

אפרים א' אורבך

על יהדות וחינוך

בית הספר לחינוך

של האוניברסיטה העברית ושל משרד החינוך והתרבות
ירושלים, תשכ"ז



כל הזכויות שמורות
נדפס בישראל, תשכ"ז
All rights reserved
Printed in Israel, 1966

נסדר ונדפס בדפוס קואופרטיבי „אחזה“ בע"מ, ירושלים

תוכן העניינים

7	הקדמה
9	ציונים

האידיאל החינוכי

12	האידיאל החינוכי בתפיסת היהדות
29	ערכי-מסורת בחינוכו
44	בית-הספר התיכון הדתי — מגמתו החינוכית

לימודי היהדות

62	לימודי היהדות בבית-הספר התיכון הכללי
80	הוראת מדעי-היהדות באוניברסיטה העברית
90	הוראת התלמוד בבית-הספר הדתי

ספרותנו המסורתית

104	השימוש בספרותנו המסורתית לחינוכו של האזרח
127	משמעותה הדתית של ההלכה
140	ביאליק ואגדת חז"ל
162	"שני תלמידי חכמים שהיו בעירנו"

הקדמה

עשרת המאמרים, שקובצו יחד בספר זה, הם הרצאות על בעיות חינוך והוראה שהשמעתי בהודמנויות שונות בתקופת השנים תשי"ג—תשכ"ה. מאמרים אלה (להוציא אחד) אף פורסמו קודם-לכן בכתבי-עת ובמאספים שונים, אולם לא הרי מאמרים בודדים, המפוזרים על-פני אכסניות רבות, כהרי אותם מאמרים בשעה שהם דרים בכפיפה אחת. שכן בהיותם מכונסים יחד, תחת קורת-נג אחת, הם גם ניוונים זה מזה ומשלימים זה את זה, ותודות לכך קל לו יותר לקרוא לעמוד על הרעיונות העיקריים ולראות את התמונה בכללותה.

הקובץ עוסק בשלוש סוגיות:

- (א) יסודות החינוך הדתי ומגמת בית-הספר התיכון הדתי;
- (ב) בעיות החינוך היהודי ומקומם של לימודי-היהדות בתכנית-הלימודים של מוסדות-החינוך הכלליים;
- (ג) הויקה בין שאלות ההווה במציאות ובספרות החדשה ובין מקורות ספרותנו המסורתית.

אף-על-פי שלא מעט מהנאמר באותם מאמרים הוא בחינת דברים אשר הזמן והמקום גרמום, לא גרעתי מהם ולא הוספתי עליהם אלא מעט מזער, למרות הפיתוי לצרף חיזוק ורציה ולהדגים דברים שנאמרו לפני שנים במעשים שהתרחשו מאז. גם תכלית המאמרים נשארה בעינה, והיא: להשפיע על החינוך הדתי בכיוון של יתר פתיחות ופחות הסתגרות ועל החינוך הכללי בכיוון של יתר זיקה ליהדות, למען צמצום הפרוד ולמען קירוב הלבבות.

תודתי אמורה בזה לפרופ' צבי אדר, שעודדני ושורזני לסדר קובץ זה, ולמר ברוך שראל, שטרח רבות בעריכתו ובהתקנתו לדפוס.

אפרים א' אורבך

ירושלים, קיץ תשכ"ו

ציונים

המאמרים הכלולים בקובץ זה
נתפרסמו לראשונה בפרסומים המפורטים להלן

„האידיאל החינוכי בתפיסת היהדות“, בתוך מולד, חוברת 4—183,
עמ' 473—480.

„ערכי מסורת בחינוכנו“, הרצאה בכינוס־מפקחים מטעם משרד החינוך
וחתרבות, שנערך באילת כחנוכה תשי״ט.

„בית־הספר התיכון הדתי — מגמתו החינוכית“, הרצאה לפני ציבור
הורים ומורים בבית־הספר „במעלה“, ביום כ׳ בטבת תשכ״ו.

„לימודי היהדות בבית־הספר התיכון“, בתוך ערכי היהדות בחינוך
התיכון, ירושלים, תשס״ז, עמ' 37—53.

„הוראת מדעי היהדות באוניברסיטה העברית“, בתוך על החינוך
האוניברסיטאי (הרצאות לכבודו של המזכיר האקדמי מר אייזן פונזנסקי
כמלאות לו שישים שנה), ירושלים, האוניברסיטה העברית, הרצאות
ספרים ע״ש י״ל מגנס, תשכ״ב, עמ' 14—21.

„הוראות התלמוד בבית־הספר הדתי“, בתוך מעיינות, ירושלים, תשי״ב,
עמ' 44—51.

„השימוש בספרותנו המסורתית לחינוכו של האורח“, בתוך על חינוך
האורח (קובץ הרצאות בעריכת חיי רות), ירושלים, האוניברסיטה
העברית, הרצאת־ספרים ע״ש י״ל מגנס, תשי״ז, עמ' 91—111.

„משמעותה הדתית של ההלכה“, בתוך ערכי היהדות (קובץ הרצאות).
תל־אביב, הוצאת מחברות לספרות, 1950. עמ' 24—31.

„ביאליק ואגדת חז״ל (ההערכה וההשראה)“, בתוך מוזד, תשי״ט,
חוברת 131, עמ' 266—274.

„שני תלמידי חכמים שהיו בעירנו׳ (מקורות ופירוש)“, בתוך לעגנון שי.
ירושלים, הוצאת הועד הציבורי ליובל השבעים של ש״י עגנון, תשי״ט.
עמ' 9—25.

האידיאל החינוכי

האידיאל החינוכי בתפיסת היהדות

האידיאל החינוכי ביהדות, ככל רעיון גדול אחר, איננו דבר קבוע וחד־משמעי. בתקופות שונות נוצרו שיטות ותפיסות שונות בחינוך: בימי התנאים והאמוראים, בימי הביניים, בישיבות ליטא, בחסידות וכו'. ומה מרובים הגזונים המצויים במסגרתה של כל תקופה ותקופה. לא הרי רבי חנינא בן-דוסא כרבי יוחנן בן-זכאי, לא הרי רבא כרבי חייא בר אשי, לא הרי רבי משה תקו כרבי יהודה החסיד, ולא הרי המהרש"ל כמהר"ל (בכוונה נקטתי טיפוסים הקרובים הרבה זה לזה ולא ניגודים קוטביים יותר). לפיכך, הרצאה על האידיאל החינוכי שבתפיסת היהדות מן הדין שתהא כוללת לפחות סקירה על כל זרמיה ותופעותיה, שהרי הדגשת תפיסתו של זרם אחד כתפיסת היהדות יהא בה משום עיוות הדין. אביא דוגמה אחת: ר' יעקב אבן חביב, בעל 'עין יעקב', ור' יחזקאל לנדא, בעל 'נודע ביהודה', פירשו שניהם את מאמרו של ר' אליעזר «ומנעו בניכם מן ההגיון והושיבו בן ברכי תלמידי חכמים» (ברכות כ"ח, ע"ב). ר' יעקב כותב בפירושו: «הזהיר בדבר כולל בענין לימוד הבנים והוא שלא יעכבו אותם לפני המלמד שהתחיל ללמדם ספר, רק ימהרו להושיבם בין ברכי תלמידי-חכמים, וקרא הלימוד שהתחילו בו בקטנותם הגיון כי אין רק דיבור בלבד, כמו המצפצפים והמהגים, שחוזרים על פיהם פעמים רבות בלי דעת והשכל הפסוק שקראו להם, אבל בין ברכי תלמידי חכמים ילמדום דעת ודרך תבונות, ואין ראוי לחשוב שפירושו מן ההגיון נאמר על חכמת ההגיון כי הלוא היא חכמה מפוארה גם לתלמוד תורה». על זה מעיר ר' יחזקאל לנדא בספרו 'צל"ח' לברכות: «ואני אומר, ומה בכך שהוא שייך גם לחכמת התורה, כיון שעיקרו מתחילה הוקבע לחכמה חיצונית, מן הראוי להתרחק ממנה... ולכן לעשות הרחקה יתירה מן

הפילוסופיה הזהיר ר' אליעזר 'מנעו את בניכם מן הגיון'.
 אינני בא לדון כאן בשאלה, מי צדק בביאור דברי
 ר' אליעזר. ודאי שרבי אליעזר לא נתכוון במלה 'הגיון'
 ללוגיקה ולפילוסופיה, שכן הוראה זו גודעה למלה זו רק
 בימי-הביניים. ייתכן שגם פירושו של רבי יעקב אבן הביב
 איננו נכון, ושהגירסה הנכונה במאמר זה היא 'הגאון' — וזהו
 מאמר מקביל, כפי ששיער גדליה אלון ז"ל, ל'אבות דרבי
 נתן' בוסח ב' פרק ל"א: «כופו את הילדים מגאון ופרשום
 מבעלי בתים מפני שבעלי בתים מרחיקים את האדם מדברי
 תורה». המלה 'גאון' מציינת מעמד של בעלי בתים אמידים
 ובעל-ינכסים, וגם ר' אליעזר הזהיר על הרחקת הילדים
 מסביבתם ועל הושבתם בין תלמידי חכמים. אבל ברור כי
 בשני הפירושים משתקפים שני אידיאלים חינוכיים שונים
 והתייחסויות מנוגדות לפילוסופיה, אולם מי שיבוא להציג
 את זה או את זה כ'תפיסת היהדות' יימצא מטעה. לפיכך בא
 אני לסייג את הנושא ולדבר על מהותו של האידיאל החינוכי
 האידיאל, במציאותנו. הכרתה של מציאות זו והגדרתה נחוצות
 לשם העלאת האידיאל החינוכי. אידיאלים חינוכיים נוטים
 להיות קבועים, שכן החברה המתנכת נוטה לחנך כל דור חדש
 בצלמה ובתבניתה. קביעות זו — ברכה כרוכה בה אם ערכיו
 של הדור המחנך מבוססים ומוצקים באמת, אך טומנת היא
 סכנה בתוכה אם ערכים אלה מזועזעים הם ומראים סימני
 התמוטטות פנימית. אוראו האידיאל החינוכי אינו אלא בבואה
 של המציאות הכושלת, והמאמץ החינוכי לאורו עשוי, לכל
 היותר, להשהות את תהליך ההתפוררות הגלויה, אך לא למעט
 את עוצמתו. האידיאל החינוכי בתפיסת היהדות מן הדין
 כאן שתהא לו זיקה למציאות שאנו נתונים בה.

מהי מציאות זו? להווי ברור: אי-אפשר, לדעתי, שתהא
 המשך ישר למה שהיה — או למה שמדמים כי היה —
 במרכיזים הגדולים במזרח אירופה. גם שם היו תהליכי

התמורה הפנימיים חוקים, אלא שהחורבן האפיל על הכל. חורבן זה השאיר את עמנו, בשתי הארצות אשר בהן נשארו לפליטה קיבוצים גדולים, חשוף להתבוללות ולאבדן ייחודו ודמותו. אך לא למותר להזכיר: התבוללות זו מתרחשת בעולם הנתון במשבר-מוסר-זרוח עמוק, עולם שהשיג הישגי-טכניקה מופלגים בכיבוש כוחות איתנים בעוד סופריו, אמניו והוגיו אינם נלאים מלבטא את תחושת הריקנות, האכזבה והיאוש המקננת בו. תחושה זו מוצאת את ביטוייה בצינורות שונים, בשירה ובסיפור ובפובליציסטיקה, גם במדינת-ישראל הצעירה¹, וגלויה היא לעינינו יום-יום. מדינה זו, דמותה שונה מכל דמות ששיוו לה חזיה והזיה. דגלים אשר הונפו בתהליך הקמתה מתוך התלהבות רבה וכוח-שכנוע עמוק — צבעם דהה גם אם מוסיפים להניפם. סיסמאות אשר הרטיטו את הנפש ועוררו למעשה ולקרבן, מעוררות, כשמוסיפים להשמיען, גיחוך ציני. מעשים רבים אשר נעשו במדינה בשם המדינה ולמען המדינה, תרמו להגברת ציניות זו. הלכי רוח ניהיליסטיים נקלטים בנקל באותו חלק של אוכלוסייתנו אשר נקלע לכאן ישר מתוך מסגרת חייו המסורתיים, ללא אותה מידת חיסון וריסון אשר התרבות הליבראלית-ההומאנית העניקה לעליות הקודמות, אף-על-פי שגם זו היתה מועטת ושטחית. אסתפק בהבאת דוגמה אחת. בויכוח על דיני-נישואים אצלנו העלו רבים את הטענה, שדומה לה הושמעה גם מעל דפי העתונות: מה נעשה אם תבוא אלינו עלייה גדולה מברית-המועצות, שמרובים בה נישואי-תערוכת? חשבתי בתומי שטענה אותנטית היא, עד שקראתי במאמר אחר באותו עתון: „אילו היו שליטי הקרמלין מתנים את עזרתם בהשתקת דרישתנו זאת — לשינוי היחס ליהדות רוסיה —

¹ העמיד על כך הפרופ' ברוך קורצוהיל במאמרי הניקורת שלו.

כלום יש המפקפק בכך כי היינו מקבלים בהקלה ובחדווה את הנשק הסובייטי ואת התמיכה המדינית הסובייטית גם כששלושת מיליוני יהודי ברית-המועצות יוסיפו להיות כפי שהם חיים עתה?" הכותב מודה ששיקול כזה הוא ציני, אבל הוא מצדיקו בכך שגם מדינות אחרות אינן נוהגות אחרת. הציניות העולה מהלך-מחשבה זה, הנוטל כמעט את כל טעמה של הקמת המדינה לרבות 'חוק השבות', מתפשטת בהכרח גם על תחומים אחרים שהם חיוניים לקיומה של המדינה.

לפתיחות ולא להסתגרות

יש הבדל יסודי בין המשבר בדורנו ובין זה שבדור האמאני-סיפאציה וההשכלה. מול היהדות המסורתית עמדה אז תנועה גואה ועולה שהאמינה באידיאלים — אידיאל ההשכלה הראציונאלי, שנלוו אליו אידיאלים מדיניים של המהפכה הצרפתית ואחר-כך של הסוציאליזם — תנועה בעלת בטחון עצמי, תוקפת והורסת לעלות ולנצח. בימינו עומד מול היהדות המסורתית, מכאן, דור מאוכזב ומרוקן, המודה שהוא לקוי בחסר ואינו מוצא דרכו, ומכאן, חלק לא קטן מדור-הביניים, המעוניין לקיים זהותו היהודית בעצם הישיבה בארץ ובדיבור העברי ועל-ידי סיגול חלקים של מורשת-העבר, שאינם מחייבים לדעתו זיקה לדת ישראל ולמצוותיה. במסיבות אלו, מהו האידיאל החינוכי שיכולים להעמידו יהודים אשר קיבלו עליהם עול מלכות-שמים ועול תורה ומצוות, מתוך הכרה שבמדינה יהודית יוכלו לקיים חפצם ביתר-שלימות ומתוך אמונה שבעצם ישיבתם בארץ ובעצם בנייה מקימים הם אחת ממצוותיה של התורה?

קודם-כל יש לשאוף לפתיחות ולא להסתגרות. עלינו לחנך ביודעים, מתוך תפיסה כלל-ישראלית ולא כיתתית, להשתייכות לכלל האומה כמות שהיא. ומוטב להעמיד על כך שגם בעבר לא היה עם ישראל טלית שכולה תכלת

ולהימנע מאידיאליזאציה מזוייפת ומסולפת של תקופות קודמות. ואזכיר את דברי הפסיקתא: «פרי עץ הדר, אלו ישראל. מה אתרוג זה יש בו ריח ויש בו טעם, כך ישראל יש בהן בני אדם שהם בעלי תורה ובעלי מעשים טובים. כפות תמרים — אלו ישראל. מה תמרה יש בה טעם ואין בה ריח, כך ישראל יש בהן בעלי תורה ואין בהן מעשים טובים. וענף עץ עבות — אלו ישראל. מה הדס זה יש בו ריח ואין בו טעם, כך ישראל יש בהן בני אדם שיש בידיהם מעשים טובים ואין בהן תורה. וערבי נחל — אלו ישראל. מה ערבה זו אין בה לא טעם ולא ריח, כך ישראל יש בהן בני אדם שאינם בעלי תורה ולא מעשים טובים. אמר הקב"ה: לאבדם אי־אפשר, אלא יעשו כולם אגודה אחת והם מכפרים אלו על אלו. ובזיקרא רבא' נוסף: «ואם עשיתם כך הוא מתעלה». ובאמת הוא מתעלה כשעושים אגודה אחת. אין ספק שתודעה כלל־ישראלית זו נפגמה הרבה ביהדות הדתית, בנוער הדתי ובמערכת־החינוך. יש מקום ללמד תודעה יהודית גם לנוער יהודי דתי. 'תודעה יהודית' זו פירושה הכרת העם היהודי על פלגיו וגוניו, בעיותיו ולבטיו. 'פתיחות' פירושה ראיית בעיות ולא התחמקות מהן. אסור לו לחינוך הדתי לעצום עיניו ולהניח שלגביו אין בעיותיו המיוחדות של העולם המודרני קיימות, שהוא מחוסן מעין חיסון טבעי בפניהן ואין לו צורך לטפל בהן. שאלות של ממש, זה טבען, צצות ועולות במוקדם או במאוחר, ואם החיסון הוא מדומה הן צצות ועולות ביתר חריפות. אם באמת יש בפיהם של יהודים דתיים תשובה ופתרון לשאלות, חובה היא להשמיעם. אבל אין להימנע מלשאול אותן גם כשאין פתרון ואין תשובה ברורה. כי גם החינוך הדתי חייב להרגיל עצמו לחיות עם שאלות שאין בפיו מענה עליהן — ולחיות עמן פירושו לחיות מתוך נאמנות בלתי מעורערת לתורה ולמצוות. מוטב להיות נבוכים מאשר להתעלם מעצם קיומן של השאלות או מאשר להחזיק בפתרון

שאינו פתרון. לנבוכים אפשר שיקום מורה באחד הימים, אבל האטימות סותמת את מעיין היצירה.

פירושה של "פתיחות" אינו מתמצה גם בסיסמה "תורה עם דרך ארץ", היינו, צירוף של תרבות כללית או מקצוע חופשי עם שמירת מצוות וידיעת קצת תורה. הלא דבר הוא, שדווקא בחסות הדוגלים ב"תורה עם דרך ארץ" התבססה בדלגות כיתתית ויותר על רובו של כלל ישראל. תופעה זו רוחה גם אצלנו. פסיקאי דתי, עורך־דין דתי או שופט דתי, לעתים קרובות מאד אינם מראים יותר הבנה לבעיות דורנו מאשר סתם יהודי שלא זכה לתארים ולתפקידים אקאדמיים. לעומת זאת מכיר אני יודעי־תורה, שלא זכו לרכוש השכלה כללית והם יודעים ומבינים את הבעיות של האדם היהודי בדורנו ושל האומה בשעה זו, כשם שהידיעה המדעית המקצועית, אף ברמתה הגבוהה ביותר, אינה גוררת עירנות מיוחדת או הבנה מיוחדת בבעיות המדינה או החברה, כך אין לה כל השפעה על דמותו הדתית של אדם. זה כופר או מאמין, שומר מצוות או עבריין, מאותם מניעים כמו כל אדם אחר. בזה איני מתכוון לומר שאין לבסס את האידיאל החינוכי הדתי על רכישת השכלה כללית וידיעה מקצועית מעולה. להיפך, שני אלה הם הכרח, אלא לא ל"האדרת שם ה'", כלשונם של מנהיגי הנורם "תורה עם דרך ארץ" מימות ר' עזריאל הילדסהיימר ועד לכל אותם נסיונות, שנתרבו בימינו, לגלות במדעי הטבע המודרניים אסמכתא וחיוק לתורת ישראל, נסיונות שבהם על־הרוב מרובה היומרה מן הידיעה וההבנה.² רכישת השכלה כללית וידיעה מקצועית היא בחינת לימוד 'אומנות' שהאב חייב ללמד את בנו, שאם לא כן "כאלו מלמדו לטטות" (קידושין כ"ט, ע"א).

² ודברים של טעם לעניין זה השמיענו אסא כשר במאמרו "תרגיל בתוספת שחר" (זעות, ר"ה תשכ"ג).

וההשכלה והידיעה בימינו גם הם בחינת 'אומנות גקיה'. החינוך הדתי מצווה להעמיד על כך, ותחילה חייבים המחנכים ללמוד מה הם תחומיו של המדע, מה בינו ובין השיטות הפילוסופיות שנתלוו לו, ושבתורת ישראל אין פזיקה ואין גיאולוגיה ושאר מדעים. ואין דוגמות מחייבות בתחומים אלה, כשם שאין דוגמאטיות מחייבת אף בתחום התיאולוגיה. הרמב"ם פסק, ש"האומר שיש שם ריבון אחד זהו בעל גוף ובעל תמונה" (הלכות תשובה פ"ג, ה"ז), והראב"ד השיג עליו וכתב: "למה קרא לזה מין, וכמה גדולים וטובים הלכו בו המחשבה לפי מה שראו במקראות". ואמנם כותב רבי משה תקו ב'כתב תמים', כי "מי שמפרש בצלם אלוהים ברא אותו, חיישינן שמא מין הוא, כלומר מי שעושה פסק אצל 'צלם', משום שרוצה לומר שאין הקדוש-ברוך-הוא צלם".

חוסר הדוגמאטיות בעניינים רבים, המציין את דת ישראל, פותח פתח רחב למחשבה הדתית, ומחשבה זו לתחומיה ולענייניה השונים מן הדין שתתפוס מקום בחינוך דווקא בימינו. אין אמונה ללא מצוות, אבל המקיים אותן ללא אמונה מתכחש לנותן התורה אשר קידשנו במצוותיו. אם מדבר אני על מחשבה דתית אין אני מתכוון בעיקר לספרות הפילוסופית של ימי-הביניים, אלא לעולם המחשבה של המקרא ושל חז"ל בהלכה ובאגדה, ולהקניית הבנה והערכה לתולדות האומה כמאבק רצוף עליות וירידות על קיומן של התורה והאמונה, ולראיית בעיות האדם, החברה המדינה והיחסים בין העמים לאורן של שתייהן. הדגשת צדדים אלה בחינוך חשובה היא גם כדי למנוע עיוותים המתגלים עקב הזנחתם.

הנסיון מלמדנו, שחינוך דתי ייתכן רק בסביבה דתית. הדבר הוא מן המוסכמות שאינן צריכות ראייה, אלא שהמחלוקת נטושה על תחום זמנה ומקומה של המסגרת. ברם, יש גם צד שני למטבע, והוא מזדהה עם הסיבה הרביעית למחלוקת בעניינים שתיאר הרמב"ם ב'מורה נבוכים' חלק א',

פרק ל"א: „ובזמננו סיבה רביעית לא זכרה (היינו לא זכר אלכסנדר האפרודיסי, שדבריו הביא קודם — המלבי"ד) שלא היתה אצלם, — והיא: ההרגל והלימוד. כי האנשים בטבעם אוהבים מה שהורגלו בו ונוטים אליו; עד שאתה תראה אנשי הכפר — כפי מה שהם ממיעוט רחיצת ראשם וגופם והעדר ההנאות וצוק הפרנסה — ימאסו המדינות ולא יהנו בהנאותם, ויבחרו העניינים הרעים המורגלים על העניינים הטובים שאינם מורגלים... כן יתחדש לאדם בדעות אשר הורגל בהם וגדל עליהם, מן האהבה והשמירה להם והתרחק מזולתם. ולפי זאת הסיבה גם כן, יימנע האדם מהשיג האמתות ויטה אל מורגליו.“ טוב שהחניך ילמד בתוך המסגרת על דעותיהם ובעיותיהם של אלה הנמצאים מחוצה לה וגם ילמד להתייחס אליהם כראוי ולעמוד בויכוח אתם. עצם הצורך להתעצם עם גישות שונות עשוי רק להעשיר את עולמו.

דורשיה או התנשאות

החינוך במסגרת אחידה וקבועה יש לו עוד תוצאת-לוואי, והיא — צמצום פיתוחה של האישיות. כושרי השכל והנפש של חניכינו מתבלטים או בתחומי המקצוע שבו הם בוחרים, אבל לא בתחום הדתי הספציפי. כאן מתקבל יותר ויותר טיפוס אחיד, סטאנדארטי. כל כוח עמידתו של רוב הדור הצעיר הדתי בא לו מתודעת ההשתייכות לקבוצה הומוגנית ומכוח קיום חוקי המשמעת המחייבים אותה, המשווה לו אופי מיסדרר־צבאי. יניקתו היא משני מקורות. האחד הוא הציבור הדתי הקיצוני, הגורס התבדלות גמורה ועקיבה ממדינת-ישראל, ולמעשה מרוב העם, והקובע במידה לא מעטה, מחמת חוסר מנהיגות בעלת סמכות, את כללי הנהוג של הציבור הדתי כולו. המקור השני המוסיף הוא צבא ההגנה לישראל. משנות השירות בו, על ההווי שבו, מועתקים יסודות לא מעטים לתחום חיי הדת, בעיקר לגבי הפגנת סממנים חיצוניים

הגובלת באכסהיביציזניזם³. בפובליציסטיקה הדתית נשתגר סגנון צבאי למחצה, וכבר קראתי על 'צבא מוכיחים' ועל פעולת גדולי ישראל בעבר המשולה ל'זרקורים'. בעוד שהציבור הדתי הקיצוני חי בעוני ובצמצום, מוכן לויתורים על מנעמי החיים המודרניים ונוחותם, ויש בו גילויים מובהקים של בזירות בלי מנזרים, הרי אותו ציבור דתי המתחנך בישיבות תיכוניות וגם בישיבות אחרות נהנה מכל מה שהחיים האלה מעניקים. המשותף לאלה ולאלה הוא היהירות הדתית בפגישה עם הזולת. הצעיר הדתי בימינו מופיע על-פירוב, לפחות כלפי חוץ, ללא בעיות. לגבי דיודו כבר נפתרו כל השאלות. הוא מצא את הדרך הבטוחה לשתק את השטן ולהוציא את 'היצר הרע' מכלל פעולה. כולו אומר: «אשרינו וטוב חלקנו». לעומת תמונת היהדות הדתית בימינו כטלית שכולה תכלת, הלא מחזירים מעשיהם של הדורות שעברו. על כורחו עומד אדם תמה ותוהה על המעשים המגוונים המרובים בכל תחומי החיים, המסופרים בשאלות-ותשובות של כל הדורות. מעשים שגם יהודים שומרי-מצוות עשו אותם. ואין צריך לומר שעומד הוא פעור-פה וחסר-הבנה נוכח דברי רבן יוחנן בן זכאי — הוא, המכונה בפי תלמידיו «גר ישראל, עמוד הימיני, פטיש החזק» — האומר בשעת פטירתו לתלמידי-דיו: «יש לפני שתי דרכים, אחת של גיהנום ואחת של גן עדן, ואיני יודע באיזו מוליכים אותי»; וברכתו לתלמידיו היא «שתהא מורא שמים עליכם כמורא בשר ודם» בתוספת «ולואי». — מה הם אלה בעיני יראים בימינו, המכריזים על יראת-שמים שלהם בקולי קולות?

אסתפק בדוגמה אחת, שאובה מתוך מאמר מבולבל, למרות היותו גרוש בהבאות מכתבי לוגיקנים ופיזיקאים, שהופיע בשם «על הפורמאליזם של היהדות ההלכתית»

³ ר' ע"א סימון, בעיתון «הארץ» מיום י"ד בסיון תשכ"ג.

(דעות, תשכ"ג). המחבר מביא נימוק אקטואלי לדתיותו — „הרעיון הלאומי-ציוני“ — וכותב: „הרבה לולינות דרושה לחילוני כדי להסביר את חזרתו של העם לארצו לאחר אלפי שנות נדודים... עוד יותר קשה לחסר האמונה להסביר, לו רק לעצמו, את גירושם של הערבים, נישולם וההתנחלות במקומם בנסיבות תקופת מלחמת-השחרור; והלקאה עצמית בנושא זה היא חזיון נפרץ בימינו. כאן מאפיין את הדתי שקט פנימי ובטחון בהכרחיות מעשה זה ובצדקתו. ההסבר ידוע למי שקרא מימיו פרשה עם פירוש רש"י. על הפסוק הראשון שבפרשה ראשונה בבראשית 'בראשית ברא אלהים' כותב רש"י: 'אמר ר' יצחק: לא היה צריך להתחיל את התורה אלא מ'החודש הזה', שהיא מצווה ראשונה שנצטוו ישראל. ומה טעם פתח ב'בראשית'? משום 'כוח מעשיו הגיד לעמו לתת להם נחלת גויים' וכו'. ומי שלא קרא יילך ויקרא." וחבל שהכותב לא קרא, ואם קרא לא הבין, שכן מאמר זה אינו מעיד כלל על שקט פנימי אלא על נקיפת מצפון. הוא מעלה את הטענה, „שאם יאמרו אומות-העולם לישראל: 'ליסטים אתם, שכבשתם ארצות שבעה גויים', אומרים להם: 'כל הארץ של הקב"ה היא, הוא בראה והוא נתנה לאשר ישר בעיניו'...“ ופורמאליסט של ההלכה חייב היה לקרוא את דברי הרמב"ם שמקורם בירושלמי, שביעית, פ"ו: „שלשה כתבים שלח יהושע עד שלא נבנס לארץ. הראשון שלח להם: מי שרוצה לברוח — יברח; וחזר ושלח: מי שרוצה להשלים — ישלים; וחזר ושלח: מי שרוצה לעשות מלחמה — יעשה...“ הצטמצמתי רק בצד הפורמאלי של הדברים, ואינני בא לדון במידת האמת שבהם. הבאתים רק כדוגמה למידת היוהרה והשטחיות כאחת. הוא הדין לטענות הנשמעות: אצלנו אין פשעי-מין, אין פורעי-מוסר, ואם יש קצת, מסנגרים ומכסים; ואם אחרים מגלים — הרי הם עושים זאת מתוך שנאה עיוורת ליהדות הדתית.

יותר זה, הבאה על-פירוב כרוכה בחוסר כשרון הביטוי ובחוסר יכולת להגדרה עצמית ולהסברת עמדה והשקפה, עושה לדבר הנמנע את הפגישה והשיחה עם הזולת החושב אחרת, או זה המתלבט והמתחפש דרך לאמונה. תורת השנאה, האומרת ומשננת לעצמה: „האחרים שונאים אותנו“, היתה כמעט לנחלת הכלל ביהדות הדתית, ושתייהן מפרנסות את תורת הכפייה, המשמיעים אותה — והם נמצאים גם בציבור האקאדמי — אינם מקיימים אותה הלכה למעשה, ואולי הם מסתייגים גם ממעשיהם של 'נטורי קרתא' בפומבי, אבל לאמיתו של דבר הם דוגלים בה. וב'דעות' נתפרסמו רשימות ומאמרים ברוח זו, אחרים, מרובים יותר, נמנעים מהסכמה מפורשת לכפייה, מניעים שבחינוך וקצת חשבונות מעשיים מעכבים, אבל שמחים הם כשאחרים מעינים להשמיע את הדברים במפורש. מבחינה חינוכית פסולה בתפישת היהדות בימינו כל כפייה בענייני דת ואמונה, אין לה שום בסיס עיוני או הלכתי.⁴ הרמב"ם, ב'הלכות גרושין' פ"ב ה"ב, מסביר את העניין של „כופין עד שיאמר רוצה אני“: „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 גירש לרצונו“. ההנחה לגבי רוב הציבור החילוני, שהוא רוצה לעשות כל המצוות ולהתרחק מן העבירות, שרק יצרו תקפו, אין לה מקום בימינו. ממילא אין גם מקום ואין ערך לכפייה, כי רק הנחה זאת היא הנותנת טעם לכפייה, ואפילו לגבי הוכחה הסתמכו הפוסקים על המאמר ב'סדר אליהו רבא', פסק י"ח: „הוכח תוכיח את עמיתך — לעמיתך שהוא אוהבך ושהוא עמך בתורה

⁴ רבדים של טעם בנושא זה כתב יעקב לוינגר ב'דעות' תשי"ז, אבל מאו גברו שם קולות אחרים.

ובמצוות אתה חייב להוכיח אותו, אבל לרשע שהוא שונאך אי אתה חייב להוכיח אותו ואי אתה רשאי להוכיח אותו". והכריעו, כי בדבר שלגביו יש ודאות שלא תתקבל התוכחה, אין להוכיח ברבים (ר' אור"ח סי' תר"ח ס"ב). לגבי הכפייה כתב בעל 'אור שמח' (הלכות ממרים פ"ד, ה"ג): "דהא דמכין אותו עד שתצא נפשו הוא משום שמא יקיים את המצווה... אבל אם ברי לו שעל ידי הכאה לא יעשה המצווה, אסור לו לנגוע אפילו בשעריו, כל שכן בלא דעתו ליטול נפשו בודאי אסור, ומה גרויח? המצווה לא תהא נעשית." הדיבורים על כפייה והמחאות המרובות וההפגנות של סרק, שלרוב סופם אפס הישגים, משאירים רק מישקע מר. יתירה מזו: כל עניין הכפייה מתפרש לא כנסיון להביא את הזולת לקיומה של תורה ולשמירת מצוות. שהרי לא איכפת לו ליהודי הדתי מה עושה הזולת בתחום ביתו ורשותו, בשכונתו או במושבו. המדובר הוא בעצם ב'היזק ראייה' — שלא יעשו דברים הפוגעים ברגשותיו של היהודי הדתי, וכאן מתחילה לפעול כל אותה שרשרת עגומה של פעולות מצד גורמים דתיים למצוא פשרות כדי להרגיע את רוחם של מפריעי שלום-הציבור, של הנוקמים למעשי אלימות. הגורמים האחראיים, המעוניינים להיפטר מצרות מטרידות, מוותרים, ועם כל ויתור מתרחבת התהום בין יהודים דתיים ובין לא-דתיים, ומה שגרוע עוד יותר — גדל המרחק בין הציבור הגדול ובין אמונת ישראל ודתו. הבעיות האמתיות, שיהודים דתיים עומדים נכון בכל תחומי החיים, נדחקות הצדה, ואתן נדחקים גם היהודים הדתיים מתחומים חינוכיים, שבהם אין הם יכולים למצוא את מקומם.

צאו וראו את הריבוד בחברתנו, ומה הם התחומים שיהודים דתיים אינם מיוצגים בהם כלל. חושש אני מאד לחינוך בנינו ובנותינו באווירה זו. כל ההפגנות של 'כוח' וכל הטענות על ריבוי מספרם של היהודים הדתיים, הנוקבות לרוב מספרים

אבסולוטיים ולא יחסיים⁵, אינם עשויים להפיג חששות אלו, שההסתגרות והקיצוניות סופן שיביאו ריאקציה מבפנים, שתהא אולי חריפה יותר מזו שגוטים להשכיח אותה, אשר פגעה בשייכות ובקלויזים במזרח אירופה בשלהי המאה שעברה ובראשית המאה הזאת. סנונית אחת השמיעה את קולה מעל דפי 'הארץ' בדמותו של אחד ש' שיחור, שהציג עצמו כחניך ישיבה ירושלמית. ושכתב מאמר תגובה על פעולת 'המחנה התורתי' נגד המיסיון. מאמר מלא ערפל ובלבול מושגים ורצוף שנאה עצמית לעבר, שקשה למצוא דוגמתו אצל 'חופשיים' שלא טעמו טעם ישיבה וקנאות דתית. דרושה רויזיה בדרכנו החינוכית, ויש לסלק ממנה סילוק מוחלט כל אבק יהרהר והתנשאות, כל נטייה להתבדלות. יש לעודד מגע, להכין ולחנך לקראת פגישה, שיחה וביטוי, לחנך להסברת פנים גם כשנתקלים בלעג ובביטול, ואולי גם בשנאה. אין הכוונה לנמיכות דעת ולהתבטלות. להיפך, על החינוך הרתי האמתי לראות באמונתו בתורה ובמצוותיה מקור עוז ועוצמה, וככל שתגדל ותעמיק הרגשה זו, יהיה פחות צורך בהפגנות־סרק. תודעה זו יכולה להסתמך על עמידתה של יהדות התורה והמצוות במרוצת הדורות. האנדרלמוסיה הגוברת באה על ביטויה בימינו גם בחיפושים הנואשים אחר דמות של יהדות שונה מזו של המציאות ההיסטורית הגלויה. גילוי כתבים גנוזים של כת שאבדה מן העולם, חישוף תעודות אותנטיות חודשות על תנועה משיחית, מעוררים תקוות כי הנה סוף־סוף נמצא איזה מקור־סמכות חדש, שאמנם נגנו ודוכא אך שמא דווקא בו ימצאו גילויים אמתיים של יהדות אהודה יותר. אבל לאמתו של דבר, במידה שיש לפנינו מחקרים של ממש על זרמים מנוצחים, המגוללים את הפרשיות

⁵ הדברים הופרכו בסקר שנערך על משקל הדת בחברה הישראלית, שתוצאותיו נתפרסמו באסות.

הנדרונות במידה של אובייקטיביות, ולו גם מתוך אהדה למנוצחים, עשויים הם רק לעורר הערצה וכבוד למנצחים. אם מחקריו של גרשום שלום העלו בתנופה רבה את עלילותיה וקורותיה של תנועת שבתי צבי והפכו אותה מעולם-צללים מדומה וחסר ממשות לתנועה היסטורית מקיפה ועצומה, שזיעצה את חומות האומה וגרפה בזרם מים כבירים קהילות שלמות, ובתוכן גם גדולי תורה, והעמידה על משמעותם הפנימית של רעיונותיה — הרי הם רק מבליטים ביתר-שאת את חסינותה וכוחה המשמר והמעמיד של היהדות המסורתית. היהדות הדתית בימינו נראית לי יותר מדי זועפת וזועמת ועצבות שרויה עליה. היא זקוקה לפנים שוחקות, למשהו משחוקו של ר' עקיבא שבכוחו לפרוק את הנשק מהמתנגד. היא זקוקה לשמחה של מצווה, ליתר גמילות-חסדים, ליתר אהבת הבריות, לפחות שנאת-חינם, ליתר היחלצות למעשים טובים. וברי, בכל התחומים האלה אין כמעט ולא כלום בין יהודי דתי ללא דתי, ודי להזכיר את הבריחה מן ההוראה בבית-הספר כמקצוע וכשליחות כאחד. כלום יש תפקיד דתי יותר לצעיר הדתי מאשר לצאת וללמד? אילו היתה ב'שיבות' באמת תודעת שליחות לגבי החדרת שמירת התורה והמצוות בחוגים רחבים, כלום לא היו צריכות להכשיר כל בחור וטוב להוראה בבתי-הספר? האמנם נחשב הדבר כביטולה של תורה? מה שמכונה בפי רבים כיום 'תורה לשמה' הוא קצתו שיטה ישנה, המחדשת את מוסד השידוכים והטלת עול הפרנסה על האשה. לדעתי אין דבר זה יכול לשמש אידיאל חינוכי לרבים. 'תורה לשמה' זו דרך ליחידים, אך הצורה טעונה תיקון רב.

מכל מקום נאה ויאה לעוסקים בתורה לשמה, כמו לעוסקים במדע לשמו, שישננו לעצמם את דברי רבנן דיבנה: „אני בריה וחברי בריה, אני מלאכתי בעיר והוא מלאכתי בשדה, אני משכים למלאכתי והוא משכים למלאכתי, כשם שהוא

אינו מתגדר במלאכתו כך אני איני מתגדר במלאכתי, ושמא תאמר — אני מרבה והוא ממעיט — שנינו: אחד המרבה ואחד הממעיט, ובלבד שיכוון את לבו לשמים" (ברכות, י"ז, ע"א). תורת-ישראל היא ספר-חינוך. לימודה וקיומה מעשי-חינוך הם. הרצון ללמד ולחנך אחרים מן הראוי שיתבסס על חינוך עצמי, אבל מיבחנו של החינוך העצמי הוא במידה שהוא מצליח בחינוכם של אחרים. בלי מיבחן מתמיד זה אין בטחון שהחינוך העצמי הוא בעל ערך. ואין הוא יכול להתגשם באווירה של אי-אמון וחשדות, ועומד הוא בניגוד מוחלט לפילוסופיה של כוח וכפייה. אמנם, לדעת רב אבדימי «כפה הקב"ה עליהם את ההר כגיגית ואמר להם: אם אתם מקבלים את התורה, מוטב, ואם לאו — שם תהא קבורתכם» (שבת, פ"ח, ע"א). אבל רבא הוסיף, מתוך ידיעה שהכפייה לא הועילה בימי הבית הראשון: «אף-על-פי-כן הדור קיבלה בימי אחשורוש, דכתיב: קיימו וקבלו היהודים — קיימו מה שקיבלו כבר» (שם, שם). משום כך, אמר הרבי מקוצק, נקרא חג השבועות 'זמן מתן תורתנו' ולא זמן קבלת תורתנו, כי היא ניתנה לכל, אבל לא הכל קיבלה. נתינת התורה היתה ביזם אחד, אבל קבלתה יכולה להיעשות בכל זמן — אך לא על-ידי כפייה.

חשבוננו עם הנצרות

לבסוף רצוני לומר משהו על היחס לעולם הנכרי, וביחוד לדתות האחרות. גם דבר זה הוא בכלל האידיאל החינוכי של הפתיחות. בחינוך הדתי מוכרח העניין הזה לתפוש מקום, ואין הוא יכול להיקבע רק על-ידי המערכת המדינית-הכלכלית היום-יומית. חשבון ארוך לנו עם הכנסייה הנוצרית, חשבון עקוב מדם, חשבון של הרס וחורבן, של טבילות מתוך כפייה, של עלילות והשפלות. אבל יש לנו גם ויכוח בן אלף ושמונה מאות שנה שבו שולטות כל הנימות, מחירופים וגידופים ועד

לשיחות של ידידות מתוך רצון ללמוד. בין כל הדתות שבעולם אין כדת הנוצרית המודה בתלותה ביהדות ובמקור רותיה, אבל אין גם כדת הנוצרית אשר בשבילה עצם קיומם של יהודים מאמינים הוא בעיה תיאולוגית. בתקופות של סובלנות גברה דעתם של מורי הכנסייה, שמהם השמיעה גם בימי רדיפות ובימי מסעי-הצלב, כי הכנסייה חייבת להניח ליהודים, כי בקץ הימים יגיעו לקבלת הנצרות, אמונה שאף היא אינה אלא בבואה של אמונתנו על אחרית הימים. הכנסיות הנוצריות, ובראשן הכנסייה הקתולית, אחרי פשיטת רגל איומה וגוראה בימי מלחמת-העולם השנייה והשואה, חוזרות ומניפות בימינו דגלם של רעיונות ליבראליים והומאניים, אף מתוך נטישת דוגמות ונוסחאות. רעיונות אוניברסאליים מועדפים אמילו על הישגי התפשטות מקומיים. תמורה זו כבר הביאה להרמת קרנה של הכנסייה הקתולית ככל שרבים ממאמיניה מתקשים לעכל את עיקרי אמונתה.

בתחום זה שולט ביהדות הדתית אלם מוחלט. אין נקטת עמדה ואין השמעת דעה. אלם זה מלווה שנאה חסרת-אונים, שאם היא באה לידי ביטוי הרי היא באה במעשי-איוולת חסרי-שחר כאותה התנפלות על כמה מהמוסדות הדתיים הנוצריים בארץ. מעניין הדבר, שאחרי המעשים הללו הופיעו כרוזים והצהרות של דוברים דתיים, שהכריזו: אין לנו כלום נגד הנצרות, אנחנו רק נגד פעולות המיסיון, וכמעט נתקיימו בהם דברי רבי יוחנן בן זכאי: «אל תיבהל לסתור במות גויים שלא תיבנה בידך, שלא תסתור של לבנים ויאמרו לך עשם של תבנים, של אבנים ויאמרו לך עשם של עץ» (מדרש תנאים, הוצ' הופמן, עמ' 58). לנו דווקא יש משהו נגד הנצרות, ונראה לי שמוטב כי החניך שלנו יידע את עניינה של הנצרות ותורותיה, ומהו המבדיל בינה לבינינו. ברור שלא נעמוד במיבוחן אם התגובה היחידה היא שרפת כתבי הבשורות, כפי שהורה לתלמידיו הלכה למעשה אחד מראשי

ישיבה הנחשבת משום־מה למודרנית. חכמי־ישראל באשכנז ובצרפת בימי־הביניים לא נהגו כך, אלא הביאו את דבריהם בפירושיהם ובספרי הפולמוס והתווכחו עמם. הם נאלצו לעשות זאת, ואלו אנחנו אין אנו נאלצים, וניתן לנו לעשות זאת מתוך חירות.

נדמה לי שיהדות דתית חייבת להופיע בשער בת רבים ולנקוט עמדה ברורה כלפי אמונות אחרות. הלא עובדה היא שבפגישתנו עם העמים החדשים — עמי אסיה ואפריקה — אין אנחנו מופיעים כעם שנתן לעולם את האמונה באל אחד ולא כבעלי דת החובקת בתורתה, בדברי חכמיה ובתפילותיה רעיונות אוניברסאליים נעלים, של עולם אחד המאוחד באמונה באל אחד, אלא כעם של טכנוקראטים יעילים ושל סוחרים זריזים. האורחים המרובים הבאים למדינתנו, מה הם שומעים על דת ישראל ותורתו? את שבט זבולון תיארו חז"ל בספרי כסוחרים: „היה לוקח מאחיו ומוכר לגויים, ומן הגויים ומוכר לאחיו“, אבל הם הוסיפו „עמים הר יקראו“. מכאן אתה אומר, שהיו אומות ומלכים מתכנסים ובאים לפרקמטיה של ארץ־ישראל, והם אומרים: הואיל ונצטערנו ובאנו לכאן, נלך ונראה מה יראה של אומה זו ומה מעשיה, ועולים לירושלים ורואים את ישראל שעובדים לאל אחד ואוכלים מאכל אחד... והם אומרים אין יפה אלא להדבק באומה זו. מנין אתה אומר שאין זוים משם עד שמתגיירים...“ (ספרי, דברים, פי שנ"ד). אינני בא להטיף לפעולות גיור ול'מיסיון' מצדנו, אבל עלינו למצוא דרכים להביא את דת ישראל ותורתו לעולם. שאיפתו של חינוך יהודי דתי צריכה להיות, להעמיד יהודים היוודעים להסביר את עצמם ואת יהדותם כלפי פנים וכלפי חוץ, ולשם כך עליו להתבסס על שיטות ודרכים שונות מאלו שהוא נוהג בהן, ברוב המקרים, כיום.

ערכי-מסורת בחינוכנו

הנושא שאני עומד להרצות עליו אינו בחינת חידוש, וכשהוצע לי להרצות עליו אמרתי, שבתחומי אפשר לדבר כמעט על הכל וגם לא לומר דבר. אני מקווה שלא אתפס לאחת משתי האפשרויות הללו, הגם ששתיהן נוחות אך לא מועילות. תחילה אגדיר איפוא על מה יש בכונתי לדבר ומה לא ייכלל בגדר דיוננו. את הדבר האחרון קל לי לעשות, כיון שאיני מתכוון לחזור על דברים שאמרתי בהזדמנויות קודמות. כונתי להרצאה „השימוש בספרותנו המסורתית לחינוכו של האורח“, שהשמעתי בסידרת הרצאות פומביות על „חינוך האורח“ בשנת תשי"ו¹ ולהרצאתי „לימודי היהדות בחינוך התיכון“ בסימפוזיון על נושא זה שנערך בירושלים בשנת תשט"ו ושהופיעה בקובץ „ערכי היהדות בחינוך התיכון“. בראשונה עסקתי בשאלות מתודיות ובשנייה בשאלות תוכנית-הלימודים, והפעם אינור משתיהן ואקדיש את הרצאתי לבירורן של כמה עקרונות והנחות-יסוד, הקשורים מצד אחד במורשת-הרוח שלנו ומצד שני בקיומנו בעולם כמות שהוא, בעולם הגדול על בעיותיו ומבוכתו ובעולמנו היהודי על השינויים המהפכניים שהתחוללו בו ושעדיין לא הגיעו לכלל גיבוש ועיצוב. בהרצאותי הנ"ל הקדמתי במידת-מה „נעשה“ ל„נשמע“ והפעם הנני בא להשלים, ואולי להצדיק, את שינויי-הסדרים הנה, שהוא, דרך אגב, אחד מערכי-היסוד של מסורתנו.

דברי על ערכי-המסורת יתייחסו לתנאי חיינו, כפי שמצאו את ביטויים בעצם הגדרת הנושאים בכינוס זה: „ספרות בעולם מזועזע“, „לימודים הומאניסטיים ולימודים ריאליים

¹ ראה להלן עמ' 104—126.

בחינוך של דור הטכנולוגיה", "התפתחות רוחנית והצלחה בלימודים בארץ של עלייה", "פני החברה בישראל בעשור השני". אם אצרפם למשפט אחד בקשר לנושאי הרי שעלי לדבר על ערכי-מסורת בעולם מוזעזע, בדור של טכנולוגיה, בארץ של עלייה, בפרוס העשור השני לקיומה של ישראל כמדינה עצמאית.

את שורשי הוזעזע של עולמנו וסיבותיו היטיב להסביר הפרופ' הוגו ברגמן, במאמרו "אלוהים ואדם במחשבה החדשה"². ברגמן מוביל אותנו מה"מהפכה הקופרניקנית" של קאנט, שהעמידה את האדם מבחינה מתודית במרכז העולם ועשתה את האדם למקור האוטונומי של המוסר, דרך הפיכת ההומאניזם לדת, שהשפעתה על האנושות היתה רבה והישגיה המעשיים לא מעטים, דרך התנועה הנגדית של הרומאנטיקה, שחיתה מתוך געזעים למקורות-החיים, לעולם שיהיה עולם ממשי, ועד לאותו מיפנה שחל בסוף המאה התשע-עשרה, שממנו יצא האדם המושפל והנשבר של המאה העשרים.

הפרופ' סמבורסקי העמיד הבוקר לדיון את שאלת אפשרותו של חידוש ההומאניזם בחינוך. לי נדמה, שאין אנו רשאים לדון על בעיה זו ללא הודקקות לאותם המאורעות הטראגיים שהתרחשו לעינינו בארץ, שבה הגיע החינוך ההומאניסטי בבית-הספר למדרגה גבוהה ועם זה הבשיל את הפירות האנטי-הומאניים ביותר.

המיפנה האנטי-הומאני החל עם תלותה של הפילוסופיה במדעי-הטבע. סימפוטזמאטי לזמן, אומר ברגמן במאמרו הנ"ל, הוא ספרו של פיהינגר "הפילוסופיה של הכאילו", שלפיו אין בכוחו של המדע להעניק לאדם הכרה אופייקטיבית של

² בתוך: הרצאות לזכר י"ל מנגוס, ירושלים, האוניברסיטה העברית, משט"ז (מס' 5).

הממשות: אנו משתמשים רק במושגים פיקטיביים המועילים למדע ולחיים; האדם חדל להיות יצור רוחני-מטאפיסי; הפראכטיס דוחה את התיאוריה, הטכניקה את החכמה, הכמות את האיכות. שנים מועטות לאחר שנתפרסם ספרו של פייהינגר כתב זיגמונד פרויד את ספרו „איהנחת בתרבות“, שבו הוא פונה נגד האופטימיזם השטחי של האידיאליסטים כלפי טבעו של האדם. כאן מועמדת בכל חריפותה השאלה, אם מסוגל האדם מכל וכל להתגבר על הכוחות האפלים שבו, על יצריו הרעים, על תשוקותיו שאינן יודעות שבעה ועל שאיפותיו הבלתי־מרוסנות לכוח ולשעבוד אכזרי של הזולת. המאורעות של שנות השלושים נראו כמאשרים ספקנות זו. העולם חדל להיות עולם במובנו הישן והמקובל ונעשה עולם של טכניקה שלתוכו הושלך האדם הבודד, הרואה רק את פני האיום והאפס ושוב אינו מבדיל בין האלוהים ובין השטן. זהו בקיצור תיאורו של עולם מוזעזע, אבל אין התיאור הזה שלם לפי שהוא הולם בעיקר את המציאות המערב־אירופית. אין הוא הולם את המציאות של העולם הקומוניסטי, שבו שרוי היום חלק גדול מן האנושות, אף לא אותם הוגים בארה״ב, שעם כל התנגדותם לעולם הקומוניסטי שותפים הם לו כפי שנראה בעניין יסודי ביותר: האמונה הבלתי־מרוסנת בכוחו הכל־יכול של המדע.

הקומוניזם טוען, שאין הוא אלא האמת המדעית בטוהרתה. הפרוגרמה שלו מתחייבת מ„חוקי־הטבע של החברה“, כפי שקבע אותם המדע. ה„מאטריאליזם הדיאלקטי“ איננו אמונה בלבד, לא רק ביטוי לרצון מהפכני, אלא גם מדע. אבל כיון שמדע זה אינו פונה להסברת העבר, כפי שנתנסתה בו האנושות, אלא דוקא לעתיד, כפי שהוא עלול להיות, הרי האדם המקבל את הארתו ממדע זה נעשה לא רק למתבונן במהלך־ההיסטוריה, אלא בתורת בן־אדם המוציא־לפועל הוא פטור מהצורך ומהכורח לנקוט החלטות והכרעות לגבי

העתיד הלוט בערפל. שהרי אם המדע יכול להאיר כל קטע של הדרך לעתיד, אין על האדם אלא להוציא לפועל את מה שמכתיב לו המדע כחלקו שלו בהתפתחות הכללית. וכך, על-ידי הכרעת המדע, שלעולם אינו שוגה, הושם קץ לכל הספקות והאדם נגאל ממצוקת הבחירה.

שמענו הבוקר מפיו של הפרופ' קציר תיאור נלהב ומרתק על רגש הענווה ועל ההומאניזם החדש האופייניים להתפתחות המדע בימינו. ברם, שמא מעלות אלו אינן אלא סגולותיהם האישיות של אנשי-המדע הדוגלים בהן והשוואכים אותן ממקורות אחרים? לשון אחר: האם אנשי-מדע שלא נתברכו בסגולות אלו והמקורות הללו נעלו בפניהם, מגיעים גם הם לאותן המידות ולאותן המסקנות?

המעניין הוא, שבקונגרס הבינלאומי על הנושא "מדע וחירות" ("Wissenschaft und Freiheit") שהתקיים בהאם פורג בשנת 1953³, קם נציג חשוב של הניאופוזיטיביזם האמריקאי וייחס למדע אותן סגולות שרגילים לייחס לו מעבר למסך-הברזל. כל בעיה שהאדם נתקל בה ניתנת לפתרון על-ידי המדע. והמדובר הוא לא רק בשאלות עיון אלא גם בשאלות המעשה. "בעיות שעל-פי מהותן אינן ניתנות לטיפול בשיטה המדעית" הן נטולות-מובן וחסרות-שחר. תפקיד המדע הוא לקבוע מראש את העתיד לבוא ולהנחות לקראתו, ואותו חוקר מצא למדע הנה גם שם הולם: "סוכנות ידיעות" שתפקידה להמציא את ההוראות הדרושות. האידיאל המקווה הוא המצב שבו לא ייבצר מידי "סוכנות הידיעות" הזאת להשיב על כל שאלה העשויה להתעורר, כדי שנדע לעשות את הנכון ולהימנע מטעות. גם איש-המדע הזה משחרר את האדם מהכורח להכריע הכרעה על-פי רצונו.

³ דו"ח הקונגרס נתפרסם בשנת 1954.

בתארו השקפה זו העיר תיאודור ליט⁴, כי מדען אמריקאי זה בוודאי בטוח בלבו, שאותה „סוכנות ידיעות“ אם תפעל ללא הפרעות, לא תמציא בשום־פנים ידיעות המאשרות את הדרך הקומניסטית אלא תאשר את סדרי המדינה והחברה האמריקאיים. אבל מבחינת היחס לתפקידי של המדע בחיים — אין הבדל בין שתי ההשקפות. האידיאל המשותף הוא מידוע (סיינטיפיקאציה) החיים. במידה זו או אחרת אידיאל זה הוא נחלתם של לא־מעטים מקרב אלה שלא נוגעו בנגע האקזיסטנציאליזם מבית מדרשו של סארטר. אבל גם מידוע החיים מגרש את תעוזת־הרצון ומחסל את חירותו של האדם. שכן אם נאמר לו לאדם על כל צעד ושעל מה עליו לעשות, הרי הוא משוחרר מן האחריות אשר הבחירה והרצון מטילים עליו והוא נעשה לעבדם של אלה שבידיהם נמצא המפתח ל„סוכנות הידיעות“ או ל„חוקי־הטבע של החברה“. ואלה האחרונים הוכיחו שיש בידם להטיל את מרותם על הראשונים.

התיאור שניתן מתבסס על נסיוננו.

הרשונא לי לשתף אתכם בחווייה שעברה עלי בשעה שקראתי תיאור התפתחות־מציאות זו כפי שנכתב בשנת 1877, בידי גאון וחזוה — בידי דוסטויבסקי לכלל דעה, שאין חשיבות לשום דבר: „פתאום הרגשתי, שאין נפקא מינה אם העולם מתקיים או אם יחדל מלהתקיים“... „הרגשתי בכל הווייתי, שמסביבי אין כלום.“ בערב אחד, חשוך וגשום, הוא מחליט לאבד את עצמו לדעת. בדרכו הביתה, בשעה שהסתכל בשמים הקודרים ובכוכב קטן שנתגלה לו בין העננים, הרגיש פתאום כי ילדה קטנה כבת שמונה, כולה רטובה ורועדת.

⁴ Litt, T.: „Der freie Mensch in der Wissenschaftlichen Welt“. Aus *Politik und Zeitgeschichte*, 20.6.1956.

מושכת אותו בורועו וקוראת אליו „אדוני, אדוני“. הוא הבין שהיא מבקשת את עזרתו אבל הוא המשיך ללכת, אך משלא הרפתה ממנו, נעצר, גער בה וגרשה מעל פניו. לאחר שבא הביתה והוציא את האקדח שלו כדי לבצע את זממו, התחילה להעסיקו המחשבה, למה לא עזר לילדה. נראה לו, כי הרעיון שבעוד שעתיים הוא יחדל מלהיות מנע את רגש הרחמים שבו ואת הרגשת הכושה שלאחר המעשה השפל, וכי הגערה בילדה ביטאה רק את המחשבה: „כעת ביכולתי לעשות פשע בלתי אנושי, כי העולם והחיים תלויים בי. אני אירה בעצמי, והעולם יפסיק להתקיים לפחות לגבי דידי, וייתכן שהעולם הזה יחדל להתקיים באמת, כי הוא יעלם יחד עם תודעתי, כי ייתכן שכל העולם וכל האנשים שבו אינם אלא אני.“ שקוע במחשבות אלו נופלת עליו תרדמה. בחלומו הוא יורה בעצמו, הוא מת ומונח בקבר, אבל הוא ממשיך להרגיש ולחשוב. טיפות-מים מתחילות לטפטף על עיניו. הוא פונה בתפילה לשליט בכל — לא בתפילה אלא במחאה — נגד הכיעור והאבסורד שבהרגשת הישות שבו. הקבר נפתח ויצור אפל מוציאו מתוכו ומוליכו על פני חלל הקוסמוס. שוב אין הוא מכיר את מערכות הכוכבים הידועים לו, והוא נזכר שבמרחבי השמים ישנם כוכבים שקרניהם מגיעות לאדמה לאחר אלפים או מיליונים של שנים. פתאום הוא מגלה שמש, שברור לו שאין היא יכולה להיות השמש שלנו. הוא שואל את מלווהו: „אם שמש זה זהה עם השמש שלנו, איפה היא האדמה?“ המלווה מצביע על כוכב קטן, שבכיוונו הם נעים. הוא שואל אם הכפילות הזאת היא חוק הטבע: „האם זה הוא עולם הדומה בהחלט לעולמנו האומלל, הדל והאהוב לנצח, המוליד גם הוא בין בניו כפויי-הטובה אהבה שבייסורים?“ המלווה משיב לו: תראה את הכל. אבל המלווה עוזב אותו והוא נמצא על אחד האיים שעל אדמתנו הם מהווים את הארכי-פלאגוס של יוון. הוא מוצא טבע נהדר ואנשים יפים והוא

מבין שזאת היא אדמה אשר החטא לא טימא אותה, אדמה שעליה חיים אנשים שלא חטאו, אנשים הנהנים מחיים שלמים. הם יודעים לחיות בלי מדע, כי הם אינם זקוקים למדע שיסביר להם החיים מה הם. דוסטוייבסקי מתאר בצבעים נפלאים את החיים האלה, אבל נפסח על תיאור זה ונעבור לעיקר — תיאור ההשחתה שהשחית הוא, כלומר נציג כדור־הארץ שלנו, את הארץ הנפלאה ההיא. הוא לימדם לשקר ולאהוב את השקר, ועורר בהם את התאוה והקנאה והאכזריות. הם למדו את הפירוד ואת האיחוד לשם פירוד, הם למדו לדבר בלשונות שונות, הם הכירו את הצער ואת הסבל והתחילו לדרוש שהאמת נקנית רק על־ידי ייסורים. ולאחר שהושחתו, התחילו לדבר על אחוזה ואנושיות. לאחר שפשעו, גילו את טיב הצדק. הם סרבו להאמין, שהיו פעם תמימים ומאשרים; הם לעגו לאפשרות זאת וציינו אותה כדמיון. הם טענו: „המדע הוא מעל לרגש, הכרת־החיים היא מעל לחיים עצמם. המדע יקנה לנו חכמה, החכמה תגלה לנו את חוקי־האושר, וידיעת חוקי־האושר חשובה מהאושר.“

אחר־כך פרצו מלחמות למען הגשמת הרעיון של כינון חברה אשר בה יחיו בני־האדם מתוך הבנה, למרות שכל אחד יאהב את עצמו יותר מאשר את הזולת. כל הצדדים הלוחמים האמינו בתוקף, כי המדע, התבונה ויצר־הקיום יכריחו בסופו של דבר את בני־האדם להתאחד בחברה הארמונית וראציונאל־לית. בינתיים התחילו הנבונים לבער את הנבערים שלא יכלו להשיג את עומק רעיונם. יצר־הקיום נחלש ואז הופיעו בני־אדם אשר תבעו: הכל או לא כלום. למען השגת הכל בחרו בפשע, ואם לא הצליחו — איבדו את עצמם לדעת. צצו דתות אשר דרשו את פולחן העדר־הישות והרס עצמי כדי להשיג את הנצחי באפס. דוסטוייבסקי מודה בפניהם, שהוא אשם בכל סבלם ומתחנן לפניהם שיענישו אותו. אבל הם רק צחקו לו ואמרו שיצא מדעתו. הם לימדו זכות עליו באמרם שהשיגו

את כל מה שרצו, וכל מה שקיים בינם לא יכול היה שלא להיות. לבסוף התעורר דוסטויבסקי מחלומו, שאינו אלא חוץ נפלא של תקופתנו, תקופת הטיסה אל החלל ותקופתה של חברה מוזעזעת. הסופר המתעורר אפוף הרגשה, שהוא ראה אמת, והיא: בני-אדם יכולים להיות טובים ומאושרים בלי לאבד את יכולתם לחיות עלי אדמות: «מסרב אני להאמין, שהרע הוא תנאי נורמאלי באדם... העיקר הוא 'ואהבת לרעך כמוך'. זה הכל, אין צורך ביותר, אבל זאת היא אמת עתיקה, שחזרו עליה וקראו אותה ביליון פעמים. אלא שמעולם לא קויימה, שכן אמרו: «הכרת החיים היא מעל לחיים, ידיעת הוקי-האושר חשובה מהאושר. בדברים אלה יש ללחוב. אם כל אחד ירצה בכך, הכל יכול לבוא על מקומו בשלום. אני מצאתי אותה ילדה קטנה.» תשובה זו יכול היה לתת סופר שנפתחו לפניו כל עמקי-התהום של גפש האדם — לא פחות מאשר לפני פרויד — אך בה במידה נשאר גם רתוק למסורת, שאותה ניסח כמעט בלשונו של ר' עקיבא «ואהבת לרעך כמוך זה כלל גדול בתורה», שאינו אלא הכלל של מעשה הילל באותו גוי שבא ללמוד את התורה על רגל אחת.

באותה שנה כתב דוסטויבסקי גם על שאלת-היהודים, ודבריו ראויים לעיון — שלא כאן מקומו — גם בימינו, משום שדוקא הם משקפים את דעות העם הרוסי, כמובן בניתוחו של אותו מוח מעמיק. כאן יש לנו עניין רק בפיסקה אחת מדבריו, דוסטויבסקי קבל מכתבים מיהודים משכילים, שהאשימוהו בשנאה גזעית ליהודים, ומכתבים כאלה הגיעו אליו גם מיהודים אשר הודיעו, כי מזמן פסקו להיות שותפים לדעות הקדומות של עמם, שהם אינם שומרי-מצוות, שזה למטה מכבוד השכלתם וכי הם אינם מאמינים באלוהים. דוסטויבסקי מוסיף: «אני אעיר בסוגריים, שכל אותם האדונים הבאים להגן על עמם, חוטאים חטא גדול בשכחם את אלוהיהם

בן ארבעים מאות השנים ובהתכחשם לו. זהו עוון לא רק מטעמי רגש לאומי אלא גם מטעמים חשובים אחרים. מוזר הדבר: יהודי בלי אלוהים קשה להבינו, יהודי בלי אלוהים אי-אפשר לתאר, אבל זהו נושא רחב ולפי שעה נשאירו בצד.⁵ אבל נושא זה חשוב לענייננו, כי כל המסורת שלנו קשורה בו.

לכאורה אין לך בתקופה החדשה של תולדות עמנו אלא התפרקות שלמה של החברה היהודית המסורתית, שראתה את קיומה מושתת על ערכים שבאו לה מן העבר. תהליך התפרקות זה, שהחל עם תקופת האמאנסיפאציה, על שרשיו, תיאר פרופ' יעקב פץ בספרו „מסורת ומשבר“. לנו יש עניין יותר בתוצאותיה של התפרקות זו. אולם יש בשתי נקודות לסייע בידינו בהבהרת תוצאות אלו. האחת נוגעת לראיית ההשכלה והחסידות בתורת שתי דרכי ההפקעה הטיפוסיים של מוסדות החברה המסורתית: הכאריסמאטיות הדתית והראציונאליזם. אף-על-פי ששניהם מנוגדים זה לזה במהותם ואף עלולים להתנגש בבואם במחיצה היסטורית אחת, מוצא כץ צד שווה להם והוא שהם מוצאים את מקור סמכותם בעצמם ונוטים למעט את הסמכות הנשענת על תוקף המסורת לכדה.⁶ והנקודה השנייה: למה שני מקורות אלה של ערעור על סמכות המסורת, שלא נעדרו מתולדות ישראל, לא עירערו אותה בתקופות קודמות? הגם ששאלה זו לא נעלמה מבך, אין הוא מוצא מקום להשיב עליה במסגרת חיבורו. אולם נדמה לי כי הא בהא תליא. תנועת ההשכלה במערב לא באה מלכתחילה לתקן חברה יהודית אלא להביא את היהודים שיתקבלו בתורת שווי-ערך בחברה הכללית. מגמה זו לא היתה מצויה בשום תנועה ראציונאליסטית ובשום תנועה דתית כאריסמאטית בתקופות קודמות ואף לא בחסידות.

⁵ כץ, י: מסורת ומשבר, ירושלים, תשי"ח, עמ' 17.

בדרכם זו נבדלו המשפילים היהודים הקיצוניים מתבריהם הלא־יהודים. אלה האחרונים, גם בנתקם את קשריהם עם מוסדות הדת והכנסייה לא נותקו מתחום התרבות הלאומית שלהם. היהודים היו שותפים לנכרים בתחום הניתוק, אבל למרות מאמציהם לא נעשו שותפים לקשרי המסורת של הגויים, ולמרות כל התגברותם של קשרים אלה, נזקף הניתוק על חשבונם של היהודים (מפורקים מעדֵים של מסורת עמם ומכבליה, רצו לראות את החברה הנכרית מפורקת כמותם). בבואו להעריך את סוג הביוגראפיות שכתבו יהודים כגון אמיל לודביג, סטיפן צווייג ואנדרה מורוא, כותב ההיסטוריון ההולנדי רומין: «אין זה בלתי מתקבל על הדעת, שהאורינטאציה השמאלית של הביוגראפיה המודרנית בענייני פוליטיקה ואידיאולוגיה קשורה במוצאם היהודי של מנחי יסודותיה ושל תקייניהם. גם מלומד בעל רמה כ־Huizinga, הומאניסט שהיה משוחרר מכל צרות־אופק אנטישמית, ראה באותו חוסר זיקה „העדר שרשים וחוסר יחס של קדושה“. הערכה זו של סופרים יהודים, שכתבו בלשונות העמים וניתקו עצמם מכל קשר עם מסורת עמם, הולמת את דעות התנאים על אופיה של אומה זו: „תנא משמיה דר' מאיר מפני מה נתנה תורה לישראל מפני שהן עזין. תנא דבי ר' ישמעאל מימיני אש דת למו', אמר הקב"ה ראויין הללו שתנתן לכם דת אש, איכא דאמרי דתיהם של אלו אש, שאלמלא ניתנה תורה לישראל אין כל אומה ולשון יכולין לעמוד לפניהם“ (ביצה כה, ע"א).

דומה ושונה היתה דרכה של התנועה הלאומית ביחס למסורת. כתנועת ההשכלה ויותר ממנה, באה אף היא כתנועה מהפכנית נגד כל דפוסי־החיים על צורותיהם המקובלות. היא ירשה לא מעט ממגמות העירעור של ההשכלה מחד גיסא ושל החסידות מאידך גיסא, אף בהיאבקה עם שתיהן. אולם יחסה למסורת נעשה סבוך ומורכב יותר. כתנועה לאומית

ינקה את השראתה מהעבר ודגלה בחידוש ימים כקדם. היא קיבלה כלים וסיסמאות לאחר שרוקנו במידה רבה מתוכנם ומעניינם המקורי. הלא גם אחד העם, במאמרו „בין קודש לחול“, יצא להגן על החבית בלי לברר את טיב היין. הגם שהוא בוודאי לא התכוון לאותו שימוש רווח במטבעות-לשון ובמליצות תוך עירטולם ממשמעותם המקורית ותוך הוצאת נשמתם ומהותם, שימוש שהיה לשיגרה בדורנו. כל עוד התנועה הציונית היתה נתונה בשלבי הדרך הפונים להגשמתה, הרי בגלל המתח הגבוה שבו חיו ופעלו האנשים, מתח של יצירת תאי-חברה חדשים, של הפיכת אדמת השממה לאדמה פוריה, של יצירת כוח צבאי עברי ושל מלחמת ההתגוננות והקוממיות — סברו והאמינו נושאי התנועה, שאמנם כלים שאולים אלה מלאי תוכן הם. ותוכן זה העסיק אותם יותר ואף היה קרוב להם יותר מאשר עולם-הערכים, שמהם נשאבו דפוסים ומושגים אלה. בקיצור, „צור ישראל“, במובן עם ישראל החזק כצור, היה קרוב יותר מאשר קדושת-המשפחה. עם ההישג הגדול של הקמת מדינת-ישראל פג בהרבה כוח המתח הזה. התרופפותו ואפרוריות-החיים פרצו פרצות ביסודות ובחומות האידיאולוגיה של התנועות שחוללו את הפלא הגדול של תקומת-ישראל, ודרך פרצות אלו התחילו מנשבות רוחות שכביכול גורשו ונוצחו זה מכבר, והחלו מתעוררות שאלות היחיד, שאלות תכלית-החיים, ששוב אינן מתמצות ברעיונות חברתיים ולאומיים. עדים לכך הסופרים הצעירים שלנו, שלא במקרה קיבלו עליהם את דרכו של „זרם התודעה בספרות המודרנית“, שמוטיבו העיקרי הוא: בדידות האדם בעולם המודרני. הגיבורים הם גיבורים מתלבטים, מחטטים בפצעייהם, מלאי שאלות ותמיהות, אבל חסרי-אונים להגיע למיצוין. המחשבות והגעגועים התועים בסיפורים אלה אינם פרי התפרקות המתח עם תום מלחמת-הקוממיות; הם רק באו לכלל גילוי בשעה זו. מקורם הוא

באותם „בארות נשברים אשר יכילו המים אשר מהם הסכימו לשתות“, ולא ריוז את צמאונם. ואגיד את הדברים בלשונו של אחד המבקרים הצעירים, במאמרו על ספרו של ס' יזר „ימי צקלג“, שאותו הכתיר בשם „לפני שערים נעולים“: „הדור שיצא ממבחן הקרבות של מלחמת-השחרור לא יכול עוד לאחות את הקרע. לא יוכל עוד לראות במטרות הלאומיות והחברתיות, שעליהן כביכול נלחם, לא תכלית יחידה ואף לא מטרה עיקרית... דורנו דור יחידים המתדפקים איש-איש על שערים שננעלו בפניו שלא בטובתו ולא באשמתו... הם מחפשים, לרוב בבלי דעת, עולם רוחני דומה לזה שהוריהם זנחוהו מתוך מרידה זועמת... הדור הצעיר חוזר ומחפש חוויה דתית בלי שיהיו בידו האמצעים הרוחניים העושים חוויה כזאת לאפשרית.“⁶ הכרח הוא שחינוכנו לא יתעלם מן הקולות הבוקעים מספרותנו זו ולא יחזיק באדיקות בדעות ובהשקפות הנראות לו בתורת השקפות-הדור, בעוד שלאמיתו של דבר אינן אלא השקפותיו של דור חולף ועובר. אין זה פלא שבני הדור החולף נוטים לזלזל בפרובלמטיקה של סופרינו הצעירים ולראות בהם מרביי-להג, אבל בוודאי לא יוכלו שלא להסכים לדעה, כי יותר ממחצית האוכלוסייה של מדינתנו, שלא נתחנכה על ברכי התנועה החלוצית והלאומית, שלא עברה עליה חויית מלחמת-השחרור, אורבת לה הסכנה — במידה שמסגרת חייה המסורתיים נהרסה ואף במידה שרק עוברים עליה תהליכי השתנות והתגוונות — שהלכירוח ניהיליסטיים ייקלטו בה והיא תסתגל אליהם במהרה. כי הצד השני של המטבע „אין כלום“ הוא „הכל מותר“, והצד השני של „לית דין ולית דיין“ הוא „הותרה הרצועה“.

ברצוני להימנע מאפשרות של מתן פירוש מוטעה לדברי

⁶ שביד, אליעזר: „לפני שערים נעולים“. מודד, תשי"ט, עמ' 402—403.

האחרונים. לא רצייתי לפגוע אף כמלוא הנימה בזכויותיו הגדולות של דור המורדים בגלות ובתרבותה, של בוני היישוב החדש על כל תאיו וחלקיו. מורדים אלה הצילו חלק גדול מעם ישראל מכליון הגוף, ואת כולו — מהתאבנות, מניזון ומכליון הרוח. מעשי ההרס, שנחלו למלאכת־הבניין, אף הם היו אולי הכרחיים; על־כל־פנים, בדיקת שאלה זו אינה מענייננו. המדובר הוא בעובדה של הריסת רקמת־היסוד של עולם־הערכים היהודי, שרק הוא יכול היה לשמש צידוק — ואצל רבים גם שימש צידוק — לאותו מאבק שנראה בעיני רבים מן החכמים ושומרי־החומות כחסר־סיכויים עד ליאוש. חידוש רקמת־היסוד זו היא בעיית חינוכו. יש בה כדי לספק תשובה לדור של תוהים ותועים כנים, שאינם רוצים להסתפק בתחליפים, המסוגלים לחשוב על אלוהים לא במליצה, יש בה כדי להקנות טעם ומובן לאותו נסיון של הקמת מדינה זעירה מוקפת אויבים הרוצים לכלותה, דוקא באמצע המאה העשרים, דוקא בתקופה של התגבשות גושים אדירי־כוח ושל התלכדות גושים סביבנו. טעם זה אין לגלותו רק במעשים ובתפקידים שהעמדנו לפנינו, כגון קליטת־עלייה, או הפרחת־השממה, כי, כאמור, גם טעמים אלה זקוקים לטעם, לטעם נעלם וטמיר יותר, שהוא בחינת מוחלט. בגלל הלהט המשיחי שכחה תנועת־התחייה שלנו את הברית שנכרתה בין אלוהים ובין העם הזה, ברית בעלת משמעות משולשת: לגבי היחיד, לגבי העם ולגבי האנושות. לגבי היחיד פירושה, שאין הוא אזבייקט, חפץ בעלמא; לגבי העם פירושה, שאמנם הוא נבחר אבל אינו ערך עליון; ולגבי האנושות פירושה הבטחת יעוד כלל־אנושי.

ברית זו היא ברית־מסורת, שגילייה הוא עולם התורה והמצוות. קבלת עול זה של חובות ואיסורים אינה גואלת את האדם מיצריו וממאבקיו, אבל היא שומרת עליו במאבקו זה; אין היא פוטרת את החברה ואת העם מלהתמודד עם

זרמים זרים ואף לקבל מהם השפעה וללמוד מהם לקח, אבל היא יוצרת את הכוח המשמר והיא משרישה שרשים מסועפים אשר רוחות מצויות ושאינן מצויות אין בכוחן לעקרם. החינוך יכול לתת פרי אם הוא ממלא את תפקידו ומטיל על חניכיו חובות ומצוות, אם הוא מקנה להם לפחות את הכוחות המשמרים, שכן חזקה על הרוחות המערערות שיבואו. תורת-ישראל היא הטרונומית, אין היא יצירת האדם — היא נתונה, ו"גדול המצוה ועושה". אבל תוך עשייה זו יכול האדם לבטא את עצמו, ועם השמירה המרובה על כל תג ותג חיצוני הוא יכול להקנות למצוות דמות, אופי וצורה פנימיים. לכן אמר ר' יוחנן: כל העושה מצוה אחת לאמתו מעלה עליו הכתוב כאלו הוא נתנה מהר סיני, שנאמר, ושמרתם לעשות, מה ת"ל ועשיתם אותם, אלא כל המקיים את התורה ועשה אותה לאמתו, כאלו הוא תקנה ונתנה מהר סיני" (תנחומא, תבוא, אות א'). בתחום זה, כבתחומים אחרים של מחשבת חז"ל, נמצא משהו בדומה לעקרון ההשלמה (הקומפלמנטאריות) של המדע החדש, שעליו שמענו בהרצאתו של הפרופ' קציר. שמא דוגמא זו של המחשבה הקומפלמנטארית יש בה משום דחיפה לקראת ההכרה, שגם המדע יכול לזכות בהשלמה מתחום האמונה והדת. כאן יכול האדם הגלמוד המודרני למצוא את תיקונו ואולי דוקא איכשר דרא והשעה כשרה. העמדת חינוכנו על יסוד המסורת אין פירושה הפניית-עורף למהלך ההיסטוריה של מאתיים השנה האחרונות. אינני גורס קטרוג המעמיד את המהפכות שהתחוללו כפרי רשעות; גם אינני סבור שהקריאה לבסס את חינוכנו על המסורת פירושה חזרה למה שקדם והיה לפני מאתיים שנה — כי אין בהיס-טוריה דפליקאטים ללא גוונים והבדלי-יסוד. ייתכן מאוד, שהמערערים את החיים היהודיים בתקופה האחרונה הצליחו כל-כך במלאכתם דוקא משום שכבר היו מעורערים מבפנים — מעורערים בראש ובעיקר משום שהיהדות לא העזה

לעמוד מול המציאות ולתת תשובה לתביעותיה. ונדמה לי שאחרי מה שאמרתי יובן שתביעתי להשתית את החינוך על המסורת של מצוות וחובות של אלוהים מצוה — אינה תביעה של הכל או לא כלום.

קבלה זו מחדש של מצוות וחובות, לא בשמים היא: היא תלויה ברצוננו. וייתכן שקבלה זו מחדש יהא בה גם משום חידוש ותיקון.

בית-הספר התיכון הדתי — מגמתו החינוכית

תוספת שם התואר „דתי“ ל„בית-הספר התיכון“ מציינת לכאורה באופן ברור את מגמתו החינוכית. אין הוא מוסד-הוראה שמטרתו הבלעדית היא להקנות ללומד בו את הידיעות הנדרשות כדי שיוכל להתקבל למוסד להשכלה גבוהה. סוגת בית-הספר התיכון הדתי היא לחנך יהודים מאמינים שומרי-מצוות. יודעי-תורה ולומדי-תורה, שכן תלמוד-תורה מצוה הוא, מצוה שאין לה שיעור והיא שקולה כנגד כולן. אבל הוא גם בית-ספר תיכון, ובתור שכזה עליו ללמד את כל המקצועות המקובלים המרכיבים את מערכת-הלימודים בשלב זה במגמות השונות. מערכת זו כוללת (א) לימודים הומאניסטיים, שבמרכזם עומדים היחיד על בעיותיו ויצריו והחברה על בעיותיה בתחומי הכלכלה, המדינה והתרבות; (ב) לימודים ריאליים, הבאים להסביר את תופעות עולם-הטבע ולהורות את השיטות והדרכים שהביאו לאדם את הישגי הטכניקה והמדע. כן על בית-הספר להקנות לחניכיו שיטות-עבודה ודרכי-חשיבה, ולית מאן דפליג שעל מוריו להשתמש בשיטות-ההוראה ובאמצעי-הלימוד המשוכללים והיעילים ביותר.

עצם קביעת העובדות הנ"ל מעמידה בפנינו בעיה ראשונה, והיא: מהו היחס בין המגמה החינוכית הדתית ובין הקניית הידיעות וההבנה בלימודים ההומאניסטיים והריאליים? האם עצם העובדה שהם דרים בכפיפה אחת היא בעלת משמעות כלשהי, או שהיא חסרת משמעות? דומה, ששאלה זו צריכה לעמוד בפני כל הצורות הידועות של החינוך התיכון, בין אם הוא מכונה „בית-ספר תיכון“ ובין אם הוא נוטל לעצמו את השם „ישיבה“. ההבדל בין „הישיבה התיכונית“ ובין בית-הספר התיכון אינו הבדל שבמהות אלא הבדל שבכמות. הם נבדלים במספר השעות המוקדש בכל

אחד מהם ללימודי היהדות, או נכון יותר ללימודי גמרא, והבדל זה מצטמצם כשמדובר בבת-י-ספר תיכונים בעלי מגמה תורנית. אין ביניהם הבדל שבמהות מפני שגם „הישיבה התיכונית“ יש בה לימודים כלליים. עצם השיתוף הזה זר הוא למוסד אשר בשם „ישיבה“ סתם יכונה ושייתודו בחדר צדדיותו הקיצונית. ה„ישיבה“ מכירה רק לימוד אחד והוא לימוד התלמוד ומפרשיו. אפילו הנסיון להכניס את לימוד המוסר ל„ישיבות“ עורר בשעתו מחלוקת קשה, ורבים פסלו את „בעלי המוסר“ שבאו לדחוק את רגלי התורה, וגם משנתקבל לימוד המוסר ב„ישיבה“, עיקרו ומגמתו היו בתחום מחשבת החיים, המעשה וההנהגה, והוא נשאר כפוף ללימוד התלמוד ולא נחשב כשקול לו. כאן מן הראוי להזכיר, שגם ישיבת לידא של הרב יצחק יעקב ריינס, שהנהיגה לימודי-חול, עוררה בשעתו התנגדות. לפיכך אין להתפלא על התנגדותם של ראשי „הישיבות“ הגדולות בארץ ל„ישיבה התיכונית“, למרות השתדלותם של ראשי „הישיבות התיכוניות“ להשפיע על חניכיהם שימשיכו לימודיהם ב„ישיבות“ הגדולות. ראשי הישיבות הגדולות אינם יכולים שלא לראות בזיוג של לימודי-קודש ולימודי-חול סטייה מדרכם, ואמנם האמת צריכה להאמר, שלא תמיד יכולה „הישיבה התיכונית“ להבטיח בכנות את הפרימאט של לימודי-הקודש, שכן תלמידיהם רוצים להצליח ב„בחינות הבגרות“ והם חייבים להקדיש — בעיקר בשנה האחרונה ללימודיהם ובמיוחד אלה הלומדים במגמה הריאלית — זמן רב לשיעוריהם ולהתכוננות לבחינות, ולא מעטים הם המוצאים את זמנם לכך בשעות ה„סדר“, היינו השעות שהן מיועדות ללימוד עצמי של גמרא, אבל לא בקשיים הטכניים והמעשיים בלבד הדברים אמורים, אלא ביחס היסודי למדע, לספרות ולאמנות. האידיאולוגיה הקובעת את דמותה של ה„ישיבה“ בימינו גורסת שלילת כל אלה מבחינה ערכית. לכל היותר

היא מוכנה להתייחס לאחדים ממקצועות המדע, שתועלתם המעשית ברורה, בתורת מקור של פרנסה, אבל הבא בתחומי „הישיבה“ אין לפניו מטרה אחרת אלא לימוד תורה לשמה — וכל השאר יעשה או לא יעשה בידי אחרים.

אין בדעתי להפליג לניתוח שרשיה ורקעה של השקפה זו, ולא כאן המקום לתאר את תולדות חילוקי הדעות וההשקפות על האידיאל התינוכי בתוך עולמה של תורה ובין נציגיה המוסמכים במשך הדורות. די בכך אם נקבע, שתפיסה קיצונית זו יש לה שרשים ואחיזה, אבל גם משמעותה ברורה, והיא: פרישות קיצונית מהחיים, משאונם והמונם, פרישות שממילא היא יכולה להיות דרכם של מעטים בלבד. התופעה הרווחת, שדרך זו מוצגת כדרכם של רבים, טומגת בתוכה את הסכנה, שהרבים עשויים להיאחו בסממניה התינוניים בלבד ולרד את חומרת משמעותה הפנימית. שמעתי מפיו של „בחור־ישיבה“ את התלונה, שריבוי התלמידים ב„ישיבה“ מביא לידי קיפוח המעולים שביניהם, שאינם זוכים לטיפול אישי ולהדרכה מספקת — היינו להורדת רמתה של העלית. ברם, לא ב„ישיבה“ הגדולה אנו עוסקים אלא ב„ישיבה התיכונית“, וזו אינה גורסת למעשה את הגישה החד־צדדית הקיצונית, אבל להלכה היא דוגלת בה בתורת אידיאל. היחס ללימודים כלליים מצד „הישיבה התיכונית“ לא זכה לביטור עיוני ולא הגיע לכלל קביעת עמדה. החינוך ב„ישיבה התיכונית“ נקלע בעל כורחו בכף־הקלע של הסתירה, אם האידיאל שמעמידים לפניו גורס, שכל התעסקות בלימודים כלליים יש בה משום ביטול תורה, איך יכול הוא להצדיק את לימודי־החול במשך ארבע שנים? אין הוא יכול להצדיקה אלא בכך, שמייד אחרי „בחינת הבגרות“, שהיא סימן־ההיכר לסיום לימודיו ב„ישיבה התיכונית“, הולך הבוגר ל„ישיבה“ הגדולה ולא לצבא כשאר בני־גילו הכשרים לכך והנתבעים לכך מטעם המדינה. נטעה אם נאמר, שצעירים ההולכים

בדרך זו מתעלמים משאלה זו ואינם מתלבטים בה. חניך „ישיבה תיכונית“ הממשיך את לימודיו בישיבת 'חברון', ניסחה במלים אלו (בראיון עם גאולה כהן, מעריב מיום 12.12.54): „אני חושב, שכשבחור יושב ולומד גמרא הוא עושה מלחמה לאומית... זה שבמקום ללכת לצבא באתי לישיבה זה לא מתוך השתמטות אלא מתוך הרגשת חובה... אני לא רוצה לומר לך, שהחלטה זו לא היתה מלזה לבטים. זאת נקודה כאובה אצל הרבה מבני הישיבה. אל תחשבי שלבי לא עם זה שיושב על הגבול, אבל גם אנו נמצאים על הגבול. הגבול שלנו פרוץ יותר מגבולות הארץ ופתוח למסתננים לא פחות מהגבול הארצי.“ דברי וידוי אלה אומרים דרשני. „בחור ישיבה“, שבא מן ה„חדר“ ומן ה„ישיבה“ הקטנה או המכונה, לא יראה את עצמו כיושב על הגבול אלא כיושב בתוך עמו ותורתו. ישיבה על הגבול פירושה רצון להגן על המדינה והעם, שאתם מזדהים, מפני אויב האורב מבחוץ והמאיים עליה. כדי שישיבה זו יהא בה משום הגנה, חייבת היא להתבסס על המשאבים של כוח האדם, הכלכלה והמוראל של העם שממנו באים המגינים על הגבול ועל ידיעה מבוססת של המתרחש במדינתו ובצבאו של האויב. לא כן ישיבתו על הגבול של „בחור הישיבה“. בישיבה זו יש מן ההתבודדות ומן הבריחה, כן יש בה אי־בהירות לגבי מקומו של הגבול, ודומה שיש בה גם משום חוסר אומץ לב לפגוש את הכוחות המסתננים ולעמוד נגדם פנים אל פנים. נשארתי בתחום הדימוי הצבאי, אבל עצם הדימוי הזה הוא פרובלמטי מאד, שכן הוא מבליט קו אחר באותה אי־בהירות בדרכה החינוכית של הישיבה התיכונית, דהיינו ביחסה למדינה ולחברה שבהם היא נתונה. להדגמת מגמת התבודדות זו, די אם נביא שתי דוגמאות. בשנת תשכ"ה יצא לאור ספר חשוב: „שמירת שבת כהלכתה“. מחברו של הספר, רב צעיר ושמו נ' גוירט מיישיבת 'קול תורה', אסף הלכות שבת, כתב אותן בלשון

עברית מובנת וברורה לקורא משכיל בן דורנו, אף טרח לברר את ההלכות באור המציאות של חיינו ותנאיהם. ואמנם קל למצוא בחיבור דיני שבת הקשורים במכשירים, בכלים ובמיתקנים שהם אבזרי זמננו, והאשה תמצא בו הלכות הטיפול בשערות, מניקור וקוסמטיקה ואין צריך לומר הוראות ברורות בקשר למקררים וכדומה. אבל מדובר בהלכות הנוגעות ליחיד בלבד ולא בהלכות המדינה ומוסדותיה ושרותיה. כך, דרך משל, מצויים בספר דיני אזעקת המשטרה במקרה של גנבה ושוד, ואפילו נאמר בו שמותר למסור גנב למשטרה אפילו יכתבו בתחנת המשטרה פרטים ופרטי פרטים (עמ' רל"ח, הע' ל"ד). מתוך השוואת המקרה עם דין חולה שאין בו סכנה, שמותר לו ללכת בשבת לרופא מחלל שבת אפילו הוא יודע שהרופא ירשום את השם ופרטי המחלה (עמ' רכ"ד), אבל אין בספר שום הוראה ושום דין לשוטר יהודי שומר שבת — כנראה מתוך הנחה שאין צורך בשוטרים כאלה — וזאת היא תוצאה של אותה ישיבה על הגבול. ועוד דוגמא. במאמר "לשאלת המשפט העברי" כותב "איש הישיבות התיכוניות", הרב יעקב שטיגליץ (עמודים), כסלו תשכ"ג, עמ' 85), לא פחות ולא יותר מאשר כך: "על כל יהודי מוטל איסור להישפט בערכאות לא פחות משאסור לו לאכול שקצים ורמשים, ואולי יותר, שכן בערכאות יש משום חילול ה' חמור ביותר". הערכאות כאן אינן אלא בתי-המשפט של מדינת-ישראל, ועליהם כותב אותו רב: "המזדקק למערכת-המשפט הישראלית כיום הרי הוא כאוכל מרק פיגולים שבו צפות איטריות כשרות". בעיני הכותב אין בין בתי-המשפט בישראל ובין ערכאות של גויים ולא כלום. והרי מותר היה לצפות לא רק לסגנון אחר אלא גם — לפחות — לשיקול הלכתי, שבתי-המשפט הם בבחינת מוסדות שיפוטיים "שקבלת בעלי הדין מועילה והרי הדין הוא שאם קבלו עליהם הדיוט מותר לו לכתחילה לדון יחידי שהרי הם יודעים שאינו

יודע דין תורה.* על כל פנים, הרב הרצוג נקט סגנון אחר ולשון אחרת. במאמרו על „משפט התורה בישראל“ לא התעלם מהבעיות ומהקשיים הכרוכים בסיסמה „לבית דין של תורה אני יורד“ והגיע לכלל מסקנה שיש צורך להכין תחילה אוצר משפטים בצורה העשויה להתקבל על דעת יוריסטים. בהבלטת הבעיות והקשיים, העומדים בפני „הישיבה התיכונית“ ושמהם היא מתעלמת, אין ברצוני להתעלם מהישגיה ומהצלחתה. שכן עובדה היא שעלה בידיה למשוך לתחומה נערים רבים, יחסית, ודוקא מבין המוכשרים שבמסימי בתי-הספר היסודיים. ברור שעצם החיים בפנימיה, ההינתקות מהבית והשינוי החריף מדרך החיים עד כה — כל אלה יש בהם כוח-משיכה רב בעיני נערים רבים בגיל-ההתבגרות. אל כוח-משיכה זה מצטרף עוד גורם מסייע: אותם הורים, והם רבים, החוששים מפני ההשפעה המזיקה של הסביבה על חינוך בניהם ואינם בטוחים במידה מספקת ביכולת השפעתם, או באפשרות הניתנת להם, להשלים את מעשה בית-הספר. רבים מבין הורים אלה לבט אינו שלם עם הכוונת בניהם ל„ישיבה הגדולה“, על הריגוריות השולט בה, ובמקרים לא מעטים מגיעים הדברים לידי קונפליקט, או לפחות להרגשת אי-נוחות הדדית.

הצלחתן של „הישיבות התיכוניות“ מבחינה מספרית מחפה על העדר של תפיסת חינוך ועל הסתירות הטמונות בה, ויש בהצלחה זו כדי להשלות. ואמנם לא מעטים הם המחנכים הדתיים, ובעיקר בין ראשי החינוך הדתי, המציגים את „הישיבה התיכונית“ בתורת ההישג העיקרי של החינוך הדתי והרואים בבית-הספר התיכון הדתי פרי טעות, או שריד של

* ר' חושן משפט סי' סעיף ד', וכן הלכה פסוקה, תשכ"ב, עמ' 38. ר' גם תגובה שנתפרסמה בינתיים בתוך עמודים, טבת תשכ"ה, עמ' 110—111.

תקופה שחלפה, שמוטב שגם הוא יעבור מן העולם ושניתן לסבול אותו בתנאי שיכיר בעצמו שהוא יצור נסבל ובעל ערך מישני בלבד ושיראה ב"ישיבה התיכונית" את המוסד המושלם. אין צריך לומר, שגישה כזאת אינה יכולה לשמש בסיס לעבודה חינוכית, שכן היא עשויה רק להגמיך את קומתו של בית-הספר התיכון הדתי ולערער את עבודתו החינוכית. ברם, כל מי שאיננו רוצה ואינו יכול לראות ב"ישיבה התיכונית" את הדרך הבלעדית של החינוך הדתי, אינו רשאי להסכים לערעורו של בית-הספר התיכון הדתי. המורים המשמשים בבית-ספר מסוג זה וההורים השולחים אליו את ילדיהם, בוודאי שאינם רוצים בכך; להיפך, הם שואפים לפיתוחו ולקידומו. אלא שהתנאי למימוש שאיפה זו היא הכרת דרכו העצמית של בית-הספר התיכון הדתי והבהרה חד-משמעית של מגמתו החינוכית. שתיים הן התכונות המאפיינות, לדעתי, את המוסד הקורא לעצמו בית-ספר תיכון דתי. הן כבר נרמזו לעיל וניתן לנסחן בקיצור על דרך זו:

(א) מיוזג תלמוד תורה ולימודים כלליים למערכת-לימודים שלמה; (ב) ראיית בית-הספר התיכון הדתי בתורת חלק אינטגראלי של החינוך הממלכתי. הבה נפרש את הדברים ביתר הרחבה. מוזיגה זו של תלמוד תורה ושל לימודים כלליים, משמעותה היא ששניהם כאחד צריכים לשמש את המטרה המשותפת ואת התכלית האחת, דהיינו, חינוכו של יהודי מאמין שומר תורה ומצוות במציאות חיינו המודרניים על בעיותיהם וסיבוכיהם. לפיכך לא ייתכן שלימודי-קודש שבבית-הספר יסתפקו בהקניית ידיעות ולא ינוצלו ככל שניתן לשם קריאה במקורות של אמונת ישראל על רעיונותיה ומצוותיה, חיוביה ואסוריה. חזונה על האדם והעולם, לרוב סומכים על המקצוע "מחשבת ישראל", הכולל רק מבחר מצומצם של טכסטים, ומשליכים את יהבם עליו בכל מה שנוגע למזון ההגותי הדתי של התלמיד. עם כל חשיבותו של המבחר מספרי הפילוסופים

של ימי־הביניים, יש לראותם אך כאינטרפרטאציה של מקורות ראשונים, של המקרא ושל דברי חז"ל, בדפוסי המחשבה של הפילוסופיה של ימי־הביניים, בעוד שבמקרא, במישנה, בתלמוד ובמדרש נפגש התלמיד עם מקורות רעננים, ראשוניים ובלתי־אמצעיים של החוויה הדתית, של מאבק האדם ביצריו, של יחסו לוולת ומקומו בחברה, של גורל העם ומקומו בתולדה, ברור שדרך לימוד זה אינו מן הקלות והוא גם לא ניתן לכל מורה, גם לא לכל מורה מוכשר היודע להקנות ידיעות לתלמידים והשולט בדרכי הדידאקטיקה, לשם כך נדרשת עירובת מיוחדת לבעיות הזמן וכשרון לעורר את התלמיד שישגי את הלקח המבוקש מהמקורות הנלמדים בלי לגלוש לדרשנות שבאקטואליזציה זולה, אבל לא מעט ניתן לעשות על־ידי הדרכה ועל־ידי צבירת נסיון של מורים, שבדרך־הוראתם עלה בידיהם לעורר מתוך החומר הנלמד — ולפעמים קורה הדבר באקראי ושלא במכוון — תגובה רצויה על בעיות אקטואליות, בוודאי שאין ללכת בדרך ההכללה, המסבירה את כל השלילי המצוי בעולמנו בתורת תופעת־לוואי של תרבות עמי המערב — אותה תרבות התופסת חלק כה נכבד בתכנית־הלימודים של בית־הספר התיכון הדתי והבאה להבליט ערכי מדע, ספרות ואמנות ולהקנות אותם לתלמידים, מכאן שאין לחלות את אשמת התופעות השליליות בעצם הערכים האלה, ואם יש שגם בהם נראים ירידה וגילויי ניוון והשחתה, הרי לא בעצם הערכים תלויה האשמה אלא בהשפעתן של התופעות השליליות עליהם. מכאן שההתייחסות לסכנות המאיימות על דרכו של החניך ודמותו צריכה להיות מוסבת על אותם יצרים שמאז ומתמיד אימו על האדם להוציאו מן העולם: «התאוה והקנאה והכבוד», אלא שדוקא הישגיו של האדם המודרני, מדת חירותו ורווחתו, פתחו לפני יצרים אלה כרי־פעולה נרחבים.

כן מסוכנת היא לדעתי הטענה, המושמעת רבות, כי

השחיתות והירידה והניוון הן תוצאות של החינוך החילוני. גם האדם הדתי חייב לעמוד בנסיון ולא להסתפק בראייה פשטנית של דברים שאינם פשוטים כלל ועיקר. עובדה היא, אף-על-פי שמשכיחים אותה: אותו חינוך חישל צעירים רבים והביאם לידי ויתור על חיי נוחות והיקנה להם מידות עילאיות של הקרבה עצמית, הגינות, עזרה הדדית ודומיהן. וגם כיום מצויים צעירים וצעירות, שקיבלו חינוך חילוני, במקומות כגון „עין יב“, ואין למצוא בהם מהפגמים המצויים בנוער אלא את ההיפך מהם. אין להציג גם את דת ישראל כ„חברת-ביטוח“ המקנה מעין פוליסה בפני כל פגעי הזמן. נהפוך הוא, מן הראוי להעמיד על כך, שקבלת עול תורה ומצוות אינה מן הדברים הקלים, ושקבלה זו אינה פוטרת את המקבל ממאבק קשה ומתמיד עם הפיתויים של חברת-השפע המודרנית, העשויים לעשותו „גבל ברשות התורה“. ומטעם נוסף אחר, ואף הוא חינוכי, יש להתנגד לטיעון מעין זה שהראנו: דת ישראל אינה פונה רק למקולקלים שבבני-אדם כשם שאין היא פונה לחלושי הדעת שביניהם. התביעה לאמונה ולקיום מצוות כוחה יפה לכול. עולם מתוקן, מבחינה חברתית ומבחינה מוסרית — לו היה אפשרי — אין תיקונו שלם בעיני יהודי דתי אם אינו מתוקן במלכות שדי. לפיכך אין מגמת הלימוד של מקורות היהדות צריכה להיות פולמוסית אלא חיובית, כלומר יש לחשוף את העיקרים הגדולים המשותפים לכולם, שהם גם יסודותיה של דת ישראל. תלמוד-התורה בבית-הספר התיכון הדתי לא יוכל להתבצע בלי קשר עם האמונה באלוהים, בהשגחה, בשכר ועונש, בלא שיתבררו במידת מה משמעותה של תורה, היחס שבין התורה שבכתב והתורה שבעל-פה, רעיון התשובה והגאולה, הצדקה וגמילות-החסדים. כבר אמרתי, שלא כל מורה ניתן לו להעלות שאלות אלו והתשובות עליהן באותה מידה של טעם. אבל אותו דבר ניתן לומר גם על שאר בעיות ההוראה, ולכן מן הדין

להיעזר בשיטות ובדרכים הדרושות. אפשר שיש צורך לקבוע בכל חבר-מורים של בית-ספר תיכון דתי מורה, שיתייחד עם בעיות אלו הן מבחינה מהותית והן מבחינה פידגוגית — שישמש מעין מה ששימש המשגיח ב"שיבה". הוא ישמש עוזר ומסייע למורים, אבל גם כתובת שאליה יוכל תלמיד לפנות כדי להביא לפניו את בעיותיו וקשייו בענייני אמונה ודת. אין החינוך הדתי יכול להיעשות בימינו מתוך התעלמות והיסח הדעת. ברור שישנן שאלות שאין בפינו תשובות עליהן, או שאין עליהן תשובות חד-משמעיות, אבל גם זאת מלמדים אותנו מקורותינו, שאין האמונה נפגמת על-ידי העלאתן. כשם שתלמוד-תורה צריך להעלות בעיות דת ואמונה, מוסר וחברה, כן אין לבוא ולעשות אותו מקור לידיעת הטבע והקוסמוס. מוטב שהתניך בבית-הספר התיכון הדתי ידע, כי אין התורה, התלמוד והמדרשים מקורות שמהם יוכל לשאוב הכרות מדעיות, ומתוך כך אין גם לדבר בשום פנים על סתירה בין המדע ובין הדת. ואין חידוש בכך — ר' יהודה הנשיא לא נמנע מלומר על ההבדל בין השקפתם של חכמי-ישראל ובין השקפתם של חכמי-העולם בשאלה קוסמו-גראפית: "וגראין דבריהם מדברינו" (פסחים צ"ד, ע"ב). על הסתירה שבין דברי חז"ל לדברי המדע כתב הרמב"ם: "ולא תבקש ממני שיסכים כל מה שזכרוהו מעניין התכונה למה שהעניין נמצא, כי החכמות הלימודיות היו בזמנים ההם חסרות ולא דברו בהם על דרך קבלה מן הנביאים אבל מאשר הם חכמי הדורות בעניינים ההם או מאשר שמעום מחכמי הדורות ההם."* בתחום הוראת מדעי הטבע אין בעיה דתית. השקפות הפילוסופיה הקושרות עצמן למדעי-הטבע הן השקפות תיהם של אנשי המדע ולא של המדעים לכשעצמם, ודינם כשאר השקפות-עולם.

* מורה נבוכים ת"ג, פרק י"ד, ר' ג' בן-עמי צרפתי: "הקוסמו-

גראפיה התלמודית", תרביץ ל"ח, תשכ"ו, עמ' 137.

יחס פנימי יותר מצוי בתחום מקצועות הספרות וההיסטוריה. הוראת הספרות באה להקנות ערכי-אסתטיקה, לעורר בצעיר את הרגישות ליופי ולטעם טוב, להעמיד את התלמיד על חיי הרגש של האדם, להכניסו לעולם הבעיות של האדם והחברה, כאן נוצר הקשר בין הוראת הספרות ובין הוראת המקרא ומקורות חו"ל. עם כל היות המקרא תעודה דתית ועם כל הצדקה שבדרישה לרכז את תשומת הלב בפירושו מסביב לתוכן הכתוב, אין לך בר־דעת שיכפור בעובדה, שמצוי בו שפע של יסודות צורניים, דימויים ומטאפורות, משקל ומקצב. בדיוקיהם של מדרשי חו"ל ושל גדולי פרשנינו מושקע לא מעט מההסתכלות החריפה, פרי עין רואה ואוזן קולטת בעניינים אלה, ודי אם נביא בתורת דוגמא את דברי אחד האחרונים, את הנצי"ב (העמק דבר לדברים ל"א, י"א), הוא שואל, למה נקראה התורה שירה, והלא לא נכתבה בלשון של שירה? אלא על כורחך יש בה טבע וסגולות השירה כידוע לכל מבין, דמשונה מליצת השירה מספור פרוזי, דבשיר שאין העניין מבואר יפה כמו בספור פרוזי וצריך לעשות הערות מן הצד, שזה החרוז כוון לזה הספור וזה החרוז כוון לזה הספור ולא מקרי דרוש, אלא כך הוא טבע השיר אפילו של הדיוט, ומושכל עוד דמי שידע בטיב עניין שהביא לידי מליצה זו מתוק לו אור לשון השיר ודקדוקה הרבה יותר מלאיש שאין לו ידיעה מתכונת העניין... וכך הוא טבע התורה שאין הספור בה מבואר יפה, אלא יש לעשות הערות ופרושים ודקדוקי הלשון ולא נקרא דרוש אלא כך הוא פשט המקרא.* שפע של צורות וסגנונות מצוי במדרשים, ולא רק במדרשי אגדה אלא גם במדרשי ההלכה, ואף במשניות ובברייתות ובשו"ט של אמוראים. ההתבוננות

* מ' ויס: המקרא ודמותו. ירושלים, תשכ"ב, עמ' 25 ;
מ' בוכר: דרכו של המקרא. ירושלים, תשכ"ד, עמ' 284.

בצורות אינה גורעת מהעמידה על הרעיון והתוכן; להיפך, לעתים תכופות היא מסייעת לגלותם. על-כל-פנים יש מקום כאן ליצירת קשרים בין הוראת הספרות ובין הוראת המקרא וספרות חז"ל.

הוראת הספרות היפה מעמידה בעיה מיוחדת בפני המורה הדתי. החניך נפגש בבעיות החיים לא כמות שהם נראים בהגות מופשטת אלא כפי שהם משתקפים מתוך נסיון החיים בעיני משוררים ומספרים, אשר בכוח הדירתם ובכושר הבעתם ניתן להם להעלות את החיים הריאליים על כל התסבוכת שלהם ועל כל הכוחות הפועלים במודע ובלא מדע ובמודע-למחצה. האמן מביע בהעלם אחד דבר וניגודו, מתוך תחושה עמוקה של העולם שאיננו התודעה בלבד. ביצירת הספרות טמון כוח השפעה רב על דמיונו של הצעיר. כוח זה עשוי להיות בונה או הורס, מחנך או משחית, משחרר וגואל או מטמטם ומשעבד. הקורא נוטה להזדהות עם גיבורים אחדים ולהסתייג מאחרים ואף לשלול ולשנוא אותם. הוא מחפש בספרות את החריף, המגרה והמותח, ודוחה את הנראה לו כבד ומשעמם, ורוב הקוראים נתפשים לקריאת הקל והקלוקל. לא קל הוא תפקידו של המורה לכוון את קריאתו של התלמיד ולהקנות לו קנה-מידה אסתטי וגישה ביקורתית אמתית לתוכנו של יצירות. הקושי אינו טמון בהוקעת הספרות הנולה והקלוקלת, אלא עמידתו של הקורא הדתי בפני יצירות אמנותיות גדולות, שלקחן שלילי הוא מבחינה דתית. בעיית האמונה הדתית יש לה מקום ברוב יצירות-הספרות הגדולות. תהיה זו טעות אם בית-הספר התיכון הדתי יבחר לו רק אותן יצירות, שבהן מזדהה הסופר עם הגישה הדתית. וודאי שלרומאן גדול כמו "המאורסים" של מנצוני יש ערך חינוכי רב, אבל התועלת עשויה להיות גדולה יותר אם הקריאה בספר הנה תעשה תוך-כדי עימות עם יצירות מודרניות השוללות כל אמונה וכל תכלית וטעם בחיים.

בהוראות הספרות העברית החדשה דומה שבית-הספר התיכון הדתי נמצא במצב נוח יותר מאשר בית-הספר התיכון הכללי, שכן בהערכת ספרות זו יכול הוא להכריע כשם שהוא מכריע ביחס לספרות הכללית — על-פי האספקט האסתטי הטהור ולא על-פי האספקט האידיאולוגי-חברתי. בבית-הספר החילוני מוסיף היחס אל סופרינו הגדולים להיות כיוס אל מורי הוראה בהלכות יהדות חילונית, לפיכך מתעוררת פעם בפעם השאלה, אם מידת ההזדהות הגדולה עם הסופרים בתורת אישים אינה מקנה לקטרוגיהם על היהדות משקל מכריע, המבטל את המאמצים הכנים שעושים המורים כדי ליצור יחס חיובי לעבר היהודי. על יסוד בדיקת בחינות הבגרות בספרות הגיע אחד ממורי בית-הספר הכללי לכלל דעה, שיש לסלק מתכנית-הלימודים את „בעיר ההרגה“ ואת „מאחורי הגדר“ לביאליק*. קשה לראות בעצה מעין זו תרופה. שירי ביאליק מצויים בידי כל תלמיד, ואין שום ערובה שהתלמיד לא יקרא בהם ולא יסיק מהם מסקנות חריפות עוד יותר על יהדות-הגולה ועל ערכי-היהדות, אפילו יצירות אלו של ביאליק לא יכללו בתכנית-הלימודים והתלמידים לא יהיו מצויים להיבחן בהן. אין טעם בהדחקת הדברים, שכן הרהורי-העברה נשארים. בית-הספר התיכון הדתי אינו רשאי להתעלם מהשאלה העוברת כחוט השני בספרות העברית החדשה, השאלה אשר שם עגנון בפי רחל ב'אורח גטה ללון': „מפני מה צריכה אני לקבל עלי עול דורות שעברו?... דורות שעברו לעצמן ודורי אני לעצמו“. שהרי תפקידו של החינוך הדתי להשיב על שאלת קבלת עול דורות שעברו, ולמצוא את הקשר בין הדור הזה

* נח פניאל: „מפנקסו של מעריך בחינות בגרות בספרות“, ידיעות למורים, בית הספר הריאלי העברי בחיפה, גליון 2 (161), תשכ"ו, עמ' 11-15.

ובין הדורות שעברו. חשבון חיי האומה בדורות האחרונים שלפני השואה לא ייתכן בלי יצירותיהם הגדולות של משוררינו וסופרינו. בשירים „המתמיד“ „על סף בית המדרש“, „בעיר ההרגה“ ו„על השחיטה“ לביאליק, וביריעה הרחבה שפורש עגנון ב'אורח נטה ללך“, מחלחלת תחושת החורבן מבפנים והשואה המאימת מבחוץ. השאלה הדתית של השואה, שעגנון ניסחה בגוסס אמירה עגונית מובהקת ב'האש והעצים' (עמ' ש"ב), בלי פחוס ובהצנע ושאיונה משום כך פחות נוקבת: „מחשבה גדולה היתה לו לחי העולמים שבחר בנו מכל העמים ונתן לנו תורה וחיים. מכל מקום קצת קשה, שברא כנגדנו מיני בני אדם שנוטלים ממנו את חייו בשביל שאנו שומרים את תורתו“ — שאלה זו בוקעת ועולה כבר ב'אורח נטה ללך' ובשירתו של ביאליק. אמונה המכירה את השאלות עשויה להיות חזקה מזו שמתעלמת מהן. וכלום אין שתי הקושיות שהבאנו מיישבות אחת את השנייה? הפורענות הגדולה המחישה איך פקד הגורל היהודי גם את אלה שהגיעו לקצה גבול הברית מהיהדות והיו „גויים“ בעלי גורל יהודי. עדים היינו לקיום החזון „והעולה על רוחכם היו לא תהיה, אשר אתם אומרים נהיה כגוים כמשפחות הארצות לשרת עץ ואבן“ (יחזקאל כ', ל"ב). הבריחה נתאפשרה ליחידים, כפירושו של ר' יוחנן לפסוק 'אהיה אשר אהיה': „אהיה לאשר אהיה ביחידים, אבל במרובים על כורחם שלא בטובתם, כשהן משוברות שיניהם מולך אני עליהם שנאמר חי אני נאום ה' אלוהים אם לא ביד חזקה ובזרוע נטויה ובחימה שפוכה אמלוך עליכם“ (שמות רבה ג', ו). עתה, משוכנו לחזות בקיומה של נבואה אחרת של אותו נביא: „ולקחתי אתכם מן הגוים וקבצתי אתכם מכל הארצות והבאתי אתכם אל אדמתכם“ (יחזקאל ל"ו, כ"ד) — הועמדנו שוב בפני הברירה: אם ננתק את דורנו מהדורות שעברו והגורל היהודי יפגע ב„גויים“ היושבים בארץ, או נקיים מה

שקיבלנו להיות, "ממלכת כוהנים וגוי קדוש". ודבר זה לא יעשה רק על-ידי חינוכם של יחידים בחינת "ואנשי קודש תהיון לי".

יצירת זיקה לאמונה ולשמירת מצוות אינה יכולה להיעשות בדרכי לימוד רגילים בלבד. דרושה פעולה חינוכית, והחינוך הדתי בוודאי דורש את המעשה, שהוא תכלית בלימוד. רבים מבקרים את בית-הספר התיכון הדתי על כך, שהוא קולט בק כולו תלמידים שלא סיימו בית-ספר דתי ושאינם באים מבתי-דתיים. קראתי על בית-ספר תיכון דתי בשרון, שבין 700 תלמידיו ישנם רק שלושים אחוז תלמידים דתיים. הביקורת טוענת, שאין בית-הספר התיכון הדתי מסוגל למלא את משימתו — להעניק לצעיר הלא-דתי השקפת-עולם דתית ולהביאו לקיום מצוות — ובו בזמן לגבש את תודעתם של תלמידיו בוגרי בתי-ספר יסודיים דתיים ובני משפחות דתיות. התלונות הן איפוא נגד חוסר האופי הדתי של בית-הספר ועל העדר צביון ברור. ברם, לדעתי אין לשלול קבלת תלמידים מבתי-לא-דתיים, או גומרי בתי-ספר יסודיים לא-דתיים. להיפך, ניתנת כאן הזדמנות להפעיל את התלמידים הדתיים ולעשותם גורם של השפעה על חבריהם. התנאי הוא, כמובן, הימנעות מטשטוש העובדות: התלמיד הבא מסביבה לא-דתית צריך לדעת, שהוא ידוע בתור שכזה ושבת-הספר מעוניין להשפיע עליו שישנה את דרכו ואת הווי חיו. התלמיד הדתי שיוצמד לו צריך להיות הגורם המשפיע עליו, וכיון שגדול המעשה מן העושה, עשויה עצם תחושת התפקיד לתרום לגיבוש השקפתו ודעותיו הוא, אף להביאו לידי יתר הקפדה על קיום המצוות ועל דרך קיומן. כמובן שפעולה זו יכולה להיעשות רק על-ידי הכונתם של מורים, והיחס של $\frac{1}{3}$ תלמידים מבתי-דתיים ו- $\frac{2}{3}$ מבת-י-אב ומבתי-ספר אחרים, אינו צריך להרתיע. מוטב שהתלמיד יפגש עם התופעה של הבריים

לא דתיים במסגרת מוסד חינוכי דתי מאשר יחזק באיזולאציה ופגישתו הראשונה תהיה בסביבה לא דתית.

תחום אחר לפעולה ולהפעלת תלמידים הוא הגשת סעד ועזרה לנוער בפרוורים ובשכונות. במדינת הסעד המודרנית, הגוררת קשיחות-לב מצד היחיד והגומלת אותו ממעשי צדקה וחסד ומהתעניינות בזולת, צורך חיוני הוא להרגיל את התלמיד לפעולות בתחום מעשי הצדקה וגמילות-חסדים. בית-הספר הדתי חייב ליזום ולארגן פעולות של נוער למען נוער, של הגשת עזרה למשפחות מוכות גורל. בארה"ב הולכת ומתבצעת פעולה רחבה מעין זו בין הכושים — ויהודים נוטלים בה חלק בראש. כאן יכול להיווצר גם שיתוף-פעולה עם תנועות הנוער הדתיות, בהדרכת עובדי-סעד וקציני-מבחן מנוסים. ואין הכוונה לאיסוף כסף, או לפעולות כגון "הקש בדלת", אף לא למתן כסף אלא למתן עצמו וגופו. הוראה על מצוות שבין אדם לחברו עשויה בדרך זו ליהפך מהלכה למעשה.

מעשה-החינוך קשה הוא וחינוך דתי קשה במיוחד, אם ברצוננו לעשותו בנאמנות — בלי להתכחש לעובדות החיים ובלי לברוח מהן. אפשר לסגת אל מעבר לחומות ולשבת על הגבול, אבל גם בנסיגה זו אין משום ערובה, שהרוחות המנשבות לא תפרוצנה בהן פרץ. החינוך הדתי חייב להיעשות מתוך ידיעה ברורה ש"בתוך עמי אנוכי יושבת". לא מתוך נמיכות-רוח אלא מתוך תודעת השליחות של בית-הספר התיכון הדתי — ואני מתכוון לכל הטיפוסים של בית-הספר העל-יסודי, כולל הישיבה התיכונית, שבלשון פשוטה אינה אלא מוסד עם פנימיה בעל מגמה תורנית — שאינו רק תיכון במובן של מוסד-ביניים בין בית-ספר יסודי לבית-ספר גבוה, אלא תיכון במובן של מגשר בין דורות העבר לדור ההווה ובמובן של מגשר בין חלקי האומה השונים. אין המלאכה קלה, אבל לפי הצער — השכר.

לימודי היהדות

לימודי־היהדות בבית־הספר התיכון הכללי

כשאני בא לדבר על לימודי־היהדות בבית־הספר הכללי, רחוק אני מלומר, שבבית־הספר הדתי „הכל כשורה”, ואינני רואה את עצמי במצבו של אותו יהודי מאושר היוצא לרחובת של עיר ומכריו: „יש לי תירוצים, הבו לי קושיות”. החונן לאדם דעת לא חנני בסגולה של אותו גאון וגדול בתורה, שחיבר שני חיבורים, האחד 'עין פנים לתורה' והשני 'שמונים לגבורה', ובחיבור הראשון הוא יישב בתירוץ אחד 70 קושיות ובשני תירץ ביישוב אחד 80 קושיות. אמנם מצויה כנראה אותה סגולה אף בין רבים שאינם לא גאוני ולא גדולים בתורה.

חוסר הידיעה וקשי ההתמצאות של גומרי בתי־הספר התיכונים בענייני יהדות — במושגי־יסוד, במנהגים ובהליכות — הוא מן המפורסמות. מתהלכים על כך סיפורים רבים מפה אל פה. הפרופ' סימון העלה כמה דוגמאות במאמרו 'האם עוד יהודים אנו?'; ורושם מדכא במיוחד מקבלים כשקוראים את הדוגמאות המפורות על פני ספרו החשוב של ג'ייטין 'הוראת העברית', שכן הדברים אינם מובאים שם על דרך הזיכוח אלא כתעודות המשיחות לפי תומן. המצוי אצל מחנכים ומורים יכול לשמוע בכל שעה סיפורים מבדחים כביכול על נושא זה, ואילו הקובלים על בורות זו אינם יהודים דתיים דוקא אלא מחנכים ומורים המתרחקים מתוארו־וכינוי זה. השאלה היא: כלום רוצים אותם מחנכים לעשות לתיקונו של המצב? כלום נכונים הם לחשוף את השורשים ולתקן תיקון מן היסוד? כדי להראות שהבעיה אינה חדשה ושקורותיה כקורות בית־הספר התיכון בארץ, עלינו להקדים מקצת דברי היסטוריה.

עוד מעט ותמלאנה חמישים שנה לייסודה של הגימנסיה העברית הראשונה בארץ. במאמרו 'הגימנסיה העברית',

שנכתב בשנת תרע"ב, קובע אחד העם, שלעיני המייסדי דים לא היתה תחילה מטרה לאומית גדולה וכללית. הם רצו רק למלא חסרון מורגש בחוגי „המשכילים בעלי אומנויות חופשיות“, ולייסד בית-ספר תיכון בשביל בניהם שלא יצטרכו לעזוב את הארץ. כיון שחוג המייסדים לא הקפיד על החינוך הדתי, במובן המקובל, אין תימה שהמייסדים שמו להם לחוק „לבלי התערב כלל ביחסי התלמידים אל מנהגי הדת. בגימנסיה ילמדו את כל הלימודים הלאומיים — תנ"ך, תלמוד, גם תפילות ישראל וליקוטי דינים, אבל הכל רק לשם הספרות העברית, ולא לשם הדת“ — (כך כתוב בדו"ח של הגימנסיה העברית ביפו לשנת תרס"ט).

עיקר המטרה למייסדי הגימנסיה היה השכלה כללית, ולימודים עבריים כמתנת חינוך שאין לה שיעור. מאלפים הם דברי אחד העם, שלפי הפרוגרמה הנ"ל היתה בעצם מובטחת לגימנסיה התפתחות שקטה, אבל כאן בא האסון: „המוסד החדש לא יכול היה להתקיים בלי עזרה מן החוץ, והמייסדים התחילו לעשות לו פירסום, ובחוקי-לארץ נולד הרעיון שהבית הזה יש לו תעודה לאומית, לברוא עליידי החינוך בארץ-ישראל טיפוס חדש של יהודי משכיל, „שיתאחדו ברוחו היסוד הלאומי העברי עם היסוד האנושי הכללי אחדות מוחלטת ויהיו ליצור אחד שלם“, בלי אותו „קרע שבלב“ של היהודי המשכיל בעל „שתי רשויות“ ובעל „הגנפש הרצוצה“. אני מצטט את הדברים, שכן בדיונים יש שתזורים לפעמים על אותן המליצות והמשפטים, בלא לשים לב שכבר נאמרו לפני ארבעים שנה ויותר.

באותו זמן השמיע זלמן אפשטיין ביקורת חריפה על דרכה של הגימנסיה. הוא טען: „בגימנסיה העברית ביפו הוציאו לגמרי מחוג הלימודים את לימודי הדת הישראלית, את לימודי היהדות המסורתית... הניח הגימנסיה יכול לשקוד על דלתותיה של המכינה הראשונה עד המחלקה

השמינית, שזהו משך של אחת-עשרה שנה, מבלי שיוציא ממנה אף מושג כל שהוא מפולחן בית-הכנסת. מסדר-התפילות, מן המצוות המעשיות, מן החובות של השבתות והמועדים וכדומה. בתחום זה אין כל התפתחות לשלילה ממה שצויין בדברים אלה. אמנם מתנחם אחד העם, שאין המצב נורא כל-כך כפי שתיאר אפשטיין, ובסיכום הדברים הוא אומר: «לו היה הדבר באמת כן, היתה זו בוודאי אשמה כבדה מאד ולא רק נגד הדת, כי אם נגד ההבנה הפשוטה בתכונת ההיסטוריה של עמנו. וכי אפשר שיהיה לו לאדם מושג נכון מתולדות עמנו והתפתחות רוחו, אם אין לו אף מושג כל שהוא מכל אותם העניינים הדתיים שנמנו כאן?». אחד העם מרגיע, שהמצב למעשה אינו איום כל-כך, שכן המציאות כשרה יותר מן הפרוגראמה, שגם בה תופסים מקום התנ"ך והתלמוד, אבל «תפילות ומנהגי הדת מסתתרים תחת מסווה הספרות העברית». הוא בעצמו שמע, כשנודמן לאחת הכיתות, שיעור ב'קריאה מבוארת', והמורה קרא מתוך איזה ספר-מקרא פרק על אודות יום-הכיפורים והוסיף ביאור ברוח האמונה המקובלת. אבל אחד העם טוען טענה קשה, ששמענו אותה אף הערב בקשר ללימוד התנ"ך והמקרא. הוא מצטט את דברי הד"ר מוסינג'ון על התנ"ך בבית-הספר (שנתפרסמו ב'החינוך' תר"ע). דבריו אלה היו פרוגרמאטיים בשעתו, ולמעשה, אם לא להלכה, נשארו פרוגרמאטיים עד היום. התנ"ך היה בעבר לא דבר הנלמד בשביל עצמו, אלא יתד שעליה תלו כל הדורות את יצירות רוחם, עד שסוף-סוף הועם לגמרי זוהרו הטבעי. והנה באה העת לשוב אל התנ"ך עצמו. «הספר הזה הוא הראי היחיד, שבו משתקפים חיי העבר המזהיר שלנו, ובשביל בני עם עני ודל, עם נודד בלי ארץ ולשון, מדוכא ונרמס על-ידי הסביבה — זהו המקור היחיד של שאיפה לחיים אחרים, לחיי חופש וכבוד... התנ"ך צריך להעביר לפני עיני

התלמידים את החיים השלמים של עמנו בארצו, לעורר בלב העברים הקטנים אהבה עזה אל החיים האלה ושאיפה כבירה לחדש את ימי עמנו כקדם. המאמרים שנכתבו בימינו בכיוון זה לא חידשו ולא כלום לגבי הנאמר בדברי מוסינזון. ועל לימוד התורה אומר מוסינזון: «השאלה איך להביאו אל תוך בית־הספר היא סבוכה מאד, ואולי היה נכון להוציא את לימוד החלק הזה מתכנית בית־הספר... בכל אופן צריך לאחר לימוד זה עד כמה שאפשר». אחד העם מצא דרך נוחה לזיכוח עם מוסינזון. הלה בחר בדרך בלתי מקורית ביותר להגשמת האידיאל שהציב לעצמו: אישור בלתי ביקורתי של כל תורת וול הויזן בדמות הפירושים של מארטי ודוהם. לכל המורים ידועה בוודאי אותה רשימה שאחד העם העתיק ממחברת. שהתלמיד היה מצווה לדעת אותה בשעתו. לדוגמה: בצד המשפט «גם נמצאו דם נפשות אביונים נקיים, לא במחירת מצאתים», רשם התלמיד בן ה"ג מן הכיתה השלישית, על פי מצוותו של דוהם: «שטרייכע [מחק] אביונים». אחד העם, שליגלג לישעשוע המדעי הזה ולבלבול הנגרם על־ידיו, הסביר את הסיבה הפסיכולוגית שהביאה את המורים בארץ לגישתם זו — הלא היא התשוקה העמוקה לתחיית האומה בארצה. אבל יחד עם זה הוסיף את אזהרתו, שיש בה עניין אף כיום: «אנו בני הגלות, עם כל היותנו מבינים הלך־רוחם של המורים האלה, ועם כל הכבוד אשר נרחש למקור שגיא־ותיהם, לא נוכל לקבל באהבה גם עצם השגיאות. אי־אפשר לפסוח על אלפי שנה של היסטוריה ולחנך עכשיו יהודים קדמונים כאילו חיו בדורו של ישעיהו. השלשלת ההיסטורית, אם מוציאים מתוכה את החוליות שבאמצע, אין ראשה וסופה מתאחדים לעולם. הילד היהודי בימינו, ואף זה שבארץ־ישראל, הוא פרי החיים ההיסטוריים של כל הדורות, ובשביל שיכיר את עצמו ואת עמו צריך שיכיר את קניינינו הלאומיים —

וגם התנ"ך בכלל — לא רק בצורתם המקורית, כי אם בכל הצורות שבהם נתלבשו במשך הדורות והיו לכוחות פועלים בחיי העם. ואם תעלימו מן הילד את ההתפתחות ההיסטורית המאוחרת ותראו לו רק את הזוהר הטבעי של התקופה הקדמונית, לאמור: כזה היו אבותיך, והיה אף אתה כמוהם — יהיו תוצאותיו של החינוך הזה בכלל כתוצאותיו ביחס לידיעת התנ"ך בפרט: מרוב השתדלות לטהר רוח הילד מרושמי הגלות ולקרבו אל 'המקור' הקדמוני, תעשו לו את הדברים מבולבלים כל-כך, עד שלא ידע מה מקומו בעולם שהוא חי בו ומה הוא היחס בינו ובין שאר בני עמו, שעדיין 'רוח הגלות' שולטת בהם...

דברי האזהרה של אחד העם מסתברים לאור תגובתו על ניצני פריקת עולה של היהדות בתוך המחנה הלאומי. בשנת תרנ"ח הגיב בצורה חריפה על דברי אחד הציונים, שיצא להצדיק את נישואי התערובת של ציונים בטענה: „אנחנו הציונים הננו יהודים לאומיים, אבל אין אנו מתחשבים כחברים לאיזו כנסייה דתית יהודית. אמונת הרבנים, עיקרי המישנה ומצוות הנביאים אינם עושים שום רושם בהליכות חיינו. לא כמחזיקים בתורת משה, זולתי כבנים לאומה היהודית, אנו עומדים בייחוסנו לשאר האומות... וכן, איפוא, לקח גם מנהיג המפלגה שלנו אשה שווידיית. מה שהיא מחזיקה בדת הנוצרית זהו דבר פרטי." לו היה דורש ממנה שתקבל את הדת היהודית — היה עושה מעשה צביעות מעורר צחוק, כי אנו הציונים „חושבים את החיתון בינינו ובינם כהודאה על היותנו שווים להם בערכנו הלאומי". דברי הרוגו של אחד העם על חוסר התגובה מצד ההנהלה הציונית הביאו את אחד מטובי המשכילים שבחובבי-ציון שישאל את השאלה: „איך ייקרא היהודי האוהב עמו וספרותו וכל קנייני הרוח אשר לו, חפץ בתחייתו על אדמת אבותיו ושואף לחירותו, אך יחד עם זה חופשי הוא בדעותיו במובן הרחב והכולל של

המלה הזאת... הלנו הוא היהודי הזה או לצרינו? ...".

בלשון פוסק בהלכות תחייה ולאומיות השיב אחד העם: "היהודי הזה לנו הוא... לא רק ככל המון המאמינים, כי אם במובן ידוע עוד יותר מהם". הוא מעין פאנתאיסט לאומי. היהודי המאמין, גאוותו הלאומית היא של עבד שרבו מקרבו לעבודתו, אבל הלאומי החופשי בדעותיו, השקפתו היא ש"הרוח הלאומי הוא הבורא לו בעצמו את 'קנייניו' בצלמו, והוא והם אינם בעיקרם אלא אחד". הוא רק מתנגד לאותם הציונים המוכנים להעביר קולמוס על העבר, השואפים לבריא את עם חדש (על פרשת דרכים, ח"ג, עמ' פ"ה--צ"ד). כשכתב את הדברים האלה עדיין החזיק אחד העם בדעה, "שלאומיות יהודית שאין בה שום רושם מכל אותם הדברים שהיו נשמת חייה של האומה במשך אלפי שנה, ושעליהם קנתה לה מקומה המיוחד בהתפתחות הקולטורה של כל המין האנושי — בריה משונה כזאת אין אדם יכול לצייר לו במוחו, אלא אם כן רחוק הוא מרוח עמנו מהלך ת"ק פרסה". אולם שתיים-עשרה שנה אחר-כך נאלץ להתווכח עם 'בריה משונה זו', שנולדה דוקא בין יהודי מזרח-אירופה בארץ-ישראל, ובלשון העברית, יהודים לאומיים 'בעלי הכרה לאומית חופשית', שאין להם ליהדות ולא כלום. הללו לא זו בלבד שאינם מתרפסים לפני איזה 'אב שבשמים', אלא גם נשתחררו מה'היפנוזה של כתבי הקודש' והרבה ספרי-חול קרובים יותר אל לבם, ש"אינם שוללים את האפשרות להיות יהודי טוב, להתייחס ברטט נפש ריליגיוזי אל הלגנדה הגוצרית על בן האלוהים שנשלח לבני-האדם וברמו כיפר עוון הדורות" (על פרשת דרכים, ח"ד, עמ' קכ"ה).

דברים אלה נכתבו בתורת תגובה על מאמר שפורסם בארץ ב'הפועל הצעיר' על קבוצה שהיתה מעין מוזיגה של מה שאנחנו קוראים כנענים עבריים ויהודים נוצרים, ומעניין שאחד העם כתב את מה שכתב כארבעים שנה בערך

לפני שהד"ר ברוך קורצווייל חשף את השורשים ואת מהותה של ספרות הכנענים בתורת מסקנה הגיונית לשאיפות רוחניות ואסתטיות של מאה שנות ספרות עברית. אחד העם הודעזע למראה תופעה זו והגיב בחריפות וברוגז: „גם מי שאינו מאמין במציאות האלוהית כשהיא לעצמה, אינו יכול לכפור במציאותה בתור כוח היסטורי ריאלי ויהודי לאומי; אפילו הוא כופר בעיקר, אינו יכול לאמור: אין לי חלק באלוהי ישראל, באותו הכוח ההיסטורי שהחיה את עמנו והשפיע על תכונת רוחו ומהלך חייו במשך אלפי שנה. מי שבאמת אין לו חלק באלוהי ישראל, מי שאינו חש בנפשו שום קורבת רוח לאותו 'העולם העליון', שבו השקיעו אבותינו את מוחם ולבם בכל הדורות וממנו שאבו את כוחם המוסרי — יכול הוא להיות אדם כשר, אבל יהודי לאומי איננו, אף אם הוא 'דר בארץ-ישראל ומדבר בלשון הקודש'“ (שם, קכ"ז). ואותו דבר לגבי התנ"ך: „גם הבלתי מאמין, אם הוא יהודי לאומי, אין יחוסו לכתבי הקודש יחוס ספרותי בלבד, אלא — ספרותי ולאומי כאחד“ (שם, קל"ב). את היחס הזה מציין „רגש של קורבה מיוחדת המעולפת קדושה לאומית“ (שם, קכ"ח).

אחד העם לא התעלם גם מן הסכנה הכרוכה בריקנות דתית, ואף ביטא את החשש שהמיסיון עלול לסלוח את השלילה הדתית להכרה הלאומית החופשית, ובלבד שתתפשט על ידה אף שלילת השלילה ביחס לבן האלוהים: „יודעים הם שהכפירה בכל אינה יכולה להשביע נפשו של עם לאורך ימים. סוף־סוף שבה האמונה ותופסת מקומה ברוב הלבבות בצורה זו או זו. ואולם אותה השלילה ההיסטורית הגדולה, שנקדשה בדם ואש במשך הדורות וסגרה את הדלת בפני הבריות הללו, אם היא תיעקר פעם אחת מן הלב, לא תשוב עוד לאיתנה ולכוחה לשעבר, ובכל עת שתתעורר התשוקה לאמונה, ימצאו הללו את הלבבות פתוחים לפניהם, ובארץ-

ישראל — יותר מבכל מקום, לפי שכאן גם ההכרה הלאומית עצמה תוכל לשמש צינור להשפעתם" (שם, ק"ל).
 אחד העם לא ניסה למצוא את התרופה לסימני המחלה שגילה בהתחדשותה של אמונת-ישראל. דוקא בוויכוח זה העלה את הלאומיות לדרגת דת, ובה רצה למלא את החלל הריק שנוצר.

בית-הספר התיכון בארץ הלך בדרכו של אחד העם וסיגל לעצמו הלכה למעשה את גישתו לדת היהודית.*
 אם אנחנו באים לבדוק כעת את בית-הספר התיכון ואת מקום לימודי היהדות בבית-הספר הזה, יש לשים-לב לעובדות שהזכרנו, ויש לשים-לב להן דוקא בימינו. אין זה מקרה, שאותן התופעות שהיו רק סימפטומים בימי אחד העם אפשר שנתעוררו מחדש בימינו, ונתעוררו במידה גדולה, ובוזה צודק קורצווייל שעברים כנענים הם אמנם מיעוט מבוטל, אבל מה שנוגע לשלילת היהדות, הרי יש להם אוהדים במספר גדול מאד. מדוע נתעוררה הבעייה מחדש דוקא בימינו? — אירע לנו בדור זה מה שאירע גם לעמים אחרים בדורנו ובדורות שעברו. המאבק על השגת עצמאות מדינית ושחרור מעול זרים ריכז את מיטב הכוחות הלאומיים ואת כל המאמץ האידיאליסטי שהיו מסוגלים לו. עם השגת העצמאות המדינית נוצר מעין חלל ריק, שאם מטענו הרוחני של העם ומורשתו הסגולית אינם מספיקים למלאו, עלולים להגיע בקלות לכלל אותה החלפה מסוכנת של אידיאלים אמיתיים בצורכי השעה — אמיתיים או מדומים — ושבסופו של דבר אינם אלא נסיון נואש, ולרוב גם חסר הצלחה, למלא את החלל הריק בדמיונות-שוא ובתעתועים.

* על השפעת משנתו הפילוסופית וההיסטוריוסופית של אחד העם על דרך החינוך של בית-הספר העברי, עמד הד"ר ב' קורצווייל במאמרו בלוח הארץ' לשנת תשט"ו ומיותר להאריך בנקודה זו.

ישנה ריקנות, ורבים וטובים בנוער מנסים למלאה במארפסוזם נוסח רוסייה, וגם בה ניכרים נסיונות מגוחכים לסגל את מורשת העבר על-פי ההכשר הרוסי, ולהסביר, לדוגמה, את אישיותו ותורתו של הרמב"ם על פי הדיאלקטיקה המארפסטיטית-לניניסטית.

הכרח הוא שנבדוק את דרכו של בית-הספר התיכון במציאות שאנחנו נחונים בה, בארץ ובהוץ-לארץ, ונקודת-המוצא צריכה לשמש, לדעתי, עובדה אחת, והיא: השואה. הכרת האסון המיוחד והאיום שעבר עלינו, אך לא לשם סנטימנטאליות ולא כדי לעורר שנאה גזעית אלא בחינת עובדה, בחינת מאורע שחל בימינו ושהוא לא פחות מזעזע מהפצצה האטומית, שהיכת לזעזע את ישותנו, עם המאורע הזה שקע עולם שלם של תרבות, של אלים ואלילים שונים, ואנו עמדנו במרכזו של המאורע הזה, ואנו היינו המפסידים הגדולים, ונדמה לי שעדיין רושמו של מאורע זה אינו ניכר לא בחיינו ולא בחינוכנו.

אבל אם קצרה דעתנו מלהעריכו, ואם רגשותינו האמיתיים אפשר שאינם ערים כדי להביעו הבעה של ממש ולא הבעה של סרק, של טכסים, הרי דבר אחד מחייב אותנו — הסקת מסקנה סטטיסטית, שעליה עמד הד"ר שפירא בתחילת דבריו, על היעלמם של כל המקורות והריזורבוארים שהיו לאותם ממשיכי המסורת היהודית. אין עדיין תחליף להעדר זה של אותו מקור גדול של מורים ללימודי היהדות, שרובם ככולם באו מהגולה, ועם כל החיוב שאנחנו מייחסים לגולה היהודית הגדולה בארצות-הברית — או לתפוצה היהודית — הרי אין לנו לצפות ממנה בזמן הקרוב לתגבורת של כוח של יכולת בתחום חיינו הרוחניים.

אמנם מדי פעם מופיעות ידיעות על התחדשות דתית בארצות-הברית, ואף יש אנשים שנתפסים לדעה, שהתחדשות זו ראויה לחיקוי אצלנו, לעניין זה אביא כאן עדות של אדם

שזכיר את ארצות-הברית, חיים גרינברג, שכתב בשנת 1953, כי מאות-אלפי היהודים החיים כיום באמריקה אינם בכלל יהודים, או שיהודים הם רק במידה שאינם גוצרים, כלומר, יהודים הם משום שאינם מאמינים בכלל, ועם זה אין להם האומץ להכריז קבל עם, שהם מחוסרי-אמונה, וכלפי העובדה שמצביעים עליה, שגדול מספר המבקרים בבתי-הכנסת במקום זה או זה, או שקמים-והולכים קהילות חדשות ומרכזים יהודיים, אומר גרינברג, שאין כאן אלא חיקוי לאמריקה הנוצרית. בשכבות פרוטסטאנטיות מסוימות ההשתייכות לעדה היא עניין שבמוסכמות, סימן-היכר מסויים של יציבות סוציאלית ומעמד של כבוד. נוסף לזה הצורך לבטא את ההשתייכות לכלל היהודי, את מעט הגעגועים ורחשי הכבוד לאבותינו, חוקר מהימן כאברהם השל אומר, שאחרי שלושי-עשרה שנות ישיבה בארצות-הברית לא גילה את אמריקה, אבל הוא גילה משהו באמריקה: אפשר להיות רב בלי להאמין באלוהי אברהם יצחק ויעקב. רק על 8% מבין הרבנים השמרנים והריפורמיים מקובל מושג אלוהים כבורא עולם, השאר מדברים על "מכלול הכוחות המרבים חוכמה ויופי וטובה בעולם, כדחף היצירה האחדותית הבא על ביטויו בהתפתחות האורגאנית ובהתקדמות האנושית, כסמל כל הנחשב בעינינו טוב ואמת". אין איפוא לצפות מכאן דוקא להתחדשות דתית.

הכרת העובדות האלו מחייבת את כל המתלוננים על המצב והרוצים באמת להיות יהודים, הוויכוח עם הכנענים הוא כמעט מיותר, אם לא נהיה יהודים אף לא נהיה ישראלים, ומותר לומר זאת בתורת הערכה ריאליסטית ביותר של מצבנו. אבל אם ברצוננו להיות יהודים

• ח' גרינברג: "ההוי הדתי ועתיד יהדות התפוצה", מגילות י"ג, עמ' 10; א' השל: מגילות ס"ו, עמ' 39.

חייבים אנו לרצות לחנך, ולא להיסתף עם הזרם, ושוב אני חוזר לנקודת-המוצא — לימוד התנ"ך וחינוך דרך התנ"ך. בעניין זה לא נשתנה הרבה מבהינה עקרונית. גם הד"ר צ' אדר, המנתח בספרו 'הערכים החינוכיים של התנ"ך' את הגישות השונות להוראת התנ"ך המקובלות בארץ והשולל אותן הדרכים ששלל הפרופ' ש"ה בר גמן, גם הוא דבק עדיין בעיקרו במה שהיה. הדבר מתבטא בביקורת הגישה המסורתית. הוא אומר: "יש לטעון נגד החינוך הדתי המסורתי שהוא מונע ופוגם חינוך דתי דרך התנ"ך!". "הם טוענים, שרק אדם מסורתי יכול להבין את התנ"ך ולחנך דרכו, אך נכון יותר לטעון את ההיפך ולומר, שאדם מסורתי אינו מסוגל להבין את התנ"ך בשלמות ואינו יכול לנצל כחינוך... האדם הדתי המסורתי איבד את האפשרות לקרוא את הכתוב בתנ"ך בלא לערום עליו תליתלים של מסורות ושכבות מאוחרות, והוא מחנך דרך התנ"ך כדי להמציא משם לחניכיו אישור למה שהוא תוקע בהם מתוך מסורת מגובשת... אולי לבסוף הבנת התנ"ך הטובה ביותר בימינו לא תימצא לאדם המכריז על עצמו כאיש דתי מסורתי, אף לא לכופר בעיקר, אלא לאדם שמתוך גישה נאיבית כמעט פותח בתנ"ך ללא כל דעות קדומות, כדי לראות מה ימצא שם. כל הקורא מביא אתו כמובן את כל עולמו שלו, אך משעולם זה מכיל בקרבו יחס מסורתי מובהק, הרי הוא כמוביל כמעט בהכרח לגישה דוגמאטית מובהקת המעוותת את הכתוב... הבנת התנ"ך והוראתו הופכות להתחכמויות בהצדקת אלוהים בדרך של דרשנות סרק". כשאלוהי התנ"ך הפך להקדוש ברוך הוא, שוב אין להרהר ולערער אחר מידותיו של אלוהים. החינוך המסורתי הדתי איבד כבר את הרוח הדתית האמיתית והוא חייב לפאר ולרומם, להלל ולשבח — ותמיד לטהר את עם ישראל ואת אבותיו ומנהיגיו... לפנינו דוגמה מאלפת של הגישה לתנ"ך המאיר באור

עצמו, ותוצאתה אין פירושה אלא האפלת כל מה שבא אחריו. אינני יודע למי התכוון המחבר באנשים הדתיים המסורתיים. אם הכוונה למלמדים בטלנים, הרי הם קרובים לבעלי הגישה הנאיבית-החופשית, ושניהם לא ימצאו בו אלא נאיביות. אבל אם הכוונה לחכמי התלמוד והמדרש, אלה שהפכו את אלוהי התנ"ך ל'הקדוש ברוך הוא', אבל גם ל'המקום' ו'להגבורה', ל'מי שאמר והיה העולם', ל'אבינו שבשמים' ולכל אותה מערכת הכינויים המשמשים ביטוי למחשבתם הדתית המתלבטת והנאבקת — מי כמותם העז להרהר אחר מידותיו של הקדוש ברוך הוא ומי כמותם השמיע דברי ביקורת מתוך הנרמז במקרא ומתוך הנאמר בין שורותיו כלפי האבות, הנביאים ואף כלפי אדון הנביאים — משה רבנו? או אולי הכוונה לאותו פרשן גדול, הרמב"ן, שאינו נרתע מלומר על אברהם, שעליו מעיר הכתוב "והאמן בה" ויחשבה לו צדקה", ו"ידע כי אברהם אבינו חטא חטא גדול בשגגה, שהביא אשתו הצדקת במכשול עוון מפני פחדו פן יהרגוהו והיה לו לבטוח בה' שיציל אותו ואת אשתו ואת כל אשר לו, כי יש באלוהים כוח לעזור ולהציל וגם יציאתו מן הארץ שנצטווה עליה בתחילה מפני הרעב עוון אשר חטא, כי האלוהים ברעב יפדנו ממוות ועל המעשה הזה נגזר על זרעו הגלות בארץ מצרים ביד פרעה, במקום המשפט שמה הרשע והחטא". ואני שואל, איזה מורה ייטיב לעשות? כלום זה שילמד את הסיפור על אברהם אבינו באורו של המקרא או באור דבריו של הרמב"ן?

ואף יש לנו הוכחה חיה בתוכנו. מורה אחת, הגב' נחמה לייבו ביץ, עשתה את חייה קודש למטרה זו, להפצת ידיעת התורה בעם, כפי שהצטיירה בלבותיהם של פרשני המקרא במשך הדורות. ונדמה לי שהיא הצליחה בדרך זו לא רק בחוגים המכנים את עצמם דתיים, אלא גם בחוגים רבים ורחבים אחרים.

השאלה העומדת לפנינו היא זו: כלום אנו, כעם שכל

תרבותו העתיקה ועיקר יצירתו המקורית הם דתיים, וגם חלק גדול ממיטב ספרותו החדשה — במידה שהיא באמת בעלת משקל — נושאה הוא הדת, ואף לא תוכן כראוי בלי ידיעתה, כלום מוכנים אנו להתייחס בכובד ראש לעובדה זו ולחת לה ביטוי בתוכנית-הלימודים? זאת היא השאלה, ואין הכוונה כאן לאיזה ביהייבויוריום דתי, למין יחס של כבוד למסורת ושל דרך ארץ לדת, אף אין זו שאלה של תיקונים בדת על ביטוייה וצורותיה — הגם שאינני מתכחש לבעיה המצויה בתחום זה, אבל הבעיה היא באמת בעייה לאנשים דתיים. אמר מי שאמר, כי מי שאינו אוהב את מראה פני אמו, אף לא יאהבנה גם לאחר ניתוח פלאסטי בפניה, ונדמה לי שניתוחים חיצוניים כאלה לא יספיקו ולא ישגו. הכוונה היא ללימוד חדש וענייני. תכנית-הלימודים שלנו חייבת להקיף לאו דוקא את המקורות לתולדות הכפירה בישראל במאות ה"י"ט והי"ב בשלמותם. צריך להתחיל ללמד את התעודות הגדולות של האמונה בישראל, להעריך את הוגי האמונה על כל גוניה שהוצאנו במשך הדורות וללמד את דרך חייו של העם בעולה של ההלכה.

בדרך לימוד מעין זה אין חשש מפני פרובינציאליות ומפני "עם לבדד ישכון". דוקא בסגולי שבה משתלבת היצירה היהודית בתחום היצירה הכלל אנושית. ה'זוהר' והר"י הקדוש, ותורת הצמצום ושבירת כלים — מה יכול היה מורה שלמד על-פי ההיסטוריה של גרץ או של דובנוב להביא בפני תלמידיו על עניינים אלה, ומה בכוחו להגיש לתלמידיו כעת, אחרי שלמד וקרא את חיבוריו של הפרופ' שלום? מה היתה חסידות אשכנז לפני מאמריהם של הפרופ' שלום ושל הפרופ' בער בעיני הדור, ומה היא כעת? ויש לומר, כי בזכותם ובזכות תלמידיהם ומחקריהם מתחיל להתברר לאט-לאט אף לתלמידינו תפקידה של אמונת-ישראל בחינת גורם מעצב ומכריע בתולדות האומה.

מצביעים על עובדות שליליות, על מיעוט תלמידים במדעי-היהדות בין כותלי האוניברסיטה, אבל בדמה לי, שנכון לומר שחל שינוי כלשהו לטובה. יש תלמידים שבאים לאוניברסיטה ובלבם יחס שלילי גמור למקצועות היהדות, והם משנים את יחסם תוך תקופת-הלימודים. תלמיד מקיבוץ שמאלי החליט שהוא רוצה ללמוד דוקא תלמוד, וכשדחו אותו מחמת הכשרתו הלקויה, לחם על זכותו זו ועשה מאמצים גדולים עד שהשיג את מבוקשו. ולפני שבועיים ניגש אלי תלמיד בן קרית-חיים, שהגיע לאוניברסיטה כשהוא מתייחס יחס של ביטול לתלמוד, אבל בינתיים באה בו ההכרה, שלא ייתכן שילמד ספרות בלי שילמד תלמוד.

איני בא לדרוש שיכניסו את קריאת חיבוריו של 'בעל הרוקח' או לימוד ספר 'הזהר' לבית-הספר. מקום הערכתם הוא בלימוד תולדות-ישראל. רחוק אני מלשוות לתולדות-ישראל דמות של תולדות-הרוח בלבד, ובוודאי שאין אני בא להרחיק ממנה את תיאור הגורמים האחרים, הגיאופוליטיים, הכלכליים ואלה של התרבות החומרית. אבל לא ייתכן שייעדרו מלימוד ההיסטוריה היהודית התופעות של קידוש השם מימות החשמונאים עד לימינו, לא כחזרה בלתי-פוסקת של פרטים על גזרות ורדיפות, אלא כראייה חודרת של יסוד מתמיד ונהדר של מסירות והקרבה למען פרימאט של רעיון ואמונה ושל תופעה שהשפעתה קבעה את דרך המארטירולוגיה של הכנסייה הנוצרית הקדומה ושל תנועות גדולות בחיי-הרוח. לא ייתכן שתיעדר ממנה הערכת התופעה 'גלות' ותחושתה במרוצת הדורות.

ברם, כשם שאני מציע להוציא מתכנית לימודי הספרות העברית קריאת טכסטים כמו ספר 'הזהר' או ספרי רבי אלעזר הרוקח, כך אני מציע להרחיק מתוכה את ספרות ההשכלה על בעיות התיקונים בדת ומלחמת הדת והחיים. הכיוון האנטי-דתי בספרותנו מספיק לו אם יהא

מיוצג על-ידי שני סופרים גדולים — על-ידי טשרני-
חובסקי בשירה ועל-ידי הזו בפרוזה.

מה יש לכלול בתכנית לימודי היהדות בבית-הספר?
תנ"ך, ואני מציע להקדיש חלק מהשיעורים למבחר
מגדולי המפרשים, וכן אני מציע עוד דבר: ללמד אותו פחות
בכיתה ולבדוק ולראות מה עושים התלמידים בתנ"ך בלימודם
הם ובקריאתם הם.

הלכה ואגדה — דרך מיבחר מהמישנה, שני התלמו-
דים והמדרשים, מיבחר שיעלה את חייו ומעשיו של עם
בקרע מולדתו ומחוצה לה, שפשט ולבש צורה של חיים
לאומיים כלכליים וחברתיים, עם שנאבק על חירותו, שביקש
לקשור במרכזו את התפוצות ולקיים את תקוותן-אמונתן
בגאולה האחרונה כדבר של ממש ושל מציאות קרובה.

לימודה של הלכה. אפלטון הציע לעשות את לימוד
החוקים מכשיר חינוכי עיקרי. אף בין גדולי הפדגוגים
המודרניים נמצאו ששאלו את השאלה: מדוע אין מקצוע
המשפט תופס מקום מכובד במערכת-הלימודים של בית-
הספר? הקשיים המתגלים אצל אומות-העולם נובעים בעיקר מן
העובדה, שקודכס המשפט, על סעיפיו ומושגיו המשפטיים,
אינו ספר-לימוד מתאים. אך אצלנו, על אף קפדנותה של
ההלכה ומגמתה לטבוע מטבעות קבועים, אחידים, לחיי האומה
ולעולמו של האדם מישראל, התנהל מהלך יצירתה, בגילויה
הממשי, בתוך אוירה של חירות יתירה, המשפט מתרקם
לעינינו והחוק מבוצע בפנינו. אנו עדים למעשים שקרו,
שומעים את טענותיהם של טוען ונטען, מטים אוזן לשיקוליהם
של הדיינים, הלכות קניין, שכנים ושותפים, שכירות, גזילה
ואבידה, מלווה ולווה, אינם רחוקים כלל משדה ראייתו
ומנסיונו של התלמיד.

בלימוד האגדה אין הכוונה להדבקת תווית של "מה
יפה" ו"מה גדולה הצניעות" ו"עד כמה דאגו לשוויון האשה".

אלא לאותו עולם מגוון של מחשבה דתית וחברתית, שבה נתגלה מאבק מתמיד עם סביבה זרה, עם הסביבה של העולם ההלניסטי, שהשפיע בצינורות רבים על הגותם של חכמים, ועם הסביבה של הנצרות, תחילה על כיתותיה ופלגיה שיצאו מישראל ולאחר-מכן בתורת דת שליטה בקיסרות הנוצרית, אגב העלאת דמויותיהם של חכמים רבי-מעש ומנהיגי דורות. הפיוט, שירת ימי-הביניים וסידור-התפילה. נראה לי שסידור-התפילה, שלא נודע לו מקום בתכנית-הלימודים, אינו נופל, לפחות בחשיבותו, מכמה וכמה חיבורים הנלמדים כעת במשך שנים על שנים במסגרת התכנית של בית-הספר התיכון.

מן הספרות החדשה יש ללמד את יצירותיהם של הסופרים והמשוררים הגדולים: ביאליק, שזרניחובסקי, מנדלי, שמעוני, גרינברג, פאירברג, עגנון, הזו, איני בא לזלזל ביוצרים אחרים, אבל בית-הספר אינו המקום שבו אפשר לקרוא את כל הספרות; עליו להקנות לתלמיד דרכי קריאה והבנה בספרות. רק בדרך של צמצום הכמות נגיע להעמקת האיכות ורק כך יתפנה מקום לספרות כללית, ובבתי-הספר ההומאניסטיים — אף ללימוד פרופידאויטיקה פילוסופית ובכללה של זו מבחר מהפילוסופים היהודים של ימי-הביניים והעת החדשה.

חשובים ביותר הם היניקה בין המקצועות ושיתוף-הפעולה של מורי המקצועות. על-ידי הדגשת היצירות הגדולות בכל התקופות אפשר ליצור אותו שיתוף-פעולה בין לימוד ההיסטוריה ובין הלימודים שהיצעתי.

הגשמתה של תכנית מעין זו דורשת הרבה מחשבה והרבה עבודה, והאוניברסיטה העברית נדרשת לתרום את חלקה בכיוונה של ההוראה בבתי-הספר. נעשים מאמצים בכיוון זה ומוקדשת מחשבה לעניין מבחינת תכניות המקצועות וצירופם, ויש צורך לתרגם את שפת המחקר אף לצורכי בית-הספר.

בעיה זו אינה עניין להרצאה אחת והיא לא תיפתר בוויכוח אחד. היא זקוקה לעיונם המתמיד של האוחזים בידם את הכשרת התלמידים ואת הכשרת המורים. ולשם כך אני מציע הצעה, ואלה ראשי פרקיה: יצירת תא, אירגון או חברה של המורים ללימודי היהדות בבתי-הספר התיכוניים יחד עם מורי האוניברסיטה מהמחלקה לחינוך ועם אנשי החינוך שהיו קרובים לבעיות אלו, או המוסיפים לטפל בהן.

ברור שאיני מתעלם מטענות רבות. איני מתווכח עם אלה הדוגלים במפורש בניתוק מן היהדות — הוויכוח אתם הוא קל — אלא עם אלה שאינם רוצים בניתוק זה, אבל עשו ועושים הרבה לשמו, עם אלה המדברים על ערכי-יהדות ועל חשיבותם החיונית והעושים כל שיש בידם כדי להחליש את כוח משיכתם ואת עוצמתם הסגולית.

אפשר לטעון שיש בתכנית זו מעין העדפת העבר, אבל עלי להגיד, שבאמרנו עבר אין הבדל בין מאה שנה ובין אלפיים שנה. השאלה היא זו: כלום כדאית הפגישה עם העבר וכלום עבר זה יש בו ללמד. גם בעולם הגדול מתחילים לתהות על תוצאותיה של השיטה הפדגוגית של דיואי, על כל האנטי-היסטורי שבה ועל שאיפתה ללמד דוקא את ההווה ואת הבלתי-אמצעי. לי נדמה שוויתרנו בקלות לאותן שיטות שנתכוונו ללמד את ההווה והבלתי-אמצעי, שבסופו של דבר פירושן הוא לא ללמד בכלל.

אם לדבר בלשונו של עגנון, הרי «קלות דעת היא שמניחים מה שניתן אחת לאלפי שנה בשביל דברים שניתנים בכל שנה». בדור-מבוכה זה לא תועיל ההפלגה למרחקים לשם חיפוש אחר נקודות של אור. ונראה לי, שדוקא בעולמה של אמונת-ישראל, אם יעלה בידה לחדש את כוחותיה — אם נהיה נכונים ללמוד, ללמוד בדרך עניינית ולא מליצות — אפשר יש מקום למצוא שביל במבוכה הזאת. אנו נמצאים בעולם שבו — כפי שהגדיר אחד מאנשי-המדע הגדולים,

ווייטהד — כל אחד מאתנו, כיון שהוא יודע את ההגבלות שבהן הוא נתון, את הסכנות הטמונות בשטחיות, ואת אימת אובדן הכוחות — יהיה מוכרח להיצמד אל הקרוב אליו ביותר, שאם לא כן יאבד דרכו בתוך המבוכה האוניברסאלית, לא ידע מאומה ולא יאהב מאומה. ועלינו ללמד לדעת משהו ולאהוב משהו.

הוראת מדעי-היהדות באוניברסיטה העברית

ברצוני לעמוד על תופעות אחדות במדעי-היהדות ועל הוראתם באוניברסיטה שלנו, כפי שהתגבשו במשך שלושים ושש השנים שבהן נהוג לימודם.

בשנת 1918 פירסם שמואל אבא פוזנסקי באלמנך היהודי (בשפה הפולנית) מאמר בשם 'סיכויי מדעי היהדות בפולין המתחדשת', ובו כתב: "קמה מדינת-פולין, אבל נראה, כי יהדות-פולין לא תזכה שוב לאותו מעמד מרכזי ומכריע כפי שזכתה לו במאה ה־ט"ז ובראשית המאה הי"ז. היא לא תזכה בו משום — כפי שאנו מאמינים באמונה רבה — שהמרכז היהודי יקום רק באותו מקום הזכאי לו והמיועד לכך, וזה יהיה וזה יכול להיות רק בארץ אבותינו ובארץ עתידנו — בארץ-ישראל. שם גם תגיע לתחייה חכמת-ישראל בדמותה המקורית, ומשם יקרינו חייה-רוח על כל תפוצות-ישראל. עלייך מרכז זה יתקיימו בתפוצות-ישראל, כמו בתקופת הבית השני, מוסדות מדע ותרבות, אולם אם ירצו לשמור על הקשר האמיץ עם כלל ישראל ולהשפיע עליו — יצטרכו להנהיג את לימודי היהדות בשפה העברית, כי אחרת יעלה בגורלם מה שעלה בגורל היהדות האלכסנדרונית." פוזנסקי, שהיה תלמידו ומעריצו של שטיינשניידר וראה ברוב העושים בחכמת-ישראל במזרח-אירופה פובליציסטים או דילטאנטים (הוא היה מוכן להכיר, אחרי רנ"ק ורשי"ר, רק בפינסקר), העלה תוכניות להקמת מוסדות למדעי-היהדות בפולין וציפה לגדולות ממקור-הגידול של כוח-אדם ספוג יהדות ומהפגשתו במקום גידולו עם תרבות המערב והשכלתו. מותו ללא עת בשנת 1921 היה בו משום אבידה גם מבחינה זאת. דבריו על מקומה של ארץ-ישראל נתקיימו במידה ובצורה שאיש לא חלם עליהן, צורה שיש בה מן המבעית והמפחיד, המרומם והמשגיב כאחד. היינו

למרכז ללא היקף: שלוש רוחות פרוצות הן, ואנו — פנינו למערב בלבד. אך מרכזי־היהדות במערב — האמנם פניהם ועיניהם אלינו? מאידך גיסא זכינו למה שלא ציפינו. אנו חיים ועובדים בחברה יהודית חופשית ויוצרת, המלאה בעיות, תעיות ותהיות כרימון, חברה שדפוסי החברה והרוח שבה רופפים והיא נאבקת עדיין על עיצוב דמותה. מה הם הישגיו של מדעי־היהדות ומה הם תפקידי ודרכיו במציאות זו?

את חשבונה של חכמת־ישראל ערך גרשום שלום פעמיים. בפעם הראשונה בשנת תש"ה, במאמרו המזהיר, הסוער והמעפיל, 'מתוך הרהורים על חכמת ישראל' ('לוח הארץ' לשנת תש"ה, עמ' 94 ואילך). היה זה חשבון נוקב, חשבון של הדמויות הדימוניות של צונץ, שטיינשניידר וגייגר — חכמי החיסול; חשבונה של חכמת־ישראל בתקופת הסתגלותה הבעל־ביתית, על הטאיה המרגיזים ביותר; ותיאור נלהב של שינוי הפרספקטיבה, שיינק את כוחו מתנועת התחייה הלאומית, בצירוף חששות כבדים מהסקת מסקנות פרטיות משינוי זה, חששות המסתכמים במשפטים: "לא הגיע הזמן לומר שירה, חכמת־ישראל צריכה תיקון בראש ובאברים. ומי יודע, אם נספיק עוד להשלים את המוטל עלינו." רוח אחרת היתה עמו בהרצאה, שפורסמה לפני שנה בביוולטין של מכון בק: 'מדעי־היהדות בעבר ובהווה'. כאן הדיון הוא מתון ושקול יותר והחשבון בכל הסעיפים נוטה לפחות, לתוספת נופך של חיוב גם למאזן השלילה בעבר. לגבי ההווה מכריעה בו הנימה החיובית, שאינה חסרה אמנם דר־משמעות ואף אינה מתעלמת מהסכנות האורבות לפתחה, אבל בסך־הכול מתלווה אליה תקווה, ואף רגש של סיפוק. סיפוק זה יש לו על מה שיסמוך. העניין במדעי־היהדות אינו מצטמצם עוד לד' אמות של מומחים ואנשי־מקצוע. אנו עומדים בפני תופעה, שלא היתה דוגמתה בשום מרכז של חכמת־ישראל בעבר, ואין דוגמתה גם בעולם היהודי כיום.

ספרי מדע ומחקר, שביסודם אינם מכוונים לקהל הרחב, זוכים לתפוצה באלפי עותקים ומופיעים במהדורות אחדות, הידיעות והתגובות עליהם בעתונות העברית היומית והפריו-דית מגיעות לאלפים. קהל-קוראים זה הוא מגוון ביותר, החל בחוגי השמאל הקיצוני, אנשי 'ספריית פועלים', וכלה במתכרבים ובמו"לים של 'מאה-שערים' ובני-ברק, שאמנם הם גודרים עצמם בכמה וכמה גדרים ומסתייגים בכל מיני סייגים, אבל אי-אפשר שלא להכיר ברבים מחיבוריהם וממהדורותיהם את השפעת מדעי-היהדות — על-פירוב השפעה חיצונית, כי באשר לתוכן נתהוו שלוש כיתות: מיעוטם עשויים להזכיר את שם המחבר והספר, אם ממחנה חכמת-ישראל הוא; אחרים יזכירו רק את שם הספר, כמבליעים בנעיה; ורובם יעלימו את שניהם — אבל לא מעיני הקורא המבין.

אין ספק שהישג זה הוא הישגם של כמה וכמה מחוקרינו, אשר הצליחו לתאר תופעות ומאורעות בהיסטוריה שלנו כפעולות וכמעשים של כוחות חיים ונאבקים. יסודות המציאות של ההיסטוריה היהודית זכו להעלאה חדשה מתהום הנשייה, לא רק על-ידי האת החופר באדמת הארץ, שגילה עובדות-חיים וגושי-חיים שלמים, אלא לא פחות מזה גם על-ידי חדירה מחודשת לתוך תעודות וטכסטים ידועים, שהיו חנוטים ואילמים וחסרי-ערך בידי חוקרים קודמים, ולכל היותר סיפקו להם אינפורמציה אנטיקוארית. עתה נתגלתה חשיבותם הרבה כמקורות לתולדות החברה של עמנו בארץ ובגולה, שאמנם על-פירוב אינם התגלמות הטוב המוחלט והאידיאלי, ואף לא תמיד הם פרי שאיפה להגשמת אידיאות רוחניות, אלא בימת-חיים על אורותיה וצלליה, מלאת רציות ומאבקים, כשלונות הרבה והצלחות מעט. תולדות המחשבה הדתית — אם לנקוט שוב לשונו של ג' ש ל ז ם — שוחררו מן ההסגר של אידיאולוגיה מסלפת והועמדו על רבי-גוניותן. תמורות אלו בדמות חכמת-ישראל לא נעשו על-ידי הצהרות פרוגרא-

מאטיות — ואם היו כאלה שעשו כן הרי לא תרמו לתמורות בכיוון הנ"ל — אלא על-ידי התמחות בלהבת בחקירת פרטים ועל-ידי עבודה פילולוגית מפרכת בבלשנות. את ההישגים שהושגו יש לזקוף על חשבונם של חוקרים אלה, שהיו מוכנים למסור את נפשם על נכונותו של פרט זה או אחר, ושחתמו בשתי ידיהם על משפטו של מאפס ובר: "מי שאינו מוכן לקשור את שלום נפשו האישי בשאלה, אם גירסה זו של כתב-יד זה או אחר היא הנכונה — ירחיק עצמו מכל עסק במדע". האיר לנו מזלנו, וחוקרים אחדים מאלה נתברכו גם באינטואיציה ובאידיאות, שלא באו במקום עבודת-הגמלים אלא התלוז אליה.

עם כל הכרת-הטובה שאנו חייבים לכשרונותיהם ולעבודתם המסורה, ברור לנו שלא היו משיגים את אשר השיגו בלי זיקתם העמוקה לתנועת-התחייה בארץ ובלעדי העובדה, שניתן להם להורות באוניברסיטה מתוך חופש וחירות, ושלא היתה צפויה להם סכנת כיבוש נבואתם מטעמים שבאידיאור לוגיה. נוצרה מסורת של עבודה משותפת של מורים וחוקרים, הרחוקים זה מזה בהשקפותיהם בשאלות-יסוד ביהדות ואף באורח-חיהם, אבל המאוחדים בשאיפתם להכיר את היהדות, על כל תופעותיה, הדתיות והחילוניות, ללא משוא-פנים, ובאמצעות כלי-המחקר העומדים לרשותם של הבלשן, ההיסטוריון והארכיאולוג. מסורת זו היא יחידה במינה, ויש בה משום הישג רב-ערך לאוניברסיטה שלנו. אולי לא ידוע ברבים, שדווקא הפרופ' אפטיין ז"ל היה אחד הלוחמים נגד כל מגמה ונסיון להפוך את המכון למדעי-היהדות לבית-מדרש לרבנים מן הטיפוס האירופי. בתזכיר שהגיש למועצת המכון למדעי-היהדות, שנתכנסה בציריך בשנת תרצ"א, תבע, שלמקצוע התנ"ך יהיו מורים שונים "מפני היקף המקצוע וההבדלים שבהשקפות". מעלה יתירה היתה גם להוראה האוניברסיטאית בראשיתה, שלא היתה כפופה לתוכנית מסוימת

וברורה, וניתן למורים להורות מה שלבם חפץ ומה שהעלו ביגיעתם ובשקידתם. ברם, מצב זה העלה גם ספיחים, ולא כל מה שנתלבש בדמות מקצוע או חוג היה ראוי לשם זה ולמעמד זה. כמה מתופעות אלו עברו מן העולם, אך אחדות השאירו לנו סבל ירושה שלא השתחררנו הימנו עד היום. אמנם, ניתוספו חוגים חדשים, התרחב והתגוון מיבנם של חוגים ותיקים, גובשו תוכניות-לימודים ונקבעו תקנוני-בחינות לתארים השונים; אך אין שינויים אלה, בחלקם העיקרי, תוצאה של התפתחות-מבפנים בחקר מדעי-היהדות אלא תוצאה של גורמים שבמערכת-הלימודים הכללית באוניברסיטה ומחוצה לה.

מתעוררים בי ספקות, אם מיטיבים אנו לראות בעין פקוחה התפתחויות אלו, אשר בהכרח יתנו את אותותיהן גם בעצם טיבו וכיוונו של מחקר מדעי-היהדות, ואם אנו מוכנים להסקת המסקנות המתבקשות מהן. אי-לכך ברצוני לנגוע בגילוי-לב בכמה עניינים כלליים. לימודי-היהדות באוניברסיטה הם חלק ממערכת-הלימודים בפאקולטה למדעי-הרוח, אבל הם מהווים יחידה נפרדת גם מבחינת ארגונם וגם מבחינת מהותם. ההיסטוריה של עם ישראל לא נבלעה בהיסטוריה הכללית, הספרות העברית לא נכללה בספרות הכללית, הלשון העברית לא שובצה במסגרת הכללית של הבלשנות, הפילוסופיה העברית שומרת על מקומה על-יד הפילוסופיה הכללית, והקבלה, המצורפת לפילוסופיה העברית, אינה עומדת להשתעבד למדעי-הדתות. בקיום נפרד זה יש משום הדגשת הזיקה האמיצה של כל מקצועות מדעי-היהדות לידיעה מובהקת במקורות ראשונים; יש בה משום ערובה, שהבלשנות כמיבנה לא תבלע את חקר הלשון העברית, שהכוחות הפנימיים שפעלו בתולדות ישראל יבואו על גילויים המלא, שרציפותה של הספרות העברית תבוא על הערכתה המלאה, ושחקירתן של תגליות הארכיאולוגיה לא תתנהל בחלל

ריק. אין כאן מקום לחשש, שמא יבודדו מדעי־היהדות מן המתרחש בתחום מדעי־הרוח הכלליים, מחידושיהם בתחום המיתודה ובתחום התוכן. ייאמר לזכותם של לא מעטים ממורי מדעי־היהדות, כי הם הרחיקו את סכנת הבידוד ואף תרמו רבות לבניינם של כמה ממקצועות מדעי־הרוח הכלליים באוניברסיטה, שצמחו־וגדלו מתוך דרך עבודתם ומתוך הדרכת תלמידיהם, שאחדים מהם אף משמשים מורים במקצועות מדעי־הרוח הכלליים. אף ניתן לומר, שמדעי־הרוח הכלליים נמצאו גם הם נהנים מהפרדה זו, שכן שומה עליהם לרכו את עיונם בנושאים הגדולים והעיקריים של מקצועות־תיהם, ואין הם רשאים להסתפק בבירור בעיית היחסים והקשרים לענייני יהדות ויהודים; ובמידה שהם עוסקים בשאלות ספציפיות מסוג זה — מצפים מהם לגילוי גישות מיוחדות. לעומת זה עדים אנו לקשיים שהתעוררו ולתקות שהכויבו בהתמזג לימודי־יהדות עם לימודים כלליים מזיגה גמורה. הארכיאולוגיה, שהיתה למקצוע כללי, לא פסקה מלהיות בעיקרו של דבר ארכיאולוגיה של ארץ־ישראל, ואפשר שהפרדה היתה מביאה, על־אף הקשיים האובייקטיביים הכרוכים בדבר, לפיתוח עצמאי ומהיר יותר של הארכיאולוגיה הכללית, לפחות זו של האזורים שגישתנו אליהם חופשית. הכללתו של המשפט העברי במסגרת הפאקולטה למשפטים הביאה כמעט לכמישתו של מקצוע זה, שהבשיל בשעתו פירות חשובים במסגרת לימודי־היהדות. ושוב: היזמה לחידושו ולעידודו של תחום־מחקר חשוב זה יצאה מן המכון למדעי־היהדות.

ברם, על אף היותי דוגל בשיטה הנהוגה של ייחוד מדעי־היהדות, הנני סבור שלא מיצינו את כל האפשרויות הטמונות בהיותנו נמצאים בכפיפה אחת עם מדעי־הרוח הכלליים. עם כל החשיבות שאני מייחס למסגרת החוגים הקבועים, על תוכניותיהם, סבורני שיש נחיצות בשידוד־מערכות וביצירת

גונים חדשים וצרופים חדשים. להוראה הנפרדת של ההיסטוריה הכללית ושל תולדות עם ישראל נודעת אמנם חשיבות רבה והיא מחייבת-המציאות, אבל אינני רואה כל סיבה שלא להסכים ליצירת אפשרות-לימוד של חוג מצורף, שמחצית מן הקורסים שבו תהא בהיסטוריה כללית ומחציתה האחרת בתולדות עם ישראל. כמעט שלא ניסינו עדיין ללכת בדרך של מתן שיעורים מוגוראפיים וסמינריונים על נושאים ובעיות של שתי ההיסטוריות, שיהיו משותפים לתלמידי שני החוגים ושייתנו אותם מורי שני החוגים ביחד. זימון מעין זה, שייהפך לעניין של קבע ושיש לו מקום גם במסגרתם של מקצועות אחרים, עשוי להיות לברכה לא רק להוראה אלא גם למחקר.

מלא בעיות כרימון הוא עניינה של הספרות העברית. היה זמן שהספרות העברית החדשה היתה חוג-לימודים. היה בכך משהו מגוחך, שספרותה של תקופה אחת, בת מאה שנים, שמשקלה הספרותי — להוציא מספר סופרים גדולים ויצירות גדולות — אינו רב (אם לנקוט לשון זהירה), היתה למקצוע. היה לזה עוד פרצוף — אינני רוצה לומר איזה — כל עוד נלמדו הדברים על דרך ביבליוגראפית-ביוגראפית. אבל אחד ממורינו הצעירים, שחזר מהשתלמות בחוץ-לארץ, מקום שם למד וחקר ספרות בדרכים המקובלות כעת בעולם הגדול, שח לי: „אם אני בא ללמד על-פי הדרכים שלמדתי ולהשתמש בקאטיגוריות שהסכנתי להן — נשאר לי רק מעט מאוד לעשות באותו תחום שנקרא אצלנו ספרות חדשה“. חיפשו דרכים לתיקון המצב, ופעם צירפו לספרות החדשה את תולדות ספרות הגאונים והספרות הרבנית, משום שנמצא מורה מן המוכן, שנקט אף הוא בשיטת הביוגראפית. אמנם חל שינוי-מה לטובה, והחוג, הבנוי מדורים-מדורים, מורכב כעת ממדור להלכה ולאגדה, ממדור לשירת ימי-הביניים וממדור לספרות המוסר והדרוש מלבד הספרות החדשה, ובכך

תיקנו את עצמנו — אבל את עניינה של הוראת הספרות לא תיקנו. לפנינו לא רק צירוף הטרוגני של יצירות, מבחינת תוכן וצורתן כאחד, אלא גם ספק הוא בעיני אם צירוף זה משרת נכונה את המגמה הבאה לידי ביטוי בצירוף זה, היינו, את הוכחת רציפותה של הספרות העברית. ודאי, ידיעת מקורות ספרותנו העתיקה היא תנאי הכרחי להבנתם של משוררים וסופרים כגון ביאליק, מגדלי, עגנון והזו, אבל רק כעוד וכסעד. שכן מקומם של סופרים אלה ושל יצירותיהם הוא לאמיתו של דבר, על-יד ובתוך ספרות העולם בדורות האחרונים. דומה שיש גם כאן מקום לאותה דרך שהיצעתי לגבי שתי ההיסטוריות: צירופן של ספרות כללית חדשה ושל ספרות עברית חדשה.

ייתכן, שאת הפתרון לבעיות הנ"ל יש לחפש בדרך פירוקם של חוגים מסויימים לקורסים, אשר חיבורם יצטרף לכלל מסלול-לימודים, שאמנם לא יהא בו משום מקצוע אבל הוא יעניק לבוגר או למוסמך השכלה יהודית רחבה. הנהגת מסלול-לימודים כללי של מדעי-היהדות רצוי גם מבחינה אחרת. ארגון הלימודים באוניברסיטה אינו מבטיח, לפי שעה, השתלמות שמגמתה רכישת השכלה יהודית מקיפה. אפילו אצל תלמידים הבוחרים בשני חוגים במדעי-היהדות, יש ששכר מומחיותם, שהוא לעתים מדומה, יוצא בהפסד שגורמת בורותם בעניינים יסודיים וחשובים. יצירת מסלול-לימודים כזה תחייב מתן קורסים מסוג אחר מאלה הניתנים כעת, וכיון שיש השפעת-גומלין בין ההוראה באוניברסיטאות ובין המחקר — עלולה ריפורמה מעין זו גם לזרז אותנו במילוי תפקיד חשוב אחר המוטל עלינו: חיבור עבודות-סיכום. רובם של מדעי-היהדות — ובתוכם גם התחום שאני עוסק בו — לוקים ליקוי חמור בעניין זה. יובן, מדובר כאן בסיכומים ולא בכינוסים, בסיכומים שהם פרי חקירת פרטים ופרטי-פרטים. בעניין זה יש אצלנו יראת-הוראה, המובנת גם לאור אותם

סיכומים שנעשו בידי אנשים שאינם ראויים לכך, הנוטלים שמות ונושאים גדולים ומחברים סיכומים שהפרוץ בהם מרובה על העומד, והדומים — אם ננקוט לשונו של שטיינשניידר — לעצמות יבשות מבושלות במים. ברם, אין אנו בני-חורין ליבטל ממעשים גדולים אלה. המציאות שאנו חיים ופועלים בה ממציאה לנו את האפשרויות הגדולות, ששום דור של חוקרים לא זכה לשכמותן, לבצע את המשימה של בניין מדעי-היהדות. חיים אנו על עיים ותלי-חורבות של חיי בית-ישראל, כפי שנתגבשו במשך דורות, וניתן לנו להציץ מן החרכים ולגלות את כוחות ההתפוררות וההרס. בתיאור כל אלה נעשתה מלאכה מופלאה, אולי תוך גילוי של התלהבות יתרה והערכה מופרזת. אמת, אפשר לראות בסתירת-זקנים זו גם משום בניין, אבל דורנו, הנאבק עם מורשתו, הדוחה אותה בגלוי ומבקש את קרבתה בהסתר, דור זה פמה להארת אותם שרידי העבר שיוכל להשקיעם במסד בניין חיו המחודשים. הוא זקוק להם בבואו לעצב את דמות המדינה ומוסדותיה ואת חיי האזרח שבה; הוא זקוק לקנה-מידה להערכת מקומנו בין הגויים; הוא תוהה על יחסו לגולה בעבר ובהווה, ועדיין הוא נתון בכף-הקלע בין קטרוג קשה וגם ובין פרישת דוק וערפל של מליצות אידיליות על פני כל חרפה וקלון. רבים דשים בבעיית עתיד תרבותנו היהודית בארץ ומשמעותה ליהודי התפוצות. במאבק זה, המתחולל לעינינו, משמשים ככלי-נשק גם פרשיות של ההיסטוריה שלנו גם פסוקי מקרא ומאמרי חז"ל, המנותקים ממקום גידולם והמוצגים, לעתים, תוך זיוף וסילוף. ו"אנן מה נעני אבתריהו?" — ודאי לא על-ידי השמעת קולנו בשוק ההומה, אמנם, בשעת סכנה חובתנו כאזרחים להתריע, אבל ערכה של התרעה זו בערך המיחס לנו כחוקרים וכמורים. אך ייתכן, שמילוי תפקידנו כראוי, כחוקרים וכמורים, עשוי למעט את הצורך בהתרעות. עובדה היא, שבארץ נמצא ציבור גדול

בשכבות השונות של העם, בערים, בכפרים, בקיבוצים ובמושבות, התאב לחכמה ולדעת והמעוניין בלימוד. האם אנחנו עושים די למענו? הלא דבר הוא, שרבים מאוד מבין מורי לימודי־היהדות באוניברסיטה לא השמיעו זה שנים הרצאה לפני ציבור רחב של משכילים מחוץ לירושלים; וצאו ושאלו את המחלקה להשכלת העם וימצאו לכם עובדות. גיתנות לנו תקופות־שבתון ואנחנו מנצלים אותן להשתל־מותנו ולעבודתנו; האם לא היה מן הראוי להפריש זמן־מה מתקופות אלו להשכלת מבוגרים? בכך עשויים אנו לסייע בהעלאת קרנם ובביצור מעמדם בחברה של אותם חוגים הרוצים ללמוד ולדעת; בכך עשויים אנו לעצור את השפעתם הגוברת של אלה הרוצים בחיים ללא אמות־מידה אחרות מחוץ לבידור הוול ולהנאה ללא אבחנה.

מיפגש מתמיד זה עם אנשים משכילים העומדים בתוך החיים, במקצועות שונים ובתפקידים שונים, עשוי גם להשפיע — ולדעתי לטובה — על טיב לימודינו ועל כיוונם ודרכם של מחקרנו.

דומה, שלא תמיד מעריכים מורי האוניברסיטה שלנו בכלל, ומורי מדעי־היהדות בפרט, את משמעותו של המקום שאנו עומדים בו ואת ערכו של המכשיר המסור בידינו. על־פירוב רוחנו נמוכה, ולפעמים אנו בורחים מן השאלות המכריעות החייבות להטריד אותנו גם במחקר וגם בהוראה. אך, למעשה, אין מפלט משאלות אלו, וגם מי שמדמה שעג לו עוגה בתחום מחקר או נושא בטוח ומובטח — אל ישיאו יצרו שמצא בית־מגוס, כי הרוחות המנשבות עלולות לקעקע גם את ביצתו. מי שעלה על דרך המחקר הביקורתי נעל את הדלת בפני התחשבות מופלגת עם דעות דוגמאטיות מסוג זה או אחר, ונותר לנו רק לצעוד בדרך זו ולהרים את תרומתנו מתוך רוח של ענווה וביקורת עצמית פורה ומפריה.

הוראת התלמוד בבית-הספר הדתי

הוראת התלמוד בבית-הספר הדתי עמוסה בעיות וקשיים. שאפשר לחלקם לשלושה סוגים: (א) בעיית החומר; (ב) בעיית המיתודה; (ג) בעיית המורים.

התלמוד הוא מקצוע בעל מסורת די־דאקטית. מבחינה מעשית ומבחינה עיונית, אבל הספרות המיתודית המודרנית דלה בו ביותר. מתוך כך עדים אנו למישגה חמור מאד — מורים רבים נוקטים אותן שיטות ודרכי-הוראה שהיו טובות במסגרת 'הישיבה' ו'בית-המדרש' ומעבירים אותן לבית-הספר שלנו. המורים משקיעים צמל רב בלי שישגו את התוצאות שבהן זכו קודמיהם, ואף לא את ההישגים שאפשר היה להשיג לו היתה שיטת-ההוראה מותאמת למהותו ולאופיו של בית-הספר החדש.

ב'חדר' וב'ישיבה' פעל הזמן מה שלא פעלה השיטה. כל מעיינותיו של התלמיד היו מרוכזות במקצוע יחיד זה. המורה לא שם-לב להסכרת לשון ודקדוק, להבהרת מונחים ומושגים, או למיבנה הסוגיא התלמודית. כל הלימוד היה מבוסס על ההנחה, שאין למדים לשחות אלא תוך-כדי שחייה. המורה למתחילים הסתפק בביאורו של 'הדף', והתלמיד היה חייב לשננו. המורה לא ייחס חשיבות מיוחדת לעובדה, שהתלמיד לא ידע את פירושו של כל המלים, או שלא השיג את מובנם של מושגים יסודיים; דיו אם קלט אותם. המורה האמין, שעם התבגרותו של התלמיד ומרוב שחייה יגיע גם לאליפות ויבין את מהותם של העניינים. בדרך זו נקטו גם לגבי הצד הטכני של הסוגיא. בשינון המרובה ראו ערובה לכך, שהתלמיד יגיע במוקדם או במאוחר ללימוד עצמי. ואכן היו תלמידים שהקדימו לשלוט שליטה מלאה ב'טכניקה' של הסוגיא בלי שחדרו למשמעותו של החומר הנלמד. לכן לא היתה ניכרת חשיבות מיוחדת לבחירת החומר, ותוכנו לא קבע כלל וכלל.

היתה רק בחינה אחת: הפרקים והסוגיות היו חייבים לייצג את מהלך הסוגיא התלמודית, ולכן קנו להן מסכתות מסוימות בסדר נשים ובסדר נזיקין זכות שביתה ב'חדר' וב'שיבה'. בית-הספר הדתי בארץ התעלם בלא יודעין מההבדל שבינו ובין ה'חדר' ולא הסיק את המסקנות הדרושות לגבי הוראת התלמוד. כך נאמר ב'תכנית-הלימודים' לבתי-הספר העממיים של ה'מזרחי' (תרצ"ב, עמ' צ"ו): "נהוג בבתי-הספר ובתלמודי-תורה שבארץ-ישראל ללמד לילדים תלמוד מתוך סדר נזיקין, ולפעמים רחוקות מסכת ביצה ומסכת פסחים".

במקום 8—10 שעות ליום, יכול היה בית-הספר להקדיש לכל היותר 8—10 שעות בשבוע ללימוד גמרא; במקום ריכוז מחשבתו של התניך במקצוע אחד, חייב היה להטיל על שכמו את עולם של ששה-שמונה מקצועות וכל הכרוך בהם, התכנית הג'ל הציגה לה בתורת מטרה לתת לתלמיד, הגומר את הכיתה השמינית של בית-הספר העממי אחרי לימוד של ארבע שנים, "את ההדרכה הדרושה ללימוד סוגיא לא קשה ביותר מן הגמרא בפני עצמו ובקיאות ידועה ב-80—100 דפים". המטרה הזאת לא הושגה. אחרי לימוד של 4 שנים אין התלמידים מגיעים לידי כושר של לימוד עצמי. גם אלה שקונים לעצמם "בקיאות" בחומר כלשהו שנלמד — והיא אינה מגיעה לרוב אלא ל-45—50 דף — אינם קונים ידיעה והבנה בסוגיות הקשות ב"המניח" (פרק זה נלמד לפי התכנית בכיתה החמישית, בגיל 9—10), או ב"שור שנגח ד' והי" וב"שור שנגח את הפרה" (הנלמדים בגיל 11—12). אולם הטענה הקשה ביותר נגד דרך זו של לימוד גמרא היא הטענה, שאין הלימוד תורם ולא כלום לחינוכו הדתי של הילד. ההרגשה של קיום מצוות לימוד תורה, שהיתה רוחת ב'חדר' וב'שיבה', מילאה תפקיד חינוכי דתי גם לגבי אותם התלמידים שמבחינת הלימוד לא השיגו את המטרה ונשארו

למעשה בורים. הרגשה זו אינה מצויה בבית-הספר שלנו; גם התלמיד וגם המורה אינם רואים את הקשר בין לימוד הגמרא הנוכחי ובין מטרת החינוך.

הזמן פסק להיות גורם מסייע בלימוד הגמרא. את מקומו הייבת לתפוס שיטת-לימוד המתחשבת בתגאים החדשים. אולם כל שיכלולי הדידאקטיקה וכל האמצעים המודרניים לא יביאו את התוצאות הנכספות, אם לא יושם-לב כראוי לשאלה העיקרית — לבחירת חומר הלימוד.

לימוד הגמרא מכניס את התלמיד לדרכי מחשבה וביטוי חדשים, ובא להקנות אוצר מונחים ומלים שלא היו ידועים לו עד כה. כדי לעזור לתלמיד להתקרב ללימוד זה, יש לבחור בחומר שתוכנו מוכר לו במידה רבה. הילד בבית-הספר הדתי יודע, מתוך לימודו ומתוך ההוי האופף אותו, משהו על ענייני תפילה, שבת ומועדים. לפיכך יש לבחור את חומר הלימוד בגמרא מתוך מסכתות העוסקות בהלכות אלו, היינו: מסכת 'ברכות' וסדר 'מועד'. אמנם גם במסכתות אלו מצויים עניינים מרובים הרחוקים מעולמו של התלמיד, וגם הלכות טומאה וטהרה, קדשים וקרבנות מצויות בהן לרוב. אך עלינו להיגמל מההרגל ללמד מסכתות, פרקים או סוגיות שלמות. עלינו ללמד עניינים המתאימים לדרגת התפתחותם של התלמידים ולגילם ולא 'דפי גמרא' שאין דעתו של תלמיד מסוגלת להשיגם, או שאין מעוניינים שיעסוק בהם בגיל בית-הספר. אני מציע איפוא בזה מבוחר מתוך מסכת 'ברכות' ומתוך רוב המסכתות שבסדר 'מועד', שלדעתי הוא מתאים לתלמידי בית-הספר היסודי, אשמח אם יבואו חברים וימלאו אחרי בהצעות משלהם, או בתיקונים לתכנית המוצעת.

ברכות

דף י"א ע"א, מהמשנה "בשחר", עד ע"ב א"ר"י אמר שמואל השכים";

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

שבת

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

ערובין

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

פסחים

דף ו' ע"ב, מ"אמר רב יהודה אמר רב הבודק וכו'", עד דף ז'
 ע"ב "אשר קדשנו במצותיו וצונו על הטבילה";
 דף כ"א ע"ב, מ"אמר חזקיה", עד דף כ"ג ע"ב "יתיב ההוא מרבנן";
 דף כ"ח ע"א, מהמשנה "חמץ של נכרי", עד דף כ"ט ע"א "רב
 יוסף אמר";
 דף ל' ע"ב, מהמשנה "נכרי שהלוה", עד דף ל"א ע"ב המשנה
 "חמץ שנפלה עליו";
 דף מ"ו ע"ב, מ"אתמר האופה", עד דף מ"ח ע"א "אמר רבנן
 קמיה דר' ירמיה";
 דף ס"ב ע"ב, מהמשנה "אלו דברים", עד דף ס"ו ע"ב "אמר רב
 יהודה אמר רב המתיהר";
 דף צ"ט ע"ב עד דף ק"ח ע"ב "אמר רב יהודה אמר שמואל ד'
 כוסות";

דף קיד ע"א, מהמשנה "מוגו לו כוס ראשון", עד סוף דף קט"ז ע"ב.

יומא

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

סוכה

דף כ"ט ע"ב, מהמשנה, עד דף ל"א ע"ב "של אשרה";
דף מ"א ע"א, מהמשנה, עד דף מ"א ע"ב "אל מר בר אממר".

ביצה

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

ראש השנה

דף כ"ו ע"א, מהמשנה "כל השופרות", עד דף ל"ב ע"ב, המשנה
"שופר של ריה אין מעבירין".

מגילה

דף י"ז ע"א, מהמשנה, עד דף י"ח ע"ב "מתנמנם יצא";
דף י"ט ע"א, מהמשנה "בן עיר", עד דף כ' ע"א המשנה "אין
קורין";
דף כ"ג ע"ב, מהמשנה "אין פורסין", עד דף כ"ד ע"ב "האומר
איני עובר";
דף כ"ז ע"ב, מהמשנה "בני העיר", עד דף כ"ז ע"ב "ולר' מאיר
ה"ד";
דף כ"ח ע"ב, מהמשנה "ועוד א"ר יהודה", עד דף ל"ב ע"א סוף
הפרק.

המבחר הנ"ל כולל ארבעה דפים מ'ברכות', שניים
מ'שבת', שניים מ'ערובין', שבעה־עשר מ'פסחים', שניים

מ'יומא', שלושה מ'סוכה', המישה מ'ביצה', ששה מ'ראש השנה', ושמונה דפים מ'מגילה'. אני מציע שבכיתה ה' ילמדו את המבחר מתוך 'ברכות', 'שבת' ו'ערובין' — בסך-הכל שמונה דפים; בכיתה ו' — את המבחר מתוך 'ביצה' ו'ראש-השנה' — אחד-עשר דפים; בכיתה ז' — שבעה-עשר דפים מ'פסחים'; בכיתה ח' — את המבחר מתוך 'יומא', 'סוכה' ו'מגילה', ביחד שלושה-עשר דפים. בכיתה העליונה יישאר זמן לסיכום ולחזרה.

ללימוד המבחר צריך לתת בידי התלמיד ספר-לימוד, שיכיל את החומר הנבחר בלבד. יהיה זה כעין 'תלמוד לתלמיד', שילווח את החניך במשך שנות לימודו בבית-הספר היסודי. את פנים הגמרא עם פרש"י יש להדפיס בצורה המקובלת. בחלקו הראשון יהיה הטקסט מנוקד ניקוד מדוייק. התלמיד יעבור בהדרגה מהמנוקד לבלתי מנוקד ויתרגל לקריאה נכונה ומדוייקת*.

במבחר הנכון טמון פתרון לשאלות המיתודה. העניינים המוצעים ללימוד יהיו ידועים לתלמיד בחלקם. המורה יוכל להקדיש זמן רב יותר להסברת צד הלשון; הוא יקנה

* כבר לפני שלש מאות שנה נדפס ספר ליקוטים מסוגיות שונות של הש"ס בשם 'לקח טוב', במטרה להקל על הלומדים. בשנת תרמ"ב יצא לאור בעיר פרשבורג ספר ליקוטים כזה בשם 'המדריך' כספר לימוד גמרא למתחילים, ותכמים שבאותו דור, כגון ר' נתן אדלר, רש"ר הירש, ר' עזריאל הילדסהיימר ועוד, נתנו את הסכמותיהם לכך ושיבחו את מעשה ידי המחברים. באחרונה ניסה הר"ר ב"מ לוינ' ז"ל, בעל 'אוצר הבאונים', להוציא 'תלמוד קטן למתחילים', אבל הוא החטיא את המטרה מבחינה דידיאקטית. לתוך המסכת 'ג' שבת', שהדפיס בירושלים בתש"א, הכניס את דברי המדרשים, השאלות, הלכות גדולות, ליקוטים ומנורת המאור. לתלמיד לא ניתן בזה 'תלמוד קטן' אלא אוסף ציטטאות מתוך כל הספרות הרכנית על הגושא 'ג' בהלכה'.

לתלמידיו את ראשית ידיעת הארמית הבבלית, ישקוד על העשרת אוצרי-המלים של התלמידים ועל הסברת המונחים הטכניים השגורים בסוגיא התלמודית. בהוראת המבחר שאנו מציעים יש מקום להעמקת ידיעותיהם של התלמידים בהלכות ברכות ותפילה, שבת ומועדים, הלכות בית-הכנסת וקריאת-התורה — הלכות הקשורות בחיי התלמידים ובמעשיהם. לימוד הגמרא ישתלב בתפקידו העיקרי של בית-הספר הדתי, שהוא חינוך לשמירת מצוות וקיומן, ויינצל מאופיו הערטילאי והפורמאלי הנוכחי, אולם יש גם יסוד להגות, שלימודו של המבחר, שמבחינת הכמות יהיה שווה ל-50 דף גמרא, יכניס את התלמידים ביתר קלות לדרכי השקלא וטריא של הסוגיא התלמודית ויכין אותם הכנה טובה לקראת דרגת-לימודים גבוהה יותר.

בבית-הספר התיכון מיתוספת למטרות, שהזכרנו לגבי הוראת התלמוד בבית-הספר היסודי, מטרה חשובה, והיא: הקניית הרגל של לימוד עצמי, יש לציין, כי בתחום זה הושגו הישגים כלשהם בבית-הספר התיכוני הדתיים (ובמקרה אחד גם בבית-ספר כללי, הוא בית-הספר הריאלי בחיפה, שבו מתקיים חוג ללימוד גמרא על-פי תכנית של קורס מורחב), אולם גם בהם יגדלו ההישגים אם יושם-לב לאותן גקודות-תורפה שציינו לעיל לגבי בית-הספר היסודי, והמצויות במידה רבה גם בבית-הספר התיכון. בחירת החומר אינה מכוונת על-פי גישה חינוכית דיאדקטית. גם כאן ממשיכים בדרך שהיתה מקובלת ב'חדר' וב'שיבה', ברוב המקרים קובע שוק-הספרים את תכנית-הלימודים: המסכתות המצויות בו הן הנלמדות בבית-הספר. ולכן מרבים ללמד את מסכת 'מכות' בכיתה ט' של בית-הספר התיכון ומשמיטים ענייני אגדה מתוך המסכת. והרי מסכת 'מכות' מתבססת על ידיעה כלשהי בהלכות עדים ועונשים, והיא למעשה המשכה של מסכת 'סנהדרין'. התלמידים איך להם ידיעה מספקת בעניינים

אלה, והמורה חייב להסביר גופי-הלכות ומושגי-יסוד אגב קריאה בגמרא. בדפים ו', ז' מגיע המורה לעניינים שבשום אופן אין הוא יכול להסבירם לילד בן 13—14. פסיחה על קטעים מסוג זה, בשעה שהתלמיד רגיל ללמוד ללא השמטות, מעוררת תגובה בלתי רצויה ומעמידה את המורה בפני קשיי חינוך מיותרים. תקלה זו מצויה גם בלימודים של פרקים אחרים ואין תקנה אלא בשיטה המוצעת — לימוד של מבוחר. שיקולי חינוך ודידאקטיקה צריכים לכוון את בחירת החומר. הצעיר בגיל בית-הספר התיכון מתחיל מתעניין בבעיות חברה וציבור, בשאלות מוסר, חוק ומשפט. התעניינות זו יש לטפח ולכוון לאפיקים רצויים, ואין לך מקצוע כלימוד הגמרא שיכול לסייע בכך. כידוע הציע אַפלטון לעשות את לימוד החוקים מכשיר חינוכי עיקרי. לדעתו חייב אדם לדעת מה הוא רשאי לעשות ומה הוא חייב לעשות. הוא צריך לדעת את החוקים ואת כל פרטי ההתנהגות לפי החוק. גם אחדים מגדולי הפידגוגים המודרניים שאלו את השאלה: מדוע אין מקצוע המשפט תופס מקום מכובד במערכת-הלימודים של בית-הספר? הרי התלמיד, בתורת אורח לעתיד, עלול להיתקל בחוקים ובביצועם הרבה יותר מאשר בכללי הטריגונומטריה והאלגברה שאותם הוא משנן. הקשיים המתגלים בהוראת חוקי-המדינה בבתי-הספר של אומות-העולם נובעים בעיקר מהעובדה שקודכס המשפטים, על סעיפיו ומושגיו המופשטים, אינו ספר-לימוד מתאים. מצבנו שונה בתחום זה. התלמוד אינו קודכס-משפטים אלא ספר החיים המוסדיים והמשפטיים של העם. המשפט מתרקם לעינינו והחוק מבוצע בפנינו. הסדרים 'נשים' ו'נזיקין' הם אפוס משפטי; אנו עדים למעשים שקרו, שומעים את טענותיהם של טוען ונטען, מטים אוזן לשיקוליהם של הדיינים, והתלמידים יכולים להצטרף לויכוחיהם ולדיוגניהם. הלכות קניין, שכנים ושותפין, שכירות, גולה ואבדה, מלוה ולווה, סנהדרין ועדות, תקנות

ציבור ועיר — אינן רחוקות משדה ראייתו ומנסיונו של התלמיד המתבגר. לעתים תכופות יביאו התלמידים עצמם את ההקבלות הדרושות מנסיונם הם או מתוך מה שקראו ושמעו. על המורה לנצל כל הזדמנות שבאה לידו כדי לקשור את החומר הנלמד במציאות האופפת אותנו. והדבר לא יכבד עליו אם בשעת הכנת השיעור יכון את מחשבתו להמחשת האקטואליות שבו. לא רק דוגמאות מזיי המעשה תסייענה בידי המורה; דוקא על-ידי הסקת מסקנה עיונית ומציאת 'סברא' לדבריהם של חז"ל, יעמדו התלמידים על בעיה כללית בתורת ההגיון או בתורת הנפש.*

המורה מסכן את כל הישגיו אם יתן לתלמיד לעזוב את בית-הספר אחוז הרגשה שבלימוד גמרא ביזבו את שעותיו על עניינים שאין בינם ובין החיים ולא כלום. בחירת החומר צריכה לסייע בידי המורה לקרב את התלמידים לגמרא וללימודה. רק מידת התקשרותם של התלמידים ללימוד התורה יכולה להיחשב בתורת בחינה להצלחה ולהישג של בית-הספר הדתי בארץ. מה ערכה של בקיאות במספר גדול של דפי גמרא, אף אם מצרפים אליה יכולת כלשהי של לימוד עצמי, אם למחרת יום הבחינה אין החניך פותח שוב את תלמודו?

המבחר, שאני מציע לארבע שנות-הלימוד בבית-הספר התיכון לקוח רובו מסדר 'נזיקין'. חכמינו אמרו: «הרוצה שיחכים יעסוק בדיני ממונות שאין לך מקצוע בתורה יותר מהן» (בבא בתרא קע"ה, ע"ב). ועוד הוסיפו על זה: «מאן דבעי למיהוי חסידא יקיים מילי דנזיקין» (בבא קמא ל', ע"א). המבחר מאפשר את השגת מטרת-הלימוד, והוא דורש את

* ד"ר ש"ז פיפס ז"ל העלה קחים מעניינים ברוך זו בשלושה מאמרים: בסיני תש"ו, ביהו החנוך תש"א ובחנוך תש"ט. כעת נקבצו בניו חבריו בספר: פיפס, ש"ז: מאמרים, ירושלים, תשי"ב.

ההדגשה המתמדת של הצד המוסרי שבהלכה. בכחונה השארתי בתוך המבחר הרבה דברי אגדה המשתלבים בסוגיות הנלמדות.

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

לכיתה ט'

בבא קמא

דף נ"ה ע"ב, עד דף נ"ז ע"ב 'נפלה לגינה';
 דף נ"ט ע"ב, מהמשנה 'השולח את הבערה', עד דף ס' ע"ב 'ת"ר דבר בעיר';
 דף ס"א ע"ב, מהמשנה 'המדליק את הגדיש', עד דף ס"ב ע"ב סוף הפרק;
 דף צ"ג ע"ב, מהמשנה, עד דף ק' ע"ב המשנה;
 דף ק"ג ע"א, מהמשנה, עד דף קי"ט ע"ב.

לכיתה י'

בבא מציעא

דף י"ב ע"א, מהמשנה 'מציאת בנו', עד דף כ"ד ע"ב המשנה;
 דף כ"ח ע"א, מהמשנה, עד דף ל"ג ע"ב סוף הפרק;
 דף מ"ט ע"ב, מהמשנה, עד דף נ"א ע"ב;
 דף נ"ז ע"א, מהמשנה, עד דף נ"ט ע"ב;
 דף ס"ד ע"ב, מהמשנה, עד דף ע"ב ע"ב;
 דף ע"ה ע"א, מהמשנה 'לא יאמר אדם', עד דף ע"ה ע"ב סוף הפרק;
 דף פ' ע"א, מהמשנה, עד דף פ"ג ע"א סוף הפרק;
 דף צ"ג ע"א, מהמשנה 'ד' שומרים', עד דף ק"ג ע"א סוף השואל;
 דף קי"א ע"ב, מהמשנה 'המקבל שדה מחברו', עד דף קט"ז סוף פרק המקבל.

לכיתה י"א

בבא בתרא

דף ב' ע"א עד דף ט' ע"א "אמר רבא האי מילתא";
 דף כ"ה ע"א עד דף מ"ט ע"א "ולא לאיש חזקה בנכסי אשתו";
 דף ע"ה ע"ב, מ"אתמר ספינה רב אמר", עד דף ע"ז ע"ב המשנה;
 דף פ"ז ע"א, מהמשנה, עד דף צ"א ע"ב סוף הפרק;
 דף קל"ו ע"א, מהמשנה, עד דף ק"מ ע"ב המשנה;
 דף קס"ח ע"א, מהמשנה "מי שנמחק", עד דף קע"ז ע"ב.

לכיתה י"ב

כתובות

דף י"ח ע"ב, מהמשנה, עד דף כ"ו ע"ב;
 דף כ"ט ע"א עד דף ל"ח ע"א;
 דף ע"ח ע"א עד דף צ' ע"א;
 דף צ"ה ע"ב עד דף קי"ב ע"ב.

המבחר הנ"ל כולל קרוב ל-175 דפים לארבע שנות-
 הלימודים בבית-הספר התיכון. ברור שאין זה המבחר היחיד
 האפשרי, אבל כל מבחר שיוצע יש לבחון אותו לפי העקרונות
 שהזכרנו. אין צורך בהדפסת ספר-לימוד מיוחד, שיכיל את
 לקט הדפים. להיפך, רצוי ביותר שילמדו מתוך הגמרות
 כמקובל, אבל מתוך ידיעה ברורה של התלמידים והמורים
 כאחד, שאכן הם לומדים מבחר לפי תכנית קבועה-מראש.
 אין לזלזל גם בצורה החיצונית של הגמרא. ספר לימוד נאה
 בחיצוניותו משפיע הרבה על יחסו של התלמיד למקצוע והוא
 גורם להרחבת הדעת. הספרים המצויים כעת בידי התלמידים
 אינם מספקים תביעה זו; הנייר הוא גרוע והדפוס מטושטש
 ולקוי. המו"לים, העוסקים בהדפסת הגמרות המצויות בידי
 התלמידים, אינם מגלים אפילו קורטוב מאותו יחס שהיה מצוי
 אצל המדפיסים הקדמונים לעבודתם. והם אינם חשים ואינם
 מבינים כי במעשים אלה הם ממעטים את מספר הלומדים
 ומרחיקים את התלמידים מלימוד גמרא.

בבית־הספר התיכון, ובעיקר בכיתות הגבוהות, יש מקום ללימוד מפרשים, אבל אין לעשות את הלימוד הזה עיקר ומטרה. השיטה הנהוגה — להרבות בלימוד תוספות אגב הזנחת שאר המפרשים והפוסקים — אין לה כל הצדקה. דבריו של אחד הראשונים על לימוד התוספות והחידושים, כוחם יפה פי כמה לגבי בתי־הספר שלנו: «כי הלומדים הללו סבורים לעשות כמו הראשונים להחזיק בפילפולים ואינם דומים לחכמי צרפת כלל וכלל... כי כל אחד רוצה ללמוד תוספות כל חידושים וחידושי חידושים קודם שידע צורת התלמוד...» * דינן של התוספות כדינם של הראשונים האחרים. את לימודם יש לצמצם לאותם מקרים שבהם פירושה פשוט יותר מפירוש רש"י, או בשעה שהם באים להוסיף הסברה המעמיקה את הבנת העניין הנדון ומגלים את הצד העקרוני שבו. לסיכומה של סוגיא, אפשר יהיה להיעזר בדברי הפוסקים הגדולים: הרמב"ם, הרא"ש, הטור. מן הראוי להדפיס ילקוט מפירושי הראשונים ומדברי הפוסקים, שישמש ספר־עזר לתלמידים בימי לימודיהם בבית־הספר התיכון. ספר־עזר מסוג זה יאפשר עבודה עצמית מתוקנת של התלמידים.

כל הצעה לביצוע תיקונים בתכנית לימודי הגמרא ובדרכי לימודה, מביאה אותנו בהכרח לשאלה השלישית — לשאלת המורים. רוב מורי התלמוד בבתי־הספר התיכוניים לא קיבלו הכשרה מיוחדת לקראת תפקיד זה, אף לא במידה הניתנת לגומרי הסמינאר למורים, שהרי אלה לומדים מיתודיקה של הוראת הגמרא, ואילו המורה בבית־הספר התיכון מועמד בדרך כלל בחזקת פידגוג אם רק התברר שהוא תלמיד חכם. ולא מעטו המקרים שבהם הורע כוחה של חזקה זו. אולם

* דברי בעל 'ארחות צדיקים' אצל ש' אסף, מקורות לתולדות החינוך, כרך א', עמ' כ"ד.

אף צירוף של לימוד ב'שיבה' ושל לימוד מיתודיקה אינו מספיק. מורה הגמרא — גם בבית־הספר היסודי — חייב לדעת את הדקדוק הארמי־בבלי וגם את חידושיו של מחקר התלמוד, הן בתחום הפילולוגיה והן בתחום ההיסטוריה והארכיאולוגיה. חידוש פני לימוד הגמרא בבתי־הספר מחייב הכשרת מורים מתוכננת ומתוקנת.

ספרותנו המסורתית

השימוש בספרותנו המסורתית לחינוכו של האזרח

א

אפשר לומר, שבכל ספרותנו המסורתית אין לנו אף יצירה אחת העוסקת בבעיות המדינה והחברה. גם הלכות מלכים לרמב"ם, שמרבים להזכירן, אינן מסכת מדינה. אולם, מצד שני, אין לך ספר או חיבור שאיננו עוסק בבעיות אלו. אם מדובר בארגון חיי מדינה, ביצירת כלים ומוסדות ההולמים את החיים המודרניים ואת צרכיהם, לא נוכל להיות ניוונים ממקורותינו ולא מפיהם נחיה. אבל אם מדובר באזרח, שלמענו נוצרים כל הכלים והמוסדות, על יחסו למדינה ועל יחס השלטון אליו, נפנה אל מקורותינו ונמצא בהם מעיין לא אכזב שופע הלכות, דוגמאות, מאורעות ומעשים, אשר כוחם יפה היום כביום נתינתם. רוסו אמר על 'ספר המדינה' של אפלטון, שאין הוא מישנה פוליטית. כפי ששמו מורה, אלא המסכת המושלמת ביותר שנכתבה אי-פעם על החינוך. בעקבות דבריו מותר לנו לומר כי ספרותנו המסורתית, זו שבכתב וזו שבעל-פה, אינה אלא 'ספר-חינוך', כפי שאחד מחכמי ימי הביניים היטיב לקרוא לספרו על המצוות. וכיון שספר זה בא לחנך את האדם בישראל, את האדם בחברה, ועל-ידי זה לשוות דמות וצורה לחברה זו, הרי הוא עוסק בהכרח גם בבעיותיה של המדינה. אבני-הבניין של ספר-המדינה היהודי מפורזות על פני מרחבי ספרותנו הענפה. לא תמיד הן גלויות לעין, ולעתים יש לעמול ולמחוק אבק דורות כדי לחשפן ואחר-כך לסתתן ולהתאימן. השאלה העומדת לפנינו היא אמנם לא רק מציאת חומר הדן בענייני אזרחות ומדינה, אלא בראש ובעיקר מציאת חומר מתאים ללימוד ולהוראה. אולם מגמת-היסוד של ספרותנו המסורתית, שהיא חינוכית, תקל עלינו מלאכה זו. אין אנו

באים בעיקר לגלות חומר בלתי ידוע ואין אנו רוצים להכניס ספרים חדשים לתכנית-הלימודים ולהגדיש את סאתה הגדושה בלאו-הכי. פנינו מועדות בראש ובראשונה למציאת נקודה שממנה נראה, בחומר הנלמד כבר, את ערכי האזרחות והמדינה הטמונים בו; לכל היותר נדרש להעתיק את הדגש ולשנות את הפרופורציה בין חלקי ספרותנו השונים הנלמדים בבית-הספר.

מה היתה הגישה ומה היו המניעים בהוראת ספרותנו בבית-הספר? מחוללי בית-הספר הלאומי-העברי בארץ ובגולה באו לתקן את הפגמים של החינוך ב'חדר' וב'שיבה' ולמלא את החסר בו. מההשכלה ירשנו את טיפוח השירה, את השאיפה להכרת הטבע ואת ההדגשה של ערכי-מוסר כלליים. על החינוך-לאסתטיקה ועל החינוך-למוסר נוסף החינוך-ללאומיות, שהתבטא בעיקר בנטיעת אהבת המולדת, נכונות להקרבה ודריכות חלוצית. מההשכלה ירשנו גם את גישתנו לתנ"ך כאל מקצוע-לימוד. מקצוע זה, שהונח בתקופה שקדמה להשכלה, זכה לתפוס מקום מרכזי. בדברם על תנ"ך התכוונו המחנכים בני דור ההשכלה, ואף המורים הלאומיים, בראש ובעיקר לנביאים. לשונם הנשגבה, המלאה דימויים, משלים ותיאורי-טבע, הפאתוס המוסרי, נבואות-הנחמה והיעודים המשיחיים — כל אלה סיפקו את מאווי הדור ושאיפותיו.

פעולת הנביאים כאזרחים במדינה — בדומה לפעולתו רבת-התוצאות לתורת-המדינה של סוקראטס — לא עמדה לדין. בעיני האזרחות, המבצבצות-ועולות מתוך פרקים רבים ב'נביאים הראשונים', לא העסיקו את בית-הספר במידה שסיפורים אלה דורשים. לדיני התורה ולחכמת הכתובים לא הוקצה המקום הראוי. גם בית-הספר הדתי, שקבע שעות רבות יותר להוראת התורה, לא שם-לב לשאלות האורה והמדינה. את הבלטת התקופות הבונות ואת הבלטת היסודות הסטאטיים, הקבועים ברקע החברה, אגב לימוד המקרא,

דרש ג'וֹיִטְיִן כבר בשנת תרצ"ט¹, אולם ללא תוצאות של ממש. גם במידה שגלמדה הספרות העברית שאחרי תקופת המקרא — הספרות התלמודית והספרות של ימי הביניים — הרי זכו בהן להדגשה מיוחדת. לפי האידיאלים החינוכיים שהוכרנו, האגדה ושירת ימי הביניים. ביאליק כתב בשעתו: „זכינו לדור שכולו אגדה, אגדה בספרות ואגדה בחיים; להלכה בכל משמעותה אין סימן וזכר“. תכנית הוראת הספרות המסורתית בבית הספר העברי התאימה לאופיה של הספרות החדשה שנגדו טען ביאליק: „בואו והעמידו עלינו מצוות... תנו לנו הרגל עשייה מרובה מאמירה בחיים והרגל הלכה מרובה מאגדה בספרות“ (‘הלכה ואגדה’). אנו זכינו להרגל העשייה שהביא אותנו עד הלום; אולם בהוראת ספרותנו עדיין ההלכה רופפת בידנו וגישתנו לחומר הנלמד אינה הולמת תמיד את חיינו ותביעותיהם. בעיות החברה והמדינה אינן מובלטות במידה מספקת לא בהוראת המקרא ולא בלימוד התלמוד. ומקורות אחרים, החשובים מבחינות אלו, לא מצאו את מקומם הראוי להם בתכנית הלימודים.

ב

אנסה להעביר לפניכם פרקים אחדים של תורת האזרחות, שמקומם בתכנית הלימודים של בית ספרנו, ולהראות מה יכולים מקורותינו לתרום להסברתם ולהבהרתם ומה בכוחם להוסיף להבנת היסודות הנצחיים של מוסר החברה ושל תכלית המדינה. אין בדעתי להכריע בשאלה אם ידיעת האזרחות תמצא את מקומה בתכנית הלימודים כמקצוע מיוחד ומסוים, או אם נקנה אותה לתלמידים אנב לימוד כל המק-

¹ ראה מאמרו „על היסודות העיוניים של הוראת המקרא בבית הספר העברי“, בקובץ על החינוך התיכוני, תרצ"ט, עמ' 53 ואילך.

צועות האחרים. אולם התכרעה בשאלה הזאת אינה מעלה ואינה מורידה לגבי נושאנו מבחינה עקרונית.

נפתח בשאלת „חופש הפרט“, נושא שאסור לו שירד מעל פרק-הלימודים במשך כל ימי הימצאו של החניך בבית-הספר. נושא זה, שרבים דשו בו ושרבים גם טעו בו וגילו בו פנים שלא כהלכה, ראוי הוא שנהפוך בו ושנהפוך בו. התלמיד הקורא את הכתוב „כי בצלם אלהים ברא את האדם“ יועמד בקלות על זכותו היסודית של כל אדם לאותה מידה של חירות. המוצא המשותף של כל מי אשר בשם אדם יכונה מחייב שבני-אדם יהיו בני-חורין ולא ישעבדו זה את זה. לכן ראה בן עזאי בפסוק „זה ספר תולדות אדם“ כלל גדול בתורה, גדול אף מ„ואהבת לרעך כמוך“. פסוק זה קובע את העובדה המשמשת יסוד למצוה. בקשר עם קריאת הכתובים האלה לא יהיה זה מיותר אם נעיר את תשומת-לכם של תלמידים מתבגרים על השיטות הטוטאליטאריות, השוללות את הדעה שהאדם הוא יציר כפיו של אלוהים, או את הדעה של „תולדות האדם“, ויחד עם זה הן שוללות גם את זכויותיו של הפרט. לעומת זאת נסב את תשומת-לבו של התלמיד לפיסקה שבהכרות-החירות של ארצות-הברית, האומרת: „כל בני האדם שווים מעיקר ברייתם; הבורא חננם בזכויות מסוימות שאינן ניתנות להיבטל“. הכתובים הנ"ל אומרים כי אין מקום לשעבוד וגם לא להשתעבדות. אסור לו לאדם לשעבד את חברו ואסור לו גם להשתעבד לרעהו.

על כך יעידו דיני העבד העברי. אחד ממפרשי ימי-הביניים (ר' יעקב אנטולי, מלמד התלמידים ע"א, ב') קרא להם „דיני חירות“ והדגיש את העובדה כי בהם פתחה התורה את שורת „המשפטים אשר תשים לפניהם“. העבד אינו קניין הגוף של רבו, הוא רק שכיר לתקופה קבועה; והעבד האוהב את אדונו והרוצה להשתעבד, יירצע. הפסוק „והגיעו אל הדלת או אל המזוזה ורצע אדונו את אדונו במרצע“ עלול

להיראות לתלמידים כעניין של ארכיאולוגיה אם המורה יסתפק בפשוטו; אולם הוא יתמלא תוכן אקטואלי עם קריאת מדרש ההלכה, המובא גם ברש"י: «רבי יוחנן בן זכאי דורש את המקרא הזה כמין חומר: מה נשתנה אוון מכל אברים שבגוף? אמר הקב"ה אוון ששמעה קולי על הר סיני כי לי בני ישראל עבדים ולא עבדים לעבדים, והלך זה וקנה אדון לעצמו — ירצע» (קידושין כ', ב'), יש כאן כעין הגבלת החירות: אין בן-אדם בן-חורין לבטל את חירותו. כך מתעלה פסוק בעל תוכן ארכיאולוגי להכרזה על חובת האדם לשמור על קדושת חירותו. קדושת האדם היא בחירותו. כך מלמדת אותנו ההלכה: «אמר רבה אמר רב, המקדיש עבדו יצא לחירות. מאי טעמא? גופיה לא קדיש; לדמי לא קאמר; דליהוי עם קדוש קאמר» (גיטין ל"ח, ב'); ורש"י מוסיף: «ישראל גמור דכתיב בהו כי עם קדוש אתה». המדובר הוא בעבד כנעני. הקדשתו פירושה שחרורו; ושחרור הוא לא הפקרה, אלא הכנסתו לעדת-ישראל ולעול-מצוות. כדי לקיים את החירות בחברה, כדי לעשותה נחלת הרבים, מוכרח היחיד לקבל עליו עול-מצוות וחוקים. כוונת המצוות והחוקים היא לעשותו שוב בן-חורין. «והמכתב מכתב אלהים הוא חרות על הלוחות: אל תקרא חרות אלא חירות, שאין לך בן חורין אלא מי שעוסק בתורה הרי זה מתעלה וכו'» (ברייתא «שנו חכמים»). קבלת עול החרות על הלוחות מעלה את האדם לדרגת בן-חורין.

ג

באחת ההרצאות על יסודות תורת-האזרחות קם צעיר, כנראה תלמיד כיתה גבוהה של בי"ס תיכון, ושאל את המרצה, שתאר את מוסדות הדימוקראטיה השומרים על חירותו של הפרט: האם אין החירות המדינית נעשית פלסטר על-ידי חוסר השוויון הכלכלי? מה תועלת בבחירות המרובות, אם הנבחרים

מחוקקים חוקים ומתקנים תקנות לא בהתאם לענייני שולחיהם הרבים, אלא לפי הוראותיהם של אילי-התעשייה ואילי-הממון, המרכזים בידיהם את הרכוש ואת אמצעי-הייצור ויחד עם זה את הקול המכריע? שאלה זו היא, כידוע, בעייתה של הדימו-קראטיה בימינו. היא לא תוכרע אם לא יעלה בידה למצוא את הסינתזה בין התופש המדיני ובין השאיפה לשוויון. מדינה שיש בה הבדלים גדולים במצבם החומרי של מעמדותיה, מסלפת בהכרח את תכליתה לטובתם של העשירים שתפיסתם ומושגיהם הופכים להיות לנחלתם של השלטונות, של בתי-הדין וכן של אנשי-הדת ושל חוקרי תורת-המוסר.

מורה התנ"ך ימצא לו הזדמנויות אין-ספור להבליט את הרעיון הזה בדברי הנביאים, היוצאים חוצץ נגד "החוקקים חקקי און ומכתבים עמל כתבו, להטות מדין דלים ולגזול משפט עניים". אולם המורה יוכל להצביע לא רק על דברי-מוסר-ותוכחה, על מאמרים שנוגים הקובעים את הראוי, אלא גם על המצוי, על חוקים ומשטר הבאים לתקן את אי-השוויון. כך נסביר את חוק-היובל "וקראתם דרור בארץ לכל יושביה, יובל הוא יהיה לכם ושבתם איש אל אחוזתו ואיש אל משפחתו תשובו" (ויקרא כ"ה, י'). בעקרון חלוקת הארץ, "לרב תרבו נחלתו ולמעט תמעט את נחלתו" (במדבר ל"ג, נ"ד), הוגשם השוויון; אולם במרוצת הזמן ובעקבות אסונות משפחה ואסונות שבטבע, צפוי היה להתערער. תעיד על כך צעקת האשה אל אלישע: "עבדך אישי מת... והנושה בא לקחת את שני ילדי לו לעבדים" (מלכים ב' ד', א'). חוק-היובל בא לצמצם את ההבדלים שהתהוו. על-ידי שיבת איש אל אחוזתו, על-ידי גאולת בתי חצרים, הוא קורא שוב דרור בארץ. רעיון השוויון מונח ביסוד דיני שמיטת-כספים ומתנות-עניים, לקט ושכחה ופאה. חכמינו לא רק ניסחו הלכות-צדקה והלכות-מתנות-עניים אלא גם דגלו בסיסמא "כל ישראל בני מלכים הן" (שבת קי"א, א'). על המאמר

הזה ביססו כמה וכמה הלכות, והמורה יוכל להסביר את הרעיון הטמון בו בהצביעו על הניסוח הריאלי יותר שנתנו ר' ישמעאל ור' עקיבא, במאמרם: «כל בני ישראל ראויין לאותה איצטלא» (בבא מציעא ק"ג, ב'). אין הרגשה של שלמה של חירות בלי הבטחת הצרכים המינימאליים של האדם. בברייתא שנינו «אין משתכרים בארץ ישראל בדברים שיש בהן חיי נפש כגון יינות שמנים וסלתות» (בבא בתרא צ"א, א'). פירושו לתקנה זו: כי הספקת המצרכים הראשוניים והחיוניים אינה יכולה לשמש מקור לרווחים ולצבירת הון; הספקתם וחלוקתם הצודקת הם עגינה של החברה ומוסדותיה.

ולא רק חירותו של היחיד תלויה וקשורה בשאיפה לשוויון אלא חירותה של המדינה כולה. חורבנה של יהודה מוסבר בקטע פראגמנטארי, שנשתמר בספר ירמיה, על-ידי ביטול שאיפה זו ועל-ידי קיומו של מעמד-משועבדים. בימה האחרונים של ירושלים כרת המלך צדקיה ברית את כל העם אשר בירושלים לקרוא להם דרור, דבר שעורר גם תקוה בלב הנביא ירמיה. אולם השרים וכל העם לא עמדו בנסיון «והשיבו איש את עבדו ואיש את שפחתו», והנביא קרא «אתם לא שמעתם לקרוא דרור איש לאחיו ואיש לרעהו, הנני קורא לכם דרור נאם ה' אל הזרוב אל הדבר ואל הרעב» (ירמיה ל"ד, י"ז). עם של משעבדים ומשועבדים לא יצלח לשמור על חירותו, ובסופו של דבר גם המשעבדים יהיו למשועבדים.

בזמן 'שיבת-ציון', בשעה שהאויבים היו זוממים מזימות להפריע את הקמת חומת ירושלים ועל-ידי כך למנוע חידוש עצמאות יהודה, היתה צעקת העם ונשיהם לנחמיה: «ועתה כבשר אחינו בשרנו, כבניהם בנינו, והנה אנחנו כובשים את בנינו ואת בנותינו לעבדים, ויש מבנותינו נכבשות ואין לאל ידנו, ושדותינו וכרמינו לאחרים» (נחמיה ה', ה'). אנשי זרוע וחקיפים ניצלו את המבוכות, את הבצורת, ושיעבדו את

העולים שירדו מנכסיהם על-ידי מתן הלוואות. נחמיה רב את ריבם של הנפגעים וגזר „השיבו נא להם כהיום שדותיהם, כרמיהם זיתיהם ובתיהם... ויעש העם כדבר הזה”. מעשהו זה של נחמיה, שהיה בו משום חידוש רעיון השמיטה והדומה ל- *seisachtheia* של סולון, הציל את חירותה של יהודה. בדוגמאות אלו אנו באים ללמד, כי רק השאיפה המתמדת לשוויון נותנת טעם וערך לזכויותיו של היחיד, ורק שאיפה זו מבטיחה את ריבונותה של המדינה, שהרי „ריבונות זו מותנית על-ידי איכות החיים שהיא יוצרת למען חבריה” (לטקי, ה': המדינה, עמ' 32). לא נצא ידי חובת פירוש הפרק הזה בנחמיה אם לא נדגיש את העובדה כי תקנתו של נחמיה היתה פרי צעקת העם. לעם ניתן להשמיע את קולו, ונחמיה שם לב לעצומות נתיניו. שוויון אינו יכול להתבסס על אקט חד-פעמי, ויהי קיצוני ומוחלט ביותר. רק החופש הניתן לנתינים לנסח את דרישותיהם וההופך את ההצעות לחוק אחרי שבאה עליהן ההסכמה הכללית והפומבית, מגיח את היסוד לשוויון של בני-חורין. לעומת זאת יכול שלטון הנתון בידי יחידים ולא בידי החוק להקים רק שוויון של עבדים.

ד

המושג 'שלטון החוק', שפירושו כי גם רוזנים ושלטים וגם פשוטי-עם כפופים כולם כאחד למרותו של חוק אחד, הוא מושג מפורש בתורה, שנוי בנביאים ומשולש בכתובים. הוא מונח ביסוד כל ספרותנו המסורתית. הנדמנות בלתי חוזרת ימצא המורה בסיפור על נבות היוזעאלי (מלכים א' כ"א). הכולל תורה שלמה בהלכות-אזרחות (בעל ההצעה של חוקה לישראל, ד"ר יהודה כהן, השתמש בפרק זה להסברת הסעיפים על זכויות-היסוד). אחאב מלך שומרון מציע לאיכר נבות שימכור לו את כרמו בכסף מלא, והוא גם מוכן לתת

לו «כרם טוב ממנו». בכך נהג על-פי חוק מלכי הכשדים, המחייב את המלך לשלם בעד הרכוש אשר נפשו חשקה בו. אחאב גם מנמק את בקשתו בזכותו כבר-מיצרא: «כי הוא קרוב אצל ביתי». אך נבות מסרב. מלך ישראל סר וזעף, אבל נגד סירובו זה של האורח למכור לו את נחלת אבותיו אין הוא מוצא לו עצה. איובל אשתו, שהיתה רגילה לדרכי-שלטון אחרים, מביימת משפט, מצליחה להוציא פסק-דין של מות על נבות ולהחרים את כרמו.

מעשים כאלה נעשו במדינות רבות לפני ימי אחאב וגם אחריו, ולא דוקא בממלכות אלא גם בארצות בעלות משטרים אחרים. אולם בישראל לא היה המלך שליט מוחלט. קם לו אויב, ה«אופוזיציה של הוד מלכותו», בדמות הנביא, שהרעים: «הרצחת וגם ירשת?». המלך הוא רוצח ואין המלכות מגינה על מעשיו. דבר המלך אינו שלטון וגזרותיו אינן חוקים.

הדברים אמורים בזמן שבו עצם מוסד-המלוכה כבר היה מקובל וכלל לא עלה על דעת הנביא להכריז מלחמה עליו. חכמינו באו להדגיש את נאמנותו של אליהו למלוכה בהוסיפם לדברי הכתוב «ויד ה' היתה אל אליהו וישנס מתגיו וירץ לפני אחאב» (מלכים א' י"ח, מ"ו) את המלים: «וכן אליהו חלק כבוד למלכות».

ספר 'מלכים' השלים עם מוסד-המלוכה. לא כן המסורת התיאוקראטית העתיקה, שמצאה את ניסוחה הקלאסי בדברי גדעון: «לא אמשול אני בכם ולא ימשול בני בכם, ה' ימשול בכם» (שופטים ח', כ"ג). מסורת זו לא פסקה מלפעול בתולדות האומה בכיוון אנטי-מונארכי. משל יותם, האומר כי לא התאנה ולא הוית ולא הגפן הולכים לנוע על העצים אלא דוקא האטד, מזכיר לנו את דברי אפלטון ב'ספר המדינה' (498): «כי הרי אין זה מדרך הטבע שיהא הקברניט מבקש את בני הספינה שיקבלו עליהם ממשלתו... האמת בטבע הדברים זאת היא שאחד העשיר ואחד העני כשיחלה, בהכרח

ישכים לפתחם של הרופאים, וכן כל הצריך לממשלה ישכים לפתחו של בעל היכולת למשול; ולא שיהא המושל מבקש את גתיני הממשלה שיקבלו את ממשלתו, אם יש בו קצת מן המועיל." גישה זאת עמדה לשטן להערצת מלכים ורוזנים. פרשת אבימלך, המלכת שאול ותולדותיו ואף ימי מלכות-דוד ממעשה בת-שבע והמרידות שבאו בעקבותיו, הם כולם תיאור דראמטי של ההיאבקות נגד 'משפט המלך'.

עקרון השושלת לא השתרש. אחרי מות שלמה אין רחבעם מגיע למלכות כיורש-עצר. הוא מוכרח להופיע בפני אספת עם בשכם, וכל קהל-ישראל מתנה תנאי הקשור בשאלת קביעת מסים. לפי שהמלך אינו חופשי לקבעם כראות עיניו. העם דורש את הקלת עול המסים (מלכים א', י"ב). רחבעם לא שמע לעצת הזקנים ולא היטה אוזנו לדרישות קהל ישראל אלא "לקול הילדים אשר גדלו אתו". הם גדלו כנראה על ברכי נשים נכריות בהצר-שלמה, שהיו רגילות למלכים אשר ידעו 'לעשות מלוכה'. תשובתו היתה "אבי יסר אתכם בשוטים ואני איסר אתכם בעקרבים", והתוצאה — חלוקת המלוכה. ועל תורתו של ירבעם אמר אחד האמוראים כי "לא היה בה שום דופי" (ילקוט שמעוני ח"ב, רמו קצ"ז). הוא מכיר בלגיטימיות של המהפכה. המורה יכול להזכיר כאן, כי סכסוך בענייני מסים גרם כאלפים וחמש מאות שנה אחר-כך להדחתו של המלך צ'ארלס באנגליה וכי הסכסוך בענייני מס-הבולים גרם להיווצרות ארצות הברית.

הפרקים בנביאים הראשונים שהזכרנום נלמדים כעת בכיתות הנמוכות של ביה"ס היסודי, ומוגן שקשה להרחיב שם את הדיבור על תוכנם. הוראת הנביאים הראשונים בכיתות הגבוהות, או לכל הפחות הכנסת פרקים נבחרים למסגרת לימוד-האזרחות, עשויות לפתוח פתח רחב להסברת שאלות-יסוד וליצירת הקשר הדרוש עם הספרות המסורתית המאוחרת. בלמדנו את 'פרשת נבות' ובהסבירנו את עקרון שלטון-החוק

נוכיר פגישה מאוחרת, זו של ינאי המלך עם שמעון בן שטח. עבדו של ינאי הרג את הנפש, אך שמעון בן שטח לא הסתפק בהופעת העבד, אלא תבע, כדין התורה, את הופעת בעליו. המלך בא וישב, אולם שמעון אמר לו: "ינאי המלך! עמוד על רגליך ויעידו בך; ולא לפנינו אתה עומד אלא לפני מי שאמר 'והיה העולם' אתה עומד". המלך שידע, כנראה, כי חבריו של שמעון אינם עשויים ללא־חת כמותו, פנה אליהם באמרו: "לא כשתאמר אתה אלא כמה שיאמרו חבריך". חבריו של שמעון כבשו את פניהם בקרקע ושתקו. שמעון מסר את דינם לשמים: "בעלי מחשבות אתם; יבוא בעל מחשבות ויפרע מכם" (סנהדרין י"ט, ב'). התלמידים יכירו בסיפור זה את המלחמה על הפרדת הרשות השופטת מהרשות המבצעת; אבל הם גם ילמדו כי בהפרדה עצמה אין עדיין ערובה מספיקה וכי הכל תלוי ברוחו ובאומץ לבו של השופט, אם הוא כשמעון בן שטח או כתבריו.

ה

אין לשכוח, כי חכמינו חיו בסביבה שבה לא היה מקובל הרעיון של שלטון־החוק. האמוראי הארצישראלי, ר' אלעזר הכיר את הפתגם היווני, שהיה גפוך בארצות המזרח: Παρά βασιλέως ἢ νόμος ἀρχαίος. "בנוהג שבעולם, מלך בשר ודם גוזר גזרה; רצה מקיימת, רצה אחרים מקיימים אותה, אבל הקב"ה אינו כן אלא גוזר גזרה ומקיימה תחילה. מאי טעמא 'ושמרו את משמרת' — אני הוא ששמרתי מצוותיה של תורה תחילה"². משלי־המלכים המרובים באגדות חז"ל כוללים בביקורת המצב הקיים השקפות

² ירושלמי, ר"ה פ"א, ה"ג; גינצברג: שרידי ירושלמי, עמ' 154; ש' ליברמן: *The Greek in Jewish Palestine, 1947*; עמ' 37 [= יוונית ויוונית בארץ ישראל, ירושלים 1962, עמ' 28].

ודעות בענייני חברה ומדינה, וכדאי, אם קוראים באגדה, לקרוא מנקודת-ראות זו.

מאמרו של שמואל, "דינא דמלכותא דינא" (בבא בתרא נ"ד, ב'), שגור בפי הבריות. השתמשו בו ומשתמשים בו בשעה שרוצים להדגיש את חובת האזרח לקיים את חוקיה ודיניה של המדינה שבה הוא חי. לא למותר יהיה להביא את דברי הרמב"ן, המבליט דוקא בקשר למאמר זה את עקרון שלטון-החוק, וכך הוא כותב באחת מתשובותיו: "ונראין הדברים דכי אמרינן דינא דמלכותא דינא, כגון הדינן הידועין למלך בכל מלכותו, שהוא וכל אשר היו לפניו הנהיגו את הדברים והם כתובים בדברי הימים ובחוקי המלכים; אבל מה שהמלך עושה לפי שעה או חוק חדש שהוא עושה לקנוס העם במה שלא נהגו בימי האבות, חמסנותא דמלכא הוא ואין אנו דנין אותו באותו הדין... ודייקנא לה מדאמרינן דינא דמלכותא ולא דינא דמלכא דינא. אלמא דינא דידוע לכולהו קא אמרינן, ולא מה שהמלכים עושים מעצמם באונס" (תשובות הרמב"ן, ספרן של ראשונים, ה"ל ש' אסף, תרצ"ה, עמ' 88).

הרמב"ן מוסיף, כי כוח דבריו יפה גם לגבי מלכי-ישראל הקדושים, אולם נמצאו גם עוררין על עצם הרעיון של קדושת-המלוכה. גם אחרי הסרת שבט מיהודה לא פסק הדין על ערכה של המלוכה. התנאים חלקו בפירוש 'פרשת המלך' שבספר דברים. יש מהם שאמרו, כי היא נאמרה רק על תנאי, "כנגד תרעומתן של ישראל" (סנהדרין כ' ב'), ואינה אלא רשות. אחרים ראו בה חובה ומצוה כשאר המצוות. מחלוקת זו נמשכה גם בימי-הביניים עד לסף תקופת התחייה. קריאת פירושי ר' יצחק אברבנאל ל'פרשת המלך' בספר דברים, לדברי גדעון בספר שופטים ולהמלכת שאל בספר שמואל, תכניס את התלמיד לתורת המדינה והתברה במוצאי ימי-הביניים. אברבנאל הכיר את הפוליטיקה ואת האתיקה

של אריסטו, את הכתבים של סנקה ואת שאר המקורות של ההשכלה ההומאניסטית. גישתו לכתבי הקודש ולתולדות עמו היא גישה של הומאניסט חדש ומדינאי ותיק ומנוסה. הוא הכיר את המשטר האבסולוטי ושנא אותו שנאת מות. כן דחה את דעתו של המומר שהיה לארכיבישוף פבלו מבורגוש, שהבחין בין המלך הנכנע למשפטי התורה והמצוות — *rex cum potesta limitata* — שעליו אמרה התורה „שום תשים עליך מלך, ובין המלך בהחלט לעשות המשפט והתורות כרצונו“ (*rex absolutus legibus*). אברבנאל מעדיף „שיהיו בעם מנהיגים רבים מתקבצים ומתאספים ומסכימים בעצה אחת ועל פיהם תהיה ההנהגה והמשפט ... יותר קרוב שיפגע האדם היחידי במלכות, אם לסכלותו ואם מפני תאותו או כעסו... משיחטאו אנשים רבים בהוסדם יחד עליו... הסכלות יותר נמצא ביחיד וההשכלה ברבים...“ שלמה אמנם אמר „בפשע ארץ רבים שריה“ (משלי כ"ח, ב'), אולם הוא שיבח עניין המלכים ולעצמו היה דורש שדעתו אינה מעלה ואינה מורידה כי הוא היה נוגע בדבר, כך הוא מעריך גם את דברי דוד „חלילה לי מה'... לשלוח ידי בו, משיח ה' הוא“ (שמואל א' כ"ד, ו'): „ואין ספק שכיון דוד כל כך ליקר שמירת המלכים ושלא יקלו בכבודם לפי שהיה עתיד למלוך, ונתן לימוד אשר יועילוהו אח"כ...“ את הנסיון לנקות את דוד מחטאו הוא דוחה בשתי ידיים כדרך דרש: „ולכן לא יסבול דעתי להקל בחטאת דוד... טוב לי לומר שחטא מאד והודה מאד ושב בתשובה גמורה...“ המלוכה בישראל היתה לדעתו של אברבנאל „מפעל יצר־הרע כמו עניין יפת תואר; המלכים היו במורדי האור; המה בישראל הסבו את לבם אחורנית“. הנסיון של עמים אחרים מראה אף הוא כי „הארצות שתהיה הנהגתם ע"י מלכים, מלאות חמס, ולעונות זאת הארצות שיש להן מושלים זמניים נבחרים, הן המלכויות הישרות“. עדין הן „רומי בהיות הנהגתה ע"י הקונשוליש“

והריפובליקות האיטלקיות, בעיקר זו של ויניצ'יא. התקופה האידאולוגית בדבריימי-ישראל הם לא ימי דוד ושלמה אלא ימי שפוט השופטים. גם בציורו המשיחי אין מקום למלך. המשיח יהיה «נשיא ורועה... שיעשה משפט וצדקה בארץ כדרך השופט... ושלא יצטרכו למלך כי יהיה ה' אלהים מלכם» (ישועות משיחו ב', ג'). דעותיו של אברבנאל על המדינה, על סדרי החברה והתהוותה ראויות להילמד בקשר לפרקים המתאימים במקרא³.

1

שלטון העם, בין על-ידי שיטת הייצוג הבלתי ישירה ובין על-ידי שיטה ישירה של עצמות ומשאל-עם, פירושו שלטון הרוב. בעייתה של הדימוקראטיה המודרנית היא מקומו של המיעוט ופעולתו ויחסי-הגומלין בין המיעוט ובין הרוב. חינוכו של המיעוט והדרכתו, הפיכתו לאופוזיציה שתראה את עצמה שותפה לשלטון ולהנהגתה גם בשעה שהיא 'בחוק', הם אצלנו צורך חיוני.

גם בתחום זה נלמד לקח מספרותנו המסורתית. אופוזיציה שפניה רק לשלטון, לא זו בלבד שאין בה תועלת אלא סכנה כרוכה בקיומה. תשובתו של עקביא בן מהללאל, לאלה שאמרו לו «חזור בך בארבעה דברים שהיית אומר ונעשך אב"ד לישראל», היתה: «מוטב ליקרא שוטה כל ימי ולא ליעשות שעה אחת רשע לפני המקום שלא יהיו אומרים בשביל שררה חזר בו» (עדיות פ"ה, מ"ו). והיא ראויה להיחרת מעל ספסלי צירי-הכנסת, ומה שאולי עוד יותר חשוב — להישנן ולהילמד.

³ על «תפיסתו המדינית של ר' יצחק אברבנאל», כתבתי ב«מונטסי- שריפט» 1937. באותו זמן הופיע מאמרו החשוב של ר' בער: «רן יצחק אברבנאל ויחסו אל בעיות ההיסטוריה והמדינה», בתוך תרביץ, ש"ח, עמ' 241.

מצד אחר אין לראות כפחות מסוכנת דבקות רבה בהחזקת רסן-השלטון. עיריות ומוסדות נבחרים המשתדלים לדחות את מועד-הבחירות הקבוע, אישים המתאמצים להחזיק בעמדות ובכסאות מרובים, יוצרים אי-רצון ואופוזיציה שמטרתה השגת שלטון. רעה חולה זו, הנפוצה בינינו, באה לנו כנראה בירושה. חכמינו מנו בכל תולדות ישראל הארוכים רק שלושה בני-אדם שהניחו כתרן בעולם הזה, "ואלו הן: יהונתן בן שאול, אלעזר בן עזריה ובני בתירא"; וידוע מאמרו של יהושע בן פרחיה: "כל ימי הייתי בורה מן השררה, עכשיו שנכנסתי, כל מי שבא ומוציאני בקומקום הזה [של רותחין] אני יורד לו" (ירושלמי, פסחים פ"ו, ה"א, וראה מנחות ק"ט, ב'). בימינו רק נתמעטו הבורחים מפני השררה.

המדינה תובעת ציות לחוקיה. הצדקת התביעה הזאת היא בהסכמת רוב נתיניה. "רבן שמעון בן גמליאל ור' אלעזר בן צדוק אמרים: אין עושין כל צרכי ציבור אלא על תנאי כדי שיקבלו רוב ציבור עליהם" (תוספתא, סנהדרין פ"ב, ה"ג). הם גם אמרו: "אין גוזרין גזירה על הציבור אלא אם כן רוב הציבור יכולין לעמוד בה" (הוריות ג', ב'). ממשלה, או אפילו בית-נבחרים, הבאים לגזור גזירות שאין רוב הציבור יכולים לעמוד בהן, יפסידו את הרוב. מוטב להם לשנות את החוק, כדברי הרמב"ם: "הרי שגזרו בית דין גזירה ודמו שרוב הקהל יכולין לעמוד בה, ואחר שגזרוה פקפקו העם בה ולא פשטה ברוב הקהל, הרי זו בטלה ואינם רשאים לכוף את הציבור ללכת בה" (הלכות ממרים פ"ב, ה"ו). האמורא רב אדא בר אהבה הוסיף לדברי התנאים שהזכרנו את המלים: "ורובא ככולא דמי". דעת הרוב מחייבת את המיעוט. חכמי ימיהביניים שעסקו בהלכות הציבור הגדירו את הרעיון בצורה ברורה: "דע כי על עסקי רבים אמרה תורה אחרי רבים להטות. ואם הסכים הקהל על דבר, אין היחיד יכול למחות; דאם לא כן אין תקנה לציבור לעולם.

כי מתי יטכינו כל הקהל על דבר אחד" (שו"ת הרא"ש, כלל ו' סי' ה').

חובתו זו של המיעוט לציית לרוב אינה טעונה הסברה מרובה. מסובכת יותר היא שאלת הבטחת זכויותיו של המיעוט, או הגדרת חובות הרוב כלפי המיעוט. מאלפים וראויים לזכרון הם דברי שמואל: "מפני מה זכו בית הלל לקבוע הלכה כמותם? מפני שנוהגין ועלובין הן, ושונגין דבריהם ודברי בית שמאי, ולא עוד אלא שמקדימין דברי בית שמאי לדבריהן" (עירו בין י"ג, ב'). כאן בא לידי ביטוי הרצון להבין ולהכיר את דעתו של המתנגד, לכבדה ואף לפרסמה. לכן נהגו להזכיר את "דברי היחיד בין המרובין". תפקידה של האופוזיציה הוא להשמיע את דעתה ואת טענותיה. הרוב חייב לתת לה הזדמנות זו, ולפיכך דיון הרוב שלא בפני המיעוט, או קבלת החלטה שלא בנוכחותו, אין להם ערך. רבותינו תיקנו כי הרוב צריך לבוא מתוך הכלל. הרשב"א כתב: "אין הרוב יכול להסכים על דבר עד שיהיו כולם במעמד אחד... דאפילו סנהדרין גדולה אם ישבו שבעים מהם לעצמם וחייבו או זיכו אין דיניהם דין, אלא אם כן היו שבעים ואחד במעמד אחד, כי שמא האחד יראה ראה ויטען טענה חזקה שיקבלו חבריו" (שו"ת ח"ד, סי' קכ"ו). מצד אחר אין האופוזיציה יכולה להפריז בשימוש בזכויותיה ולשתק את תהליך התחיקה על-ידי אובסטרקציה של היעדרות (משהו דומה ל"פיליבאסטר" שבסינאט האמריקאי). לכן תיקנו: "אם הרוב שלח אחרי המיעוט לבוא ולסדר טענותיהם והם לא באו, אשמתם בראשם, ומעשה הרוב אשר הסכימו הוא יקום; דאם לא כן לא הנחנו מקום למצוא אחרי רבים להטות, אם

⁴ ראה מאמרו של הד"ר א"ח פריימן: "רוב ומיעוט בציבור", בקובץ יבנה, תש"ה, עמ' 5 ואילך. שם ימצא הקורא גם דוגמאות נוספות וגם דיון בטיבו של הרוב.

הבלתי מרוצים יברחו מהתחבר עמהם ומהוועד יחדיו לעמוד למניין".

הסכנה שבפילוג מופרו, שאינו מאפשר יצירת רוב והמאיים באנארכיה, הידועה לנו יפה מתולדותיהם של משטרים פארי-לאמנטאריים באירופה שבין שתי מלחמות-העולם, לא היתה בלתי ידועה גם לקדמונינו. מקרה כזה הובא לפני מנהיגה ודברה של יהדות אשכנז בימי-הביניים, המרה"ם מרוטנבורג: "על אשר שאלתם אם יש קטטה בין קהלכם ואין יכולים להשוות דעתם לברור להם ראשים בהסכמת כולם, זה אומר בכה זה אומר בכה; ומחמת חילוק בוטל התמיד, ומידת הדין לוקה, ואין אמת ומשפט ושלוש בעיר ולא בכל המלכות הנגרת אחריהם — איך יעשו? נראה בעיני שיש להושיב בעלי-בתים הנותנים מס, ויקבלו עליהם בברכה שכל א' יאמר דעתו לשם שמים ולתקנת העיר, וילכו בה אחרי הרוב... לכונו ולסתור כל צרכי הקהל, ויעשו על פיהם ככל אשר יאמרו, יאמנו המיעוט ויעמדו מנגד לשמור ולעשות. יש כוח ביד הרוב או ביד מי שמינו הרוב ראשים עליהם לכופם ולהכריחם... עד שיאמרו רוצים אנו..." (תש"ו מ"ה ר"ם ד"ב, עמ' 320 סי' תתס"ה).

כאן חוזרת השאלה לעיקרה: כל מוסדות-המדינה, ויהיו המושלמים ביותר, כל ארגון וחוקה, ויהיו המשוכללים ביותר, לא יעזרו אם לא ימצאו אורחים המוכשרים לפעול "לשם שמים ולתקנת העיר", ולשם כך גם לוותר ולהתפשר. כבר אמר רשב"ג: "יפה כוח הפשרה מכוח הדין" (סנהדרין ה', ב'); ואם בעניין משפט נמצאו חולקים עליו, שסברו "יקוב הדין את ההר" (שם ו', ב'), הרי הלכה כמותו בעסקי ציבור ומדינה.

לאור הדברים שנאמרו רצוי יהיה להדגיש בהוראת ההיסטוריה היהודית בגולה את היצירה הציבורית והתברתית שבארגון הקהילות ותקנותיהן; לא להסתפק רק בתיאור

גזרות, רדיפות ועלילות ובעשיית נפשות לצדיקים, לסופרים ולחכמים, אלא להרבות בקריאת המקורות המבליטים את האופי הדימוקראטי שלבשו הקהילות היהודיות באשכנז ובצרפת הצפונית, את השתתפותן במלחמת השחרור הפוליטית של ה־communia ואת קבלת המושגים הפוליטיים של אחריות משותפת, של זכות בחירה חופשית, של שעבוד היחיד לרצון הרוב.⁵

ז

בהסכם הדעות בין המושלים ובין נתיני הממשלה בעניין השאלה מי הם הראויים למשול, מתגלה, לדעת אפלטון, התבונה במדינה. בחינתה של המדינה הדימוקראטית המודרנית היא טיבה של הרשות המבצעת או נכון יותר יחסי־הגומלין בין הפקידות ובין האזרחים. דוקא בתחום זה אנו טובלים מסבל ירושה של דורות. הכלל המקובל היה: „ואל תתודע לרשות“, בבית־הספר מתחנכים גם הפקידים לעתיד וגם האזרחים שיצטרכו לפנות עליהם, ואנו יכולים לתרום הרבה לרוח שתפעם את שניהם.

עלינו ללמד כי הפקיד אינו ממונה ולא שליט אלא משרת, כדברי ר"ג לשניים מתלמידיו שסרבו לקבל עליהם משרת ציבור: „כמדומים אתם ששררה אני נותן לכם? עבדות אני נותן לכם“ (הוריות י', ב'). מצד שני יש להילחם הגישה המתבטאת במלים: „ומדוע תתנשאו על קהל ה'...“ כי תשתררו עלינו גם תשתרר“ (במדבר ט"ז), הבאה כתשובה על הוראה או פקודה שאינה מתקבלת על דעתו של האזרח, או הגורמת לו אי־נוחיות.

⁵ ראה במאמרו של י' בער: „המגמה הדתית התברתית של 'ספר ההסידים“, בתוך ציון, תרצ"ח.

על-פיה הרוב הא בהא תליא. פקידות הרואה את עצמה כשררה מקבלת את התשובה של "כי תשתרר"; פקידות משרתת, תשמע ביקורת. עלינו לחנך לשירות ולביקורת, כמובן לביקורת הבאה מתוך ידיעת העובדות ומתוך התעניינות במתרחש ומתוך שימוש חופשי בשכל. כל הזכויות, שהחוקה הטובה ביותר תעניק לאזרח, לא תעמודנה לו אם איננו רוצה ואיננו יודע להשתמש בהן. המנהיגות הטובה ביותר לא תוכל למלא את תפקידה אם אין ביכולתה להישען על ציבור מסור, שכוח מחשבתו אינו נופל מעומק הרגשתו. אין האזרח מקיים את חובתו במסרו את פתק-ההצבעה ובהעבירו את כל האחריות לנבחרים ולמנגנוניהם. את הפסוק: "מלך במשפט יעמיד ארץ ואיש תרומות יהרסנה" (משלי כ"ט, ד'), פירשו חכמינו: "אם משים אדם את עצמו כתרומה הזו, שמושלכת בזוית הבית ואומר מה לי בטורח הציבור, מה לי בדיניהם, מה לי לשמוע קולם, שלום אליך נפשי, הרי זה מחריב את העולם" (תנחומא, משפטים ב').

זכות-חובתו החשובה ביותר של האזרח היא להשמיע את דעתו, לשכנע את חברו וגם למחות. מדברי התורה: "לא תשנא את אחיך בלבבך. הוכח תוכיח את עמיתך" (ויקרא י"ט, טז). למדו במדרש: "כל מי שאפשר לו למחות באנשי ביתו ואינו מוחה, נתפס על אנשי ביתו; באנשי עירו, נתפס על אנשי עירו; בכל העולם כולו, נתפס על כל העולם כולו... שכל זמן שהתוכחות בעולם נחת רוח באה לעולם, ברכה באה לעולם, רעה מסתלקת מן העולם, שנאמר ולמוכיחים ינעם ועליהם תבוא ברכת טוב, על המוכיח ועל המתוכח" (תנחומא, משפטים ז'). כך ראו קדמונינו את זכותו ואת חובתו של היחיד לפעול בחברה. ההוכחה והיכוח צריכים להיות מותנים בשני תנאים: הידיעה והכוונה הטובה. חוסר התמצאות וחוסר ידיעה בענייני ציבור ומדינה הופכים את דעת הציבור לשדה-הפקר להשתוללותם של

אנשים חסרי-מצפון ותאבי-שלטון. בלשון חכמים: «משרבו תלמידי שמאי והלל שלא שימשו כל צרכם, הרבו מחלוקת בישראל» (תוספתא, סנהדרין ז').

ח

כוונתו של האזרח ורצונו הטוב מעבירים אותנו לתחום תורת המידות והמוסר.

המדינה העברית הקדומה באה להגשים את חוקת התורה, חוקת הצדק. מתן התורה קדם להתהוות המדינה. קיומה של המדינה קשור היה בקיום התורה ומצוותיה בידי היחיד. שיבתנו החדשה למולדת היתה ללא ספק קשורה ברצון כן להתחדשות המוסר כדברי א"ד גורדון: «אנחנו הודענו ראשונה כי האדם נברא בצלם אלוהים; אנחנו צריכים ללכת הלאה ולומר: העם צריך להיברא בצלם אלוהים» (כתבים, כרך ב', עמ' 36). הוראת ספרותנו בבית-הספר הדגישה את תורת-המוסר הגלומה בה. כעת מרובים בתוכנו המצביעים על התופעות השליליות, הבלתי-מוסריות, המתגלות בנו, ומונים גם את המורים וגם את בתי-הספר בחוסר הצלחה בהשרשת ערכי-המוסר בלבות הנוער. אינני רוצה לכסות ולטשטש. מספיק אם שמים-לב לידידה הגדולה בהערכת קדושת החיים. אולם נדמה לי כי טועים אלה התולים את הקולר בבית-הספר. מאז שנת 1933 — לפני תאריך זה היתה רמת המוסריות של היישוב, נאמר בזהירות, לא נמוכה — עמדה מול תורת-המוסר, שמחנכינו ומורינו לימדוה, תורה מדינית ומאורעות מדיניים שהכחישוה ועשוה פלסתר. קדרות כיסתה את שמינו והיינו במצב שבו שאל חבקוק: «למה תביט בוגדים, תחריש כבלע רשע צדיק ממנו», ורבים גם ענו בדברי הנביא «על כן תפוג תורה... על כן יצא משפט מעוקל». אם דמות מוסריותו של הדור אינה גרועה מזו שהנה, מי יודע אם אין זו גם זכותה של הדגשת תורת-מוסר ישראל בבית-ספרנו.

כעת. עם תקומת מדינת-ישראל, באה הקלה לבית-הספר בהוראת תורת המידות והמוסר. צדק פרופ' רות בכתבו, שתורת-המדינה חייבת להיות סמוכה על תורת-המידות ולא תורת-המידות סמוכה על תורת-המדינה.⁶ ברור שגם הארגון המושלם ביותר של המדינה לא יבטיח את החירות בלי בגרותו המוסרית של היחיד. אולם תורת-המידות זקוקה למדינה כאוירה חברתית האופפת את היחיד. במשנה עוז ובהתמדה עלינו ללמד את ערכי-המוסר של תורתנו וספרותנו על כל גזניקה, וגם מתוך הרגשת אחריות רבה, שהרי לא נוכל לתלות את הקולר לכשלונו בזולת.

ט

חינוך האזרח איננו שלם אם הוא מוגבל בתחום המדינה, אם אין מלמדים את האזרח הצעיר שהוא אדם שמדינתו היא רק אחת מרבות וכי עמו הוא רק אחד מכל משפחות הגוים. בתחום זה ודאי נפנה לנביאינו הגדולים. דברי הושע „ויהי אפרים כיונה פותה אין לב; מצרים קראו אשור הלכו“, והפוליטיקה של ישעיה וירמיה אינם שוב בגדר היסטוריה גרידא. עלינו לגלות את ערכם הקונקרטי והאקטואלי. תנאינו הגיאופוליטיים לא נשתנו. מה שהיה צפון ודרום הוא היום מזרח ומערב. עלינו לחנך את תלמידינו להבין את רעיון הנויטראליות בריב האיתנים, נויטראליות הנובעת לא מתוך צרות-עין של „עם לבדד ישכון ובגוים לא יתחשב“. פסוק זה אמר בלעם, ופעולת נביאינו סתרה אותו. אלא הכוונה היא לנויטראליות מתוך הכרת תעודה, שליחות ותפקיד, בקידום השלום ובהקמת החברה הבינלאומית. האידיאל הזה לא עזב את אומתנו, אף לא בימי-הביניים החשוכים ביותר. הוא מצא את ביטויו בחיקויים שונים של התפילה הגדולה

⁶ מורה-דרך בתורת-הסדינה, ירושלים, תש"ו, עמ' 121.

„וייעשו כולם אגודה אחת לעשות רצונך בלבב שלם“. התפילה באה לעתים מתוך מציאות מסוימת. אינני יכול להימנע מלהביא כאן סיפור מאלף מתוך ספר חסידים (סי' תתש"ע): „גויים שבשתי עיירות הלכו למלחמה זה על זה. אמרו שבעיר הזאת, אם ננצח במלחמה ונכבוש את העיר, נגזול כל איש חי, ויהודים היו שם, וכן אמרו הגויים שבזאת העיר, ושלחו לחכם אילו ואילו ואמרו הסכמנו לקבל תענית והיאך נתפלל?... אמר להם החכם... יתפללו שהקב"ה יתן בלבם לעשות שלום והקב"ה יעשה שלום ביניהם, שהרי במלחמת הורקנוס ואריסטובלוס היה חוני המעגל מבחוץ והיו החיצונים אומרים לו להתפלל שתמסר ירושלים והפנימיים ביד החיצוניים. אמר להם: אם אתם רוצים אני אתפלל שיהיה שלום ביניכם וביניהם, אבל זה לא אעשה; והרגוהו“ (הסיפור לקוח מיוסיפון פל"ה, והוא נובע מקדמוניות ליוסיפוס ס"ד פ"ב). יותר מאשר להתפלל לשלום לא יכלו בימי הביניים. אולם כעת?

אחד העם טען בשעתו נגד רעיון „תעודת ישראל“ של חכמי המערב, שהיה לדעתו בבחינת דרשה נאה שלא היה לה קשר עם עולם העשייה ולא חייב במאומה את הדרשנים. הוא אמר: „תעודת ישראל אינה יכולה להמלאות עד שיגיע עמנו תחילה לחיים אמתיים וטבעיים, אשר יתנו יכולת לרוח לפתח את סגולותיו“ (הקדמה למהדורא א' של „על פרשת דרכים“). הגה כעת הגיעה העת לעשות, וזה לא רק בהצהרות חגיגות של שליחינו הדיפלומאטים על התרומה שברצוננו לתרום לציויליזאציה וכדומה, אלא על-ידי נטיעת האידיאלים של תורת נביאינו בלבבות חניכינו, לא כדברי חוזה המדברים על עתיד רחוק, אלא כדברים הנוגעים לנו ולבנינו היום. דברי ישעיה „ביום ההוא יהיה ישראל שלישיה למצרים ולאשור ברכה בקרב הארץ, אשר ברכו ה' צבאות לאמר, ברוך עמי מצרים ומעשה ידי אשור ונחלתי ישראל“ (ט' כ"ד—כ"ה), דברים אלה הם לנו לא יעוד אלא בעיה

שבפתרונה תלוי קיומנו. נביאינו נשאו את משאם גם על הגויים, ועם תקומת עם ישראל וגאולתו חזו גם את תקומתם וגאולתם. הם, ולא אפלטון ולא אריסטו, הגו את רעיון האחדות של המין האנושי. את תורת האוניברסאליזם הנבואי, הקשור והאחוז באמונה המונותיאיסטית, חייבים אנו ללמד ולשנן היום לא פחות מאשר בזמן מן הזמנים. לא חינוך להתבדלות לאומית, לסילוף ולשנאה, אלא חינוך לזיקה בינלאומית ולשיתוף-פעולה הוא צורך חיוני לנו, כי לא ייתכנו לא חופש ולא אושר ולא ריבונות לאומית בלי שלום.

י

בדברי נסיתי להראות כי נוכל להשתמש בישן כבמכשיר חינוכי לצורכי הרוח של ימינו. נגעתי רק בבעיות אחדות של חינוך האזרח; רבות אחרות לא הזכרתי. הבאתי דוגמאות אחדות מתוך חלקים שונים של ספרותנו המסורתית בלי לומר "כזה ראה וקדש", ומתוך ידיעה ברורה שאחרים ימצאו ויראו דוגמאות אחרות ואולי גם מתאימות יותר. כפי שהסברתי בהתחלת דברי, נצטרך ללמד באור אחר דברים שכבר לימדנום. נעתיק את הדגש, נוסיף ונגרע, והלואי שנוכה לאנתולוגיה ראויה לשמה של תורת המדינה והחברה מתוך ספרות ישראל של כל הדורות.

אולם יחד עם זה עלינו לדעת להשתמש בספרותנו המסורתית מתוך זיקה וקשר ליצירות הגדולות של חכמי אומות האולם. כי "החינוך הוא כאותו כלי-נגינה מושלם, בעל מיתרים רבים: אולם לאלה שאינם יודעים לנגן עליו; מונוטוני ללא נשוא לאלה שיודעים רק לפרוט על מיתר אחד. לנגן על כל המיתרים כאחד וליצור לא דיסונאנס צורם את האוזן אלא הרמוניה נעימה, זוהי האמנות הקשה של החינוך האמיתי." לנעימת ישראל נועד מקום חשוב בהרמוניה זו.

משמעותה הדתית של ההלכה

א

במאמרו 'קביעת עיקרי אמונה ביהדות' כתב הפרופסור גוטמן: «את מהותה של היהדות אין למצוא בשורת עיקרי אמונה, אלא בהכרה דתית יסודית, שעליה מתבססים העיקרים והמקנה להם את מובנם הדתי. תפקידה המכריע של הכרת המהות הוא בהוצאת ההכרה האמונתית מתוך ביטוייה הדינאמיים והמחשבתיים. מעשה זה יאפשר להשיג גם את ריבוי הדעות הבודדות כביטוי למובן דתי אחיד ולקבוע את התוכן הדתי מתוך דרכי התיאור השונים על מושגיהם המתחלפים». ¹ ברוח הדברים האלה אנו שואלים: משמעותה הדתית של ההלכה מהי? ברצוננו להוציא את ההכרה האמונתית המונחת ביסודה של ההלכה ולברר את מהותה. אמונת ישראל לא היתה מעולם דת גואלת או דת קונטמפלטיבית. האמונה באל אחד, בורא עולם ומנהיג הבירה, העמידה את יחס האדם לאלוהיו על האהבה ועל היראה, ושתייהן מתקיימות בידו על-ידי «סוד מרע ועשה טוב» ועל-ידי שינון של דרכי הטוב והרע כפי שקבע האל בהתגלותו. בשנותם במשנה ² כי אברהם אבינו קיים את כל התורה כולה עד שלא ניתנה, רצו חז"ל לומר, לפי דרכם, כי לא תיתכן אמונה בלי קיום מצוות. טעמי המצוות לא נתגלו, אבל ברור הוא כי המצוות — אף המצוות הקשורות בפולחן — אינן באות להורות לאדם דרך מאגית שתשפיע על האל. מצוות התורה מכוונות לאדם: «וכי מה איכפת לו להקב"ה למי ששוחט מן הצואר, או מי ששוחט מן העורף, הרי לא ניתנו המצוות אלא לצרף בהן את

¹ מונטסורייפט 1927, ע' 241.

² קידושין פ"ד, מ"ב.

הבריות"³. לכלל המצוות ישנו טעם, והוא — לקדש את היחיד ואת הציבור. כל המצוות פונות אל תכלית אחת, והוא שאמרו על תרי"ג המצוות „בא חבקוק והעמידן על אחת וצדיק באמונתו יחיה"⁴. אין אמונה ללא מצוות, אבל המקיים אותן ללא אמונה מתכחש לנותן התורה, אשר קידשנו במצוותיו.

מערכת המצוות, אשר קיומן הוטל על כל אדם בישראל, שיחררה את אמונת ישראל מנטיות קונטמפלטיביות-סגפניות וביטלה את הצורך במעשה גואל. אולם סכנה ארבה גם לפתחה. התורה הכתובה, השמורה במקדש והנתונה בידי כוהנים, נטתה להיות 'תורת כוהנים'. העדה, אשר עליה הוטל להיות 'קהל ה' ו'גוי קדוש' עמדה ליהפך מנושאת האמונה למושאה. בסכנה זו לחמו נביאי-ישראל ששפכו את זעמם על הכוהנים ותופשי-התורה. דבר ה' שבפי הנביאים פנה לכל מי שרצה לשמעו וכל אחד יכול להבינו. אולם הפעולה התאריס-מאטית החופשית הביאה אתה הופעת נביאי-שקר. הנבואה נעשתה מלאכה, וכשם שהיו תופשי-תורה כך קמו גם תופשי-נבואה, והאחרונים היו מסוכנים מהראשונים. המלחמה בין נביאי-האמת ובין נביאי-השקר לא פסקה עד שלא פסקה הנבואה. לא היתה דרך אחרת מאשר לראות את הנבואה כהתומה, ויש רגליים לדבר שהיא הופסקה ולא נפסקה; ספיחיה עוד צצו ועלו פה ושם⁵. את מקום הנביא ירש הכוהן-הסופר, וידו של הסופר גברה על ידו של הכוהן. עורא הביא „את התורה לפני הקהל מאיש ועד אשה וכל מבין לשמוע... ויקראו בספר בתורת האלוהים מפורש ושום שכל ויבינו

³ בראשית רבה פמ"ד.

⁴ מכות כ"ה, ע"א.

⁵ עיין מה שכתבתי במאמרי „מתי נסקה הנבואה ז", תרבי"ז, ש"ז, עמ' 3 ואילך.

במקרא⁶. התורה שוב הופקעה מרשות הכוהנים ומרשות המקדש ונמסרה לעם, „לכל מבין לשמוע“, אבל קראו בה „מפורש ושום שכל“.

במעשהו של עורא יש לראות את התגלותה של ההלכה. לאורה מקבלת גם ההתגלות הראשונה מובן חדש, שעליו מתבססת התפתחותה של ההלכה והמאשר את הבנת משמעותה. תה. המאמין לא היה זקוק שוב לכוהן או לנביא; לכל אחד ניתנה סמכות הפירוש והדרש ומסוגל הוא לראות נפלאות מתורת ה'. לומד התורה, דורשה ומפרשה נאלץ היה להעמיד את השאלה על יחס פעולתו לתורה מן השמים. תשובתם של יוצרי ההלכה לא נוסחה ניסוח עיוני, אולם ביסודם של המאמרים השונים מונחת תפיסה משותפת.

ב

בהר סיני ניתנו לא רק עשרת הדברות ולא רק כל דברי התורה מ'בראשית' עד ל'עיני כל ישראל', גם כל דברי הנביאים והחכמים שבכל הדורות ניתנו למשה בסיני. הקב"ה הראה למשה „דקדוקי תורה ודקדוקי סופרים ומה שהסופרים עתידים לחדש“⁷. כדרשתו של ר' עקיבא: „אלה החוקים והמשפטים והתורות, החוקים אלו המדרשות, והמשפטים אלו הדינים, והתורות מלמד ששתי תורות ניתנו להם לישראל אחת בכתב בעל פה, א"ר עקיבא וכי שתי תורות היו להם לישראל והלא תורות הרבה ניתנו להם לישראל, זאת תורת העולה, זאת תורת המנחה, זאת תורת האשם, זאת תורת זבח השלמים, זאת התורה אדם כי ימות באוהל, אשר נתן ה' בינו ובין בני ישראל, זכה משה ליעשות שליח בין ישראל לבין אביהם שבשמים, בהר סיני ביד משה, מלמד

⁶ נחמיה ח', ב'—ח'.

⁷ סניגה י"ט, ע"ב; ירושלמי, פאה ס"ב, ה"ד.

שניתנה התורה הלכותיה ודקדוקיה ופירושיה על ידי משה בסיני.⁸ דעה זו על התגלות כללית ומקיפה, המבטלת את ההבדל בין שתי התורות והמאחדת אותן באקט של התגלות אחת, חזרת־ונשנית עוד במאמרים רבים⁹, אולם באותה קיצוניות ממש מודגשת חירותו של המאמין לפרש את דברי התורה בכוח שכלו, סברתו ושיקול דעתו. בכוח אמונתו, שהתורה ניתנה בכל דקדוקיה ופירושיה למשה בהר סיני, הולך החכם ודורש ומחדש, מתקן וגוזר מתוך בטחון שהוא מגשים את ההתגלות, מוציאה מן הכוח אל הפועל ומגלה לדורו את אשר הדור ראוי וזקוק לו¹⁰. שכלו של האדם חלק אלוה ממעל, והוא יכול לכוון לרצונו של החונן לאדם דעת כפי שנתגלה במעמד הר סיני. עם כל רצונם של חז"ל להסמך את ההלכה למקרא, הם לא העלימו מאתנו גם את מידת החידוש שבה. כן אמרו: "היתר נדרים פורחין באויר ואין להם על מה שיסמוכו, הלכות שבת, חגיגות ומעילות הרי הם כדברים התלויים בשערה שהן מקרא מועט והלכות מרובות"¹¹. יתר־על־כן, ההלכה יכולה גם לעקור את המקרא והחכמים אף מוסמכים לעקור דבר מן התורה¹². האמונה בכללותה של ההתגלות הניחה אפשרות להתגבר על המלה הכתובה, לפרשה ולדרשה עד שתתאים את עצמה למגמה הרצויה. כשאמרו לו לר' עקיבא, שדעתו על בדיקת הזב תגרום למעשה לביטולן

⁸ ספרא, בחוקותי פ"ח, אות י"ב. את הדעה על שתי התורות השמיעו הלל בתשובתו לגר (שבת ל"א, ע"א), רבן יוחנן בן זכאי להגמון אגריפס (מדרש תנאים עמ' 215) ורבן גמליאל להגמון אנטיטוס (ספרי, דברים שני"א).

⁹ עיין במאמרי "הלכה ונבואה", תרביץ שי"ח, עמ' 6.

¹⁰ שמות רבה פכ"ח, אות ר', ובמאמרי שם.

¹¹ חגיגה פ"א, מ"ח.

¹² סוטה ט"ז, ע"א ; ירושלמי, קידושין פ"א, ה"ב.

של 'הלכות זב', אמר להם: «אין אחריות זבים עליכם»¹³.
 דין סורר ומורה מפורש בתורה, אבל חז"ל התנו תנאים
 מסויימים ואמרו: «היה אביו רוצה ואמו אינה רוצה אינו
 נקרא בן סורר ומורה... ר' יהודה אומר, אם לא היתה אמו
 ראויה לאביו אינו נקרא בן סו"מ»¹⁴. בברייתא שגו את דברי
 ר' יהודה בנוסח אחר: «אם לא היתה אמו שווה לאביו בקול
 ובמראה ובקומה אינו נקרא בן סו"מ, שנאמר בקולנו»¹⁵.
 תנאי זה מוכרח היה להביא לידי מסקנה, כי בן סורר ומורה
 לא היה ולא עתיד להיות. אמנם ההלכה אינה כר' יהודה,
 אבל גם הלכה דחוייה תורה היא. ר' אלעזר בן עזריה כבר
 דרש בכרם ביבנה: «בעלי אסופות, אלו תלמידי חכמים
 שיושבין אסופות אסופות ואומרין על טמא טמא ועל טהור
 טהור, יאמר אדם בעצמו הואיל ואילו אוסרין ואילו מתירין
 למה אני למד, תלמוד לומר מרועה אחד, רועה אחד קבלן,
 אל אחד בראן. אף אתה עשה לבן כחדרי חדרים והכנס בו
 דברי מטמאין ודברי מטהרין»¹⁶. ההתגלות כללה איפוא לא
 רק את ההלכה הפסוקה, אלא גם את חילוקי-הדעות שעתידיים
 היו לפרוק. תלמידו של ר' יהודה הנשיא, ר' ינאי, נתן ביטוי
 עוד יותר חריף לרעיונו של ראב"ע: «א"ר ינאי לא ניתנו
 דברי תורה חתוכין אלא כל דיבור שאמר הקב"ה למשה היה
 אומר מ"ט פנים טהור ומ"ט פנים טמא, א"ל רבש"ע עד מתי
 נעמוד על בירורו של דבר הלכה, א"ל אחרי רבים להטות»¹⁷.
 בירור ההלכה למעשה הוא עניינו של הרוב, אבל שו"גיה לפני
 ההכרעה, בין אלה שאמרו טמא ובין אלה שאמרו טהור.

¹³ זבים פ"ב, מ"ב.

¹⁴ סנהדרין פ"ח, מ"ד.

¹⁵ בבלי, שם ע"א, ע"א.

¹⁶ תוספתא, סוטה ז', י' ; בבלי, חגיגה ג', ע"ב.

¹⁷ מדרש תהלים י"ב, ד', ועיין ירושלמי, סנהדרין פ"ד, ה"ב.

למדוה כהלכה מסיני, כי גם למשה לא נתגלתה ההכרעה אלא נתגלו לו הדעות שהן באפשר.

סמכות רבה לקחו חז"ל לעצמם בתפיסת ההתגלות ובעטרה גדולה עיטרו את עצמם, אבל כל אחד עשוי היה לבוא ולזכות בעטרה זו. כל הנסיונות להגביל את לימוד התורה ליבני אבות' וליבני בני אבות'¹⁸, לעשירים ולחכמים, נידחו, וממזר תלמיד חכם קדם לכוהן גדול עם הארץ¹⁹. ידיעת התורה נדרשה מכל אדם בישראל: «וידבר משה והכהנים והלוים, מה דברים היו שם, ללמדך שבאו ישראל ואמרו למשה נטלת את התורה ונתת לכהנים, שנאמר ויכתב משה את התורה הזאת ויתנה אל הכהנים, אמר להם משה רצונכם שיכרתו לכם ברית שכל מי שיבקש ללמוד תורה לא יהא נמנע, אמרו לו הן, עמדו ונשבעו שאין אדם נמנע מלקרות בתורה, שנאמר אל כל בני ישראל לאמור, אמר להם משה היום הנה נהיית לעם»²⁰. בדרשה זו חיה עוד הרגשת השינוי: התורה פסקה מלהיות תורת-כוהנים, הברית בין אלוהים לעמו על קיום מצותיו מתרחבת לברית ולשבועה על לימוד התורה על-ידי כל אדם מישראל. ברוח זו נדרשים גם פסוקים אחרים שמדובר בהם על קיום מצוות: «אם בחוקתי תלכו, יכול אלו המצוות, כשהוא אומר את מצותי תשמורו ועשיתם אותם, הרי מצוות אמורות, הא מה אני מקיים אם בחוקתי תלכו, להיות עמלים בתורה וכן הוא אומר, אם לא תשמעו לי, יכול אלו המצוות, כשהוא אומר לא תעשו את כל המצוות האלה, הרי מצוות אמורות, א"כ למה נאמר אם לא תשמעו לי, להיות עמלים בתורה, וכן הוא אומר זכור את

¹⁸ אבות דרבי נתן פ"ב.

¹⁹ הוריות פ"ג מ"ה.

²⁰ ילקוט שמעוני, דברים, רמז תתקל"ח מתוך 'אלה הרכרים ווטא'.

יום השבת לקדשו, יכול בלבך, כשהוא אומר שמור, הרי שמירת לב אמורה, הא מה אני מקיים זכור, שתהא שונה בפיד" 21. גם את שימת המשפטים ב, ואלה המשפטים אשר תשים לפניהם" פירש ר' עקיבא 22 כלימוד ושינון ובעלית בית נתזה שבלוד נענו כולם ואמרו כר' עקיבא "למוד גדול שהלמוד מביא לידי מעשה" 23.

ג

משמעותה הדתית של ההלכה היא בהעמדת האמונה על בסיס המעשה ועל הלימוד המביא לידי ידיעת המעשה. אין האמונה רשותו של היחיד, אין היא תלויה בהשראת רוח מיוחדת על המאמין, אין היא זקוקה למתווכים בין מקור ההשראה לבינו ואין היא מחכה להתלהבות מיוחדת המתעוררת על-ידי גורמים חיצוניים או פנימיים. גם באמונה ובדרכי הבעתה, ביחסי האדם לקונו ובדרכי ההתקרבות אליו, שולטים החוק והדין. אם ההלכה מגבילה את המאמין במערכת-ציוויים ומתווה נתיבות להרגשותיו וביטויין, הרי עם זה היא מרחיבה גם את גבולותיה של האמונה. היא מחדירה אותה לכל תחומי החיים: היא פועלת לא רק בתחום שבין אדם למקום אלא גם בתחום שבין אדם לחברו ובתחום שבין אדם לחברה. אין היא קופאת על שמריה: מהותה מחייבת אותה לגדול עם החיים, להתפשט ולהתרחב אתם, להשתנות ולהתחלף עם תמורות החיים וחליפותיהם. תהליך ההרחבה ופועלת הפיתוח של ההלכה נתונים בידי האדם. המאמין המשועבד להלכה הופך להיות שר התורה ושליטה, חידושיה, תקנותיו וגזרותיו נעשים חלק

21 ספרא, בחוקותי פ"א, אות ב'.

22 מכילתא דרבי ישמעאל ומכילתא דר' שמעון בר יוחאי, ר"ש משפטים.

23 קידושין מ', ע"ב.

מן ההתגלות; הלומד הוא מכשירה ועצם עסק התורה וחקירתה הם עבודת האלוהים המלווה גם התלהבות וגם אהבה. ערכו של הלימוד אינו רק בזה שהוא מביא לידי מעשה. הלימוד כשל עצמו ממלא תפקיד חינוכי דומה לזה של המעשה. הוא מצרף ומתקן, מחזיר למוטב ומקרב את הלומד לקונו. נושא הלימוד אינו מעלה ואינו מוריד. אין זה חשוב אם הלומד עוסק בהלכות שבת, ברכות וקרבנות, או בדיני ירושה, שומרין ונוזיקין. קשה למצוא בתולדות הדתות הקבלה לחשיבות המיוחדת כאן ללימודה של ההלכה. למרות ההקבלות המצויות בהתפתחות ההלכה המוסלמית, שעל כמה מהן הצביע כבר גולדציהר בהרצאותיו על האיטלאם ובעקבותיו חוקרים אחרים²⁴, חסר שם כל עיקר היסוד החשוב הזה, מלבד הבדלים אחרים. בראותנו בהלכה שיטה חינוכית נוכל להצביע על שיטה חינוכית אחרת, המחשיבה את הוראתו של החוק ורואה בהקנייתו לחניך עיקר חשוב, והיא שיטתו של אפלטון ב'חוקים'. הוא עושה את החוק מכשירה העיקרי של ה-*καίθελα*. החניך חייב לדעת בדיוק מה עליו לעשות, איך לעשות ולמה לעשות, ולפיכך הוא זקוק לחוקים לגבי כל פרט ופרט של הנהגתו. מקום חשוב נקבע בפוליס למנהגים הלא-כתובים, ה-*ἀγραφα* שינויים נחוצים. בהסכמה הכללית יש לראות אישור לחכמתו של המחוקק-המורה, הקרובה להתגלות. המשמעת לגבי החוק היא משמעת לגבי אלוהים שהוא קנה-המידה של הכל (בניגוד למימרתו של פרוטאגורס, שהאדם הוא קנה-המידה לכל). האידיאה של אלוהים היא המרכז והמקור של כל חקיקה, והחקיקה היא ביטוייה והתגשמותה עלי אדמות. האל הוא

²⁴ עיין וייל: "תורה שבעל פה ביהדות ובאיסלאם", בתוך ספר היובל לכבוד מונט, עמ' 135.

המורה של העולם כולו (חוקים 867). התגלותו במדינה דומה להתגלותו בטבע — בהרמוניה. על-ידי החוק מתחנך האדם להרמוניה זו ולכן אין המחוקק עשוי להסתפק בהודעת העבירה ועונשו של העובר על החוק. על המחוקק לא רק לקבוע את החוק אלא גם לנמקו ולהסבירו. לכל חוק יש לצרף הקדמה מסבירה ומפרשת, גם אם תהא ארוכה בהרבה מהחוק עצמו, ועליה להבליט את העיקרון המושכל ואת אמת-המוסר הטמונים בחוק בין השיטין. ביסודה של ההלכה מונחת תפיסה קרובה לזו של החוק: אין ההלכה באה להודיע את האסור ואת המותר בלבד, אלא לתנך את האדם להבין את המוסר שבהם ואת ההגיון שבהם ועל-ידי הלימוד והידיעה למנוע את האדם מלעבור על החוק ומלהגיע לעונש המפורש בו.²⁵

את לומדי ההלכה ליוותה תמיד ההרגשה שהם עושים את מלאכת ה', וכי תורתם, לפי הבנתם את מושג ההתגלות, היא תורת משה, בכוח הסברה יכול האדם לדון ולחדש, כי «לא בשמים היא». עפ"י דברי ר' יוסי בר' חנינא²⁶, שבשעת מתן תורה הדיבור היה מדבר עם כל אחד לפי כוחו וכל אחד היה טועמו לפי כוחו, אמר הר"ן בדרשותיו «אשר נתן לנו תורת אמת, שמסר לנו את תורתו לפי שכלנו אנו». לימוד התורה הוא הגשמת רצון עליון בהתגלותו. הקב"ה עוסק בתורה ומקיים מתיבתא דרקייעא²⁷, אבל ריבון העולמים, שהעליונים והתחתונים ברשותו, «אומר הלכה בשם בשר ודם»²⁸. האדם

²⁵ בנייתוחו המקיף את החוקים בתלק השלישי של ה-Paideia, עמ' 349 הערה 302, מדגיש חרנר ייגר את ההקבלה לתורת הכנסייה הקתולית, אבל לפי עניות דעתי יש כאן יותר מקום להקבלה להלכה.

²⁶ פטיקתא דרב כהנא, הוצ' בובר ק"י, ע"א.

²⁷ עבודה זרה ג', ע"ב; בבא מציעא פ"ו, ע"א.

²⁸ פטיקתא רבתי, הוצ' רמא"ש, ס"ג, ע"ב.

העומד לפני ב"ד של מעלה נשאל לראשונה «קבעת עתים לתורה, פלפלת בחכמה»²⁹. בוגי ההלכה צריכים היו להיות למודי ה'. ומובן, שהיה גם חשש שמא הפלפול ועסק התורה יהפכו לקזואיסטיקה מרוקנת ממשמעותה הדתית. על-יד המשתעשעים בדבר הלכה, שענייהם היו מופנות כלפי מעלה, היו גם כאלה שהבלטת החריפות והקינטור שימשו להם מטרה לעצמה, ולא מועטים הם דברי חכמי ההלכה בכל הדורות נגד ה'מחודדי טפי'³⁰, ה'מעילי פילא בקופא דמחטא'³¹ ונגד ה'פלפול של הבל'. אולם בדרך כלל ריחפו לעיני בעלי ההלכה מטרותיה העיקריות. דהיינו: הטלת מרות החוק על הרגשתו הדתית של היחיד והציבור על-ידי קביעת הלכות בענייני אמונה והטבעת חותם האמונה על כל תחומי המשפט ועל כל חיי החברה עד שיכלו לומר «האי מאן דבעי למהוי חסידא ליקיים מילי דנויקין»³².

האגדה סייעה בידי ההלכה לשמור על הספונטאניות הדתית שבה ועל חיוניותה הדתית. וההלכה פתחה לה פתח וקיבלה את השפעתה לא רק בענייני דת ומוסר אלא אף בענייני משפט. כך, למשל, נבדלת תורת החיוב בתלמוד בכמה עיקרים ממה שמקובל בשאר סדרי המשפט. הדינים על רפיונה של התקשרות, שיש בה חיובים אישיים, והמעטת מידתה של האחריות בחיובי הנזק, אינם ירושת דורות קדומים אלא יצירה משפטית מאוחרת, שנבעה כנראה מתוך הגדלת ערכה של החובה המוסרית, שתחומיה נתפשטו ובמקרים ידועים תפסו את מקומו של החיוב המשפטי ביחסים שבין אדם לחברו³³.

²⁹ שבת ל"א, ע"ב.

³⁰ כך נאמר על ב"ש, יבמות י"ד, ע"א.

³¹ בבא מציעא ל"ה, ע"ב.

³² בבא קמא ל', ע"א.

³³ גולאק : החיוב ושעבודיו, עמ' 142.

חובות המוסר שנישנו באגדה היו להלכה. מדרשי האגדה ואף התרגומים מכילים הלכות השונות מההלכה שבמקורותיה העיקריים המקובלים. בין אם רוצים לראות בהן הלכות חיצוניות עתיקות ודחויות ובין אם היו רק דעות ופירושים שלא נגעו לקיומה של ההלכה³⁴ — מכל מקום הן חלק הימנה. אף הרמב"ם הכריע ופסק על יסוד מאמרי אגדה לא רק בהלכות דעות אלא גם בהלכות סוטה, סנהדרין, תמידין והלכות בית הבחירה³⁵. אין לשכוח, כי שוני ההלכות היו גם בעלי אגדה, הם התבסמו מריחה והיא שמרה על משמעותה הדתית של ההלכה שלא תיפגם.

משמעותה הדתית של ההלכה מתבהרת תוך עיון במהותן ובגורלן של כיתות וזרמים בתוך היהדות. כמעט כולן צצו ועלו מתוך התנגשות גלויה או נסתרת עם ההלכה ועקרונותיה. הצדקים דחו את תפיסת ההתגלות של הפרושים ויחד אתה את ערך לימוד התורה ואת סמכותו של 'התלמיד-חכם'. הנצרות באה לפרוק מהאמונה את עול המצווה, לשהררה מעול החוק ולקשור אותה למעשה גואל. שחרור זה לא בא בבת-אחת והוא היה מוחלט רק בכיתות גנוסטיות. רוחה של ההלכה פיעפעה בגופה של הנצרות גם בזרמה העיקרי וגם בכיתות שונות³⁶. על קיצוניותו של פאולוס, שאף היא לא סיפקה את מרקיון, באה תגובתו של בעל "אגרת יעקוב": "מה יועיל לאיש שיאמרו כי אמונה בו ומעשים אין בו, התוכל האמונה להושיעו"³⁷. על מידת השחרור של האמונה מעול החוק ועל מידת השעבוד של החוק לעולה של האמונה

34 עיין אלבק, ח': ספר היוכל לכב' ב"ח לוי, עמ' צ"ג ואילך.

35 עיין ליברמן: הלכות הירושלמי לרמב"ם, עמ' ה'.

36 עיין ליאו בק: H.U.C.A. Judaism in the Church, ח"ב, 1925, עמ' 125 ואילך.

37 ב', י"ד-כ'.

התנהל מאבק רב־פנים בתולדותיה של הנצרות. הקראת החלה, כנראה, ביצירת הלכה כיתתית, שאת סיבותיה וגורמיה אין אנו מכירים, אולם המשיכה בדרך הצדוקים והגיעה לסתירת יסודותיה העקרוניים של ההלכה.

להשפעה בתוך היהדות, לתרומה חיובית להפראתה ולהחייאתה הדתית, יכלו להגיע רק אותם הנורמים שהשלימו עם עקרונותיה של ההלכה, גם אם התבססו על יסודות המנוגדים לה. הקבלה יכלה להגיע לידי השפעה כל זמן שנטלה על עצמה את עולה של ההלכה. הכנסת סודות וכוונות בקיום המצוות ובלימוד ההלכה, המשפיעים על מהלך העניינים בעולמות העליונים והתחתונים והמקנים להם סגולות מאגיות, יש בה משום גילוי פנים שלא כהלכה, המתנגד לאופיה ולרוחה, אולם כל עוד לא פגעה הקבלה בקיום המצוות ובעסקה של תורה, נתקיימה על־ידי ההלכה ודרה אתה בכפיפה אחת.³⁸ מכאן מסתברת התופעה שגדולי ההלכה הידועים גם כאנשי מסתורין (הראב"ד, הרמב"ן, הר"י קארו) אינם מגלים אלא מעט מן המעט מסודם בחיבוריהם בהלכה. הרמב"ן מכניס את תורת־הסוד לפירושו לתורה, אבל כמעט ואין כל סימן וזכר לסוד בחידושו,³⁹ בתשובותיו ובפסקיו. במידה שהסוד כבש את ההלכה, הוא סיכן את קיומה והוליד אנטי־נומיסמוס שבצורתיו הקיצוניות הפך לניהיליסמוס.

בתקופה המודרנית לא עמדה ההלכה בפני הבעיה של עודף ההרגשה הדתית, שחיפש לו פורקן, וגנוסטיקנים ואנשי־מסתורין לא נאבקו אתה באמצעים של פירושים אליגוריים וסמליים. תנועת האמאנציפאציה נטפלה בעיקר למשמעותה הלאומית והחברתית של ההלכה, שראו בה אבן נגף עיקרי

³⁸ עיין שלום, ג' : Major Trends in Jewish Mysticism

³⁹ חידושי הרמב"ן לשבועות כ"ט, ע"א, הם בגודל יוצאים־מן־הכלל.

בדרך המלחמה לשוויון-זכויות. ההלכה זוהתה עם חומות הגיטו ובשחרור החיים מעולה ראתה ההשכלה את משימתה העיקרית. על-ידיה גם גברה התנועה לצמצום סמכותה של ההלכה, בשטח האמונה וביטוייה. בהופעה זו לחמה האורתודוכסיה, אולם גם היא נאלצה לוותר על חלק עיקרי ממשמעותה הדתית של ההלכה — הטבעת חותם האמונה על חיי היחיד והציבור.

פני הדברים נשתנו עם חידושה של העצמאות היהודית. היהודי המאמין, הרואה בתקומתה של מדינת-ישראל מעשה ההשגחה, אינו יכול לפטור את עצמו מלראות את הבעיות שהיא עוררה. אין הוא יכול להגביל את ההלכה לשטח הפולחן בלי להתכחש למהותה. תפקידו לקדש את החיים על-ידי ההלכה ולהטיל עליהם בעזרת החוק והמצווה את עול האמונה. אולם הוא עומד בפני שאלה קשה: האם יש בידו לחדשה מתוך נאמנות למהותה ובלי לפגוע ברציפותה? במלים אחרות: האם איכשר דרא להיות לא רק בני-הלכה אלא בוני הלכה במשמעותה הדתית? בתשובה על שאלה זו תלויים שלומה ושלמותה של אמונת ישראל.

ביאליק ואגדת חז"ל

התערכה וההשראה

מקור ההשראה והיניקה העיקרי של שירת ח"נ ביאליק הוא, על-יד המקרא, אגדת חז"ל. מאוצרה של אגדת התלמוד והמדרשים דלה ביאליק רעיונות ומוטיבים, חזיונות והרגשות, זכרי-לשון וחטיבות-סגנון, דימויים וציורים. בו-בזמן עשה ביאליק את האגדה תחום לעיסוקו העיוני ונושא לפעולתו התרבותית. הוא הקדיש לה את מסותיו 'הלכה ואגדה', 'לכינוסה של האגדה', הרצאות מסבירות על אופיה של האגדה ועל דרך לימודה בפני מורים בירושלים ובתל-אביב, ומעל הכל, כמובן, את 'ספר האגדה' גופו, שבו יצא להגשים את רעיון הכינוס. בדברי הבאים אנסה לעמוד על שני הפנים שביחסו של ביאליק לאגדה, האחד הגלוי והמפורש במאמריו, ובעיקר ב'ספר האגדה', והאחר הטמון בחרוזי שיריו, בין אם מקורותיהם שבאגדה נראים לעין הקורא ונתפסים ללא בילוש-יתר ובין אם הם סמויים מן העין ועומדים כצל מאחורי הפרגוד ורק בת-קולם תישמע.

אם ננסח את שאלתנו על-פי דרכו של ביאליק עצמו במאמרו 'גלוי וכסוי בלשון', הרי שיש בדעתנו לעמוד על ההבדל בין יחסו של המשורר לאגדה בשעה שנפשו נודעזעה עד מעמקי מצולותיה בשעת עליית נשמה, ולשונו היא לשון פנימית, לשון היחיד והנפש, ובין יחסו של המהדיר והמורה, האידיאלוג של תרבות תנועת-התחייה, המסביר בגבולות המצומצמים של הגיון ומשא-ומתן חברתי, שלשונו היא לשון ההפשטה וההכללה, מגמתו של המשורר בהרצאותיו ובמסותיו היתה להראות, שהאגדה ראויה ללימוד, שאפשר ללמוד

1. לימוד האגדה בבית הספר, כנסת חש"ה, עמ' י"ז ואילך ;
דברים שבעל פה, הרצ"ה, ספר ב', עמ' מ"ב-ע"ו.

מתוכה בימינו הן מצד התוכן והן מצד הצורה (הנ"ב: דברים שבעל-פה, ספר ב', עמ' ע"ב), שיש בה מיסוד הקלאסיות, וכי על-ידי התעמקות בה נוכל להפרותה מתוכה והיא תשמש לנו יסוד חדש ביצירות חדשות (שם, עמ' ע"ו). בודאי שיש בדבריו הערות מאירות-עיניים, הברקות שנונות והתבוננות מעמיקה בכמה וכמה מתכונותיה האמנותיות של האגדה, אבל עם כל חשיבותן לא הן העיקר, כי לא מהותה ותוכנה ואף לא צורתה של האגדה כשלעצמן הם נושאי המאמרים וההרצאות שהוזכרו. נושאם העיקרי ומגמתם האחת והיחידה היא הכשרתה של האגדה — ובמסה 'הלכה ואגדה' גם של ההלכה — לבוא בקהל נכסי-הרוח של התרבות היהודית החילונית ולהציל את זו האחרונה מהניתוק הגמור משורשיה בהיסטוריה, לפחות מבחינת הצורה והלשון. על הניתוק הזה התריע ומפני תוצאותיו היה חרד, אבל את שברו אמר לרפא באמצעים פדגוגיים. ולשם כך מוכן היה ביאליק לקבל עליו אף תפקיד של 'מלמד דרדקי' (דברים שבעל-פה, שם). לא מעט התאים את דבריו לרוחם ולכוח השגתם של מאזיניו, כלומר, לאותה אוּפְּטִימִיּוֹת תמימה, המתיימרת ליצור תרבות חדשה שתהא גם בעלת שרשים על-ידי הלבשת רעיונות חדשים במחלצותיהן של מליצות עתיקות. בהרצאתו 'לימוד האגדה בבית הספר', שהשמיע בכינוס של מורים, שכינם בשם "מורים בעלי שיטת הסקולאריזאציה" (כנסת תש"ו, עמ' י"ג), הוא גם פירש את הדברים: "התנ"ך כבר נגאל על-ידי זה שנעשה לחלק מן התרבות העולמית וזה עמד גם לנו שנראה את התנ"ך כיצירה ספרותית חשובה. אמנם לא הפקענו את קדושתו של התנ"ך מעולם... אלא שהיתה זאת קדושה אחרת, קדושה של חול. יש גם קדושה חילונית, קדושה לאומית, קדושה של יצירה גדולה, של יצירה מרוכזת של אומה שלמה, של דורות רבים... אם גם אנחנו מדברים כיום על 'כתבי-קודש', אין זה מוקף אותו ענן

הקדושה הדתית המיוחדת והספציפית שהיה להם. היבטנו על זה כעל יצירה בעלת ערך עולמי ובעלת השפעה עולמית. כחלק מן התרבות העולמית, ואת התנ"ך אנו רואים כבר באורן של כל יצירות התרבות. אולם מה שנוגע לספרות של אחרי התנ"ך... היא לא הגיעה עדיין אצלנו לדרגה זו של התנ"ך... זה תלוי בנו ובדור שלנו, לקרב ולגאול גם את האגדה מתוך האויר הבית-מדרשי הדתי ולהושיבה ולהעמידה בשורה אחת עם כל היצירות הספרותיות החשובות. אין פירושם של הדברים תביעה להסברת האגדה וחקירתה מתוך גישה ספרותית-ביקורתית, מתוך שימוש בקטיגוריות שאולות מהמדעים ההומאניסטיים, אלא הפקעת תוכנה האוטנטי. די להביא פירוש אחד המשמש לו לביאליק דוגמה לדרך לימוד האגדה. המדובר במאמר שב'ספרי': «רצונך להכיר את מי שאמר והיה העולם, למד אגדה, שמתוך כך אתה מכיר את הקב"ה ומידבק בדרכיו». על מאמר זה אומר ביאליק: «אם לתרגם זאת ללשון זמננו נאמר, רצונך להכיר את המשורר לך אל ארצו» ('אם', עמ' י"ט). אשר לתרגום עצמו — השתיקה יפה לו. אבל לא מפיו אנו חיים בבואנו להעריך את עומק הבנתו של המשורר באגדה ואת כוח חדירתו למכמניה, שעליהם נעמוד בהמשך דברינו. יש בתרגום זה רק כדי להעיד על גודל הקרבן שמוכן היה ביאליק להקריב על מזבח יצירתה של תרבות-עם בהתחשב עם רוח-הדור, יצירה שלשמה הקדיש שנים רבות וכוחות ומרץ לאין-שיעור לעסקנות תרבותית וציבורית.

אין ספק שהישגו הגדול ביותר בתחום זה הוא 'ספר האגדה'. מגמת הספר, שבהכנתו עסק המשורר יחד עם י"ח רבניצקי, ביאליק הגדירה באופן ברור בהקדמה, הוא המאמר 'לכנוסה של האגדה': «עלידי האגדה אדם נכנס לבית חייה הגמורים של האומה הישראלית ומסתכל ב'לפנים שלה', מכיר הוא את ריבונה של האומה ומציץ בעולמה כמו שהוא. במנהגו

ובצביונו שלו, באורו וכאורו המיוחד, כפי שהוא בנוי ומשוכלל בלב כל האומה, מקטניה עד גדוליה, מפני שהאגדה בכללותה אינה נחלת יחידים, אלא היא יצירה משותפת של כל האומה והכל שותפים בבריאת עולמה. אין לך כמעט משפט בנאמר, שאין מקום לחלוק ולערער עליו: האמנם חייה של האומה מופיעים באגדה כגמורים? האם עולם זה הוא רק "עולמה כמו שהוא", ואין בו משום נחלת יחידים? דומה כי יותר משאופיינה כאן האגדה צוינה מגמת המסדרים והשקפתם, שבאו לכלול את כל המשובח והמעולה שבאגדה, כל מה שיש בו, לדעת המסדרים ולפי טעמם, גרעין של מחשבה ורגש מצד התוכן וקורטוב של נוי מצד הצורה והסגנון, או שאר חשיבות מצד שהוא (כגון פירסום באומה), ביאליק גם הדגיש, ש"ספר האגדה" לא נועד להיות ספר שימושי, הבא למצות את כל אוצרות האגדה, שאינו ספר-מדע לא מבחינת ההיסטוריה ולא מבחינת הלשון. כאן כל הצורות הספרותיות עולות לצורה אחת כללית ששמה אגדה. כל ימי יצירת האגדה הם בעיניו כיום אחד ארוך וכל יוצריה שם אחד להם, 'בעלי-אגדה'. יודע ביאליק, שהשקפה זו היא יותר עממית או 'ספרותית' מאשר מדעית. דברים אלה ודומיהם שבהקדמה באו להקדים תשובה לטענות ולביקורת, שאמנם לא אחרו לבוא. אחד העם טען נגד החירות היתרה שנטלו לעצמם המסדרים בנוגע לנוסח, ששינוהו וקיצרוהו יותר מן הראוי, נגד התרגום המופרז מארמית לעברית, ואפילו של דברים שהיו בגדר פתגם, והעיר על הביאור שאינו מספיק, כי הוא שם לב לביאורם של מלים וביטויים בלבד ולא לתוכן (אגרות אחד העם, כרך א', עמ' 107—108). ברדיצ'בסקי ביקר את הגישה הבלתי-היסטורית וקבל על העדפת נוסחאותיהם של האגדות שבתלמוד על נוסחאות קדומות וטובות יותר («בשדה ספר», כתבי-חלק ג', עמ' כ"ב—כ"ג). לימים עוד הושמעו דברי-ביקורת

כלפי אי-ההבחנה בין אגדה עממית ובין אגדה לימודית ספרותית (ר' ב"צ דינבורג: "תכניות של ביאליק", בתוך כנסת, תש"ד, עמ' י"ב-י"ג), נגד הדיספרופורציה בחלוקת החומר ובחירתו, על גודש בסעיפים מצד אחד ועל קיפוחם של סעיפים חשובים אחרים מצד אחר, על סילוף הפרספקטיבה באגדה ההיסטורית (ר' א"א הלוי בתוך כנסת, תש"ו, עמ' מ"ג), תמימות היא לחשוב, שביאליק לא ידע ולא הכיר בכוננותן של טענות אלו ודומיהן. הוא בעצמו כתב עוד בשנת תרס"ה, באיגרת לברדיצ'בסקי, אחרי שהלה שלח לו את כתב-היד של 'חיי משה איש האלוהים ויהושע': «נראה לי כי אעפ"י שכוננתך רצויה, אבל ספק גדול הוא אם כבר השעה ראויה לכך ואם אתה הוא האיש שיוכל לעשות המעשה הזה. דברים כאלה נעשים מאליהם על ידי דורות ולא על ידי אנשים. האגדות הן הנה חלקי האבנים הקטנות והיפות שרבות גלי הים לוטשים אותן יובלי יובלות ודורי דורות עד שהים פולטן על שפתו חלקות ומלוטשות, דור דור וספר אגדה. כל המיותר והטפל נופל, ונשאר רק המוכרח והיפה והראוי להשתמר ולהזכר וזהו סוד שלמותן המוחלטת של כל האגדות הקלאסיות של כל האומות... ומכיון שהאגדה הגיעה לשלימותה המוחלטת מצדי צדדים — עליה אין להוסיף וממנה אין לגרוע. השוהם התגבש וגם התלטש, ומי יגע ונקה? (אגרות, כרך א', עמ' רע"ד). ידיעה זו לא מנעה את ביאליק מלהודות שנתיים אחר-כך, בהקדמה לספר האגדה, ש"המסדרים השתדלו... גם לצרף שברים מפוזרים של אגדה אחת לדבר שלם. המסדרים סבורים, שלגבי ספר עממי אין בזה משום שליחת יד בגוף האגדה, אדרבה, אם הדבר נעשה כתיקונו ובהירות הראויה, פעמים יש בזה משום החזרת העטרה ליושנה." כמעט שהיינו נוטים לומר, כי כמה מן הדרכים אשר בהם הלכו מסדרי 'ספר האגדה' — דמותו, סידורו ומיבנהו — נקבעו בעיקר על-פי טעמו וצרכיו של

הדור החדש (ר' עוד בהקדמה לספר חמישי). ואילו 'ספר האגדה' ואופיו חזרו והשפיעו על התפיסה המוצהרת של האגדה ודרכם של בעלי האגדה במאמרים הנזכרים.² לא התיאוריה קבעה את פני המעשה אלא להיפך: ביאליק הורה הלכותיה של האגדה לא מפי הלימוד אלא מפי המעשה — ממעשה ידיו ב'ספר האגדה'.

מעשה כינוס זה הצליח במידה ששום מפעל-ספרות בתקופה החדשה אינו יכול להידמות לו. על ההצלחה החיצונית מעיד מספר ההדפסות והמהדורות של הספר. אבל ההצלחה הפנימית, העמוקה יותר, נתגלתה דוקא במידה שקוראיו התחילו להרגיש, שאם רוצים הם לעמוד על טעמו ועניינו של עולם האגדה עליהם לחדור אל מעבר ל'ספר האגדה' — למקורותיו. זאת היתה כנראה גם התקוה שקיננה בלבו של המשורר. 'ספר האגדה' בא כאמצעי ולא כתכלית. הסופר מרדכי בן יחזקאל מספר לנו במאמרו היפה על 'יהי היום' (כנסת, חש"ד), כיצד מצא את ביאליק, שבוע ימים לפני צאתו לוינה למסעו האחרון, יושב ועוסק בקריאת עלי הגהה של המהדורה השנייה של 'ספר האגדה'. כשניסה האורח להשפיע על ביאליק שיניח את העבודה עד יעבור זעם, השיב לו המשורר: „אין אתה יודע קריאה זו מה היא לי. הרבה ספרים היגהתי בימי חיי וברובם השביעוני ממרורים ונטלו ממני את טעם הקריאה. רק הספר הזה מחיה את נפשי ואין לי רפואה בדוקה יותר למכתי מאשר בעלי הגהה אלה. זוכר אני את הספר הזה כמעט בעל-פה, וכל מאמריו חקוקים בלבי. ובכל שעה שאני חוזר עליהם הרי הם בעיני כחדשים. אין בני דורנו שהתרחקו מן המקורות זכאים ליהנות ממעין

² ההיפך סבור לחובר, התולה את מעשהו ב'ספר האגדה' בתפישת דרכם של יוצרי האגדה. ר' לחובר: ביאליק, חייו ויצירותיו, כרך ב', עמ' 701.

טהור זה, וממילא אין הם יודעים להעריך את היצירה הנפלאה הזאת ששמה אגדה. כמה חכמה השקיעו אבותינו כאמרות הללו: אבני שיש טהור הן, שכל התורות שבעולם חרותות עליהן. ואם בדעתנו לעמוד על טיב עמנו, על מהות חיינו בעבר ובהווה, על סוד הצלחתנו וכשלוננו, עלינו להפוך בהן ולהפוך בהן. בדברים אלה, שהם מעין דברי-פרידה מ'ספר האגדה', מגלה המשורר טפח מיהסו האישי, ודוקא מתוך הסתייגות מבני הדור אשר "התרחקו מן המקורות" ולא זכו ליהנות ממעיינם הטהור, ואשר למענם כתב את 'ספר האגדה' ואת הרצאותיו ומסותיו הנזכרות. יחס אישי זה מצא כאן בסוף ימיו ביטוי דומה לזה שהובע באחד משריו הראשונים. הוא ההמנון 'אל האגדה':

אגדות נחמדות וקדומות

בכם נפשי תמצא תנחומות.

ובארץ מאפליה כי חושך אלכה

לי תפתחו שערי רקיע.

ובדומה לכך גם הערכת האגדה כביטוי נאמן לטיב עמנו ומידות חינו:

אך היו מלפנים בבבל גבורי

הרוח שנגן היטיבו.

שידעו לב עמם, מה'שחו הגידו,

הגיגו בגיל וברעדה —

וימלטו הקולות שבקעו ממיתרי

כנורו — ותהי האגדה!

בשיר הזה מודיע המשורר, כי גם בבואו לשיר את שירתו האישית וגם בשירתו הלאומית, 'אגדה לכנור אקה'. הבה איפוא נטה און במקצת לנגינת כינורו, שכן רק בה גילה בכוח השראתו "אבני שיש טהור" של האגדה, "שכל התורות שבעולם חרותות עליהן".

דוקא בשירה עומדים אנו בפני עימות של שני עולמות, עולם-המקורות ועולם-המציאות. השימוש במקורות אין בו משום מודרניזאציה ואקטואליזאציה. ביאליק מוסיף לרקום את יריעתם ועל רקעה מובלטות שאלות הזמן והנצח בכל העמקות ובכל מידת הכנות והאמת שהיה מסוגל להן. כאן עלינו להסתפק בדוגמאות מספר, אבל נדמה לי שיש בהן כדי לצאת וללמד על כלל יצירתו. נפתח ב'מתי מדבר', אותה יצירה גדולה, שלמה ומושלמת מכל הבחינות. בראשה העמיד ביאליק כמוטו את המלים "תא אחוי לך מתי מדבר", מן הסיפור על רבה בר בר חנה ב'בבא בתרא' דף ע"ג ע"א. לא למותר הוא להזכיר שלא כינוי זה, 'מתי מדבר', שהוא מטבע שטבעו חז"ל, ולא הסיפור הנדון אינם נמצאים בספר האגדה בפרק 'ישראל במדבר', אלא בחלק האחרון הנקרא 'עולם ומלואו', בפרק 'שיחות עוברי דרכים'. ספק גדול הוא אם משורר, שיניקתו מספר האגדה, היה מוצא מקור-השראה בסיפור זה כניסוחו שם. ביאליק שאל מהסיפור על רבה בר בר חנה את התמונה של הערבי היודע את הסוד על מתי המדבר הענקים הרובצים בו. נוסף על כך ריכו בשירו הגיונות ומוטיבים העולים מתוך מדרשי חז"ל שונים באותו נושא. שתי דרכי ההערכה של דור המדבר הנרמזות במקרא, זו שרואה בו "עדה רעה" ו"עם תועי לבב" זו שרואה בו, כירמיה, תקופה של "חסד נעורים" ו"אהבת כלולות", מצאו להן המשך באגדה בדרכי-ביטוי חדשים והיו לנושא מחלוקת בין ר' אליעזר ובין ר' עקיבא. לדעת האחרון, דור המדבר אין להם חלק בעולם הבא ואין עומדים בדין, שנאמר "במדבר הזה יתמו ושם

ימותו", ואלו ר' אליעזר קרא עליהם את הכתוב "אספו לי חסידי כורתי בריתי עלי זבח" (סנהדרין י', ג'). ר' אליעזר רואה בדור המדבר בעיקר את הדור שכרת ברית עם ה', וכמעט כל המסורת המדרשית שלאחריו³ הולכת בדרך. דור המדבר נקרא דרדע "מפני שהיו בני דעה ביותר" (מדרש חטלי פ"א, עמ' 40; פסיקתא רבתי ש', ע"א). מן המדבר באו כל המעלות של ישראל: התורה, הנבואה והמלכות. הפסוק "מי זאת עולה מן המדבר" נדרש "עילויה מן המדבר" (שיר השירים דב' ג', ד'). "אשרי תמימי דרך — זה דור המדבר, צפה הקב"ה שאין דור אחר יכול לקבל את התורה כאותו הדור, אשרי תמימי דרך, דור המדבר חסידים היו וכן היה ר' אליעזר אומר אספו לי חסידים" (מדרש תהלים קי"ט, ד'). מה משמעותה של אפתיאזזה זו של דור המדבר? למה ומדוע עשו את הדור ששמע בעצת מרגלים, הדור הנקרא בפי משה רבנו "הדור הרע הזה", לדור דעה, לחסידים ולתמימי דרך, מתוך התעלמות גמורה מחטאיו? תשובה לקושיות אלו על המסורת המדרשית נמצאת בשירו של ביאליק. אבל נקדים שכבר במדרשים אין המדבר הקדום של דור המרגלים בלבד אלא של הגלויות⁴. "מי זאת עולה מן המדבר [מן הגלויות שנמשלו למדבר] את מוצא בשעה שישראל עולין מן הגלות דומין בעיני אוה"ע כעשן דכתיב כאשר ינוס איש מפני הארי ופגעו הדב ובא אל הבית וסמך ידו אל הקיר ונשכו הנחש...". (מדרש שיר השירים, הוצאת

³ ולא רק בעלי האגדה החזיונית והמקובלים, כדברי לחובר (שם, נספחים, עמ' 597).

⁴ לחובר אומר, שביאליק "הוציא את המדבר ממשמעו הרגיל... והיה זה רגיל בימי חבת ציון...". (שם, נספחים, עמ' 597, ועיין שם הערה 9). אבל גם מתוך המשך הדברים ניכר שביאליק הכיר את המדרש.

גרנינהוט, ג', ו', וההשלמה היא על-פי המובאה שבספר יין הרקח). אלו הן דמויות בעלי-החיים הטורפים בשירתו של ביאליק, אלא שהמדרש הממשל משל לא חש להחליף את הדוב שבדברי עמוס, מה שאין כן המשורר המתאר מציאות אפית: הוא הלך ועשאו נשר. חיות טורפות ודורסות גרתעות מפני הוד השלוה והגבורה של מתי המדבר. נדמה לי שלא הלשם לב לסממני התיאור של גבורה זו שבשיר ולמקורותיהם שבמדרשים. הם מכונים «אדירי איומה», כינוי הידוע מהפיוט והבא מלשון הכתוב בשיר השירים «איומה כנדגלות». המתפרש (מדרש שיר השירים רבה פ"ו, אות י') על ישראל: «ומנין שיש להם אימה שנאמר וגביהן וגבה להם ויראה להם», וביאליק כתב: «גבות עיניהם — חרדות, מסבכך יארבו האימים». ⁵ ובמדרש נאמר: «איומה כנדגלות בין המלכותיות אמר הקב"ה, אף-על-פי שהגליתי אתכם בין האומות הריני מטיל אימתכם...» (מדרש שיר השירים, עמ' מ"ג). הסמליות שבתיאורים אלה ברורה ואינה זקוקה לפני ולפנים. הגבורה של העם במדבר העמים, והאימה שבכוחו להטיל גם בהיותו בסכנה מתמדת — מקורן בנפש וברוח, כלומר באותן מתנות שקנה במדבר, התורה והנבואה. במדבר הגלויות לא נס לחה של האומה, להיפך, דוקא בו גילתה כוחות חדשים, ואין זה מקרה שבתארו את גבורתם של מתי המדבר משתמש ביאליק בדימויים הלקוחים מעולם הרוח: «חרט החץ והרומח, פיתוחי חרבות וכתבתן, ככתב שעל מצבות האבן... אל-גבי אל לוחות השמיר... ומגולים פני כולם שמימה...» ⁶.

⁵ לחובר (בתוך כנסת ס"ה, ת"ש, עמ' 78, ובספרו ביאליק, חיינו ויצירותיו, עמ' 402) חיפש ומצא את מקור הדברים בתאורי היהודי הנצחי המובאים במאמרו של י"ל ברוך (פרוכוכיץ) במאמרו «היהודי הנצחי באגדה ובפואיזה» (הדור ש"א, תרס"א).

⁶ בדברי רבה בר בר חנא: ונני אפרקיד; וברשב"ם שם: פניו למעלה.

ברם יש הבדל אחד יסודי בין חזונו של ביאליק ובין מקורותיו. במקורות מדובר על דור המדבר בעודנו בחייו ואילו ביאליק רואה אותו כמת על כל "הוד השלוה ותפארת העוז המתגמגם" שבו. אמנם, יש מן ההוד וההדר בשלוה זו. הבטחת התורה לגבי ישראל בארצו, "ונתתי שלום בארץ ושכבתם ואין מחריד והשבתי חיה רעה מן הארץ", לא נמנע ביאליק מלעשותה מעין חרוז חוזר בשירתו על מתי המדבר: "ושבה הדממה כשהיתה ושכבו אדירים ואין מחריד". אבל ברור למשורר, כי העוז שהוא רואה אינו אלא "תפארת עוז מתגמגם", שהשלוה היא דממת מות. השרב אכל את כוחם והקדים הוביש את עוזם, ומה ששרד הוא רק "אבק כוחות עד ורקב עוזם". אין תקנה ואין תקוה לדור של מדבר הגלויות כל עוד הוא מתנהג על-פי חוקיותו וטבעו שגזר עליו בוראו ויוצרו. אבל שמא מדבר זה יכול להתעורר כדי לנקום "גם שוממותו מיוצרו" ומתיו יקראו:

אנחנו גבורים!

דור אחרון לשעבוד וראשון לגאולה אנחנו!
את-כובד העל מעל גאון צוארנו פרקה.

— — — — —
אם-אסף האל מעמנו את-ידיו

וארזנו ממקומו לא-ימוש —

נעל-נא אפוא בלעדיו!

ההעפלה של דור המרגלים לא מצאה באגדה הערכה כלשהי. אין להניח שר' עקיבא, השולל מדור המדבר את חלקם בעולם הבא, ראה במעשה פויו מרדני זה תיקון כלשהו לחטאם הגדול, ומעריצי דור המדבר, שפסחו בקלות כזאת על חטא המרגלים, בוודאי לא ראו במעשה ההעפלה אלא סטייה נוספת, שאינה משנה אלא אף מאשרת את הערכתם.

אבל מהי התוצאה של סערת המרד "על אף השמים וחמתם"? מבחינת המיקצב החיצוני חוזר המשורר מהשורות הקצרות, הרצופות קריאות פאתטיות, לאותן שורות רחבות וכבדות של הפסאמטרים שבהן כתוב השיר כולו. גם מבחינת הסיפור עבר הסער והמדבר נשתתק... נוספה רק "אגדה עתיקה עוד אחת". ובסוף השיר צץ ועולה שוב מוטיב מאגדת רבה בר בר חנא, הבא בשינוי קטן אבל מכריע, האמורא הקדמון לקח כנף בגדו של אחד ממתני המדבר כדי ללמוד מנהגם בדיני ציצית — והוא נענש ולא יכול היה לזוז ממקומו עד שלא החזיר את מה שלקח. מעשהו זה זיכה את רבה בר בר חנא בדברי גינוי חריפים מצד חבריו: "כל אבא חמרא וכל בר בר חנא סיכסא למאי הלכתא עבדת הכי למידע אי כבית שמאי אי כבית הלל איבעי לך למימני חוטינן ולמימני חוליות". כל המעשה של מתי מדבר מצטמצם כאן לעניין אחד — להסקת הלכה בדיני ציצית. יש במעשה זה משום ביטוי תיאורי עז, מצומצם וחריף לעליונותה של ההלכה בסולם הערכים של יהדות מדבר הגלויות. ב"ספר האגדה" השמיטו המסדרים את סיומו של הסיפור, הגם שאין הקורא יכול להבין מדוע קיצץ רבה בר בר חנא את כנף התכלת מבגדו של אחד ממתני המדבר. אבל סיבתה ומגמתה של ההשמטה ברורות, לאור מה שאמרנו קודם על מגמתו של "ספר האגדה". לא כן נהג ביאליק בשירתו. הוא שמר את סיומו של הסיפור אבל שינה את כיוונו ומוכנו. ערבי הרואה את מחזהו דור המדבר אץ נבהל ונפחד ומדביק את האורחה וזקן החבורה מסביר לו:

— — כי־ראו עיניך את־מתי המדבר ;
מחנה אלהים זה, דור קדומים, עם נאדר בעוז, עתיק יומין,

— — — — —
המרו את־נפש נביאם וגם באלהיהם התגרו —

ויסגרם אל בִּין־ההרים ויפל שנת נצח עליהם.
 ויצו את־המדבר עליהם ושמרם לזכרון דור־דורים —
 וינצור אלה מאמיניו מנגוע בקצה כנפות כסותם !
 ומעשה בערבי שנטל חוט אחד מציצית כנף בגדם —
 וייבש כל־גופו מיד עד שהשיב האשם למקומו —
 והם הם אבות עם־הכתב.

כשלוש שנים לפני שכתב ביאליק את סיום שירו, כתב
 מ"ז פאירברג בסיום סיפורו 'לאן': «המזרח הגדול
 יתעורר משנתו ויחל לחיות חיים טבעיים, או יעמוד העם
 המקולל בראש גויים, בראש המזרח החי. לכן, אחי, בנסעכם
 מזרחה אל תסעו כאויבי המזרח, אך כאוהביו וכבניו הנאמנים.
 התחזקו נא להחיות אותו ולא להמיתו».

חלומו של המספר הרומאנטי הצעיר והנלהב, שהיה חלומם
 של רבים וטובים מבני דור־התחייה, על המגע החדש של
 ה"דור האחרון לשעבוד והראשון לגאולה" עם העולם הערבי,
 כדי שעם התקוממותו של דור המדבר יתעורר אף הוא יחד
 אתו, מתנדף בסיפור הסמלי שבסוף 'מתי מדבר'. כל גופו
 של הערבי יבש מיד עם קחתו «חוט אחד מציצית כנף בגדם»
 של אחד ממתי המדבר.⁷ בחריפות ובעמקות שאין דוגמתן
 העמיד המשורר בשירתו זו את בעיות עם ישראל ותרבותו
 בדורו, דור התחייה. בשירתו ניתן ביטוי לתחושת הגדולה
 שבחיי הגלות וביצירתה, גדולה בעלת שרשים עמוקים שיש
 בה משהו מטיל אימים, אבל בד־בבד אתה גם הידיעה
 הברורה שכל עולמם זה ניתן בסכנת המות והחורבן. בה

⁷ לחובר עמר על הסטייה הזאת (ביאליק, חיי ויצירותיו, עמ' 408),
 אבל ההסבר שלו, «ושינה המשורר את זה לשם הכעה שלמה
 אחרונה של המחשבה השירית על גבורי הנצח», אינו מסביר
 ולא כלום.

ראה המשורר ראייה ברורה של חזון את המרד הפורק עול, המלא גבורה והעזה, אבל גם לא העלים את החשש לאפיוודיות חולפת שאין בה כדי להתמיד, להכות שרשים עמוקים ולעצב יצירה חדשה. משורר התחייה לא יכול להשתחרר מעולה של מסורת האגדה המדרשית של דור המדבר. הוא תפש אותה לכל עומקה, ואין פלא שבעמדו לפני שירתו הגמורה ובהתבוננו בה לאור האידיאולוגיה המוצהרת של דור התחייה, נבהל המשורר במקצת מפרי רוחו. הוא מספר שבתחילה יצא לכתוב שיר אנדי בשביל עתון הילדים והנוער "עולם קטן" "ומעשה שטן... יצא מה שיצא" (אגרות, כרך א', עמ' קנ"ג). בעצם ימי עבודתו ב'ספר האגדה' כתב ביאליק את 'מגילת האש', שכותרת-המישנה שלה היא 'מאגדות החורבן'. גם במקרה זה, כמו ב'מתי מדבר', התכוון המשורר בראשונה לכתוב סיפור-אגדה על גניזת האש למקראה 'בן עמי' של ש' בן צ'ון.⁸ אבל יצא מה שיצא: מגילה חזיונית-סמלית אדירה, שנכתבה בלא כוונה. אסמכתא לדרך יצירתה של המגילה אפשר למצוא בהערותו של המשורר על סגנון זה: "לי נדמה, עד כמה שזכרוני איננו מטעה אותי, שזה היה נוסח ראשון, כלומר לא נוסח בכונה, אבל יצא כך שהלשון הלירית בפרוזה — לא בחרו, אלא בפרוזה — עלתה, אינני יודע כמה אוקטבות, אבל על כל פנים אוקטבה אחת בוודאי, ממה שהיה לפני זה בפרוזה הלירית העברית. כלומר: המיתר נמתח יותר, וממילא עלה אוקטבה אחת... אני מבקש אתכם להאמין, כי לאתר שנכתבו הדברים מצאתי אותם כך. בשעה שכתבתי לא התכוונתי לבנות פסוקים כאלה, לא נתתי לבי על הדבר הזה, אבל יצא כך... (דברים שבנו"פ, ספר ב', עמ' ל"ב). יפה כוחה של עדות זו גם לגבי

⁸ ר' פיכמן: סופרים בהייהם, עמ' 60; לחובר: ביאליק, חיו ויצירותיו, עמ' 601.

תוכנה של המגילה: עולם של חוויות אישיות, מאבקים קשים של המשורר ביצרים ובפחדים מפני התוהו ומפני ההיקלעות בכף הקלע, התבוננות אכזרית בנפשו שהיא שחורה ולבנה כאחת, ערב אור עם חושך, ובלבו שהוא מאורת-צפוני וקן-נשר, חוויות והרגשות אלו נתמזגו עם גורלה של האומה, שגם אחרי החורבן ניתן לה להתזיק בגחלת אש וגם בהיותה באי שומם תחת שמי נחושה, הופיע מדי פעם אחד פלאי, אם בדמות איש אימות זעום-עפעפים, השומר את שירת המשטמה והזעם, ואם בדמות עלם רך בהיר-עיניים השר את שיר הנחמה והאחרית. על שני העולמות, האישי והלאומי כאחד, פרשו את רשתם מוטיבים וסמלים ששיקעה האגדה בנפשו של המשורר -- ותהי המגילה. חשיפת מקורותיה ורמזיה שימשה גם מכשיר עיקרי במלאכת הפרשנות של חוקרי הספרות ומבקריה והגדיל לעשות בדבר לחובר (בספרו ביאליק, חייו ויצירותיו, עמ' 543—577, 601—602), אלא שאף הוא תנא ושייר, והנאתה השלמה והבנתה המלאה של היצירה עדיין עומדות ותובעות פירוש מלא לכל פרט ופרט, פירוש שאין לו מקום כאן. אסתפק בדוגמאות, שיש בהן להבליט את דרכו של ביאליק בתפישת האגדה.

הפרק הרביעי של המגילה פותח בסיפור על מאתיים הבחורים ומאתיים הבחורות משבי ירושלים, סיפור הידוע מהבבלי ב'גיטין' דף נ"ז ע"ב ומ'מדרש איכה רבה' פ"א. אבל בעוד שבאגדת רז"ל הילדים והילדות שנשבו לקלן קפצו לים אחרי שהגדול שבהם דרש להם מהכתוב שיזכו לחיי העולם הבא, הרי באגדת המשורר מביא אותם האויב לשני עברי אי שומם, כדי לזמנם יחד בסוף פרק ה' בתוך מצולת האבדן ולהציל מהן עלם אחד רך ובהיר-עיניים. לכאורה שינה המשורר את האגדה המקורית לגמרי (לחובר, שם, עמ' 559), אבל לאמיתו של דבר יש גם לשינויים מקורות וראוי לעמוד עליהם. באותו זר אגדות-החורבן שבמקורות

הנזכרים נמצאים עוד שני סיפורים. סיפור אחד: „מעשה בבנו ובבתו של ר' צדוק הכהן הגדול⁹ שנישבו לשני אדונים. לימים נזדמנו שניהם במקום אחד. זה אומר יש לי עבד שאין כיופיו בכל העולם וזה אומר יש לי שפחה שאין בכל העולם כולו כיופיה. אמרו בוא ונשיאם זה לזה ונחלק בוולדות. הכנינו סום לחדר, זה ישב בקרן זוית זה וזו ישבה בקרן זוית זה. זה אומר, אני, כהן בן כהנים גדולים, אשא שפחה? וזאת אומרת, אני, כהנת בת כהנים גדולים, אנשא לעבד? ובכו כל הלילה. כיון שעלה עמוד השחר הכירו זה את זה ונפלו זה על זה וגעו בבכיה עד שיצאה גשמתן.“ בסיפור זה נמצא המקור למוטיב של הפילוג שבין הבחורים ובין הבחורות ושל פגישתם האחרונה המורידה אותם למצולות האבדון. ובסיפור השני: „מעשה ברבי יהושע בן חנניה שהלך לכרך גדול שברומי. אמרו לו: תינוק אחד יש בבית האסורים, יפה-עיניים וטוב-רואי וקוצותיו סדורות לו תלתלים. אמר: מי נתן למשיטה יעקב וישראל לבוזים. ענה אותו תינוק ואמר, הלא ה' זו חטאנו לו ולא אבו בדרכיו הלך ולא שמעו בתורתו. אמר: מובטחני בו, שמורה הוראה בישראל, העבודה שאיני זו מכאן עד שאפדנו בכל ממון שפוסקין עליו. אמרו לא זו משם עד שפדאו בממון הרבה, ולא היו ימים מועטים עד שהורה הוראה בישראל.“ המשורר תפס בצדק את שלושת הסיפורים כשייכים לאגדה אחת, שנושאה גורל בני המשפחות המיוחסות בירושלים שנפלו בשבי האויב. מן הסיפור האחרון לקח את דמות „העלם הרך ובהיר העיניים אשר נשאר לבדו... שקוצותיו פשו ויעשו תלתלים“. תיאור זה של העלם בבית

⁹ כפי הנאמר במדרש איכה רבה, שם. ביג'טיף, שם: ר' ישמעאל בן אלישע. אבל ברור שהנכון הוא באיכה רבה, וביג'טיף נשתרבו שמו של ר' ישמעאל בן אלישע מהסיפור הקודם, שלפיו נולד חכם זה רק אחרי התורבן!

האסורים שבתלמוד מזכיר מקור קדום יותר, הריהו הסיפור הידוע של שמעון הצדיק על „אחד שבא מן הדרום וראיתיו יפה עיניים וטוב רואי וקווצותיו תלתלים...“¹⁰ ביאליק זכר סיפור זה והוסיף ממנו מלחמת הצעיר ביצרו שפחו עליו. מאבק זה מתואר בביטויים ובדימויים המזכירים באופן ברור את המקור. הנזיר אומר: „רוצה הייתי לאבא בעירי, הלכתי למלאות מים מן המעיין ונסתכלתי בבבואה שלי ופחו עלי יצרי וביקש לטרדני מן העולם“; ואילו העלם בהיר-העיניים יצא להתקדש עם טובלי שחרית לשמים, „ופתאום והנה צליל מים ושכשוך רחצה... הצצתי ונדהמתי: שם בנחל מנגד כדמות נערה רוחצת ראיתי... כמעט זנקתי אליה כנמר: ואולם דמות הזקן הנזיר נצנצה לפני... ואחנק את תאותי... וארא פתאום את קווצותי במים כי גדלו פרע וכי כבדו, והן תלויות ומאפילות עלי כוילון של נחשים שחורים וזוממות לגפשי מקרקע הנחל — ואקפוץ ממקומי ואקדיש גם תלתלי לשמים...“. דמותו של הנזיר הזקן — הוא שמעון הצדיק, שאת דמות דיוקנו ראה אלפסנדרוס הגדול „מנצחת לפניו בבית מלחמתו“ (זוטא ל"ט, א), ואותה תיאר המשורר במלים: „והוא נזיר וקדוש אלהים ונורא הוד, ומראהו כאשר יהיה מראה ענן הכבוד ועין הקרח לפנות בוקר“ — ממש כתיאור של שמעון בספרו של בן-סירא וכתיאור הכהן הגדול בעבודתו של יוסי בן יוסי המושפע ממנו. דמות הזקן הנזיר, המופיע לעלם בשעה שמאיים עליו החטא, היא העברת המוטיב מאגדת יוסף, אשר בשעת נסיונו עם אשת פוטיפר „באתה דיוקנו של אביו ונראתה לי“ (טוטה ל"ה, ב'; בראשית רבה פ"ז, ד, הוצ' תיאודור-אלבק, עמ' 1077, וע"ש בהערות).

¹⁰ תוספתא, נזיר, פ"ד; נזרים ט', ע"ב, וכמקבילות. לחובר ציין כמובן מקור זה (ביאליק, חייו ויצירותיו, עמ' 569), אבל נעלם ממנו הסיפור על האסיר שביגסיין והקשר שבין שניהם.

אבל גם בקבלת הנוירות שקיבל העלם בהירר-העיניים, שאינה מאידך גיסא, אלא סמל לישראל נזיר-הלאומים המתבצר כחומט במבצר הרוח, לא הסתיים המאבק. מאווייו הכלואים הגיחו פתאום כפתנים רצוצים מחוריהם, ואש זרה, אש המרד, מתלקחת בו. "פור התפוררו עמודי שתק, והיכל ה' חרב, וכסאו נשבר, ושער האלהים היה לשער האשפות". ונכון הוא לפרוק את "השמים המרופפים" מעל ראשו כנער קש ולא לשאת עוד עיניו אליהם לעולם. בערה זו, המתלקחת בלב העלם, מזכירה את הסערה שב'מתי מדבר'. שם נאמר: "והתמרמר המדבר ונהם וניער במצולה רותחת כל תחתיות שאול ורום עולם והיו ערבוביה אחת", וב'מגילת האש': "ויזדעזע נהר האבדון ויהי לחרדת אש וכל האי היה לשאגת להבה". ושתיהן מסתיימות בדרך דומה: שם "ועבר הסער ... וגדולה הדממה", וב'מגילה' "ואחרי השאגה דממה גדולה דממת שחר". אלא שכאן מופיעה כנגד ראש העלם עין פקוחה עליו מלמעלה — עין איילת השחר. משמעותה הסמלית של זו ביצירה לא נתבררה כל צורכה מתוך שלא עמדו על מקומה במקורות האגדה. הגאולה נמשלת לאיילת השחר, ור' חייא, שראה איילת השחר שבקע אורה אמר: "כך היא גאולתן של ישראל בתחלה קמעא קמעא כל מה שהיא הולכת היא רבה והולכת" ('ירושלמי', ברכות פ"א, ה"א; ועיי' מדרש תהלים כ"ב, י"ב). הגאולה נתפסת כאן כהליך ממושך ואיטי. אבל איילת השחר מסמלת גם את ישראל: "על איילת השחר זה שאמר הכתוב מי זאת הנשקפה כמו שחר, מי זאת אלו ישראל ... מי היא אומה זו שכל תשמישיה באור תורתה של אור ... גואלת של אור ... שמחתה של אור ..." (שם, אות י"א). כמו כן נקשר עניין איילת השחר ללימוד התורה ולהצלת היחיד מפיתוי היצר: "דבר אחר על איילת השחר זה שאמר הכתוב 'עורה כבודי עורה הנבל וכנור אעירה שחר' (תהלים נ"ו, ט) ... והיה דוד אומר עורה כבודי על ידי מי

על ידי הנבל וכנור אעירה שחר אנא הוא דמעירא שחרא ושחרא לא מעורר לי והיה יצרו מפתה אותו כל הלילה... " מדרש תהלים, שם). ב'מגילת האש' משמשת איילת השחר מעין הפשטה קוסמית של "שלהבת הקודש" — זו האש שירדה פעם מן השמים (יומא כ"א, א'; זבחים ס"א, ב), והיא גם התורה שניתנה אש לבנה חרותה באש שחורה (ירושלמי, שקלים פ"ב), והיא האש העתידה לחזור למקומה בשעה שיבנה אלהים את ציון באש (בבא קמא ס', ב') — היא לפיד הישועה. אבל בשעה שהאש יכולה להיות גם אש השטן ואש האהבה הארצית, הרי איילת השחר עומדת תמיד בזוהרה ובטוהרה, היא מסמלת את הרחמינות הטוהרה והמוחלטת. היא מקדמת באורה הצנוע את אנשי הפלאות, אותם "היחידים הגדולים" המעזים להיות בוד בתוך ערפלי ערבות, וברכה אחת לה: "טהר, טהר, טהר". איילת השחר מקבלת מאת אלוהים את התפקיד לשמור את הגזלת שלא תכבה ולעקוב אחרי גורלה ואחרי העלם בהיר-העיניים, המתקרב אליה והמתרחק ממנה חליפות והנקלע בין השמים ובין האבדון. לא עלה ביד העלם להחזיק באש, והוא אף נופל אל הורעות הפשוטות של תהום האבדון, אבל עם המאבק המתמיד באה האש בלבו והוא עובר במדינות "כאגדה מני קדם וכחזון עתידות". העלם ממלא גם את תפקידה של האגדה, הכואבת כאב של צעקה ומחאה, וגם של צער חרישי ויגון אלם, המוכיחה וזועמת, חומלת ומנחמת. יש בה מזוהרי השמש וממחשכי הלילה, אבל דמדומי השחר הם שירת חייה. הזדהותו של המשורר עם העלם העובר כאגדה מני-קדם הוא למעלה מכל ספק, בצעירותו שר המשורר 'אל האגדה':

ובארץ באפליה כי חושך אלקה,

לי תפתחו שערי רקיע,

וללבי החלל מבעד לערפל

אור חדש, אור עולם יבקיע.

ומאז ועד־עתה כי אהגה נכאים.
 אגדה לכנור אקחה —
 בה אבך ענות עמי, בה אשיר תנחומות —
 אנגן — ותהי לי הרוחה.

אולם בסיומה של 'מגילת האש', שבה המשורר מרעיד את מיתרי האגדה, חסרה הרגשת רווחה זו ונעדרת ממנה אופטימיות זו המצויה בבית האחרון של 'אל האגדה':

אז ראש עמי אחז מה־שגיא, מה־כביר,
 שיא חסנו ועוזו בשחקים;
 אבינה אחריתו, כי עם־זו תולעת
 עוד ישור ויוכל ענקים.

העלם המשורר נושא את עיניו אל איילת השחר: "וביקש צלמה במימי הנחל, ועצם את עיניו, והביט גם־אל תהום נפשו, ועמד עד בוש, והחריש עם־כל־העולם ביגונו הגדול, יגון היחיד". הספק אם יעלה בידו להעלות בשירתו את "אש הקודש" נשאר כשהיה, והרי הוא עומד עדי־בוש ומבקש את צלמה של איילת השחר.

יצירה גדולה זו, 'מגילת האש', הפותחת כשירה לאומית, מתנגלת בסופו של דבר לשירה אינדיבידואלית — ולא רק בפרק ו' שהוכר כאילו הוא גוף זר, כחלק האבטוביוגרפאי שביצירה. כל מעשה הגאולה מתפרש כמאבקו של איש הרוח והיוצר על אש הקודש, אבל המשורר תוהה על יכולתו־שלו ועל יכולתו של כל יוצר מודרני להכניע את האש שבלבבו, את מאווייו ויצריו, כדי לזכות באש הקודש. "וירח לבב העלם את־אש הקודש מרחוק וטיפעם רוחו... הנה הנו נר האלהים הגנוז...". אבל השאלה "ומי נקי וטהור יוכה בז?" נשארת ללא מענה.

ביאליק הגיע לבחינת דרכו של היוצר, והרי הוא ידע את דעתם של חז"ל שבחינתה של כל דעה, של כל תורה ושל כל יצירה, היא בחינת האדם, מעלותיו ומעשיו. "כל שיראת חטאו קודמת לחכמתו — חכמתו מתקיימת", ו"כל שמעשיו מרובין מחכמתו, למה הוא דומה? לאילן שענפיו מועטין ושרשיו מרובין, שאפילו כל הרוחות שבעולם באות ונושבות בו אין מזיזין אותו ממקומו" (אבות ג', ט'; י"ז). ביאליק הגיע לכלל דעה, שעיקר חנה וערכה של אגדת חז"ל היא בהזדהות הגדולה של מוריה עם תורתם. כעשר שנים אחרי כתיבת 'מגילת האש' שר ביאליק את השיר "הי חלקי עמכם". המנון זה לענווים ולפשוטי-עם הוא גם המנון לבעלי האגדה והדרשנים, שעיצבו את דמות העם, את בעלי האגדה הולם התיאור "חולמים נעלמים ממעטי דברים ומרבי תפארת". רצונך אתה מוצא בשיר זה הערכה מפוכחת לערכה של האגדה. ראיית המשורר נצטללה מאז שיר-הנעורים 'אל האגדה'. אין האגדה נבואה, אין היא יצירה אמנותית גדולה, בעלת יריעה רחבה. "לא-יד לכם במערכת חוים ולא-נחלה בכתי משכית". הביטוי "עין זר לא תשלוט לעולם בחג נפשה ובאבלה" מופיע בדברי ביאליק בשעה שהוא מדבר על עניינים של האגדה וההלכה. (בנאום הפתיחה של האוניברסיטה העברית בשנת תרפ"ה: "המימרה 'ישראל ואוריתא חד' לא היתה מימרה בלבד, בן עם זר כמעט לא יבין ולא ישיג את זאת". ושוב, בהקדמתו למישנה 'זרעים', תרצ"ב, בדברו על סגנון ההלכה וצניעותו, הוא אומר: "מדת צניעות היא מסוג מיוחד, צניעות יהודית בלתי מובנת לזרים"). אכן האגדה היא יצירה אינטימית ואורה אור שקט ונוגה, אבל הוא מאיר על-פי דרכו את הכל. המלים, שקשה למצוא דוגמתן לשגב פיוטי, שבהן מתאר המשורר את עטוי העולם, איני יכול שלא לראות בהן הד לחדירתו העמוקה אל האגדה וללב יוצריה:

«ובת שחוק אחת, רבת בינה וסליחה, לשפתיכם,
 לפקוד בה, בלי הכרע כף, את-כל-הבא לקראתכם:
 הגדולות עם הנקלות, כצדקות כחטאים גם יחד;
 אט אט, כמו על ראשי אצבעות, תעברו בנתיבות חיים,
 ולבכם ער, ואונכם קשובה, ועינכם משוטטת תמיד
 ונפשכם חרדה לקראת כל-רחש יפי ונדנדוד תפארת,
 עבור וזרוע סביבכם באפס יד ובליי-כונה
 את האמונה ואת-הטוהר, הרועפים מכל-ישותכם
 כערוף משמים תכלת וצללים מיער רענן.

— — — — —
 ואולם חייכם — מיטב חזיונכם, ותפארתכם —

עצם היותכם:

אתם השומרים הנאמנים לצלם אלהים בעולם!״

יפי חיים אלה הוגר לחלל העולם והמשורר מגלה את
 רושםם בדמויות שונות, בעיקר בדמות אמו. לא מקרה הוא
 כי החרוזים „גנחה חמדת רוחכם בתוככם כפנינה בקרקע
 ימים... וחי אלוהים אם יאבד ניד אחד מעפעפיכם, ואם
 יפול ארצה הקטן בזעזעי נשמתכם!״ חוזרים בשיר 'פרידה':

«ואולם חי אלהים אם יפול רסיס מדמעתיך ארצה,
 מאשר היא שם, מכל-המצולות כפנינים מקרקע ימים
 משה אמשנה...»

המשורר נשבע שרשמים אלה „עוד חיו יחיו״, ואמנם
 חיים הם בשיריו הגדולים. רשמים אלה, כאורה של האגדה,
 „נגלו שנית באור עין אחד האדם ובצלם פניו״ — בשירת
 ח״נ ביאליק.

שני תלמידי חכמים שהיו בעירנו¹ מקורות ופירוש

שמואל יוסף עגנון בכור הוא ומנהגו מנהג ישראל ומדי שנה בשנה הוא מסיים מסכת של התלמוד בבלי. לסיום נזהגים לבחור מסכתות לא גדולות, ובין המסכתות, שעגנון סיימן יותר מפעם אחת, בוודאי לא נפקד מקומה של מסכת 'מגילה', שדפיה ל"ב דפים. בשורות האחרונות של הדף האחרון נמצא מאמרו של רב משרשיא: "שני תלמידי חכמים היושבין בעיר אחת ואין נוהגין זה את זה בהלכה עליהם הכתוב אומר וגם אני נתתי להם חוקים לא טובים ומשפטים לא יחיו בהם". מאמר זה נחרת בזכרונו של הסופר והוא מקור שם הסיפור על שני תלמידי חכמים שלא היו נוהגים זה לזה. מנהג אחר היה בישראל, שבימי ספירת העומר בחרו בלימוד מסכת שמספר דפיה כימי הספירה, כלומר מ"ט דפים. שתי מסכתות כאלו נמצאות בש"ס — מסכת 'סוטה' ומסכת 'שבועות'. ובדף האחרון של מסכת 'סוטה' (מ"ט, א'), נמצא מאמרו של ר' אילעא בר יברכיה: "שני תלמידי חכמים הדרין בעיר אחת ואין נוהגין זה לזה בהלכה אחד מת ואחד גולה". כדברי המאמר כן גורלם של שני גיבורי הסיפור 'שני תלמידי חכמים שהיו בעירנו', והזמן שבו פותח המעשה הוא "יום אחד בין פסח לעצרת". ביום זה בא לו אדם אחד לקלוז ומשה פנחס שמו. שני השמות מורים על מידותיו, משה על שם שכל מעייניו היו בתורה ופנחס על שם קנאותו. שכן אדם קשה היה ומימיו לא נראה שחוק על פניו. אביו היה טוחן והוא בן כפר והתקין עצמו ללמוד תורה, שלא היתה ירושה לו (אבות ו', ג'). במיעוט תענוג, במיעוט שנה, במיעוט שיחה, במיעוט שחוק

¹ כל סיפורי שמואל יוסף עגנון, ירושלים, שוקן, תשי"א, כרך ששירי, "סמוך ונראה", עמ' 5—53.

(שם ו', ז'), אבל לא בשמחה ובשימוש חכמים ובדקדוק חברים. תורתו קנה בבדידות. משה פנחס הוא הבחור של ימות־החול ואין בו מאום של יופי וכן.

שעה שהתחיל ללמוד תורה בקלוזו הריק מאדם, יצאה כל העיר להקביל פני חתן, הוא התלמיד החכם השני. כל מה שחסר משה פנחס השלים שלמה. אם לייחוס הרי שלמה הלוי איש הורוביץ היה מבני בניו של השל"ה הקדוש, שמהם לא פסקה תורה כ"ן דורות ויש אומרים ל"ו דורות.² ואם לנוי: „מאור פניו, עיניו הכחולות ושערות ראשו הערמוניות חיבבו אותו על כל רואיו“. ואם להליכות: צעירים השתדלו ללמוד כל תנועה ותנועה שלו. ואם לעושר: הרי „נכנס לחופה עם בת זקוניו של ר' מרדכי שיינר טוחר ברזל ונחושת, עשיר בן עשיר מגזע ר' מרדכי יפה בעל הלבושים“.

אין לך שתי בריות שונות זו מזו כשני תלמידי חכמים אלה, ורק צד שוה אחד להם: ידיעת התורה. ברם אין זה משנה שום דבר באופיים ובדרכם. ההתנגשות בין שניהם באה ברגע שכל אחד מהם יוצא רק כמלוא הפסיעה מן העוגה שעג לו הגורל הטבוע במהות דמותו ומידותיה. משה פנחס, שלא סח עם כל אדם ולא היה נכנס אצל שום אדם, יצא מגדרו והיה מניח את תלמודו כדי לדבר עם ר' שלמה והיה מלווה אותו לביתו ונכנס עמו ויושב עמו ומפלפל עמו. וכבר אמר רבי יוסי ברי' תנינא „שהאשה מכרת באורחין יותר מן האיש“ (ברכות י"ב ב') ואשתו של ר' שלמה „היתה מהרהרת בלבה הלואי שהיה יוצא ונכנס אצל כל אדם וממעט לבוא אצלנו“. במגעו עם ר' משה פנחס יצא גם ר' שלמה

² ל"ו כנגד ל"ו צדיקים (טוכה מ"ה, ב'), או שמא כנגד ל"ו מסכתות שיש עליהן גמרא, אבל כ"ו כדאי כמספר כ"ו 'זוהרי' שאמרו: „כנגד כ"ו דורות שבא הקב"ה בעולמו ולא נתן להם תורה“ (פסחים קי"ח, א').

פעם אחת מגדרו. ואימתי אירע הדבר? בשעה שהתדיינו בדבר הלכה ודוקא בדין קדושת בית-הכנסת. במסכת 'מגילה', באותו פרק שבו נמצא המאמר על שני תלמידי חכמים שאינם נוחין זה את זה בהלכה. קרא ר' יצחק את הפסוק «ואהי להם למקדש מעט» (מגילה כ"ט, א') על בתי-כנסת ובתי-מדרשות שבבבל. וב'מרדכי' שם רמז תתכ"ו סומכים למאמר זה הלכה «ולכך אסור לנתוך אבן מן ההיכל ומן המזבח ומן העזרה שהוא בלא תעשה תלמוד לומר ונתצתם את מזבחותם לא תעשון כן לה' אלוהיכם ואם נתן ע"מ לבנות שרי דההיא נתיצה בניין מקרי». ה'בית יוסף' ('אורח חיים' סי' קנ"א) הביא את דבר ה'מרדכי' ופוסק כמותו והט"ז למד מדבריהם ש"יש ליוהר באותם שעושים דף שקורין שטענדר ומדבקים בכותל ועושים גומא בכותל שיוכל להחזיק שם ע"י עץ אותו דף לא שפיר עבדי". אבל בספר 'אליהו רבא' הביא ראיות להתיר. חמיו הזקן של ר' שלמה פקד על האומן רק לסתום את המגרעת שלפני החלון ולא היתה שם סתירה אלא מיעוט אויר בית-הכנסת ובשאלה זו חלקו הפוסקים, יש שביקשו ללמוד שאויר בית-הכנסת קדוש כבית-הכנסת מהירושלמי (מגילה פ"ג, ה"ג): «ר' יוחנן מיקל (מקלל) לנשייא דשלחין בגדיהון על אוירא דבי מדרשא». אבל יש שטענו שר' יוחנן קילל את הנשים משום בזיון של מקום קדוש³. ור' חיים מצאנו פסק שאין חוששין ל"קצור חלל בית הכנסת" לצורך ו"כן נוהגין בכל בתי כנסת בכל תפוצות ישראל שבוגין לצורך בית-הכנסת אפילו בניין קבוע וקובעין ארגזים ומנורות גדולות הגם שעיי"ז מתמעט חלל בית הכנסת⁴. משה פנחס קפץ ואסר אף מיעוטו של חלל בית-הכנסת מחמת «לא תעשון כן לה' אלוהיכם», ר' שלמה רצה תחילה לשתקו בנעימה ובודאי

³ שו"ת דברי חיים, ח"א סי' ג.

⁴ שו"ת דברי חיים, סי' ד, ועיין בשו"ת מהרש"ם, סי' י.

שיכול היה לומר „לא כל הקופץ משתבח אלא בנותן את הטעם“ (תוספתא, זבים א', ה'). ואמנם טעמו של ר' משה פנחס טעם היה, שכן קיצור חלל בית-הכנסת נעשה שלא לצורך בית-הכנסת אלא לטובתו של הגביר הזקן. אבל למראה אותו בחור זקן שהוא מקפץ ומגבב ראיות על גבי ראיות, יצא ר' שלמה מגדרו, והוא, שדיבורו היה בנחת והילוכו מתוך יישוב הדעת, הוציא מפיו פתגם עממי שאין לו מקור ושמקובל היה „לקנטר בו בחורים שדחקו עצמם לעמוד במקום גדולים“. הוא, שחלק כבוד לקטני קטנים, נכשל והלבין פני תלמיד חכם ברבים ואמר לו ר' משה פנחס בלשון של הלצה: „א בחור מאכט קידוש אויף א גרויפ“ (בחור מקדש על עינוב). בסופו של דבר עתיד היה ר' שלמה להכיר שמשה פנחס הורה „הלכה כהלכתה“ והוא „לא אמר לו יפה אמרת“ (עמ' 33), אבל את שנעשה אין להשיב.

במשה פנחס נתקיימו דברי המאמר „כל יהודי שאין לו אשה שרוי בלא שמחה בלא ברכה בלא טובה“ ויש שאמרו „אף בלי שלום“⁵, והנה בא שלמה והזכיר לו את צערנו. חזר משה פנחס למקומו — כלומר לגדרו ולטבעו — „והיה יושב ומתלש בקמצי זקנו מתוך עגמת נפש. מכאן ואילך לא דיבר עם ר' שלמה. אף ר' שלמה חזר למקומו ודבק במידותיו. הוא הלך אצל משה פנחס לבקש מחילה. הוא הצטער והתגעגע לעשות כמעשה אותו גאון שהתענה כל ימיו שני וחמישי על שציער את חברו. אבל משה פנחס החזיק במידת תלמיד חכם ונטר כנחש. אבל לא נהג בתלמיד חכם ד„מפייסו ליה ומפייס“ (יומא כ"ג, א'). לאנשים שסיפרו לו שר' שלמה אמר עליו: „ר' משה פנחס תלמיד חכם גדול הוא ולומד תורה לשמה“, השיב „הניתו לי איני רוצה לשמוע

⁵ יבמות ס"ב, ב'; ועיין בראשית דבה פ"ה, אות ב', הוצ' תיאודור עמ' 151—152 ובשינויי נוסח שם.

שמו של אותו אדם". הוא עזב את בית-המדרש ועבר ללמוד לבית-המדרש של החייטים. מה תכלית לימודו? האמנם לומד הוא תורה לשמה כדברי ר' שלמה? בבית-הכנסת של החייטים מצויירות החיות והעופות הנזכרים במשנתו של יהודה בן תימא: "הווי עז כנמר וקל כנשר, רץ כצבי וגיבור כארי", "ולמטה מכולם כתוב — אומר המספר — לעשות רצון אבינו שבשמים. ולמה אני מזכיר כל זה כדי ללמדך שהחכם לומד מכל דבר שהיה מסתכל כלפי הציורים ומשעבד את לבו לתורה". אבל לשם מה שיעבד משה פנחס את לבו לתורה? האם גם שם את לבו לעשות מה שכתוב למטה מכולם "לעשות רצון אבינו שבשמים", או שמא עשה כדברי התנא ומילא את כרסו "ש"ס ופוסקים" כדי לעשות את רצונו ולנקום חרפתו ולנצח את יריבו? שאלה זו אינה נשאלת במפורש, אבל כל כולו של המשכו של הסיפור משיב עליה.

רמזיו-מעשיו של ר' שלמה הטיבו עם ר' משה פנחס. שפר עליו עולמו של זה, פרנסתו מצויה, הוא לובש בגדים חדשים והם משנים צורתו, הוא זוכה לזיווג ואף לכבוד, אבל דבר אחד לא נשתנה — שנאתו לר' שלמה, לפני שהלה עמד לצאת את העיר כדי לקבל רבנות בעיר אחרת, הלך עוד פעם לפייס את ר' משה פנחס. תשובתו היתה: "איך שלום בינינו לא בעולם הזה ולא לעולם הבא". השנאה הכבושה מתפרצת ור' משה פנחס לובש נקמות, הוא גוסע לעיר, שבה עומד הרב החדש לדרוש, כדי להלבין את פני חברו ברבים. בחלק זה של הסיפור עובר עגנון מהסגנון האפי שלו לסגנון של דראמה, ואמנם מתחולל לעינינו מחזה דראמתי של דו-קרב במלחמתה של תורה. מערכה רודפת מערכה. במרכז עומדים שני הגיבורים, אבל משתתפים גם שחקנים רבים אחרים: גאונים ישישים, רבנים וסתם לומדים ופשוטי-עם — בקיצור הציבור כולו, בחינת מקהלה המלווה את דברי הגיבורים הראשיים, מקצת במלים ויותר בהבעת-פנים ובתנועות-גוף.

אבל עיקרו של דבר הוא הדו־שיח המלא מתיחות, אחרי שר' משה פנחס סתר את כל דרשתו של ר' שלמה מתוך גמרא מפורשת:

ר' שלמה: הניחו ואשמע את דברי ר' משה פנחס...
 ר' משה פנחס חזור על דבריך ואשמע שמא לא שמעתי יפה... יש לך לומר עוד דבר?

ר' משה פנחס: וכי לא די לך שהראיתי שבנית תלי תלים של פלפולים של הבל כנגד גמרא מפורשת? כבר ניצרת את החול שביקשת לסמאות בו עיניהם של הבריות.
 ר' שלמה (כלפי אביו וכלפי דודו שרצו להשיב): ברשותכם אני עצמי אשיב.

ר' משה פנחס: לא די לאותו אדם שאינו מודה על האמת אלא שמתכוון לטפל דברים של שוא.

ר' שלמה: לכאורה קושיא עצומה הקשית עלי מן הגמרא ואין לכאורה אחרי דבריך ולא כלום, אלא אילו דייקת יפה היית רואה שהגירסא שם משובשת וכבר עמדו עליה שני עמודי עולם המהרש"ל והב"ח ותיקנוה לפי גירסת הרי"ף, וכל מה שאמרתי אמרתי לפי הגירסא האמיתית שרוב הפוסקים בונים עליה את ההלכה.

ר' משה פנחס (בצעקה): פאני הורוביץ אשריך שכספך וזהבך עמדו לך לקנות לך ספרים מוגהים. אף על פי כן חידושיך חידושים של שוא ודרשתך דרשה של הבל (נודעוץ כל הציבור, שמעולם לא שמעו שיהודי בן תורה קורא לתלמיד חכם, כל שכן במקום קדוש, במין תואר של אומות. הגאון הישיש קפץ ממקומו וגער בו בניזפה: דרך ארץ, ושאר כל העם צעקו, עז פנים, מחוצף.)

ר' שלמה (בנחת): ר' משה פנחס, מה רבה בקיאותך ומה גדולה חריפותך, אבל אמור לי כלום ראוי לתלמיד חכם אמיתי לעשות את התורה פלסטר, הלוא אני ואתה

יודעים שאין ממש באותן הסתירות שאתה מבקש לסתור
בהן את דברי.

ר' משה פנחס (כועס קופץ וצועק): אם כן אשאל
אותך ממקום אחר.

ר' שלמה (מתאנח ומביט בפני ר' משה פנחס בלא
שנאה בלא איבה אלא ברחמים ועונה בקול עצב): מה אין
אדם חריף יכול לעשות בכוח חריפותו אבל מה אתה משיב
ליום הדין?

ר' משה פנחס (בלגלוג): תפסתו חסידותו לאותו
האיש. אני אומר לו דברים של תורה והוא משיב לי בלשון
של יראת שמים, אם יש לך להשיב על דברי בתורה אמור
ואם לאו התוודה לפני כל הציבור שכל דרשתך קש וגבבא.
ר' שלמה (מחזיר פניו כלפי ארון הקודש מניח ראשו
על הפרוכת, פתאום הופך פניו כלפי העם): ברשותכם
רבותי אחזור על קוטב דרשתי ותשמעו אם דברי אמת.

כל הלומדים קראו "יאה יאה" ופשוטי העם כמעט עמדו
להכות את ר' משה פנחס ואלמלא עיניו הטובות של ר' שלמה
היה יוצא בריסק־איברים. ר' שלמה חזר לדרשתו ור' משה
פנחס חזר לעירו. והסיפור תוזר לשלוותו האפית. נסתיימה
ההתנגשות הגלויה בין ר' משה פנחס ובין ר' שלמה, אבל
ההתנגשות שבין השניים נעשתה עתה התנגשות פנימית
בנפשו של ר' משה פנחס, היא ההתנגשות בין היצר ובין
ההכרה. הוא מצטער יותר על הארת פניו של ר' שלמה מאשר
על כשלונו בסתירת דבריו. הוא מצטער על שהוא מבקש
להטעות עצמו בזמן שהוא יודע את האמת. נכנסה בו עצבות
ובא לידי מרה שחורה. יודע הוא שר' שלמה מבקש טובתו
אבל אין הוא שולט בשנאתו אלא שנאתו שולטת בו. אמנם
נוקט הוא לשון פאראדוקס ואומר: "שונא אני אותו משום
שהוא מביא אותי לידי מידה מגונה זו של שנאה". אבל על

דברי אמו הזקנה: „איני מבינה מה אתה סח“, הוא משיב: „אף אני איני מבין, אלא כך הוא הדבר ואיני יודע לפרש“. המעשים נאחזים זה בזה כחוליות בשרשרת. ביניהן משתחק אדם חסר ישע, שכלו ודעתו הם ללא הועיל.

ר' משה פנחס משקיע את עצמו שוב בלימוד ומקיים עצמו: אדם כי ימות באוהל. אבל אין הוא זוכה לשמחה של תורה למרות הכתוב „פקודי ה' ישרים משמחי לב“, כי אין הוא מסוגל להיות לומד תורה לאמיתה של תורה, והוא בעצמו מכיר בכך ואומר לרבו: „יש דברים שאני יודע שהם אמת ואף על פי כן מהפך אני בהם כדי להוציאם מידי אמיתותם“. כשר' משה פנחס מקבל התרת-הוראה מרבו ר' גבריאל ריינוש, אומר לו הוא: „הא לך קמיע כנגד המרה השחורה“. אבל מי הוא רבו זה? הוא בעל 'הורה גבר' על 'יורה דעה'.⁶ חיבור כזה על 'יורה דעה' לא היה ולא נברא אלא משל הוא. איוב אמר „ארור יום אולד בו והלילה הורה גבר“, ודרש ר' חנינא בר פפא „אותו מלאך הממונה על ההריון לילה שמו ונוטל טיפה ומעמידה לפני הקב"ה ואומר לפניו רבש"ע טיפה זו מה תהא עליה גיבור או חלש חכם או טיפש עשיר או עני" (נדה ט"ז, ב.). הלילה הוא „המלאך הממונה על הגזרה“,⁷ הוא גזר מה שגזר על משה פנחס וגזרתו פרושה על 'היורה דעה'. ואין התרת-ההוראה הבאה ממקור זה מתירה כלום, אלא מסבכתו מחדש במה שנגזר עליו — להמשיך בשנאתו לר' שלמה. אביו של ר' שלמה הלך לעולמו ובנו הוזמן על-ידי קהילתו למלא את מקום אבותיו. הוא ממליץ בפני גדולי העיר להושיב על כסאו אותו חכם שבא לקפחו בתורה בשעת דרשתו הראשונה. צדקתו של

⁶ השם אינו המצאתו של עגנון, כי ר' בצלאל ראנשבורג חיבר ספר הורה גבר על 'מסכת הוריות' (פראג, הקס"ב).

⁷ חיזושי אגרות המהרש"א, שם.

ר' שלמה, שהעביר על מידותיו וגמל חסד למעליבו, השפיעה על אנשי־העיר והם שלחו שני נכבדים עם כתב־מינוי לר' משה פנחס. הוא קרא וקיבל. חמיו הזמין לו בגדים ומנעלים חדשים, בעלי־המלאכה נזדרזו במלאכתם כדי שלא לעכב את צאתו של הרב החדש לקהילה היושבת כעגונה המצפה לבעלה. «כשלבש ר' משה פנחס את בגדיו החדשים נשתנתה צורתו ממש כאחד הרבנים», אבל רק צורתו. הוא יצא לדרך עם שני הנגידים והמרכבה הגיעה לפרשת־דרכים. אבל לפני ר' משה פנחס אין דרכים אלא דרך אחת, שבה נגזר עליו ללכת. אמנם נשתכח חידושו של ר' משה פנחס, שבא לישב מפני מה אין הרמב"ם מזכיר תפילת הדרך, ומפני מה המהר"ם מרוטנבורג כשהיה יוצא לדרך היה אומרה בבית⁸, אבל מעשיו מיישבים את שתי הפליאות כאחד. מה מקום היה לתפילה על דרכו? אין בכוח הדרך להרחיקו מביתו וממוצאו שקבעו את אופיו. תוך שיחה עם שני המבוררים גילה לו אחד הנכבדים איך הגיעו לבחור בו לרב וסיפר לו כי ר' שלמה אמר לטובי־העיר «רוצים אתם לעשות נחת רוח לתורתנו הקדושה בחרו בר' משה פנחס לרב שהוא תלמיד חכם אמיתי מבניה האמיתיים של התורה». ר' משה פנחס נטל את מטלטליו וירד מהמרכבה. «שאלו אותו מה זה? אמר להם טובה שבאה לי מאותו אדם איני רוצה». הם אמרו לו: «רבי חזור בך ואל תלבין עיר ואם בישראל», והוא אמר להם: «סעו לחיים ולשלום».

הם חזרו לעירם והוא חזר לעירו. חמיו מת והוא הוצרך ללמוד עם תלמידים בשכר — ואף לתלמידים שאינם הגונים. מרבנות נתייאש כי המעשה שעשה לעיר ואם בישראל נתפרסם

⁸ עיין בית יוסף טור אורח חיים סי' ק"ג, ופרי חדש לש"ע אורח חיים, סי' ק"ג אות ד', ובזכר נתן לר' נתן קורניל סי' י.

ועיר שהוצרכה לרב לא פנתה אליו. וגם אלה שהזכירוהו לשבח, שכל עיסוקו אינו אלא בתורה, הוסיפו ואמרו „דקל הרים הוא“ כלשון הספרא (תזריע פרק י"ג) וכפירושו של הראב"ד: „שאינו מקיים פירותיו ופירותיו כחושין... ומנא לן דדקל הרים מיגרע גרע גרסינן במסכת בכורים פרק קמא אין מביאין בכורים חוץ משבעה המינין ולא מתמרים שבהרים...“⁹. כשנודע המעשה לר' שלמה ראה עד כמה ר' משה פנחס נוטר לו, שבייש עיר בישראל וקיבל עליו עניות, חלה את הקולר בעצמו ונזכר בימים שישבו יחד „זה יושב בכבודו של עולם וזה חי חיי צער, בלא שמחה בלא ברכה בלא אשה ומשחיר פניו על התורה, ולבסוף כשאמר הלכה כהלכתה לא אמר לו יפה אמרת, אלא התלוצץ בו להזכיר לו גנותו שהוא רווק“. מכאן ואילך לא נראה צחוק על פניו של ר' שלמה ולא נחה דעתו ולא הניח מחיפוש דרך לפיוסו של ר' משה פנחס.

באותם הימים נפטר מוריה ההוראה בעירו של הסופר, היא העיר שבה ישבו שני תלמידי החכמים. טובי העיר נתנו דעתם על ר' שלמה וציפו להסכמתו מחמת חשיבותה של עירם ומחמת הבטחתו של זקן-זקנו ר' פנחס, שאמר לפני פטירתו „שעתיד אחד מבני-בניו לשכון בתוכה וכן ציווה שלא יקברו אצלו שום נפטר אלא לאחר מאה שנה והוא שהנפטר הוא מזרעו“. כמה מטובי העיר נסעו לר' שלמה ואתם כתב מינוי, אבל הוא דחה אותם שמטעם כמזכיר עמו אינו יכול לקבל את הרבנות. הם הבינו את הרמז. ר' משה פנחס לא היה בין החתומים על כתב הרבנות, והיו סבורים שאם ימנו את ר' משה פנחס לדיין, יסכים ר' שלמה לקבל

⁹ הר"ש משאנץ בפירושו ל'בגעים' פ"א מ"ז גורס אמנם 'זוקר הרים' כמו 'זוקר הרים', אבל בכתב יד רומי של הספרא, הוצאת פינקלשטיין עמ' רפ"א, הגירסא היא 'דקל הרים'.

את הרבנות. כל העדה הסכימה להצעה, אבל תשובתו של ר' משה פנחס היתה: "כבר אמרתי לו שאיני רוצה להיות במחיצתו לא בעולם הזה ולא בעולם הבא".

ר' משה פנחס נשאר ללא פרנסה, ואף פתו ומלחו נעשו דחוקים ובבית אין לחם ואין שמלה. הוא חלה. עוד נשאר לו דפיין בש"ס שלא למד אותם יפה, נכנס לבית-המדרש וסיים כל הש"ס — ונסתיימו חייו¹⁰.

"שני תלמידי חכמים שאינם נוחין זה לזה בהלכה אחד מת...". איך יקויים "ואחד גולה"?

ר' שלמה יושב בשלום על כיסא-אביו ומנהיג את עדתו במישור ומתקן תקנות טובות, אבל במקום שאתה מוצא את גדולתו ושלוותו משם נפתח פתח לצרותיו. ר' שלמה לא נשא פנים אפילו לנשואי-פנים, הוכיח את מי שראוי היה להוכיחו וגזר על מה שראוי היה לגזור. משכיל עשיר התחיל מרגן דברים על הרב ומצא נרגנים כמותו. מלווה-בריבית זה, תלמיד חכם וחורן במצוות התחיל מרגן דברים על הרב ומצא נרגנים כמותו. גבאי של חברת מלביש ערומים התחיל מרגן דברים על הרב ומצא נרגנים כמותו. חתנו של הדייר שנפטר, ר' פישל, שהיה סכסכן ובעל מזימות, רצה להתמנות דיין, אבל ר' שלמה דחאו, התחיל אף הוא מרגן דברים על הרב ומצא נרגנים כמותו. על ידו יצאה המחלוקת מכתם מחלוקת, כי אחרי שנתאלמן נשא אשה ממשפחת הפייבושים שהחזיקו בידיהם את העיר. "ראש הקהל ר' פייבוש הגדול ממשפחת הפייבושים היה. ר' פייבושיל הזקן גבאי של חברה קדישא היה. פייבוש הצרוד המשגיח על בית המטבחים ממשפחת הפייבושים היה. פייבוש המכונה פאביוס ממונה היה על פנקס הנולדים והמתים. פאביוס שהכל קורין לו פייבקי וכן פייבקי שקורא לעצמו

¹⁰ מוטיב זה, שמלאך המות ממחין לסיום לימודו של חכם, נמצא בכמה מקומות. עיין מועד קטן כ"ת א', כתובות ע"ז ב', ועוד.

פעבוס בידיהם היה הטרעפיק וסניפיו. בית עשיית השכר חכור היה בידי בעל אחותו של ר' פייבוש הגדול וכולם משותפים היו בחכירת הפרופינציא. הקיצור, לא היה מינוי של כבוד או של ממון שלא היה בידי משפחת בית פייבוש. בשני עמודים וחצי קיפל עגנון דמותה של קהילה וחברה על כל חולשותיה. ריכזו כל המינויים והתפקידים בחיקה של משפחה אחת של עשירים ותקיפים איים תמיד על הקפאתה הגמורה של הנהגת הקהילה ועל עצמאותה של העדה.¹¹ מעמד הרבנות היה בכל רע. אין כל הבדל בין משכיל ובין תלמיד חכם וחזון במצוות, בין גבאי של חברת-צדקה ובין חסידים של „רבי“ ובין מועמד לדיינות. כשהרב אינו נושא להם פנים והם רואים את עניינם וכבודם נפגע — מתאגדים כולם לכתיבת כתב-מלשינות נגד הרב. „ר' שלמה היה רב שאינו תלוי בשכר רבנות. אבל מה יעשו הרבנים שנשיהם לא הביאו להם נדוניא וחונתניהם לא הנחילו להם עושר ונכסים... אם הרב עני ונצרך לבריות אין נותנים לו כדי חיותו ולא עוד אלא משחירין את פניו ומלעיגין בו. ואם הוא עשיר באים אליו בטענות מחמת עשרו“ (עמ' 41). מעמדם העלוב והקשה של הרבנים מחד גיסא ושל שרירות לבם וחמסנותם של הגבירים מאידך גיסא מזדקר פה ושם בספרי השאלות והתשובות של הדור. ר' חיים מצאנז כותב בשנת תרי"ח (התאריך קרוב הוא לזמנם של שני תלמידי החכמים) לבנו ר' יחזקאל האב"ד של שינאווע¹²: „אהובי בני כלל אחד אומר לך בזה ומיגיה לא תזוע כי אם חכמה אין כאן זקנה יש כאן וימים ידברו... כידוע לך איך באתי על הנסיון כי רוב הפעמים בא הדבר מרמאות... ומי שנתמנה לעסק הזה מקויימים בו דברי בעל הטורים: „אין אדם נעשה שוטר

¹¹ ע"י כעת יעקב כץ: מסורת ומשבר, עמ' 137, 180.

¹² שו"ת דברי חיים לחושן משפט, סי' כ"ה.

מלמטה אלא אם כן נעשה רשע מלמעלה¹³... מסתמא הנגידיים הנכנסים בעובי הקורה לטובת הכלל... ועושים תקנות הכל לשם שמים עד אשר יעשקו ויגולו העניים ופושטים עורם מבשרם ואין מכלים כי אומרים הכל לשם שמים ולטובת הכלל... ואל תשגיח ברבני העיירות המצפצפים ומהגים רק לגלות גדלם שיודעים מסברת הב"ח ו"ל ויתר החבורים. ואפילו גדולי דורנו ראיתי מכשול תחת ידם, שכותבים בחפזן ואת אשר כתבתי כן הוא באמת לאמתו ואם כי אינו בפלפול של הבל, ה' הטוב יצילנו מגבהות בתוה"ק ויעמידנו על האמת ואין להביא ראיות מדורות הראשונים שרוב נגידי הקהל היו צדיקים כאשר אבותינו ספרו לנו וגם היתה הבושה לפני תלמידי חכמים מנהיגי העיר, אבל עתה בעולם הרע המנהיגים המה לא בגדר צדיקים... הנגיד יודע בטוב טובת בני העיר ועושים תקנות סדום והכל לש"ש... וה' הטוב ישים שלום וינהלו לארצנו במהרה..." מה שהחוקר יכול להעלות ממקור זה ודומים לו אחרי חקירה ממושכת, מאמץ רב ותיאור ארוך על המשבר הפנימי בקהילות גליציה, משבר שלא היה כרוך בהשכלה ובאמנסיפאציה, ביטא הסופר בשורות ספורות. כאילו במשיכת קולמוס אחת נגע בתוך תוכם של העניינים. בעמודים מעין אלה נגלית האמת שבאמנות של עגנון. אמת זו שהיא המסתורין של יצירתו כמו של כל אמנות גדולה.

בעלי הבתים מעירו של הסופר סברו שנפתח להם פתח

¹³ בעל הטורים לבמדבר א' נ'. בדפוסים ציינו כמקור לדבריו של 'בעל הטורים' מסכת סופרים, אבל אין מאמר כזה ב'מסכת סופרים' והמקור הוא ב'סנהדרין' ק"ג ב'. אמנם בדפוסים שלנו נאמר שם, "כיון שנעשה אדם רשע מלמטה נעשה רשע מלמעלה", אבל הרמיה ב"ד רמה לסנהדרין' שם גרס "כיון שנעשה אדם ראש ושר מלמטה נעשה רשע מלמעלה" וכן משמע מתוך הפירוש המיוחס לרש"י.

מחמת המחלוקת להביא את ר' שלמה לקבל את הרבנות בעירם. הם באו מכוח דברי הרמב"ם בהלכות דעות „אם היה האדם במדינה שמנהגותיה רעים ואין אנשיה הולכים בדרך ישרה ילך למקום שאנשיה צדיקים ונוהגים בדרך טובים“. אבל הרב הסביר להם שאין הוא נכון לעזוב את משמרתו מחמת היסורים שבאו עליו ולהניח שיעשו את התורה אסקופא נדרסת לפני כל מהלכי שתיים. כדוגמא הוא מעמיד לעצמו את ר' משה פנחס וכן אמר לאנשי העיר: „אני ישבתי רוב ימי בשלווה, עכשיו ששיגרו עלי קצת יסורים אפשר אקפיד ואקרא תגר, אדם יפה אני וראוי אני לאכול את עולמי בנחת, זכור אני תלמיד חכם גדול היה בעירכם שהמית עצמו באהלה של תורה וכשמת לא הגיח לאשתו ולבניו אפילו כדי מזון סעודה אחת, ואני ברוך השם פרנסתי מצויה ותכריכי מוכנים לי.“

וכשבאו עליו מכוח הבטחת זקן-זקנו אמר להם, שמובטח הוא שדבריו סופם להתקיים, אלא שטען: „כלום אמר זקני שאשב על כסאו, הרי לא אמר אלא שאחד מזרעו יבוא לשכון בתוכם, ומי יודע אותו צדיק למה התכוון.“

ואמנם כיון ר' שלמה לדעת זקן-זקנו ופירושו נתקיים. בעיר נתעוררו חילוקי-דעות בדבר עזבון שהניח אחד מעשירי העדה. הממונים פנו לר' שלמה שיפסוק את הדין, התשובה נשתתה, אבל במקום זה הגיע מכתב, שבו הודיע כי היות ובדעתו לנסוע לעיר קרובה לחופת בת אחותו יסור גם לעירם לדרך עם האפוטרופסים בעל-פה.

הוא בא לעיר, ישב עם האפוטרופוסים ובמעמדם כתב את תשובתו. למחרת היום לא נשמעו לו רגליו, כשרצה לילך ולהתפלל בקלויז, אבל כששמע על אלמנתו של ר' משה פנחס, שהיא „מתפרנסת מרחמי השמים וקצת מרחמי הבריות“, הלך לביתה. בבית זה, שבו היה הקור גדול, ישבו האשה וילדיה עטופים בבגדים קרועים. הרב נמשך אחרי קולו של

בנו בכורו של ר' משה פנחס שישב ולמד בבית. כי לא היו לו מנעלים ללכת לבית-המדרש ולא השגיח לא בקור שבבית ולא בקדחת שבגופו. ועוד פעם הלך לבית האלמנה להביא לה נדוניה לבנותיה.

באותו יום שבו גמל חסד עם משפחתו של ר' משה פנחס גמל גם חסד עם נפשו. היה זה יום כ' טבת, יום פטירתו של הרמב"ם, שבו נהג ר' שלמה לעסוק כל היום בספריו ובלילה היה אומר כל מה שנתחדש לו דרך-לימודו, אבל מטורח הבאים לא הספיק ללמוד וממילא לא חידש ולכן אמר לגדולי העיר יישוב נאה ברמב"ם ששמע משמו של הגאון ר' אלעזר מאמשטרדם¹⁴. הרמב"ם אומר בהלכות יסודי התורה פ"ז: „אין הנבואה חלה אלא על חכם גדול בתורה גיבור במדותיו, והיקשה עליו בכסף משנה למה לא כתב צדעת ר' יונתן בנדרים דף ל"ח, א'¹⁵: „אין הקב"ה משרה שכינתו אלא על גבור ועשיר וחכם ועניו“ והלחם משנה הוסיף להקשות מהמאמר בשבת צ"ב, א'¹⁶: „אין השכינה שורה אלא על חכם גבור ועשיר ובעל קומה“. ר' שלמה, שהיו בו כל המעלות האלה, אומר ששני המאמרים נדחו מהלכה, כי בסנהדרין דף י"א, א' אמרו על הלל ועל שמואל הקטן, שראויים היו שתשרה עליהם שכינה, והרי שמואל לא היה גדול בקומה והלל לא היה עשיר, כמסופר ביומא דף ל"ה, ב'¹⁷. שלא כדברי הגמרא הנ"ל לא היה ר' משה פנחס עשיר ובעל

¹⁴ החידוש נמצא בהגותו של ר' אלעזר מאמשטרדם על הרמב"ם, בתוך סודי אבן, שנדפסו בדפוס וילנה.

¹⁵ בסיפור, בטעות, פ"ז ע"א.

¹⁶ גם כאן טעות בציון דף פ"ד.

¹⁷ גם כאן בטעות דף ל"ו. טעויות אלו שבציונים טעויות שבכונה הן. רבנים שנהגו לציון דפים ועמודים מתוך זכרונם נכשלו לעתים באי דיוקים מעין אלה.

קומה ובוודאי שלא היה עניו. אבל הוא היה "חכם גדול בתורה גבור במידותיו" כניסוחו של הרמב"ם, וראוי שתשרה עליו שכינה לשיטתו. ר' שלמה טרח לכאורה ליישב את הרמב"ם, אבל לאמתו של דבר רצה ליישב את ר' משה פנחס ולעשותו ראוי שתשרה עליו השכינה. אבל ביישובו זה אין הוא שם לב כלל וכלל להמשך דברי הרמב"ם: "ולא יהא יצרו מתגבר עליו בדבר בעולם אלא הוא מתגבר על יצרו תמיד", כי דרך המעשים שבסיפור אינה כדעת הרמב"ם. ר' משה פנחס אינו יכול להתגבר על יצרו דוקא מהמת היותו גיבור במידותיו ור' שלמה אין לו יצר להתגבר עליו. מאמץ זה לעשות את ר' משה פנחס לראוי שתשרה עליו שכינה יש לו עוד משמעות נוספת בסיפור, משמעות הקשורה במקורות על שני תלמידי חכמים. רבי שמעון בן לקיש אמר "שני תלמידי חכמים המקשיבים זה לזה בהלכה הקב"ה שומע לקולן... ואם אין עושין כן גורמין לשכינה שתסתלק מישראל" (שבת ס"ג א'). נסיונו של ר' שלמה להוכיח כי ר' משה פנחס, "חכם גדול בתורה וגבור במידותיו", ראוי היה שתשרה עליו שכינה, בא לחקן את הפגם שפגמו שני תלמידי חכמים שלא הקשיבו זה לזה בהלכה. האמת הפנימית של הסיפור ועלילתו דבוקות במקורות — קו מפליא ומאלף ביצירתו של עגנון שמן הראוי לעמוד עליו.

בשבת ציוה ר' שלמה להכריז שיעשה הספד לר' משה פנחס ביום השנה לפטירתו. על אף מחלתו יצא ר' שלמה באותו יום בדרך לבית־המדרש אבל לא הגיע לשם ונשאווה על כפיים בחזרה לביתו. כשראה שקרובה שעתו, ביקש שיקברוהו אצל ר' משה פנחס. השלג שירד בלא הפסק מונח היה כהררים על גבי הררים. הקברנים נכנסו בבית־החיים לתוך השלג וחפרו קבר. כל העיר ליוו את מיטתו וקברו אותו בקבר שכרו לו. כשהפשירו השלגים והרבנית אשת ר' שלמה

באה לבכות על קברו, ראו שהוא מונח אצל ר' פנחס זקן-זקנו. כך נתקיימה צוואת הזקן וכך נתקיימו דברי חז"ל על "שני תלמידי חכמים שאינם נוחין זה לזה בהלכה".

בתחילתו ובסופו של הסיפור תוחם עגנון את תחומי זמנו: המעשה אירע "לפני שנים ושלושה דורות בזמן שהיתה התורה תפארתם של ישראל וכל ישראל היו הולכים בדרכי התורה שהיא חדות ה' מעוזנו". וכדי שלא נסיה את דעתנו מעובדא זו, חזור עליה הסופר פעמים אחדות והוא משגן לנו את ההבדל שבין הימים השלמים ההם ובין ימי ההשכלה וימי פעולתם של תלמידי יוסף פרל, אבל הזכרת דברים אלה ודומיהם כאילו לא באה אלא להבליט את שלמות עולמם של שני גיבוריו. אמנם ר' שלמה למד שפת אשכנז מאשתו ואף דרש דרשה בלשון זו שפירסמה את שמו בכל המדינה, אבל הוא השתדל להשכיח את הדבר כדי "שלא יאמרו מלשון אשכנז נתעלה וכדי שלא ליתן פתחון פה למשכילים החדשים להחזיר אחריו" (עמ' 15), והוא נשאר עומד בשלמותו.

נוטים היינו לראות את ר' שלמה כפרי בשל ומושלם של עולם התורה והמצווה. אבל באה דמותו של ר' משה פנחס ומטפחת על פני סברה זו. את מקור קורותיו של האדם ואת סיבת מעשיו מגלה עגנון בנטיזת-היסוד הטבועות בו והסיפור כולו ממחיש את ההכרה, שקווי האופי הם קשרים של קיימא הקושרים את ישותו של האדם, מכוונים את צעדיו וקובעים את מעשיו. אותם חיי-התורה מחדדים ומחריפים את קנאותו ואת עקשנותו של משה פנחס, כשם שהם מעדנים ומעלים את ותרנותו וחסידותו של ר' שלמה למדרגה שאין למעלה הימנה. וכך יש להבין את סיומו הפאראדוקסאלי של הסיפור: "במעשה זה לא נתכוונתי לא לספר מופת של איש מופת ולא לספר קנאתו של ר' משה פנחס אלא סיפרתי מעשיהם של שני תלמידי חכמים שהיו בעירגו לפני שלושה דורות בזמן שהיתה התורה תפארתם של ישראל...". לכאורה משפט תמוה כאן.

מדוע אין לראות במעשה שהיה בזמן שהיתה התורה תפארתם של ישראל — „ספור מופת של איש מופת“ ? אבל לאור פירושו הנ"ל מבואר הדבר, שמשפט עגנוני זה מקפל בתוכו את תמציתו של הסיפור: הזמן שבו היתה התורה תפארתם של ישראל לא השפיע על דרכם של שני החכמים, ולפיכך אין כאן סיפור מופת על איש מופת ולא תוכחה נגד קנאות, אלא פרק מתוך „ספר המעשים“.