שבפרק לג, לשנייה או לאף אחת מהן.¹¹

כך כותב קאסוטו על פרשה זו:

כדי להבין על בוריו את הדו־שיח שבפסקה זו מן הצורך לשים לב את הדבר, שדו־שיח זה אינו מתנהל לפי דרכי ההיגיון היווני או המודרני, אלא לפי השיטה של השיחות המזרחיות, המשמיעות את כוונות המשוחחים על ידי רמזים יותר מאשר על ידי דברים מפורשים.¹²

תמונה זו משקפת מבנה בעייתי המשמש במשך הדורות כלי להעמדת תמונה אלטרנטיבית הבאה ליצור דמות דיוקן אחרת לאלוהים מזו העולה מפשוטו של מקרא.

פן נוסף של המבנה הבעייתי בא לידי ביטוי בדברי חוקר אחר, אופנהיימר.¹³ ביחס לחלק הראשון הוא כותב:

בפסוק 14 אלוהים מבטיח לו כי פניו ילכו, ואילו מפסוקים 15–16 יוצא כאילו אלוהים עוד לא דיבר אתו בפסוק הקודם; בלשון תנאי אומר שם משה: 'אם אין פניך הולכים אל תעלנו מזה'. והנה בפסוק 71 עונה לו אלוהים: 'גם את הדבר אשר דברת אעשה [...] ואדעך בשם'.

מה טעמה של תשובה זו אחרי שהובטח לו כי ה' ילך עם העם? נראה לי כי חל כאן ערבוב פסוקים, ויש להחליף את פסוק 14 בפסוק 17, בחינת סרסרהו ופרשהו. סדר הפסוקים יהיה כדלקמן: 12, 13, 17, 15, 16, 14...¹⁴

ביחס לחלק השני, הנע בין היענות למשאלת ראיית הכבוד ובין סירוב, כותב אופנהיימר: 'נראה כי הצירופים כבוד ה' ופני ה' לקוחים משתי מסורות מקבילות [...]¹⁵'

הצורך לסרס את סדר הפסוקים או לפצל פרשה לשתי מסורות מורה על הקשיים שיש בפשוטו של מקרא. אפשר לומר כי תיאור דיוקנו של אלוהים הוא נושא כה טעון עד כי המקרא עצמו 'מגמגם' בו, והגמגום אינו רק תוכני אלא מבני ולשוני.

11 אפשר להבחין ששני סוגי הבעיות כרוכים זה בזה. הצבת מילון לסדרת המושגים יכולה להוביל לפתרון הבעיות המבניות ואולי גם להפך.

12 קאסוטו, מ"ד (תשי"ב). פירוש על ספר שמות, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית, עמ' 302.

13 אופנהיימר, ב' (תשס"א). הנבואה הקלסית, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

14 שם, עמ' 253, וראו שם את הסבר המהלך.

15 שם, עמ' 256.

המשמעות הקיומית של פרשיות התארים במקרא

מה המשמעות של דמות אלוהים המעוצבת באופן שכזה עבור הקורא והשומע? רוזנצווייג, במאמרו הנזכר, מורה כי תיאור הדמות הקטועה מסית את המוקד מההוויה של הדמות כשהיא לעצמה למפגש שלה עם האדם. ברצוני להציג מבט אחר. אילו תוארה דמות שלמה ובהירה של אלוהים, והיא שהייתה למודל חיקוי עבור האדם, הרי שהדגש בתמונת העולם היה הטרונומי, ללא מקום לאוטונומיה, לבחירה בערכים המכוננים ולעיצובם. אילו דובר בתמונת עולם שבה אלוהים אינו מופיע כלל, או מופיע ללא דמות, הרי שהדגש היה אוטונומי. על האדם היה לבנות לעצמו את הערכים המכוננים את עולמו, לבחור בין אפשרויות שונות ולהיות האחראי הבלעדי על עיצובם. מאחר שהתמונה קטועה, הדיאלוג שבור, המושגים עמומים, הרי שנוצר מצב שבו שתי התמונות או שני הערכים – הטרונומיה ואוטונומיה – משמשים בערבוביה. יש לאדם נקודות אחיזה הטרונומיות אך עליו המלאכה לגמור, יש חלקי ערכים אך הוא קרוא לעצבם, יש סימני דרך אך הוא שצריך לבחור. ברצוני להדגיש: אין כוונתי לומר כי אפשר לערוך רשימה חלקית של הערכים המכוננים ועל האדם יוטל להשלימה. המדובר כאן הוא בתבנית של תודעה. תודעה זו תיטול חלקים מהמסורת כיסודות הטרונומיים, אך לא תירתע מעיצוב אוטונומי שלהם ומבחירה ביניהם. יחסה אל המקורות יהיה יחס של מפגש ערכים שכזה: מחד היא תעמיד אותם כמקודשים, או בשפה אחרת – כמכונני זהות,¹⁶ ומאידך היא תראה זכות וחובה לעצמה לפרשם באופן יצירתי ולעתים אף מנוגד להוראתם הראשונית, וכן לשים גבול למקור ועיצוב אישי ואוטונומי של השלמה או אף של ערך שאינו כלול במקורות, גם במקרה שהוא מנוגד להם. באופן אלגורי אפשר לומר שהליכה רק אחר הנתון כמעצב את עולם הערכים תהא כלולה מנקודת מבט זו באיסור של 'לא תעשו לכם כל פסל וכל תמונה', ונימוקה – 'כי אל יראני האדם וחי'.

חז"ל

דמות אלוהים בספרות חז"ל מופיעה בשני אופנים: האחד כנושא בפני עצמו, והשני כפרשנות או התייחסות לפרשה המקראית שבספר שמות.

16 מושג הקדושה הוא כידוע ממושגי היסוד של השפה הדתית, וקולמוסים רבים השתברו במאמץ להגדירו בשפה שאיננה דתית. אחת ההוראות המקובלות בדיון במושג זה היא העמדתו (החלקית) על האחרות. הקדוש הוא האחר ביחס לאדם ולעולם. כאן הלכתי בעקבות הגדרה זו, אך הוספתי לה את הטענה כי קבוצה חלקית של האחרות היא קבוצת מכונני הזהות הטרונומיים לאדם. קבוצה זו מושלמת על ידי הזהות עצמה, היש' האנושי, ועל ידי המתעצב באופן אוטונומי.

התייחסות עצמאית

ההתייחסות המרכזית לדמותו של אלוהים בספרות חז"ל, או ליתר דיוק זו שנתפסה כמרכזית בגלגולי המסורת שאנו עוקבים אחריה כאן, מופיעה ביחס למשנה במסכת ברכות בפרק החמישי: 'האומר על קן צפור יגיעו רחמין, ועל טוב יזכר שמך, מודים מודים, משתקין אותו'.¹⁷ המשנה עוסקת בבעיות שבשפה. ביטויים אלה משקפים תמונת עולם שגויה, כפי שעולה בפירוש הגמרא למשנה. אגב דיון זה מופיעה הסוגיה הבאה:

ההוא דנחית קמיה דרכי חנינא [אותו אחד שירד לפני התיבה לפני רבי חנינא], אמר: האל הגדול הגיבור והנורא והאדיר והעוז, והיראוי החזק והאמיץ והוודאי והנכבד. המתין לו עד דסיים. כי סיים אמר לו: סיימתינהו לכולהו שבחי דמרך? [סיימת לכל שבחי אדונך?] למה לי כולי האי? [למה לי כל אלה?] אנן הני תלת דאמרינן – אי לאו דאמרינהו משה רבינו באורייתא, ואתו אנשי כנסת הגדולה ותקנניהו בתפילה – לא הוינן יכולין למימר להו, ואת אמרת כולי האי ואזלת? [אנו, אותם שלושה תארים שאומרים אנו בתפילה – האל הגדול, הגיבור והנורא – אילו לא אמר אותם משה רבנו בתורה ובאו אנשי כנסת הגדולה ותיקנו אותם בתפילה, לא היינו יכולים לומר אותם, ואתה אמרת כל אלה והמשכת?] משל למלך בשר ודם שהיו לו אלף אלפים דינרי זהב והיו משבחים אותו בשל כסף, והלא גנאי הוא לו.¹⁸

הסוגיה מורה על כמה דברים. ראשית – קבוצת התארים, גם אם היא גדולה היא סופית, בעוד קבוצת התארים המשקפת את אלוהים גדולה יותר ואולי אף אינסופית. שנית – יש סיבה, שאינה מפורשת בסוגיה, שבגללה עצם השימוש בתארים שבשפה אינו אפשרי.¹⁹ שלישית – תקדים התורה ותקנת אנשי כנסת הגדולה יוצר מצב שבו למרות אי-האפשרות להשתמש בתארים משתמשים בהם – בקבוצה הקטנה, והשאלה העולה היא: מה המשמעות של השימוש בשפה שהיא אינה אפשרית? רביעית – המשל מורה בבירור על פער בסוג שבין המסומן למסמן – בין זהב ל'כסף', ואולי גם לפער בכמות, שכן לא ברור אם משבחים את המלך באלף אלפי דינרי כסף, בכמות פחותה של דינרי כסף או ב'דינרי כסף' ללא ציון הכמות. חמישית – התיאור הכושל לא רק שאינו מספיק אלא הוא תיאור שלילי, 'גנאי'.

מניתוח זה של הסוגיה עולה כי מחד מופיעה בו אמירה חדה כתער: תיאור דיוקנו של אלוהים בשפה הוא בעייתי ואף בלתי אפשרי, אך מאידך יש בו אמירות עמומות הנוצרות על ידי הפערים, השאלות הלא פתורות ואי-הבהירות שבמשל בדבר הפער שבין השפה ובין המתואר, אלוהים. מילוי הפערים ומתן

17 בבלי, ברכות ה, ג', ברכות לג, עב.

18 ברכות לג, עב.

19 מדוע אילו לא אמרם משה לא היינו יכולים לאומרם? הסוגיה מניחה כך ללא הסבר.

תשובות לשאלות על ידי פרשנים מאוחרים יכול לשעבד את הסוגיה לתמונות עולם מסוימות, ואילו הותרתה כמות שהיא, עם הבעיות וללא תשובות, משקפת תמונות העולם של חז"ל, שהעמימות היא חלק מהותי מהן.²⁰ אם במקרא המתח הקיים הוא בין החושני לשאינו ניתן לחישה, הרי בדברי חז"ל אלה המתח הוא בין הצורך לתאר את אלוהים בעזרת השפה ובין מוגבלותה.²¹

אמר רבי יוחנן משום רבי יוסי: שלושה דברים ביקש משה מלפני הקב"ה ונתן לו: ביקש שתשרה שכינה על ישראל ונתן לו שנאמר 'הלא בלכתך עימנו', ביקש שלא תשרה שכינה על אומות העולם ונתן לו, ונאמר: 'ונפלינו אני ועמך', ביקש להודיעו דרכיו של הקדוש ברוך הוא ונתן לו שנאמר: 'הודיעני נא את דרכיך'. אמר לפניו: ריבוננו של עולם, מפני מה יש צדיק וטוב לו ויש צדיק ורע לו, יש רשע וטוב לו ויש רשע ורע לו? אמר לו משה צדיק וטוב לו – צדיק בן צדיק, צדיק ורע לו – צדיק בן רשע, רשע וטוב לו – רשע בן צדיק, רשע ורע לו – רשע בן רשע [...] ופליגא דרבי מאיר, דאמר רבי מאיר: שתיים נתנו לו ואחת לא נתנו לו, שנאמר: 'וחנותי את אשר אחון', אף על פי שאינו הגון, וריחמתי את אשר ארחם-אף על פי שאינו הגון.²²

סוגיה זו, המנגידה את דברי רבי יוסי לדברי רבי מאיר, בוחרת משתי המשאלות שבפרשה המקראית רק את בקשת הודעת הדרכים ושמה בסוגריים את בקשת ראיית הכבוד.²³ בחירה זו מורה על המגמה להבליט את המשאלה התבונית ולהבליע את המשאלה החושנית. יתרה מזו, המענה המופיע בתורה למשאלת הודעת הדרכים – 'פני ילכו [...]'²⁴ – מענה חושני, מושם בסוגריים. במקומו מציב רבי יוסי תשובה שאינה מהכתוב, ואילו רבי מאיר את המענה המופיע בתורה לאחר כמה פסוקים למשאלת ראיית הכבוד.²⁵

- 20 עולה כאן שאלה פרשנית כוללת: האם אבחון בעיה או קושי במקור המפורש דורש מהפרשן לתת לו מענה, או שמא להותירו כבעיה לא פתורה ולראות בכך את ההעמדה הפרשנית? אני נוטה לאפשרות השנייה.
- 21 בירושלמי מופיעה הסוגיה בשינוי ובהקשר אחר. ביחס למשנה בפרק התשיעי שבמסכת ברכות, העוסקת בברכות שונות שתקנו חכמים, מופיע חלק מהסיפור כשהדגש הוא על השינוי במטבע שטבעו חכמים ולא ביחס שבין המסומן למסמן. ראו ירושלמי ברכות, ט, א. ברכות ז' ע"א.
- 22 בסמוך מופיעה סוגיה העוסקת במשאלה השנייה – כפי שאראה לקמן – אך היא סוגיה נפרדת, ורק העורך צירפן יחד מפאת הרצף המקראי.
- 23 ראה 'קשיים מבניים', לעיל עמ' קמט, הקושי המבני הראשון.
- 24 גם כאן, לא את החלק הראשון – 'אני אעביר כל טובי על פניך' – החושני, אלא את החלק השני – 'וחנותי...' – המופשט.

החלק השני

ו'יאמר: לא תוכל לראות את פני'. תנא משמיה דרבי יהושע בן קרחה: כך אמר לו הקדוש ברוך הוא למשה: כשרציתי – לא רצית [כשרציתי להתגלות אליך, בסנה, לא רצית והסתרת פניך], עכשיו שאתה רוצה – איני רוצה. ופליגא דרבי שמואל בר נחמני אמר רבי יונתן, דאמר רבי שמואל בר נחמני אמר רבי יונתן, בשכר שלוש זכה לשלוש: בשכר ו'יסתר משה פניו זכה לקלסתר פנים, בשכר 'כי ירא' זכה ל'ויראו מגשת אליו', בשכר 'מהביט' זכה ל'ותמונת ה' יביט'.²⁶

סוגיה זו מתייחסת לפסוק השני המהווה מענה למשאלת ראיית הכבוד – אחרי 'אני אעביר [...]'. פסוק זה, שעל פי פשוטו של מקרא מבטא את הקו שולל התפיסה החושית בהורותו כי תפיסה שכזאת היא בלתי אפשרית, מתפרש על ידי רבי יהושע בן קורחה כסירוב הנובע מרתיעה קדומה של משה, ולא כאי-יכולת מהותית. הדעה השנייה, דעתו של רבי יונתן, מפליגה מעבר לכך ובניגוד לפסוק – אם כי בהסתמך על פסוק אחר – מורה כי משה ראה את פני ה' (בדרשה זו, בניגוד לקודמתה, הסתרת הפנים של משה נתפסת כחיובית וראויה לשכר). נמצא כי בעוד הסוגיה הראשונה מעצימה את הממד התבוני – 'הודיעני את דרכיך' – וממזערת את החושני – 'הראני את כבודך', הסוגיה השנייה מעצימה את הממד החושני מעבר למצוי בפשוטו של מקרא.

החלק השלישי

'הסירותי את כפי וראית את אחורי' – אמר רב חנא בר בינא אמר רבי שמעון חסידא: מלמד שהראה הקדוש ברוך הוא למשה קשר של תפילין.²⁷

על פי פשוטו של מקרא מופיעים כאן מחד גיסא אישור לקיום דמות של אלוהים ומאידך גיסא סייג ליכולת התפיסה של דמות זו, רק מאחור ולא מלפנים. רבי שמעון חסידא מעצים את הסייג. בדמותו את אלוהים לדמות אדם מעוטר בתפילין, הוא מורה כי לא רק שאין האדם יכול לתפוס את הפנים, אלא שאף מאחור הוא אינו תופס את אחורי הדמות, את העורף, אלא את הצמוד לאחור – קשר התפילין.²⁸

נמצאו שלושת חלקי הסוגיה נוקטים בשלושה קווים שונים בתיאור דמותו של אלוהים: הראשון – הבלטת הנתפס על ידי הדעת ולא על ידי החושים; השני – הנתפס על ידי החושים; השלישי – המצטרף לדמות ונתפס על ידי החושים.

26 ברכות ז, עב.

27 שם.

28 בספרות הפרשנית יש נטייה לפרש את הסמל שבקשר של תפילין. כאן נקטתי קו פרשני אחר, מינימליסטי יותר.

במדרש רבה מופיעה בצד הדרשה שהופיעה במסכת ברכות דרשה נוספת המתרגמת את כל החושני לתבוני:

ו'יאמר: הראני נא את כבודך'. נתאוה לעמוד על מתן שכרן של צדיקים ושלוותן של רשעים [...] מה הקב"ה משיבו? ו'יאמר: לא תוכל לראות את פני, אין לשון פני האמור כאן אלא שלוותן של רשעים [...] ו'יאמר ה': 'הנה מקום איתי ונצבת על הצור' אמר רבי יוסי ברבי חנינא: 'הנה אנכי במקום' אין כתיב כאן, אלא 'הנה מקום איתי', אתרי טפלה לי ואין אני טפל לאתרי. 'והסירותי את כפי', אמר לו הקב"ה: אני מראה לך מתן שכרן של צדיקים שאני עתיד ליתן להם באחרית הימים [...] ²⁹

דרשה זו בוחרת דווקא את משאלת ראיית הכבוד, שעל פי פשוטו של מקרא היא משאלה חושנית, וכך את המענה לה, שהוא מענה חושני מסויג – אייכולת לראות את הפנים אבל הרשאה לראות את אחורי ה' – ומתרגמת אותם למשאלה המופשטת להבנת הדרכים ולמענה לה.

נמצאו כל הקולות המופיעים בחז"ל רגישים לבעיית הדיוקן החושני של אלוהים. הם נעים בין קבלת הדיוקן הזה ובין דחייתו אם על ידי הבלטת הדיוקן האחר שבמקרא, אם על ידי תרגום הדמות החושנית למצטרף לדמות – מאחורי ה' לקשר של תפילין – ואם על ידי תרגום הדיוקן החושני לדיוקן הדרכים התבוני. ³⁰

המשמעות הקיומית של דיוקן אלוהים בדברי חז"ל חז"ל מצויים בצומת שממנו דרך אחת פונה מהחושניות התנ"כית אל ההפשטה ודרך שנייה ממשיכה את הקו החושני ואף מעצימה אותו. הדרך הראשונה מתרגמת איכויות חושניות להוראות מופשטות על דרכו של אלוהים, ובתחום זה מורה על פתרונות פשטניים שקשה למצוא בהם משמעות קיומית לאדם המודרני. כל ההתלבטות הזאת נראית בעיניי חשובה פחות למבנה התודעה העכשווי. דומה שהסוגיה הראשונה שהוזכרה, סוגיית רבי חנינא, היא המעניינת בנקודת זמנו. סוגיה זו מורה על שתי מערכות ערכיות שונות המשמשות ככפיפה אחת. באחת – אלוהים הנו בעל אינסוף תארים שאיכותם גבוהה (מסומלת ב'זהב') עד כדי כך שהאדם אינו מסוגל לבטא אותם או אף את חלקם בשפה; בשנייה – אלוהים מתואר במספר סופי של תארים שאיכותם נמוכה (מסומלת ב'כסף') ואותם יכול האדם לבטא בשפתו ובתפילתו. שתי המערכות אינן עולות בקנה אחד ואחיזה בשתייהן מובילה את האדם למצב תודעתי קיומי הדומה לזה הקיים לנוכח התיאור המקראי. אדם האוחז בשתי מערכות שכאלה מודע להיות המציאות בלתי ניתנת לתיאור והכלה במערכת ערכית אחת. מאחר שמושאן של המערכות הוא דמות

29 שמות רבה מה, ו.

30 יהודה ליבס במאמרו 'de Natura Dei' – על המיתוס היהודי וגלגולו' (תשנ"ד) משואות, ירושלים, עמ' 243–297, מורה על קו מיתולוגי, או חושני, גם בספרות חז"ל ואף בחלק מהמקורות שאותם ניתחתי כאן.

אלוהים המהווה – לפחות על פי הקו שבו אחזנו – דגם לחיקוי, הרי שקיומן של שתי מערכות שכאלה, האחת שאינה ניתנת לביטוי והשנייה הניתנת לביטוי תוך כדי מודעות לפער האינסופי בינה כמערכת תארים מסמלת ובין המסומל, מעמיד את האדם על כורחו מול התביעה לעצב בכוחות עצמו את דגם החיקוי שעל פיו יעמיד את חייו. כאן הבעיה חריפה יותר מאשר במקרא. במקרא, על פי התיאור, יש שילוב בין הממד ההטרונומי ובין הממד האוטונומי. יש משהו שהאדם רואה, אך ה'משהו' אינו השלם. כאן, בסוגיה התלמודית, כל הביטויים שבשפה הנם אוטונומיים – התארים שהאדם מתאר בהם את האל – ולכאורה אין מקום כלל למרכיב הטרונומי. ביחס לכך יש לציין שני דברים: ראשית – נראה שבתודעה שעיצבה את הסוגיה עצם קיומו של אלוהים מהווה עובדה הטרונומית, ואילו התיאור והתארים אוטונומיים; שנית – תיאור אוטונומי של מושא הטרונומי, אף אם ההטרונומיה אינה אלא הנחה או השערה של הסובייקט, יוצרים אוטונומיה מסוג אחר, מוגבלת, או בשפה של תורת המידות – 'בעלת ענווה'. נמצאת דמות האדם המתעצבת על ידי ההתדמות לאלוהים מהווה מציגה של אוטונומיה ושל ענווה.

הרמב"ם

את תורת התארים של הרמב"ם אפרוס בשלושה שלבים, בסדר נסוג. השלב הראשון – תורתו של הרמב"ם עצמו, השני – פרשנותו לתורת התארים של חז"ל והשלישי – פרשנותו לתורת התארים שבמקרא. באופן זה אראה את השתלבותו של הרמב"ם בגלגול הרעיונות.

תורת התארים של הרמב"ם

הרמב"ם מתייחס לשלוש מערכות של תארים: האחת – התארים החיוביים. השנייה – תוארי המעשה או הפעולה. השלישית – תוארי השלילה.³¹

31 עבודות המחקר שבהן נעזרתי בניתוח תורת התארים של הרמב"ם הן: פינס, ש' (תשל"ז). 'המקורות הפילוסופיים של 'מורה נבוכים', בתוך: בין מחשבת ישראל למחשבת העמים, ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' 103–173; גוטמן, י"י (תשט"ו). 'תורת התארים של הרמב"ם', בתוך: דת ומדע, ירושלים: י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, עמ' 103–118; שביד, א' (1970). 'הגשת אלוהים במחשבה (מהלך המחשבה בפרקי התארים בספר 'מורה נבוכים לרמב"ם)', בתוך: טעם והקשה, רמת גן: מסדה; Kreisel, H. (1994). *Imitatio Dei in 'Maimonides' 'Guide of the Perplexed'*, *AJS Review* 19, pp. 169–211.

התארים החיוביים

מנימוקים שונים – פגיעה באחדות, ייחוס מקריות, ייחוס היפעלות לאלוהים – מגיע הרמב"ם למסקנה רדיקלית שאין להשתמש בשום אופן בתארים חיוביים מכל סוג שהוא ביחס לאלוהים. אפילו על תוארי היחס, שאליהם הוא מתייחס בסלחנות מה³², הוא כותב כי הם 'תארים מדומים'³³.

תוארי הפעולה והמעשה

זוהי קבוצת תארים שבה אפשר – על פי הרמב"ם – לתאר את אלוהים. בהגדרתה אפשר למצוא אצל הרמב"ם שתי נימות שונות.

תוארי פעולה של אלוהים

[...] הקבוצה החמישית של תארים חיוביים היא שמתארים דבר במעשהו. איני מתכוון ב'מעשהו' למיומנות של המלאכה שבו כגון שתאמר 'הנגר' או 'הנפח', שכן אלה מסוג האיכות כפי שהזכרנו. אלא כוונתי ב'מעשהו' למעשה אשר אותו הוא עשה כגון 'ראובן הוא אשר הקציע את הדלת הזאת' ו'בנה את החומה הזאת' ו'ארג את הבגד הזה'. סוג זה של תארים רחוק מעצם המיוחס ולכן מותר לתאר בהם את האל יתעלה [...] ³⁴

מפאת ה'ריחוק' מהעצם המיוחס אפשר לתאר את אלוהים בתואר שכזה. קורא רגיש יבחין כבר כאן כי הגדרה זו לא תספק את הרמב"ם, שהרי על פיה יפלו תארים אלה בכשל תוארי היחס. הרמב"ם הורה בתחילת הפרק שמכיוון שאין כל יחס ומצע משותף בין האל והברואים לא יתכן לתארו בתוארי יחס כגון תואר 'אב'. מסיבה זו – אם כי ביתר עדינות – יש לפסול גם את תוארי המעשה מהסוג שהוזכר לעיל. ואכן הרמב"ם מציע סוג אחר של תארים אלה שלא נופלים בכשל היחס.

תוארי פעולה 'של' העולם

המשמעות כאן אינה שיש לו תכונות אופי, אלא הוא עושה מעשים הדומים למעשים הנובעים אצלנו מתכונות אופי כלומר, נפשיות, לא שהוא יתעלה, בעל תכונות נפשיות [...] ³⁵

כל אימת שמשגיגים מעשה אחד ממעשיו, מתארים אותו יתעלה בתואר

³² זהו התואר שראוי ביותר להתייחס אליו בסלחנות כשמתארים את האל [...], מורה נבוכים חלק א', פרק נב. הציטוטים מתרגומו של מיכאל שורץ (תשנ"ז), תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, הפקולטה למדעי הרוח ע"ש לסטר וסאלי אנטין, בית הספר למדעי היהדות ע"ש חיים רוזנברג.

³³ שם, פרק נג. על התארים המדומים – ראו לקמן.

³⁴ שם.

³⁵ שם, פרק נד.

הנובע מאותו מעשה. למשל, כאשר משיגים את הנהגתו המעודנת ביצירת העוברים של בעלי החיים ובנתינת כוחות בהם וכמי שמגדל אותם אחר לידתם, המונעים אותם מלכלות ולהישחת, שומרים אותם מפגיעה, ומועילים להם בפעילויותיהם ההכרחיות – מעשה כדוגמת זה לא יבוא מצדנו אלא מתוך היפעלות ורוך, וזאת היא משמעות הרחמים מאמר עליו יתעלה רחום [...] לא שהוא יתעלה נפעל ורך אלא כדוגמת המעשה הזה הבא מן האב כלפי הילד כתוצאה מרוך, חמלה והיפעלות גרידא, בא מלפניו יתעלה כלפי מקורביו לא מתוך היפעלות ולא מתוך השתנות [...] ³⁶

יש הבדל דק בין שני הניסוחים. על פי הניסוח הראשון נקודת הראשית היא אלוהים, ואילו על פי הניסוח השני נקודת הראשית – לפחות מבחינת התודעה – היא המעשה, כלומר העולם. מכל מקום, החוט המחבר בין אלוהים ובין התואר הולך ומתנתק. ביטוי בתבנית 'ראובן הוא אשר הקציע את הדלת הזאת וכנה את החומה הזאת' עובר לרקע האחורי, ואילו התואר המצוי בחזית הוא תואר פעולה שהחיבור שלו לאלוהים רופף, שהרי הוא רק תואר מדומה 'לא שהוא יתעלה בעל תכונות נפשיות'. לקמן נראה שבפרשנותו לפרשה שבתורה הולך הרמב"ם עוד מעבר לכך ומנתק את החיבור שבין התואר ובין אלוהים.

תוארי השלילה

תוארי השלילה הם התארים הנאותים לתיאורו של אלוהים. גם קבוצה זו מופיעה בשני אופנים – תוארי שלילה שאינם תופסים את העצמות ותוארי שלילה שתופסים את העצמות.

תוארי שלילה שאינם תופסים את העצמות

בסדרת פרקי התארים מורה הרמב"ם על ההבדל שבין תוארי החיוב ובין תוארי השלילה:

הבחינה בה שונים תוארי השלילה מתוארי החיוב היא שתוארי החיוב – אף שאין הם מייחדים – הרי הם מצביעים על חלק מכללותו של הדבר אשר מבקשים לדעת אותו, אם זה חלק מן העצם שלו ואם מקרה ממקרו; ואילו תוארי השלילה אינם מודיעים לנו שום דבר בכלל על מה היא העצמות אשר אנו מבקשים לדעת אותה [...] ³⁷

עמדה זו בוקרה על ידי רבי חסדאי קרשקש שטען שכל שלילה מכילה את היפוכה, כלומר את התואר החיובי. ³⁸ נראה שנקודת המחלוקת ביניהם היא שרבי חסדאי קרשקש מדגיש את המסומן, בעוד הרמב"ם שם דגש על המסומן, על השפה. מכל

36 שם.

37 שם, פרק נח.

38 אור ה', מאמר א', כלל ג', פרק ג'.

התדמות – גלגולי רעיון ומשמעיו הקיומיים קנט

מקום, ברור שלדעת הרמב"ם תוארי השלילה אינם תופסים את העצמות ועל כן מותרים.

תוארי שלילה התופסים את העצמות במקום אחר בספר רומז הרמב"ם לפרשנות אחרת של תוארי השלילה:

משה עליו השלום ביקש השגה. וזה הדבר אשר כינה אותו על דרך המליצה ראית פנים באומרו לפני לא יראו, והובטחה לו השגה פחותה ממה שביקש, והוא אשר כינה אותה על דרך המליצה ראית אחר באומרו וראית את אחורי. על המשמעות הזאת כבר הצבעתי במשנה תורה.³⁹

הרמב"ם מפנה לדבריו במשנה תורה:

מהו זה שביקש משה רבנו להשיג כשאמר הראני נא את כבודך? ביקש לידע אמיתת הימצאו של הקדוש ברוך הוא, עד שיהיה ידוע בלבו כמו ידיעת אחד מן האנשים שראה פניו ונחקה צורתו בליבו, שנמצא אותו האיש נפרד בדעתו משאר האנשים. כך ביקש משה רבנו להיות מציאות הקדוש ברוך הוא נפרדת בליבו משאר מציאת הנמצאים עד שידע אמיתת הימצאו כאשר היא. והשיבו ברוך הוא שאין כוח בדעת האדם החי שהוא מחובר מגוף ונפש להשיג אמיתת השיבו ברוך הוא שאין כוח בדעת האדם החי שהוא מחובר מגוף ונפש להשיג אמיתת דבר זה על בוריו. והודיעו ברוך הוא מה שלא ידע אדם לפניו ולא ידע לאחריו, עד שהשיג מאמיתת הימצאו דבר, שנפרד הקדוש ברוך הוא משאר הנמצאים כמו שייפרד אחד מהאנשים שראה אחוריו והשיג כל גופו ומלבושו בדעתו משאר גופי האנשים. ועל דבר זה רמז הכתוב ואמר וראית את אחורי לפני לא יראו.⁴⁰

כאן מוצבת מערכת תוארי השלילה ככלי המאפשר את תפיסת העצמות. אמנם באופן פחות, אבל יש בו השגת אמיתתה של המציאות. לקמן נראה כי גם במערכת פרקי התארים מופיעה אפשרות זו, שהרמב"ם מצניעה בפרשנות המקרא, דרך האופיינית לו להצנעת היגדים רדיקליים.

לסיכום תורת התארים של הרמב"ם יש לשים לב כי ביחס לתוארי הפעולה, ההיגד הסמוי והרדיקלי יותר הוא היגד המושך אל הקוטב של שלילת היכולת לתפוס את אלוהים ומציב במקומו את היכולת לתפוס את העולם. לעומת זאת ביחס לתוארי השלילה, ההיגד הסמוי והרדיקלי יותר הוא ההיגד המושך אל הקוטב המאפשר את תפיסת עצמות אלוהים. מכאן עולה כי שני הרבדים, הגלוי והסמוי, מציבים מערכת דיאלקטית: ברובד הגלוי – תוארי הפעולה מאפשרים תפיסה מסוימת של עצמות אלוהים ואילו תוארי השלילה מונעים את תפיסת

39 מורה נבוכים חלק א', פרק כא.

40 משנה תורה, הלכות יסודי התורה, פרק א', הלכה י'.

העצמות. ברובד הסמוי – תוארי הפעולה מונעים את תפיסת העצמות ואילו תוארי השלילה מאפשרים אותה באופן מסוים.

פרשנותו של הרמב"ם לתורת התארים של חז"ל את פרשנותם של חז"ל לתורת התארים המקראית משמיט הרמב"ם. נראה שהסיבה לכך היא שתורה זו איננה עומדת באמות המידה שלו עצמו. ודאי שהקו המציע אפשרות לראיית הכבוד זר לרמב"ם, ואפילו הקו המפרש את הודעת הדרכים כהבנת השיטה האתית של אלוהים, התאודיצאה, אינו מקובל עליו, שהרי הוא מעמיד במקומו את תוארי הפעולה, שהם הבנת חוקיותו של הטבע בתוספת פרשנות אתית מדומה.⁴¹ מובן שגם ביטוי כ'קשר של תפילין' ביחס לאלוהים יהיה זר לרמב"ם, והוא אינו טורח לתת לו פירוש אלגורי. לעומת זאת הסוגיה שמציגה את תורת התארים העצמית של חז"ל זכתה לפירוש נרחב של הרמב"ם, שעשה אותה ליסוד לתורתו בדבר היחס שבין המסמן למסומן, בין השפה הדתית לאמת הפילוסופית.

וכבר ידעת את אמרתם המפורסמת אשר מי ייתן והיו כל האמרות כמותה. אני אציין לך אותה כלשונה, אף על פי שהיא אמרה שזוכרים אותה, על מנת להסב את תשומת לבך אל משמעויותיה. הם אמרו: ההוא דנחת קמיה דרבי חנינא אמר: האל הגדול הגיבור והנורא האדיר והחזק, היראוי והעוזו. אמר ליה: סיימתינהו לכולהו שבחי דמרך? השתא אנן תלת קמיתא אי לאו דאמרינהו משה רבנו באורייתא, ואתו אנשי כנסת הגדולה ותקנניהו בתפילה אנן לא יכלינן למימרינהו, ואת אמרת ואזלת כולי האי? משל למה הדבר דומה למלך בשר ודם שהיו לו אלף אלפים דינרי זהב ומקלסין אותו בשל כסף, והלא גנאי הוא לו! כאן מסתיימים דברי אותו איש מעלה.

התבונן אפוא בראשונה באי רצונו וסלידתו להרכות בתוארי חיוב. התבונן גם שאמר במפורש שאילו השאירו אותנו לנהוג על פי שכלנו גרידא לא היינו אומרים אותם לעולם ולא היינו מוציאים מפינו דבר מהם, אלא רק מפני שההכרח חייב לפנות אל האנשים כמה שיקנה להם מושג כלשהו, כמו שאמרו: דברה תורה כלשון בני אדם, לתאר להם את האל בשלמויותיהם. מטרתנו היא להיעצר אצל אותן אמירות ולא לכנותו אלא רק בשעה שקוראים אותן בתורה. אולם כיוון שבאו גם אנשי כנסת הגדולה, והם נביאים, ותיקנו שתאמרנה שלוש המילים 'הגדול הגיבור והנורא' בתפילה – מטרתנו היא לומר אותן בלבד. רוח הדברים האלה היא שהוא אמר ששני מיני הכרח הצטרפו לגרום שאנו מתפללין בהן. האחד שהן מופיעות בתורה, והשני שהנביאים תיקנו להתפלל בהן. והנה ללא ההכרח הראשון לא היינו

41 הכוונה לכך שהאדם מדמה תכונה מוסרית של האל בפעולתו אף על פי שלא המניע המוסרי הוביל אליה. הדוגמה שנתן הרמב"ם הייתה, כזכור, אופי התפתחות העובר.

מזכירים אותן, ולולא ההכרח השני לא היינו מוציאים אותן ממקומן, ולא היינו מתפללים בהן; בה בשעה שאתה ממשיך בתארים.⁴²

הרמב"ם מבחין בשני רבדים של השפה: הרובד התבוני – 'על פי שכלנו' – שבו המגמה היא למזער את השימוש בתארים החיוביים, והרובד הלא תבוני – 'ההכרח' – שבו המגמה היא לאפשר את השימוש בתארים החיוביים. את שפת התורה, שפת הנביאים, ואת שפת אנשי כנסת הגדולה, משייך הרמב"ם לרובד הלא תבוני.

בהמשך דבריו מאבחן הרמב"ם – תוך כדי פרשנות לסוגיה התלמודית – את היחס שבין שני הרבדים:

אחזור להשלים ולדייק את הסבת תשומת הלב אל דברי רבי חנינה. הוא לא אמר: משל למה הדבר דומה, למלך בשר ודם שהיה לו אלף אלפים דינרי זהב ומקלסין אותו במאה דינרין, שכן זה היה מורה על כך ששלמויותיו יתעלה שלמות משלמויות אלה המיוחסות לו, אף שהן מסוגן. אך אין הדבר כך, כפי שהוכחנו הוכחה, אלא חוכמתו של משל זה היא שהוא אומר: דינרי זהב ומקלסין אותו בשל כסף, להורות שמה שאצלנו שלמויות אין ממינו כלום מלפניו יתעלה, אלא כולן חסרונות לגביו [...].⁴³

בניגוד לקטע הראשון, שבו נראה שהיחס הוא בין ריבוי תארים למיעוט, כאן מוברר שתוארי החיוב במהותם אינם משקפים את המסומן, ולכן ברובד התבוני הם אינם ראויים כלל לשימוש, ואילו השימוש בהם ברובד הלא תבוני נעשה אף על פי שאין יחס בין המסומן ובין המסומן. נמצא כי מעבר לתורת התארים העצמית שלו, שבה נשללים תוארי החיוב ומתאפשרים תוארי הפעולה והשלילה, הרמב"ם מגדיר בעזרת הפרשנות לתורת התארים של חז"ל את מעמדם של תוארי החיוב, הנשלל ברובד התבוני ומתאפשר ברובד הלא תבוני, מפאת ההכרח.⁴⁴

פרשנותו של הרמב"ם לתורת התארים שבמקרא בקשת הודעת הדרכים מתפרשת על ידי הרמב"ם כבקשת הודעת התארים.⁴⁵ את בקשת ראיית הכבוד הוא מפרש כבקשת ידיעת עצמותו ואמיתת מהותו.⁴⁶ המענה למשאלה הראשונה מופיע אחרי המשאלה השנייה – 'אני אעביר כל טובי על פניך'.⁴⁷ – ומתפרש על ידי הרמב"ם כהבטחה 'להודיעו את תארו

42 מורה נבוכים, פרק נט.

43 שם.

44 בהכרח אין הכוונה רק להכרח המסורת, אלא הכרח המסורת מבטא הכרח אנושי להצליח ולבטא דבר ביחס אלוהים.

45 פרק נד.

46 שם.

47 שמות לג, יט.

כולם שהם מעשיו.⁴⁸ פרשת ההתגלות – פרק לד – מתפרשת על ידי הרמב"ם כמימוש ההבטחה הזאת תוך כדי הצטמצמות באותם 'המעשים היוצאים מלפניו יתעלה כאשר להבאת בני האדם לידי מציאות והנהגתם', כלומר המעשים בעלי המשמעות החינוכית.

המענה לבקשת ידיעת העצמות הוא 'לא תוכל לראות את פני, כי לא יראני האדם וחי',⁴⁹ שמשמעו על פי הרמב"ם – 'כי אין להשיג את עצמותו כפי שהיא'. אלא שלכך מוסיף הרמב"ם: 'אך הוא העיר לו על מקום עיון שממנו ישיג את מירב מה שיכול אדם להשיגו'. משפט זה מוסב על הפסוק [...] הנה מקום אתי, ונצבת על הצור. והיה בעבור כבודי ושמתיך בנקרת הצור, ושכותי כפי עליך עד עברי. והסרת כפי וראית את אחורי ופני לא יראו'.⁵⁰

קריאה קשובה תגלה כי תוך כדי פירושו לפרשה המקראית מכריע הרמב"ם בין האפשרויות השונות הן ביחס לתוארי הפעולה והן ביחס לתוארי השלילה. ביחס לתוארי הפעולה הצבנו שתי אפשרויות העולות בדבריו, תוארי פעולה של אלוהים ותוארי פעולה של העולם. כשמפרש הרמב"ם את הדיבר 'כל טובי כ'מעשיו', הוא מכריע כי תוארי הפעולה מתייחסים לעולם. גם פרשנותו לפרק לד אינה מבטלת את ההכרעה הזאת, מפני שאף על פי שאמת המידה לתארים המופיעים בפרק זה היא מוסרית-חינוכית, הרי שקבוצה זו היא קבוצה חלקית לתוארי 'כל טובי', כלומר לתוארי העולם. ואכן הרמב"ם מורה כי מדובר בתוארי העולם והאדם נותן להם פרשנות אתית ביחס לאלוהים ואזי שואף להידמות לממד אתי זה.

ביחס לתוארי השלילה הצבנו שתי אפשרויות – תוארי השלילה שאינם תופסים את העצמות ותוארי השלילה שתופסים את העצמות. אם אכן המשפט 'אך הוא העיר לו על מקום עיון שממנו ישיג את מירב מה שיכול אדם להשיגו' מוסב על הפסוק [...] הנה מקום אתי, ונצבת על הצור. והיה בעבור כבודי ושמתיך בנקרת הצור, ושכותי כפי עליך עד עברי. והסרת כפי וראית את אחורי ופני לא יראו', אזי מכריע כאן הרמב"ם כי תוארי השלילה הם תפיסה מסוימת של העצמות, כפי שביאר פסוק זה בהלכות יסודי התורה. נמצא כי ביחס לתוארי הפעולה מביא הרמב"ם את קבוצת התארים עד הקוטב השולל יכולת להעמיד תארים לאלוהים ומציע מערכת חלופית של תוארי העולם. לעומת זאת ביחס לתוארי השלילה מביא הרמב"ם את קבוצת התארים אל הקוטב המאפשר העמדת תארים לאלוהים ותפיסה – אם כי מוגבלת – של עצמותו. עמדה דיאלקטית זו מהווה בסיס לשלב הבא בגלגולי תורת התארים.

המשמעות הקיומית של דיוקן אלוהים על פי הרמב"ם הרמב"ם הקצין את מגמת ההפשטה שאותה ראינו כבר במחשבת חז"ל ובמוכח מסוים את ראשיתה במקרא, אך מגמת ההפשטה חשובה פחות לענייננו. החשוב

48 באיזה אופן מהווים המעשים תארים – לקמן.

49 שמות לג, כ.

50 שם, כג.

הוא התבנית המעמידה את תיאורו של אלוהים על שתי מערכות שונות שאינן מתמזגות זו עם זו ואף אינן עולות בקנה אחד זו עם זו. הרמב"ם אימץ את סוגיית רבי חנינא שבה איתרנו, כבר בדברי חז"ל כשלעצמם, שתי מערכות ערכיות שונות – המסומל והמסמל. מעבר לכך – הצבת תורת תארים כפולה, תוארי הפעולה ותוארי השלילה, יוצרת דמות דיוקן כפולה. אם נממש את עקרון ההתדמות במלואו, תתקבל דמות אדם שאף היא איננה הרמונית או אחידה, אלא מכילה מערכות שונות המצטרפות לשלם, לאו דווקא באופן הרמוני. המצב כאן חריף יותר מאשר בעולם חז"ל. לא רק שיש פער בין הניתן לתיאור ובין שאיננו ניתן, אלא שיש שני תיאורים. יתרה מזו – התיאור האחד הוא תיאור העולם והקניית משמעות אתית לתיאור, והתיאור השני הוא תיאור – מיוחד – של האחר, של האל. נמצא התיאור הראשון אוטונומי ותלוי בהכרעתו הפרשנית של האדם, בעוד התיאור השני הוא של האחר, ההטרונומי. הבחירה בקבוצה חלקית של תוארי הפעולה מוסיפה לממד האוטונומי שכן המסמן אינו כפוף למסומן ומותיר מרחב לאדם לבחור בקבוצות התארים החלקית. נמצא כי עם כל התמורות, מהמקרא עד לחז"ל ועד לרמב"ם, יש קו רציף של מערכות תיאוריות או ערכיות שונות המרכיבות את הדיוקן של אלוהים ומותירות את האדם, על כורחו, בעמדה אוטונומית באופן יחסי.

הרמן כהן

הרמן כהן מפרש את תורת התארים של הרמב"ם פירוש יוצר, פירוש שמחד גיסא קשור בקשר עמוק והדוק אל המפורש, לרמב"ם, ומאידך גיסא משנה אותו, לעתים עד כדי היפוך. פרשנותו של כהן לתורת התארים של הרמב"ם מופיעה בכמה מקומות בכתביו. בחרתי להביאה כפי שהיא מופיעה בספרו האחרון, 'דת התבונה ממקורות היהדות',⁵¹ שכן כאן מופיע גיבושה האחרון והמושלם.

כהן בנה את שיטתו בעזרת מושג מתודי המהווה תבנית מושגית ומשמש אותו ככלי לבניית מושגים מסדר שני. בכתביו המוקדמים, הנושאים אופי אידאליסטי, שימש אותו מושג הראשית (Ursprung), ובכתביו המאוחרים, כתבי הדת הנושאים אופי אקזיסטנציאלי, שימש אותו מושג ההצטרפות (Correlation). כפי שאראה לקמן מעמיד כהן את תוארי השלילה כמייצגים את מושג הראשית, ואילו את תוארי הפעולה כמייצגים את מושג ההצטרפות. על פי תבנית זאת לא מהווה פרשנותו לתורת התארים נושא צדדי בהגותו, אלא כלי לביטוי בעזרת שפת מקורות היהדות לליבה של יצירתו. מבחינת המבנה הכללי יש לשים לב כי כהן הפך

51 *Religion der Vernunft aus den Quellen des Judentums*, ובתרגום העברי [ממנו הציטוטים בדרך כלל אלא אם כן יצוין אחרת]: כהן, ה' (תשל"ב). דת התבונה ממקורות היהדות (תרגום צבי וויסלבסקי), ירושלים: מוסד ביאליק והמכון על שם ליאו בק.

את הסדר. הרמב"ם דן בתחילה בתוארי הפעולה⁵² ואחר כך בתוארי השלילה.⁵³ לעומתו כהן דן בתחילה בתוארי השלילה⁵⁴ ואחר כך בתוארי הפעולה.⁵⁵ הסיבה לכך היא שעקרון הסדר של הרמב"ם הוא מההשגה הנמוכה אל הגבוהה, ותוארי השלילה מהווים את רמת ההשגה הגבוהה, בעוד עקרון הסדר של כהן הוא ממושג הראשית, המשקף שלב מוקדם בפיתוח שיטתו ובא לידי ביטוי על פי פרשנותו בתוארי השלילה, אל מושג ההצטרפות, המשלב את השלב המאוחר בפיתוח השיטה ובא לידי ביטוי בתוארי הפעולה. כבר בזה מתגלית החירות הפרשנית שכהן נוטל לעצמו. אם נצורף לכך את העובדה שמתוארי הפעולה נבחרה קבוצת התארים האתיים, כלומר אלה המתמקדים ביחס שבין אדם לאדם, יובחן עוד הבדל בין הרמב"ם ובין כהן. הרמב"ם נע מתארים שיש להם נגיעה לשאלות האדם וההצטרפות שבין אדם לאדם אל עבר תארים שאין להם נגיעה שכזאת, ואילו כיוון תנועתו של כהן הוא – אל האדם.⁵⁶

פרשנותו של כהן לתורת תוארי השלילה של הרמב"ם נקודת המוצא של כהן היא קושיה על הפרשנות הפשוטה לתורת תוארי השלילה:

מכל הפילוסופים היהודים הרי הרמב"ם בייחוד הוא שהקנה לבעיה זו מפנה חדש לגמרי, חוד חדש ומשמעות חדשה. הביטוי 'תארים שליליים' תוקן על ידו; הוא ציין את הביטוי כאמת למחצה, כמונח לקוי. אין מכוונתם של התארים השליליים לשלול קביעות חיוביות; לכך לא הייתה משמעות מספקת. והייתה זו גם התחלה בטלה. שהרי כלום יש לך כבר קביעות חיוביות בכלל? והרי היא היא השאלה. וכדי להשיב על שאלה זו פותחת תורת התארים השליליים את דרך ההגדרה שלה. והואיל ואינן מצויות עדיין שום קביעות חיוביות אי אפשר גם לשוללן.⁵⁷

מבחינה הגיונית השלילה היא שלב שני. בשלב הראשון מופיעה בתודעה הכרה חיובית, ואחר כך מופיעה השלילה המבטלת אותה. כיוון שביחס לאלוהים אין שלב ראשון חיובי של ההכרה, על כורחך אי-אפשר להעמיד את תוארי השלילה על מושג השלילה הפשוט. מכאן בא כהן להעמיד את מושג השלילה על מושג אחר, נוטה יותר אל החיוב, מושג שאפשר להעמידו כמושג ראשוני:

מן הדורות הקדומים ביותר של הספקולציה היוונית עבר אלינו מושג אחד וסוג משפט אחד, שהיה נראה בעינינו כמעט כחידה, אלמלא שמובנו של

52 פרקים נב-נד.

53 פרקים נה-ס.

54 בשער השלישי, 'הבראיה'.

55 בשער השישי, 'תוארי המעשה'.

56 ההבדל בין הרמב"ם לכהן בנקודה זו עמוק עוד יותר ממה שהוצג כאן, כפי שיבואר לקמן בסקירת פרשנותו של כהן לתוארי המעשה.

57 כהן, דת התבונה (לעיל הערה 51), עמ' 97.

מושג זה, כפי שנחשף מתוך הדיון המדעי עליו, לא גרר אחריו לאט לאט את פתרונה המתברר והולך של חידה זו. דומה, אין הוא יליד המשחק של כוח החידוד, שהגה והוליך הפלפול של עורכי הדין והנואמים העממיים של יוון, והוא ששימש מופת ואמתלא לרוח התעלולים ולתשוקת ההפתעה של שרירות המחשבה של הסופיסטים; הריהו מושג הביניים בין החיוב לשלילה – ההעדר.⁵⁸

את מושג ההעדר הגדיר הרמב"ם:

וכל שני דברים שהם כאשר נמצא אחד מהם הסתלקה מציאות האחר, נקראים הפכים, כחום וקור, ולחות ויובש; ומן ההפכים, מה שביניהם אמצעיים, כחום והקור, כי ביניהם הפושר, ומהם מה שאין אמצעי ביניהם כזוג ונפרד במספר, כי כל מספר אם זוג ואם נפרד. וכאשר היו שני דברים אי אפשר התחברם יחד במקום אחד, אבל כי אחד מהם מציאות דבר מה והאחר הסתלקות אותה המציאות והעדרה, כעיוורון וכראות, הנה אנחנו כי הראות קניין [habitus] והעיוורון העדר [privatio]. ולא נאמר בהם שהם הפכים כמו שנאמר בחום ובקור, כי החום והקור חלקם במציאות שווה, ואין החום אפשר המציאות יותר מן הקור ולא הקור אפשר המציאות יותר מן החום; ואין כן הראות והעיוורון. ובזה יובדל בין ההעדר והקניין ובין שני הפכים. וכן אמרנו: החכמה והסכלות, נאמר: החכמה – קניין, והעדר הקניין הוא – סכלות. וכן העושר והעוני, ומציאות השיער בראש והקרחות, ומציאות השיניים בפה והעדרן, והדבור והאלמות – כל אלה נקראים קניין והעדר. ולא יתואר בשם ההעדר כי אם מי שטבעו שימצא לו הקניין ההוא הנכוחי⁵⁹ להעדר ההוא, כי אנחנו לא נאמר בכותל שהוא סכל ולא עיוור ולא אילם. הנה זה עניין הקניין וההעדר בהסכמתנו.⁶⁰

הפרשנות הרגילה מעמידה את התארים השליליים כהפכיים. השפה שוללת מאלוהים את השלילות [חוסר האונים, הבורות, הסחת הדעת] ובכך רומזת באופן מסוים להפכים [כוח, השגה, השגחה]. כהן מעמיד את השלילה כהעדר, כלומר מוסיף את הקביעה 'שטבעו שימצא לו הקניין ההוא הנכוחי להעדר ההוא', כלומר יש אפשרות שתהיה לו התכונה החיובית.

מעבר להעמדה של השלילה על ההעדר מוסיף כהן עוד הבחנה: עמדה לו [לרמב"ם] לטובתו של העניין העובדה, שנצטרף למושגים אלה של השלילה המושג המיוחד של אין סוף. ההבדלה של האין סוף מן השלילה לא עקרה את הבעיה עקירה גמורה. בשלילה כביכול, ומוטב לומר באין סוף, מצוים

58 שם.

59 כלומר הנגדי.

60 רמב"ם, מלות ההגיון, (תשכ"ט), ירושלים: מוסד הרב קוק, עמ' 77-78. יסוד ההבחנות אצל אריסטו בספר החמישי של המטאפיזיקה, 1022b, 22.

תחילה להניח לגבי כל הווייה, הכל על פי יחסיה השונים, את סוד ההווייה העצמי, שיש בו לא רק לשמש תריס בפני השלילה אלא דין הוא שיעלה מעל החיוב ויכוננו. ההעדר היה למשפט האין סופי.⁶¹

אריסטו כינה את תוארי ההיעדר 'בלתי מוגדרים', כיוון שהם אומרים מהו שהעצם אינו ולא מהו שהוא הנו. אחד מפרשניו, בואתיוס,⁶² תרגם כינוי זה כ-"infinitus", 'אינסופי'. משמעותו המקורית של הכינוי היא שהתואר אינו סופי מפני שאינו מוגדר. אך כהן נותן לו משמעות חדשה: תואר ההיעדר מכיל שתי הוראות: שלילת התואר, וחיוב של ראשית היפוכו הפותח סדרה מתפתחת אינסופית.. למשל, המשפט: 'הנקודה אינה מתפשטת' מורה כי אין לנקודה תכונת התפשטות, ועוד הוא מורה כי הנקודה היא ראשית ההתפשטות האינסופית המופיעה בקן.⁶³

מכאן אל השלב הבא. לא רק שהשלילה הפכה להעדר, וההיעדר למשפט האין סופי בהוראתו המיוחדת אצל כהן, אלא שעתה הופך המשפט האין סופי לתבנית מושג הראשית, המושג המכונן את הגותו המוקדמת של כהן, ובמקבילה שלו בשפה הדתית – מושג הבריאה:

אולם אין הרמב"ם מסתפק בהסברה זו בלבד, אלא מגלה לנו גילוי שאין אחריו שום ספק כלל, שאותו בא פורמליזם הגיוני זה לשמש. אם יש משמעות לתואר שלילי של ההיעדר, שאין אלוהים לוואה, הרי המובן העמוק יותר של משמעות זו הוא שאין הלאות אמורה כאן כדי לגדור בפניה ולהוציאה, אלא שהוצאה זו מתכוננת על ידי חיוביות אמיתית וחדשה, ולפיכך נעקרת השלילה עקירה גמורה. החיוביות החדשה נגלית ונקבעת במושג הראשית, מושג זה שעלה למעלת קטגוריה בספרי תורת ההגיון של ההכרה הטהורה. ומה שמשמעותה של הראשית מבחינה הגיונית מן הדין שחלק התבונה שבדת יבקש וימצא גם לגבי בעיית הבריאה. ומשמעות זו לגבי הבריאה הקנה הרמב"ם לתואר שלילי לגבי ההיעדר. אין אלוהים לוואה פירושה של דברים: הוא הראשית של הפעילות. וכך מבאר הרמב"ם את השם הקדמון שדי, שכבר מתחילתו תפס במשמעות של כל יכולת: 'שמציאותו יש בה די להמצאת דברים אחרים זולתו'.⁶⁴

בכך מסתיים מהלכו של כהן, המעמיד את תוארי השלילה כמייצגים את מושג הראשית הפילוסופי ואת מושג הבריאה הדתי. נותרה רק שאלה 'קטנה': האם פרשנותו זו של כהן לתורת תוארי השלילה של הרמב"ם אפשרית? האם אפשר להניח כי כוונתו של הרמב"ם בתוארי השלילה לתוארי ההיעדר האינסופיים?

61 כהן, דת התבונה (לעיל הערה 51), עמ' 98.

62 פילוסוף רומי (480–520) שפירושו/תרגומו לפילוסופיה האריסטוטלית תרמו רבות לגיבוש הסכולסטיקה ותורת ההיגיון.

63 ביחס לכל הסוגיה של המעבר מהשלילה, להיעדר ולמשפט האין סופי, ראו ברגמן, ש"ה (תשי"ג). מבוא לתורת ההגיון, ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' 204–213.

64 כהן, דת התבונה (לעיל הערה 51), עמ' 99–100.

התשובה לשאלה זו היא חד-משמעית: ברור שהרמב"ם לא התכוון לכך. כך הוא כותב:

גם אין להשתמש בשלילות אלה ואין לאומרן עליו יתעלה אלא מן הבחינה אשר אתה יודע שיש ששוללים לגבי דבר מה את מה שאין דרכו שיהיה לו, כגון שאנו אומרים על אודות הקיר: 'לא רואה'.⁶⁵

כלומר, הרמב"ם מדגיש כי מדובר בשלילה מוחלטת ולא בהעדר. קשה להניח שכהן לא הכיר או לא זכר את ההיגד המפורש הזה. ההנחה הפרשנית שלו, המלווה אותו לאורך כל כתביו, היא שהמפרש רשאי ומחויב להיכנס אל תוך המחשב היוצר של הכותב, ומתוך הבנתו את חוקיותו הוא אמור לשנות את היצירה כך שתגיע למצב השלם שלה.⁶⁶

פרשנותו של כהן לתורת תוארי המעשה של הרמב"ם פרשנותו של כהן לתורת תוארי המעשה של הרמב"ם מופיעה באופן מרוכז בשער השישי של דת תבונה. הוא מתחיל את דיונו בסוגיה במסכת ברכות, 'סיימתינהו לכולהו שבחי דמרך...'⁶⁷ ומסיק ממנה את הגבלת השימוש בתארים והעמדתו על התארים המופיעים בתורה בלבד. אלא שאת תוארי התורה הוא מעמיד כתוארי פרק לד שבספר שמות, כלומר כ"ג המידות, אותה קבוצה שלפי הרמב"ם הנה קבוצה חלקית של כל התארים. יתרה מזו, את קבוצת י"ג המידות הוא מעמיד על שתיים: 'אולם בעצם אין י"ג מידות אלה אלא שתיים: חסד וצדק'.⁶⁸ על המשמעות של העמדת המידות על החסד ועל הצדק כותב כהן:

אי אתה מוצא בי"ג המידות אפילו את האחדות, ואין צורך לומר, שאין בהן יכולת הכל וידיעת הכל. אי אתה מוצא בהן כלל וכלל תכונות ההוויה. ומה נשאר בהן, באופניות השונות של החסד והצדק בלבד? המידות האלה הומצאו במחשבה ונסדרו בבחינה אחרת לגמרי, בבחינה זו שלפיה קרא אותן הרמב"ם בשם 'תוארי הנעשה'. לפי זה בא המעשה במקום ההוויה, ובמקום הסיבתיות באה לפי זה התכלית.⁶⁹

שני חידושים מחדש כהן. ראשית – תוארי המעשה מחליפים את תוארי ההוויה ואינם מהווים קבוצה חלקית שלהם, כפי שהם אצל הרמב"ם; שנית – המשמעות של המרה זו היא המרת הסיבה בתכלית. מושג התכלית (der Zweck) הוא תרגומו

65 מורה נבוכים חלק א', פרק נח.

66 כך למשל בפרשנותו לקאנט הגיע כהן למסקנה ש'הדבר כפי שהוא לעצמו' הנו עיקרון זר בשיטה והרשה לעצמו להוציאו ולהעצים את הממד האידיאליסטי של קאנט על פני הממד האמפיריציסטי.

67 ראו לעיל בפרק על תורת התארים של חז"ל.

68 כהן, דת התבונה (לעיל הערה 51), עמ' 131.

69 שם.

של כהן לדברי הרמב"ם: 'המעשים היוצאים מלפניו יתעלה כאשר להבאת בני האדם לידי מציאות והנהגתם'.⁷⁰ כך מפרש כהן את מושגי המעשה והתכלית:

המעשה האמור באלוהים מתייחס לאפשרות של המעשה בהתהוות, ובאדם דווקא. ואפשרות זו אינה מתייחסת לסיבתיות, אלא היא אפשרות באספקלריה של התכלית. הווי אומר, שיותר משיש בתוארי המעשה משום התכונות האלוהיות, אתה מוצא בהם, כפי שמתחייב מתוך מושגם, ציורי מופת להנהגת האדם. צירוף המושגים האלה – חסד וצדק – במושג המעשה, ולפי זה – במושג התכלית, מעלה את התכונות האלה לכלל נורמות (י"ג מידות).⁷¹

אם אצל הרמב"ם תוארי המעשה הם תארים של אלוהים הקוראים לאדם להידמות אליו ולממשם בחייו, הרי כהן מעמידם כנורמות, כלומר כצווים מוסריים העומדים כשהם לעצמם. כהן מעמיד את המידות על שני מושגים: בשפה הדתית – קדושה ובשפה הפילוסופית מוסריות, והוא מלכד את השניים: 'שמה של המוסריות כאן – קדושה, ועל ידי כך הובע הקשר בין החדש והישן'.⁷² כהן אינו מסתפק בהטיה זו של דברי הרמב"ם אלא מוסיף ומעמיד את תוארי המעשה – שהם תוארי תכלית ולא תוארי סיבה, שהם הקדושה והמוסריות – על ההצטרפות:

מה משמעה של התכלית לגבי אלוהים? בשאלה זו מוצא אתה כבר את בעיית ההצטרפות. שכן לגבי ההוויה אי אתה יכול בעצם לשאול על תכליתה של זו. שאלת התכלית של ההוויה גופה יוצאת מתחומי ההוויה והלאה ומניחה את ההצטרפות. וכן הדין במעשה, הנבדל בחינת צדק וחסד מן הסיבתיות של בריאה.

[על הקדושה] [...] עניין עצום ומכריע בא לעולם עם הדיבור 'קדושים תהיו כי קדוש אני ה' אלוהיכם'.⁷³ מילה זו מילה כפולה היא: ממשיכה היא את הקדושה על אלוהים ועל האדם. ומתחייב הרעיון, שרק על ידי יחס מאוחר זה אל אלוהים ואל האדם כאחד, עשויה הקדושה להיתפס במחשבה גם לגבי אלוהים; כשם שגם מצד אחר אפשר לומר שרק על ידי גילוי הקדושה לגבי אלוהים ניתן ליחס אותה גם אל האדם. באה ההצטרפות, ועל ידי כך בטלים ויוצאים מן העולם המיתולוגיה והפוליתיאיזם. הקדושה נעשית מוסריות.⁷⁴

נמצאה כל תורת תוארי המעשה מייצגת את מושג ההצטרפות, שהוא המושג המתודי והמכונן של הכתבים המאוחרים.

70 מורה נבוכים חלק א', פרק נ"ד וראה לעיל הפרק על הרמב"ם.

71 כהן, דת התבונה (לעיל הערה 51), עמ' 131–132.

72 שם, עמ' 136.

73 ויקרא יט, ב.

74 כהן, דת התבונה (לעיל הערה 51), עמ' 131 ו-133.

כהן מגיע כאן לעמדה גבולית שכמעט ומוציאה את מושג 'אלוהים' ממשמעו החוץ-תודעתי ומעמידה אותה על המוסר. למעשה, עמדתו כאן ממותנת יותר מעמדה שהציג כמה שנים לפני שכתב את דת התבונה, ודווקא העמדה הרדיקלית יותר היא שהיוותה ראש גשר לשלב נוסף בגלגול הרעיונות.

המשמעות הקיומית של דיוקן אלוהים על פי הרמן כהן כהן ממשיך ומעצים את המגמה שאותה סרטנו – העמדת דיוקנו של אלוהים על שתי מערכות ערכים שאינן עולות בקנה אחד, כשכתוצאה מכך עומד האדם בעמדה שבה הוא מוכרח להכריע ולבחור באופן אוטונומי. אלוהים של תוארי השלילה ומושג הראשית שהם מייצגים שונה מאלוהים של תוארי הפעולה ומושג הקורלציה שהם מייצגים. כהן אומר זאת במפורש:

[...] בהצטרפות זו אף על מושג האלוהים להיות מושג אחר, כשם שאף מושג האדם נעשה לאחר. מכאן שאף על עבודת האלוהים להיעשות לאחרת.⁷⁵

כהן אף מציב באופן מפורש את האדם כאוטונומי לא רק ביחס לחייו⁷⁶ אלא גם ביחס למושג 'אלוהים'. בשער החמישי, בריאת האדם בתבונה, הוא גוזר מהעמדת האדם על התבונה וממושג ההצטרפות יחס חדש בין אדם ובין אלוהים:

רק על ידי התבונה באות הבריאה וההתגלות לידי ביצוען. מעתה הוכח לנו, ששני המושגים משמשים ביטוי להצטרפות, נמצא שניהם יסודם במושג התבונה, שבא לידי ביצועו בבריאת האדם של התבונה וכן בהתגלות אלוהים לאדם. הרי בריאת האדם בבחינת בריאת התבונה של האדם אינה מניחה את האדם כסביל בלבד, שכן זה היה סותר לא רק להצטרפות אלא סתירה מפורשת בו ביותר לתבונה, שעליה לגלות את ההתגלות. בהכרת האדם את אלוהים נכנס לפי ההצטרפות היסוד של ההדדיות. דומה שהוויית אלוהים באה לידי פעולה רק בהכרת האדם. עד היכן מגיע כוחה של ההצטרפות? אין האדם עוד יציר אלוהים בלבד, אלא שהתבונה שבו עושה אותו בכוח ההכרה ולצורך ההכרה (לכל הפחות מבחינה סובייקטיבית) למגלה האלוהים.⁷⁷

לכל הפחות מבחינה סובייקטיבית משמע – יש אפשרות גם לבחינה אובייקטיבית. המושג 'גילוי' מעלה את מושאו בתודעה, בסובייקט. אם נתרגם אותו ל'אובייקטיבית', נקבל את המושג 'יצירה'. כלומר עולה האפשרות שהאדם הוא היוצר את אלוהים.

75 שם, עמ' 214.

76 זאת הוא עושה בשער הכיפורים ביחס למושג התשובה, שבו כל התפקידים הפעילים שיוחסו במסורת לאלוהים – ובראשם הכפרה – עוברים אל האדם.

77 שם, עמ' 125–126.

השאלה הנשאלת היא, האם אין כאן ביטול של השפה הדתית? או – מה משמעות אלוהים שכזה? או – מה ההבדל בין עולם ללא אלוהים לעולם עם אלוהים מעין זה? תשובתו של כהן היא – אם כי יש ממבקריו שלא יקבלוה – שהעמידה אל מול המושג המוחלט יוצרת מושג השונה בתכלית ממושג האדם שאין לו בעולמו דבר מעבר לעצמו.

הרב קוק

ב-1904 נשא כהן הרצאה בפני האספה הכללית חברי 'החברה להרמת חכמת היהדות' בברלין. ההרצאה תורגמה והתפרסמה בהשלוח.⁷⁸ נושא ההרצאה היה 'ייסוד קתדרות לאתיקה ופילוסופיה דתית בבתי מדרש לרבנים'. במהלך ההרצאה, תוך כדי הדגמת טיעון כללי, אמר כהן, וכך תורגמו דבריו:

רק תארים מוסריים יכולים אנחנו להניח ולהבחין בחוק אלוהי. כן מחליט התלמוד; כן מורה הרמב"ם. במהותו של אלוה אין אנחנו נזקקים אלא למה שאנחנו צריכים בשביל האתיקה. תורתו זו של הרמב"ם היתה לה השפעה גדולה בימי אביבו של דור התחיה; עליה מיסד את דבריו הפילוסוף המדעי הראשון שבאשכנז, ניקולאס קוזאנוס, ולזה מתאמת גם הכוונה, שבה העמיק קנט את התיאולוגיה הפרוטסטנטית, בתביעתו, שתהיה תיאולוגיה של אתיקה, כלומר, תורת אלוהים מיוסדת על אתיקה, ולא להפך.⁷⁹

ובניסוח חריף יותר: 'מושג האלוהים של היהדות אין לו תוכן אחר אלא מוסריותו של האדם בלבד'.⁸⁰ יש לנו עדות מעניינת על האופן שבו התגלגלו דבריו והשפיעו על יוצר שעולמו שונה בתכלית. הרב צבי יהודה הכהן קוק שלח לסופר יוסף חיים ברנר את ספרו של אביו הראי"ה, אדר היקר. במכתב המצורף הוא כותב, בין השאר, ומציין את מקור ההשראה לשני מאמרים המופיעים בספר:

[...] והחלק השני אל הדור הצעיר: 'דעת אלוהים' ו'עבודת אלוהים' להבינם ולהכירם יותר את היהדות הישנה. יסוד הדברים של שני המאמרים האלה נמצא לפי דעתי בדרשתו של הפרופסור הרמן כהן שנדפסה בהשלח כרך "ג' חוברת ד' ניסן תרס"ד.

אם נקבל את השערת הבן, נמצא שהמאמרים שנכתבו על ידי הוגה מקובל כראי"ה מהווים תגובה ופרשנות לתורת התארים השליליים של כהן, המהווה פרשנות

78 השלוח י"ג, קרקא תרס"ד (ינואר-יולי 1904), עמ' 356-367.

79 שם, עמ' 364-365.

80 שם, עמ' 361.

התדמות – גלגולי רעיון ומשמעיו הקיומיים קעא

לתורת התארים השלייליים של הרמב"ם. יש לנו כאן הזדמנות מעניינת לעקוב אחר שלב נוסף בגלגול רעיונות מפירוש לפירוש, מתרגום לתרגום. בשני המאמרים מבחין הראי"ה בין שתי דרכים שבהן יכול הסובייקט לפגוש את מושא הכרתו: 'מצד עצמו של החיזיון ומצד תאריו המתייחסים אל הנושא העסקן באותם הדברים'.⁸¹ התייחסות לאלוהים 'מצד עצמו' מהווה בעיה. במאמר דעת אלוהים מובלט פן אחד של הבעיה:

המחשבה הילדותית, שהיא גם הנשאה מכל גם הנמוכה מכל, אינה יודעת לעסוק רק בעצם,⁸² והעצם הלא לפי מושגה הוא נכר וזר לה, לא תוכל להכירו כי אם בדרך ארעי, וכשהיא רואה שהוא מקיף את כל חייה, את כל רגשותיה והווייתה, עד שכמעט לא נשאר לה מקום לרגשי עצמותה, שוב היא משתמטת ממנו.⁸³

כלומר, העצם האחר, במיוחד אם הוא אלוהים, כלומר עצם מקיף כול, חונק את הסובייקט, לא מאפשר לו מרחב מחייה. במאמר עבודת אלוהים מוצג פן אחר של הבעיה:

המושג של 'עבודת אלוהים' באופנו הנמוך, הוא מתאים עם כללות מושג האלוהות, כשהוא עומד במעלתו השפלה אצל האדם – עבודת עבד [...] ואם יהיה אדם במעלה כזאת שכוחותיו המוסריים והמדעיים הנם מפותחים בו כראוי לפי ערכו ודורו, ודעת האלוהים שבקרב עומדת על מצב נמוך, אז מוכרח הדבר שימצא בקרב ניגוד עצום לכל המושג של עבודת האלוהים?⁸⁴

אם אלוהים נתפס כעצם, כזר לסובייקט, אזי מושג 'עבודת אלוהים' מתפרש כהתבטלות האני בפני המושא, כעבודת עבד, ומושג שכזה מעורר התנגדות עזה על ידי הסובייקט העומד על קיומו ועצמאותו. את שתי הבעיות פותר הראי"ה בדרך אחת – התייחסות לאלוהים על פי תאריו ולא על פי עצמותו:

המחשבה המתרוממת מעל השטח הנמוך, היא כבר מבחנת שהנבחר שבעסק חושה ושכלה יהיה העסק בתוארי החיזיון מצד ייחוסם לה, ובזה היא מסירה מעליה את התימהון ואת הערכוביה הבאים לרגלי דבר זר באמת, כי אם היא עסוקה בחלקים מחלקי הווייתה.⁸⁵

ההתייחסות על פי התארים פותרת את בעיית הזרות. הטיעון מזכיר את דברי כהן

81 קוק, א"י (תש"ם). אדר היקר, ירושלים, עמ' ק"ל.

82 כלומר: אלא בעצם.

83 שם, עמ' קל"ב.

84 שם, עמ' קמ"ה.

85 שם, עמ' ק"ל.

שהובאו לעיל: 'יותר משיש בתוארי המעשה משום התכונות האלוהיות, אתה מוצא בהם, כפי שמתחייב מתוך מושגם, ציורי מופת להנהגת האדם'.⁸⁶ אך בעוד אצל כהן התארים הם ציורי מופת, כלומר אידאה החיצונית לאדם, מורה הראי"ה כי התארים הם חלקי הווייתו של האדם. הרקע לעמדתו הוא זיהויו את התארים לא עם הנורמה המוסרית אלא עם האידאלים האלוהיים, כלומר עם הספרות: והדבר מפורסם וידוע שאפילו השמות האלוהיות אינם מסמנים, על פי עומקה של תורה, את עצם האלוהות, כי אם את האידאלים האלוהיים, את דרכי ה' את חפציו, האצילות, הספירות, המידות, השבילים, הנתיבות, השערים והפרצופים, שמקצת תכנס האידאלי חקוק וקבוע הוא גם כן בנפש האדם [...].⁸⁷

ראיית הספירות כמשקפות את נפש האדם הנה אחת מהאפשרויות לפרש את תורת הספרות. כך כותב בעל ספר התניא, שהשפיע השפעה עמוקה על הראי"ה:

והנה כל בחינה ומדרגה משלוש אלו, נפש רוח ונשמה, כלולה מעשר בחינות כנגד עשר ספירות עליונות שנשתלשלו מהן, הנחלקות לשתיים, שהן שלוש אמות ושבע כפולות, פירוש: חכמה בינה ודעת; ושבעה ימי הבניין – חסד גבורה תפארת כו'. וכך בנפש האדם, שנחלקת לשתיים, שכל ומידות: השכל כולל חכמה בינה ודעת; והמידות הן אהבת ה' ופחדו ויראתו לפארו וכו'.⁸⁸

על פי פרשנות זו העיסוק באלוהים הנו עיסוק האדם בעצמו, כך ש בעיית הזרות והחנק אינה מתעוררת ו'עבודת אלוהים' שוב אינה מושג המבטל את ערך האדם וחירותו. נמצא, הרמב"ם העמיד את התארים על הקבוצה בעלת המשמעותיות החינוכיות-מוסריות. כהן הקצין את הטיעון והעמידם על המוסר עצמו, כלומר – לא כקבוצה חלקית ולא כמתארים עצם. הראי"ה, בהמירו את התארים באידאלים הלוא הן הספרות, הקצין את הטיעון עוד והורה כי התארים אינם מתארים את האחר אלא את האדם עצמו.

המשמעות הקיומית של דיוקן אלוהים על פי הראי"ה במבט ראשון נראה הראי"ה כנוטה מהקו שסורטט לעיל. בניגוד לקודמיו הוא בוחר רק את אחת המערכות – הוא מגדיר אותה בשם הכללי 'תארים', אך בחינת הרצף בין הרמב"ם, כהן ובנו מורה כי הכוונה לתוארי הפעולה – ומעמיד בעזרתה את דיוקנו של אלוהים. אולם במבט שני נראה כי לא כך הם פני הדברים. ראשית – הוא שותף להתקה של דמות אלוהים ההטרונומית אל האדם האוטונומי, ומבחינה זו הוא קיצוני אף מקודמיו. לא רק שהאדם יוצר את דמות אלוהים כפי שעלה מאפשרות אחת שמעלה כהן, אלא שמה שנתפס כאלוהים אינו אלא האדם. שנית

86 כהן, דת התבונה (לעיל הערה 51), עמ' 131–132.

87 שם עמ' קמ"ה.

88 רבי שניאור מלאדי, ליקוטי אמרים [תניא] פרק ג'. וראו חלמיש, מ' (תשמ"ח) נתיב לתניא, תל אביב: פפירוס, בית ההוצאה באוניברסיטת תל אביב, עמ' 37–38.

– נראה לי כי הראייה אינו מבטל את תפיסת העצם, אלוהים כאחר, אלא מציב בצדה דגם נוסף שבו אלוהים מתלכד עם האדם. נמצא כי שני המרכיבים של התמונות הקודמות – שני דגמים שאינם עולים בקנה אחד, והעברת מרכז הכובד מאלוהים אל האדם – מופיעים אף אצלו.

סיכום

בספרות התנ"כית מופיעה התלבטות כפולה ביחס לאפשרות של הכרת אלוהים ואופני ההכרה. ההתלבטות האחת היא בין אפשרות לראות את אלוהים, את ה'עצם' בלשון ימי הביניים, ובין הסתפקות בהבנת דרכיו; ההתלבטות השנייה היא בין האפשרות לראות את אלוהים ובין אי-האפשרות. דמות אלוהים שכזאת, המבוססת על שתי מערכות ועל שתי אפשרויות, מעמידה את האדם, הקורא ומפנים את הכתוב, בעמדה שיש בה שילוב של כניעה והתבטלות בפני האל, ואוטונומיה ובחירה ההכרחיות במקום של מערכות שונות ואפשרויות שונות. חז"ל העמידו אף הם שתי מערכות: התארים שמספרם אין סופי ואיכותם מעבר לתודעת האדם והתארים שמספרם סופי והשפה יכולה להכילם. מערכת שכזאת מעמידה את האדם על כורחו במצב שבו מחד גיסא יש התבטלות בפני רוממות של האל אך מאידך גיסא יש מקום לאדם הנע באופן אוטונומי בין שתי המערכות. הרמב"ם הפריד את העיסוק בדיוקנו של אלוהים לשתי סוגיות נפרדות: תוארי השלילה ותוארי הפעולה. עצם ההפרדה לשתי המערכות יוצרת שילוב שבין התבטלות לאוטונומיה כפי שתואר לעיל. המצב כאן חריף יותר: ראשית מפני שתוארי הפעולה אינם תארים ישירים של אלוהים אלא דורשים פרשנות יוצרת של האדם המקנה לעולם משמעות ערכית שאותה הוא מייחס לאלוהים; שנית – בעוד אצל חז"ל מערכת אחת קיימת ואחת איננה קיימת, אצל הרמב"ם מדובר בשתי מערכות קיימות שאינן עולות בקנה אחד זו עם זו. הרמן כהן פירש פרשנות יוצרת את שתי התורות של הרמב"ם: את תורת תוארי השלילה הפך לדגם מושג ההצטרפות המהווה גם דגם למוסר, וכהן הקצין את טיעונו של הרמב"ם והעמידו על זהות בין אלוהים ובין המוסר. נמצא כי כהן מעצים את הפן האוטונומי וחושף אותו יותר מקודמיו, וכן הוא מצביע במפורש על הסתירה שבין שני הדיוקנאות של אלוהים. הראייה בחר רק בתורת תוארי המעשה על פי פרשנותו של כהן והפך את התארים לאידאלים האלוהיים, קרי לספרות במשמען החב"די, כלומר כמשקפות את נפש האדם. מכאן שהראייה הקצין את הפן האוטונומי יותר מקודמיו. נוסף על כך, אם נקבל את העובדה שאין מבטל את ההתייחסות לעצם האלוהי אלא מציב במקביל לה התייחסות לתארים, נמצא שאף הוא אוהז בשני תיאורים שאינם עולים בקנה אחד.

אפשר אם כן לומר כי ישנו קו רציף שבחר לתאר את אלוהים בתיאורים שונים שאינם מצטרפים לכדי תיאור אחד, שיש בכוחו להכריע את אישיותו של האדם. האדם על פי כל תיאורים האלה אמור להיות שילוב של יש ואין, מליאות וענווה,

התייחסות אל האחר המוחלט ועצמיות אוטונומית בוחרת. דומה שדגם אדם שזכה שעלה מדברינו יש בו כדי למתן את הרעות החולות הנגזרות הן מדמות האדם העומדת מול השלם – דמות האדם הדתי, והן מדמות האדם שהיה השלם שאין מעבר לו – ההומניסט.

אותנטיות ויושרה בחינוך היהודי

ג'ן גלסר

(תקציר)

בתרבות האבוריג'ינית האוסטרלית, מחזורי שירים מורכבים, הידועים כ'סונגליינס' (נתיבי שיר) רושמים נתיבים גיאוגרפיים בתוך מרחבי שטח עצומים. ה'סונגליינס' הללו, המועברים מדור לדור, מספרים על זהותו המתהווית של כל שבט ושבת. הם מבססים קשרים, מציבים גבולות קהילתיים, נותנים ביטוי לקדושה ומאפיינים תבניות יחסים בין עמים ובין אנשים לבין האדמה. הרעיון המרכזי כאן הוא שהאדם איננו הבעלים של האדמה אלא של השיר – הנתיב החוצה את האדמה. בעלות זו מביאה עמה הדדיות ומחויבות כלפי האזורים הגיאוגרפיים שבהם הוא עובר.

בשימוש שאני עושה בדימוי זה של ה'סונגליינס' כמטפורה ליחסנו למסורת היהודית, אני מכוונת לכך שה'סונגליינס' שלנו יוצרים נתיבים הרמנויטיים בטקסט ובמסורת החקוקה, המעצבים יחד את האופן שבו אנו רואים את המשמעות והחשיבות שבהשתייכותנו לעם היהודי. אמנם ההקבלה בין דימוי ה'סונגליינס' לבין המסורת היהודית הנה מוגבלת, אך בהשתמשי במטפורה זה ברצוני להעלות טענות מסוימות באשר ליחסנו למסורת, ובמיוחד: א. שאין אנו בעליהם של מסורות וטקסטים, אלא שירשנו מידת מה של 'נתיב חוצה' דרכם; ו-ב. יש יותר מנתיב חוצה אחד, ואין סיבה לחשוב שלאחד מהם יש עדיפות על פני האחר. יתרה מכך, לרוב רובו של העולם היהודי של ימינו, 'נתיבים' אלה ה'חוצים את הנוף הטקסטואלי' מכילים מורכבות נוספת, כיוון שהם שזורים בנוף המערבי המכיל את המסורות, הטקסטים וה'סונגליינס' הייחודיים שלו. עלינו לזכור, לפיכך, שאל לנו להגדיר 'מסורת' כמונוליתית אלא כרבת-פנים, חמקמקה ושזורה באחרות. דהיינו, עלינו לנקוט גישה לא-מהותנית, פלורליסטית כלפי החיים היהודיים. המשמיה העומדת אז בפנינו הופכת להיות האתגר שבקביעת קריטריונים או עקרונות שעל בסיסם נוכל לומר "לא הכול הולך", בעוד אנו מסדירים את הנתיב העצמי שלנו בתוך מורשת מורכבת וקיימת (המתפתחת ללא הרף). כאן אני מסרטטת את הרעיון הכפול של אותנטיות ויושרה.

בעוד המונחים 'אותנטיות' ו'יושרה' הנם בעלי היסטוריה מגוונת (ולעתים קרובות למדי מושמצים בשל שימוש רטורי לרעה), הרי שבמקום לזנוח אותם אני מבקשת לטהר את שמם על מנת שישמשו מונחי הערכה משמעותיים, היכולים

להדריך את שיקול הדעת שלנו באשר לשאלה כיצד עלינו לחיות כיהודים ליברלים מערביים. מעשה זה יחייב אותנו להתייחס למגוון הדרכים שבהן התבסס מושג האותנטיות מהתקופה הטרומ-מודרנית ועד זמננו אנו, התייחסות התופסת את חלקו האמצעי של מאמר זה. בהמשך לבדיקה זו אני פונה לבניית מודל חדש של אותנטיות, המבוסס על ההנחות ועל ההתחייבויות הבסיסיות של 'העצמי שתופס עצמו כעצמי יהודי (ליברלי מערבי)'. כאן אני מציעה שהאוטונומיה של 'העצמי הרואה את עצמו כעצמי יהודי' היא אוטונומיה של זיקה, אשר בה האידיאלים של אותנטיות ויושרה מושגים על הבנה של העצמנו כחברים בקהילה רחבה יותר. במקרה של היושרה, האתגר הוא לפתח מושג של חיים יהודיים שיש בהם יושרה, היכולים עם זאת להסתגל למורכבות של חיים רב-תכליתיים המושפעים ממספר רב של מסורות. שני מוטיבים מרכזיים בבנייה מחדש הזאת הם: א. אוטונומיה איננה מותרת אותנו בהכרח עם עצמיות נבדלת ועצמאית; ר.ב. הגשמה עצמית והשתתפות בספרה ציבורית משותפת הולכות יחד, זו בצד זו. מה המשמעות של כל זה לזרמים המערביים הליברליים של החינוך היהודי? ראשית, בהצגת "מודל זיקתי" של אוטונומיה אחראית, ביכולתנו להתקדם מעבר לקריאות מהותניות של אותנטיות ויושרה בחינוך היהודי, וזאת מבלי לוותר על עקרונות האותנטיות והיושרה כאידיאלים חינוכיים מכוונים. שנית, בפנייה לחיים יהודיים כארגומנט שהוא גם מורחב מבחינה היסטורית וגם מגולם מבחינה חברתית, מוטל עלינו להסדיר ולהבהיר את ההכרעות שלנו באשר לדרך שבה אנו בוחרים לחיות כ'עצמי יהודי' באופן שתתרום לחינוכותו ההולכת ונמשכת של ה'סונגליין' שלנו. במונחים אקולוגיים, הדבר יחייב אותנו לדאוג למערכת היושרה של צורת החיים שלנו – דהיינו: לכוח ההתמדה והחינוניות של התהליכים המשתפים המאפשרים לנו לשגשג כיחידים וכעם.

להיות בן בית ולא בעל הבית: שני היבטים של אותנטיות רוחנית תרבותית

ישראל שורק

מאמרה פורץ הדרך של ג'ן גלסר מערער את הדוגמה שהחזקה אמיתית, 'אותנטית', בקניין פיזי, תרבותי או רוחני עניינה בעלות 'מולדת' או 'אוטומטית' עליו. תחת זאת מציעה גלסר שנבין החזקה אמיתית בקניין כיכולת התמצאות, תנועה, שינוי ויצירה בקניין זה. אין זה עניין של מה בכך להשיג יכולת כזאת. לנוע בתוך שדה שהוא תרבותי והיסטורי, פוליטי ואקזיסטנציאלי נראה כיעד שאינו טריוויאלי. מדובר בסופו של דבר ביכולת למצוא את שביליו העיקריים והצדדיים של השדה הנתון, להבין אותו אל נכון, להיות בו בן בית במקום להיות 'בעל הבית'.

ההבחנה הזאת של גלסר בין בעלות טכנית או פוליטית גרידא (ownership) על קניין (נניח אפילו על קרקע) לבין בעלות על יכולת הפעולה וההתמצאות בקניין נראית לי חשובה מאוד. מבחינה מסוימת מזכירה גישה זו את הספר הראשון של האמנה החברתית לרוסו. אצל רוסו הוויתור על הבעלות על הקניין הוא תנאי לאזרחות שוויונית. דווקא הוויתור הגמור והמוחלט על האמירה 'זה שייך לי' מאפשר לכל אדם שביצע אקט דומה של מסירה ווויתור תחושה של בעלות אותנטית, שוויונית ויצירתית על המרחב הציבורי. רוסו סבר שהמרה של בעלות באזרחות היא אוטופית. בספר השלישי של אותו טקסט הוא אומר: 'אילו היו בני האדם מלאכים – היה ממשל עם מתאים להם; ממשל מושלם כל כך איננו מתאים לבני האדם (כמות שהם)'. לעומתו מאמינה גלסר ביכולת החינוך ליצור באופן תהליכי, בלי אקט דרמטי של מסירה ווויתור, תודעת שוויון בזכות להיות בן בית (או בת בית) בתוככי המרחב הרוחני הציבורי מבלי שגבולותיו של זה יכולים, בשל כך, להיות קבועים ומוגדרים בצורה הדוקה.

ההשוואה בין גלסר לרוסו יכולה להיראות מוזרה, אבל היא אינה נראית לי מופרכת: האחד (רוסו) נוגע באוטופיה של יצירת אורגניזם פוליטי הרמוני ושוויוני, והאחרת (גלסר) נוגעת בחזון, שיש לו מאפיינים תיאוריים כמו גם נורמטיביים, על אודות קהילה תרבותית שוויונית. שני הטקסטים הם בעלי ממד חתרני, שלא לומר מהפכני, מנקודת מבטם של מי שנחשבים, בעיני עצמם, לבעלי העצמה וההחזקה ה'אמתית' בקניין.

כדי להבין טוב יותר את ההבחנה של גלסר בין בעלות להתמצאות אני מציע את מבחן המבוכה.

שוו בנפשכם אדם המארגן סיור רגלי באחוזתו רחבת הידיים, אך ניכר שהוא עצמו מתקשה לנווט בה. הוא מוליך את אורחיו במעגל שחוזר על עצמו שוב ושוב. דווקא אחד האורחים הוא שמצליח לשבור את המעגל הזה ולהתוות דרך מוצא. ביתו של בעל הבית היה זר לו. מי שהמקום 'שלו' מבחינה משפטית, כלכלית ופוליטית נתפס בזרותו, כמי שאינו בעל כושר תנועה בתוך שלו ועל כן מבחינה אקזיסטנציאלית הוא זר. או שוו בנפשכם בעל ספרייה אשר אינו מכיר את הטקסטים שהוא מחזיק בספרייתו ודווקא אורחיו, נטולי הבעלות על הקניין, עושים בהם (מבחינה תרבותית) כחפצם.

המרת אתוס הבעלות באתוס ההתמצאות אינה פותרת כלל את בעיית הזרות. היא אינה פותרת את בעיית אי-השוויון; היא אינה פותרת את בעיית 'מיהו יהודי' אלא רק מציבה את השאלה באופן אחר.

גלסר כותבת: 'לדבר על קווי-מפה בלשון רבים זה לומר שיש יותר מדרך אחת ואין טעם להניח שלמישהו יש עליונות [primacy] [בניווט] על פני אחר'. זה נכון רק אם נבין את המושג 'עליונות' כזכות מורשת. אבל ברור, אם נחזור למשל הגאוגרפי, שיש דבר כזה – כישרון גאוגרפי, כישרון ניווט, ויש גם לקויות ניווט שאינן כרוכות ברצון רע או בהיעדר מידות טובות. כותב שורות אלה סובל מבעיה של זיהוי תווי פנים (facial delusion), והוא היה מתקשה מאוד להיות בן בית בעולם שזיהוי כזה היה רכיב הכרחי של התמצאות בו. ליצור תמונה שוויונית בעולם תרבותי פירושו להניח שאין עדיפות לאיש בעולם שנדרשים בו למידה, שליטה על כלי אינטליגנציה מרחבית, יכולת זכירה וכישרון לשוני. זו הנחה שנראית לי מופרכת.

אדגים את דבריי. במאמרו 'לשאלת היהודים' התייחס קארל מארקס לשאלת הקניין וכך כתב: 'בעוד הליברלים מבקשים לקדש את זכות הקניין (ובמובן זה לקדש את הקניין) אני מבקש לשחרר את בני האדם מן הקניין'. ממש כמו מארקס, מבקשת גלסר לשחרר את היהודים מדימויי בעלות כוזבים (על המסורת שלהם ועל קנייני הרוח שלהם) ומן האתוס של בעלות בכלל.

אולם מי הוא איפה הבעלים של המסורת היהודית? דימוי קווי-המפה של גלסר מלמד שזו שאלה כוזבת שאינה יכולה אלא להציע תשובות כוזבות. ממש כמו במיתוס האבוריגיני על אודות השליטה האמתית בטריטוריה גאוגרפית, ביטול שאלת הזכאות המורשת מפנה מקום לשאלת יכולת ההתמצאות. במקום לשאול שאלות אודות לגיטימציה (שמיניה וביה מעורבות בהן שאלות אודות היעדר לגיטימציה) עלינו לשאול שאלות אודות יכולת ורצון. כשמדובר ביכולת וברצון חוזר השיח החינוכי לתמונה.

מושג הזכות מפנה אם כן מקום למושג אחר: יכולת. אל לנו לשאול 'מי זכאי' אלא עלינו לשאול 'מי יכול'. ומי שיכול ממילא הוא זכאי, שהרי הטקסט, ממש כמו הקרקע, אינו מאיר פנים אלא למי שיודע כיצד לנוע בו. משעה שנקבל את ההנחה שהיהדות היא בראש ובראשונה מסורת של טקסטים, נסיק שמי שניחן ביכולת ההתמצאות בהם והפענחו שלהם הוא בעצם 'בעל הבית'. האריסטוקרטיה מפנה מקום למריטוקרטיה (מושגים שאינם מוזכרים כלל במאמרה של גלסר, אך

נראה לי שהם כלולים בטווח הפרשנות הלגיטימי של מאמרה). המודל האחרון נחשב דמוקרטי יותר ועל כל פנים אוניברסלי יותר, שכן לכל אדם כרטיס כניסה פוטנציאלי לעולם זה.

אבל גם מריטוקרטיה איננה שוויונית. יש קוראים רהוטים לצד עילגים ויש הזוכרים את הספר כולו על פה. כרטיס הכניסה הפתוח שמציעה לנו גלסר לעולם היהודי מפתה אך אינו נעדר סכנות. זהו כרטיס כניסה לעולם של זהות בין-אישית ודיאלוגית שאינה תלויה אל ואינה מושתתת בהכרח על יחסי אדם-אל. עם זאת ראינו כיצד הסוציולוגיה היהודית השמרנית עיצבה חצרות שמרניות ונוקשות, הגם שכל אחת מהן מתפקדת כקנטון אוטונומי למחצה. אתוס 'תלמידי חכמים', שהוא פרי היהדות הטקסטואלית הפתוחה, הווכחנית, הדמוקרטית של ימי התלמוד, לא צמח בחלל ריק, ופרי הבאושים המריטוקרטי שלו, כלומר החלוקה המעמדית בין תלמידי חכמים לבין הדיוטות, שיש בה מימדים כוחניים ככל חלוקה מעמדית, נובע בהכרח מדימוי "הטוב" של עולם זה. באופן מוזר, מגלם דווקא האתוס התלמודי של תלמיד חכם את המיצוע המושלם של דגמי האותנטיות שמציעה גלסר: רציונליות על-אישית ואל-אישית, סובייקטיביות יצרית ודיאלוג בין-אישית, על-סובייקטיבית. אותה קהילה של 'חיה מספרת סיפורים' בלשונו הציורית של אליסדיר מקינטייר הלוא כבר הייתה קיימת מקדמת דנא, ודווקא 'אצלנו'.

אותנטיות, קובעת גלסר, נוגעת לאופן שבו אנו מציבים את גבולותיהם של קווי המפה שלנו ומנווטים בהם. זו הגדרה מושכת לב של אותנטיות, אבל אני מזהה בה שתי בעיות עיקריות: האחת, היא יוצרת מבנה לוגי מעגלי לחיבור כולו; שהרי אם זוהי אותנטיות, מובן שיומרת האורתודוקסיה היהודית למונופול על היהדות האותנטית נראית מגוחכת וחסרת שחר. מאחר שאין מתנוסס תמרוך 'אין כניסה' מעל שום טקסט 'יהודי', אזי הניווט וההתמצאות, קביעת הגבולות וניהול משא ומתן עליהם – כל אלה הם נחלת הציבור שעבר איזה שהוא 'קורס ניווט' בסיסי, וכל אחד הוא, להלכה, מועמד פוטנציאלי לעבור קורס ניווט כזה. הבעיה השנייה שאני מזהה בהגדרה נוגעת למרחק שבינה לבין אינטואיציות פילוסופיות ולשוניות אחרות. גלסר מגייסת שלוש מסורות פילוסופיות עשירות להבהרת דגמי האותנטיות שהיא מציעה:

האחת, רציונליות קנטיאנית, שבבסיסה המושג 'אוטונומיה'. לפי מסורת זו האדם האותנטי הוא זה שהאדם שבו, דהיינו התבונה האוניברסלית, יכולתו השכלית לחוקק חוקים כלליים, גוברת על היסוד הפרטי שבו, על האינטרס הפרטי ועל התשוקות תלויות-הזמן וההקשר שלו. המסורת השנייה, הרומנטיקה הסובייקטיבית, מבליטה את המושג 'אני' באופן שמבודד את הסובייקט האותנטי ממכלול ההשפעות שמחוצה לו. הסובייקטיביות הטהורה מרשה לנו לגייס את האינטואיציה הראשונית לעזרתנו, לאמור: אותנטי זה להיות לבד, ודוק: לא בודד בהכרח. המסורת השלישית, הבין-אישית, הקהילתנית (מזוהה עם הוגים כמקינטייר וצ'רלס טיילור), רואה את האדם כיצור שההקשר מכונן אותו ושהיכולת הדיאלוגית והנרטיבית שלו, היא ורק היא, יוצרת את תוכני האותנטיות שלו.

'מסורת נראית במיטבה [in good order] כאשר היא דינמית ומתחדשת

[generative], קובעת גלסר, ובכך היא מקבלת במובלע ובאופן חלקי את האמירה הניטישיאנית (בטקסט 'שופנהאור כמחנך') שמהותו האמתית של דבר אינה נמצאת בו עצמו אלא הרחק, גבוה מעליו; שהאדם צריך ליצור את עצמו ולא למצוא את עצמו.

נראה לי שגלסר מתעלמת מפשר אפשרי ומקובל של אותנטיות: מקוריות. למקוריות שני פירושים אפשריים: האחד, מאזכר דווקא על ידי ניטשה 'נביא היצירה העצמית' (באותו טקסט עצמו, 'שופנהאור כמחנך'), והוא איתור 'חומרי היסוד' של האדם. נטיות ראשוניות, אולי אפילו קווי אופי שהם עצמם – כך ניטשה – 'בלתי ניתנים לעיצוב'. האם לתרבות, האם לקהילה, האם למסורת דתית יש 'חומרי יסוד' כאלה? נראה לי שבמסורת היהודית מהווה הנטייה הפולמוסית, למשל, קו אופי כזה.

הפשר השני של אותנטיות כמקוריות מצוי אצל ג'ון סטיוארט מיל. בפרק הנפלא שלו מתוך 'על החירות', 'האינדיווידואליות כאחד מיסודות האושר', מזהה מיל אינדיווידואליות עם מקוריות, ואני מציע, בעקבותיו, לזהות אותנטיות עם מקוריות. מה שחשוב אצל מיל לענייננו הוא שהמקורי, האותנטי, האינדיווידואל ממוקם בהקשר קהילתי, חברתי, מדיני מובהק.

מהי המקוריות לפי מיל? מדובר לא פחות ולא יותר מאשר ביכולת לפרוץ דרכים, להתוות גבולות חדשים, לקרוא תיגר על המוסכמות, לסרב להשלים באופן עיוור וצייתי עם נוהגים ועם נורמות רק בשל היותם קונוונציונליים. האינדיווידואל של מיל הוא, כמעט בהכרח, מוזר. הוא, אם אפשר לציירו כך, טיפוס חסר שקט פנימי, תוסס, מעורב מאוד בנעשה בסביבתו, מרדן ויוצר. המקורי הוא בהכרח אמיץ לב. כך אומר לנו מיל: 'את הסכנה הגדולה של הזמן שלנו אני רואה בכך שכל כך מעט אנשים מעזים להיות מוזרים'.

יוצא ששני ההסברים האפשריים לאותנטיות כמקוריות מכילים סתירה פנימית. לפי ההסבר הראשון, האדם האותנטי יוצר את עצמו ולפיכך עצמיותו אינה ולא כלום. היא לכל היותר כוח היצירה עצמו, אך אין בה תוכן סובסטנטיבי כלשהו. גם על פי סארטר (ב'אקזיסטנציאליזם הוא הומניזם' המפורסם שלו) אין האדם אלא הביוגרפיה שלו. מהות אינה בנמצא וגם אינה יכולה להתקיים אם לוקחים ברצינות את יכולתו של האדם ליצור מחדש את עצמו. לפי ההסבר השני, האותנטיות אינה אלא הפיכה מתמדת של היוצרות (ולו במחשבה, ולו באופן היפותטי); מעין וריאציה על רעיון המהפכה המתמדת של חנה ארנדט. אם כך, גם בפשר שמציע מיל אין מהות אנושית אלא בתנועה. הרקליטוס צדק אפוא: הכול זורם. אולם אם הוא צדק, האותנטיות, באשר היא מקוריות, אינה ולא כלום כשהיא לעצמה.

על כן, כדי להציל את מושג האותנטיות, אני מבכר לסיים בשירו של מאיר אריאל 'מה חדש במדע': 'לפי מדעי הטבע/ האדם כלול בטבע/ אם כלול האדם בטבע/ כלולים כל מעשיו/ יוצא שעל פי המדע/ טבעי הוא מעשה האדם/ אף פרי מעשה האדם/ טבעי הוא לכל פרטיו...'

כלומר, לפי מאיר אריאל ההבחנה בין אותנטי (במובן של טבעיות) לבין

מלאכותי היא הבחנה בטלה. כשם שסארטר טען שהחופש כפוי על האדם, כך טוען אריאל שהטבעיות האותנטית כפוייה עליו. לכאורה מבטל אריאל את ההבחנה בין אותנטי לשאינו אותנטי. ואולם בהמשך השיר הוא מציג את מבחן הפשטות: 'אם בכל זאת מבחינים בהבדל/ בין צחוק מעושה לצחוק מתגלגל/ אז ברוך השם, תודה לאל'. בעצם מאיר אריאל מבסס איזו שהיא אינטואיציה ראשונית, קדם-פילוסופית של מושג האותנטיות: האותנטי הוא שימור דפוס חד-שכבתי, פשוט בתכלית, לא מרובד או דיאלקטי כמו הכיוונים הקודמים שהצעת. כל אימת שלפנינו 'רובד ראשוני' כמו צחוק ספונטני, תגובה אינסטינקטיבית, נטיות ראשוניות (של יחידים או קהילות), אנחנו מזהים את הרובד הזה עם אותנטיות. האותנטיות היא, בלשונו של ויטגנשטיין, דבר מה שמבחינים בו ולא דבר מה שחושבים עליו. במובן זה, ובניגוד לרושם ראשוני, דווקא חיים קהילתיים המשדרים מאמץ מופגן לקיים את שגרת החיים 'כמקודם' נראים לי מאומצים ומלאכותיים כאותו צחוק מעושה. בלתי אותנטיים לגמרי.

ממדים חינוכיים בפעילות הפרשנית של טקסטים

אלי הולצר

(תקציר)

מאמר זה מאמץ את גישתו של דיואי, הרואה בפדגוגיה מוקד למטרות חינוכיות ולא רק אמצעי להשגת מטרות לימודיות. המאמר בוחן את הממד החינוכי הטמון בעצם הפעילות הפרשנית בעת למידה של טקסטים נרטיביים בכלל וסיפורים תנכיים בפרט. בתחילה דן המאמר בעבודותיהם של שניים מבכירי חוקרי המקרא בגישה ספרותית, רוברט אלטר ומאיר שטרנברג. מעבודות אלה עולה כי תכונות ומאפיינים יסודיים של הטקסט המקראי נועדו לגרום לפעילות פרשנית אצל הלומד. לדעת שני החוקרים, פעילות פרשנית זו (שכאמור הטקסט על תכונותיו הספרותיות הוא מחוללה העיקרי, ומכאן תכונותיו הפדגוגיות של הטקסט) עשויה גם להשפיע על עיצובו של הקורא וגם לגלות בפניו את הרעיונות היסודיים ביותר של המקרא. המאמר דן בתובנות דומות העולות מתוך הפילוסופיה ההרמנויטית, כפי שזו נידונה במשנתו של פול ריקר. בחלקו האחרון דן המאמר בהשלכות החינוכיות של הדברים, הן על המשגה של 'הידע של מורים' והן על פרקטיקות הוראתיות ומטרות של טקסטים נרטיביים מקראיים.

המדרש והחינוך: הצגה מחודשת של השאלה

מיכאל גיליס

(תקציר)

המאמר חוזר לדיון התאורטי על טיבה של הפרשנות המדרשית ומשליך אור חדש על דיון זה תוך התייחסות לגישות בתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית וההתפתחותית. לתפיסות אלו יש השלכות על מקומו של המדרש בהוראת ספרות חז"ל והמקרא. הטענה המרכזית היא שהמדרש הוא תוצאה של דרכי חשיבה וידיעה מסוימות. הניסיון לתפוס אותו באמצעות דרכי חשיבה שהקורא המודרני רגיל בהן מחד גיסא או הערכת המדרש לפני קני מידה מדעיים של תקפות פרשנית מאידך גיסא מוביל למבוכה בהתייחסות למדרש כחלק מתכנית הלימודים.

שורשיהן של דרכי הידיעה המשתקפות במדרש נמצאים עמוק באופן ההתפתחות האנושית. התפתחות דרכי החשיבה והידיעה תלויה במידה רבה בהתפתחותן של טכנולוגיות של תקשורת וזיכרון. ההתפתחות המכריעה היא מאוראליות לשימוש בקרוא וכתוב. מפתח אחד להבנת החשיבה המדרשית הוא בתרבות חז"ל, שהייתה בו בזמן תרבות של קרוא וכתוב יחד עם אידיאולוגיה שהעדיפה את התקשורת והזיכרון בעל פה. הבנת התנאים הקוגניטיביים ליצירת המדרש יכולה לתרום להערכתנו את מקומו בתכנית הלימודים וגם לשאלה למה המדרש מהווה בעיה לאנשי חינוך רבים.

המאמר מתחיל מעבודתו של יצחק היינמן, דמות מרכזית בחקר המדרש באמצע המאה העשרים. המחקר הנוכחי משתמש בעבודתו ככלי לחשוב באמצעותו על השאלות התאורטיות והחינוכיות בקשר לטיב המדרש ומקומו בהוראה. ספרו 'דרכי האגדה' נשאר אבן הפינה בחקר המדרש והאגדה. היינמן פיתח תאוריה של המדרש שמשכה ביקורת והערכות שונות. התאוריה של היינמן יחד עם התגובות אליה יכולות לעזור בזיהוי המדויק של השאלות החשובות בין בתחום המחקר ובין בתחום החינוך. כאן יש לרתום את הדיון האקדמי לצורכי חינוך. העיון בהתפתחות המחקר על המדרש יכול להציל את המדרש בחינוך ממעמדו כדגם לזרימה חופשית ולא ממושמת של אסוציאציות מצד אחד ומתפיסתו כצורת פרשנות שאבד עליה הכלח מצד שני.

במדרש אנחנו נתקלים בסוגה מיוחדת של פרשנות שפיתחו חז"ל. פרשנות זו נעשית בעייתית לאור התפתחות הפרשנות הפשטנית של ימי הביניים והפרשנות המדעית המודרנית. החל מעיון בגישתו של יצחק היינמן למדרש המאמר ממשיך

וסוקר גישות שונות להבנת המדרש, כדי לבדוק את האפשרויות להתייחס למדרש כפרשנות המקרא, שתוכל לתרום להוראת המקרא היום. כדי לעשות כן יש לחשוב מחדש על הדיכוטומיה המקובלת בין "פשט" ל"דרש". הקטגוריות הללו אינן חלק מהחשיבה הפרשנית של המדרש עצמו. מוצע לראות את ההתפתחות של סוגות שונות של פרשנות לאור הטכנולוגיות התקשורתיות של כל תקופה, המשפיעות על צורת החשיבה הפרשנית המקובלת. המדרש נמצא בקטגוריה מיוחדת, שמקורה בפרשנות בעל פה לטקסט כתוב. אין המדרש מתחייב לגלות פירוש קבוע ואמתי. בספרות המדרשית יש לנו אוסף של פירושים אפשריים, שאפשר לראותם כביצועים שונים של יצירה אמנותית, ואין האחד מבטל את משנהו. ניתן לנסות קריאות שונות בלי להתחייב לאף אחת מהן כקריאה הנכונה והסופית. בעצם אנחנו נוהגים כך בקריאה של טקסט ספרותי. אפילו בטקסט מדעי, עדיין נותר לקורא לבצע קריאה המשלבת את כל הפרטים ולמלא את הפערים בטקסט. ראייה כזאת של המדרש יכולה לפנות לו מקום בהוראת המקרא, ובלבד שבוררים באופן שקול את הטקסטים המדרשיים ומציגים אותם ברוח הנכונה. לקראת סופו מתייחס המאמר לחשיבה המדרשית לאור תאוריות פסיכולוגיות וחינוכיות (J. Bruner, K. Egan), המציעות צורות שונות של ידיעה וחשיבה הקשורות לשלבים התפתחותיים שונים ולסוגים שונים של פעילות אנושית.

לשונות לימודים

מנחם הירשמן

רבו הלשונות והביטויים המתארים את דרכי חכמינו בלימודם. אי אתה עומד על דרכים אלו ללא בירור נוקב בלשונות הללו. כאן אנסה לעיין בשלוש מובאות קצרות יחסית ולדון באמצעותן בהתפתחות ביטוי אחד ולשון אחת המתארים את הלימוד. לאחרונה נגעו כמה חוקרים מובהקים לפי דרכם בשאלות אלו, אבל מאחר שעיקר עניינם בנושאים אחרים, בהוכחת האורליות של התורה שבע"פ מכאן¹ ובדרכי הזיכרון² מכאן, מקום הניחו לנו להתגדר בו. אחרי בירור קצר בביטוי אחד, דווקא בהקשר הלכתי, נשקיף על דבריו של מ' גיליס ותפיסתו את האגדה והמדרש.

א. השונה ואינו עמל

בתוספתא אהילות טז, ח שנינו (מה' צוקרמנדל, עמ' 614):

הבודק, אוכל בדמעו; מפקיח הגל, אין אוכל בדמעו.
שאלו תלמידיו את רבן יוחנן בן זכאי בודק מהו שיאכל? אמר להם אינו אוכל
אמרו לו למדתנו שיאכל
אמר להם יפה אמרתם מעשה שעשו ידי וראו עיני ושכחתי כששמעו אזני על אחת כמה וכמה
ולא שהיה יודע אלא שהיה מבקש לזרו את התלמידים
ויש אומרים את הלל הזקן שאלו ולא שהיה יודע אלא שהיה מבקש לזרו את התלמידים ר' יהשע אומר השונה ואינו עמל כאיש זורע ולא קוצר והלמד תורה ושוכח דומה לאשה שילדת וקוברת

- 1 זוסמן, י' (תשס"ה). 'תורה שבעל פה פשוטה כמשמעה: כוחו של קוצו של יוד', בתוך י' זוסמן וד' רוזנטל (עורכים), מחקרי תלמוד ג', ירושלים: מאגנס, עמ' 209–384.
- 2 נאה, ש' (תשס"ה). 'אמנות הזיכרון, מבנים של זיכרון ותכנית של טקסט בספרות חז"ל', בתוך י' זוסמן וד' רוזנטל (עורכים), מחקרי תלמוד ג': קובץ מחקרים בלמוד ובתחומים גובלים מוקדש לזכרו של פרופ' אפרים א' אורבך, ירושלים: מאגנס, עמ' 543–589.

ר' עקיבא אומר זמר בי תדירה זמר.

ואותו סיפור עצמו נשנה גם בקשר ללבושו של הכהן שעסק בפרה (תוספתא פרה ד, ז מהד' צוקרמנדל, עמ' 633)

שאלו תלמידיו את רבן יוחנן בן זכאי פרה כמה נעשית אמר להם בבגדי זהב

אמרו לו למדתנו בבגדי לבן

אמר להם יפה אמרתם ומעשה שעשו ידי וראו עיני ושכחתי וכששמעו אזני על אחת כמה וכמה

לא שלא היה יודע אלא שהיה מבקש לזרז את התלמידים ויש אומרים הלל הזקן שאלו לא שלא היה יודע אלא שהיה מבקש לזרז את התלמידים

שהיה ר' יהושע אומר השונה ואינו עמל כאיש זורע ולא קוצר הלמד תורה ושכח דומה לאשה היולדת וקוברת ר' עקיבא או' זמר בי תדירה זמר.

ולמסורת אחרונה זו יש מקבילה קרובה אם כי חלקית בספרי במדבר פי' קכג:

זאת חקת התורה, רבי אליעזר אומר נאמר כאן חקה ונאמר להלן חקה מה חקה האמורה להלן בבגדי לבן הכתוב מדבר אף חקה האמורה כאן בבגדי לבן הכתוב מדבר. שאלו תלמידיו את רבן יוחנן בן זכאי באילו כלים פרה נעשית אמר להם בבגדי זהב אמרו לו והלא למדתנו רבינו בבגדי לבן אמר להם אם מה שראו עיני ומה ששרתו ידי שכחתי ק"ו למה שלמדתי וכל כך למה כדי לחזק את התלמידים. ויש אומרים הלל הזקן היה אלא שלא היה יכול לומר מה ששרתו ידי.

בין אם טעה רבן יוחנן פעם אחת או שמא פעמיים, בין אם טעותו אמיתית הייתה או אמתלה גרידא כדי לבדוק את תלמידיו, כשיטת סתם התוספתא, דברי המוסר שהוא משמיע מכוונים את תלמידיו לכך שכל לימודם נשען על שמיעה גרידא,³ ובוודאי שלכאורה אין כוחה של השמיעה יפה כמי שראה בעיניו ועשה כמו ידיו. דבריו של ריב"ז פותחים פתח רחב לפזמונו של ר' יהושע, תלמידו, שאולי היה בין התלמידים ששאלו את ריב"ז. לדידו לא מספיק רק לשנות (לחזור שוב על החומר?),⁴ אלא צריך לעמול בו. אולם מה פשר ה'עמל' הזה. י' זוסמן קבע לאחרונה, על פי המקבילה בבבלי, סנהדרין צט ע"א, 'כל הלומד תורה ולא חוזר', ש'הכוונה של "עמל" כאן היא "חוזר על תלמודו הרבה".⁵ לפי הפירוש הזה,

3 עוד הוכחה ברורה לכך שהלימוד הוא בע"פ ולא מתוך ספרים.

4 אין ספק שיש שימוש רווח של הפועל במובן הזה, אבל בעיקר בצירופים כמו 'שונה ומשלש' (תוספתא בכורות א, יג); 'מפטם בדברי תורה ושונה ומשלש ומרבע' (ספרי דברים פי' שו מהד' פינקלשטיין עמ' 337). נראה לי שאין זה פירושו לפנינו כלל ועיקר.

5 זוסמן (לעיל הערה 1), עמ' 249 הערה 17. אמנם במקבילה בבבלי הרישא של דברי ר' יהושע בתוספתא מיוחסת לר' יהושע בן קרחה וכן האמירה התנסחה מחדש, השונה = כל הלומד תורה.

וכן על פי המקבילה בכבלי, מובנה של המילה 'שונה' הוא 'לומד', והלימוד הזה זוקק שינון וחזרה, המכונים כאן 'עמל'.

ניתן להמשיך ולדייק ולומר שמצינו במפורש שמוכנו של 'שנה' הוא גם 'מסר לזולת' או 'לימד'. כך שנינו בספרי במדבר פי', קיב (מהד' הורוביץ עמ' 121): 'ד"א "כי דבר ה' בזה" ר' מאיר אומר זה הלמד ואינו שונה לאחרים'. וכיוצא בו בתוספתא עבודה זרה ה, יח: 'השונה לתלמיד רשע'. ואולי ניטיב אם נאמר שאין 'שונה' אלא אומר דברי תורה בקול רם, בינו לבין עצמו או גם בנוכחות אחרים. או כלשון הספרא בחוקתי פרשה א': 'וכן הוא אומר "זכור את יום השבת לקדשו" יכול בלבך כשהוא אומר שמור הרי שמירת לב אמורה הא מה אני מקיים זכור שתהיה שונה בפין [...]'. אין 'שונה' אלא הגד בפין. ולכן הפועל 'שנה' חל על כל התורה שבעל פה – 'ולשונות במשנה במדרש בהלכות ובאגדות' (תוספתא ברכות ב, יב), ואיננו מצטמצם ללימוד במשנה בלבד. לשיטת ר' יוסי, בתוספתא ברכות השימוש בפועל 'שנה' מתייחד לאמירת 'הליכות רגילות' – 'ובלבד שלא יציע את המשנה', ופירושו של 'יציע' לפי ליברמן הוא 'שלא יפרש ויבאר את משנתו'.⁶ הווי אומר שפעולת ה'שונה' היא בבחינת רסיטציה של החומר, חומר שכבר מופקד ומונח בזיכרונו של האומר. ולכן מצינו שחכם כאיסי הבבלי חוזר שלוש פעמים שונות ומבקש מר' אליעזר (אלעזר) ללמדו אותו הדבר עצמו: 'שנה לי את הדבר הזה', עד שר' אליעזר תמה עליו 'מה איסי'!

אם דברינו מכוונים, ניתן לחזור ולעייין בדבריו של ר' יהושע. לפי הפירוש המקובל, הדימוי של זריעה חל על הלימוד הראשון ואמירתו (השונה) וקצירה תהיה שינון נוסף. אמנם המילה 'עמל' עצמה עתירת משמעויות מימי המקרא ואילך, ברם כאן נראה פשוט שהעמל הוא העבודה והיגיעה בלימוד. השאלה היא מהו אופי העמל. ההיגיון בפירוש המקובל הוא: (1) אמירתו של ר' יהושע באה בעקבות המעשה של רבן יוחנן שממוקד ב'שכחתו', ו-2) הצלע הראשונה מקבילה לצלע השנייה – הראשונה מאיצה בלומד להמשיך ולחזור על לימודו ואילו השנייה מקוננת על מי ששכח תלמודו, ועניין אחד יש לשתי הצלעות. ברם האם פעולת ה'קצירה' שבדימוי הולמת את הפעולה של שינון נוסף? צא וראה גם בפער שבין הדימויים: היולדת וקוברת – מה שהיה כבר איננו, ואילו הזורע ואיננו קוצר הוא החמצה, השקעה שפירותיה אינן נקצרות, לפחות לא על ידי הזורע עצמו. מעניין שהדימויים של ר' יהושע אף הולמים את ההלכה של הבודק בדמעו. ויש לשים לב שכשאמירתו של ר' יהושע מובאת בשנייה אצל ענייני פרה, היא מובאת כפתגם שהוא היה רגיל לומר – 'שהיה ר' יהושע אומר'.

נראה שהפירוש של 'שונה' ואינו 'עמל' מכוון יותר לעניין ההבנה של מה שנשנה, ואיננו מתמצה במי שחוזר על לימודו גרידא. ההבנה הבסיסית ביותר היא העמידה על סדר הדברים וקישורם זה לזה.⁷ (אין צריך לומר שמצאנו במקורותינו

6 תוספתא כפשוטה ח"א, עמ' 20.

7 ראו בסמוך במובאה מן המכילתא ריש מס' נזיקין.

שהיעדר 'עמל' מביא לשכחה,⁸ ובכל זאת נדמה לי שהפירוש כאן הוא התעסקות בדברי תורה⁹ על דרך הביאור, והיא הקצירה של מה שנזרע. ייתכן שר' יהושע שאב את ההשראה לפזמונו מן הפסוק מאיוב ד, יח – 'כאשר ראיתי חרשי און וזרעי עמל יקצרהו' – אם כי שם 'עמל' הוא בוודאי בהוראה שלילית לחלוטין. מידי ספק לא יצאנו באשר לפשר המילה 'עמל' כאן. מה שנתחווה הוא שלפי הפירוש שהצענו כאן הוראת המילה הראשונה בפזמון 'שונה' היא להגיד דברי תורה ולא לחזור עליהם (חוץ מאותם מקומות שבהם המילה מופיעה בפיעל ברצף של שנה, שילש וכו'). כלומר אפילו במקורה הייתה הוראת המילה 'שונה' ללמוד או ללמד – בכך שאדם שנה שוב את מה שלמד תחילה. הרי ששימושה בספרותנו הוא פשוט 'להגיד בפה'.¹⁰

נוכל לאשש פירוש זה ואולי גם את פירושונו ל'עמל' על ידי השוואה לדברי ר' עקיבא במכילתא דר"י ריש מסכת נזיקין (הורוביץ-רבין, עמ' 247). שם שנינו:

רבי עקיבא אומר, ואלה המשפטים למה נאמר, לפי שהוא אומר דבר אל בני ישראל ואמרת אליהם, אין לי אלא פעם אחת, מנין שנה ושלוש ורבע עד שילמדו תלמוד לומר ולמדה את בני ישראל, יכול למדין ולא שונין תלמוד לומר שימה בפיהם, יכול שונין ולא יודעין תלמוד לומר ואלה המשפטים ערכם לפנייהם כשלחן ערוך, כענין שנאמר אתה הראית לדעת.¹¹

'לשנות' כאן היא היכולת לומר, להגיד בפה את הדברים שנלמדו-שימה בפיהם. מהו טיב הידיעה? קרוב בעיניי שידיעה כאן היא הבנת סדר הדברים. על כל פנים נראה שמדובר בהבנה כלשהי מעבר לשינון גרידא.

תלמידו של ר' יהושע, ר' עקיבא, כפי שהדברים מופיעים לפנינו, מוסיף על דברי רבו ומטעים לכאורה שצורת 'השינון' – ה'שונה' צריכה להיות בצורה של 'זמר'. פירושו של פרופ' ליברמן לדברי ר' עקיבא הוא ש'התורה אומרת: כל הזומר בי תדירה הוא הנקרא זמר'.¹² הערוך פירש על פי הנוסח שבבבלי, סנהדרין צט, סע"א: "'זמר בכל יום זמר" – פי הזמר שמזמר כל היום הזמירות אינן יוצאין מפיו אף מי שמחזיר תלמודו אינו שוכחו'. ואכן החוקרים נתנו את דעתם לקשר שבין לימוד על ידי הזמר ובין השיר בימי חז"ל ובעולם העתיק בכלל, וציטטו בעיקר את דברי ר' יוחנן – 'כל הקורא בלא נעימה ושנה בלא זמרה עליו הכתוב אומר "וגם אני נתתי להם חקים לא טובים" (יחזקאל כ, כה)' (מגילה לב, עא).¹³

8 ספרי דברים מח.

9 ראו משנה, אבות ד, י: 'עמלת' כהיפוכה של 'בטלת'.

10 ראו Gerhardsson, M. (1961). *Memory and Manuscript*, Uppsala: Gleerup and Lund, pp. 163–165.

11 יש מקום לשער שמדובר שוב בטכניקה של זיכרון שנהא טרח להעמיד במאמרו (לעיל הערה 2).

12 תוספת ראשונים ח"ב, עמ' 146. וראו דיונו במעמדו של ריב"ז ככהן, שם, עמ' 223–224.

13 ראו גרהרדסון (לעיל הערה 10), עמ' 166–167.

והנה לפנינו שלושה דורות, שלשלת הקבלה מריב"ז, ר' יהושע ור' עקיבה, שעיקר עניינם בדרכי השינון ומניעת השכחה. אין צריך לומר שמקור כזה מיוחד בשים לב לכך שר' עקיבה מפורסם דווקא בחדשנותו 'דורש מעצמו ומסכים לשמועה' (ספרי), ואילו כאן אנו שומעים את עצתו על דרכי השינון. קרוב בעיניי שר' עקיבה מצטט פתגם ידוע (כנראה בארמית): זמר בתדירה זמר; עסוק במ התמדה.

ב. גיליס על האגדה

גיליס הציג בפנינו תמונה בהירה ביותר של תפיסת המחקר את האגדה בשישים השנים האחרונות, יחד עם ניתוח מפולש של הגישות הספרותיות-התאורטיות והמורכבות שביישומן בהוראה בגילים השונים. אין צריך לומר כי הצגתו של גיליס נקייה וקולעת. יש לו כישרון מיוחד לתרגם את השפה הערטילאית קמעא של חקר הספרות לשפה ברורה ומובנת. דבריו נכוחים, ונראה שתרגומם לתכנית לימודים הוא צעד הכרחי ורצוי גם יחד.

בסוף דבריי איני בא לחלוק עליו אלא להוסיף על דבריו ולהזמין את המשך עיונו בצד הלשוני של המפעל הדרשני. נראה לי שמרכיב חדש להבנת המדרש ולהוראתו הוא הבנה נאותה של תפיסת השפה של חז"ל, תחום שלא זכה לתשומת לב הראויה. מה הן יכולותיה התיאוריות של השפה (האנושית והאלוהית כאחת) ומה מגבלותיה? כשחכם דורש את התורה באמצעות שפות לועזיות, ובעיקר יוונית, כיצד עלינו להבין את התופעה הזאת? מהי חשיבות השתיקה ומתי אסור לשתוק?

הבהרת נושא זה עשויה להשלים את התמונה המרתקת שגיליס חשף בפנינו בביאור דרכי האגדה ואפשרות יישומה לפי תאוריות חינוכיות מובילות בימינו.

בין 'מאורע ברנר' לבין תפיסות התרבות והחינוך היהודיים היום

אלישבע מואטי ומרק סילברמן

'היהודים שאינם ציונים לפחות בדעה ורעיון אינם גם יהודים'
אלא "גויים שומרי מצוות"...'
(מאנדלשטם, 1899)

'אם הישראלי היהודי החילוני בור ועם הארץ במקורות
היהדות וחסרה לו גישה רצינית אליהם, הוא ייחשב בצדק
כמו גוי דובר עברית'
(הרצברג, 1996)

מבוא

במאמר זה אנו מבקשים להציע ראשי פרקים של גישה חלופית לחינוך יהודי, הנראית לנו כניצבת לעומת שתי הגישות העיקריות הרווחות בעולמו של החינוך היהודי היום. בהמשגה השאולה מן 'ההגיונות הסותרים של ההוראה' שמציע צבי לם (1973), חלופה זאת תופסת את עשייתם הפוליטית, החברתית-כלכלית והרוחנית-יצירתית של יהודים במציאות החיים בת-זמננו כיסוד הקשה של החינוך היהודי, המנחה והמכוון אותו, ואת היהדות, כיסוד הרך, המונחה והמכוון שלו. בכך היא נבדלת מן הגישות הנתפסות בעינינו כשתי הגישות העיקריות של חינוך יהודי ראוי, הרווחות היום: 'המאמינה-הדתית' מכאן ו'התרבותית-ההיסטורית' מכאן, התופסות את היהדות כיסוד הקשה ואת חיי היהודים בפועל, במציאות החיים, כיסוד הרך, המונחה והמכוון של החינוך היהודי.

בעלי הגישה 'הדתית המאמינה' שותפים כולם לתחושה העזה ולדעה הנחרצת שלא תיתכן תרבות יהודית הזכאית לשם תואר זה שאינה מושתתת על תודעתו של העם היהודי הניצב בפני ברית שנכרתה בינו לבין האלוהים. יש מגוון פרשנויות עשיר ומגוון על אודות פשרה של ברית זאת ועל אורחות החיים הנגזרים ממנה, החל בפרשנותו של הרבי מסטמיר ועד זו של מרדכי מרטין בוכר, ולרבות כל אלה שביניהן, כגון פרשנויותיהם של החתם סופר, הרב א"י הכהן קוק, א"י השל, " בורוויץ ועוד. ואולם, למרות ההבדלים המשמעותיים מאוד בין תפיסותיהם, הבדלים המעוררים ביניהם תכופות מחלוקות חריפות ביותר, יסכימו בעליהן,

ללא כל היסוס, עם דברים אלה, מפי הנשיא לשעבר של בית המדרש הרבני הקונסרבטיבי בניו יורק, גרשון כהן:

אך ורק מנדט דתי-טרנסצנדנטי יכול להעניק תחושת אחווה בין צאצאי [הגדלים בארצות הברית, א"מ ומ"ס] לבין יהודים בעלי מוצא מרוקאי החיים בישראל [...] אין לתביעה לנאמנות לעם היהודי מצדי ומצדו של יהודי כלשהו כל היגיון מלבד רעיון הברית [בין האלוהים לבין עם ישראל], א"מ ומ"ס) המשמש תשתית למנדט טרנסצנדנטי זה (כהן, 1977, עמ' 241).

באורח הנראה לנו פרדוקסלי, מעורר קושי ואף צורם – ראו בהמשך להנמקת קביעה זו – האופן שבו בעלי הגישה 'התרבותית-היסטורית' מתייחסים לתרבות יהודית אינו 'ארוק' או 'מאמין' פחות מזה של בעלי הגישה 'הדתית המאמינה'. בעיניהם לא תיתכן תרבות הראויה לשם התואר 'יהודית' אשר אינה מושתתת על הכרה עמוקה של תרבותו ההיסטורית של העם היהודי, על מקורותיה הספרותיים, המשפטיים וההגותיים ועל השתדלות מחויבת ומודעת לדלות ממקורות אלה משמעות קיומית-תרבותית בבחינת השקפת-עולם ואורחות חיים. לדעתם יש שפה יהודית היסטורית מסוימת ומובחנת; יש 'ארון ספרים יהודי' מוגדר; למונח 'אוריינות יהודית' משמעות ברורה וגרסה מחייבת ותקפה, והשגת אוריינות זאת מותנית בעריכת היכרות אינטימית עם הספרים בארון זה ובהפעלת מאמץ קיומי-פרשני מודע עליהם. תרבות יהודית מעוגנת בתהליך פרשני מודע-לעצמו זה, ובד בבד עם כך היא תוצאתו של תהליך זה. בניסוחו של אחד העם, שמפעלו הפרשני משמש נר לרגליהם של בעלי גישה זאת:

גרועה הרבה מזו היא [...] כתה אחרת האומרת להביא גאולה על ידי עתיד שאין עמו עבר; המאמינה, כי אחר היסטוריה של אלפי שנה, אפשר לעם להתחיל עוד הפעם הכל מחדש, כקטן שנולד: לעשות לו ארץ לאומית חדשה עם חיים וחפצים לאומיים חדשים. הכתה הזאת שוכחת, כי העם, כלומר, ה'אני' הלאומי בצורתו ההיסטורית, הוא זה הרוצה להתקיים, הוא ולא אחר, כולו כמו שהוא, עם זכרונותיו ותקוותיו (אחד העם, 1965, עמ' פב-פג; ההדגשות במקור).

יש כמובן הבדל משמעותי בין שתי הגישות. הבדל זה מתבטא בתפיסת הסמכות המגדירה 'תרבות יהודית' וקובעת את האמונות והחובות שהיא מטילה: בגישה הדתית – האלוהים, התגלותו ומפרשיה הם מקור סמכות זה; בגישה התרבותית אלה הם 'רוח העם' ההיסטורית ומפרשיה הלאומיים המוסמכים. ואולם, מן הבחינות העיקריות המעסיקות אותנו ושעוררו בנו את השאיפה לחפש חלופה אחרת לשתי תפיסות אלה של תרבות וחינוך יהודי, רב המשותף ביניהן על פני השונה.

שתי הגישות מניחות שקיימת תרבות יהודית אובייקטיבית כלשהי המתבטאת במערכת של אידאות מופשטות ו/או במערכת של עצמים מטריאליים בעלי מאפיינים עצמיים, קבועים, החסרים הקשרים חברתיים, מוחשיים ודינמיים.

על סמך הנחה משותפת זאת, שתייהן מטילות חובות תרבותיות מטפיזיות או היסטוריות על המשתייכים למשפחה היהודית העולמית, ורואות את החברות במשפחה זאת כחברות במעין אסכולה מטפיזית או מועדון אידאית-תרבותי בעלי פנים מובחנות וקבועות כלשהן.

בקצרה, שתי גישות אלה דוגלות בהנחת קיומה של יהדות כביכול-אובייקטיבית כלשהי ובחובות לבבות מטפיזיות ו/או תרבותיות החלות על יהודים. לפי התרשמותנו האמפירית והבנתנו הבסיסית, לאחיזה המשותפת של שתי הגישות בהנחות אלה יש מספר השלכות:

1. היא מובילה אל הגבלה של חופש הדעת, החקר והביטוי של יהודים;
2. מעוררת חשש קיבעוני (אובססיבי) למדי כלפי אפשרות טמיעתם התרבותית של היהודים;
3. מעודדת עיסוק בעל אופי דומה בהגדרת הפנימי, האותנטי והעצמי לעומת החיצוני, השקרי והחיקייני בתרבות היהודית בת זמננו;
4. דוחפת יהודים להבחין, לקיים חייך בין יהודים-יהודים לבין אנושיותם;
5. מסיטה את לב לבו של החינוך היהודי מהתמקדות בהשתמעויות הרוחניות-אתיות של החיים היהודיים הממשיים ההולכים ונבנים בהווה להתמקדות בהבטחת רציפותם התרבותית של חיים אלה לתרבות היהודית של העבר;
6. ממירה שימוש במקורות יהודיים קלאסיים-היסטוריים, שהם אחד המשאבים החשובים לעידוד המתחנכים לעשייה אנושית אתית מטיבה-עם-הזולת ומשפרת-עולם, בשימוש בהם כמשאב המגביר אתנו-צנטריות, דהיינו מניעת התבוללות תרבותית של המתחנכים ועשייתם ליהודים "יהודיים" יותר;
7. מרחיקה יהודים רבים, טובים ומוכשרים, מזיקות עמוקות, חזקות ופעילות לחיי היהודים בני זמננו, וזאת בשל התרשמותם – הנכונה למדי לדעתנו – שבתרבות היהודית הנבנית והמתהווה אין התייחסות משמעותית לשאלות הבערות של החברה ושל העולם או מעורבות בהן;
8. בדרך כלל מעדיפה את המשימות החינוכיות של חברות ותורות על פני אלה של צמיחה. עניין עמוק בצרכים ובעולמות הייחודיים של קהיליית הלומדים-המתחנכים והענקת כבוד אמתי אליהם תופסים לרוב מקום משני או אינסטרומנטלי בשתי תפיסות אלה, וזאת לעומת החשיבות שהן מייחסות להקניה או ל'החדרה' של 'תוכני' התרבות והדת ו'ערכיהן'.

כיהודים שעלו ארצה מתוך שאיפה לחיות חיים יהודיים מלאים המתייחסים למכלול החיים האנושיים, על מלאותם הפוליטית, החברתית, הכלכלית והתרבותית, וכמי שחשים וסבורים שתרבות יהודית תתבטא ותיבחן, בסופו של דבר, באיכויות האתיות, האסתטיות והרוחניות שחברה יהודית עצמאית מצליחה ליישם בפועל במציאות החיים שהיא מעצבת וכונה, מצאנו את עצמנו מוטרים משמונה התופעות שמנינו, מסתייגים מהן בחריפות ומתנגדים להן.

אי־נחת זו עוררה בנו עניין רב בבחינה מחודשת של ההגות הציונית הקלסית ובניסיון לעמוד על התפתחותה.

במהלך עיון זה ערכנו היכרות מחודשת עם הגותו הלאומית של י"ח ברנר, ובמיוחד עם מאמר אחד מפרי עטו, שעורר בזמנו סערה ציבורית ('בעיתונות ובספרות – הערות וציונים', הפועל הצעיר, כ"ב חשוון, תרע"א, 1911). ככל שהעמקנו במאמר זה ובסערה הציבורית־אינטלקטואלית שעורר, השתכנענו שניתן לדלות ממנו ראשי פרקים לחלופה תרבותית־חינוכית שהאחיזה בה אינה גוררת עמה את התופעות האמורות, חלופה ההולמת את ציפיותינו ונותנת להן מענה מכריע.

'מאורע ברנר', השם שניתן בהיסטוריוגרפיה הציונית לפולמוס התרבותי החרף שהתעורר בתוך האינטליגנציה היהודית בעקבות המאמר שהזכרנו לעיל, בא לעולם בסתיו 1911. בטור הקבוע שלו בעיתון 'הפועל הצעיר' פרסם ברנר מאמר שדן בתגובותיה של העיתונות היהודית להמרת דת, תופעה שרווחה והתעצמה באותה תקופה, בעיקר במזרח אירופה. ברנר נוקט במאמרו עמדה ביקורתית חריפה כלפי תגובות אלה. תוך כדי הצגתה, הוא מעלה רבים מיסודותיה של השקפת עולמו על הקיום, התרבות והזהות היהודיים במהלך ההיסטוריה בכלל, ובזמנו בעיקר. תגובותיו לאותן דעות שהוצגו בעיתונות היהודית ותפיסות־היסוד שהיא מעלה מנוסחות בסגנון זועף ועוקצני. הן הסגנון הבוטה והן התוכן הרדיקלי של רבות מטענותיו עוררו את זעמם של רבים מקרב האינטליגנציה היהודית בזמנו ועוררו בתוכה פולמוס חריף שנמשך שלוש שנים.

במאורע זה, ברנר והמתדיינים עמו עוסקים בשאלות תרבותיות־חברתיות ולא בשאלות חינוכיות. ואולם, כפי שנשתדל להראות בהמשך, ניתן למצוא במאמר זה רבים מהמרכיבים העיקריים של השקפת עולם יהודית ושל תאוריית חינוך יהודי. ליתר דיוק, בלשון השאולה מאמירה שנונה של א' אקו: 'טקסטים הם מכוונות עצלות התובעות עבודה רבה של פועלים להפעילן' (אקו, 1979, עמ' 9). בעבודה פרשנית מושקעת ניתן 'להוציא' את המרכיבים האמורים ממאמר זה. אם כן, באורח כללי, יש לראות את מאמרנו זה כמעין פירוש חינוכי של דברי ברנר במאמרו.

בפרק המשנה הראשון אנו מציגים את הטענות והטיעונים שברנר מעלה בקשר לקיום, לתרבות ולזהות היהודיים, הנראים לנו כבעלי נגיעה ישירה בחלופה של חינוך יהודי שאנו מעונינים לפתח ולהציג. אנו בוחנים טענות וטיעונים אלה מתוך מגמה לדלות מהם את היסודות של השקפת עולמו, ונציגם בפרק המשנה השני. בפרק המשנה השלישי והאחרון אנו מתרגמים השקפת עולם זאת לתאוריה של חינוך יהודי חלופית לזמננו, וזאת מתוך בחינה היסטורית־ביקורתית של השוני והדמיון בין האקלים הפוליטי־חברתי־תרבותי שבו העלה ברנר את דבריו לבין אקלים זה בזמננו, עת אנו כותבים את דברינו.

פרק א'

טענותיו וטיעונו של י"ח ברנר במאמר

'בעיתונות ובספרות – הערות וצינונים'

בעיתונות היהודית בת זמנו הבחין ברנר בשתי דרכי תגובה עיקריות לתופעת ההמרה, וכלפיהן הוא מכוון את חצי הביקורת שלו. האחת אומרת – תופעה זו היא אסון ובגידה, ויש להוקיע אותה בריש גלי; השנייה גורסת – הוכחת עליונותה של היהדות על הנצרות תסייע למיתון התופעה באופן משמעותי:

בתוך כל האסונות, שמצאו את כנסת ישראל בשנה האחרונה ושעמדה עליו עתונותנו ביחוד, נמנה והובלט החזיון של המרת-הדת. ה'שמד', שהנהו נפרץ אצל יהודי מערב אירופה עוד מתקופת הנריטה הרץ ובנות מנדלסון, נתרבה אצל יהודי רוסיה בשנים האחרונות לרגלי ההגבלות הקשות מצד הרשות כלפי תלמידי חכמים מבני זרע קודש ולמודי יהוה [...] תליתלים של מאמרים ופיליטונים נכתבו ונדרשו בענין זה בעתונותנו של העת האחרונה, וכשאנו בודקים בדבר, הרי מוצאים בו אפילו מעין איזו חלוקת-עבודה: אלה מזה צועקים חמס סתם ושופכים אש וגופרית על ה'משומדים', ואלה, הנוגעים ב'צד היותר עמוק של החזיון', עוסקים בוכוח חקירתי ובגלוי צדדיה המשובחים של היהדות כלפי אויבתה הנוצרית [...] (גוברין, 1985, עמ' 133; ההדגשה שלנו, א"מ ומ"ס).

ברנר מתחיל את תגובתו הן לתופעה של המרת הדת עצמה והן להתייחסות אליה בקרב האינטליגנציה היהודית באזכור של עובדות חברתיות ופוליטיות, וזאת כדי לקבוע את המסגרת שבה, לדעתו, יש לדון בתופעה: תופעת ההמרה מתפשטת בגלל 'ההגבלות הקשות מצד הרשות כלפי תלמידי חכמים מבני זרע קודש ולמודי יהוה', כלומר בגלל חוקים המגבילים את חופש התנועה והתעסוקה של היהודים. הצבעה ברורה זאת על סיבת ההתנצרות, על גורמיה החברתיים והכלכליים, קובעת את המסגרת שבה הוא דן בכל הסוגיות הקשורות להמרה ולתגובות אליה. לדעתו, הזעקות והפולמוסים התאולוגיים, המתחסיים אל המרת הדת כתופעה דתית-רוחנית, אינם יורדים לשורש העניין ואף מסתירים אותו. הם מבזבזים כוחות ומשאבים על 'לא-דברים', במקום להשקיעם ב'דברים אמתיים'. ואכן, בהמשך הוא יורה את חֲצִיו כנגד כל התפיסות המעמידות את התרבות היהודית על בסיסן של אידאות מופשטות כלשהן. אליבא דברנר, התרבות היא החיים והחיים הם התרבות! לא האידאות אלא הצורות המוחשיות של החיים – במציאות החיים – הן המכוננות ומעצבות תרבות. 'הלכות נמשכים לפי המעשים':

שאלת-חיינו היהודית היא לא שאלת הדת היהודית, שאלת 'קיום היהדות'. את רעיון-התרבות הזה צריך לעקור משורש. [...] אנחנו אומרים: שאלת

חיינו היא שאלת מקום עבודה פרודוקטיבית בשבילנו היהודים (שם, עמ' 139; ההדגשה של ברנר).

בחיים – גם בחיים העליונים, המוסריים – לא המדרש הוא העיקר אלא המעשה. מימרא זו אנו מוצאים בספרותנו הישנה – אבל טעמה עדיין עומד בה וריחה לא נמר (שם, עמ' 135).

לפי ברנר, צורות החיים הממשיות – שפת הדיבור, חיי החברה והכלכלה והמדינה – על רובדיהן הרבים והמגוונים הן המעצבות את התרבות כמכלול החיים. לעומת זאת, אידאות וערכים והטקסטים היוצרים ומבטאים אותם מתהווים בתהליך דינמי מתמשך של עשייה אישית וחברתית.

לאור הדגשת החשיבות של החיים המעשיים וזילות חשיבותן של 'אידאות', ברנר אינו רואה הבדל משמעותי בין מתבולל לבין ממיר-דת/מתנצר.

כי ההתבוללות תלויה בעיקרה בקבלת צורות חיים של אחרים וכי, לפיכך, אלה המקבלים עליהם איזו דת אחרת – זאת אומרת, צורות-חיים אחרות – הם בשבילנו כמתבוללים לכל דבר, לא פחות וגם לא יותר – מכל אותם 'הצרפתיים, הפולנים וכו' בני דת משה', ובכלל מכל אותם המסוגלים להתנצר, עפ"י חנוכם ומצבם בחברה, גם אם לא התנצרו (מרקס ולסל, למשל, שלא התנצרו אינם חשובים יותר יהודים בעיני מהיינה וברנה שהתנצרו) (שם, עמ' 142; ההדגשה של ברנר).

התנצרותם של יהודים אינו מקור הצרה והצער של העם היהודי – אם כי היא אחד הביטויים להם – וספרים ואידאות של יהדות אינם מקור שמחתו. מקור הצער והצרה הוא היעדר היסודות הראליים לקיום אנושי יצירתי ואתי, שבלעדיהם לא ניתן לשאת אחריות על בנייה של צורות החיים. מקור השמחה הוא השגה כלשהי של יסודות אלה.

וגם מבלי כל האמור: הגידו מה שתגידו, ואני איני נחרד כלל בראותי העתון הגרמני הציוני הווינאי כפעם בפעם את רשימות שמות המומרים המוקעים לעיני הקהל. יתר על כן, אני איני מבין, למי מזיקים אותם האדאָלפיים והבערנארדים העלובים, שהיו זרים מילדותם לחברה ולדת היהודית ושלשם כניסה בחברה הנוצרית קבלו עליהם גם את 'אמונתה'? מה היה לנו מהם קודם כשהלכו או לא הלכו אל הטעמפל היהודי, ומה הפסדנו מזה שקמו והזו עליהם להנאתם את המים הקדושים? צרה היא לנו כשנועלים את השערים בפני נודדינו, צרה היא לנו כשמגרשים את פועלינו מבתי החרשת, צרה היא לנו כשמניחים מכשולים על דרכנו בארץ ישראל, צרה היא לנו כשמוסד קולטורי עברי מתבטל מאפס אמצעים – כל זה סימן לעניות חיינו, לקושי קיומנו, לדלות צרכינו ואפס מלואם.

שמחה היא לנו כשקונים איזו ככרת אדמה באיזה מקום, כשפותחים איזה בית ספר יהודי באיזה מקום, כשיוצא לאור איזה ספר עברי חשוב, כשאנו שומעים על מספר יהודים שנכנסו לעולם העבודה הפרודוקטיבית – כל זה

הוא בטוי של חיינו היצירתיים, כל זה סימן כי עוד חיים בעמנו וכי עוד לא תמנו לגווע (שם, עמ' 138; ההדגשה של ברנר).

כיוון שברנר רואה את החיים המעשיים כמכוננים תרבות ואת ההשתתפות הפעילה למען שיפור תנאי חיים אלה כקריטריון מכריע להשתייכות לאותה תרבות, הוא לא יכול היה לראות הבדל משמעותי בין מתבולל לבין מתנצר. רק מי שמזהה את התאולוגיה – עולמן של אידאות – ככוח המעצב בחיי הפרט והכלל, יכול לטעון להבדל משמעותי בין שתי קבוצות אלה.

שאלת-חיינו היהודית היא לא שאלת הדת היהודית, שאלת 'קיום היהדות'. את רעיון-התערובת הזה צריך לעקור משורש. אחד-העם עשה זה פעם – והתחרט. אבל אנחנו, חבריו היהודים החפשים, אין לנו וליהדות כלום, ואעפ"כ הננו בתוך הכלל בשום אופן לא פחות ממניחי תפילין וממגדלי-ציצית. אנחנו אומרים: שאלת חיינו היא שאלת מקום עבודה פרודוקטיבית בשבילנו היהודים. אנחנו יהודים גרים בכל מקום, יהודים רצוצים, בלי ארץ, בלי שפה וכו' וכו', הסביבה של הרוב הנכרי אינה נותנת לנו להיות יהודים שלמים, באותה מדה שחברינו הרוסים, הפולנים וכו' החפשים הנם רוסים, פולנים שלמים. הסביבה של הרוב מבלבלת אותנו, אוכלת בנו, מטשטשת את צורתנו, מכניסה ערבוביה בכל חיינו – אבל מהתבוללות רחוקים אנו, הוי כמה רחוקים, וענין ההתנצרות – אפילו לא תמהון ואפילו לא שחוק. עמנו הוא גלותי, חולה, הוא הולך ונתקל, הוא נופל שבע – וקם (שם, עמ' 139; ההדגשה של ברנר).

נוכח זילות האידאות, מהו מקומם של טקסטים בחברה, אליבא דברנר? הוא מבכה את סגירתם של מוסדות תרבות בארץ ישראל ואת דלותה של הספרות העברית. עבורו קיים סדר עדיפויות ברור: העבודה הפרודוקטיבית במסגרת עצמאית הנה התנאי לקיום בריא של העם ואולי אפילו לקיומו בכלל. היא מהווה את הבסיס שעליו יכולים חיים רוחניים חדשים לצמוח ולתרום את חלקם הייחודי לצורות החיים האחרות והמגוונות.

ראיתו של ברנר את קיום היהודים דרך הפריזמה של צורות החיים מביאה אותו להבחנה חדה בין הדת בהתגלמותה ההיסטורית-מוסדית, כחלק מצורות החיים, לבין הדת כמבטאת שאיפה, ערגה או התכוונות רליגיוזית. במוכן הראשון, המוסדות, הצורות החברתיות הממשיות שהדת יוצרת אותן ונוצרת בהן, הם עיקר הדת, ולא הטקסטים והטקסים המקודשים שלה:

הנצרות ההיסטורית, הרומאית, האלילית, האינקוויזיטורית, שדכאה את הפילוסופיה היונית המרוממה ועשתה את כל החכמות לרקחות ולטבחות לה, נתלית באילנו של היהודי האמלל יהושע מנצרת – האמנם יש איזה קורבה ביניהם? עכשיו יש לנו נצרות אלילית-פרבוסלכית שלטת של הרוסים ונצרות לוטרנית-בורגנית שלטת של הגרמנים ועוד כמה מיני נצרויות – התאמינו, כי אלו יונקות מן ה'ברית החדשה' של השליחים היהודים? לא,

זה היה דבר בלתי אפשרי. תכונותיהם של אלה עמים, יחד עם מקרים היסטוריים שונים, חיצוניים, בנו להם גם את צורות חייהם ההיסטוריות הדתיות – את נצרותם (שם, עמ' 136; ההדגשה שלנו, א"מ ומ"ס).

קיום הזרמים השונים בנצרות וחפיפתם עם לאומים שונים משמש לו כהמחשה לטענתו שהדת הממוסדת הנה חלק מצורות החיים ושהרעיונות כפופים למציאות היסטורית, חברתית, דינמית ומשתנה תדיר. בהתגשמות היסטורית ממוסדת זאת הדת היא כלי שלטון, אמצעי לדיכוי ולניצול ההמונים.

בחיי האמונות והדתות מימות העולם – בכוונה איני אומר: בתולדות האמונות והדתות – יש בלי ספק, כמו בכל עניני החיים, הרבה תרמית, הרבה אכספולואטציה, הרבה שלטון האדם באדם לרע לו, [...] (שם, עמ' 136).

כמוסד מניפולטיבי ודכאני המסנוור עיני בני אדם מלראות את מציאות החיים כפי שהיא ומחבל ביכולתם לבחון ביקורתית מציאות זאת, הדת, כמו גם התאולוגיה המפרשת אותה, מובילות לתודעה שקרית – לכחש עצמי, וכפועל יוצא מכך לדה-הומניזציה של בני אדם. הדת במובנה המוסדי היא, בעיקרה, יסוד שלילי. ההתרכזות בעולם האידאות הדתיות אינה מותירה לה די מקום לראות נכוחה את בני האדם המוחשיים, היחידים והייחודיים היוצרים אותה:

אני, למשל, לי היא [הליגינדה הנוצרית] מוזרה, לי היא גם שנואה, ככל שקר שבדתיות, ככל מסורה נמשכת, ככל אילוזיה מכוונת, שמשמשת תמיד לרעת האדם וסותמת בקש ובגבבא את החלל הנורא של חידת-החיים הקשה [...] (שם, עמ' 137; ההדגשות שלנו, א"מ ומ"ס).

במובן השני, כשאיפה רליגיוזית, ברנר תופס את הדת כאחד הביטויים המובהקים של ערגת-על רוחנית, מוסרית ואוניברסלית של בני אדם מעטים, של יחידי סגולה. הדת כעניין ליחידים, כרליגיוזיות, היא אחד הביטויים לשאיפות הנשגבות ביותר של האדם. שאיפות אלה הן נחלתם של יחידי סגולה בכל הדתות ההיסטוריות-פרטיקולריות, כי הן חלק בלתי נפרד מפנימיותם של בני אדם כאלה. מבחינה זו, האחרונים מהווים חבורה העומדת מעל כל ההבדלים של דת ולאומיות, הם אזרחי העולם.

[...] ויש גם – בנוגע ליחידים – לא להמונים – אלמנטים אחרים, נפשיים, סודיים, טרגיים, מלאי תוכן, הבאים לספק צרכים עמוקים ביותר (שם, עמ' 136; הדגשה של ברנר).

היחידים – התוך נמצא בהם בעצמם, או הם חולמים, מתגעגעים ונענים עליו, ובקליפה לעולם אין להם שום צורך (שם, עמ' 136; הדגשה שלנו, א"מ ומ"ס).

כיוון שהדת כרליגיוזיות מבטאת שאיפות עילאיות כלל-אנושיות, כיוון שצורות החיים הן הממציאות וקובעות את פניה המוחשיים של הדת וכיוון שיהודיותו של אדם מתכוננת על השתייכותו לקהילה או לחברה של יהודים ועל פעילותו האינטנסיבית למען רווחתה ושלומה, הרי שיהודים אינם צריכים לפחד מתרבויות ומדתות אחרות בכלל, ומהנצרות בפרט; הם יכולים ורשאים לגשת אליהן בחופשיות ולדלות מהן ניסוחים לשאיפותיהם הנשגבות:

יכול אדם מישראל להיות יהודי טוב, מסור ללאומו בכל לבבו ונפשו, ולבלי לפחד מפני הליגינדה הזאת כמו מפני איזו 'טרפה', אלא להתייחס אליה ברטט נפש רליגיוזי כליאונרדו די ווינצי הגוי בשעתו [...] (שם, עמ' 137).

החופש מכל קבלת עול אידאי-מטפיזי והחופש לפתח השקפת עולם ואתוס כלשהם לפי בחירתו החופשית של האדם לכלכל ואף לקלקל את דרכו, אלה ניצבים מאחורי האמירה הבאה של ברנר – אמירה שזיכתה אותו ברותחין ושופכין של התנגדות מצד האינטליגנציה היהודית בזמנו:

אולם אני העברי החפשי, עונה על הפחדה זו לאמור: כשאני לעצמי איך בשבילי גם לברית הישנה אותו הערך, שהכל צועקים עליו בתור 'כתבי קדש', 'ספר הספרים', 'הספר הנצחי' וכו' וכו'. מן ההיפנוז של עשרים וארבעת ספרי הביבליה נשתחררתי זה כבר, כבר [...] הרבה ספרי חול מן הדורות האחרונים יותר קרובים אלי, יותר גדולים בעיני ויותר עמוקים (שם, עמ' 136–137; ההדגשות של ברנר).

אותה ראייה מציאותית-חברתית המקשרת בין הדת לבין צורות החיים ניצבת גם בבסיס הדרך שבה תופס ברנר את הקשרים בין אישיותו של האדם והיסודות המכוננים אותה ובין הספרים והטקסטים שעניין בהם. לדעת ברנר, תכונות אישיותו, נטיותיו ועשיותיו של האדם מושפעות ומתפתחות מהמפגשים הבין-אישיים שהוא עורך או שנכפים עליו במשפחתו ובעולמות החברתיים הסובבים אותו באורח מכריע הרבה יותר משהן מושפעות מהספרים ומהטקסטים שהוא קורא מרצונו או מתוך הכרח. הרבה יותר משהטקסטים עושים את האדם, האדם עושה אותם. אמונות יסוד של האדם הן בעיקר עניין של הכרעה אישית במסגרת הגבולות החברתיים שהוא יוצר אותם ונוצר בהם בו-זמנית. טקסטים יכולים להשפיע עליהן כחלק ממציאות זאת, אבל לא ניתן לכפות את אופן השפעתם על האדם ואת מידתה. אמנם דעתו של האדם יונקת מהמציאות החברתית, מעוגנת בה ומושפעת ממנה, אך בסופו של דבר היא חופשית ואי-אפשר לכפותה עליו באורח ישיר. כמענהו של מ"ל לילינבלום לרבני זמנו שהתחילו לרודפו על כפירתו: 'מה אתם רוצים ממני, אין לאדם שליטה על דעותיו ומחשבותיו (ברינקר, 1990, עמ' 176). אם כן, לפי ברנר, חופש הדעת משמעותו לא רק החופש לדעת, אלא הדעת עצמה, אם כי מותנית במציאות, היא חופשית ולא ניתן לכפותה על האדם.

כל מה שאני חושב, ובעיקר כל מה שאני עושה, איני חושב ועושה דוקא

מפני שהיהדות התלמודית, שבה חנכתי, למדתי לחשוב או לעשות כך, אלא מפני שאני רוצה בכך או מכרח לכך. [...] הרבה פסוקים יש ביהדות המקראית והרבה מימרות ביהדות התלמודית [...] ואני ובני גילי חנכנו על ברכי כל הפסוקים והמימרות הסותרות זו את זו האלה, ולבסוף גדלו הם והיו למה שהם ואנכי נהייתי למה שנהייתי [...] ה'מדרש' מלא, איפוא, כאן תפקיד קלוש עד מאד. ואם פלוני בן פלוני הוא אלטרואיסט קיצוני או אגואיסט תקיף, ואם הוא, למשל, יש לו יחס ידוע ומסוים לשאלת המין – חיובי, שלילי, ארוטי, נזירי – שמא חושבים אתם כי היחסים האלה תלויים לא בעומק תכונתו הפסיכו-פזיולוגית אלא בהוכחות המרובות ששמע ממורי היהדות או נצרות, בשיכותו למוסר היהודי או נוצרי? (גוברין, 1985, עמ' 135; ההדגשה שלנו, ע"מ ומ"ס).

נוסף על כך, הטקסטים הקלסיים הכתובים והמודפסים על גוניהם השונים הם עמומים ורב-משמעיים. עמומים – מפאת המציאות ההיסטורית הרחוקה מאתנו שבה נוצרו ופעלו, קשה לנו ביותר, אם בכלל אפשרי, לרדת במדויק לכוונתם האמתית של מחבריהם. רב-משמעיים – האמירות המופיעות בהם רבות, עשירות, מגוונות וסותרות זו את זו בתדירות. מצב עמום ורב-משמעי זה מקנה חשיבות מכרעת הרבה יותר לטקסט ה'נקרא' – כפי שאנו נוטים ורוצים לקרוא ולפרש אותו – על פני הטקסט ה'כתוב' – כפי שהוא ניצב כתוב/מודפס בפנינו.

הדבר ברור: שאלת הלגנדה הנוצרית היא שאלת המיסטיקה הדתית בכלל, בשביל זה שאין לו אלהים בשמים, אין מי שהוא יכול להיות שליחו או בנו של אותו האלהים. ברם, איזה בן אדם היה אותו 'הרועה' – זה בודאי מעניין מן הצד הכרקטרולוגי, כשם שמעניין מאד מה היה בודה, מה היה משה, מה היה ישעיה, מה היה מחמד, מה היו שקספיר, גטה [...] ובאמת, איזו תשובה קבועה – כרקטרולוגית, לא תאולוגית – יכולה להיות על מיני שאלות כאלו, אם הפסוקים, שעליהם אפשר לבנות את כל ההשערות, סותרים זה את זה, נדרשים לכמה פנים ונתלים בהכרח בנטיית לבו של המפשר ובהלך רוחו, אם ה'מקורות' ברבם הנם נרפשים, עכורים, מקום ציד רק בשביל דרי"ם לתאולוגיה ומסיונרים בשכר? (שם, עמ' 137–138; ההדגשה של ברנר).

פרק ב'

יסודות עיקריים של השקפת עולמו של י"ח ברנר

מבוא: ברנר כאקזיסטנציאליסט יהודי בעל גוון חברתי, אתי ורליגינזי

בניגוד חריף לרבים ממניינה ובניינה של האינטליגנציה היהודית בזמנו, שראו במאמר זה ניסיון לשלול ולחסל את התרבות היהודית המסורתית, את היהדות

ההיסטורית (שם, עמ' 140 ואילך), אנו רואים בו ניסיון להרחיבה ולהעשירה. לדעתנו, ממעמקיהם של דרכי הניתוח והאתוס של ברנר, עולה זעקה קיומית עזה: 'ה'יהדות' וה'אנושיות' של יהודים הן אחת! יהודים, הימנעו והפסיקו להפרידן ולמדרן!

ברנר חדור כולו תחושת שייכות 'הכרחית-רצונית' ליהודים כקבוצה אנושית היסטורית-חברתית, ולאורך כל חייו הוא מעורב בה ופועל בלי הרף לקיומה התקין, לרווחתה ולשלומה. חייו ופועלו מתאפיינים בדאגה קיומית עמוקה לפנים האתיות – לפי קני מידה ערכיים נבחרים בזמנו – של חייו הפוליטיים, החברתיים, הכלכליים והתרבותיים של הקולקטיב היהודי. תחושת השייכות, מעורבותו העמוקה ודאגתו הקיומית מחברות בין תפיסותיו של ברנר בתחום תורת ההכרה, היש והרצוי. על אף המתחים הפנימיים בכל מרכיביה של השקפת עולמו, ניתן לכנותה 'אקזיסטנציאליזם יהודי בעל גוון חברתי-אתירליגיוזי'.

הסוציאליזם והדת אצל ברנר: הסתכל ב'קנקן' (בצורות החיים הראליות) כי זה מה ש'יש בו'

אקזיסטנציאליזם זה מושתת על ניסיון להכיר את האדם ואת החברה ולבחנם באורח ביקורתי מבחינה אתית ואסתטית, באופן בלתי מתפשר וביושרה, ככל שיכולים לעשות זאת יצורים 'עקומים למדי' כמו בני אדם (בעקבות אמירה שנונה של ע' קאנט), זאת לפי דרכי ההתנהגות והפעילות שלהם עצמם במציאות החיים. התרבות בתפיסה זאת היא מעין פסיפס, רקמה ומרקם של החיים הראליים, היומיומיים, של צורות החיים הממשיות: שפת הדיבור, חיי המשפחה, הקהילה, החברה, הכלכלה והמדינה – על רובדיהם הרבים והמגוונים. לא אידאות ולא אמונות האדם, אלא הצורות המוחשיות של החיים שהוא בונה הן המכוננות ומעצבות תרבות – כמאמר בעל ספר החינוך, 'הלכבות נמשכים לפי המעשים'. מכאן, אם רצונך להכיר את האדם, החברה והתרבות, צא ולמד בעיקר את עשייתם בעולם ולמען העולם ואת צורות החיים שהם בונים, ולא את הצהרת כוונותיהם, או, במשחק לשון על אחת האמירות הידועות של חז"ל: הסתכל (דווקא!) בקנקן כי זה בעיקר ה'יש' שבו.

עונים לכם בהכרח בעלי ההרגשה מבין אנשי הקיבוץ – לכו לכם עם שאלת הקולטורה שלכם! לא בה עסקינן הכא! אין אנו הולכי בטל לדאוג לשאלות של מלים; מה שאנו מבקשים לנו קודם כל הוא – האפשרות לחיות, לחיות האופן הפשוט של המלה, לחיות ולא למות, לחיות על חשבוננו אנו (כי החיים על חשבון אחרים אינם קרויים חיים), לחיות ככל האדם ולא בגיטו (כי חיי הגיטו אינם בסוג חיי-אדם). זוהי שאלתנו העיקרית, המרכזית! והנה אם עוד יש בנו כוח לעשות חיים כאלה – בית יעקב, לכו ונעשם! הבה! ואז ממילא, בהמשך הזמן, יתמלאו חיינו העצמיים תוכן קולטורי עצמי. איזה: דתי, אנשי, עתיק, חדיש, ערכי, לא ערכי? – זה נראה אחר

כך. עכשיו אין לנו עת וגם רצון לאחוז באיזו 'מצעים', באיזו 'מושגים' – לשחק בהם ולסלסלם (ברנר, 1910, עמ' 399).

ב'פואזיה' של סעודות ליל שבת, וב'תוכן הגדול' של ה'צורך המטפיסי' לא תחיו את עמנו אף במשהו, אתם בעלי תשובה! לנו, לעמנו, דרושה אדמה, דרושה עבודה אינדוסטריאלית, דרושה השכלה אנושית (שם, עמ' 401).

הסוציאליזם

ראיית החיים המוחשיים, המטריאליים והתפקודיים כניצבים בתשתית התרבות ומגדירים אותה, את גבולותיה ואת פשרה מצד אחד, וזילות מעמדן המכונן והמעצב תרבות של אידאות ואמונות מצד שני, משייכות את הגותו של ברנר לאסכולות סוציאליסטיות-מטריאליסטיות. בהשאלה ניתן לומר שברנר עשה להגותו הלאומית של אחד העם את שעשה מרקס, לפי עדותו הוא, לפילוסופיה של הגל: העמדתו על הרגלים של מה שעמד על הראש – במקום ה'רוח הלאומי' (אידאת היהדות) מעמיד ברנר כיסוד הקיומי את קיומו האנושי בפועל של היהודי כיחיד, כמשתייך לקבוצה של יהודים וכמשתתף פעיל בה, ואת משמעותם הערכית של עשיותיו.

כמו כלל התייחסויותיו לאידאולוגיות, לפרוגרמות ולמענים כוללים סוחפים לדילמות-יסוד אנושיות נצחיות, התייחסותו של ברנר אל הסוציאליזם ואל המרקסיזם הייתה מורכבת וטעונה מתחים של קבלה ושל דחיה. לפי תפיסתו האקזיסטנציאליסטית, לחיי הפרט וגם לחיי האומה אין משמעות אינהרנטית – החיים אינם מתפתחים בהכרח בכיוון מסוים לקראת מטרה ספציפית שנקבעה מראש. מאידך טמון בטבעו של האדם הרצון לחיות ודינו נחרץ שהוא חייב לפעול כדי למלא את הריק האיום ונורא, כדי לחיות עם חידת החיים הבלתי פתירה (השוו גורני, 1982, עמ' 186–188).

'תשובה ליהדות? לא! עבודה אנושית! עבודה חקלאית, עבודה חינוכית, עבודה אמנותית. יהיה כל זה לעת עתה ולו בזעיר אנפין – אבל יהיה! לנו חופש-האדם היחיד יקר מהכל, והחופש – הוא בעבודה. האדם העובד אינו תלוי בדעת אחרים – הוא חפשי. העברי המתחיל לעבוד באמת, לא כאשר עשו אבותיו ואבות-אבותיו – הוא כבר בזה בן-חורין. העברי הגר במושבה עברית ועובד עבודה עברית, אין הוא מתפטר בזה מכל סבלות-האדם, אבל הוא איננו כבר בגלות (ברנר, 1910, עמ' 401).

בעיני ברנר, מצבו של העם היהודי היה שונה מהותית מזה של עמים אחרים. בהיעדר עצמאות פוליטית, ארגוני הפועלים היהודיים מחויבים לדאוג לא רק לרווחתם של הפועלים, אלא גם לרווחתו של הקולקטיב היהודי. רוב המפלגות הסוציאליסטיות התעלמו מעובדה זאת, וברנר לא חסך בביקורת עליהן:

בשעה שאני שומע את מנבאינו בני דת-קארל עומדים ודורשים על היהודים ועל גזירת ההיסטוריה עליהם, שכיוון שהפרודוקציה והחיים האקונומיים

שלהם – של היהודים – תלויים בהתפתחות האקונומיה של הארץ שבתוכה הם יושבים, הרי ברי מחזור, שאין להם, ליהודים, שום צרכים מיוחדים בעתיד ולא כל שכן גרגירי קולטורה בהווה, אם לא לחשוב את הפאנאטיזם וגו' – אני יושב ומהרהר: כן, קארל אמת ותורתו אמת [...] מנדלי מו"ס למי יינתן? (ברנר, 1906א, עמ' 117).

את המארכסיזם, מפני מה אני שונא את הסוציאליזם? עונה אני לך: איני שונא את המארכסיזם, איני שונא את הסוציאליזם. בקרירות-נפש אני מתיחס אליהם. שונא אני – ושנאת פתנים – את מארכס של רחוב-היהודים, את הסוציאליסטים ברחוב-היהודים. זה סוציאליזם שאין בשבילו לא שדה-מלחמה ולא נושאים-עובדים ולא אחיזה כל-שהיא; זה סוציאליזם של שבעי-רצון קהים ובני-בעלי-בתים למדנים; זה סוציאליזם במקום כזה, שהמלים 'פרוליטאריאט יוצר-הכל' ו'סוציאליזציה של הקרקעות ומכשירי הפרודוקציה' מצלצלות בו כאירוניה מרה עד מות (ברנר, 1906ב, עמ' 127).

יתר על כן, כפי שכבר נרמז למעלה, בגלל העמדה האקזיסטנציאליסטית והבחינה האמפירית-מציאותית של משמעות הדברים הטעונה בה שברנר אימץ לעצמו, הוא התייחס לאידאולוגיות בחשד רב ואף נטה לכוז להן. חשד וכוז אלה נובעים משתי סיבות עיקריות. האחת – לרוב אידאולוגיות אלה מניחות כהנחת יסוד שקיימת מטרה בהיסטוריה שלמען השגתה כל האמצעים כשרים; השנייה – התנועות האידאולוגיות משקיעות מאמץ רב הן בפלפול תאורטי והן בביקורת על תנועות אידאולוגיות אחרות, בעלות השקפות דומות, כדי לחזק את זהותן במקום להשקיע מאמץ זה בשיפור תנאי החיים של העם. ברל כצנלסון, בתיאורו את יחידותו של ברנר ואת תרומתו למפעל הציוני, היטיב לבטא את גישתו הייחודית, האנטי-אידאולוגית של ברנר לסוציאליזם:

כלומר, חוסר-בסיס זה של הכלכלה יהודית, האפסות הזאת, חוסר כל יציבות גם בקיומם הכלכלי וגם בשייכותם לאיזה סוג מעמדי מסוים – ברנר רואה באיזו מידה דבר זה נוטל מערך כל התיאוריות הללו שבשמך מדברים. אבל הוא רואה גם את השפלות הפנימיות של חיי המפלגה, של היחסים בינן לבין עצמן (כצנלסון, 1951, עמ' 98).

העמדת התנועה, האידאיה, התוכן של האידאיה, כמו שהיא במציאות, לא כמו שהיא כתובה אצל מישהו – בזה הצטיין ברנר מכל אשר טיפלו בדברים הללו. כל רעיון לא היה בשבילו דבר מופשט, הוא מוכרח היה לראות את האיש המגשים את הרעיון (שם, עמ' 100; ההדגשה במקור).

לפי ברנר, עמדה סוציאליסטית אמתית חייבת להיות הומניסטית ולהתחשב בנסיבות הייחודיות הן של הכלל והן של הפרט. בעיני ברנר, א' ליסן גילם באישיותו ובפועלו עמדה סוציאליסטית ראויה, וכך הוא כתב עליו:

חבריו היו 'קוסמופוליטים' – והוא לאומי-אנושי; חבריו היו שלומי-אמוני המטריאליזמוס ההיסטורי ומלחמת-ה'מעמדות' בין היהודים – והוא סוציאליסט הומאני; חבריו עשו אגיטאציה לשוליי דנגרי וחייטי בסמורגון, ש'יתקוממו' נגד בעלי-הבית שלהם, שיכריזו שביתות נגד 'מוצצי הדם', שיילחמו מלחמה אקונומית-מעמדית' – והוא הבין, שבעל-הבית היהודי בליטא, נותן-העבודה, המחזיק איזו פועלים בבית-מלאכתו, הוא לרוב קבצן בעצמו, שיושב עם פועליו כל היום ואשמורה בלילה ועובד כמוהם, והשביתות נגדו אינן מלחמה ב'קאפיטאליזמוס', שאיננו פה, אלא מעשי-הרס בעלמא, לרועץ ל'ענף-המלאכה' כולו, לרועץ ל'מנצל' ול'מנוצלים' גם יחד. הוא הבין, שבכל השאלות שכעין אלו לא דוגמה צריכה להכריע, אלא שיקול-הדעת האנושי, על יסוד של נסיונות-חיים ודרישת-טובה לאדם העובד. במקום השביתות האקונומיות דרושה פוליטיקה יהודית-המונית, יהודית-עממית. זו היתה תורת ה'אופוזיציה' הוואלנטארית שלו. חובת הפועלים היהודים – היה מלמד – אינה רק לדאוג לצרכי עצמם. העם היהודי, עמם, סובל, ובגלל הריבולוציה יסכול עוד יותר; ידאגו איפוא פועלינו הריבולוציונרים, שעמם המעונה יצא לחופש. והדברים היו דברי יחיד, דברי יחיד בעד הכלל ונגד דעת הרבים! (ברנר, 1918, עמ' 1516–1517).

תפיסתו החברתית היא בד בבד גם תפיסה אסתטית. כיעור הקיום היהודי והבושה לנוכח מצב זה דחפו את ברנר לציונות וקבעו את דרכו בתוכה:

כאן בא המרד. המרד בא לא מתוך זה שהיתה לאנשים פרוגרמה טובה והם ידעו איך יצילו את העם, איך יצילו את הציונות. זה היה מרד של יחידים, של בודדים, אשר לא ידעו בעצמם שום דבר ולא היה להם שום בטחון באיזו דרך שהיא. רק הבושה שבכניעה, הבושה שבהסתגלות למצב הקיים – היא שדחפה אותם (כצנלסון, 1951, עמ' 107; ההדגשות במקור).

הדת

כשם שעמדתו כלפי התפיסה החברתית-הכלכלית של הסוציאליזם והמרקסיזם הייתה מורכבת, לא דוגמטית ולא אורתודוקסית, כך עמדתו כלפי הדרך שבה תפסו תורות אלה את הדת.

בניגוד לפרשנים רבים של דבריו, הן בזמנו (אישים כמו קלוזונר, אחד-העם ודוד בן-גוריון; ראו אצל גוברין, 1985, עמ' 140 ואילך), והן בזמננו (שניידר, 1994), אשר ראו אותו כבעל שנאה עיוורת לדת בכלל ולדת היהודית בפרט, ומתוך הסכמה עם כמה מהערותיו של ה' צייטלין (גוברין, 1985, עמ' 153–157) ועם דרך הפרשנות של מ' ברינקר (ברינקר, 1990; ברינקר, 1990), אנו סבורים שלא ניתן לומר שברנר היה 'פשוט' מטריאליסט שונא דת. גם שימושיו במונחים

מרקסיסטיים וגם אמירותיו האנטי-דתיות מכסים על קשיי החיים ומבוכותיהם לא פחות משהם מגלים וחושפים את תפיסת עולמו של ברנר.

מדברים אלה ניתן להשגיח בנקודת-ראות ברנרית עצמאית ומיוחדת כלפי הערכים והאידיאלים היהודיים. אף שהוא מסכים עם קריאת ברדיצ'בסקי לפריצה חסרת סייגים אל תרבות אירופה ולקריאתו ל'ערכין חדתיין', אין הוא מנמק זאת בשלילת התוכן הפנימי של הערכים והאידיאלים היהודיים המסורתיים. שוב רואים אנו כי מלחמתו של ברנר ביהדות ההיסטורית אינה דומה למלחמה שניהל ברדיצ'בסקי נגדה. היא לא נועדה להרוס ערכים ואידיאלים יהודיים מקובלים למען ערכים ואידיאלים אחרים. פעולתו השלילית, הביקורתית של ברנר כרוכה בהפצת חשד 'גניאולוגי', במובן הניטשיאני של מונח זה, כלפי אידיאלים אלה. לא תוקפם של האידיאלים התרבותיים של עם ישראל הוא המוטל במחשבת ברנר בספק, אלא תוקפן של הקונסטרוקציות האידיאולוגיות של 'רוח היהדות', 'תעודת ישראל בעמים' ו'המוסר הלאומי'. כתביו מעוררים שוב ושוב את החשש שהאידיאליות היהודית כולה אינה אלא חיפוי על תנאי חיים עלובים שאינם מאפשרים ליהודים את הרשעות שאומות 'נורמליות' חיות וקיימות מסוגלות לה (ברינקר, 1990ב, עמ' 179).

כפי שהראינו למעלה, ברנר מבחין בין הדת בהתגלמותה המוסדית והפולחנית לבין הדת כרליגיוזיות המבטאת את תהיותיו הרוחניות ואת שאיפותיו הנשגבות, כולל האתיות, של האדם. גם אם הוא מגדיר את עצמו כאתאיסט שאינו 'צורך' דת במובן אחרון זה, הוא נמנע מלהתייחס בזלזול לתופעה אנושית זאת ואף רוחש לה כבוד. כמו כן אי-אפשר, או לפחות אנו איננו מסוגלים, כה' צייטלין בזמנו, שלא להתרשם מן האתוס של דאגה עמוקה לפנים האנושיות של הכלל היהודי שמבטא ברנר, מן האתוס של מעורבות אישית פעילה בניסיון לתקן את שנראו לו כעיוותיהן של פנים אלה, וגם מן הפתוס הטמון באתוס זה ומתלווה אליו. תחושתו העזה והקשה שללא ארץ, שפה, חברה ותשתית כלכלית משלו העם היהודי חסר בסיס לקיום אנושי ראוי, מעוגנת בהנחה האתית שכל קבוצה אנושית היסטורית-סוציאלית-תרבותית פרטיקולרית זכאית לבסיס כזה. רתיעתו החזקה של ברנר מהנראה לו כמצבם החשוף, החלש והמדוכא של יהודי מזרח אירופה והביקורת הנוקבת והבוטה שלא נרפה מלהטיח בהם מצד אחד, בד בבד עם תמיכתו העקבית והעיקשת – ההכרחית-רצונית – בכל עשייה יהודית שנראתה לו כמעניקה חיים אנושיים מוחשיים-ממשיים ליהודים ותרומתו הפעילה האישית למפעל זה של החזרת 'גוף' לחיים היהודיים מצד שני, כל אלה משקפים התמסרות אנושית עמוקה בעלת גוון אתי-רליגיזי לזולת.

בהצבה דיאלקטית להתמסרות זאת, כמעודד וממריץ אותה במישור אחד וכניצב לעומתה וכנגדה במישור שני, נמצא הכבוד הרב שרחש ברנר לאינדיווידואל, לאינדיווידואלים, לייחודיות האדם ולחופש הדעות והיצירה שלו. כנרמז למעלה, באורח פרדוקסלי למדי, כעצמת הכרעתו הקיומית לקשור את גורלו ואת ייעודו

האישי בגורלו ובייעודו של המפעל הלאומי הציוני-חלוצי על רבדיו השונים, כך עצמת סירובו הקיומי לכל ויתור על אישיותו הייחודית ועל אמונות היסוד החופשיות מכל תאולוגיה ומטפיזיקה, כמו גם על תהייתו הספקנית וספקנותו התוהה. בניסוחו של מ' ברינקר:

שניהם [בדריצ'בסקי וברנר] היו אינדיבידואליסטים קיצוניים ומושפעים עמוקות מניטשה. הם לא היו מוכנים שטובת עם ישראל תכתיב להם את המחשבות המטפיסיות שלהם (ברינקר, 1990, א, עמ' 18).

כשם ששקל את כובד חופש הדעת והיצירה של עצמו, כך שקל את כובדם של אלה אצל זולתו. גם כאן, תוך כדי אימוץ קנה המידה שלו עצמו לבחינת ערכיו של האדם על פי עשייתו ותפקודו למען החברה, ניתן לומר שטיבו העמוק, הישר והנאמן של הכבוד שחש ברנר כלפי חירותו של האדם, האוטונומיה שלו – למרות התחבטותו התמידיית בסוגיה של יחסי הגומלין בין חירות לבין דטרמיניזם בחיי אדם, שלעולם לא הגיע להתרתה – משקף גישה אתית-רליגיוזית-אתית לעולם ולאדם.

'אל תקרי בניה אלא בונה' – 'יותר משהטקסטים, הטקסים והזיכרונות עושים אותנו, אנו עושים אותם' אותה ראייה 'ברנרית' הבוחנת את 'מה שהאדם עושה, ולא מה שהוא אומר שהוא עושה' ניצבת בבסיס הקשרים שהוא תופס ובונה בין הכוחות הפנימיים של האדם – השכל, הרגש והרצון – לבין הכוחות החיצוניים האופפים אותו, שהוא לפות בהם, כפוף להם, וגם יוצר אותם – המשפחה, החברה והתרבות על רבדיה המגוונים. כפי שהזכרנו למעלה, מידת היכולת של רצון האדם לחולל שינוי משמעותי במציאות החיים האנושית היא שאלת יסוד שברנר נאבק עמה במהלך כל חייו הבוגרים, והיא נותרה אצלו בלתי פתורה עד מותו הקשה בגיל צעיר.

עשרות פעמים חוזרים בכתביו של ברנר המקפים המצמידים את הרצון אל הכורח בכל ההטיות האפשריות: 'לרצונם – בעל כורחם', 'לרצוני – בעל כורחי', 'לרצונו – בעל כורחו' וכיוצא באלה (ברינקר, 1990, ב, עמ' 185).

הגבולות שבין חופש לדטרמיניזם בהתנהגות הפרט האנושי, לרבות פעולתו של פרט זה בהיסטוריה, לעולם אינם ברורים. חלק נכבד מדברי ברנר על המסתורין הלא-מובן בחיים האנושיים, [...] כרוך באגנוסטיות העמוקה בשאלת החירות המטפיסית של האדם, שהגותו, אם אפשר לומר כך, נעה בתוכה (שם, עמ' 186).

עם זאת בהמשך לגישה המתודולוגית ה"עשייתית" שהוא נקט ושאנו מאמצים אותה, ניתן לומר שאצל ברנר, בין שלושה כוחות 'פנימיים' אלה, רצון האדם הוא הראשי והוא המנחה, המוסת והמבטא את שני הכוחות האחרים. בלשון קצרה,

ובמובן משמעותי מאוד, רצונו של האדם הוא באמת כבודו וכובדו; ליתר דיוק, המעשים וההתנהגויות הנובעים מרצון זה והטמונים בו, מהווים כובד וכבוד אלה. ברם, במפגש בין רצון זה לבין מציאות החיים, על צורותיה הבין-אישיות והחברתיות השונות, ידיה של האחרונה על העליונה. או ביתר דיוק, צורות אלה קובעות באורח מכריע למדי את גבולותיהם של הרצון ושל הפעילויות שהוא מכוון אליהן. כפי שראינו, הרי שלפי ברנר, בהשוואה למפגשים הבין-אישיים, המשפחתיים, הפוליטיים-חברתיים-כלכליים-תרבותיים, ידה של התרבות במובן הגבוה שלה – ספרות המופת, הפילוסופיה, ה'אידאות הגדולות', האמנות על סוגיה, וכו' – על התחזונה. אם לנסות ולדייק עוד יותר, מפגשים אלה עצמם הם הקובעים את קני המידה להגדרת גובהה או נמיכותה של התרבות כמו גם את מידת נגיעתה והשפעתה על רצונם וחייהם של בני האדם.

הנחות אחרונות אלה, בצירוף ההנחות שסקרנו למעלה באשר ליחיד ולחופש הדעות והיצירה שלו, ניצבות בבסיס התנגדותו הנמרצת והבוטה למדי של ברנר לקבלת מלכותו (מרותו) המובנת מאליה, כביכול, של קנון ספרותי כלשהו, ובהקשר הנידון כאן – הקנון של התנ"ך ושל ספרות חז"ל על גוניה והתפתחותיה המאוחרות. כפי שנרמז כבר למעלה, אנו סבורים שזרעיהן של גישות הבנייתיות-חברתיות בנות זמננו לטקסטים קלאסיים מקודשים נטועים בגישה זאת של ברנר אליהם.

גישות אלה קוראת תיגר על התפיסות המסורתיות הרואות טקסטים אלה כבעלי משמעות מקודשת כזו או אחרת. לחלופין, הן רואות אותם כמציאות כתובה היונקת את משמעותה בדו-שיח מתמיד בין הקורא, הכתוב/הכותב והקונטקסטים ההיסטוריים החברתיים והתרבותיים העוטפים את שניהם. בהקשר זה ראו את אמירתו של אומברטו אקו, לעיל, עמ' קצו. מבחינה אטימולוגית נגזר המושג 'טקסט' מן המונחים הלטיניים 'מארג', 'משזר', ואזכור 'אריגה' ו'שזירה' מרמז במדויק על יחסי הגומלין רבי הפנים בין טקסטים לבין (קונ)טקסטים, כלומר הקשרים חברתיים-תרבותיים. טקסטים 'אורגים' (יוצרים וממציאים) את המציאות החברתית-תרבותית, וכד כבד הם גם ארוגים, מתבצעים ומתפקדים בה. הדי קולותיה של המציאות רבת הפנים שבה נוצר הטקסט, שלליצורה תרם באופן חלקי ושבה הוא התבצע ותפקד, נשמעים במארג הטקסטואלי.

אם כן, כנאמר בכותרת השנייה לסעיף משנה זה למעלה, יותר משהטקסטים, הטקסים והזיכרונות עושים אותנו, אנו עושים אותם, או כמאמרה של אחת הדמויות הראשיות במחזהו של ו' פלקנר, 'רקוויאם לנזירה', 'העבר לעולם אינו מת, בעצם אין הוא העבר' (The past is not dead, it's not even the past). בעיני ברנר, בניית חיים אנושיים כוללים, על צורותיהם הרבות והמגוונות, היא תנאי הכרחי, מקדים ומקדם לבניית תרבות המכונה 'גבוהה'. המפגש בין צורות חיים אלה ובניהן לבין עברם של האחרונים, כפי שהם יפרשוהו ויתרגמוהו למציאות החיים וכפי שמציאות החיים תאלצם לפרשו ולתרגמו, יצמיחו תרבות יהודית

זאת. רק במסגרת המאפשרת ליהודים להרגיש אדונים לעצמם יוכלו חיים רוחניים לצמוח מחדש ולהוות מרכיב משמעותי במכלול של צורות החיים.

פרק ג'

מחינוך יהודי לחינוך של יהודים

שלושה יסודות פסיכולוגיים-אידיאולוגיים הם אשר קבעו באורח אפרוריי את השקפתו הצינונית של ברנר: הכמיהה להרואי וליפה והסלידה מן הכיעור והפחדנות; המרדנות ואי-היכולת להזדהות שלמה או השתייכות מוחלטת לרעיון או לתנועה פוליטית; היאוש הטומן בחובו את התקווה (גורני, 1971, עמ' 6).

א. עקרונות החינוך היהודי הלאומי החופשי ברוח ברנר
למיטב הבנתנו, י"ח ברנר, יותר מכל ההוגים היהודים הפעילים בחיי היהודים שצמחו במחצית הראשונה של המאה ה-20, מעמיד בפנינו את קווי המתאר העיקריים של דמות ה'יהודי הלאומי החופשי', של תרבות לאומית יהודית חופשית ושל חינוך יהודי לאומי חופשי, שהם בעלי מגמות קיומיות אתיות-אסתטיות. חווייתו וחכמתו הראשוניות רואות ביהודים סוג היסטורי-סוציולוגי-תרבותי-פרטיקולרי של בני אדם. היהודים הם עם, קולקטיב של בני אדם 'אנושיים-אנושיים-מדי' (human all-too-human) שונים מבחינה היסטורית, חברתית, כלכלית, תרבותית ודתית מבני אדם 'אנושיים-אנושיים-מדי' אחרים זולתם.

כפי שמ' ברינקר מבקש ללמדנו, הרי שעל פי אמות המידה האתיות-האסתטיות שהתפתחו אצלו חש ברנר עמוקות – לצערנו הכן והמייאש תכופות – שהעם היהודי, המיוצג כעם עליון נבחר, כנזר הבריאה על ידי רבים מהמשתייכים אליו ומהמשמשים אותו כמנהיגיו התרבותיים, הוא לאמתו של דבר עם תחתון, מושפל, קטן ושפל (בריינקר, 1990, עמ' 181). דומה שלא תהא בכך הגזמה כלשהי אם נטען, בדומה לטענה האחרונה מבחינה מבנית, שאין בין הוגיה החילוניים של הצינונות המגשימה והחלוצית כמו ברנר המתריס כנגד הנוכחות הקשה של היעדר גוף לעם היהודי, המקבל בברכה כל תהליך או תופעה המחזירים לעם זה חלק כלשהו מגופו ומעניק להם הילה של קדושה (בן-אהרון, 1984, עמ' 84). כפי שצינו בפרק משנה א', בעיניו צרת הצרות של היהודים והתרבות היהודית היא חסרונם של היסודות האנושיים הבסיסיים ביותר – קרקע, שפה, כלכלה, עבודה פרודוקטיבית וחברה – המעניקים את האפשרות לחיים יהודיים תקינים, יצירתיים ואתיים. לא חסרונן של אידאות מוסריות או מטפיזיות, נעלות ומשכנעות ככל שיהיו, מחבל בקיום היהודי ובתרבותו, אלא אי-גופניותו. רכישת גוף בריא היא תנאי הכרחי לעצם האפשרות ליצור אידאות 'גבוהות' כלשהן. בהקשרים

התרבותיים של תקופתו, להבנתו לא היה דבר צודק ונאה יותר מאשר לייגע ולעבוד קשה על מנת להשיג חלקי 'גוף' אלה לעם חולה חסר-גוף זה. כדברים אחדים משלו שהבאנו כבר למעלה:

שאלת-חיינו היהודית היא לא שאלת הדת היהודית, שאלת 'קיום היהדות' [...] אנחנו אומרים: שאלת חיינו היא שאלת מקום עבודה פרודוקטיבית בשבילנו היהודים. אנחנו יהודים גרים בכל מקום, יהודים רצוצים, בלי ארץ, בלי שפה וכו' וכו', הסביבה של הרוב הנכרי אינה נותנת לנו להיות יהודים שלמים, באותה מדה שחברינו הרוסים, הפולנים וכו' החפשים הנם רוסים, פולנים שלמים. הסביבה של הרוב מבלבלת אותנו, אוכלת בנו, מטשטשת את צורתנו, מכניסה ערבוביה בכל חיינו [...] (גוברין, 1985, עמ' 139).

צרה היא לנו כשנועלים את השערים בפני נודדינו, צרה היא לנו כשמגרשים את פועלינו מבתי החרשת, צרה היא לנו כשמניחים מכשולים על דרכנו בארץ ישראל, צרה היא לנו כשמוסד קולטורי עברי מתבטל מאפס אמצעים – כל זה סימן לעניות חיינו, לקושי קיומנו, לדלות צרכינו ואפס מלואם. שמחה היא לנו כשקונים איזו כבדת אדמה באיזה מקום, כשפותחים איזה בית ספר יהודי באיזה מקום, כשיוצא לאור איזה ספר עברי חשוב, כשאנו שומעים על מספר יהודים שנכנסו לעולם העבודה הפרודוקטיבית – כל זה הוא בטוי של חיינו היצירתיים, כל זה סימן כי עוד חיים בעמנו וכי עוד לא תמנו לגווע (שם, עמ' 138).

כפי שביקשנו להראות, ברנר היה חדור כולו תחושת שייכות 'הכרחית-רצונית' ליהודים כקבוצה אנושית היסטורית-חברתית, ולאורך כל חייו היה מעורב בה ופעל למען קיומה התקין, רווחתה ושלומה. חייו ופועלו מתאפיינים בדאגה קיומית עמוקה לפנים האתיות-אסתטיות של הקולקטיב היהודי. מעובדות חייו אלה, כמו גם מדבריו המפורשים, אנו רשאים להסיק שההשתתפות הפעילה, המעשית במציאות החיים למען שיפור חייו של העם היהודי הייתה בעיניו הקריטריון בהא הידיעה לקביעת זהותו היהודית של האדם. בעיניו, כל מי שחש שייכות חזקה לעם היהודי ומתרגם תחושה זאת לפעילויות חיוביות-כוונות בעבורו בפועל במציאות החיים, יהודי הוא.

העמדה שלפיה שייכות פעילה ומיטיבה עם יהודים כקולקטיב האנושי הראשוני היא אמת המידה המכוננת את זהותו היהודית של אדם, נגזרת משתי הנחות יסוד נוספות של ברנר ויוצרת אותן. שתי הנחות אלה קשורות זו בזו ומוסיפות שני נדבכים מכריעים למאפייני הזהות של היהודי החופשי: האחת – חופש דעת וביטוי מלאים; השנייה – יהודיות כגרוסות פרטיקולריות של אנושיות מלאה, כוללת-כול של משימות האדם.

ההנחה הראשונה: כרכים מבני אינטליגנציה היהודית של זמנו וגם של זמננו, ברנר היה אדם 'חופשי בדעתו' ו'חופשי בדעותיו'. הוא רצה ותבע את זכות-חובתו הקיומית לקבוע בעצמו ולעצמו את משמעות החיים – לכלכל

וגם לקלקל את דרכו. הוא לא רצה, ולא היה מסוגל, לקבוע את עמדות היסוד העיוניות והמעשיות שלו לשאלות הקיום הנצחיות של האדם, החברה והעולם על סמך מקורות תרבותיים בלעדיים כל שהם – כולל יהודיים. חופש האדם מכל מערכת אידאית ו/או נורמטיבית הכובלת אותו מלכתחילה, וחופש האדם לחקור, להתנסות, לתהות ולבחור בדברים הנראים לו כמשמעותיים ביותר לחייו היו חשובים לו מאוד. בלשון קצרה חיובית, ברנר הוקיר וכיבד מאוד את חופש הדעת, החקר והביטוי ואת אחריות הבחירה של כל אדם.

ההנחה השנייה: אם יהודי הוא סוג היסטורי-סוציולוגי-פרטיקולרי של בן אדם, אנושיותו ויהודיותו אחת הן. בכל איבריו ובכל גידיו, בכל הליכותיו ובכל עשיותיו, בכל המשימות האנושיות המעסיקות אותו ושהוא עוסק בהן – יהודי הוא. ההפרדה בין תחומי העשייה שיהודיות נוגעת בהם לבין אלה שהאנושיות נוגעת בהם היא אחד הביטויים החריפים של הקיום הלקוי וה'חולה' של חיי היהודים בגולה; מידור זה מכאן, והחיפוש המתמיד, המייגע והבלתי-מספק אחר שילוב משכנע בין יהודיות לבין כלל-אנושיות מכאן, הם סימני ההיכר המובהקים של גלות קיומית – נפשית, פוליטית-חברתית ותרבותית. הרואה את עצמו כחבר פעיל בקולקטיב אנושי שהוא ואחרים מכנים אותו 'יהודי', קורא לעצמו בשם העצם האנושי-הפרטיקולרי הכולל: 'יהודי', ותו לא. הוא אינו משתמש במונח זה כשם תואר הנדבק לשם העצם 'אדם' או 'בן אדם'; הוא רואה במהלך אחרון זה, ועוד יותר בעצם הדחף לנקוט בו, דבר חולה ואף פוגע.

לאור נקודות אלה, ניתן להמשיג את גישתו של ברנר לזהות יהודית כגישה לאומית-משפחתית קיומית. בבואנו לתרגם גישה זאת לימינו אנו, נראה לנו שיש בגישה זאת, או נגזרות ממנה, שלוש תביעות עיקריות מיהודי זמננו.

האחת: לדמיין, להבנות ולתפוס את היהודים בעולם, עם כל ההבדלים הראליים הרבים והשונים מאוד ביניהם, כשייכים לקולקטיב יהודי אחד, כחברים בכעין משפחה יהודית-עולמית רחבה.

השנייה: לפתח עניין בביטחון ובצמיחה של יהודים ולדאוג דאגה פעילה להשגתם. ניתן לסכם שתי תביעות אלה כך: לפתח תפיסה קיומית-ראלית של כלל ישראל ולממש זיקה פעילה של כבוד ודאגה כלפיו.

השלישית: לראות ביהודיותם ביטוי פרטיקולרי כולל של אישיותם ואנושיותם. לפי גישה זאת לזהות יהודית – מהי תרבות יהודית ומה היא עליה? האם גישה זאת מאפשרת זיהוי ופיתוח של תרבות יהודית המשותפת לכל בני משפחה רחבה עולמית זאת? על כך נשיב כי ראשית, כגרסה פרטיקולרית של תרבות אנושית, התרבות היהודית היא ההתייחסויות של יהודים לתהיות ולמשימות היסוד של בני אדם בעולם. שנית, לאור ההגדרות של ברנר לתרבות, ערכים, טקסטים וטקסים, הקרובות מאוד לאלה של הגדרות הבנייתיות בנות זמננו, תרבות יהודית תכיל ותסמן את כל העשיות של יהודים במציאות החיים, הבונות צורות חיים, שהם עצמם, כמו גם אחרים זולתם, רואים בהן תרבות יהודית. כפי שהעלינו פעמים אחדות בפרקי המשנה הקודמים, אותן 'מכונות עצלות' במילותיו של אקו –

הטקסטים, הטקסים וכו' שיצר העם היהודי במהלך הדורות – יתפקדו בתרבות זמננו וישפיעו עליה אם היהודים עצמם ירצו להפעילם וליישמם במציאות חייהם. בפרדיגמה זאת של תרבות יהודית כל 'דבר' – חפץ, ספר, דפוס התנהגות, מוסד, מערכת התייחסויות וכו' – שקיבוץ של יהודים בעל נוכחות חברתית יעשה אותו ליהודי ויראה בו 'דבר יהודי', 'דבר יהודי' היה יהיה! כרוחבה וכעומקה של ההסכמה בין קיבוצים שונים של יהודים שעשייה או צורת חיים זאת יהודית היא, כן תתרחב השותפות התרבותית ביניהם. באותה מידה יהיו דברים אלה תקפים מהכיוון הנגדי. בזמננו רבים הפירושים לנדבכים המגוונים של החוויות ההיסטוריות של היהודים ושל הספרות שהם יצרו במהלך תולדותיהם, והם מתנגשים תכופות. כאלה הם גם היישומים של פירושים אלה למציאות החיים, מבחינת ניסיון לקבוע את הדרכים הפוליטיות והתרבותיות הראויות שהעם היהודי ילך בהן. בהקשרים אלה קשה להעלות על הדעת 'תרבות יהודית' שתהיה משותפת לכל העם היהודי או אפילו לרובו.

ואולם, ניתן לומר שבאותה עת שהגישה הקיומית-משפחתית נועלת את השער בפני יהודים ומונעת אותם מלאחוז בתרבות יהודית, כתכנים או בייקטיבים-אוניברסליים סמכותיים המשותפים לכלל המשפחה היהודית העולמית הרחבה, היא גם פותחת בפניהם שער לחוויה תרבותית-חברתית משותפת עשירה ומרתקת, אם כי גם סבוכה וקשה: הידברות משותפת הכורכת עמה הסכמות ועימותים דיאלוגיים ודמוקרטיים על צורות החיים ומגמותיהן הנבנות ומתפתחות, הראויות להיקרא בשם 'תרבות יהודית'.

דרך דיאלוגית זאת קשה וסבוכה כיוון שהיא מצריכה הסכמה בין כל בעלי הקולות השונים בעם היהודי המשתתפים בדיאלוג זה, שלאף אחד מהם אין קו טלפון ישיר לקדוש ברוך הוא, כניסוחו המחודד של 'י' לייבוביץ; ובלשון תאולוגית פחות – קו ישיר למהותה האובייקטיבית, האוניברסלית והמחייבת של היהדות או של התרבות היהודית.

קבלת ההגדרה המשפחתית-קיומית של הזהות היהודית כורכת עמה תמיד את השאלה הבאה, המוכרת והרווחת למדי בחיים היהודיים בני זמננו: 'באומרו שהיהדות אומרת/תובעת/מצווה ש... היהדות של מי אומרת?' לאור הנחיות אלה, מהן עמדות היסוד כלפי הסוגיות של בניית תרבות יהודית והענקת חינוך יהודי ראוי לימינו שניתן, לדעתנו, לדלות מדרכו והגותו של 'ח ברנר? מה עשויות להיות אמירותיו העיקריות בדיון הציבורי כיום באשר לפני התרבות והחינוך היהודי הרצויות לזמננו?

ב. היסודות התוכניים והפדגוגיים של החינוך הלאומי החופשי כפי שהראינו בפרק המשנה הקודם, בעיני ברנר הסתכלות בצורות החיים הראליות שעושי תרבות כלשהי מקיימים בפועל היא הדרך הנכונה לבחינת ערכיה. כפי שכבר הזכרנו, יש להסתכל בקנקן, כי זה עיקר ה'יש' שבו. הוא תופס ערכים כפעלים, כמעשים, ולא כעצמים או כמהויות.

שאלת טיבם האתי-אסתטי של מעשי האדם והחברה בהקשרם החד-פעמי והמוחשי תפס מקום ראשי בהגותו של ברנר וברוך חיינו בפועל. הוא סבר שיש לבחון תרבות כלשהי בחינה אתית-אסתטית, זאת לאור המשמעויות של העשיות האנושיות המבטאות, מקיימות ומקדמות אותה. למשל, האם, בהקשרן המסוים והמוחשי, הן מעשי עושק או מעשי חסד? האם הן רומסות את כבודו של הזולת או שוקלות באמת כבוד זה? האם אלה מעשים גורמי סבל או מעודדי רווחה? וכו'.

מכאן ניתן לומר שלפי ברנר, מבחן הלקמוס לתרבות כלשהי ההולכת ונבנית בימינו עשוי להיות ההשתמעויות האתיות הקונקרטיות של עשיותיהם וצורות חייהם של בני אדם בעולם וכלפיו.

ואולם, יש צורך להעלות שני סייגים חשובים לקביעה זאת: האחד – כיוון שעשיות וצורות אלה נוצרות ומתפתחות בהקשרים משתנים תדיר, בחינה זאת תמיד תהיה קיומית והקשרית, לא מוחלטת ולא סופית. סייג זה מחובר ישירות לעמדות האישיות העצמאיות הייחודיות שנקט ברנר כלפי האידאולוגיות וה'פרוגרמות' הרבות שצמחו כפטריות בזמנו, והוא מתבהר לאורן. כפי שהראינו, הסתכלותו הקפדנית בפרטי הדברים כפי שהם מתגלים במציאות החיים, רגישותו המפותחת מאוד לפערים הרבים והקשים בין הרטוריקה וההתכוונות לבין הקורה באמת במציאות החיים בכל מוחשיותו, אלה יצרו אצלו רתיעה עמוקה, בוטה ואף זועפת תכופות מפני אידאולוגיות 'מסבירות-כול' ופרוגרמות 'פותרות-כול'. במקום לדגול באלה, הוא ביקש לבחון כל פעילות וכל צורת חיים אנושית לפי המשמעות שהיא יוצרת בהווה המתהווה של החיים.

הסייג השני מתמקד בשאלת פשרם של עמדה ואתוס אלה עצמם, ולא בקשיים להעריך אותם. כאמור, העמדה הנפשית הראויה לעצב את תרבותם של היהודים היא דאגה עמוקה ומעורבות פעילה למען קיומו היצירתי והאתי של יהודים ובני אדם אחרים זולתם. מכאן שעבודה חברתית קונסטרוקטיבית – יישובו האתי של העולם – היא, באופן משמעותי מאוד, כל האדם. עם זאת אין בה, בעיני ברנר, מענה לתהיות וגעגועי הנפש של האדם למשמעות הגואלת אותו מבדידותו ומסופיותו. 'עובדה' זאת היא נדבך נוסף בספקנותו כלפי אידאולוגיות בעלות תשובות כוללות וגורפות למצבו הקיומי של האדם. ינסו בני אדם כל אשר ינסו ליצור ולמצוא משמעות בעשיות משפרות-החיים שלהם, הם נשארים ויישארו תמיד יצורים תוהים, המתגעגעים לנחמה וגאולה שלמות וסופיות.

למרות סייגים אלה, וגם, כפי שנראה בהמשך, מתוך התחשבות בהם, יסוד היסודות של תאוריה חינוכית הנגזרת מעמדתו החברתית-אתית-קיומית של ברנר הוא ההתבססות החד-משמעית שלה על התמודדות ביקורתית עם השתמעויותיהם האתיות של הפעילויות הבינ-אישיות והחברתיות של היהודים, ועם צורות החיים שעשיות אלה מצמיחות, מקיימות ומשתדלות להנציח. נושא הנושאים של חינוך יהודי ברוח ברנר הוא היהודים בני זמננו עצמם:

Jews themselves are the 'subject matter', the 'subjects' that matter the most in this paradigm of Jewish education.

עשייתם הפוליטית, החברתית, הכלכלית והתרבותית של היהודים עצמם כאשר הם או אחרים תופסים עשיות אלה כביטוי של יהודיותם בתוך העולם וכלפיו היא הזירה המרכזית שבה חינוך יהודי זה מתמקד ומתפקד. אלה מהווים את היסוד הקשה של התהליך החינוכי. סוגיית הסוגיות שחינוך זה ייקרא להתמודד עמה היא ההשתמעויות האתיות-אסתטיות של חיים יהודיים ממשיים אלה על צורותיהם המגוונות הרבות.

יעד היעדים של חינוך זה יהיה פיתוח, קידום וחיזוק יכולתם של היהודים ליצירה אינטלקטואלית, מוסרית ואסתטית, ומעורבותם הפעילה והמשפרת-חיים בחברות שהם גרים בהן. חינוך זה ישאף לעודד את התפתחותם של היהודים שירצו ויוכלו לאמץ לעצמם עמידה של דאגה אתית עמוקה, מעורבת ופעילה בעולם וכלפיו. עמידה זאת תכלול דאגה פעילה לשלומם הפוליטי, החברתי, הכלכלי והתרבותי של היהודים ושל בני אדם זולתם. חינוך זה תמיד מחובר לעשייה בחברה, ובכך נקבעים הגבולות לכוח ההשפעה שלו. החינוך יכול לעודד את יכולת היצירה והעשייה של המחנכים ושל המתחנכים אך ורק בתוך המציאות הקונקרטי של החיים החברתיים ולא מעבר להם.

לאור יעדים אלה ומסגרתם החברתית, שאלת השאלות הפדגוגית-דידקטית שחינוך זה ייקרא להתמודד עמה היא: אילו תחומי ידע, מקורות למידה, התנסות וחוויה יכולים להעניק התייחסויות משכנעות לתהיות היסוד האסתטיות בעולם היום? אילו כלים עיוניים, רגשיים ומעשיים יכולים לפתח את היצירתיות ואת הרגישות האתית-אסתטית של הלומדים, לעוררם ולעודדם להתמודדות ביקורתית בונה עם השתמעויותיהן האתיות של צורות החיים שיהודים ובני אדם זולתם בונים ומקיימים בפועל במציאות החיים?

אסכולות חינוכיות פרוגרסיביות ורדיקליות הולמות ביותר להתמודדות נאותה עם שאלות פדגוגיות-דידקטיות אלה ולהתייחסויות משכנעות אליהן. באורח ספציפי יותר, האסכולות הרדיקליות של הפדגוגיה הביקורתית, המושפעות מהגותו ופועלו החינוכי של פ' פרייה מצד אחד (פרייה, 1968), ואסכולות פרוגרסיביות הרואות בפיתוח אישיותו הכוללת – העיונית, האתית והאסתטית – של הלומד, כפי שפותחו על ידי ג' דואי (דואי, 1959; דואי, 1960), ' קורצ'אק (קורצ'אק, 1996), מ"מ בובר (בובר, 1939; בובר, 1963), ק' רוגרס (רוגרס, 1977) ועוד מצד שני, הן בעלות נגיעה ישירה לאיתור מענים אלה. פיתוח יכולתם של לומדים/מתחנכים תוך הענקת כלים לבחינה מתבוננת-ביקורתית המודעת לעצמה של החברה (הפדגוגיה הביקורתית) מצד אחד, ופיתוח לומדים/מתחנכים בעלי עמידה אכפתית ואתית כלפי העולם והאדם, ובעלי רצון, עניין וכושר לתרום לשיפורם בפועל במציאות החיים (חינוך האופי, החינוך המוסרי והאסתטי) מצד שני – אלה הם שני מהלכים חינוכיים עיקריים התלויים זה בזה ומפרנסים זה את זה, ושניהם חיוניים להשגתם של יעדי החינוך האמורים.

ההגדרה הקיומית-משפחתית-חברתית לזהות יהודית, וההגדרות לתרבות, ערכים, טקסטים וטקסים, הקרובות מאוד לאלה של הגדרות הבנייתיות בנות זמננו שברנר החזיק בהן, והקשרים ההדוקים שקשר בין חיי היהודים למציאות החיים על צורתיה – יהדות, יהודיות, אנושיות, אתיות, ואסתטיות – כל אלה טומנים בחובם מענה לשאלת מקומם של מקורות עבר יהודיים ואחרים בתרבות ובחינוך היהודי בזמננו, ולשאלה של דרך לימודם והשימוש בהם. קודם כול, העניין הקיומי העמוק בחיים המציאותיים של היהודים באשר הם, והכבוד הראשוני הניתן להם באשר הם, מכילים בתוכם מיניה וביה את הצורך לערוך היכרות משמעותית עם המקורות ההיסטוריים-תרבותיים היהודיים, כמו גם אלה של עמים אחרים, המשפיעים על חיים אלה והתורמים לבנייתם. בתוך תוכה של המעורבות הפעילה, ה'אכפתית' בחיים היהודיים הממשיים בנוי ההכרח להתמודד עם משמעותם של המקורות התרבותיים המזינים חיים אלה.

יתרה מזאת, העמידה האישיה של ברנר לנוכח האדם והעולם הכילה כבוד וקרבה לאישים בעלי שורשים ורגשות אינטלקטואליים ותרבותיים עמוקים. כאמור, נפשו בחלה ב'אידיאולוגיות' רציונליסטיות, שטחיות, על טהרת ההיגיון ה'קר' והנעדרות עומק תרבותי ורגשי, ונרתעה מהן. אדם שאותו יראה ברנר כבעל אישיות אותנטית משכנעת ומרשימה יהיה זה שהוא בעל זיקות עמוקות לתרבות של עמו ושל עמים אחרים גם יחד. בקצרה, מתן כבוד אמת לאדם כולל מתן כבוד אמת גם לתרבותו ההיסטורית על ביטוייה הרבים והשונים.

לתשומת לב וכבוד אלה משמעויות פדגוגיות-תוכניות חשובות לחינוך יהודי ברוח ברנר. העיקרית והראשונה שבהן היא שלטקסט כפי שהוא נקרא ומתפרש, לטקסט כפי שהוא נערך ונחגג, לנורמה כפי שהיא נעשית ומתבצעת יש מעמד בכורה מכריע על פני כל אלה כפי שהם כתובים, 'קיימים' ו'נמצאים'. בתהליך הדיאלוגי שבין הטקסט, הטקסט וכו' לבין קוראו או מקיימו, יפרשו ויפעילו האחרונים את הראשונים באורח רחב ועמוק יותר מזה שבו יפרשו ויפעילו הראשונים את האחרונים. במפגשים דיאלוגיים אלה יינתן כבוד של אמת לחופש הדעת והביטוי, לעולמות החברתיים-היסטוריים-תרבותיים ולכוחות הלמידה והיצירה של הלומדים המתחנכים. במסגרת חינוך זה ייעשה ניסיון יסודי לאפשר מפגשים רב-קוליים, פתוחים אך אחראיים, בין אישיותם ועולמם הייחודי של הנוטלים חלק בקהילה הלומדת-מלמדת לבין הטקסטים על גוניהם המיועדים ללמידה והטקסים/המעשים המיועדים להתנסות ולחווייה. מסגרת זו תעניק מרחב וזמן משמעותיים להתמודדות אישית וקהילתית של המתחנכים-הלומדים עם שאלות יסוד קיומיות, ולעשייה וליצירה המבטאות אותן ועונות עליהן, והפדגוגיה העיקרית שתונהג בה תהיה פדגוגיה של כבוד, שותפות, דיאלוג וביקורת.

בדרך המתחברת לקביעה שנושא הלימוד הראשי הוא היהודים עצמם וחייהם, ניתן לומר שהסוגים הרבים והמגוונים של העשייה והיצירה של יהודים אלה הם-המה הטקסטים הראשיים של החינוך היהודי. מכאן שלימוד של חיי היהודים בני זמננו בעולם על רבדיהם המגוונים יתפוס מקום חשוב בתכנית הלימודים במסגרת חינוך זה, והוא יהיה בעל ממדים קיומיים-רפלקסיביים-ביקורתיים.

ההתמודדות עם שאלות כגון: מה יהודים בני זמננו עושים או יכולים לעשות בטקסטים ובטקסים ההיסטוריים שלהם? כיצד טקסטים, טקסים, אתרים או זיכרונות אלה משפיעים על חיים אלה ומושפעים מהם? – התמודדות זו תופסת את מרכז הבמה בחינוך יהודי זה.

הכלים הנורמטיביים לבחינת שאלות אלה יהיו אמות המידה האתיות האסתטיות הרפלקסיביות, הביקורתיות, והאמפיריות ה'ברנריות' המוכרות לנו היטב. לכן, כל 'דבר' – מקור, טקסט וטקס – התורם לקידומה של יכולת העשייה האינטלקטואלית, המוסרית והאסתטית של יהודים, ייחשב כטומן בחובו שייכות ותקפות אפשרית בחינוך זה. כאמור, בחינוך זה אנושיותו של יהודי היא יהודיותו, ויהודיותו היא אנושיותו – כל דבר אנושי אינו זר לו. 'עובדה' זאת אינה מכירה דיכוטומיה בין תרבות יהודית לבין תרבות כללית, בין לימודי היהדות ללימודים כלליים, אלא שוללת ומבטלת אותה.

לפי אוריינטציה זאת תתפוס התרבות היהודית ההיסטורית-הדתית, על רבדיה ומקורותיה העשירים, מקום משמעותי בתכניות הלימודים ובתהליכים החינוכיים המתחוללים בה אם ניתן לעשותה לסייען, למנוף לפיתוח וקידום היכולת ליצירה אינטלקטואלית, לאכפתיות ולמעורבות המוסרית של הלומדים הנפגשים עמה. באורח ספציפי יותר, ייעשה ניסיון להשתמש ולהסתייע במקורות ההיסטוריים של תרבות זאת על מנת:

א. לקדם את רגישותם האתית-אסתטית של יהודים בכלל ושל יהודים צעירים בפרט;

ב. לסייע להם בחיפוש תשובות ודרכים משכנעות לשאלות היסוד האישיות והחברתיות שהם מתחבטים בהן;

ג. להגביר את יכולתם לבחון צורות חיים המבטאות דפוסי התייחסות והתנהגות אתיים-אסתטיים ולבנותן. מכאן, היסודות העיוניים והמעשיים של הזרמים התרבותיים היהודיים הראשיים, הדתיים והחופשיים, בני זמננו בישראל ובתפוצות ייבחנו באופן ביקורתי בפריזמה של המשמעות האתית הנוצרת במפגש שביניהם לבין התרבות היהודית ההיסטורית על מקורותיה ולבין צורות החיים הממשיות המקיימות תרבות זאת, יוצרות ומנציחות אותה.

נסכם פרק משנה זה בקביעה שהחינוך הלאומי החופשי ברוח ברנר מתבסס על ה'ספרות' ולא ה'שפה' (רוזנק, 1995); ליתר דיוק, בחינוך זה הספרות והשפה אחת הן: הספרות קובעת מהי השפה – 'הכול' ספרות. בחינוך זה יש, או יכולים להיות, יהודים אותנטיים: יהודים המפגישים בין אישיותם האותנטית הכוללת לבין הביטויים הרבים והשונים של תחומי ידע ותרבות שהתגבשו בעבר ומתגבשים ללא הרף בהווה המתהווה. אין בו תרבות יהודית או יהדות אותנטית ברורה, בהירה ומובנת מאליה כלשהי. 'רלוונטיות' ו'אותנטיות' הם מושגים המשלימים ולא הסותרים זה את זה.

ג. האמירות העיקריות על החינוך היהודי הרצוי לזמננו אילו חי בינינו היום והשתתף בשיח הציבורי הנערך היום על יעדיו ומגמותיו

הרצויים של החינוך היהודי לזמננו, מה היו הדברים העיקריים שהיה ברנר, כפי שפגשנו בו ופירשנו אותו, מעלה בו? או, כיצד החינוך היהודי הלאומי החופשי ברוח ברנר, שהצגנו בפרקי המשנה שלמעלה, מתייחס לעמדות היסוד המושמעות היום בשיח הציבורי כלפי סוגיה זאת?

בחינת התרבות היהודית והחינוך היהודי בזמננו ברוח ברנר והחלת האתוס שבו דגל – של מחויבות ודאגה אתית עמוקה (an ethos of ethical concern and commitment) לאדם ולחברה בפעילותם הקונקרטי – על החברה היהודית בישראל ועל קהילות ישראל בתפוצות, במערכות של חינוך יהודי בן זמננו, מעמידה בפנינו שני פרדוקסים עיקריים. שניהם קשורים הדוקות להקשרים הפוליטיים-חברתיים-תרבותיים שהחינוך היהודי מתפקד ומתבצע בהם היום: אחד ממוקד בפניו החיצוניות והשני בפניו הפנימיות.

הפנים החיצוניות – לא הרי תקופתנו כהרי תקופתו של ברנר. היום יש 'גוף' לרוב בני העם היהודי בכל רחבי העולם. לרבים מהם יש בסיס ארצי-לאומי איתן למדי – עם ולמרות הקונפליקטים הרבים הקיימים בו – במסגרת של מדינת לאום עצמאית יהודית ודמוקרטית, מדינת ישראל, שהוקמה ב-1948. הקיום הפוליטי-חברתי-כלכלי של רובן המכריע של הקהילות היהודיות במדינות שיהודים חיים בהן גם הוא איתן למדי. גם אם לא נקל ראש בנוכחות הקשה והפעילה של האנטישמיות בעולם היום, אי-אפשר, או לא יהיה זה הוגן, לטעון, כפי שטען ברנר בזמנו בצדק, שהיעדר גוף אצל העם היהודי מייצג פגם אתי-זעק-השמימה המצריך תיקון שורשי בימינו.

לאמתו של דבר, נראה לנו, ושוב באמצעות המשקפיים של ברנר, שאיכא מסתברא. בחינה 'ברנרית' של מציאות החיים של יהודי זמננו מעלה שהתרבות היהודית בת זמננו, התרבות בעשייה של יהודי זמננו, לוקה בגופניות יתרה ובאתיות בלתי מספקת, זאת הן ביחסים בין היהודים לבין עצמם, על עדותיהם השונות, והן ביחסים בין היהודים לבין האחר, הלא-יהודי בכלל והלא-יהודי הפלסטיני בפרט. היום מנות-יתר של לאומיות יהודית מתנשאת, דתית כחילונית, המתעלמת מפניהם האנושיות של אחרים זולתה, הדוחה והדוחקת אותן, מייצגת פגם המצריך תיקון שורשי כזה.

לאור זה, בחינה 'ברנרית' של החינוך היהודי של ימינו תראה את האתגר הראשי של החינוך היהודי בן זמננו בחינוך האזרחי, האכפתי, האתי כלפי אחרים, אחים ושכנים כאחד, בישראל וברוב התפוצות החופשיות, ולא בחינוך לקראת הזדהות והתחברות קיומית חזקה ועמוקה יותר לתרבות היהודית ההיסטורית או לארון הספרים היהודי ההיסטורי. הזעקה היוצאת מן החינוך היהודי ברוח ברנר, שאנו מציגים ומציעים, אינה זעקה הנחרדת מפני הטמיעה התרבותית של יהודי זמננו, מפני אבדן הרציפות התרבותית בין העבר להווה היהודי והאבדן של תרבות וזהות יהודית ייחודית מובחנת וברורה, והשימוש שחינוך יהודי זה מבקש 'לעשות' בתרבות היהודית ההיסטורית אינו כמו השימוש שמבקשים לעשות בה אישים וועדות שונות, כמו שרת החינוך הקודמת, לימור לבנת, וחברי ועדת שנהר.

הזעקה הנשמעת ומושמעת בחינוך היהודי המוצע כאן אינה זעקת ההמשכיות והרציפות היהודית, אלא זאת של הנביא ישעיהו, 'כסדרם היינו, לעמרה דימינו' וזאת של משה רבנו, 'וישמן ישורון ויבעט'. לב לבו ודאגת הדאגות של חינוך זה הן המשמעויות האתיות-אסתטיות של החיים היהודיים הממשיים, ולא רציפותם התרבותית של חיים אלה עם התרבות היהודית מהעבר. ניתן לנסח ליבה זאת באמירה שאיכותם האתית-אסתטית של חיים יהודיים ולא המשכיותם התרבותית, היא המוקד המרכזי של החינוך היהודי (the ethical-aesthetical quality, not the continuity of Jewish life, should be the central focus of Jewish education today).

בניסוח קצר וקולע יותר נאמר שמטרת-העל של חינוך זה אינה לקרב רחוקים אלא לשפר קרובים.

חינוך זה קורא תיגר על הסטת החינוך היהודי הרווח והמקובל מהתמקדות בהשתמעויות האסתטיות-אתיות של החיים היהודיים הממשיים ההולכים ונבנים בהווה, להתמקדות בהבטחת רציפותם התרבותית של חיים אלה עם התרבות היהודית מן העבר. במסגרות חינוך אלה הנטייה הרווחת היא להשתמש במקורות יהודיים באורח אתנוצנטריסטי, למנוע את התכולותם התרבותית של הלומדים/המתחנכים ולעשותם אותם יהודים 'יהודיים' יותר. בחינוך המוצע כאן משתמשים במקורות אלה רק ואך אם הם עשויים להתייחס במלוא הרצינות לאנושיות ולאישיות הכוללת של הלומד, על הקשריו הנוכחיים – הפוליטיים, החברתיים והכלכליים. מקורות אלה יילמדו לא בגלל היותם יהודיים, אלא כיוון שיש בהם התייחסויות או מענים הקשובים ורגישים לאנושיותם הכללית ולאישיותם הכוללת של הלומדים/המתחנכים ולתהיותיהם ושאפיותיהם הקיומיות, בין אם אלה אינטלקטואליות, רגשיות, אתיות, אסתטיות או דתיות.

בדיוק בנקודה אחרונה זאת מתמקמת קריאת תיגר נוספת היוצאת ממסגרת חינוך זה על החינוך היהודי הרווח היום. המגמה הראשית המובילה בחינוך היהודי של ימינו מעדיפה את המשימות החינוכיות של חברות ותרבות על פני אלו של צמיחה. עניין עמוק בצרכים ובעולמות של הלומד-המתחנך והענקת כבוד אמתי אליו תופסים על פי רוב מקום משני בחינוך זה, לעומת החשיבות שמיוחסת בו להקניית 'תכנים' ו'ערכים' של התרבות והדת. לעומתו, החינוך היהודי המוצע כאן מדגיש את המשימה החינוכית של צמיחה, וכפי שראינו כבר, הוא מושתת על תפיסות חינוך של שותפות ודיאלוג.

הפנים הפנימיות – הפרודקס השני הוא פְּנים-יהודי, ואינו פרדוקסלי פחות מן הראשון, החיצוני. המידור וההפרדה בין התחומים של עשייה שהיהדות או היהודיות נוגעת בהם לבין אלה שהתרבות המערבית נוגעת בהם, שמחולליה של התנועה הציונית כל כך ביקשו להתגבר עליהם ושברנו כל כך התנגד להם, פורחים ורווחים היום הן בחברה הישראלית והן בקהילות יהודיות בתפוצות. שאל נא כל צעיר ישראלי-יהודי, הרואה את עצמו כאדם חילוני בעל אוריינטציה לתרבות מערבית, על זהותו האישית ועל תרבותו, והוא יאמר לך שהוא ישראלי

וגם 'קצת' יהודי, כיוון שלהיות יהודי זה לקיים את הדת היהודית, והוא אכן מקיים טקסים אחדים מדת זאת בחייו. מענה דומה הוא ייתן בקשר לתרבותו: תרבותו בעיקר ישראלית, אם כי יש בה נוכחות מסוימת של סממנים יהודיים כלשהם. הניתוק בין בעלי האוריינטציה הסוציאל-דמוקרטית שבין יהודים חילוניים אלה – המקדישים את מרצם לניסיון לבער את הרוע החברתי-הכלכלי שבקרבנו ואת הרוע הפוליטי-לאומי שבינינו לבין הפלסטינים – לבין יהדותם-יהודיותם מגיע עד כדי אמירתם שהם אינם יהודים אלא ישראלים, או ישראלים ממוצא יהודי – ישראלים בני דת משה לשעבר, על דרך החידוד המחויף. יתר על כן, יקשה למצוא בין אלה מהם העוסקים בפועל ביישובה האתי של החברה הישראלית שיראו, הם ואחרים זולתם, במלאכתם זאת מרכיב חשוב ומרכזי של תרבות יהודית.

מן העבר הדתי של החברה הישראלית אנו עדים למספר תופעות שונות, שהמשותף ביניהן – להוציא כמה קבוצות בעלות קול חברתי רפה למדי – הוא שנפקד אצלן שילוב בין פעילויות חברתיות וצורות חיים אתיות לבין הנתפס בעיניהם ובעיני אחרים זולתם כתרבות יהודית. יתרה מזאת, בחינה ברנרית של ה'איכויות' האתיות המופקות בהתייחסויות המוחשיות של רבים מן הזרמים היהודיים, הרואים את עצמם כדתיים, אל אחיהם ואחיותיהם היהודים השונים מהם שינוי משמעותי מבחינה אתנית או תרבותית, כמו גם אל שכנים לא-יהודים בעלי שוני משמעותי רב עוד יותר, בחינה כזו תעלה שאיכויות אלה נמוכות למדי, ולעתים לא נדירות אף רומסות ומרושעות.

קצרה היריעה כאן לתיאור ההפרדה והמידור האמורים הנוכחים בחיים היהודיים בתפוצות. נסתפק באמירה שתרבות יהודית נתפסת ומתבצעת בפינות מסוימות ומובחנות של חיהם הכוללים של היהודים – במשפחה, בבית הכנסת ובמרכז הקהילתי – סביב הצירים של מעגלי החיים ולוח השנה היהודיים. קשרים משמעותיים בין יהודיותם ויהדותם של יהודים אלה לבין העשיות והסוגיות הפוליטיות, החברתיות, הכלכליות, התרבותיות והאסתטיות הבווערות בחברות שהם חיים בהן בדרך כלל אינם קיימים.

התוצאה ההרסנית העיקרית של מידור והפרדה אלה פשוטה וקשה למדי: התרבות היהודית אינה נתפסת כתרבות רצינית הראויה להתייחסות של כבוד ועניין אמתיים; ומיניה וביה החינוך, שתפקידו לפתח זיקות קיומיות עמוקות לתרבות זאת, גם הוא נתפס כתחום, מקצוע ומשימה לא רציניים. קיצורם של דברים, תרבות שאינה מתייחסת לכלל שאיפותיהם, משימותיהם ועשיותיהם של בני אדם לא תיחשב, ולא תוכל להיחשב, תרבות במובן העמוק והרציני של מושג זה.

צירוף תופעה זאת של מידור עם עמדות אתנוצנטריסטיות המתגוננות מפני שיח ישיר ופתוח עם תרבויות של עמים אחרים, והטרודות תדיר בהעמדת גבולות מדויקים ככל האפשר בין היהודי הפנימי, האותנטי והעצמי לבין החיצוני, הכללי והחוקיני בתרבות היהודית בת זמננו, מעניק מסגרת המסבירה את ההתרחקות של יהודים כה רבים ממה שמוצג בפניהם ונתפס בעיניהם כתרבות יהודית. יהודים אלה מתרשמים שאין בתרבות היהודית הנכנית והמתהווה שהם רואים

התייחסויות משמעותיות לשאלות הבערות של החברה ושל העולם. ולכן, מדוע עליהם להתעניין בה?

סיכום: תם ולא נשלם

נסיים מאמר זה ונסכמו מתוך עמידה על הדרכים שבהן חינוך זה מתמודד עם שמונת המאפיינים המקשים והבעייתיים בחינוך היהודי הרווח והמקובל בזמננו, שאותם העלינו בפרק המבוא של המאמר. בראש ובראשונה חשוב מאוד להדגיש שאנו מעלים פרדיגמה זאת של חינוך יהודי לאומי חופשי כחלופה הראויה למקום לגיטימי שווה לצד החלופות האחרות של החינוך היהודי, הקיימות והרווחות היום, ולא כחלופה הדוחה ושוללת את הלגיטימיות שלהן. יתרה מזאת, אם יש נימה מתפלמסת בדברינו, היא נובעת מתוך התחושה החזקה שהגיעה העת שחלופה זאת תתפוס מקום לגיטימי במפת החינוך יהודי בזמננו ושתזכה ליחס של כבוד ולמעמד שווה אצל מנהיגיהן ותומכיהן של החלופות האחרות. בהקשר זה יש לזכור ולהזכיר שחלופה זו, ברוח ברנר, מיועדת ליהודים חופשיים המבכרים את זכותם וחובתם לכלכל דרכיהם בהווה המתהווה שלהם על פני כל מחויבות אפריורית למערכת אמונית-אידיאית כוללת כלשהי.

כנרמז זה עתה, החלופה שהצענו מתבססת על חופש הדעת, החקר והביטוי של יהודים ואינה מגבילה אותם. היא מתמקדת בהשתמעויות האסתטיות-אתיות של החיים היהודיים הממשיים ההולכים ונבנים כל העת. היא סמוכה ובטוחה שקיומם של יהודים כקולקטיב אנושי היסטורי-פרטיקולרי הוא דבר איתן ובטוח למדי. היא מבכרת את הדאגה לאיכויות האתיות האסתטית המופקות על ידי מעשיהם-עשיותיהם של יהודים בהווה המתהווה שלהם על פני דאגה למידת הרציפות התרבותית של עשיות אלה עם התרבות היהודית של העבר. היא אינה חוששת בכלל, ובוודאי לא באורח קבעוני, מפני האפשרות של הטמיעה התרבותית של היהודים. היא מסרבת בכל תוקף לקיים חיץ, למדר בין יהודיות, יהדות ותרבות יהודית לבין אתיות, אנושיות ותרבויות אנושיות פרטיקולריות אחרות. לכן אין היא טרודה באופן משמעותי כלשהו בהגדרת הפנימי, האוטנטי והעצמי לעומת החיצוני, השקרי והחיקייני בתרבות היהודית בת זמננו. היא פונה אל מקורותיה של התרבות היהודית ההיסטורית ומשתמשת בהם במידת האפשר כאחד המשאבים החשובים האפשריים לפיתוח רצון המתחנכים לעשייה אנושית אתית מיטיבה-עם-הזולת ומשפרת-עולם. היא מוחה בתקיפות כנגד השימוש בהם כמשאב המגביר אתנו-צנטריות ולאומנות. היא חותרת לפתח יהודים שירצו ויוכלו לבנות תרבות יהודית כוללת בעלת התייחסויות משמעותיות לשאלות הבערות של החברה ושל העולם. לשם כל אלה ובשםם היא מבכרת את המשימה החינוכית של צמיחה על פני המשימות של הברות ותרבות.

נביא את דברינו למצב של 'תם ולא נשלם' בהצעת ססמה היכולה לאפיין

חינוך זה: 'מחינוך יהודי לחינוך של יהודים' – החינוך היהודי הלאומי החופשי ברוח ברנר מתמקד בחינוך של יהודים ולא בחינוך יהודי.

רשימת המקורות:

- אחד העם, 1965 אחד העם (1965). 'עבר ועתיד', בתוך: כל כתבי אחד העם, תל אביב: דביר.
- אקו, 1979 Eco, U. (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*, Bloomington: Indiana University Press.
- בובר, 1939 בובר, מ"מ (1963). 'על חינוך האופי', בתוך: תעודה ויעוד, כרך שני: עם ועולם, ירושלים: הספרייה הציונית, עמ' 366–377, וחלק מ'המעשה החינוכי', שם, עמ' 252–259.
- בובר, 1963 בובר, מ"מ. (1963). בסוד שיח, על האדם ועמידתו נוכח ההווה, ירושלים: מוסד ביאליק.
- בן-אהרון, 1984 בן-אהרון, י' (1984). שורשי יניקה, אפעל: הוצאת מרכז הדרכה 'אפעל'.
- ברניקר, 1990א ברניקר, מ' (1990). 'אחד העם, ברדיצ'בסקי וברנר: שלוש התייחסויות חילוניות לטקסטים מחייבים ביהדות', כיוונים 2: 39, עמ' 7–23.
- ברניקר, 1990ב ברניקר, מ' (1990). עד הסמטה הטבריינית, תל אביב: עם עובד.
- ברנר, 1906א ברנר, י"ח (1985). 'ציונים', בתוך: כתבי ברנר, כרך ג', תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, ספרית פועלים.
- ברנר, 1906ב ברנר, י"ח (1985). 'פנקס קטן', בתוך: כתבי ברנר, כרך ג', תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, ספרית פועלים.
- ברנר, 1910 ברנר, י"ח (1985). 'רשמי שעה', בתוך: כתבי ברנר, כרך ג', תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, ספרית פועלים.
- ברנר, 1918 ברנר, י"ח (1985). 'מתוך הפנקס (א' ליסן)', בתוך: כתבי ברנר, כרך ד', תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, ספרית פועלים.
- גוברין, 1985 גוברין, נ' (1985). 'מאורע ברנר' – המאבק על חופש הביטוי, ירושלים: הוצאת יד יצחק בן-צבי.
- גורני, 1971 גורני, י' (1971). 'התקווה שביאוש – על השקפתו הציונית של יוסף חיים ברנר', אסופות 2(15), עמ' 5–29.
- גורני, 1982 Gorni, Y. (1982). 'Yosef Haim Brenner's Attitude toward Socialism and the Worker's Movement', *Studies in Zionism* 6, pp. 185–209.
- דיואי, 1959 Dewey, J. (1959). *The Child and the Curriculum and*

- The School and Society*, Chicago & London: University of Chicago.
- דיואי, 1960. ניסיון וחינוך (תרגום ר' קליינברג, עורך ע"א סימון), ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.
- הרצברג, 1996. א' (1996). 'החשיבות של אי-נחת יהודית', הארץ, ה-26 בפברואר 1996.
- כהן, 1977. Cohen, G. (1977). 'The Centrality of the Jewish People', In M. Davis (Ed.), *World Jewry and the State of Israel*, New York: Arno Press, pp. 241–242.
- כצנלסון, 1951. כתבי ב' כצנלסון, כרך אחד-עשר, תל אביב: הוצאת מפלגת פועלי ארץ-ישראל.
- לם, 1973. צ' (1973). ההגיונות הסותרות של ההוראה, תל אביב: ספרית פועלים.
- מאנדלשטם, 1899. מ' (1899). 'קול קורא', המליץ 61.
- פרידה, 1968. פ' (1968). פדגוגיה של מדוכאים (תרגום כ' גיא), תל אביב: מפרש.
- קורצ'אק, 1996. י' (1996). כתבים, כרך א (תרגום י' וא' סנד), תל אביב: יד ושם, האגודה ע"ש י' קורצ'אק, בית לוחמי הגיטאות והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- רוגרס, 1977. ק' (1977). חופש ללמוד, תל אביב: ספרית פועלים.
- רוזנק, 1995. Rosenack, M. (1995). *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching*, Providence and Oxford: Berghan Books.
- שניידר, 1994. ש' (1994). עולם המסורת היהודית – כתבי יוסף חיים ברנר, תל אביב: רשפים.

שבע הערות, או יותר, למאמרם של אלישבע מואטי ומרק סילברמן

אבי כצמן

אתגר לא קל נטלו עליהם אלישבע מואטי וד"ר מרק סילברמן בניסיונם לטוות תפיסת חינוך מתוך עמדותיו – ושמה מוטב לומר, נהמות לבו – השנויות במחלוקת של י"ח ברנר. כוונתם לתרגם את הזעקה הברנרית לכלל שיטה היא רעיון נועז שיש להוקירו. השניים עושים זאת בשצף כמו־ברנרי ומדגישים בתוך כך את החשיבות הנודעת להתכוננות במציאות החיים ואת התביעה לבחינה אתית של מציאות זו, בניגוד לתפיסות החינוך הרווחות, הנוטות בדרך כלל להתעלם מהן. האכפתיות הרבה הקורנת ממאמר זה ראויה לכל שבח. ואולם המחברים, כברנר עצמו, מאפשרים למחאה הכנה שלהם, לחרונם ולכמיהתם לסנוור את עיניהם, וכמוהו הם נקלעים בלהט חרבם המתהפכת לקביעות בעייתיות מאוד. שש ההערות שלהלן דנות בקביעות אלה תוך בחינת השימוש שהמחברים בוחרים לעשות במושגים שהם מציבים ברחבי מאמרם, ומשותפת להן מסקנתי שכעסם – הצודק – מקלקל את השורה. אני שותף לתחושתם, אין לי נחת מגזרתם.

א. 'יהדות'

כפתח הדברים מוצג ערעור על שתי הגישות העיקריות השולטות לכאורה בחינוך היהודי היום: 'המאמינה־הדתית' וכנגדה 'התרבותית־ההיסטורית' – שתי גישות אלה דוגלות בהנחת קיומה של יהדות כביכול־אובייקטיבית כלשהי ובחובות לבבות מטפיזיות ו/או תרבותיות החלות על יהודים¹. אין זה ברור כלל על מה נשענת קביעת יסוד זו. אפשר שזוהי אמירה אנטי־מהותנית המבקשת להצביע על כך שאין בנמצא 'יהדות אובייקטיבית'. והנה, במילים אלה פתח גרשם שלום את הערך 'יהדות' ב'לקסיקון התרבות היהודית בזמננו': 'איי־אפשר להגדיר את היהדות על פי עיקרה, מכיוון שאין לה עיקר אחד. לפיכך, גם אין לראות בה תופעה היסטורית חתומה, שעיקריה והתפתחותה ניתנים לתמצות במספר מוגדר של אמירות היסטוריות, פילוסופיות,

דוקטרינריות או דוגמטיות. [...] אם לא ניתן להגדיר את היהדות בדרך דוגמטית כלשהי, אזי גם אין להניח שיש בה תכונות א־פריוריות – הטבועות בה או אפשר שיצוצו בה. מה שנכון הוא, שהיהדות, מהיותה כוח היסטורי מתמשך וצומח, עוברת טרנספורמציות לאורך כל התחנות ההיסטוריות שלה.²

השימוש במונח 'יהדות' מקובל אמנם, אך הוא בעייתי ולו מהסיבה שאין לאיש מונופול עליו ואין בנמצא הגדרה אחת העשויה להקיפו. נכון יותר אפוא לדבר על 'יהדות', שהמכנה המשותף ביניהן רופף ביותר. מהן הרואות ב'יהדות' מערכת אמונית־דתית לכידה וברורה הנושאת אמת נצחית אחת וחובות הנגזרות ממנה, מהן המניחות קיום של משפחה רחבה שאין בין בניה קשר מובהק, אם אמוני ואם תרבותי, אם ערכי ואם רעיוני וודאי לא מטריאלי – לא ביולוגי ולא טריטוריאלי ולא אחר. מאחר שיהדות אחרונות אלה רבות יותר ומשפיעות יותר – גם על מסגרות החינוך היהודי, הפורמליות והלא־פורמליות, בארץ ובתפוצות – מהמשתמע ממאמרם של סילברמן ומואטי, חוששני שנקודת המוצא לביקורתם אינה איתנה. זאת ועוד, ניסיונם לאפיין את הגישה האמונית מזה ואת הגישה התרבותית מזה לוקה אף הוא בחסר. תיאור הגישה הדתית־המאמינה ככזו הרואה באלוהים, בהתגלותו ובמפרשיה את מקור הסמכות הדתית הולם בוודאי את הנצרות הקתולית. היהדות האורתודוקסית, בניגוד לתיאורם של מואטי וסילברמן, רואה בפסיקתם (לא בפרשנותם) של חז"ל את מקור הסמכות הדתית ואין לה מערכת אמונית מחייבת כלשהי, מערכת של אידאות מופשטות או מערכת של עצמים קבועים, אלא מערך של מצוות עשה ולא־תעשה המכוון כל כולו לעבודת האל ונתון לשינוי מתמיד. הגישה התרבותית־היסטורית קשה עוד יותר לאפיין. מ"י ברדיצ'בסקי ו"ח ברנר, א"ד גורדון וזאב ז'בוטינסקי, ישראל אלדד ואורי אבנרי, עמוס עוז וניסים קלדרון, שולמית הראבן וגדי טאוב, כולם בעלי תפיסות יהודיות תרבותיות־היסטוריות למיניהן, אינם שותפים בהכרח לתפיסותיו של אחד העם או רואים בו מקור סמכות מחייב. איש מהם אינו מטיל על יהודי כלשהו חובת חברות באסכולה מטפיזית או במועדון אידאי־תרבותי בעלי פנים מובחנות וקבועות, ורובם אף יוצאים בלהט כנגד עצם האפשרות שיתקיימו כאלה.

בין שתי גישות אלה יש להזכיר הוגים דתיים־תרבותיים כמרדכי קפלן וכזלמן שלומי שכטר, הדוחים הן את עריצות העבר הן את חובות התרבות שמואטי וסילברמן מנסים למלכדם בהן.

אך גם אם היתה בנמצא 'יהדות אובייקטיבית' כלשהי, הטומנת בחובה מערכת חובות זו או אחרת, אין להבין מדוע נגזר עליה שתגביל את 'חופש הדעת, החקר והביטוי של יהודים',³ או שתדחף יהודים 'לקיים חיץ בין יהודיותם־יהדותם לבין

2 כהן, א"א, מנדס־פלור, פי' (עורכים), (1993). לקסיקון התרבות היהודית בזמננו – מושגים, תנועות, אמונות, תל אביב: עם עובד, עמ' 226.

3 מואטי, א' וסילברמן, מ' (2008). 'בין "מאורע ברנר" לבין תפיסות התרבות והחינוך היהודיים היום', (להלן מו"ס), כאן, עמ' קצה.

אנושיותם.⁴ המחברים אינם מנמקים את טענתם. אצל מי שנתפס בכל הזרמים היהודיים האורתודוקסיים כמנסח הגדול של ההלכה היהודית, הרמב"ם, יקשה למצוא גזרה כזו (אבל יקל למצוא אצלו את ניגודה המוחלט), ואחדים ממנסחיה המובהקים של 'יהדות כתרבות', דוגמת קפלן, יוצאים בתקיפות נגד הדבר.⁵ ודאי, קיימים גם זרמים יהודיים קנאים ומוגבלים להדאיג, זרמים גזעניים וטוטליטריים המוצאים בקורפוס היהודי הרחב עילות פרשניות להיתלות בהן. לחלקם יש אחיזה במוסדות חינוך כאלה ואחרים, ועשרות אלפי תלמידים יהודים מושפעים מהאינדוקטרינציות הנבערות המושטות עליהם שם. אך יש להיזהר בקביעה כי אלה מייצגים את ה'גישות הרווחות' בעולם היהודי ובחינוך היהודי. החינוך החרדי לגונוני, החינוך האורתודוקסי למיניו, ודאי שהחינוך הממלכתי בישראל והחינוך הרפורמי, הקונסרוטיבי והעל-זרמי בחו"ל, הטרוגניים בגישותיהם הרבה יותר מהמיוחס להם במאמר שלפנינו. בכך אין כוונתי לטעון כי מצב החינוך היהודי בארץ או בתפוצות משיבוע רצון ומשובב נפש, אולם השינוי הנדרש בו לא יוכל להסתייע בתשתית ביקורתית שגויה.

ב. 'מציאות החיים היהודית'

המאמר מבקש להציג חלופה לחינוך היהודי היום, חלופה המתבססת על מציאות החיים החברתית של היהודים היום ושואבת ממנה את השראתה וכיוונה. עליו להודות כי אניני בקיאי די במציאות זו, אך אסתכן בקביעה שאי-אפשר לדבר על 'מציאות החיים' היהודיים היום, שכן אין מציאות אחת כזו אלא מציאויות רבות הנבדלות מאוד זו מזו. מאחר שכל חינוך מבוסס על חשיפה בררנית לערכים ולמידות, לנורמות התנהגות, לשאיפות ותקוות, למערכות מושגים, לאוצרות תרבות ולתחומי ידע, יש צורך אפוא בהגדרת קווים מנחים לבחירה זו, מנומקים על פי תפיסת 'ראוי' מסוימת, שאינה נגזרת ממציאות כלשהי כי אם מרצונות ומאינטרסים, מכוונות וממגמות.

המאמר מציג מעין קריאת כיוון ערכית של המחברים כנקודת מוצא: 'כיהודים שעלו ארצה מתוך שאיפה לחיות חיים יהודיים מלאים המתייחסים למכלול החיים האנושיים, על מלאותם הפוליטית, החברתית, הכלכלית והתרבותית, וכמי שחשים וסבורים שתרבות יהודית תתבטא ותיבחן, בסופו של דבר, באיכויות האתיות, האסתטיות והרוחניות שחברה יהודית עצמאית מצליחה ליישם בפועל במציאות החיים שהיא מעצבת ובונה', וכו'.⁶ מובלעות כאן במשתמע שלוש תפיסות יסוד

4 שם, עמ' קצה.

5 וראו דיונו של קפלן בעניין זה: קפלן, מ' (2003). ערכי היהדות והתחדשותם (תרגום: אברהם רגלסון, בהשתתפות המחבר, עם הקדמה מאת אליעזר שבייד), ירושלים: הוצאת ראובן מס, בפרט בעמ' 293.

6 מו"ס, עמ' קצה.

הראויות לדיון מעמיק, שאין לו זכר בגוף המאמר. האחת – שאפשר לחנך לערכים ושיש לחנך לערכים; השנייה – שיש 'ערכים יהודיים' ושאפשר לגזור אותם ממצואות החיים היהודיים; והשלישית – שתרכות עומדת למבחן התוצאה. טענה נוספת המתלווה לתפיסות אלה היא שחיים יהודיים מלאים ייתכנו בארץ, ואך ורק בארץ.

אני חולק על שלוש תפיסות יסוד אלה וגם על הטענה הנלווית להן. אעיר בזהירות ששתי התפיסות הראשונות עומדות בסתירה ברורה לשאר דבריהם של המחברים בהמשך, שגם עליהם אני חולק: הכשל הטמון בהן נוגע לסוגיית גזירת ה'ראוי' מתוך היש', שעליה נשתברו קולמוסים רבים, ולהנחה הבעייתית ש'חברה' יכולה לקבוע את ערכי החברים בה ושעליה לעשות כן. אעיר עוד שמבחן התוצאה יכול לכל היותר להעיד רק על אמונותיהם של מסכמי התרבות ופרשניה ועל איכויותיהם: ה'תוצאה' עצמה, כשמדובר בתחומי התרבות, לעולם נתונה להערכה סובייקטיבית, אשר על כן לעולם תישאר שנויה במחלוקת.

מכל מקום, חינוך ראוי אינו יכול להיקבע על פי טבלאות הצפייה בתכניות טלוויזיה או מדדים סטטיסטיים אחרים, ואני מניח שלא לכך מתכוונים המחברים בדברם על 'מצואות החיים'. במציאות החיים במדינת ישראל, שבה חיה האוכלוסייה היהודית השנייה בגודלה בעולם, אפשר להבחין בתופעות כגון דיכוי דורסני של עם אחר, סחר בין-לאומי משגשג בשפחות מין ובנשק, פערים חברתיים עמוקים, שחיתות שלטונית, חוסר סובלנות אלם ורב-תחומי, נרקיסזם רב-שכבתי ופרובינציאליות תרבותית. האם מנתוני מציאות אמפירית זו עלינו לגזור את המורשת שלאורה נחנך את הדור הבא?

ג. בגנות ה'אידיאות'

'אליבא דברנר', כותבים מואטי-סילברמן, 'התרבות היא החיים והחיים הם התרבות! לא האידיאות אלא הצורות המוחשיות של החיים – במציאות החיים – הן המכוננות ומעצבות תרבות'.⁷ בדבריהם הם נתלים בדבריו של אדם, שכשם אידאה ציונית-יצרנית עזב את רוסיה ואת אנגליה ועלה לארץ ישראל, שבה היו כמה עשרות אלפי יהודים אז, כדי לכונן מציאות חיים חדשה ליהודים על פי רעיונות מופשטים שמקורם בתרבות היהודית. יתר על כן – המדובר באדם שהחזיק בעור שיניו את כתב העת הספרותי 'המעורר', מתוך מילוי תחושת חובתו לתרבות העברית היקרה בעיניו, אף שתרכות זו לא היתה נטועה אז בשום הקשר או 'מצואות חיים'. העברית טרם היתה אז לשון דיבור של קהילה כלשהי – היא היתה שרויה בגווילים עתיקים שיהודים רבים ראו בהם את תורף חייהם, משמעותם ותכליתם.

האמירה המרקסיסטית, 'ההוויה קובעת את התודעה', מפריכה את עצמה. היא

מכוונת כל כולה לכונן תודעה חדשה, מהפכנית, שבעצמה מבקשת להפוך על פיהן את 'הצורות המוחשיות של החיים'. 'צורותיהם המוחשיות של החיים' האנושיים לעולם מעוצבות, נקבעות, מתפרשות ומשתנות על פי העמדה התודעתית-תרבותית כלפיהם, שאחרת היינו נשארים מטפסי-עצים כאבות-אבות-אבותינו הקדמונים. 'צורות החיים המוחשיות' מעצבות לכל היותר את שגרת המחשבה.

תרבות היא משא ומתן נמשך בין הרעיונות לצורות המוחשיות של החיים, תרגומם של רעיונות לצורות והתבוננות ביקורתית בצורות הנרקמות, היוצרת רעיונות חדשים. מאחורי 'צורות החיים המוחשיות' לעולם ניצבים הרעיונות היוצרים אותן ורעיונות אחרים המשנים אותן בהתמדה. לדוגמה, הבית שבו אני כותב עתה את דבריי, ככל בית, נבנה ברוח תפיסה ארכיטקטונית מסוימת, הרוויה רעיונות פוליטיים, אסתטיים וחברתיים, ומשוקעים בה ערכי מוסר וראייה פסיכולוגית לצד יכולת טכנית והתאמה סביבתית, אפנות רווחות וזמינותם של חומרי בניין למיניהם. כך או כך קדמה לעצם בנייתו מחשבה רבה, שבוטאה בתרשימים ובתקצובים, בקבלת הרשאות ובהזמנת מהנדסים, קבלנים ואומנים. הבית, השכונה, העיר, הם פרי הסכמים פוליטיים, חברתיים, משפטיים וכלכליים המונחים בתשתית מרקם חיינו ומווסתים אותו – 'אידאות'. לבית זה יש השפעה על החיים בו, ודאי. גם על הדברים שאני כותב. ועם זאת, את דבריי אלה יכולתי לכתוב גם בבניין משרדים או בבית קפה, אפילו בבית אחר, שונה מאוד ממנו, מעבר לים. למען האמת אף ייתכן שכלל לא הייתי צריך בית לשם כתיבת הדברים הללו.

ד. 'המחלה היהודית'

מאבקם העקשני של יהודים לשמור על ייחודם התרבותי והווי חיים בחברה המפעילה עליהם לחצי טמיעה מתואר כאן כ'חיץ' בין 'הדות' ל'אנושיות', חיץ המוגדר כ'מחלה'. אבל היהדות, כמו הרוסיות והפולניות, הצרפתיות והגרמניות, היא סוג של אנושיות, וכשיהודים מוצאים את עצמם כמיעוט בחברת רוב לא יהודית, דומה שעמידתם המתבדלת, שעליה שילמו מחיר יקר, היא דווקא סימן לבריאות ולאיתנות. יתר על כן, היהודי ה'גלותי' מכיר בגודל הפער הבלתי נסבל בין מציאות חייו ל'חיים שלמים', מה שאין כן אצל הפולנים ה'שלמים' והרוסים ה'שלמים' שברנר בודה מלבו כדוגמה ושמואטי וסילברמן מבקשים לאמצה כפרדיגמה ל'ישראלים שלמים', אף ל'יהודים שלמים' מחוץ לישראל.

אפשר לנסות לשפוט לקולא משפטים שכתבו, כמו: 'ההפרדה בין תחומי העשייה שיהודיות נוגעת בהם לבין אלה שהאנושיות נוגעת בהם, היא אחד הביטויים החריפים של הקיום הלקוי וה'חולה' של חיי היהודים בגולה; מידור זה מכאן, והחיפוש המתמיד, המייגע והבלתי-מספק אחר שילוב משכנע בין יהודיות לבין כלל-אנושיות מכאן, הם סימני ההיכר המובהקים של גלות קיומית – נפשית,

פוליטית-חברתית ותרבותית.⁸ קרוב לוודאי שלא היו מודעים בכתיבתם למשתמע מדבריהם, כאילו אין היהדות נמצאת בכלל ה'אנושיות' חלילה, עמדה מעוררת חלחלה שאין להעלות על הדעת כי התכוונו לה. נניח לכך. אבל הבעת בוז שכזאת למאבק הגבורה של יהודים לשמר את ייחודם הקהילתי והפרטי תוך קיום דיאלוג רציני עם חברת הרוב הסובבת אותם מוכרת וידועה כ'שליטת הגלות'. זהו מאבק המתקיים גם היום בישראל – בכותרת 'מדינה יהודית ודמוקרטית', שאינה מבקשת לבטא הנגדה, כי אם ייחוד דווקא. הניסיון לשמר עצמאות וייחוד רוחניים ותרבותיים כנגד לחצים קשים הוא ניסיון תובעני ומעורר כבוד, ולא יאה לו התיג 'קיום לקוי ו'חולה''. החלופה לו, אידאל הסחף הגלובלי בכיוון רדידות תרבותית ואנושית אחידה, שלא לומר ריקה, אינה מלהיבה בהכרח.

דוגמה מרתקת אחת לעשייה יהודית המבקשת למצוא שילוב משכנע בין יהודיות לבין כלל-אנושיות, תוך שמירה מוקפדת על ייחוד תרבותי ועצמאות היצירה, היא מפעלו העשיר ורב-ההשראה, שנעשה בתנאים קשים, של יוצר עברי בשם י"ח ברנר. ברנר התעקש כל ימיו לחיות בקהילה היהודית, שאף בה תמיד חי בשוליים, כאפוזיציה מתמדת, והתעקש לכתוב עברית וליצור תרבות מתבדלת שכמעט את כל שותפיו המעטים לה הכיר פחות או יותר באופן אישי. את התעקשותו של ברנר ליצור בעברית – שאפילו קללות מדוברות לא היו בה כשכתב, ולכן נאלץ להמציא להן תחליפים מוזרים – אפשר לאמוד כאבדן גדול מבחינת התרבות האנושית הגדולה, שהעברית היא מן השפות הנגישות פחות שבה. קהל קוראיו של יוצר ענק זה היה מן הסתם גדל עשרות מונים לו כתב ברוסית, באנגלית או בגרמנית, שפות ששלט בהן. ברנר היה נכון לשלם את מחיר בדידותו ועוניו, שוליותו וקשייו, אך פרשני תרבות עלולים, ביום מן הימים, לתייג את גדולת החלטתו זו כפריו של 'קיום יהודי לקוי'.

ה. לקרוא את ברנר. חזיון ה'שמד'

ברנר עצמו, שהיה עתיד להירצח כעבור כעשור, קרבן לאלימות רעיונית, היה מודע לכל אלה כמוכּן. בן 29 היה דיוגנס זה של התרבות העברית בעת חיבור המאמר 'על חזיון השמד'. קרוע ומיוסר, הוא הרבה לחשוב על הדברים ולכתוב עליהם, עטוף לבלי שאת בגלימות רעיוניות סותרות ומנוגדות. איש זה, שלא האמין בהשפעת הפילוסופיה, היה שבוי ב'היפנוז ניטשיאני', שבמידה לא קטנה עיצב את דרכו והשקפותיו.⁹ כשהוא כותב על מצבם הראלי של יהודים, אם בארץ ואם בתפוצות, הוא מיטיב להכיר בכך שקיומם זה נגזר מעולם טקסטואלי דומיננטי, המתואר בפיו כ'העדר היסודות הריאליים לקיום אנושי יצירתי ואתי'. הראליה של

8 שם, עמ' ריב.

9 וראו ברינקר, מ' (1990). עד הסימטה הטבריאנית, תל אביב: עם עובד, עמ' 140. אני סבור שהשפעתו של ניטשה על ברנר היתה גורפת עוד הרבה יותר ממה שבריינקר מציג.

החיים היהודיים בזמנו, ה'צורה המוחשית' שלהם, היא רעיון פסול בעיניו, שהוא מבקש להחליפו ברעיונות אחרים. הרומנטיקה – אפשר אף לכנותה 'הרמנויטיקה' – של ה'פרודוקטיביות' שהוא מאמץ מושפעת מרעיונות נארודניקיים בעטיפה סוציאליסטית.¹⁰ תוצר משקעי ה'השכלה' המאוחרת, היא היתה נאה לזמנה, נאמנה לרוחות המהפכה שהכזיבה, ביטוי מובהק לקריסת ה'עולם הישן' שתבוא עוד מעט, בשוך 'מאורע ברנר', בדמות המלחמה הגדולה, וטענתו העיקרית תתגמד עד פרכה באימי המלחמה הנוראה שתפרוץ עשרים שנה אחרי סיומה של זו.¹¹ אבל עיקר דבריו, שמואטי-סילברמן דולים מהם חזון חינוכי, היו אנכרוניסטיים כבר אז. שכן באותם ימים עמדה להתחיל אותה מהפכה תקשורתית שאפיינה את המאה העשרים, וברנר, עורכם המוכשר של כמה כתבי עת, שהשתוקק להיות פועל חקלאי אך כשל, לא הבחין בה. אותה מהפכה תקשורתית הביאה לכך שהעט והנייר – לא האת והמעדר, המקלדת והעכבר – לא הטורייה, המכוש וועל העכברים, צג המחשב ולא ריח האדמה – אלה יהיו סימניה של הפרודוקטיביות האמתית, של היצירה החדשנית.

מאמרו של ברנר 'על חזיון "השמד"' הופיע כשלושים שנה אחרי שנעלמה התנועה הרעיונית שברוחה נכתב, תנועת ההשכלה. מוקד הפולמוס, יעדו האמתי של המאמר, הוא התקפה על השקפתו הלאומית-חילונית שמרנית-אליטיסטית של אחד העם, פורץ הדרכים המתחרט, שמיהר מצדו להבחין בכך. הביקורת הברנרית, שהמחברים ששים לאמץ, על אודות אותה 'יהדות' חולה, נטולת גוף, ראויה לעיון מובחן יותר מזה שניתן לנו כאן. מואטי-סילברמן נתלים אמנם במאמר מסוים זה של ברנר, אך מצרפים אליו ציטוטים מציטוטים שונים ממקורות ברנריים אחרים. הדגם שברנר מעמיד לפנינו, מעט נארודניקי, מעט דוסטויבסקאי, מעט טולסטויאני, הרבה ניטשיאני, לוקה בפשטנות ונגוע בסממנים ויינגריים, שעליהם ברנר עצמו עומד.¹² מהו 'עם תחתון ושפלי' מהי 'הנוכחות הקשה של העדר-גוף לעם היהודי'? מה הביסוס לטענות שאין לעם היהודי שפה, עבודה פרודוקטיבית, חברה? קשה להתייחס ברצינות לסדרה זו של הטחות, או לטענה המפתיעה לא פחות ש'רכישת גוף בריא משלהם היא תנאי הכרחי לעצם האפשרות ליצור אידאות "גבוהות" כלשהן'. ספק פטפוטים ספק גידופים אלה מעידים על ברנר יותר מאשר על איזו ראליה יהודית. ולא שאפשר להבין 'גוף בריא' מהו. אגב, ברנר בוודאי אינו היחיד, גם לא הראשון, בין ההוגים הציונים החילוניים שעוסק ב'עבודת הגוף'. קדמו לו מקס נורדאו וא"ד גורדון, ועסקו בכך בני דורו יוסף טרומפלדור וזאב ז'בוטינסקי. אך שאלות היסוד שאינן נשאלות הן: מהי

10 שם, שם, עמ' 201–265.

11 'הסביבה של הרוב הנכרי אינה נותנת לנו להיות יהודים שלמים', כתב ברנר במאמרו (יוסף חבר, "בעתונות ובספרות [הערות וציונים]", הפועל הצעיר, ד, גל' 3, כ"ב חשוון תרע"א, 24.11.1910, עמ' 6–8). לא עברו שלושים שנה, והתברר כי סביבת הרוב הנוכרי לא אפשרה ליהודים להיות בכלל. היא השמידה גם את אלה ש'השתמדו'.

12 שם, שם.

'עמיות' יהודית? האם יש מודל תקני ל'עם' או שמא ייתכנו לעמים שונים דפוסי חיים שונים, שאינם מצריכים בהכרח קרקע מסוימת? האם יש קשר בין האל היהודי חסר הגוף לדפוס קיום יהודי שלא העמיד בראש שאיפותיו ומגמותיו קיום של 'גוף' יהודי? ומדוע 'חיים יהודיים תקינים, יצירתיים ואתיים' מצריכים 'כלכלה משותפת' שמשמעה אינו נהיר? מואטי וסילברמן כמו מנסים לצדק את התמהונות הברנרית 'בהקשרים התרבותיים של תקופתו, להבנתו', אבל אינם יוצקים תוכן באמירה סתמית וכוללנית זו, שנותרת חלולה.

העילה במקרה זה לדיון הביקורתי של ברנר באורח החיים היהודי המסורתית המאוס בעיניו, היא סוגיית המרת הדת והרגישות המופרזת לדידו של העיתונות היהודית הציונית לגל הגואה של המשתמדים. זהו ביטוי אחר לפולמוס היהודי הקלסי ביותר, פולמוס 'מיהו יהודי', המתלקח מזמן לזמן מעל דפי העיתונות היהודית זה למעלה משלוש מאות שנה. פולמוס זה נושא בכנפיו את השאלה הלא-פתורה על טיבה של היהדות: האם היא דת, האם היא תרבות, האם היא לאומיות? ושאלה זו ודאי ראוי לה שתעמוד ביסוד כל דיון בתפיסת חזון של החינוך היהודי. דומה ששאלה זו היא המפתח גם לדיון שעורכים מואטי וסילברמן בעקבות מאמרו של ברנר. עם זאת, התכחשות היהודים לעמם, ללאומיותם, לדתם, לתרבותם, לא מצאה לה לאורך הדורות ביטוי מובהק יותר מאשר המרת דת. בעיניים יהודיות היתה זו 'בגידה'. מה מלמדות אותנו, אם כן, תוכנותיו של ברנר במאמר זה על תפיסתו את היהדות, את העמיות היהודית? בנקודת יסוד זו המחברים נאלמים דום.

אפשר לקבל את הנרמז בדבריהם של מואטי-סילברמן, שאם נחליף את המילה 'דת' ונגזרותיה במאמרו של ברנר במילה 'לאום' ונגזרותיה, נקבל אותה תוצאה: כאן וגם כאן מדובר בהזיה הרת אסון, מניפולטיבית וחוסמת חיים. מדובר בקהילה מדומיינת שדבר אין לה עם המציאות הממשית. אלא שזו היא המציאות האנושית: מציאות מדומיינת הלכודה ברעיונות ובמושגים, במשפחה ובקהילה או בקבוצות שייכות והזדהות (או ניכור) אחרות, ותמיד היא כפויה על האדם, אף שתמיד ביכולתו למרוד בה. דא עקא שהמרד מוליך בדרך כלל את האדם המורד אל נקודת המוצא, שלהימלט ממנה ניסה. תבניות היסוד שומרות בדרך כלל על כוחן; האדרת המילולית, הלבוש החיצוני, מוצאים להם נוסח אחר. זהו גם מצבו של ברנר, המחליף את דתו ב'לאומיותו' ומוצא בה פירוש חדש ל'נעשה ונשמע', תוכן מעמיק ל'ישראל ערבין זה לזה' וגרסה מעניינת ל'אין לך בן חורין אלא מי שעוסק בתורה'.

אלא שהקשר בין מאמרו של ברנר לחילוף התפיסה החינוכית של מואטי-סילברמן ממנו והתלייתה בו אינו מובן לי. רידודם של טקסטים לרקמת היחסים החברתיים הארוגה בהם, כפירוש שמעניקים מואטי-סילברמן לתפיסתו של ברנר את הספרות היהודית לדורותיה, אינה מעשירה בהכרח את הקורא. ספרות זו פותחת גם דלתות אחרות, חלונות מפתיעים. הרעיון ש'יותר משהטקסטים עושים אותנו [...] אנו עושים אותם', מדלדל את הטקסט עוד במידה מסוכנת. אם יש דבר העלול להוביל להגבלת חופש הדעת, החקר והביטוי של יהודים (ושל אחרים),

שבע הערות למאמרם של אלישבע מואטי וד"ר מרק סילברמן רלג

הרי הוא נוסחה מרקסיסטית קלוקלת זו. הקמת חיץ בין יהודים (ואחרים) לבין אנושיותם, הסטת יהודים (ואחרים) מהשתמעויות רוחניות אפשריות והעדפת משימת החברות על פני צמיחה אישית ועניין עמוק בעולמות אפשריים אחרים, סכנות שמפניהן מזהירים אותנו מואטי וסילברמן, טמונות בשיטוח הטקסט לרעיונותיו, ברידודו למשימה חברתית ובהעמדת הקורא במרכז, שעליהם הם ממליצים.

כוחו של הטקסט העתיק טמון בעמימותו, ולא דווקא משום חירות הבחירה שיש לקורא במגעו עמו. אולי להפך. כאן נעוץ ההבדל הגדול בין טקסט גדול ועמוק לבין סמאות, תעמולה ופרסומת: המשא ומתן הנמשך בין הטקסט הקדום לבין הקורא; החידתיות והסקרנות שהוא משרה; לא התשובות שהוא מספק. כך, לדוגמה, גדולת התלמוד היא בהצבת המחלוקת, בפתחת נתיבי התבוננות שאינם מתיישבים, בחידוד המבט על האפשרויות הגלומות בטקסט קדום ובזיכוכ דרכי ההבחנה והמחשבה, לא פחות ממרקמיו הלשוניים, הרעיונות הדרמטיים וההומור הנפלא הצבורים בו. הטקסטים הקלסיים לגוניהם הם אכן עמומים ורב-משמעיים, כפי שמדגישים מואטי וסילברמן, אך חשיבותם אינה ביכולתנו לפרשם כפי רצוננו, כטענתם.¹³ מעטים הדברים, קדומים או מאוחרים, כתובים או נאמרים, שאותם לא נוכל לפרש כפי רצוננו.

גבולות שפתי פירושם גם גבולות עולמי, כתב ויטגנשטיין.¹⁴ אפשר את הנובע מדבריו בעיניי: העולם, עולמי, יחסי החברתיים, גופי שלי ורצוני אני, כל אלה אינם מכוננים את הטקסט. השפה, שקיומה קדם לי ולתוכה גדלתי, מכוננת את ראייתי את העולם. במילים אחרות, הטקסט הבא לידי עשוי להרחיב את גבולות ראייתי ולפיכך את גבולות עולמי באמצעות פעולתו על שפתי, גם זו הפנימית. ביכולתי כמובן למנוע זאת ממנו.

ו. 'תרבות יהודית'

המחברים יוצאים בתוקף – אף שאינו מנומק – כנגד הדיכוטומיה בין תרבות יהודית לתרבות כללית, בין לימודי היהדות ללימודים כלליים, ומצהירים כי בחינוך היהודי לשיטתם 'אנושיותו של יהודי היא יהודיותו, ויהודיותו היא אנושיותו'. אבל כעבור פסקאות מעטות הם ממהרים להקים מחדש את החיץ שמחקו: 'בחינה 'ברנרית' של החינוך היהודי של ימינו תראה את האתגר הראשי של החינוך היהודי בן זמננו, בחינוך האזרחי, האכפתי, האתי כלפי אחרים,

13 מו"ס, עמ' רא-רב.

14 ויטגנשטיין, ל' (1973). מאמר לוגי-פילוסופי (תרגום: משה קרוי), מרחביה ותל אביב: ספרית פועלים, סעיף 5.6, עמ' 79; בתרגומו של עדי צמח (1994): 'גבולות שפתי משמעם גבולות עולמי', תל אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 63.

אחים ושכנים כאחד, בישראל וברוב התפוצות החופשיות ולא בחינוך לקראת הזדהות והתחברות קיומית חזקה ועמוקה יותר לתרבות היהודית ההיסטורית או לארון הספרים היהודי ההיסטורי.¹⁵ למקרא דברים אלה מתחזק החשד שבכותרת 'חינוך יהודי חלופי' אין כוונת המחברים אלא למחוק את ה'יהודי' ולהציב תחתיו את ה'אנושי', ושלטעמם קיימת סתירה בין השניים. לדידם אין למצוא בתרבות היהודית ההיסטורית ובספרייתה אכפתיות כלפי שכנים או דרישה להתנהגות 'אנושית'. לעומת זאת אין הם חוששים מטמיעה תרבותית או מ'אבדן הרציפות התרבותית בין העבר להווה היהודי והאבדן של תרבות וזהות יהודית ייחודית מובכחנת וברורה', ובניסוחם הכמו-שנון, 'מטרת-העל של חינוך זה אינה לקרב רחוקים אלא לשפר קרובים'.¹⁶ קשה לי לראות איך המלצתם של מואטי וסילברמן – להתנער מתרבות, שלא לומר להתכחש לה – יכולה להעמיק קשר בין-תרבותי. כשהם כותבים כי 'תרבות יהודית תכיל ותסמן את כל העשיות של יהודים במציאות החיים, הבונות צורות חיים, שהם עצמם, כמו גם אחרים זולתם, רואים בהן תרבות יהודית',¹⁷ האפשר שכוונתם לדוגמה גם לאותם 'נוצרים עבריים', שקיומם הוא שהניע בין השאר את ברנר לחבר את מאמרו 'על חזיון השמד'? האם אותם יהודים משתמדים, שבין קבוצותיהם היום אפשר למנות את ה'יהודים המשיחיים' ואת ה'יהודים למען ישוע', אינם בגדר 'קיבוץ של יהודים בעל נוכחות חברתית' העושה את מעשיו כ'דבר יהודי' ורואה בהם 'דבר יהודי', והדי בכך להפוך זאת לדבר יהודי, לשיטתם?

תרבות, למרות הכרזותיהם של מואטי וסילברמן, איננה עניין של קבלת החלטות שרירותית של בני קיבוץ אנושי מסוים. תרבות יהודית איננה 'כל העשיות של יהודים [...] שהם רואים בהם תרבות יהודית'. תעיד על כך, בהיסטוריה היהודית, בין השאר העדה הקראית, אותה קבוצת אנשים בני התרבות היהודית שהוציאה את עצמה מכלל זה. תרבות, בדומה לשפה, היא מתווה אורגני, אוצר כלים מובחן ובעל תחביר מוזהה, שאמנם משתנה במהלך השנים, מוסיף וגורע, מקיים דיאלוג עם סביבות אחרות, אך גם בעל כללים משלו (והיוצאים מהם). העברית אינה סינית, וגם אם יחליטו כל דוברי העברית פה אחד ברגע מסוים כי העברית היא סינית או שסינית היא עברית, לא תהפוך העברית לסינית או הסינית לעברית. התרבות היהודית נמצאת מתחילתה במשא ומתן אינטנסיבי עם תרבויות אחרות, מושפעת מהן ומשפיעה עליהן. זוהי 'מטה-תרבות', כלשונו של פרנץ רוזנצווייג. עם זאת אין התרבות היהודית רק בגדר משאל עם, בהתאם להגדרה הכללית של

15 מו"ס, עמ' ריח.

16 שם, עמ' ריט.

17 שם, עמ' ריב.

ארנסט רנן את קיום האומה,¹⁸ שבו ברגע מסוים מוחלט מהי, או שבו נקבעות צורות החיים ומגמותיהן הראויות לבנייה, לפיתוח ולהיקרא בשם 'תרבות יהודית'. ודאי, אין 'תרבות יהודית', יש 'תרבויות יהודיות'. ואף על פי כן, המקרה של ברנר מעניין במיוחד לעניין זה. התרבויות היהודיות של מזרח אירופה הצטיינו ברובן בסבך זהותי מעיק. יהודי רוסיה ופולין, מהם שהסתגרו בד' אמותיה של האורתודוקסיה לגוניה, מהם שביקשו להיות רוסים יהודים ופולנים יהודים. המרקם הרב-תרבותי של רוסיה, ועוד יותר ממנה של פולין, הקשה על כך מאוד מאוד והביא באופן מובהק ליצירת אותה 'זהות יהודית' המתאפיינת בשאלות זהות, במשברי זהות ובתהיות זהות. בכך אין לומר שאין 'זהות יהודית', כי אם להפך. בניגוד לתרבות הסינית או לתרבות פורטוגל, אחד ממאפייניה הברורים של תרבותם של יהודי מזרח אירופה, לפחות אלה מהם שפרצו את חומות הבידול היהודי, הוא השאלה 'או מי אנחנו בעצם'. שאלה זו מלווה, בדרך כלל בפחות עצמה, גם תרבויות יהודיות אחרות. במקרים רבים הפתרון לשאלה זו נמשך לכיוון קוסמופוליטיזציה, כפי שמסתמן גם אצל ברנר, ועוד יותר אצל מואטי וסילברמן. אבל הבדיה הקוסמופוליטית אינה מוצקה יותר מכל בדיה אחרת, והיא בעיקרה בדיה יהודית מובהקת. ספק רב אם האנגלי או הצרפתי יגדיר לו את אנושיותו בנפרד מאנגליותו או מצרפתיותו. השאלה היהודית כל כך, 'מיהו יהודי', המלווה את היהודים זה חמש מאות שנה, איננה שאלה פורטוגלית, ליטאית או מרוקנית. כך גם, באופן כללי, באשר לסוגיית 'מהי תרבות יהודית'.

גם על תרבות, כמו על שפה, אפשר להחיל את ההבחנה של דה-סוסייר בין 'פארול' (parole) ל'לאנג' (langue),¹⁹ או בניסוחו של מיכאל רוזנק, 'ספרות' ו'שפה'.²⁰ 'צורות החיים הראיות', המשא והמתן האנושי, הרעיונות המובעים בזמן מסוים והיצירות המופיעות בו, אופני התנהגות ופעולה ספציפיים – כל אלה שייכים ל'פארול', ל'ספרות'. ב'לאנג', ב'שפה', נכללות חוקיותה הפנימית של התרבות, המאפשרת לבני התרבות לזהות את גבולותיה ולהבחין בזר לה, וכן תבניותיה ההיסטוריות למיניהן, 'אוצר המילים' או 'ארגו הכלים' הייחודיים לה. מואטי וסילברמן מבקשים לראות ב'יהדות' את היסוד הרך של החינוך ואת 'מציאות החיים היהודית' כ'יסוד הקשה'. במילים אחרות, הפעלים והמעשים המסוימים, שברנר והמחברים בעקבותיו מחלצים מהם את ערכי התרבות, שייכים ל'פארול'; אבל אם נראה בחנוכה את היסוד מתתיהו' בקניון, עם זקנו הלבן,

18 'A nation's existence is, if you will pardon the metaphor, a daily plebiscite'. Renan, E., 'What is a nation?' (1882), reprinted in H. Bhabha (Ed.), (1990). *Nation and Narration*, London: Routledge, p. 20

19 De Saussure, F. (1915). *Écrits de linguistique générale* (edition prepared by Simon Bouquet and Rudolf Engler), Paris: Gallimard (2002). English translation: De Saussure, F. (2006). *Writings in General Linguistics*, Oxford: Oxford University Press

20 Rosenak, M. (1995). *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teachings*, Providence and Oxford: Berghan Books, Ch. 2

מעילו ומצנפתו האדומים, פעמון בידו והוא מחלק סופגניות וסביבונים, צעצועים וממתקים לילדים, נבחין בנקל, כבני התרבות היהודית, שהדבר זר לחלוטין ל'לאנג', ל'שפה' היהודית, גם אם הוא מעוגן היטב בתרבות צרכנית אירופית-אמריקנית, דהיינו בתרבות 'אנושית-כללית' כלשונם, וזאת גם אם יש בזה הנאה רבה לילדים ולהוריהם והתופעה רווחת בתרבות הקניונים הישראלית כיום. בקצרה, לא מעשי היהודים או פעולותיהם לבדם בזמן נתון קובעים את ערכי התרבות היהודית.

ז. 'התמודדות ביקורתית'. חינוך יהודי

כגדולי עולם שקדמו להם, מאפלטון ואריסטו עד קיקרו ומרקוס אורליוס, קונפוציוס ובודהה, פסקל וקאנט, יוצאים גם ברנר, ומואטי וסילברמן בעקבותיו, להגדיר את מהות האדם: 'עבודה חברתית קונסטרוקטיבית – יישובו האתי של העולם – היא, באופן משמעותי מאוד, כל האדם'.²¹ גם העקיצה המכוונת לפסקל האחרון של קהלת מובנת. הם רק נזהרים מלפרט לפי מה תוגדר 'עבודה חברתית קונסטרוקטיבית', לפי מה יוגדר 'יישובו האתי של העולם'. הם צופנים כסוד מה יבחין בין הקונסטרוקטיבי האנרכיסטי לקונסטרוקטיבי הפשיסטי. גם התפיסה האתית שעתידה ליישב את העולם – השפינוזית או אולי הג'ון-סטוארט-מילית, נותרת עלומה אחר המילים הרוממות. הקורא נותר באפלה, שכן לכל תרבות יש תפיסות 'קונסטרוקטיביות' משלה, כמו גם אתיקה משלה, ואף תובנות משלה באשר לטיב העשיות המקיימות אותה, מבטאות אותה או מקדמות אותה. וכל עבודה חברתית היא תלויה תרבות. מצע על-תרבותי, קוסמופוליטי ואוניברסלי שממנו תיבנה תרבות יהודית דווקא, אינו משכנע מאוד. מדוע להכתים מצע חובק-כול ונאור שכזה בתיוג 'יהודי'?

לפי מואטי וסילברמן, יסוד היסודות של תורת החינוך הנגזרת ממאמרו של ברנר הוא ההתמודדות הביקורתית עם השתמעויותיהם האתיות והאסתטיות של מעשי היהודים. אף שאינני מתיימר להבין את כוונתה של קביעה זו, יש לי תחושה כי התמודדות 'ביקורתית' בעלמא, השתמעויות 'אתיות' ו'אסתטיות' בעלמא, תלויות מן הסתם בענן אמורפי של 'תקינות פוליטית' פוסט-מודרנית שאינה מחויבת לדבר. זוהי נקודת מוצא בעייתית מאוד לתורת חינוך. יתר על כן, גם אם היה אפשר להדביק לכך תוכן ממשי, עדיין ראוי לתמוה אם יסוד יסודות החינוך מעוגן בהתמודדות ביקורתית עם סוגיות באתיקה ובאסתטיקה דווקא. תמיהה זו מסתמכת על דברי המחברים, שלרגע היה דומה בעיניי כי הם מניחים את הדגש דווקא ב'חופש הדעת', שאינו עניין אתי או אסתטי. אולם השאלה העיקרית היא אם יכולה 'התמודדות ביקורתית עם השתמעויות אתיות'

שבע הערות למאמרם של אלישבע מואטי וד"ר מרק סילברמן רלו

וכו' לשמש יסוד היסודות של תורת חינוך. נדבך חיוני – ודאי. יסוד היסודות? לכל היותר במחנות ל'חינוך מחדש' בסין המאואיסטית. תפיסתם היהודית של סילברמן ומואטי, הנתלית בברנר על לא עוול של ממש בכפו, לוקה במקרה הטוב בהיעדר משמעות. אם יישאלו המחברים, מהי אותה גרסה פרטיקולרית 'של אנושיות מלאה, כוללת-כול, של משימות האדם'?²² מהי אותה 'גישה לאומית משפחתית קיומית' שעל מאפייניה לא נאמר דבר?²³ ומדוע 'חופש דעת וביטוי מלאים' הם 'ביטוי פרטיקולרי כולל של אישיותם ואנושיותם' של יהודים?²⁴ ובקיצור, מה יהודי בכל זה? תשובתם חדה: יהודי הוא מה שיהודים עושים.

כאן נחוצה הבהרה מסוימת. שהרי ברנר לא ממש אהד את מעשיהם של רוב היהודים, לא בארץ, קל וחומר בחוץ לארץ. כשסילברמן ומואטי אומרים 'ברנר', נראה לי שהם מתכוונים בעצם לומר 'ברדיצ'בסקי', קודמו הגדול ונערצו של המורה לתנ"ך מגימנסיה הרצליה. אלא שלמ"י ברדיצ'בסקי היה מושג ברור ומוגדר מאוד של יהדות, אולי אף מוגדר מדי. נכון שהרטוריקה שלו הצביעה על 'יהדות' החלוקות אלה עם אלה, נכון גם שהוא המקור לתשובה החדה שצוינה לעיל. ואולם, יש לזכור שפועלו העשיר של ברדיצ'בסקי עסק לא מעט בתביעה ל'שינוי ערכי' בתפיסת היהדות, עובדה המסגירה את ראייתו הבסיסית את התרבות היהודית כתרבות מונוליטית, מעבר לציפוי הרטורי שעטף בו את דבריו.

כשמואטי וסילברמן מגדירים תרבות יהודית כ'התייחסויות של יהודים לתהיות ולמשימות היסוד של בני אדם בעולם',²⁵ הם מרוקנים תרבות זו מתוכן. אילו היינו מסתפקים בהגדרת 'תרבות יפנית' כ'התייחסויות של יפנים לתהיות ולמשימות היסוד של בני אדם בעולם', או מגדירים כך תרבות גרמנית או רוסית או מצרית או פרסית, היה אפשר לתאר זאת כניסיון למחיקת תרבות. כיצד נוכל להתרשם מהתייחסויותיהם החלוקות, אני מתאר לעצמי, של 130 מיליון יפנים לתהיות ולמשימות היסוד של בני אדם בעולם? ומה טעם בלימוד תרבות כזו, בטיפוחה ובהנחלתה?

חמקנותם באשר ליסודות התרבות אינה מתיישבת עם נכונותם הפסקנית של מואטי וסילברמן לקבוע שיש דבר כזה, מהות כזו, המכונה בפיהם 'משימות היסוד של בני אדם בעולם'. האם כוונתם לומר שיש מין י"ג עיקרים הנגזרים מ'מציאות החיים'? האם אי-מיליון עלול להביא לסילוק העברייני מן המין האנושי? המחברים מסיימים את מאמרם במילים: 'החינוך היהודי הלאומי החופשי

22 שם, עמ' ריא.

23 שם, עמ' ריב.

24 שם, עמ' ריא וריב.

25 שם, עמ' ריב.

ברוח ברנר מתמקד בחינוך של יהודים ולא בחינוך יהודי.²⁶ כאן יוצא המרצע מן השק: אין מדובר בחינוך יהודי חלופי אפוא. הצעתם של השניים, להשתמש במקורות היהודיים אם ורק אם הם משרתים את ה'אישיות הכוללת של הלומד', תוביל את הלומד אל זרועות הנרקיסים לבדו.

מסקנתם מפריכה את כותרת מאמרם. החינוך היהודי המוצע כחלופה לקיים הוא ביטול החינוך היהודי. קריאה לביטול החינוך היהודי היא קריאה לביטול התרבות היהודית היא קריאה לביטול העם היהודי. עם זאת יש לציין שהשאיפה לראות בתרבות היהודית תרבות אוניברסלית היא שאיפה יהודית עתיקה, מתנשאת וקרובה מאוד ברוחה לעמדה אורתודוקסית קיצונית, אי שם בין המקובלים החרדים לרב קוק ותלמידיו, אלה המאמינים בלב שלם ב'תיקון עולם במלכות שדי'. זהו, בין השאר, מקורה של הלאומנות העירומה, השוטה, של נוער הגבעות. יש לא מעט אירוניה בכך שמואטי וסילברמן נמצאים בסופו של דבר כמחזקי העמדה שמרוח דבריהם עולה כי היא הרחוקה ביותר מעמדתם.

מי מפחד מהוראס קאלן? פלורליזם תרבותי וחינוך יהודי

דניאל מרום

(תקציר)

ציונים יכולים להתגאות בהוראס מאיר קאלן (1882–1974), שתרם לעולם את רעיון הפלורליזם התרבותי מתוך הגותו הציונית. עם זאת יש לציין כי רעיון זה לא אומץ על ידי ציונים, ואף לא בקהילה היהודית באמריקה, שקאלן נמנה עם מנהיגיה. לאחר בחינה ראשונית של הרקע ההיסטורי לפרדוקס זה, המאמר מתמקד בגישה שהעדיפו יהודים אמריקנים לאמץ בשאלת קשרי המרכיבים היהודיים והאמריקניים בהגדרה העצמית התרבותית שלהם – זו המונחית בידי עקרון ההתמזגות. נטען כי הקהילה עדיין שומרת אמונים לעקרון ההתמזגות בדרכי ההוראה ותכניות הלימודים שהיא מקדמת במערכות החינוך שלה, וזאת למרות העובדה שהחינוך על פי עיקרון זה מקדם את הדפוסים הקלסיים של אמריקניזציה, המובילים להתבוללות. מנקודת הראות של תפיסתו התרבותית הפלורליסטית של קאלן, לא זו בלבד שהדבקות בעקרון ההתמזגות פוגעת בכוחות ההתמדה היהודית, אלא שהיא גם מצמצמת את האופקים התרבותיים והפוליטיים של יהודי אמריקה במסגרת חברת הרוב. המאמר מסיים בהצגת שני עמודי תווך בתפיסת החזון של קאלן לחינוך היהודי האמריקני, כדי להציעם כנקודות התייחסות בהערכה מחודשת של מדיניות ודרכי עשייה רווחות.

המחברים

ד"ר ארי אקרמן, מכון שכטר ללימודי היהדות, ירושלים, ישראל
פרופ' אנט ארנובין, קולג' ע"ש פרנקלין ומרשל, פילדלפיה, ארה"ב
ד"ר ארי בורשטיין, אוניברסיטת חיפה, ומכון שכטר ללימודי היהדות, ירושלים,
ישראל

יהודה בן-דור, מכון מנדל למנהיגות, ירושלים, ישראל
ד"ר חנוך בן-פזי, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-אביב, ישראל
ד"ר ג'ניפר (ג'ן) גלסר, מכון מנדל למנהיגות והמרכז הישראלי לפילוסופיה
בחינוך – פילוסופיה לחיים, ירושלים, ישראל

ד"ר מיכאל גליס, האוניברסיטה העברית בירושלים, ישראל
ד"ר אלי הולצר, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-אביב, ישראל, ואוניברסיטת ברנדייס,
וולטהם, ארה"ב

פרופ' מנחם הירשמן, האוניברסיטה העברית בירושלים, ישראל
פרופ' זאב הרוי, האוניברסיטה העברית בירושלים, ישראל
פרופ' יונתן כהן, האוניברסיטה העברית בירושלים, ומכון מנדל למנהיגות,
ירושלים, ישראל

אבי כצמן, מכון מנדל למנהיגות, ירושלים, ישראל
ד"ר משה מאיר, מכון שלום הרטמן, ירושלים, ישראל
אלישבע מואטי, האוניברסיטה העברית בירושלים, ישראל
ד"ר דניאל מרום, מכון מנדל למנהיגות, ירושלים, ישראל

ד"ר מרק סילברמן, האוניברסיטה העברית בירושלים, ישראל
הרב פרופ' יהודע עמיר, היברו יוניון קולג' – מכון למדעי היהדות, ירושלים,
ישראל

פרופ' דניאל פקסקי, אוניברסיטת וויקונסום – מדיסון, ארה"ב
ד"ר אבינועם רוזנק, האוניברסיטה העברית בירושלים ומכון ון ליר בירושלים,
ישראל

רמב

המחברים

פרופ' מיכאל רוזנק, האוניברסיטה העברית בירושלים, ישראל
הרב פרופ' חיים א' רכניצר, היברו יוניון קולג, אוהיו, ארה"ב
פרופ' שמואל שקולניקוב, האוניברסיטה העברית בירושלים, ישראל
ישראל שורק, במחשבה תחילה: מכון לפילוסופיה יישומית, ירושלים, ישראל

