

צבי קורצווייל: בונר ובעיית הערכים

המושג "ערך" בשימושו בספרות הפדגוגית אינו חד-משמעי. פעמים כוונתו לעקרונות מוסריים או לאמות-מידה של הערכה, פעמים לתכונות או למעלות האופי, ופעמים—בהקשר האסתטי—להנאה שחש אדם בהתייחדו עם יצירת-אמנות. התחום רחב אפוא מאד, ויש נטייה לראות, למשל, גם באושר ובבריאות ערכים שיש לטפחם. עיון בספרות זו מוכיח כי לא תמיד יש הבחנה ברורה בין ערכי החינוך ומטרותיו. דבר זה ודאי נובע מן העובדה שעיקר עניינו של המחנך הוא לכיוון המעשי, ולכן אולי יש מקום לטענה כי הבחנה כזאת אינה נחוצה לו; המאמץ לטפח "אהבת-מולדת", למשל, הוא לגביו הן הקניית ערך והן הגשמת מטרה. דוגמה נוספת: לדעת אפלטון יש חמש מידות-אופי רצויות והן—החכמה, המתינות, האומץ, הצדק והקדושה; המחנך רשאי בהחלט לראות בהן "ערכים" שעליו להקנותם לחניכיו.

ביחס לכל אחת מן המידות הטובות שמבקש מחנך להקנות לחניכיו עשויה לעלות השאלה: האם מידה זו טבועה באדם מלידתו ועל המחנך להוציאה מן הכוח אל הפועל—או שמא היא "תוצר" שרירותי של החברה ותרבותה והיא זרה לחניך באופן מהותי, לפחות בשלבי החינוך הראשונים?

אם צודק א. קציר¹ בטענתו כי אהבת-המכורה היא תכונה הטבועה בישותו הביו-לוגית של האדם אף גם בזו של מיני-חי רבים אחרים—הוא מזכיר, למשל, את נדידת הציפורים, את מסעי הדגים וכו'—הרי קל יותר לטפח תכונה זו, הקיימת בכוח, מאשר ליצור "יש-מאין" זיקה נפשית למורשת התרבותית, למשל.

דיון פילוסופי עיוני עשוי להביא להגדרות ברורות ולאבחנות משמעותיות בין "ערך-כיס", "מטרות" ו"תכונות-אופי", ועל תורת החינוך להקפיד על בהירות המושגים שהיא משתמשת בהם בתיאור עבודתו.

לגבי החינוך המעשי יש אולי, כאמור, מקום לטענה כי אבחנות אלו אינן בעלות-משמעות, שהרי פעולת החינוך מכוונת להגשמה. האם בשעה שהמחנך מבקש לחנך את תלמידיו ל"כנות" תהיה לגביו משמעות להערה שהוא "מפתח מידה" באופי החניך ולא "מקנה ערך", או "מגשים מטרה" ולא "מטפח תכונה"? השוני הוא רק במינוח ולא בעצם פעולתו. כך יכול לטעון המחנך המעשי. אולם באמרו זאת מסתייג הוא, למעשה, מן האסכולה האנאליטית במחשבה החינוכית, המעלה את בירור המושגים על ראש מעייניה.

בחברה בעלת מסורת תרבותית איתנה ובלתי-מעורערת בעיית הערכים בחינוך אינה רלבנטית: מקום שקיימת הסכמה כללית לגבי הדמות האידיאלית שלקראתה יש לחנך, הדיון בהם מיותר. כך היה המצב, עד לתקופה החדשה, למשל, בחינוך היהודי

המסורתי, שעצם המונח "ערכים חינוכיים" היה זר לו; מונח זה צץ לראשונה בחינוך היהודי המודרני, אליו הועתק מן המחשבה החינוכית העולמית. אשר לחינוך הארצישראלי, הרי הדעה המקובלת היא שהציונות המגשימה מרדה במורשת-אבות והניחה יסודות לחינוך המנוגד קטבית לזה שהיה מקובל ב"חדר" וב"ישיבות" שבפזורה. דעה זו ביטא חיים גורי² בזו הלשון: "הציונות היתה בפירוש תופעה חילונית. העליה השנייה והשלישית, השומר, גדוד העבודה, הקיבוץ, ההסתדרות, ההגנה, האצ"ל, הלח"י, הפלמ"ח, תנועות הנוער—היו בפירוש ביטוי למהפכה לאומית, חילונית בעיקרה. אינני מזלזל ברקע הדתי, בכיסופי הגאולה, בנאמנות, במורשה היהודית—אבל אפשר לומר שהציונות בהתגשמותה היתה תופעה חילונית. אנחנו מדברים על תופעה לאומית חילונית ומהפכנית."³

מאז ראשית "ההתישבות העובדת" ועד קום המדינה הטביע האידיאל הציוני-החלוצי את חותמו על החינוך העברי בארץ. דבר זה נכון על אף העובדה שבערים לא היו חבריות חיי חלוציות ממש, אבל גם בהן נחשב האידיאל הציוני החלוצי בעל משמעות ותוקף לפי שהלם ביותר יישוב במצב של התהוות. העבודה, במיוחד העבודה החקלאית, נחשבה בעיני הנוער הגשמת האידיאל החלוצי, ומכאן השאיפה להשתלב בהתישבות "העובדת".

האידיאל החלוצי הושלם, כמובן, על-ידי עקרון ההגנה-העצמית. פ. רוזנבליט מצביע על העובדה המאלפת שבכפר-גלעדי, למשל, היתה מסורת עוד מימי "השומר" למסור רובה לכל בן ובת ביום הגיעם למצוות. "הזכות לאחוז ברובה היתה ביטוי לתחושת העצמיות, להתנדבות, לגאווה לאומית ולכבודו של הצעיר כאדם וכיהודי."⁴

להשלמת התמונה יש להזכיר כי במשך התקופה המתוארת המשיך חלק ניכר (אולי כשליש) מילדי ה"יישוב" להתחנך במסגרות מסורתיות שונות: בבתי-הספר של זרם ה"מזרחי", בבתי-הספר של "בית-יעקב", בבתי "תלמוד-תורה" ובישיבות לכל גוניהן. כל אלה המשיכו במסורת המקובלת אף שהמציאות החדשה נתנה אותותיה גם בהם—אם יותר ואם פחות. אולם, גם בבתי-ס לא-דתיים רבים לא חל גיתוק מוחלט ממסורת-אבות, ובעיית התוכן היהודי של תכנית-הלימודים הוסיפה להעסיק את גורמי החינוך השונים בארץ. מקצועות היהדות נשארו חלק אינטגראלי של תכנית-הלימודים, ודרכי הגשתם היו רבות ושונות. כללית אפשר לומר כי שום גישה לא נפסלה, והמורה היה חפשי ללמד לפי הבנתו, אף כי ברור שבאווירה החילונית המובהקת לא היה סיכוי רב להצלחת הגישה המסורתית דווקא. בימיו של שר-החינוך זלמן ארן התמקדה שאלת התוכן היהודי של ביה"ס הכללי בבעיית התודעה היהודית, ואף הוצעו דרכים מעשיות לטיפול תודעה זו בקרב הנוער, גם אם הכל מסכימים שמאמץ זה לא הניב תוצאות של ממש.

עם התרחבות ה"יישוב" והתבססותו ממילא נחלש האידיאל החלוצי, וההבדל בלט ביותר במעבר מן הדור הראשון של המתישבים לדור-ההמשך. האידיאל החלוצי מעצם טבעו הוא בן-חלוף, שהרי הוא דורש ויתור על שאיפות אנוכיות הנוצרות בטבע האדם, וכן התעלות נפשית ונכונות להקרבה-עצמית. לשון אחרת: האידיאל

החלוצי היה בגדר תשובה למצב קריטי בחיי אומה בתקופת-מעבר. תהליך זה הובלט עוד יותר עם ייסודה של מדינת-ישראל, שבכך נוצרה בפעם הראשונה אפשרות לבצע את המשימות הלאומיות בעזרת כלים ממלכתיים ולא דווקא בדרך התנדבות אידיאליסטית של עילית חברתית מסוימת. ברור שבמצב כזה אי-אפשר היה לבסס את הרשת הגדלה והולכת של בתי"ס, שנוצרה בעקבות גלי ההגירה הגדולים, על האידיאל החלוצי בטהרתו. כבר בשנות ה-30 עדים אנו לנסיונות לבסס את החינוך העברי הכללי על בסיס רחב יותר מזה של החלוציות. במאמר על "חינוך האופי ומהלכי ההוראה", טוען א.מ. דושקין: "מן ההיסטוריה של החינוך בעמים אנו לומדים, כי אין טיפוס לאומי חדש מופיע והוא בר-קיימא אלא אם הוא מכיל בקרבו יחד עם ערכיו החדשים גם את הערכים והמידות בדפוסים הלאומיים אשר קדמו לו, ואשר כוחם עדיין יפה בחיי העם. הטיפוס החדש הוא סינתזה המכילה גם את הישג... לעם ישראל היו דפוסים אנושיים יקרים כמידות טובות ורצויות לכל אחד ואחד—מהם דפוסים מתמידים ומהם דפוסים חולפים. הדפוסים הקיימים עדיין בקרבנו—ולא רק בספרותנו אלא גם בהיינו ובלבנו—הם: התלמיד חכם, החסיד, המשכיל, הציוני והחלוץ".⁵

אין צורך לפרט כאן את משמעות האידיאלים, כפי שעושה דושקין במאמרו. נסתפק בקביעתו הסופית: "הטיפוס הלאומי הרצוי, אשר יוצר בעתיד, צריך להכיל בקרבו מוגנה סינתטית כזאת של מידות וערכים אלה בתוספת מידות וערכים חדשים. בחינוך עלינו להעמיד את כל חמשת הדפוסים הקלאסיים שלנו כאידיאלים בפני תלמידינו ולהדגיש מתוך הדוגמאות הרבות בספרות ובחיים את המידות הרצויות בהם. אל נצטמצם בטיפוס אנושי אחד בלבד אפילו הוא חביב עלינו ביותר".⁶

הצעתו של דושקין מעניינת לפי שהיא מביעה בבהירות רבה את ההשקפה (שהזמן גרמה) כי אין להסתפק בחינוך לחלוציות בלבד; וזאת, כפי שהגני משער, מן הסיבות שנזכרו למעלה. עצם הצעתו לשילוב דיוקנים אידיאליים בהיסטוריה היהודית מצביעה על מגמה המנוגדת לרעיון ההינתקות מן העבר. נהפוך הוא: דושקין מעוניין בהחייאת ערכים, מידות ודיוקנים, שגתנו כיוון בחינוך היהודי בעבר. עם זאת, ההצעה נראית פרובולימאטית ביותר, שכן לא יכול היה להתעלם מן השאלה הנוקבת—כיצד מגשימים שילוב אידיאלים כזה הלכה-למעשה. כל הצעותיו הממשיות, שהיו עיקר המאמר, לא תירצו קושיה זו די הצורך.

בספרו על האופי והטוב טוען סיני אוקן, בנימה של הלצה, כי הדיונים בחינוך לערכים כה נפוצים במדינת-ישראל עד שאין משפיל בארץ שלא השתתף בסימפוזיון על חינוך לערכים. ברצוני להעז ולהביא הכללה נוספת בענין החינוך לערכים, ולא דווקא לשם שעשוע: כמעט לא נמצא מאמר הדין בחינוך לערכים שאינו כולל רשימה של דיוקנים אידיאליים, תכונות או מידות-אופי טובות ורצויות, שהמחבר מזהה אותם עם "ערכים"—בד-בבד עם המלצה מפורשת או סמויה שיש לחנך לקראתם. נקח לדוגמה את מטרות החינוך היסודי בישראל כפי שנקבעו בסעיף ב של חוק החינוך הממלכתי בישראל: סעיף זה מחייב לבסס את החינוך הממלכתי על ערכי

תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת ונאמנות למדינת-ישראל ולעם-ישראל, על אימון לעבודה חקלאית ומלאכה, על הכשרה חלוצית, על השאיפה לחברה בריאה, על חירות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת-הבריות. לפנינו אפוא אוסף מרשים של תכונות טובות ורצויות, וכאן חוזרת ומתבקשת השאלה הקודמת: כיצד מגשימים את כל ה"ערכים" האלה הלכה-למעשה? יתר על כן: איך יכול בייס עירוני לחנך לעבודה חקלאית ולמלאכה? והאם הדרישה לבסס את החינוך הישראלי על ערכיה של תרבות ישראל עולה תמיד בקנה אחד עם השאיפה להשתיתו על ערכי המדע? ומה בכלל משמעות ההכרזה שיש לבסס את החינוך הישראלי על ערכיה של תרבות ישראל?

בספרו יסודות החינוך מצביע צבי אדר גם הוא על שורה ארוכה של "ערכים" שיש לחנך לקראתם ואלה הם: "עקרונות הצדק והמשפט, השוויון, החסד והרחמים, האהבה והשיתוף, אהבת-הבריות, ערך היחיד וקדושת האדם".⁷ וגם כאן עולה אותה שאלה: "כיצד?"

דוגמה נוספת אפשר להביא מדבריו של המחנך יצחק שפירא: "יש ערכים, אשר הן מנקודת-ראות של נסיון-חיים של הדורות, הן מנקודת-ראות של מבחן ההגיון והן מנקודת-ראות של קיום החברה והאומה, כל חינוך הראוי לשמו חייב לטפח אותם בחניכים, אם לא על דעת הכל הרי לפחות על דעת רוב האסכולות הפילוסופיות ועל דעת רוב האומה והאנושות. הלא הם: האמת, הצדק, היושר, המשפט, החסד, אהבת האדם, אהבת המולדת, אהבת האומה ומורשתה התרבותית, אהבת העבודה וכיו"ב".⁸

מפורט עוד יותר רשימתו של יגאל ידין (אותה ערך בעת היותו רמטכ"ל), המצוטטת במאמרו של ע. א. סימון "על מטרות חינוך התיכון בישראל".⁹ זוהי רשימת תכונות טובות שבלעדיהן, לדעת המחבר, לא יוכל אדם להיות מפקד טוב: "ידיעה, אומץ, החלטיות, סבילות, יוזמה, חריצות, הרגשת תלות בחברה ועבודת-צוות, טאקט וגימוס, מוסר אהבת הצדק והשוויון, התלהבות, כובד-ראש, רעות, תקיפות, מסירות, אחריות, כיבוד הזולת וכיבוד עצמי, דייקנות, סדר, כושר מינהלי וכיו"ב". סימון מעיר (ובצדק) כי רוב התכונות המוזכרות כאן הן "תיפקודיות והן עשויות לספוג כל תוכן, יהיה אשר יהיה, ולשמש לו מנגנון הפעלה והנעה". במקרה זה פטור מחבר הרשימה מלענות על השאלה כיצד מקנים תכונות אלו לצעירים ומה הדרכים לפיתוחן, שכן רשאי הוא לטעון שלצבא מתקבלים אנשים שתהליך העיצוב החינוכי בבית-הספר כבר מאחריהם, ומי שאינו מגלם את המידות הנ"ל (או לפחות את עיקרן) לא יתמנה מפקד בצבא.

במאמרו "רעיונות על החינוך הלאומי והחלוצי" מגיב מרטין בובר על הצעתו של דושקין בדבר הסינתזיה של חמשת הטיפוסים הקלסיים של יהדות הגולה—תלמיד-חכם, חסיד, משכיל, ציוני וחלוץ—ואומר בהחלטיות: "איני מאמין בסינתזיה כזו כבתפקיד חינוכי. סינתזיות של טיפוסים אינן שכיחות בדברי-ימי העולם, ואם ישנן, הרי פעם בפעם רק של שני טיפוסים, שבאו זה עם זה במגע היסטורי מסוים, מלחמה

או שיתוף פעולה. אולם אי-אפשר כלל להתקין סינתיזות כאלה ע"י תכלית ועבודה בעלת תכלית. ומלבד זה הרי תפקיד חינוכי אקלקטי כזה אינו מתאים, לפי דעתי, לתקופה כתקופתנו, תקופת בעיות סוערות, מצבים מעיקים וסיכסוכים מסוכנים, אלא מתאים לה רק תפקיד שבמרכזו עומד הדבר הנצרך כאן ועכשיו. אבל גם יצירת טיפוס קלאסי אחד אינה יכולה להיות תפקיד אמיתי. טיפוסים קלאסיים אינם נולדים לעולם בהיסטוריה מרצון פדגוגי, ולו יהיה אציל וחזק ביותר—אלא כביטוי אישי של תרבות עצמאית, כגון האביר הנוצרי בימה"ב, או כתשובה אישית על דרישתו של מצב היסטורי, כגון הנארודובולץ בתחילת המהפכה הרוסית... אי-אפשר ליצור טיפוס חדש על-ידי תכלית פדגוגית, אבל כשהופיע אחד בהיסטוריה אפשר לחנך לשמו".¹⁰

בובר רואה אמנם בחלוץ דיוקן חדש הבא לענות על "הנצרך כאן ועכשיו", אך לא טיפוס אנושי רפרזנטטיבי חדש היכול לשמש ביטוי לתרבות חדשה—וזאת עקב החסרונות שעליהם הוא מרחיב את הדיבור בהמשך מאמרו. החסרון הראשון הוא שלטיפוס החלוצי החדש אין יחס בריא ואורגאני למסורת, והפוננה היא "לא לחלקי מסורת אלה או אלה, אלא לזרמי הכוח, המשתפכים מימי העליה של רוחנו, מתעודו-תיה הגדולות לתוך חיינו". את הקשר הזה לא מצאו החלוצים, היות ולפי דעתו של בובר התנגדו מלכתחילה למסורת. החסרון השני נובע מן הראשון ובא לידי ביטוי באִתיאיזם הדוגמאטי בו דגלו רבים מבני הדור החלוצי: "אין דבר מחוסר חירות יותר, חסום יותר, נעדר חיוניות יותר מן האתיאיזם הדוגמאטי הזה, שאינו מבחין בין האמונה החיה לבין דרגות מנוונות של הדת".¹¹

בסוף מאמרו "על המעשה החינוכי" נותן בובר ביטוי לאותו רעיון, ואף ביתר החלטיות: "השאלה הנשאלת וחוזרת ונשאלת: 'לאן לחנך, לשם מה?' מתעלמת ממצב הדברים. להשיב עליה יכולים רק דורות המכירים דיוקן שריר ומקובל על הכל—כגון הנוצרי, הג'נטלמן, האזרח—תשובה, שאינה צריכה במלים דווקא, דייה באצבע המורמת ומכוונת כנגד הדיוקן, המרחף בבהירות באוויר מעל לכל הראשים. אולם אם נשתברו כל הדיוקניות, אם אין בידי שום אחת מהן להשתלט על החומר האנושי של ימינו, אם אין בידה לטבוע את חותמה—מה מקום שיירת עוד לעיצוב ולהשכלה? לא שיירת אלא צלם אלוהים בלבד".¹²

עד כה דן בובר בדיוקנים חינוכיים, כלומר בדפוסים אידיאליים שנוצרו בהיסטוריה. נתנו כיוון לחינוך ואיפשרו לדור הצעיר להתקרב אליהם על-ידי הזדהות וחקיקוי. במאמרו "על חינוך האופי" הוא מרחיב את הדיבור על ערכים להבדיל מדיוקנים. תוך התפלמסות עם תפיסתו של המחנך הגרמני הנודע קרשגשטיינר, המאפיין את האופי המוסרי כ"תפיסת עמדה, המעדיפה בתחום המעשה את הערכים שחזקתם מוחלטת על כל שאר הערכים". בובר יוצא חוצץ נגד הגדרה זו, בטענו שכפי שאין דיוקן אידיאלי אחד המקובל על החברה כלה כך אין ערכים ונורמות אוניברסאליים המקובלים על הכל. "הרי המגמה הבולטת ביותר בתקופתנו דווקא לכפור במציאותם של ערכים ונורמות אוניברסאליים שחזקתם מוחלטת. מגמה זו אינה פונה רק, כפי

שסבורים לפעמים, נגד אישור הדת של נורמות אלא נגד מהותן האוניברסאלית וחזקתן המוחלטת בכלל, נגד תביעתן לעמוד לפי מהותן מעל לאדם ולצוות על כל המין האנושי".¹³

עד כאן דברי הבקורת של בובר שהם בבחינת "לנתוש ולנתוץ ולהאביד ולהרוס" – וזאת במטרה "לבנות ולבטוע". רבים הקטעים שאפשר לצטט כהוכחה למגמתו הבונה של בובר בנושא הנדון, אך בהקשר זה אסתפק בקטע הבא: "אנשים, שאיבדו את עצמותם במדה כזאת בעבודת המולך הקולקטיבי, אין להעלותם מאבדון זה על ידי הטעמת המוחלט, שאת כסא מלכותו כבש המולך. יש להתחיל בזה מתוך שמורים להם באצבע עו אותו התחום, שבו הם חשים בחולי מזמן לזמן, בשעות שאיש מתיחד עם נפשו, בהתקפת המכאוב, כלומר על תחום הזיקה של היחיד לעצמותו הוא. כדי לבוא שוב במגע אישי עם מוחלט, צריך תחילה לחזור ולהיות בבחינת איש, צריך להציל את העצם האישי הממשי מתוך לוע האש של הקולקטיב הבולע כל עצמות. החשק לכך מסתתר במכאובו של היחיד על קלקול זיקתו לעצמותו הוא; הוא מרדים וחוזר ומרדים את המכאוב ברעל מחופם ובזה הוא מדכא גם את החשק. השמירה על ערות המכאוב, עוררות החשק, זהו התפקיד הראשון של כל מי שסובל ייסורים מליקויו של הנצח; זהו גם התפקיד הראשון של המחנך האמיתי בשעה זו".¹⁴

הקטעים שלמעלה מדברי בובר מובאים במקורם ובמלואם לפי שראויים הם לביתוח זהיר וקפדני. את העולה מהם אפשר לסכם במשפטים הבאים: האידיאל החינוכי ומטרת החינוך אינם יכולים להינצר באופן מלאכותי על-ידי מה שבובר מכנה "רצון פדגוגי"; במישור המעשי אין הדבר יעיל למרות כוונותיהם הטובות של מעצבי התכניות. כן אין משמעות לדרישה לחנך לערכים מוחלטים – תהיה הגדרתם אשר תהיה – כי הדבר המאפיין את תקופתנו הוא דווקא הפכירה בקיום ערכים אלה; השאיפה למימוש דיוקנים אידיאליים אין לה משמעות אלא בתקופות היסטוריות המכירות בקיומם המחייב, או בתקופות המצביעות בבהירות חד-משמעית על תפקידים ומטרות בעלי אופי לאומי, הצריכים להתגשם "כאן ועכשיו", בחינת unum necessarium. בתקופות כמו זו שלנו מסוגל המחנך לכל היותר לחתור לגילוי מלוא שיעור-קומתו של האדם בחניכו, וחתירה זו באה לידי ביטוי בתהייה על האמונה, כלומר: בהפניית האדם אל האלוהות בלשון "אתה". הדרך למימוש המלא של האדם כוללת (בדומה לתורתו של קירקגור) שלושה שלבים עיקריים: את השלב הראשון רואה בובר בביתוקו של האדם מן האידיאולוגיות השונות, המוצעות לו כאמיתות מוחלטות על-ידי גופים ומפלגות שונים; השלב השני מאופיין בהתבוננותו והתכנסותו בתוך עצמו – ומכאן נשמעת גימה אקסיסטנציאליסטית מובהקת – תוך הרגשת הכאב הנגרם לו עקב מבוכתו ואבדן-דרכו כתוצאה מחוסר אוריינטציה רוחנית; חיפוש הזיקה של היחיד אחר עצמותו, אחר האוטונומיה שלו, הוא שעשוי להביאו בסוף הדרך להתקשרות בבחינת "אני-אתה" עם המוחלט – וזה השלב השלישי.

המשך לקריאת-התגר של בובר על הגישה הפשטנית של ה"רשימות" אפשר למצוא

במאמרו של ס. יזהר, שהתפרסמו בבטאונים שונים, וכן בדבריו בנושא החינוך-לערכים בהרצאות פומביות (אף שיזהר אינו מכיר, כנראה, את מסותיו החינוכיות של בובר, ועל-כל-פנים לא הסתמך עליהן). כוונתי בעיקר למאמרו בעל הכותרת הפרובוקטיבית "מי צריך חינוך לערכים"?¹⁵ שזכה להדים רבים בחוגי אנשי-חינוך, והיו שתיארוהו כ"הטלת פצצה" בשדה החינוך הישראלי.

התגובה החריפה על דבריו נבעה לא רק מסגנונו הסוער (בנגוד לנימתו השקולה של בובר) – כיאה להוגה-דעות חינוכי – שאמנם לא זכתה לתשומת-לב, אלא ודאי גם מן התהייה הכללית בשאלת הערכים שרבים מבני-הנוער שקועים בה כיום בעקבות מלחמת-אוקטובר.

בטיעונו של יזהר שתי נקודות עיקריות: (א) שלילה עקרונית של הזכות להציב עמדות רוחניות בפני החניך, תוך ניצול נחיתותו כלפי מחנכו; (ב) ספקנות לגבי האפשרות של מימוש ערכים הלכה-למעשה. יזהר שואל את השאלה הפשוטה שכבר הועלתה למעלה: כיצד עושים זאת? כלום אין דורשים כאן מן המורה את בלתי-האפשרי? "אתה רק בקש ממנו והוא יעשה? בקש חינוך לחלוציות – יעשה לך חינוך לחלוציות, הזמן אצלו הפרחת השממה – יעשה לך הפרחת השממה. תבע ממנו גיבוש התרבות, והוא לא יסוג ויגבש לך את התרבות כבקשתך. כל מה שהוא צריך אינו אלא בעל-סמכות שיעמוד מעליו ויאמר לו מה – הוא כבר יודע לעשות ככל המבוקש. לכך הוא מחנך כדי לעצב אנשים לפי תביעות בעלי-הסמכות ולפי הזמנותיהם".

הערות אירוניות אלו נראות לי מוצדקות, והן מקבילות לספקנותו של בובר בדבר הסיכויים לחנך להגשמת ערכים לפי דיוקנים אידיאליים "טרומיים". מוצדקות פחות נראות מסקנותיו הסופיות של יזהר, העשויות להתפרש כוויתור על חינוך-לערכים בכלל, תוך הסתמכות על אידיאל העצמיות של התלמיד ועל יכלתו להגיע לגיבוש תרבותי עצמאי: "על החניך לבטוח באדם על כל תהפוכותיו ומעלליו. בטחון באדם אינו מוליך לאנארכיה אלא למגע הדדי ולהידברות. יש ילדים שמפאת חליים צריכים טיפול מיוחד וזקוקים לסמכות יתרה שתיפפה עליהם, אבל רובם פטור מטיפול זה ואין לחשוש מלבטא התבגרותו והתפתחותו של הצעיר עד שישגי איזון ועצמאות ולא צריך להכתיב לו עולם והתנהגות".

התנגדות זו למה שמכונה "אינדוקטרינציה" בולטת בכלל בספרות הפדגוגית המודרנית, ומקורה בסלידה מ"שטיפת-המוח" האפיינית למשטרים הטוטאליטאריים. בניגוד לדעתו של יזהר, סבור אני שאין החינוך יכול להיות נייטראלי. לא ייתכן להגבילו להקניית ידע פוזיטיבי המבוסס על המדעים; הוא חייב לכלול גם נסיונות לעצב את אופי האדם, ולהקנות לו יסודות שבהשקפת-עולם ועמדות רוחניות למיניהן. כל עוד מתנהל הדיון בשאלות ערכיות באווירה חפשית ובהיעדר כפייה, תוך מתן רשות לתלמיד לשאול שאלות, להשיג השגות ולהביע ספקות, וכל עוד יודע המורה כי אל לו לנצל את יתרונו כמבוגר רב-ידע ועתיר-נסיון יותר מתלמידו – כל עוד התנאים הללו מתקיימים, אין מקום לדבר על אינדוקטרינציה במובנה השלילי כנ"ל. ועוד סבור אני כי בנוסף לבחנים שבדרכי ההקניה יש לראות גם את התכנים המוקנים

כרלבנטיים לגבי השאלה: האם לפנינו אינדוקטרינציה לגיטימית או פסולה? כמו שלא יבוא אדם ויערער על כך שבכל עם ועם צריכה שפת-האם להיות שפת-ההוראה, ולא יימצא בר-דעת שיציע שפה אחרת תחתיה רק משום שהיא נפוצה יותר, מפותחת יותר, או בעלת תכונות חיוביות אחרות – כך לא ייתכן לערער על זכותו של מחנך ישראלי לבסס את מאמציו החינוכיים על המסורת התרבותית הישראלית ובמיוחד על חלקיה המקובלים על רוב העם. כל חינוך המוותר על העקרון של המשכיות המסורת הלאומית אינו ראוי להיקרא חינוך – על-כל-פנים לא לפי תפיסתו של בובר, הרואה במורה את ה"נפה" בה המורשת התרבותית מועברת מדור לדור.

את הויתור על הקניית ערכים, כדעתו של יזהר, אין להצדיק אפוא בסלידה מפני אינדוקטרינציה, אך שאלתו המעשית – איך מקנים ערכים, ומהם סיכויי ההצלחה במימושם – במקומה עומדת.

האם יש בפי בובר תשובה בענין זה?

בובר טוען כי לא ההוראה מחנכת אלא המחנך עושה זאת. אם המורה רכש את אמונו של התלמיד, ואם נוצרו ביניהם יחסי "אני-אתה" במלוא משמעותו של המושג, אם המורה אמנם "מקיף" את התלמיד, רק במקרה זה קיים מצב הנותן סיכוי להקניית ערכים על-ידי הדוגמה האישית של המורה.

בובר ראה אמנם את השפעתו האישית של המחנך כמכרעת בתהליך החינוכי, והוא מדגים זאת באמצעות אישיותו של סוקראטס, אשר השפיעה על תלמידיו יותר מן הלימוד עצמו. עם זאת הוא מצביע על גורם נוסף אשר גם לו נודע תפקיד מרכזי בהקניית ערכים: היניקה ממקורותינו הספרותיים הגדולים. הוא מסתייג מן ההנחה המוטעית שדי בעצם ישיבתנו המחודשת בארצנו וכי מאליה תפעל את פעולתה החינוכית.

"מן הצורך הוא שיצטרף אליה כוח רוחני, היינו מתוך אותה שיבה אל היסוד הקדמון. אין כוח רוחני שיוכל לבצע זאת, אלא הרוח הקדמונית של ישראל, הרוח שיצרה את מהותנו ושעלינו ליתן דין-וחשבון לפנייה על כך, עד כמה החזיקה מהותנו מעמד בפני גורלנו. רוח זו אינה נעלמת, הכניסה אליה עדיין פתוחה, הפגישה עמה עדיין מותרת, הספר מונח לפנינו, והקול מדבר מתוכו כבתחילה".¹⁶

כדי להפיק מכתב-הקודש את ערכם הנורמטיבי, דורש בובר גישה אימאננטית אליהם, כלומר גישה השואפת להזדהות התלמידים עם התכנים הנלמדים. דבר זה אפשרי רק כאשר מלמדים את התנ"ך ברוח היוצר וברוח מגמתו, ורק כאשר המורה עצמו מאמין ומשוכנע בערכו הפונה של החומר הנלמד. בשל עמדתו זו שלל בובר את הגישה המדעית – ההיסטורית והארכיאולוגית – בהוראת התנ"ך, וכל שיטה אחרת אשר בעזרתה המורה מוסר את הקונצפציה האישית שלו ולא את דברי התנ"ך כפי שהם בוקעים ועולים מן הטקסט. כן שלל את הגישה הדוגמאטית אל התנ"ך; יחסו אליו היה רחוק מזה של שלומי-אמוני-ישראל, שפן גרס כי יש יסוד אנושי בכתב-הקודש, אף לא נרתע מהביע את דעתו כי תיתכן גם שגיאה בהבנתו של הנביא את הפשורה שהיה עליו להעביר לעמו. בדרך זו פתר רבות מן הבעיות המוסריות המת-

עוררות בלימוד התנ"ך. כן טען, למשל, כי הריגת שמואל את אגג מלך עמלק באה לא עקב צו אלוהים אלא מתוך טעות. במושג "לימודי היהדות" כלל בובר, בנוסף לתנ"ך, את אגדות חז"ל ואת הספרות החסידית. ספרות ההלכה אינה מודגשת אצלו והוא לא הותיר לה מקום רב בתכניות הלימודים שלו. הוא חש עצמו בן־חורין לבחור מן המורשת היהודית את הנראה לו, והריבונות בבחירת התכנים שנראו לו מתאימים היא אחת מסגולותיו המיוחדות. ודאי משום כך סר חינו בעיני חוגים אורתודוקסיים, שראו בו אנארכיסט דתי, הקשור אמנם קשר הדוק למסורת היהודית אולם נמנע מלתת לקשר זה ביטוי בדפוסים המקובלים בה.

בובר ראה אפוא במדעי־היהדות את מרכז־הכובד בתכניות־הלימודים בביה"ס, ומהם יש לדלות את הערכים המעצבים. אפשר לטעון כי בגישתו העניק חשיבות מופרזת להשפעתה של כל ספרות גדולה על אישיותו של האדם, ואולי זו הפרזה אפיינית להלך־רוחו של הומאניסט הרואה ביצירה ספרותית גדולה גיבוש אמנותי העולה, באמיתותו הפנימית וגם בכוח השפעתו על תודעת האדם, על המציאות עצמה ועל סביבת גידולה. נשאלת השאלה אם השפעה כבירה זו שהוא מיחס למלה הנורמא־טיבית הכתובה בתנ"ך עודה קיימת גם לגבי צעירי דורנו, המושפעים מגורמים אחרים שסביבתם מנמנת להם. תפקיד עצום ורב מוטל כיום על המורה, לטעת מחדש בקרב תלמידיו אותה רוח הומאניסטית שבובר רואה בה מרכז לחינוך.

דעתו של בובר אינה תואמת, כאמור, את עמדתה של היהדות האורתודוקסית, אך גם לא את דעת הגורסים ש"ככל הגויים בית ישראל" ושלדעתם ממילא הגורם היהודי מודגש יתר על המידה בחינוך הישראלי על כל שלביו. אלה האחרונים מעוניינים בחיזוקה של עמדה חילונית מובהקת; דעה זו באה לידי ביטוי, בתוך השאר, בסימ־פוזיון "אל שרשי הדברים" (שהוזכר בראשית דברי) ואשר הובא ברבעון קשת, חורף 1974. במסגרת זו אמרה, למשל, ש. שפרה: "משך עשרים־וחמש שנה, ואולי למעלה מזה, אנו מחנכים על מושגים שאינם תואמים את עולמו הפנימי של הנוער ואת המציאות שבה הוא חי. לא נתנו לו במקומם ערכים המעשירים את חייו של אדם באשר הוא אדם; וכאן הסכנה האמיתית של לבנטיניזציה". (לדעתי, תגבר סכנת הלבנטיניזציה דווקא עם ההינתקות מערכי היהדות, אך לא על רעיון זה נסב עיקר הדיון ולכן לא ארחיב עליו את הדיבור). דברי ש. שפרה מבטאים את השאיפה לחילוניות קיצונית ולביסוס החינוך הישראלי על ערכים כלל־אנושיים. כאמור, עמדה זו מנוגדת להשקפת בובר, שגרס כי יש להעמיד את לימודי־היהדות במרכז תכניות־הלימודים ומהם יש לדלות את הערכים המעצבים. עמדתו איננה עמדת־ביניים או פשרה בין שני המחנות הקיצוניים אלא היא משקפת תפיסה אישית שלו לגבי היהדות.

תפיסתו של בובר את היחס מחנך־חניך, המתמצית במושג "הקפה", מצביעה על קשר הכרחי בין בית־הספר והסביבה הטבעית בה חי הילד; לא ייתכן "להקיף" את התלמיד בלי לדעת את חייו האישיים ואת רקע גידולו. לענין זה חשיבות רבה

בנושא הקניית ערכים, כי המורה אינו פועל בחלל ריק אלא מפתח ומבסס את ה"ערכים הבסיסיים"¹⁷ שרכש הילד בחיק משפחתו. על הערכים נמנים הגינות, צדק, עזרה הדדית, חום רגשי, ותחושת בטחון הגרפשת בקן משפחתו. לפי פרויד מעוצב אפיו של הילד כבר בגיל רך; אף אם קביעה זו גראית מוגזמת, אין ספק כי לחינוך המשפחתי נודעת חשיבות ראשונה-במעלה לעתידו של הצעיר. פסיכולוגים אחרים טוענים שעיצובו של הילד בחוג משפחתו הוא מעין לידה תרבותית-חברתית בנוסף על לידתו הפיזית. האין זה פאראדוקס שדווקא בתקופתנו, בה התא המשפחתי מתרופף והולך, מגיעה ההכרה בהשפעתו על הילד לשיאה?

בעבר היתה הפרדה מוחלטת בין ביה"ס לשאר גורמי החינוך. בעקבות מחקרים שנערכו בנושאי עבריינות נוער, עבודה סוציאלית וטיפול בנוער שולי, הגיעו להכרה שכל גורמי החינוך הפועלים סביב הילד משולבים זה בזה, ומכאן הצורך בראייה כוללת של הגורמים הללו ובשיתוף-פעולה ביניהם. אחד מתפקידיו המרכזיים של המורה הוא ליזום את שיתוף-הפעולה הזוה. המצב האידיאלי הוא, לדעתי, כאשר המורה פועל כגורם המחזק את הערכים שהוקנו לילד על-ידי משפחתו. יש, כמובן, מצבים בהם יוטל על המורה לתקן עיוותים שמקורם בקבוצה הראשונית, וזהו מעין טיפול שרשי בבעיה. יוצא מזה שתפקידו של המורה בהקניית ערכים הוא כל-כך יסודי, כל-כך קשה, רחב ואחראי, עד שאין להימנע מן השאלה אם אמנם מסוגל המורה לעמוד בכך.

לכן, בהתחשב במציאות הקיימת בחינוך הישראלי, אין זה רצוי, כמדומה, להטיל על המורה מעמסה שאין ביכולתו לשאתה ויש "להנמיך את הציפיות". ניטיב לעשות אם נראה במורה גורם מחזק ומסייע בלבד, בעוד שעיקר התפקיד של הקניית ערכים לדור הצעיר יוטל על המשפחה.

הערות

¹ אהרן קציר: בכור המהפכה המדעית, עם עובד / ספרית אפקים, עמ' 83-82.

² ח. גורי, קשת סב, חורף 1974, ע' 40.

³ נראה לי כי דברי גורי, אף שהם נכונים בעיקרם, משקפים רק צד אחד של האמת. נכון אמנם כי הצינונות בראשית דרכה בארץ היתה תופעה חילונית, אך בעצם צמחה על קרקע היהדות המסורתית במזרח-אירופה, ולו גם כאלטרנטיבה בריאה וטובה יותר לזו האחרונה. כיום קשה לטפח תודעה ציונית בקרב יהודי הפזורה כל עוד הם חסרים זיקה גפשית ליהדות, בעוד שבקרב היהדות הלאומית-הדתית נבעה השאיפה לשיבת-ציון מעקרונות היהדות עצמה ובאורח אורגאני, ותהליך זה רישומו ניכר עדיין בחלק מן היהודים הבאים לארצנו.

⁴ פנחס רוזנבלית: החינוך לערכים, החינוך בישראל, הוצ' משרד-החינוך-והתרבות, תשל"ג, ע' 88.

⁵ המאמר נתפרסם בספר החינוך התיכוני העברי בא"י בשנת 1939, והוקדש ליובלו ה-60 של המחנך הנודע ד"ר א. בירם.

⁶ שם, ע' 89.

- 7 צבי אדר : יסודות החינוך, הוצאת ספרים ניומן, תשכ"ח, ע' 294.
- 8 יצחק שפירא : "החינוך לערכים", מעלות, מאי—יוני 1973.
- 9 הלכה ומעשה בחינוך התיכון, בעריכת מאיר שפירא, הוצאת בית הספר התיכון ליד האוניברסיטה העברית, ירושלים, תשכ"ב, ע' 230.
- 10 עם ועולם, ע' 396.
- 11 עם ועולם, ע' 397.
- 12 כבוד שיח, ע' 260.
- 13 עם ועולם, ע' 370.
- 14 עם ועולם, עמ' 371—372.
- 15 הד החינוך, כרך מז, גליון כה.
- 16 עם ועולם, ע' 128.
- 17 המושג "ערכים בסיסיים" או "ראשוניים" שאול מדברי הסוציולוג קרל מאנהיים : "בסיסיים"—כי בלעדיהם לא ייתכן קיום חברה תרבותית, ו"ראשוניים"—היות והם נרכשים במסגרת הקבוצה הראשונית בה חי הילד. Kare Mannheim, **Diagnosis of our Time**, London, Routledge & Kegan Paul, 1950, p. 110.