

ספר ה'אלה' ה'אסא' ה'אורי' ג'נ'י-י'ורן וס'ג'מ'א'י
ס'ין 3 ט'רפ'ט'יין, 747.74

פילוסופיה של החינוך העברי

ס א ת

ד"ר ניסן טורוב

פ ת י ח ה

השם שנקרא על מאמר זה אל נא יפחיד את הקורא העברי ואל יעורר בו ספקות בנוגע לבהירות-הדברים, אשר זאת היא אחת מדרישותיו הראשונות. כי אין כוונתי בזה להוליכו בשבילים האפלים והמסובכים של מיטאפיסיקה, או לטפל ב"סתרי-תורה". אדרבה: הדברים הבאים ידונו בשאלות, שהן ידועות לכולנו מתמול-שלשום, ושרבים מאתנו חוו את דעתם עליהן יותר מפעם אחת — אם בעל-פה, ואם בכתב. השיבה אליהן מוצדקת בזה, שעד היום לא ניתנה להן תשובה ברורה ומכרעת, ואין אנו פטורים מהוסיף לבקש פתרונים להן; וגם בזה, שעובר כעת משבר גדול על העולם בכלל ועל עולמנו אנו בפרט, והרבה ממה שנראה עד כה בטוח ומבוסס פחות או יותר נעשה פתאום מסופק ורעוע. בדיקה חדשה של יסודות החינוך העברי היא משום-כך דבר בעתו, אף אם לא נגיע בעזרתה לידי מסקנות וודאיות, שאסור להרהר אחריהן: עצם המאמץ להעמיק את ההבנה של בעיות החינוך העברי ולהסבירן הסברה הגיונית בלתי-משוחדת יש בו משום סיוע ממש לפתרון מיד או במשך הזמן. ומאמץ עיוני מהסוג האמור יש לו הזכות על התואר "פילוסופי", אשר בהוראתו הרחבה הוא מקיף — כפי שהעיר אחד מחשובי הדברים בעולם החינוך החדש באמריקה — כל נסיון מצדנו להבין את ה"מה", את ה"איך" ואת ה"מדוע" של פעולותינו¹.

אכן מספר הבעיות החינוכיות שלנו רב הוא למדי, ולא כולן הגן בנות ערך שווה. יציאת ידי חובת הדיון המפורט בכולן היתה מחייבת כתיבת ספר שלם. וכאן נסתפק על כרחנו בניחוץ והערכתן של אחדות מהן, אשר חשיבותן היתירה היא למעלה מכל ספק ולפתרון הנכון יש ערך מיוחד.

ואף זאת עלינו להקדים: יש להבחין הבחנה ברורה בין חינוך עברי לבין חינוך יהודי סתם. כי, למרות כמה צדדים משותפים-לשניהם, קיימים ביניהם גם הבדלים יסודיים. אין אחד מהם מוציא את השני, אך אין הם "היינו הך". החינוך העברי, למשל, לא יתואר בלי הלשון העברית, בשעה שהחינוך היהודי יוכל "לצאת ידי חובתו" בכל לשון שהיא. מלבד זאת יוכל החינוך היהודי להסתפק במועט-שבמועט, מבלי הפסיד על ידי כך את זכותו על "שם הכבוד" שלו; למשל: שעה לשבוע ב"סונדיי סקול", מוקדשת לשיחות קלות על "יהדות", תתן חומר לסטאטיסטיקה מפורטת על מספר ה"גולגולות", הנהנות מאותו חינוך

1. Carleton Washburne: "A LIVING PHILOSOPHY OF EDUCATION," 1940.

יהודי, על "המחיר הממוצע" של ההנאה הזאת, על גילם של התלמידים, על האחוז-למאה של מסיימי חוק למודים "שלם" בבתי אולפנא מסוג זה ושל ממשכייו רק עד כדי חציו, שלישו או רביעו, ועוד ועוד; ושעתים לשבוע ב"מכון פדגוגי" כזה תתנה מקום לדיון רציני בשאלה, אם רצוי ואם כדאי להפריש חלק כלשהו מהזמן הזה ללימוד הא"ב העברי-יהודי, אשר מאותיותיו מצטרפות המלים "תפלה", "צדקה", ועוד. ואיש לא יתמה על הסטאטיסטיקה הזאת ועל הדיון הזה, וימצאו בודאי גם אנשים תמימים, שיראו בכך טפול ראוי-לתהלה במפעל צבורי-לאומי רב-ערך, אשר שמו הוא "חינוך יהודי". ולא כן חינוך עברי: שמו של זה מחייב הרבה. אמנם אף בו יש כמובן מקום לדרגות רבות, לצמצום ולהרחבה. ואולם שמו לא יהלמו כלל, אם לא יתרומם לגובה ידוע ואם לא ימלא אחרי דרישות מסוימות, אשר יש להוסיף עליהן ואין לגרוע מהן. ומסופקני אם ימצא איש בר-דעת, אשר יתיחס ברצינות אל "חינוך עברי" כביכול, שתוצאותיו הן לא יותר מקריאה מיכנית בסידור, למשל.

הבעיות, אשר להן יוקדשו הדברים הבאים, תהינה קשורות (בהתאמה לשם המאמר) בחינוך העברי בלבד, אם כי בהמשך הדברים יהיה צורך לנגוע דרך אגב גם בחינוך היהודי לצורותיו ולמגמותיו השונות.

פרק א: הנחות והגדרות

1. התכלית של החינוך העברי

מה היא המטרה הראשית של החינוך העברי, מה התכלית שאליה ישאף והתוצאות שיבקש להשיג?

לשם נתינת תשובה נכונה לשאלה זו שומה עלינו לשים לב תחילה אל תפקידו הכללי של החינוך בחייהם של עמי-התרבות. אכן תפקיד זה הוגדר על ידי חכמי הפדגוגיה כמה וכמה הגדרות שונות זו מזו, וקיימים עוד בנדון זה חלוקי-דעות מרובים. אף על פי כן יש צד שוה ברובן — אם לא בכולן. והוא: השאיפה לגידולו של אזרח, אשר יתאים ככל האפשר לסביבתו ויוכל לחיות בה חיים מלאי-תוכן, שיש בהם משום בניה ואין בהם משום סתירה. ההדגשה היתירה של יסוד מסוים כלשהו, כמו, למשל, פיתוח הארמוני של כשרונותיו הטבעיים של החניך, הקניית ידיעות מרובות, הכשרה מעשית לחיים, טיפוח הרצון המוסרי, — כל הדגשה יתירה ממין זה יש בה תמיד משום חד-צדדיות, ולפעמים גם אי-התחשבות (או התחשבות בלתי מספקת) בטבעו הפסיכו-פיסי של הילד; ואולם המטרה הנכספה של כל המדגיש "עיקר" חינוכי כלשהו היא פעם-בפעם — מציאת דרך בטוחה, שתוליך את החניך, המתבגר בגופו ורוחו, לאזרחות טובה ומועילה ותאפשר לאישיותו המיוחדת פעילות רבת-צדדים בחברה, שיצטרך לחיות בה.

סיגול החניך אל סביבתו בא לידי גילוי אפילו באילוף שמאלפות חיות בעלות התפתחות שכלית כלשהי את ולדותיהן, ועל אחת כמה וכמה — בהדרכה, שמדריכים

הורים פרימיטיביים את ילדיהם. וסיגול זה הולך ונעשה קשה ומורכב ביותר עם התפתחות התרבות ועם הסתעפה לסעיפים מרובים; יש לומר בלי גזומה, כי כרוב עושרו התרבותי של עם — כן תגדלנה ותסתבכנה הבעיות החנוכיות שלו, וכן יכבד ממנו פתרון הרצוי. דבר זה נכון הוא ביתר יחוד לגבי תקופה היסטורית כתקופתנו, אשר, בניגוד לתקופה הקלאסית ביוון, אין תרבותה מיוסדת כולה על ניצול טפילי של עמל עבדים משועבדים, ובניגוד לתקופת ימי הבינים אין היא ניוונה בעיקר מהזיות תפלות ואין היא מעבירה את מרכז הכובד מחיי העולם הזה לחיי העולם הבא. החניך של עולם דימוקראטי ואינדוסטריאלי זקוק לאיני-ציאטיבה עצמית, להכרת המציאות המעשית ולרגש צבורי נאמן. החינוך הנכון, המכוון למילוי הדרישות הנזכרות, יעזור לו להביע באופנים שונים את עצמאותו; לרכוש ידיעות חשובות; להתרגל אל חיי שותפות עם הזולת; לסיוע הדדי; למשמעת-מרוצון, כפי הנחוצה לחיים-בצוותא, מתוך שמירת זכויותיו של כל יחיד, מבלי לקפח על ידי כך את זכויותיהם של יחידים אחרים.

אכן בדרישה אחרונה זו כלול אולי הקושי העיקרי של החינוך בימינו. כי בנוגע לדרישות אחרות יש מקום לפשרות בגבולות ידועים, ביחוד אם יושם לב לעובדה, שהטבע עצמו מקים סייגים שונים ליכולתו של כל יחיד ומתוה דרכים לא-שוות להתפתחות הגופנית והרוחנית של כל אחד מהם; ואולם לא כן בנוגע לזכותם על חירות, על אושר, על גישוש אישיותם בחיים. ההבדלים בנדון זה אינם טבעיים, אלא מלאכותיים. או — ביתר דיוק: אין הם מתאימים להרגשה המוסרית של אנשי תרבות, אשר הגיעו לידי סדר-חיים דימוקראטי מבחינה מדינית-כלכלית. הרגשה זו הולכת ומתגברת בלב ההמונים, וכל זמן שלא ינתן לה סיפוק שלם לא יוכל עולמנו לשבת בשלוה. יש חושבים, שעם היגמר המלחמה הנוכחית, אשר תביא מפלה על אויבי הדימוקראטיה, ישתלט מיד צדק כלכלי-חברתי בעולם כולו. ואם כך יהיה — תיעשה בעית החינוך נוחה הרבה יותר לפתרון; ואולם קרוב יותר הדבר, שתידרש לכך תקופת-מעבר ארוכה פחות או יותר, והשגת התכלית של החינוך, כפי שהוגדרה למעלה, תוסיף להתקל במעצורים ובמכשולים בשל אי-השיוון בזכויותיהם של האזרחים, גם אם יוקטן אי-שיוון זה במידה הגונה.

בין הזכויות הללו תופסת מקום בראש הזכות על עצם הקיום — או הזכות להמשיך את החיים, בלי עמידה תדירית על המשמר מפחד אויבים ומתנקשים. ועל זה שומר החוק הכללי של כל ארץ ממודנה, ביחס לכל יחיד, בלי שום הבדל של מעמד או גזע; ולכן אין היא מהווה עיכוב כלשהו לחינוך אנושי-דימוקראטי תקין. ולא כן הדבר בנוגע לשמירת קיומם של קיבוצים, המהווים מיעוטים לאומיים בארצות דימוקראטיות שונות, אשר על זכות זו אין חוק המדינה מגן ואי-אפשר שיגן עליה: משטר מדיני חפשי-שבחפשים יוכל לכל היותר להרשות למיעוטים אלה להוסיף להתקיים על פי דרכם המיוחדת, אך לא יוכל ולא ירצה להגן על קיום זה בתוקף מפני סכנות וליצור בשבילו אמצעי-שמירה מיוחדים; ראשונה, משום שכל מדינה שואפת ככל האפשר לאחדות תושביה ולא להתפלגותם;

ושנית, משום שהימחק העצמיות של איזה מיעוט לאומי והיבלעו בתוך הרוב המקיף אותו איננו מורגש כלפי חוץ כהפסקת-קיום או כחדלון, אלא כהתבוללות. וזהו תהליך, שאיננו ממית חלילה את המושפעים ממנו, אלא רק משנה את פרצופם הרוחני; ובעיני העם, המהווה את הרוב במדינה, נראה שינוי זה שינוי-לטובה, אשר יש לקדמו בברכה. ביחוד יירצה להם המעבר הזה מהתייחסות של מיעוט לאחדות עם הרוב, אם יצא אל הפועל — ביוזמים ובלא יודעים — בלי לחץ חיצוני ובלי אונס כלשהו. סימנים של תהליך ספונטאני ממין זה בין בני עמנו ניכרו, למשל, ברוסיה המועצית (קודם למלחמה), ולא היה עולה על הדעת לדרוש או לקוות שהממשלה תעכבו. ה"כבוד" של הכרזת איסור על התבוללות נפל דוקא בחלקו של היטלר, ואיש לא יחשוד בו, כי התכוון בכך לשמור על קיומו של עם ישראל בעולם...

תנאי ראשון להגנה על זכות-הקיום של מיעוטים לאומיים הוא לפיכך רצונם של מיעוטים אלה להמשיך את קיומם. ואם כי רצון זה הוא כשלעצמו תופעה טבעית, אף על פי כן אין בו אותה היציבות ואותו התוקף, שמצטיין בהם כרגיל חפץ-החיים שבלב כל יחיד ויחיד. אכן אף בחיי אומה חפשית מאוחדת-הכרה, היושבת על אדמתה והנהנית מכל התנאים החמריים והרוחניים, שהם מסייעים לה להחזיק מעמד בעולם, להתקדם ולתפוס מקום של כבוד, משמש האינסטינקט הבריאי בלבד תריס בפני סכנת-הכליון; והשכל הישר מתוה לה כרגיל בקיום ברורים את דרכי השמירה וההגנה על קיומה הקיבוצי. אך לא כן גורלו של מיעוט בתוך רוב: הכרח ההסתגלות אל אותו רוב דורש ויתורים רבים על העצמאות; ופרי ההסתגלות הזאת יש אשר ימתק לחכו של היחיד בן-המיעוט, עד כדי טשטשו או מחקו כליל את חפץ-השמירה על אותה עצמאות; והתוצאה של שיתוק הנטיה הטבעית הזאת היא דלדול אטי של הקיבוץ המצומצם, אשר יחידיו הולכים ומתרחקים ממנו, הולכים ומצטרפים אל הקיבוץ הרחב שמסביב ונטמעים בו. תהליך זה — בין שבני המיעוט הלאומי מקבלים על עצמם את מרותו מדעת ובין שלא מדעת — יש בו משום סכנה תמידית לקיומם של מיעוטים לאומיים. ואין אפשרות להמלט מסכנה זו, מבלי השתמש בתחבולות מיוחדות, אשר יחזקו בלב בני-המיעוטים האלה את חפץ הקיום הקיבוצי המיוחד שלהם, או את רצון ההתייחסות כציבור בן-עצמאות, ניפלה ברב או במעט מהציבור שמסביב. ומכיון שעצמאותו של כל צבור מתבטאת כלפי-חוץ בצורות-חיים מסוימות (כמו לשון, דת, מנהגים, חוק ומשפט, אמנות, כלכלה וכולי), אשר שמן הכללי הוא "תרבות" — הרי שתנאי-יסודי להמשכת קיומם של מיעוטים לאומיים הוא שמירה מעולה על ירושתם התרבותית, שלא תשתכח מבניהם ובני-בניהם ושלא תחדל מהשפיע על צורות-החיים שלהם. דבר זה מחייב, שמציאותה של אותה ירושה תהא מורגשת במדה כלשהי באוירה הסובבת את הילדים בבית הוריהם, ושסגולותיו של הרכוש הרוחני המיוחד, המהווה את הירושה היקרה, תוסברנה להם הסבר עיוני ומעשי במסודות מיוחדים על ידי מומחים לדבר, עד שיעשה רכוש זה קנינם הנפשי, וייראה בעיניהם כחלק יסודי מישותם

הרוחנית. במלים אחרות: דרוש לכך חינוך לאומי מיוחד — נוסף על החינוך הכללי, שהוא חובה על כל תושב ואזרח בארץ דימוקראטית, בלי הבדל כלשהו. "ההוספה" האמורה דורשת קרבנות רבים, חמריים ורוחניים גם יחד: חמריים, משום שהחינוך הלאומי של המיעוט אין לו הזכות להתמך על ידי הממשלה, וכלכלתו מוטלת כולה על ההורים בלבד; ורוחניים — מפני שדרוש לכך מאמץ גדול מצד הילדים, בצורת שעות-עבודה נוספות, ויתורים על משחקים ושעשועים, התבדלות כלשהי מהרוב.

קרבנות כאלה הכרחיים הם להמשכת הקיום הלאומי של המיעוטים. וכשם שאין היחיד מוותר כרגיל על חייו רק משום שהם דורשים ממנו התאמצות יתירה — כן לא יירתע מיעוט לאומי חפץ-חיים מפני קשיים שונים, אשר הבריחה מהם מסכנת את עצם קיומו. אכן יש כאן מעין מעגל קסם של הא בהא תליא: לשם הבלגה על הקשיים הרבים, הקשורים בחינוך לאומי של מיעוטים, דרוש רצון-קיום גמרי, ורצון-קיום זה לא יחושל בלי סיועו של אותו חינוך.

היוצא מכל האמור הוא, כי התפקיד של חינוך לאומי של מיעוטים הוא שמירה על הקשר בין בני המיעוטים האלה ובין תרבותם המיוחדת, שעל ידי כך יוסיף להתקיים (ולתפתח) ה"אני" הקיבוצי שלהם, מבלי אשר תפגם שייכותם אל הקיבוץ הכללי שהם חיים בתוכו, ומבלי שייגרע דבר מ"אזרחותם" הטובה והמועילה (כי אין שני אלה בשום פנים "תרתי דסתרי אהדי"). ואשר להבעה עצמית רבת-צדדים, ברור הדבר שהחינוך הלאומי הנוסף עלול רק להעשירה ולהרחיב את גבולותיה מכמה וכמה בחינות: אזרחות מדינית כפולה תוכל להביא לידי קונפליקטים פנימיים, ואפשר שתהא כרוכה בה סכנה; ואילו אזרחות תרבותית בשני עולמות רוחניים חשובים — כתה גדול להרחיב את האופק של בעליה ולהרים את ערכם האנושי.

תשובתנו לשאלה על התכלית של החינוך העברי היא איפוא: להמשיך ולחזק את הקשר בין בני-עם-ישראל ובין תרבות-ישראל במשמעות הרחבה של מושג זה.

2. טיבה של תרבותנו הלאומית.

לא בלי כוונה מיוחדת הודגש למעלה הביטוי "במשמעות הרחבה" בקשר עם המושג תרבות ישראל. כי מרובים הם הנוטים בנדון זה לצמצום ולחד-צדדיות. למשל: אין תרבות ישראל אלא "תורה" או דת; ויש אומרים: הלשון העברית וספרותה עיקר הן והשאר תפל; יש מטעימים ביתר יחוד את האידיאליזם המוסריים של היהדות, כפי שנתבטאו בנבואה הישראלית ובספרות המוסר שאחריה, ולעומתם — מחמירים בקיום מצוות מעשיות, כפי שהתפתחו ו"התקדשו"

2. כוונת השנתי האחרונה של ה"טרייר יוניונים" האנגלים, המונים יותר מחמשה מיליונים חבר, נחקלה ברוב דעות גדול מאד ההצעה, שאחרי המלחמה יונהג משטר אחד בכל בתי הספר העממיים ותימנע המיכה כל שהיא מבתי-אולפנא, המכוונים בפיוחד לבני תרות ועדות שונות (ראה "ניו יורק טיימס" מיום עשירי בספטמבר, 1942).

במשך הדורות. ודברי החינוך היהודי ה"שלם" רואים פתרון לשאלה החמורה של ההתקיימות הלאומית של המיעוט היהודי בגויים בטיפוח השפה האידית והספרות החילונית, שנוצרה בשפה זו בדורות האחרונים.

והנה בנוגע להשקפה אחרונה זו נאמר כבר למעלה, שאין היא נכנסת לתוך מסגרת המאמר הזה. לא חלילה מפני התכחשות לערכה וחשיבותה ההיסטורית של אותה שפה ואותה ספרות בחיי עמנו בגולה, אלא מפני הצמצום הקיצוני שבו של לאומי זה, האומר לתת ספר-כריתות ליצירתנו הרוחנית במשך אלפי שנים ולהסתפק ב"דברים אחרונים" בלבד, ואפילו כשהוא מכניס לתוך תכניתו החינוכית מכסה ידועה של תרגומים מספרותנו העברית ההיסטורית — אין הוא יכול בשום פנים לרשת את מקומו של החינוך העברי ולשמש לו תחליף. אמנם טועים הם טעות חמורה הקנאים הקיצוניים לעברית, בחשבם שהחינוך האידית הוא כולו ובכל התנאים "ברכה לבטלה"; ואולם מסוכנה שבעתים היא השקפתם של חסידי אותו חינוך, כשהם מדמים כי בעזרתו בלבד יצילו את הדורות הבאים מטמיעה בסביבתם הגויית. שכן השרשים של תרבותנו ההיסטורית מעורים בקרקע-בראשית של שפתנו הלאומית, ורק מה שנוצר בה, או מה שהועבר בידי נאמנות אל כלי-הקיבול שלה, יש בו כח-החיים של אילן שגיא ועתיק-שנים, אשר אין גבול מסוים לאורך-ימיו ואין קצבה לצאצאיו הרבים. ואילו שאר יצירות תרבותיות של עמנו בשדה לשון וספרות לא היה להן עד כה קיום ממשי וממושך ביותר, ואי אפשר שיהיה כדבר הזה גם בעתיד, על אף מאמצים גדולים ונאמנים מצד חבר "מאמינים" נלהבים. כל העבר שלנו מאשר "נבואה" פסימיסטית זו, ועצמות-עניים איננה דרך נאותה להמלט מסכנה. אכן הויכוח ההגיוני בשאלה חינוכית זו — ולא רק בשאלה זו בלבד — נתקל כרגיל במעצורים רגשיים עמוקי-השפעה, ולכן ייקשה להתווכח-המתנגדים להתרומם עד הגובה הנחוץ של אובייקטיביות אמיתית. אף על פי כן נדמה, כי בזמן האחרון התגברה במדת-מה השאיפה לפשרה או לסבלנות משני הצדדים. כך, למשל, כותב אחד הדברים של החינוך האידישאי נ. כאנין: "יחשוב נא היהודי החפשי-בדעותיו כי חינוך בתלמוד-תורה עדיף הוא מהעדר כל חינוך, והיהודי הדתי יחשוב נא, כי חניך בית-הספר החילוני עולה על מי שלא קבל שום חינוך (יהודי)"; וועד החינוך בניו-יורק מסייע גם לבתי-ספר עבריים וגם לבתי ספר אידישאים. חוץ מזה ישנם, כידוע, גם בעלי שיטה מעורבת, אשר בבתי-הספר שלהם מקדישים חלק מהזמן ללימודי השפה והספרות העברית במקור, כשם שבתלמוד-תורה אחדים מפנים מקום-מה בתכנית-הלימודים לאידית. בכל אלה יש אולי "התקדמות" כלשהי מבחינת נסיון להבנה הדדית מצד השואפים בלב-תמים לתכלית אחת בדרכים רחוקות זו מזו, וגם תיקון ידוע לגבי "חיי השעה" של בני עמנו; ואולם פתרון יסודי לבעית קיומנו הרוחני לדורי-דורות אין בכך³; כי קשה עד אין קץ

3. "ידישע שולן אין די פאראייניקטע שטאַטס און קאנאדא", צוקונפט, באנר 47.

נוס. 8, סעפטעמבער 1942.

4. תמונה מושכת-לב של תכנית-הלימודים ושל השאיפות והמגמות בערכת ה"אידישע

לחנוך ילדים לקראת אורחות תרבותית בשני עולמות רחניים; ואיך אפשר לחנכם על שלש תרבויות? הן את מיטב זמנם וכחם מוכרחים ילדינו להקדיש לתרבות ארץ מגוריהם; וכלום יוכל הרוב המכריע — או אפילו מיעוט ממשי — של ילדי-ישראל לרכוש, נוסף על כך, ידיעה הגונה, בת משקל ובת ערך חינוכי אמתי, בשתי שפות נוספות, רחוקות זו מזו מרחק רב, וגם בשתי ספרויות שונות-אופי וחשיבות? זאת היא הזיה, אשר בעלי-דמיון עשיר יכולים להשתעשע בה, ואשר במציאות לא תוכל להיות לה אחיזה של ממש.

בזה לא נאמר, שהיצירה הספרותית רבת-הגוונים, אשר מצאה את ביטוייה בשפה האידית וליותה את עמנו בנידודי הארוכים והנוגים במשך זמן-רב, תוזנח לגמרי ותימסר לידי המשמידות של שר השכחה: שום עם בעולם לא יוכל להרשות לעצמו פורנות פלילית כזאת. אדרבה: כל גרגר של פז, כל פנינה יקרה, כל קורטוב של יופי, שנאצרו ביצירה עממית זו, יועברו בידיים זהירות ונאמנות אל ההיכל בן אלפי השנים של היצירה העברית — היכל, הבנוי דיוטות רבות ואולמים רבים, ועל אשיותיו העמוקות והאמיצות אפשר להקים ותוקמנה עוד הרבה והרבה עליות, ללא גבול וללא מספר. תרגומים מוצלחים מאד ממיטב הספרות האידית, אשר נעשו בידי אמני-לשון כברקוביץ, דרואנוב, שלונסקי, ברוך ועוד, יש לנו כבר כיום (מנדלי יצר, כידוע, בעצמו מחדש את כתביו ורתק אותם בעצם ידיו אל שלשלת הזהב של היצירה העברית), ועבודת-הצלה זו של גנוי רוחנו הפזורים, שהתחילה להיעשות בהצלחה אפילו בנוגע ליוצרים יהודים בשפות זרות (הוצאת "לגבולם" בארץ-ישראל) — על אחת כמה וכמה, שהיא צריכה להמשיך ביתר מרץ וקביעות בנוגע לחשובי-יוצרינו באידית. החשש, המקנן בסתר-לבם של אחדים או של רבים מהם, שעם התפשטות השפה העברית בארצות הגולה, תגדל ההזנחה ליצירותיהם — אין לו עוד על מה לסמוך. וודאי, שגדול לאין-ערוך הוא יתרונו של מקור מתרגום. ואולם, כאמור למעלה, לא תתואר בשום אופן ספרות לאומית אחידה, שלמה ומשוכללה, שתהא מובעת בשתי לשונות שונות ורחוקות זו מזו, בשעה שבניו ובנותיו של אותו לאום מוכרחים לדעת ידיעה-שלמה לפחות עוד שפה אחת, ולחיות בה את חייהם היום-יומיים.

היוצא מכל הדברים האלה הוא, שהתרבות הלאומית שלנו היא ראשית כל ויותר מכל היצירה הלשונית והספרותית בעברית; וכל מה שנוצר על ידי רוח העם מחוץ לגבולן של אלה — אם יש לו חשיבות עצמאית כלשהי — יוכל להצטרף אל יצירה זו ולהדבק בה רק כענף צדדי, הנאחז על ידי הרכבה בגזע של עץ ונהפך לחלק אורגאני ממנו, ולא לחיות חיים ארוכים ולפרוח פריחה ממושכה על יד אותו עץ, על סמך יניקה ארעית מתוך שכבות-קרקע רזות, אשר

פאלקשולן" תאר מנהלם ב. גיננאלד בעתון "דער מארגען זשורנאל" מיום 14 באוקטובר 1942 ("אידישע דערציחונג — א שווערע פראבלעם"). אבל היסוד האירי תופס שם, כמובן, מקום בראש, ואי-אפשר שהיסוד העברי בתכנית לא יישאר על-ידי כך מקופח למעשה, אם לא להלכה.

עמ"ס
החל. עמ"ס
פאלקשולן

Three

אין בהן חמרי-מזון מספיקים ואינן חדירות כל-צרכן, כפי הנחוץ להכאת שרשים עמוקים.

מטעמים אלה אין ספק, שבמשך הזמן יביא ההכרח המעשי לידי כך, שהחינוך הלאומי שלנו בארצות פזורנו ימצא את תיקונו השלם בתרבות העברית המקורית, ולא בתרבות יהודית סתם (אידיש או אנגלית וכו'). וכל מה שיקדים התהליך ההכרחי הזה להשתלט בעולמנו החינוכי — כן תקטן הסכנה של מאמצי-שוא במחננו ושל פיזור כחותינו המצומצמים ללא תועלת של קיימא.

התרבות הלאומית שלנו, בה"א הידיעה, היתה במשך דורות רבים מאד תרבות עברית — אף בזמנים, ששפת הדבור של העם היתה שאלה מפי שכניהם השונים. תרבות זו חיה כיום שוב את מלוא-חיה בארץ-ישראל, אשר בה כל תקותנו לעתיד לאומי תקין; ואותה תרבות, אם נוסיף להחזיק בה — כזאת נוכל לקוות — תחיה אותנו ותקיים אותנו גם להבא בארצות הגלות, לאחר הגמר מלחמת-הדמים הנוכחית. אכן תקוה זו תוכל להתמלא — כנוכר למעלה — רק אם חלק הגון מבני-עמנו ירצה להתקיים כקיבוץ לאומי מיוחד מחוץ לארץ-ישראל, ויטעים להקריב לשם כך את הקרבנות, הנחוצים לחינוך הילדים במגמה זו (יש, כידוע, מטילים ספק אף באפשרות זו, ובין הפסימיסטים האלה יימנה גם הוגה-דעות לאומי כד"ר יעקב קלצקין);⁶ ואולם על כל פנים אין אנו פטורים מהחובה לבקש דרכים לטיפוח הרצון הזה ולחיזוקו בלב הרבים. אל שאלה זו נשוב עוד להלן, ולפי שעה — לאחר שהגענו אל המסקנה, כי לתרבות לאומית ממש תיחשב רק היצירה העברית המקורית, וכי יצירה זו יש לה כמה וכמה פנים — נפנה את-תשומת לבנו אל אחדים מגילוייה היסודיים, אשר קיימים ביניהם כמה קשרים גלויים ונסתרים, והם בבחינת עמודי-תווך של חיינו הרוחניים.

גילויים אלה הם — דת, מוסר, לשון וספרות. להערכת כל אחד מאלה מפאת חשיבותו העצמית ותפקידו המיוחד יוקדשו הפרקים הבאים.

פרק ב: דת

אין צורך להביא ראיות מיוחדות כדי להוכיח, שאחד מעמודי התווך הנוכחים היתה עד הזמן האחרון הדת. כי לזו הלא מוקדש חלק גדול מספרותנו ההיסטורית, ועליה היו מבוססים ארחות-חיינו במשך דורות רבים. שאלת הדת קשורה איפוא ממילא קשר אמיץ עם בעיות החינוך הלאומי שלנו, והפילוסופיה של אותו חינוך איננה בת-חורין להתעלם משאלה חמורה זו. אכן הנטייה לעבור עליה בשתיקה או להסתפק ברפרוף קל גרידה איננה דוקא סימן לקלות-דעת או לזלזול בכבודה של הדת. ולעתים קרובות ההפך מזה הוא הגורם האמתי: מתוך יחס כבוד אל חזיון היסטורי-תרבותי רב-השפעה זה נוהרים רבים מגשת אליו גישה פשוטה וישירה, כגשת אל כל בעיה צבורית אחרת, ומהשתמש ביחס אליו באיזמל הניתוח ההגיוני, כדרוש להבנתו ולהערכתו הנכונה. ומכאן ההליכה

5. ראה ספרו "תחומים", תרפ"ה. ביחוד המאמר: "אין הגלות בת קיים".

סחור-סחור, הדבורים והרמזים הנשמעים לכמה פנים, ההתאפקות היתירה, אכן יחס זה של המנעות מדברים גלויים וברורים בנוגע למקומה של הדת בחינוך מצוי גם אצל אומות העולם. כך, למשל, מציין אחד הסופרים הפדגוגיים משלהם את העובדה, שמשפטים קדומים שונים מעכבים כרגיל בעד חופש המחשבה והביטוי, ביחוד בנוגע לענינים דתיים; ולכן הוא משתמש בראיות לקוחות מחזיונות צבוריים אחרים, כדי להוכיח את צדקת הנחותיו הכלליות.⁷ ואולם אצלנו שולטת בנדון זה הקפדה קשה הרבה יותר, וה"צנזורה" חמורה היא עד מאד. אמנם אין כבר מקום בימינו לרדיפות וחרמות על "אפיקורסים", כאשר היו שכיחות מלפנים; אבל רחוק עוד המצב ממצב של סבלנות כלפי "חופש המחשבה והביטוי".

כדוגמה לאי-סבלנות יתירה מצד ה"חרדים" באמריקה יש להזכיר את ההתנפלויות על המחבר של "היהדות בתורת ציביליזציה", שהעז להדגיש את הרעיון כי היהדות היא הרבה יותר מדת בלבד, ולהציע תכנית להרחבת החינוך היהודי בהתאמה לתפיסה זו.⁸

ביטוי חריף של התנגדות קנאית לנסיונות ממין זה ניתן בזמן האחרון בהקדמה פילוסופית ל"תכנית לדוגמה" בשביל תלמודי-תורה, אשר נתחברה על ידי ועדה מיוחדת בנשיאותו של רבי ליאו יונג, והוא הוא בעל ההקדמה.⁹ בה נאמר בין השאר: "הואיל ובתקופה האחרונה התגלו נסיונות לעשות את היהדות חולין, להוריד את האלהים מכסא-מלכותו שבמרכז החיים היהודיים ולהושיב במקומו את עם-ישראל; הואיל והופיעה תנועה, אשר שאיפתה המפורשת היא להוליך את היהדות "קדימה" בעזרת האישור שהיא נותנת לכל מיני סטיות והשתמשויות מחוקי הדת הישראלית, כדי "לבנות מחדש" כביכול את אמונת אבותינו בשרידי אבניה, שנשארו לפליטה מהסתערות מהרסיה ומחריביה;¹⁰ הואיל ובאנו עד הלום, רצוי לנו להכריז ולהודיע, כי שום השקפה שבעולם, אשר איננה מבוססת על התורה, על גילוי השכינה, על החובה של שמירת המצוות ועל סקירת ההיסטוריה כולה מתוך נקודת-הראות הבהירה של בריאת אלהים את השמים והארץ ושל ימות המשיח העתידיים לבוא — שום השקפה כזאת איננה ראויה להקרא בשם יהדות..."

ועוד ברוח זה: "... מכיון שרבים מהמורים של בתי הספר העבריים הם חניכי תפיסת-עולם, אשר לפיה תונח ביסוד ההוראה לאומיות יהודית שכחת-אלהים (Godless), הבה נצהיר, כי לפי דעתנו הוראה כזאת לא לבד שאין היא

6. Godfrey H. Thomson: "A MODERN PHILOSOPHY OF EDUCATION," 1929.

7. Mordecai M. Kaplan: "JUDAISM AS A CIVILIZATION," 1934.

8. "A MODEL PROGRAM FOR THE TALMUD-TORAH—A Handbook for Rabbis, Principals, Teachers and Officers of the Boards of Jewish Education," prepared and published by the Union of Jewish Congregations, 1942.

9. "הרמזים" שלפנינו מכונים לצדו של רבי מרדכי קפלן, אשר ייסד, חברה להחקרמות היהדות" והוא מוציא כתביעת אנגלי להפצת דעותיו על "Reconstruction" של היהדות.

הגונה, אלא שיש בה קלוקל רב; ויהדות חילונית היא בעינינו התבוללות מהמין הגרוע ביותר" (ההטעמה שלי היא נ. ט.).

בשינוי לשון יש להביע רעיון זה לאמור: מוטב שיוותרו היהודים על יהדותם כולה משיסתפקו בלאומיות חילונית (שהיא כוללת, כמובן, את הלשון והספרות העברית שבכל הדורות, תולדות חייה האומה מימי עלותה על במת ההיסטוריה ועד היום, הציונות המדינית והתרבותית, וגומר)...

זאת היא השקפתם של מסדרי "תכנית-לדוגמה" לחינוך ילדינו בימים האלה ובזמן הזה... ולדאבוננו אין כאן לפנינו חזיון מקרי, בודד, "לא-טיפוסי". כי הנה אני מעיין בחלק הפילוסופי של עוד תכנית מהימים האחרונים¹⁰ — והיא חוברה ונוסחה לא על ידי "רבי" קנאי, כי אם על ידי מורה ומחנך עברי רב-נסיון וגם מדפים אלה עולה קול ענות התלוננות על התפרצות "נטיות וורמים שונים" אל תלמודי-התורה, שלא ככוונתם של מיסדיהם הראשונים. גם בתכנית זו נמסרת המודעה, ש"לאומיות ישראל היא התורה — כנגד הלאומיים החילוניים" וש"תוכן החנוך העברי הוא דבר קיים לעולם ואינו עשוי להשתנות לפי דרישות זמניות". "הועד" — מעיד ומדגיש מר פרישברג — "מתקומם בכל עוז לאותו הזרם, שמעביר את הערכים החינוכיים העבריים דרך הבחינה של שיטות הפדגוגיה החדשות"... ומדוע לא ניטיב לעשות אם נשתמש בדעות פדגוגיות, שהן "לקוחות משטח הענינים של בית הספר העממי"? כי: "בית הספר הכללי הוא מעשי בעיקרו ובית הספר העברי כולו רחמי. הראשון פונה כלפי החיים המעשיים של המקום, ומטרתו — לזיין את חניכיו בכל הידיעות המכשירות אותם לתפוס את מקומם בתוך החיים הללו. והשני פונה כלפי החינוך הנפשי, חינוך האדם, דעותיו, הרגשותיו ומעשיו — הדתיים, המוסריים והלאומיים... אמנם גם בית הספר הכללי שם לב אל החינוך המוסרי. אולם חינוך מוסרי לא יתכן בלי חינוך דתי..."

הכללות אלה ועוד כמו אלה (למשל, ההודעה כי ילדינו כיום "עדיין הם אותם הילדים היהודים המיוחדים — אוהבי מוסר, "קדושה", ו"דברים יוצאים מן הלב, עד מהרה נכנסים אל לבותיהם. הם חומר נפלא לחינוך עברי טהור"... תמוהות הן מאד, כשהן נשמעות מפיו של מחנך בעל-אחריות, אשר חובתו היא להסתכל אל בעיות-חינוך מתוך התחשבות עם העובדות כמו שהן, ובמקצת גם מתוך הפרספקטיבה של המקום והזמן, ולא מתוך האספקלריה של דעות קדומות ושל משאלות-לב בלבד. הכוונות הטובות של בעל התכנית הנדונה (ואף של מחברי "תכנית למודים לבתי הת"ת" מטעם אגודת המנהלים העברים דניוירוק, שנתפרסמה בשנת תש"א, והיא דומה ברוחה לרוח ה"חרדים") אינן מוטלות בספק. ואולם הדרך לפתרון שאלותינו החינוכיות הכאובות לא סוללה על ידי כך, מהטעם הפשוט שאין כל אפשרות לסובב את גלגל ההיסטוריה אחורנית ולהעמיד שוב

10. "תכנית למודים כללית למוסדות החנוך העממיים (בתי הת"ת)", נערכה על ידי ז. פרישברג, מפקח מטעם ועד החינוך החרדי על מוסדות החינוך העממיים — הוצאת ועד החינוך החרדי בסיוע ועד החינוך היהודי דניוירוק. תפוז, תש"ב.

את חיינו על בסיס דתי-מסורתי בלתי משתנה, כאשר עמדו ונשענו עליו בדורות שעברו. יש מקום גם לחלוקי דעות בנוגע לעצם הפתרון חד-הצדדי הזה, אף אילו יכולנו להשתמש בו למעשה; ואולם כל הויכוח בענין זה נעשה מיותר, לאחר שאנו מתבוננים בעינים פקוחות אל המתרחש סביבנו (מחוץ למחנה שלנו ואף בפנים המחנה), ורואים שתקות היהדות האדוקה-הקיצונית לא ניתנה בשום פנים להתמלא בגולה (ואף לא בארץ-ישראל). על סמך מצב זה בא הד"ר קלצקין לידי ההשקפה הפסימיסטית שלו בנוגע לעתידנו בארצות-נכר ואמר: "כשאנו רואים את הדת שמטה וזכות-אבות שנתמוטטה, הרי אנו יודעים, שכל מה שאנו טורחים עתה לחיזוק היהדות בגלות אינו אלא בשביל חייה-שעה" (תחומים).

לחזות קשה זו אין אנו מחויבים להסכים, מכיון שהיא מיוסדת על שתי הנחות יסודיות, שהן מוטלות בספק בשל הקיצוניות היתירה שלהן. הנחה א: כל סוד קיומנו בעולם, מזמן חורבן ארץ-אבותינו ועד היום הזה, מתבאר ביאור שלם בשמירת הדת בלבד; והנחה ב: הדת עוד מעט תעבור מן העולם כליל, או על כל פנים תפסק לחלוטין השפעתה על החיים.

ולא היא. כי התקיימנו עד כה כקיבוץ מיוחד לא מפני שהקפדנו על שמירת-הדת, אלא מפני שחפץ-הקיום העצמאי חי וחזק היה עוד בקרבנו, ולשם כך השתמשנו בכחה המאחד הכביר של הדת. לכן — אם חפץ החיים העצמאיים יוסיף לקנן בלבנו, אפשר ואפשר שנמצא אמצעי-איחוד אחרים, שימלאו את תפקידה הקודם של הדת. זאת אחת. ושנית טעות היא לחשוב, שעם רדת ערכן של ה"מצוות" הדתיות ועם ביטול מנהגים מקובלים ידועים נעקרים כל שרשי הדת מלב האדם והוא נעשה "שכח-אלהים". הן סוף-סוף אין לנו הגדרה טובה למצב-רוח דתי מההגדרה המובעת במלים "רגשי-קודש". ואלה אינם תלויים דוקא בפולחן, ואינם נתונים לעבור מן העולם לרגלי שינויים חיצוניים בדרכי-החיים במגמת ה"חילוניות" (אם נזהר מהטעות הגסה של זיהוי החילוניות עם החמרנות). וכל כמה שרגשים אלה עלולים לא רק לרומם את האדם על חיי-השעה ולהביאו לידי מגע עם ה"אין-סוף", אלא גם לעוררו ל"מעשים טובים" במשמעות הממשית של ביטוי זה, — אפשר לסייע לפיתוחם ולשגשוגם בעזרת החינוך הלאומי-האנושי לא פחות מאשר בעזרת החינוך הדתי. (כי הלאומיות בצורתה הטהורה (שכן יש גם לאומיות טמאה וחמסנית, כשם שיש דתיות אכזריות וצמאאדם), הרחמנית והמוסרית, חדורה היא אידיאליות רוממה ואף התלהבות קדושה) וכלום לא העמיד אחד מגדולי-הבונים של היהדות המסורתית את התורה כולה על פסוק מוסרי-אנושי אחד "ואהבת לרעך כמוך"? מדוע לא תוכל איפוא אומנתו להמשיך את קיומה גם מחוץ לארץ-ישראל, אם — בשאבה את חפץ-החיים ממקורות תחיתנו הלאומית השלמה שם — תוסיף לשמור באהבה ובמסירות דתית את אוצרותיה התרבותיים היקרים, ולפתח אהבה ומסירות זו להלכה ולמעשה, בלב הדורות הצעירים, בעזרת חינוך עברי לאומי מתוקן?

הארה קלאסית לבעיה זו נתן בשעתה אחד-העם, כאשר "אחד מוטבי המשכילים שבחובבי-ציון" פנה אליו בשאלה, אם "יהודי האוהב עמו וספרותו וכל קניני הרוח אשר לו, חפץ בתחיתו על אדמת אבותיו" וכו', אלא ש"אינו מכיר את היוצר, המשגיח הפרטי, ועל אחת כמה וכמה את נותן התורה לעמנו, עם כל התולדות הנובעות מזה — הלנו הוא היהודי הזה או לצרינו? הנוכל להבדילו מכלל העם ולאמור לו: צא מן המחנה?" — ואותה הארה, או אותה תשובה ניצחת, ראויה לכך, שנעלה את זכרה על לבנו בכל פעם שאדוקים קיצוניים נאמני-לב מזה, וחרדים למראית-עין או חנפים מזה, מנסים לכפות עלינו את "השקפת-עולמם" כגיגית, ואומרים להכריח אותנו, שנקבל את דעתם בעניני חיים וחינוך, כאשר דוקא להם כביכול נמסרה הזכות להיות באי-כח היהדות. אחד העם, אשר, כידוע, רחוק היה מאפיקורסות זולה והגיב לפעמים תגובה חריפה מאד לגבי מקרים של זלזול לתיאבון בקדשי-ישראל (ענין ברנר ב"הפועל הצעיר", ענין ריינאך ועוד), נתן לשאלה הנ"ל תשובה זו: "היהודי הזה (כפי הסימנים שמסר בו השואל) לנו הוא — כלומר, בן נאמן לעמו ורוחו — לא רק ככל המון המאמינים, כי אם, במובן ידוע, עוד יותר מהם..." "היהודי המאמין, יותר שהוא מעמיק בתורה ומשיג את ה"מאור" שבה, יותר מתמלא לבו שבח והודיה לנותנה, שבחר באומה קטנה וחלושה זו לעשותה צינור לשפע של מעלה. אבל אותו היהודי, כל מה שמוסיף לגלות את האור המוסרי הגנוז בתורה ובנביאים, את האידיאל המתואר ב"נותן התורה" וב"אדון הנביאים", ואת הכח המוסרי ששמר כל אלה בקדושה וטהרה בכל הצרות והנדודים — כן הולך ומתעלה בעיניו ערכו העצמי של הרוח הלאומי אשר אלה לו..."

"גאותו הלאומית של היהודי המאמין היא גאות עבד שרבו מקרבו לעבודתו, נותן דבריו בפיו ועושה חפצו על ידו. וזו של הלאומי החפשי בדעותיו — גאות בן חורין המכיר את הכח שבנפשו פנימה, מביט בנחת רוח על מפעלו הגדול לשעבר ומאמין בעצמו גם לעתיד" ¹¹...

אין ספק, שיש עוד בעולם (לא רק שלנו, אלא גם שלהם) רבים ורבים, אשר דברים ממין זה עלולים לצרם את אזניהם ולעורר את חמתם. אך רב מהם לאין

11. אחד העם: "תחיה ובריאה", בחלק השלישי של "על פרשת דרכים". מעניינת ו"מברכת" היא העובדה שהמפקחים על תלמוד-תורה, כשר"א אחד נזרו פעם, שתמונת אחר-העם תוצא מהבנין — לא תלילה מפני דבריו שהובאו כאן, אלא מפני שהצטלם בנילוי-ראש ר"ל... והנה מה שכתב משוררנו הלאומי אל אחר-העם לאחר שקרא את דבריו הנ"ל: "תשובתך הנלויה בילקוט קטן" ה' אחרונה על שאלת אלמנור — מנולה יותר מדי. אמת, שכבר מוסר הגיעה העת להסיר מעלינו את אדרת הכחש והצביעות ולהודיע גלוי איפה אנחנו עומדים. ולך, אדוני, נאה תהלה על אומץ רוחך ואמתך — אבל... אינני יודע מדוע הדרתי גם אני חדרה גדולה למקרא תשובתך הנ"ל. כמרוסני, שרברים אלה נאמרו בפעם הראשונה מפי יהודי גדול כמור כדברים ברורים ומפורשים. כל מה שנאמר עד עתה מעין זה — אינו אלא רמזים קלושים ומרופפים באסמכתא על איזה מאמר אנדי ומדרש פליאה. ואף זה — בלחישת, כמתנבכים. ועתה הודעת את כל זה גלוי ברור ומפורש בלי יראה ובקור רוח. האם לא יסקלדו או לכה"פ יעשור, אחר'?" (ראה, "כנסת" ספר שביעי, תש"ב — אגרות ביאליק אל אחד העם, אגרת י"ד).

ערוך הוא מספר האנשים בימינו — ולא דוקא בין ה"משכילים" בלבד — אשר לא ימצאו בכך כל "חידוש"; כי מעולם לא האמינו בלב תמים, או זה מכבר חדלו מהאמין, בהשגחה פרטית, ובשום אופן אינם יכולים לתאר לפנייהם, שהתורה ירדה מן השמים ממש (ביחוד לאחר שהוברר להם בבית הספר העממי, כי אין "שמים" אלא מרחב בלי-גבול).

ואף על פי כן אין "כפירה" זו מחייבת, שאין אלהים בלבם, ושהקדושה ניטלה על ידי כך מהתורה. הרמב"ם קבע את העיקר "אני מאמין באמונה שלמה שהבורא יתברך שמו, אינו גוף ולא ישיגוהו משיגי הגוף, ואין לו שום דמיון כלל", אשר יש בכך ניגוד מוחלט לכל תפיסה מאנישה (אנתרופומורפית) של אלהים, ולכן — גם להשגחה פרטית; ולא האמין בהשגחה זו ספינוזה, אם כי היה "שכור מאלהים". סופרי-ישראל הגדולים בדורות האחרונים, וביחוד בתקופה הקרובה לנו (ברובם המכריע) היו מתביישים מן הסתם להכנס בויכוח רציני בענין "מתן תורה" פשוטו כמשמעו. ואף על פי כן, כלום אין הם מוכנים למסור את נפשם על אותה תורה? את ה"מצוות" הדתיות הוניחו אמנם, אבל את הפתוס המוסרי של כתבי הקודש מעריצים הם לא פחות מהחרדים, ושפת חזונו וחכמינו הקדושה יקרה להם שבעתים, משיכולים לשער כל אלה, החושבים כי יש להם מונופולין על קדושה ¹². והלא כזה הוא גם יחסם של הרוב המכריע של החלוצים ה"אפיקורסים" שלנו אל עמנו, אל שפתנו ואל האידיאלים החברתיים של נביאינו. ואף אם יימנעו אולי מהשתמש במלים "דת" ו"קדושה" בנוגע לרגשותיהם אלה (ואם כי השתמשו בהן בנוגע לעמל-כפים טהור) — כלום ייגרע על ידי כך כקוצו של יו"ד מיהדותם הטהורה הבונה והמחיייה?

וכן הוא הדבר גם בנוגע לאותם המורים העבריים, שהשתחררו מן האמונה העוורת בנסים וחדלו מקוות שהגאולה לעם-ישראל תבוא מן השמים — בלי

12. הדוכן המיוחד, שמייעד ר' בנימין במאמרו, "אפיקי סיני" לסופרים דתיים כביכול בימינו (ראה, "סדרים" — מאסף סופרי ארץ-ישראל, תש"ב), אין לו איפוא על מה להשען. אף רשימת השמות שם עושה רושם מוזר קצת: כלום קיימת באמת שייכות ישרה בין רגשותיו הדתיים של סופר ובין מקצוע המחקר שהוא עוסק בו? או בין אותם רגשות ובין הגבורים שהוא מתאר? ואם כן הדבר, מדוע, למשל, לא ציינו בעל המאמר הנדון, כי הוא מצרף את א. א. קבק אל משפחת הסופרים האורתודוקסים, בהתחשבו גם עם יצירתו החשובה ביותר של ספר פורה זה, "במשעול הצר", אשר שם מתוארים בצבעים מושכים את הלב חייו של ישו מנצח? ולא זכה להמנות בין אנשי "סיני". א. שטיינמן, אשר עוד בשנת תרפ"ה פרסם בירחון הפדגוגי הארצי-ישראלי, "החנוך" (חוברות ב', ד') מאמר בשם "היסוד בחינוך" וקבל שם על העדר הדתיות בחינוכנו. ואגב: אותו סופר רבי-צדדים פרסם במאסף שלפנינו מסה בשם "השגחה", אשר בה הוא מדבר בהתלהבות על נחיצות האמונה בהשגחה פרטית. קשה לרעת, מי וכמה מסופרינו ומחכמינו החשובים, החיים אתנו כיום, היו מסכימים להשקפה זו של בעל-המסה ולהשערתו שאפשר ורצוי ללמד אותה אמונה, כמו שמלמדים נגינה". על כל פנים רבים מאד וגדולים מאד מאנשי הספרות והמדע מכחיזים אומות-העולם אינם מסכימים. כדי להוכיח, כי אמנם כן הוא הדבר, יש לקרוא את הספר הקיבוצי: "I BELIEVE" — The personal Philosophy of certain eminent Men and Women of our Time, 1939; בין המשתתפים במאסף מעניין זה ישנם, גם יהודים גדולים כאלברט איינשטיין, פראנק בועז, הארולד לאסקי ועוד. הסופר היחידי המייצג בחיבור שלפנינו השקפה אורתודוקסית, הוא הפילוסוף הצרפתי יאק מאריטו, אשר "התאכזב" מהפרוטסטנטיות החפשית והמיר את דתו...

מאמץ מצדו להאחז אחיזה של ממש בארץ: אין הם "חרדים", ואף על פי כן הלא חטא בל יכופר הוא לראות אותם ככופרים ובוגדים, בשעה שהם מתמסרים בלב ונפש לעבודת החינוך העברי ומשתדלים בכל-כחם להצית בלב ילדי-ישראל את הניצוץ התרבותי-הלאומי, שאין לו אחיזה בבית-הוריהם ואין לו מרחב לההפך ללהבה בסביבתם הלועזית. התנאים הקשים והמעליבים, שבהם נתון המורה העברי בארצות-הגולה, מונעים אותו מהשיג תוצאות משיביות-רצון; ואולם אין עבודתו חדלה מהיות עבודת-קודש, אפילו אם יטלטל חלילה סוכך בשבת בשעת גשם שוטף, יאכל בגילוי-ראש, ויכשל לפעמים עוד ב"עבירות" ממין זה: היהדות לא נבנתה מדקדוקי עניות ולא תיהרס על ידי היתור עליהם.

הורים, אשר השמרנות הקיצונית חשובה בעיניהם באמת, יוכלו אולי להדביק מידה זו (על ידי ה"דוגמה" שלהם, ולא על ידי "דברי-מוסר") גם בילדיהם; אבל בית-הספר לא יוכל לקבל על עצמו תפקיד זה, בתקופה ובסביבה שאנו חיים בהן. עובדה היא, שאותה תקופה ואותה סביבה מכריחה אפילו רבים מאד מהחרדים האמתיים לוותר על כמה וכמה מנהגים וטכסים דתיים, שהיו רגילים בהם ומקפידים עליהם בתנאי-חיים אחרים; על אחת כמה וכמה שבני הדור הצעיר — ברובם המכריע — לא יוכלו, ואף לא ירצו, להתמיד בקיום מצוות, שבאו להם על-ידי צנור צדדי ובדרך-מלאכותית, ושימשו תמיד במידה כלשהי עיכוב לתנועותיהם החפשיות והבלטה מיותרת ומעוטת-חשיבות של היותם "אחרים" מזולתם. הכפה (יארמולקה) על הראש, למשל, בתוך קהל גלוי-ראש איננה חלילה עוון פלילי כלפי הסביבה הזרה, אבל היא מעוררת "תשומת-לב" לא נעימה; ולכן מוותרים על מנהג זה רבים מהאדוקים, ורבים עוד יותר מחניכיהם. ולא דבר נדיר הוא ביותר, שה"וויתורים" ממין זה נהפכים גם להתנגדות ולמרידה. "אפיקורסות" מרדנית כזאת מתפתחת לעתים קרובות בלב בנים ובני בנים של שומרי-דת נאמנים; על אחת כמה וכמה, שהיא עלולה להשתלט על בני-נוער, שחובות קלוקלות הוטלו עליהם מבחוץ, מבלי אשר נאחזו בנפשם על ידי ה"אווירה" שמסביב אחיזה טבעית, אחיזה שמבלי-משים, כשפת הדיבור בבית-אבות או כשירי-ערש מפי אם ואומנת. ונאמנה עלינו עדותם של בעלי התכניות, אשר נזכרו למעלה (בהערות 7, 9), כי מבתי-האבות — אפילו של אלה, המסכימים להינוך חרדי, או הרוצים בחינוך זה דוקא — אין תקוה להכנת-הקרקע בלבי-הילד ולסיוע פעילי (בצורת "דוגמה") במגמה זו.

מכל האמור יש, לפיכך, להוציא את המסקנה, כי מאמצם של החרדים להרים את קרן החינוך העברי על ידי השליטם רוח של דתיות יתירה בתלמודי-התורה הוא מאמץ-שוא, ולא ממנו תבוא הישועה. לעומת זאת יש מקום לקוות לתוצאות טובות יותר, אם מרכז הכובד יועבר מהדת אל הלאומיות, והתכנית תתרחב בהתאמה לכך, עד כדי לפנות מקום רחב ללימוד השפה העברית ומבחר הספרות העברית — גם העתיקה וגם החדשה — מראשיתה ועד ימינו אלה, לתולדות ההתפתחות של תרבות-ישראל לכל צורותיה ומגמותיה, לאמנות,

למשחקים, וממילא מובן — לציוניות ולתיאור האופייה הנהדרה של החלוציות בארץ-ישראל (ביתר פרטות ידובר על כך להלן).

הרוח של בית הספר העברי לא תיעשה על ידי כך בולה "חוליך" חלילה. ראשונה, משום שחלקים גדולים מהתנ"ך, מהמשנה והאגדה, ועוד, קשורים בנושאים דתיים; ושנית — משום שהשפה הלאומית וההיסטוריה הלאומית משרות כרגיל התעוררות רגשית נאמנה בלב המורה המסור ומביאה אותו (ועל ידי כך גם את תלמידיו) לידי מצב של "עלית נשמה", שהיא דומה בהרבה אל התלהבות דתית או שקולה כנגדה; ויש-לה גם-היתרון, שאין היא קשורה קשר של "חובה" אל גירסות מסוימות ואל צורות חיצוניות קבועות; ולכן יש בה מקום רחב יותר לספונטאניות ולחופש-הבעה, אשר חסרונם מורגש בחזקה לגבי כל "מצות אנשים מלומדה". אף הכרת האמת שבמסירות המורה העברי הלאומי לעבודת-הקודש שלו עלולה לפעול את פעולתה לברכה על החניכים, בשעה שההתרגשות הדתית וההקפדה על מעשי-דבקות חיצוניים נתונות לעורר חשדים בלב רבים מהם, ראשונה משום שהן זרות לרוחם, ושנית מפני שהצביעות בנדון זה שכוחה היא יותר מדי.

האם יוצא איפוא מבית הספר העברי כל חומר דתי טהור (כמו תפילות) וכל טכס דתי-מסורתי? — לא ולא. כי חומר זה כולל גם יצירות יקרות-ערך מבחינה ספרותית ומוסרית, וטכסים מסורתיים, שאינם נהפכים למעשה-מכונה על ידי חזרה תכופה וחד-גונית עליהם, מסייעים להרגשת אחדות, ואפשר לסדרם בצורה נאה מאד, שתתן ספוק רוח לרגש האסטיטי. מכאן שמהחומר הדתי יובא לפני התלמידים רק חלק נבחר, ושהטכסים (תפלה-בצבור, סדר של פסח וכו') ייערכו מזמן לזמן — בשבתות ומועדים — בבית-הספר בצורה מושכת-לב ומעוררת רגשי-כבוד. כי הקפדה יתירה על פרטים קלי-ערך עלולה להכביד ולעורר התנגדות, ולהביא ככה לידי תוצאות הפוכות מהתוצאות הרצויות והמקוות.

החינוך העברי, כדי שיוכל לקיים את תעודתו הראשית של שמירה על הקשר בין עם ישראל ותרבות ישראל, צריך איפוא להיות לא דתי גרידה כדרישת החרדים הקיצוניים, ולא דתי-לאומי כבקשת החרדים חרדה מתונה-יותר, אלא לאומי-דתי, בהדגשה חזקה של היסוד הלאומי. בדברים ברורים יותר: היסוד הלאומי יהיה עיקר, והיסוד הדתי טפל — ולא להפך.

ידוע לי, שגם בארץ ישראל מתחבטים הורים ומורים בשאלת החינוך הרוחני של הדור, ומבקשים אמצעים להעלות את הרמה של "אידיאליות" בלב בני-הנוער, מכיון שהתרוממות-הנפש, אשר לוותה בדרכם החלוצית את הוריהם, לא נמסרה להם בירושה, ותנאי גידולם שונים היו מאד מאלה שנפלו בחלקם של יוצאי-הגולה. אך ברור הדבר, שחיזוק הדת בצורתה המסורתית איננה פתרון לבעיה זו, ואיש לא השמיע עוד, כמדומני, את הדעה, שחניכי בתי האולפנא של החרדים בארץ ("מורחי", למשל) אידיאליים הם יותר מחניכי המוסדות של

החפשים (של העובדים). אכן בהרצאה שהרצה פרופ' ח. י. רות על "מקום הדת בבנין הארץ"¹³, התאונן על התגברות היסוד החילוני על היסוד הדתי בחיי הישוב; אבל תלונתו לא הוסבה על חלק מסוים של אוכלוסיי-הארץ או על מפלגה אחת שם, אלא על הישוב כולו. סימן שלא התכוון ל"חזוק הדת" במשמעות הרגילה — כמו שנהוג עתה בחוגים ידועים באמריקה, או כמו בהסתדרות "הפועל המזרחי" בארץ, למשל, המבקשת עצות, איך להפטר מחובת חליבת הפרות בשבת, וכדומה. ובאמת הוא מדגיש דוקא את הצד המוסרי שבדת, כשהוא אומר, למשל: "ידעתי שיש הבדל בין מוסר היהדות ומוסר הנצרות, אף על פי שעל גדלו וחשיבותו נוהגים להפרינו. אך בדבר אחד מאוחדות הן גם היהדות וגם הנצרות, והוא, שיש דבר ששמו מוסר ועליו הושתתה החברה..." הוא מתנגד בצדק להשקפת-עולם חמרנית יבשה, המיוסדת אך ורק על מסקנות מדעיות, ומוסיף: "נחיה-נא, אפילו לטובת המדע עצמו, את הסקרנות, את אי-המנוחה, את המבוכה הנפשית, שהרי בה, במבוכה זו, בספקנות זו, מקורה של היראה וגם של החכמה". אין זאת איפוא קריאה לחזרה אל אמונה עיוורת, אל שמרנות קיצונית, אל דת פורמאלית, אלא — אל השקפת-עולם ואל אורח-חיים, אשר היסוד הרוחני יתפוס בהם את המקום הראוי לו. וזאת היא הבעיה שהיא מעסיקה מורים ומחנכים בכל מקום, ושהיא דורשת תשומת-לב יתירה מצד המורה והמחנך העברי, גם בארץ-ישראל וגם בגולה. פתרונה קשור בהרבה-והרבה גורמים חיצוניים, שאין לנו שליטה עליהם. בין אלה תופסים מקום גדול תנאים כלכליים וחברתיים, אשר לתיקונים יסודיים בהם, שיאפשרו בעתיד לא לבד חיים חמריים נוחים ונעימים יותר, אלא גם חיים "אנושיים" תרבותיים יותר מבחינה רוחנית טהורה, מצפה עתה כל העולם ברטט-לב ובכליון-עינים. ואין ספק, שהשינויים הנכספים האלה, יתבטאו בעיקר הדבר לא בשמירת צורות דתיות עתיקות וב"חרדה" על מנהגים מסורתיים שעבר זמנם, אלא בהתפתחות חפשיית של הכחות הרוחניים של כל עם ועם, כפי שהם עלולים להתבטא בכל מקצועות התרבות שלו. והדת הלא היא רק חלק מהם; וככל יתר היסודות, שמהם מורכבה תרבות לאומית מפותחת ומתקדמת, עלולה אף היא, במידה ידועה, לפשוט צורות ישנות וללבוש חדשות תחתיהן; וכמו כן — לסבול שינויים, או עליות וירידות, מבחינת דרגת-חשיבותה במערכת הערכים התרבותיים הלאומיים.

והנה עובדה היא, כי שלטונה (ולא עצם קיומה) של הדת בחיים הרוחניים של רוב העמים רמייה-ותרבות, וביניהם גם עמ-ישראל, הולך ומתמעט, הולך ונפסק. לעומת זאת הולכים ומתחזקים בלב הרבים ערכי-תרבות אחרים, אשר בדורות קודמים לא היתה השפעתם מורגשת ביותר, או שהיו קשורים דוקא אל הדת ומשועבדים לה, כמו: מוסר, אסתיטיקה, מדע, שפה וספרות לאומית, ועוד. ועובדה זו איננה, כמובן, דבר שבמקרה סתם, אלא היא פרי התפתחות הכרחית — חברתית ואישית — אשר אין להעבירה מן העולם, ולהחזיר באופן מלאכותי

13. ראה "גליונות" ב' (ער'), כרך שלשה-עשר, תש"ב.

את עטרת הדת ליושנה. תחת זאת עלינו להשתדל איפוא, שחינוך דורנו הצעיר יהא בנוי על יסודות תרבותיים אחרים, שכחם גדול יותר בהווה והשפעתם בטוחה יותר גם בעתיד, באשר נוחים הם יותר מהדת להיות כפופים לחוק ההתפתחות, וקשורים הם פחות במסורות ובמנהגים קבועים שאין השכל הישר סובל אותם; לעומת זאת יכולים הם — כפי שהודגש כבר למעלה — להיות חדורים רגש דתי עמוק, אשר התואר "קדוש" איננו גוזמה או מליצה ריקה לגביו. * * *

בזמן האחרון נשמעו ב"רחובנו" — חוץ מהקולות השמרניים, שדנו בהם עד כה — קולות נוספים, חדשים או מחודשים, ממחנה החפשים והמתקדמים הקיצוניים, וגם הם דוגלים בשם הדת; אלא שהטון או הלחן שונה הוא במקצת, והד של חזרה-בתשובה עולה ממנו. ומה האנשים הטובים האלה רוצים? הם "מבקשים את האלהים" — לא פחות ולא יותר, וקשה קצת להבין מדבריהם (שנתפרסמו בעתונות האידיש הניו-יורקית) מהו הקושי הרב שבדבר. הן יש פה "מזרחי" ו"אגודת ישראל" מזה, והרביים ה"מתקנים", אשר רוממות אל בגרונם, מזה, ובכן יצטרף "החזון בתשובה" למי שהוא מאלה, והיה לו אלהים. ואם לא זאת היא כוונתם, אלא כמיהה לחיים לאומיים (ואנושיים) אידיאליים — איזה צורך יש להשתמש במונחים תיאולוגיים דוקא?

אכן לא כדאי היה להזכיר כאן תופעה תמוהה זו, שהיא פרי מבוכת-הזמן ושאינו לה שייכות ישראל אל הנושא שלנו, אלמלא התגלתה תופעה מקבילה לה בארץ ישראל, והיא נוגעת במישרין ובעקיפין בבעית החינוך שלנו שם. כי, כידוע, הוכנסה שמה "בקשת האלהים" כביכול מגרמניה הקדושה והתבצרה בהר הצופים. ושם הלא מתחנכים צעירינו, המתכוננים להוראה בבתי-הספר, והם הם העתידים להשפיע על תינוקות של בית-רובן.

דוגמה קטנה, המשקיפה את הלך-רוחם ושיחם של אנשי-שלומנו אלה מוצאים אנו במכתב מארץ-ישראל של מ. בן אליעזר "על עניני תרבות". שם מסופר על כינוס בחיפה לדון בעניני דת — כינוס, אשר "ראש המדברים בו היה אחד מגדולי היהודים הגרמניים, ציוני מובהק, רבן של הדור הצעיר בגרמניה, והוא המשפיע על הציונים בני ארצנו. ובנאומו בכינוס הזה היה רמז לסכנה האורבת לנו מערך הלאומיות, שאנו עשויים לחטוא בה. ובנאומו שני נשמע קטרוג על שאנו מיחסים בארץ ערך החלטי לעבודה, והרושם היה, כי הנואמים האלה אומרים למצוא בתנועה הדתית את ציון השמימית במקום ציון הארצית, שהחזיקו בה יהודי המזרח..."

ואגב: גם פרופיסור רות (שהוא אחד מטובי האנשים באוניברסיטה העברית) התאונן בהרצאתו, שדובר עליה למעלה, על הדגשה יתירה של הלאומיות בארץ, שהיא גורמת, לפי דעתו, "פוליטיזציה" של החיים שם; והוא מחליט, כי התריס המיוחד בפניה של זו הוא הדת. אך העורך של "גליונות" משיב לפרופיסור

14. "הרואר" גליון ל"ח, כ"א בתשרי, תש"ג. "דין וחשבון" מפורט על "הכינוס לבעיות הדת" בחיפה (סיון, תש"ב) הניע לידי לאחר שסודר מאמר זה ברפוס.

הנכבד ב"הערות והשגות" (באותה חוברת שנזכרה בהערה 13), כי הדת גופה עוסקת לעתים קרובות בפוליטיזאציה של עצמה. והוא מוסיף: "מובנה של הדת בנדון זה מהו? אם הכוונה היא לזו של היהדות החרדית — של "אגודת ישראל", למשל, וכדומה — הרי לא רק שאין בה כדי תריס בפני פוליטיזאציה של חיינו, שהיא עצמה משתתפת בה, אלא שאין בה אפילו, לצערנו, למנוע בעד הפרת המוסר האלמנטארי, שהוא עיקרה של כל דת" ... תשובה חריפה, אך נכונה.

פרק ג: מוסר

מכל האמור עד כה בנוגע לדת המסורתית, כאחד מהיסודות של התרבות העברית, הוברר לנו, שיסוד זה, אשר התרופף מאד בתקופתנו בחיים, איננו יכול עוד למלא גם בחינוך את התפקיד שמילא בו בדורות קודמים אצלנו ואצל רוב אומות העולם. כי ביחס-הגומלין הקיים בין החיים והחינוך אין שיווי-משקל נכון, ויד החיים היא כרגיל על העליונה. הטעם לאי-שוויון זה מובן הוא מאליו, כיון ש"החיים" — כלומר מצבים כלכליים, מדיניים וחברתיים — קובעים את מגמתו, תכניתו וצורתו של החינוך, ולא להפך. יחד עם החיים משתנה לאט-לאט גם החינוך, ומתפכח בחינוך אינן מתרחשות כרגיל אלא כתוצאה של מהפכות חברתיות עצומות (בצרפת, ברוסיה ועוד). אין איפוא לקוות, שבעזרת אמצעים מלאכותיים יעלה בידם של הרוצים בכך לשנות את החוק החברתי הזה ולהביא לידי כך ש"החילוניות", השולטת כיום בחיינו, כשם שהיא שולטת בחיי העמים מסביבנו, תרד מגדולתה ותפנה את מקומה לדת. זו האחרונה תהא מוכרחה משום כך להסתפק בתפקיד צנוע ומצומצם יותר, ולהשלים עם העובדה שרגשי-הקדושה, אשר במשך דורות רבים היתה לה "זכות-בעלים" עליהם, התרכזו עתה ברובם בלאומיות, והם מתבטאים באהבה, עד כדי מסירות-נפש, של בני-העם אל צור מחצבתם; וקידוש-העם — כתוצאה טבעית מאותה מסירות-נפש — הלא הוא מרומם את היחיד על עצמו לא פחות מקידוש-השם, כשאותו עם נתון בסכנה, והוא זקוק להגנה על קיומו על ידי בניו הנאמנים. את החזיון הזה של "קידוש-העם" רואים אנו כיום, למשל, בסין, ברוסיה ובארצות אירופה כולה, שהותקפו ונכבשו על ידי עמים רודפי-בצע ושואפי-שלטון; והוא ממלא את לבנו הערצה אל מעשי הגבורה הרומנית של הנתקפים והנכבשים, אם כי לא על אידיאלים דתיים דוקא, אלא על חופשתם הלאומית, מוסרים הם את נפשם.

(יש איפוא "תחליף" לרגשי-הדת שנתמעטו ונדלדלו בלבם של בני דורנו, והוא: רגשי צדק ויושר, רגשי חיבה אל הזולת וחמלה עליו, אהבת-האמת, ועוד; או ביתר קיצור — רגשי-מוסר.) ואת אלה יכול ומחויב לטפח ולפתח בלב החניכים גם החינוך הכללי, וגם החינוך העברי. אמנם יש טוענים, כנזכר למעלה, כי "חינוך מוסרי לא יתכן בלי חינוך דתי". (ואולם זאת היא טענה שאין לה על מה לסמוך.) הדעות בענין הקשר בין דת ומוסר מחולקות הן אמנם, וכרגיל הן מיוסדות יותר על סברות מאשר על הוכחות מכריעות. אך המציאות

מלמדת אותנו, שהמפקקים בערכו של אותו קשר ומעמידים את המוסר ברשות עצמו קרובים יותר אל האמת מהעושים אותו "נושא-כליה" של הדת¹⁵. שכן עובדה ידועה היא, גם מההיסטוריה וגם מחיי יום-יום, כי היו וישנם בכל מקום ובכל עם ועם אנשים נאמני-דת (ולאו דוקא "צבועים") אשר הנהגתם המוסרית ה"מסופקה" לא הלמה את דתיותם כל-עיקר, כשם שהיו וישנם (אף הולכים ומתרבים) אנשים רחוקים מאד מכל זיקה אל הדת — ואפילו מתנגדים לה — והם עומדים על גובה מוסרי יוצא מן הכלל.

אחד העם במאמרו "המוסר הלאומי" מקדיש תשומת-לב יתירה לשאלה זו ומבאר ביאור היסטורי-פסיכולוגי-מדעי "הורגלו המון בני האדם לחשוב, כי מתחילת ברייתו אין המוסר אלא חלק מן הדת, אשר רק עמה ועל ידה בא לעולם ועליה הוא עומד ולא יצויר בלתי". ומסקנתו האחרונה היא: "היחס האמיתי שבין הדת והמוסר הוא איפוא ההפך מן האמונה הרגילה: הדת נותנת אמנם תוקף ועוז להרצון המוסרי, אבל התוכן המוסרי בא לעולם על ידי סבות אחרות והולך ומתפתח לעצמו"¹⁶.

ורב הוא ההבדל בין השקפה הגיונית זו לבין השקפתם צרת-האופק של האדוקים, אשר כל שינוי קטן בדת או כל ביטול של מנהג שעבר-זמנו נראה בעיניהם כפגיעה קשה במוסר וכסכנה לקיום האומה כביכול¹⁷.

עד כמה מלאה מכשולים (מבחינה חינוכית) היא הדרך של הקפדה יתירה על חינוך דתי "טהור" יש ללמוד אפילו מדבריו של אחד מבחירי המחנכים של דורנו, ד"ר ש. י. טשאראנא: המנות, במאמרו "לשאלת החינוך הדתי"¹⁸. לאחר שהוא קובע את ההלכה, כי הרעיון העיקרי של היהדות הוא — "להכניס את רגש הנשגב לכל מעשי האדם הפעוטים מלידתו ועד מותו, מבוקר עד ערב, לבטל את החול ולהעבירו מן העולם" הוא בא לידי ההחלטה, כי התכלית של החינוך הדתי היא "לדכא בקרב החניך את רגשותיו היחידים [אינדיבידואליים], לעשות את מושגי הנשגב והשגיא למרכז רגשים חזקים, עד שיוכל להשען עליהם בשעת רפיון וכשלון: להביא לידי כך, שכל השקפותיו ופעולותיו יקבלו מגמה כלפי הנשגב והנצחי"...

והלא "תכנית" זו, שנקל לחברה ושאי-אפשר לגשמה, מבטלת את עצמה לכתחילה בקיצוניות שבה, ומעוררת ספקות אפילו בנוגע לצד המוסרי שבה, כי אין רשות למחנך ל"דכא בקרב החניך את רגשותיו היחידים" בשם "הנשגב והנצחי" (שיש לו מקום בחייו של האדם, ואיננו כל החיים), אפילו אם עלה בידו לעשות כך לעצמו. וכמה מורים ניסו את כחם במעשה אונס זה והצליחו בו? לא, אין יכולת ואין צורך לחנך "קדושים" במובן דתי, ויש צורך ויכולת

15. ברוח חפשית זו נכתבו כמה ספרי-לימוד בצרפת, אשר שם היה נהוג לימוד המוסר במקצוע בפני עצמו; ראה, למשל: 1907. Jules Payot: "La morale à l'école".

16. "על פרשת דרכים", חלק שני.

17. בירור מאלף לשאלת שינויים בדת ניתן על ידי רב צעיר במאמרו: "על הורמים הדתיים של היהדות באמריקה" — "שבילי החינוך", חוב' ד"ה, שנה שנייה, תרפ"ו.

18. "שבילי החינוך", חוב' ג', שנה ראשונה, תרפ"ה.

לחנך "טהורים" במובן מוסרי. ולא עוד, אלא שאותה טהרה מכילה בקרבה גם את היסודות של קדושה אמתית, בשעה שאותה קדושה יונקת לעתים קרובות את חיותה מקרקע הטומאה.

אכן כאן יש מקום לשאלה חמורה. והיא: מדובר בזה על חנוך עברי, שיהא מיוסד על תרבות עברית. והנה הדת הישראלית, שירדה מגדולתה הקודמת בימינו, היא לכל הדעות חלק חשוב מתרבות זו, ויש בה סימנים ברורים של יצירה עצמאית — פרי רוחו של עם ישראל²². והאם כן הוא הדבר גם בנוגע למוסר? כלומר: האם קיים באמת מוסר לאומי מיוחד, אשר השם "מוסר היהדות" יהלום אותו? ואם כי היה דבר כזה במציאות בימי קדם — האם עודנו עומד בעינו גם כיום, לאחר שאותו-מוסר נעשה רשות הרבים, ודוגלים בשמו עמים רבים — בין שידוע ובין שלא ידוע להם, כי מוצאו מתורת-ישראל? כאשר צוין בפרק הראשון, כי החינוך בימינו אצל עמי התרבות שואף להביא את החניכים לידי "אזרחות טובה ומועילה" — האם לא נאמר על ידי כך, שחינוך זה משתדל להשיג מטרה מעשית ומוסרית כאחת? והעיקרון הדימוקראטי של "שמירת זכויותיו של כל יחיד, מבלי קפח על ידי כך את זכויותיהם של יחידים אחרים" — כלום אין הוא מקביל אל העיקרון המוסרי "דעלך סניא לחברך לא תעביד", כפי שהורה הלל הזקן בשעתו (ובהבדלים ידועים קונפוזיציוניים לפניו וישו אחריו)? ואם כן הוא הדבר — מה יתן ומה יוסיף החינוך העברי לחניך היהודי בתפוצות הגולה, אשר את רוב זמנו יבלה על כרחו בבית-הספר הכללי, ובו יחושל אופיו ותעוצב אישיותו? מה יעשה בית הספר העברי, כדי להעמיד את תלמידיו על מהותו המיוחדת של המוסר העברי, ואיך ידריכם לחיות על פיה?

יש להצטער על שלא עלה בידו של אחד-העם לגשם את חלום-חייו על כתיבת חיבור מקיף על הנושא "מוסר היהדות", אשר שם היינו אולי מוצאים תשובה ברורה כל-צרכה לשאלה זו. כי ספרו הקלאסי של לאצארוס²³ איננו מדעי כל-צרכו ורוח של סניגוריה מרחפת על דפיו: כשהוא מדגיש, למשל, (בפרק השלישי), כי המוסר היהודי — אף אם הוא פונה אל העם, אשר בשפתו הובע — איננו לאומי גרידה, אלא כללי-עולמי (בשעה שלפי תפיסתו של אחד-העם הוא ההבעה הטיפוסית ביותר של "רוח-העם" דוקא), מורגשת בדבריו שם נטיה "למצא חן" בעיני הגויים. ו"הוגי-דעות" שבאו אחריו חוזרים על הפזמון, שהיהדות איננה אלא "אמונה" בלבד — ועיקרונה של אותה אמונה הוא "להיות נגד הטבע"; ומכאן שאין לה שום קשר עם "דם" או עם ארץ, אלא עם אלהים בורא העולם בלבד. ומשאמונה זו מתמוטטת באים לעולם מרכסים ופרידים²⁴... ואשר לרבי קפלן

19. על המקוריות המוחלטת של היצירה הזאת עומד יחזקאל קויפמן בספרו החשוב: "תולדות האמונה הישראלית", כיתוב בכרך ב', ספר ראשון, תש"ב.

20. Prof. Dr. M. Lazarus: "ETHIK DES JUDENTUMS," Fuenfte Auflage, 1904.

21. Maximilian Beck: "ETHIK" (Kapitel 6: "Vom Wesen des Judentums") — Philosophische Hefte. V Jahrgang, Heft 1/2, 1936.

(ספרו הראשי, שרובי הנחותיו מושתתות על דעותיו של בעל "על פרשת דרכים", נזכר בהערה 7) — הרי הוא מרבה להדגיש בעיקר הדבר את האידיאליזם הדימוקראטיים; והללו נישאים כיום על שפתי הרבים, ואין בהם משום יחוד לאומי, ואין הם מציינים את מהות היהדות דוקא. דיואי וקילפאטריק עשו אותם אבני-פנה לתורת-החינוך באמריקה; וברוח זו מדובר עתה על תיקונים בחינוך האנגלי²². סימפוזיום מיוחד, שהשתתפו בו באי-כח של מקצועות-מדע שונים, של דתות שונות ושל זרמים פוליטיים שונים, נערך בשנת 1939 בהאוניברסיטה קולומביה בניו-יורק, וכולו הוקדש לשאלת "החינוך לקראת הדימוקראטיה"²³. ושורת הרצאות של חבר פרופיסורים באוניברסיטה של מאנצ'סטר (אנגליה) נתפרסמה זה מקרוב בקובץ מיוחד, והנושע הוא שוב — הגנה על האידיאליזם של הדימוקראטיה בחיים ובחינוך²⁴. קרוב איפוא לודאי, ששאלת החינוך תיפתר ברוח "הדימוקראטיה המתקדמת" בכל הארצות, שתשתחררנה מעולו של היטלר. ובכן, מה יחדש בנדון זה החינוך העברי כשלעצמו?

קושיה זה מתישבת בשני תירוצים, אשר כל אחד מהם הוא תירוץ מספיק. ראשונה: אין להעמיד מחיצה בין חינוך האדם בכלל לבין חינוך היהודי-שבאדם, כשם שאין מחיצה כזאת קיימת בחנוכם הלאומי של בני כל עם ועם. כל מוסד חינוכי באשר-הוא-שם משמש פרוזדור אל חיים אנושיים ולאומיים גם יחד, ואף מגשם הוא בחוגו המוגבל חיים אלה, בזעיר-אנפין, לגבי חניכיו. ובזה הוא יוצא ידי חובתו הכפולה נגדם. ואולם היהודי, אשר מבחינה תרבותית הוא זקוק — כפי שזכר כבר — ל"אזרחות" בשני עולמות שונים, מוטל עליו להתחנך לקראת האזרחות הלאומית שלו חינוך נוסף, במוסדות מיוחדים-לכך. אף על פי כן, אין גם אותם מוסדות צריכים ואינם יכולים להיות לאומיים בלבד: "אינם צריכים, באשר הטעמה יתירה של לאומיות עלולה להביא לידי שוביניזמוס גם; ואינם יכולים — משום שהמוסדות האנושיים הכלליים והיסודות הלאומיים

22. Richard Wilson: "DISCUSSING EDUCATION," 1942.

23. "EDUCATION FOR DEMOCRACY"—Proceedings of the Congress on Education for Democracy; ברור זו נכתב גם ספרו של ד"ר ברקסון: "PREFACE TO AN EDUCATIONAL PHILOSOPHY, 1940)

24. "WHAT WE DEFEND," edited by E. F. Jacobs, 1942.

25. בספרו של יחזקאל קויפמן (שנזכר בהערה 19), נאמרו דברים, אשר יש להם שייכות לענייננו, ומן הראוי שיובאו כאן. בדונו בספר יונה אומר המחבר: "בספר זה הפרובלימה היא (איפוא) אד ורק מוסרית. החטא, העונש, התשובה, הפליחה; מרת הרין ופדת הרחמים. — הפרובלימות המוסריות היסודיות ביותר, שאלת החטא והרע, המישפט וההסד וכו', כבושות בספורי תקופת-בראשית, שקרקעם אנושי-עולמי ולא ישראלי. ספרות החכמה המקראית אין בה יסוד ישראלי בכלל. זהו לא רק אופיו של ספר איוב, אלא גם אופיו של ספר משלי וספר קהלת ואף של פרקי החכמה שבספר תהלים... את ספר יונה עלינו להבדיל בספרות הזאת: הוא מן הספרות המוסרית המקראית, האוהבת לגלל את שאלותיה על מעד לא-ישראלי ולהנשא ברוח של "ארץ" סתם..."

וראויים לתשומת לב גם דבריו בנוגע להבחנה בין לאומיות לבין דת, שמצאה לה מקום בספרותנו העתיקה. הנה מה שהוא אומר בדונו על ספר רות: "את רות אין הכתוב משבח כשורש בזה, שעובת אלהי נכר ורבה כאלהים חיים. גם כשבתה בארץ עדיין היא "עכריה". הנרות היא איפוא כאן התרבות לאומית-ארצית הנגדרת אחריה טמיעה תרבותית, וממילא — גם דתית. היא נובעת אך ורק מן היסוד הלאומי שברת".

משולבים זה בזה, וההפרדה ביניהם מלאכותית היא. מקום להבחנה ולהטעמה יש כאן, אך אין מקום להעמדה זה כנגד זה. לא טוב ולא נכון משום-כך להורות, למשל, את ההיסטוריה הלאומית מנקודת ראות לאומית מצומצמת וברוח אפולו-גיתית; ואי-אפשר להעביר קו מבדיל בין חובות האדם לבין חובות היהודי בחייו החברתיים. החינוך המוסרי בבית הספר העברי יהא איפוא (מדעת ושלא מדעת) אנושי-עברי, כשם שהוא אנושי-אמריקאי באמריקה, אנושי-צרפתי בצרפת, וגומר. הוא יהיה ממילא אנושי-עברי, מכיון שתוכנו — כפי שהוא נתון לנו בבחינת ירושת אבות — איננו לאומי דוקא, ולעומת זאת צורתו כולה עברית-לאומית היא. והלא זהו בעצם מה שדרש אחד-העם במלחמתו לחינוך לאומי הראוי לשמו נגד התופסים חינוך זה תפיסה שטחית ומשובשה. "לא זה החינוך הלאומי הרצוי" — אומר הוא במאמרו על נושא זה — "לדבר תמיד על 'הלאומיות', לשבח ולפאר לפני הילדים בלי הרף את עמם וסגולותיו המיוחדות... אלא איזהו חינוך לאומי אמתי? זה שמביא את הילדים לקלוט את רוח אומתם שלא מדעתם, בהכניסו ללבם הקנינים האנושיים הכלליים בצורה לאומית..."

מכאן, שהחינוך המוסרי בבית-הספר העברי לא יהיה סתם חזרה מיותרת, ומשום כך משעממת, על דברים והסברים ששמעום כבר התלמידים בבית-הספר הכללי (כאשר יקרה בחינוך היהודי סתם); אלא ינתן לחניכים מתן חדש, בצורה שלא ידעו קודם, והיא מלאה פעם חן ספורי מלבב שקשה למצוא דוגמתו, פעם פתוס נשגב ומלהיב, ופעם חכמה מפתיעה ונחרשת על לוח-הלב. אותם האידיאלים הדימוקרטיים והסוציאליים, אשר החינוך המודרני הכללי מתאמץ בכל מיני דרכים להקנותם לחניכים²⁶, ושירבו בלי ספק לטפחם ולהפיצם ב"עולם החדש" המקוה, ספרותנו הלא היא מלאה אותם על כל גדותיה, ובצורות רבות ועשירות-גוונים כל-כך, שתוכל מבחינה זו "להתחרות" עם כל ספרות אחרת ולצאת בור-נצחון. ובזכותן של צורות אלה יוכל החינוך המוסרי העברי לסייע סיוע רב להתפתחותם הרוחנית של חניכיו — התפתחות, אשר "כחה גדול להרחיב את האופק של בעליה ולהרים את ערכם האנושי".

שנית: לספרות שלנו נשאר ערך של מקור-ראשון בנוגע למוסר, לא פחות משנשאר לה בנוגע לדת, גם אם נעשו אוצרותיה לקנין הרבים בדרכים שונות ובצורות שונות. ואין ספק, שמבחינת-מה יש כרגיל עדיפות רבה ליצירה מקורית על חיקויים מכל המינים, ואפילו יפים ומשובחים. וטבעי הוא הדבר, שבעל היצירה המקורית ירגיש ביתר תוקף את יתרון פעלו וישבע-רצון מיתרון זה. החניך העברי ימצא איפוא באידיאלים המוסריים הנעלים של ספרותנו (גם של ספרותנו החדשה — במידה לא קטנה) עידוד להכרתו העצמית, לבטחוננו העצמי, לחפץ-החיים כבן נאמן לעמו. והלא זאת היא שאלת-ייסוד בכל בעית-חינוך בארצות

26. "על פרשת דרכים", הלך רביעי.
27. הספר רבי-הכמות ורבי-האיכות, שנוכר בהערה 1, מכיל, בין שאר דברים מעניינים, חומר עשיר ומאלף בנדרו זה, כפי שעובד להלכה ולמעשה במערכת בתי-הספר המפורסמת של וויניטקה (שם מקום), אשר בראשם עומד מחבר-הספר שלפנינו.

תפוצותינו, אשר פתרונה הוא תנאי ראשון לכל מאמצינו להמשיך את קיומנו הלאומי. לפתרון זה עלינו משום-כך לכוון את פעולותינו בחינוך הדור הבא, אשר עם בוא תקופת דרור ושוויון לעמי כל הארצות (אף כי לא בבת-אחת תבוא, ויש מקום לחשוש שחלקנו ייגרע מחלקם של עמים אחרים) לא יוכל עוד חפץ-החיים האמור לינוק את מרצו הבלתי-נכנע ממעינות הדת הדלולים מצד אחד ומנגישות ורדיפות בלתי פוסקות מצד שני.

החינוך המוסרי הנוסף שיקבל הילד היהודי בבית הספר העברי לא יהיה איפוא הוספה לבטלה, אלא ישמש תחליף רבי-השפעה לדת ואמצעי לחשל את רצונו הלאומי-היהודי — לבל ייבלע כולו או רובו באוירה הדימוקראטית והנוחה שמסביב, הקוראת להשתוות ולהתבוללות, ולבל יעבור מעולמנו לבלי שוב עוד אלינו לעולם.

אמנם כל זה יושג — כפי שמתברר מכל הקודם — אך ורק בתנאי, שדוקא החקורות לתפיסת-העולם המוסרית היהודית ייגלו לפני התלמידים, ושאוצרות רוחנו יופיעו לפניהם בכל זהרם הראשוני, ולא בצורת העתקות וחיקויים וליקוטים ושבריי-לוחות; באשר כאלה וכאלה הן יינתנו להם לרוב גם בבית-הספר הכללי, ואיזה צורך יש להכניס תבן לעפריים?

אך ישנם בינינו — ודוקא מבין האחראיים על סידור עניני החינוך שלנו והנהלתם — החושבים או מרגישים אחרת: לפי דעתם, מכיון שהדימוקראטיה עלתה לגדולה (כאילו זהו דבר חדש לגמרי) — "הרי תרבות ישראל ותרבות המדינה (באמריקה) מזדהות". שכן "הרעיון הדימוקראטי ניוון הרבה מתורת-ישראל, בעיקר מן התנ"ך, וגם כשהוא המשיך להתפתח נשאר נאמן לעקרונות הנעלים של היהדות". המסקנה ההגיונית צריכה היתה לכאורה להיות: ובכן גרבה מעתה ללמד את ילדינו תורת-ישראל ובעיקר את התנ"ך במקורו. ותחת זאת הננו שומעים: "אם נקבל את ההשקפה הדימוקראטית כנקודת החזות בחנוכנו נהיה אנוסים לסדר מחדש את תכנית הלימודים לאורה ולשנות את שיטות ההוראה, אבל ערכי היהדות לא יפסידו על ידי כך ולא כלום. להפך, כמה מקדשי האומה יוארו באור חדש ויקנו להם תוספת של חשיבות".

והנה דוגמות לתכנית מחודשת זו, שיוסיפו חשיבות לערכי היהדות ויאירו אותם באור חדש:

- (1) שעורים על עקרונות הדימוקראטיה בצרוף ליקוטים מתאימים ממקורות עבריים ואנגלים, (2) פרוט של עקרונות דימוקראטיים בקשר עם החגים בהתאמה לגילים שונים, (3) אנתולוגיה של הדימוקראטיה בתנ"ך, (4) מדריך למורים על ערכים דימוקראטיים בקשר עם תולדות ישראל בצרוף מקראות מתאימות לילדים, (5) חומר דרמטי מגוון, (6) ספורים לילדים המתארים את החיים הריאליים מנקודת-השקפה של ערכי הדימוקראטיה, (7) אנו צריכים לספק לילדים בבית-הספר הזדמנויות מרובות לחיים דימוקראטיים ביחד עם הלימודים העיוניים...

כך הוצע בפירוש במועצת המהנכים העבריים — תש"ב; ואחד מהנאספים עורר את השאלה, "אם אנו מלמדים יהדות או שאנו מלמדים דימוקראטיה?" ("שאלה תמימה. כי התשובה הלא ברורה היא כל כך: אין "אנו" מלמדים — אין "אנו" יכולים ללמד מתוך השקפה עיונית ומעשית זו — לא יהדות ולא דימוקראטיה. אנו, פשוט, פוזמים פזמון ישן נושן, הידוע בשם "מה יפית". כך עשינו לפני ימים לא רבים לכבוד העברית והציונות, וכך הננו עושים כעת לאנגלית ולדימוקראטיה. הכל לפי המקום ולפי הזמן, ובטוחים אנו, שזאת היא הדרך הנכונה לעליה ולהצלחה...")

אלא שמוסר-היהדות מתנגד קצת ל"פילוסופיה" זו, והדרישה לאמת וצדק היא אחת מדרישותיו התקיפות ביותר. וסברה שגם הדימוקראטיות מתנגדות לגמישות יתירה, להסתגלות יתירה, ולהכנעה יתירה. ואי-אפשר למכור את ערכי היהדות ואת אידיאלי תחייתנו הלאומית בנזיד עדשים. בודאי שהאידיאליים הדימוקראטיים יקרים לנו לא פחות — על צד האמת, יקרים לנו יותר מאשר לעמים אחרים; ואולם דוקא משום כך לא יתכן, שכל חינוכנו הלאומי ייפך לאגירת פירורים מיותרים של דימוקראטיות תחת שולחנם של בעלי-הרוב בארצות מושבותינו, אשר לפי הודאת הטובים שבהם היתה תורתנו מורת-הדרך שלהם. ולא עוד, אלא שיש בכך אפילו משום הבעת אי-אמון לשיטות ההוראה והחינוך בבתי-הספר של המדינה, אשר ילדינו מתחנכים בהם יחד עם כל ילדי-הארץ: כלום אין אנחנו יכולים לצאת ידי חובת-הדימוקראטיות כיתר התושבים, בחוק-הלימודים של בית הספר הכללי, וזקוקים אנו לתכלית זו לבתי אולפנא מיוחדים? מה שאין כן, אם מדובר על תרבות-ישראל בצורת דת²⁸, מוסר, שפה, ספרות, היסטוריה, אמנות. דברים אלה אין מלמדים בבתי-הספר של המדינה; ולכן הכרחי הוא הדבר שנקבל על עצמנו תפקיד זה שהוא זכות וחובה גם יחד. ורק על ידי לימוד כל הדברים האלה מתוך מקורותיהם הראשונים יבואו ילדינו ממילא גם לידי חדירה עמוקה יותר ולידי הבנה שלמה יותר של האידיאליים הדימוקראטיים, שרוח עמנו הולידה אותם וטובי עמנו בכל הדורות, עד ימינו אלה, טפחו אותם באהבה ובמסירות.

רק ידיעה ממשית זו, שתהא נקנית להם על ידי מחנכים בעלי שיעור קומה שכלית ומוסרית, אשר רוח התחיה הלאומית בארץ-ישראל וגם בשאר ארצות ממלאה את כל לבם — רק ידיעה ממשית זו תעשה את בני-הנוער שלנו לאנשים-עברים, אשר יהיו לתפארת לנו ולרצון לבני-מדינתם.

האם הכוונה היא לטפח ולחזק על ידי כך בלב בני-נוערנו את הגאווה הלאומית (אשר הרבה לדבר עליה אפילו אחד-העם), לתת מזון לרגש-העדיפות,

28. ראה דיווח-שבון של מרכזי ה"ו"ע על מועצה זו ב"בצרון" שנה ד', חוב' א', חשרי, תש"ג.

29. מכל האמור קודם כרוך, כי הנני מתכוון ללימוד הספרות הלאומית שלנו, אשר היסודות הדתיים והמוסריים תופסים בהם מקום רב, ולא לשיעורים במצוות מעשיות או למליצות רמות על מוסריות סתם.

להתרברבות לאומית? — לא ולא. החינוך הלאומי בימינו איננו מחייב, איננו דורש זאת בשום פנים. התפיסה של "אתה בחרתנו" מובנה היא מבחינה פסיכולוגית, אך איננה מוצדקת מבחינה מוסרית. היא מילאה תפקיד גדול בהתפתחות העמים — ובייחוד אולי בתולדות עמנו — בשמשה כח-דוחף לאמצעי-התחרות גופניים ורוחניים במלחמת-הקיום, וכח-מעודד ברגעי-כשלון ובמצבי-דכאון. ואולם בתקופה שאנו חיים בה אין עוד שום הצדקה לקיומה, כי תפיסה זו — אשר כמעט כל העמים נטו ונוטים אחריה — נעשתה אחד הגורמים התמידיים להתנגשות בין אותם עמים ולמלחמות-דמים בעולם. לגבי עמים גדולים וחזקים זאת היא איפוא נטיה מסוכנה, ולגבי עמים קטנים וחלשים היא מגוחכה. והלא כן הוא הדבר גם ביחס אל יחידים. ולכן מעוררת יהירותם הגלויה כעס, בחילה או צחוק. והענוה נחשבת לאחת המעלות הטובות, אשר כל מורי-המוסר מרימים אותה על נס, ומשוררנו הלאומי הציב לה מצבת-תפארת בשירו בן האל-מות "יהי חלקי עמכם". אין הענוה מחייבת בשום אופן העדר הכרה-עצמית ואמון עצמי, שערכה רב מאד בחיי היחיד והצבור; אבל היא מונעת התפארות על הזולת וזלזול ברגשותיו. אם יש לך יתרונות ממשיים "יהללך זרים ולא פיה" — זהו כלל גדול בחברה, ואי-התרוממות של האחד על השני — זאת היא גם אחת הדרישות היסודיות של דימוקראטיות. ואם בין יחידים כך — בין עמים שונים על אחת כמה וכמה. גאווה לאומית מוצגת-לראוה לא תוכל להתקיים עוד בעולם החדש, וטוב הדבר, שלא תוכל להתקיים בו.

ברנה, אשר רגש של אנוכיות מתנפחת עורר בו תמיד חמה וכל העויה מזויפת — שאט-נפש, כתב בסיפורו "מכאן ומכאן" (כרך רביעי של כתביו): "אני במרדי עומד! אני — בהנאה חריפה הייתי מוחק מן הסידור העברי בן-הדור את ה"אתה בחרתנו" בכל צורה שהיא. עד היום הייתי עושה זאת: מגרד ומוחק את הפסוקים הלאומיים המזויפים עד לבלתי השאיר זכר. כי הגאווה הלאומית הריקה וההתפארות היהדותית מחוסרת-התוכן לא תרפא את השבר, והמליצות הלאומיות המזויפות לא תועלנה כלום..."

ואמנם נמצא דוקא באמריקה מי שקבל על עצמו את התפקיד של מחיקות והוספות ושל שינויים ותיקונים בסידור ובמחזור, ובהגדה וכו' — כדי "לטהר" את היהדות משגיאותיה ההיסטוריות כביכול; ואף יסד "עדה" לא גדולה של "מאמינים", המקבלת ברצון וברצינות את התיקונים האלה. ואולם לא זהו העיקר: המובע למעלה בנוגע ל"אתה בחרתנו" לא למחיקות שונות התכוון (מה שאיננו עוד לפי רוח הזמן בתנ"ך, למשל, בודאי ובודאי שאינו חומר למחיקה, אלא — בהתאמה לגיל הלומד — לדילוג, או להסברה מתוך תיאור התקופה, שבה נאמרו הדברים); הכוונה היתה — שינויים ידועים ברוח, באטמוספירה של בית הספר העברי.

רצוי, שאטמוספירה זו לא תהא כבדה יותר מדי, ולא תהיה דומה הרבה לזו השוררת בבית-תפלה, ואף לא לזו שבקסרקט. תלמידים ותלמידות בבית-ספר עברי בארצות הגולה ילמדו-נא את היהדות מתוך יחס של רצינות, אך לא דוקא

מתוך התרוממות-רוח של קדושה-בלתי-פוסקת (שאו היא על כרחא "עשויה"), ולא תחת הלחץ של משמעת המורה. אין כל צורך שיחשבו, כי הם לומדים שפת-ישראל, ספרות-ישראל ותולדות עם ישראל, מפני שהן עולות בערכן וחשיבותן על יצירות לאומיות ממין זה אצל כל שאר העמים; אלא די שירגישו, כי ירושתם הלאומית עומדת במדרגה גבוהה מאד, וחובתם וזכותם היא להכיר אותה, לשמור עליה, לטפח אותה באהבה; וכל זה איננו מחייב בשום פנים את היחס של "אתה בחרתנו". ונחוץ גם כן, שהחניכים יגיעו לידי ההבנה, כי תרבות לאומית רחוקה היא מהיות נכס מושלם ומוגמר, אשר איננו נתון לצמיחה ולגידול, אלא להפך: יצירה אורגנית היא, אשר חוק ההתפתחות חל עליה, ולכן זקוקה היא לאוירה מתאימה ולטיפול מתאים. לא לשמירת הקיים בלבד אנו דואגים, אלא גם להמשך בלתי-פוסק של תהליך-היצירה; ולשם כך דרושה לנו — חוץ מחירות לאומית-תרבותית בכל אשר נתאזרח — גם קרקע-גידול מיוחדת, שבה יוכל חלק גדול מבני עמנו להאזן אחיזה חמרית ורוחנית, ולהגיע לידי מצב תקין של אזרחות אחידה, בלתי מפולגת. קרקע זו היא ארץ-ישראל, וכל ההולך ומתהווה שם החד החדל של ה"צינוניות" הוא משום כך חומר חשוב לחינוך הלאומי שלנו וחלק יסודי לתכנית-הלימודים.

אמנם כל זה מוטב היה שייכנס תחילה אל לב ההורים, ומאזרח-חייהם ומפיהם יימסר לילדיהם; ואולם לפי המצב בהווה מוכרחים אנו להפוך את הסדר: מהנהגות האישיות ומפיו של המורה אל לב החניכים, ומהם — אל הבית ואל לב האבות.

אף כל זה קשור, כמובן, עם הבעיה של חינוך האישיות היהודית, של היעשות החניך "אזרח טוב ומועיל" בעולם-הרוח של התרבות העברית, ואדם מסוד בלב ונפש לאידיאלים הלאומיים שלנו. וגם לכך אין צורך ב"אתה בחרתנו" דוקא. אף על פי כן יש ויש, כמובן, מקום רב להתרוממות-הרוח בבית הספר העברי, וכל שיעור בהיסטוריה ובספרות יוכל לתת הזדמנות לכך. אלא שאין זו מוציאה גם רוח של חירות ושל חדוה, וכמו כן — של משחקים ושעשועים שונים. דבר זה מן הראוי להדגיש כלפי הקובלים על "שיטות מודרניות" בחינוך העברי, כאילו באמת הילד העברי והנוער העברי שונים הם תכלית-שינוי מבני גילם הנכרים, וכאילו חסרה כל התאמה בין הפסיכולוגיה של אלו ואלו³⁰. ואין הדבר כן: הבדלים ישנם אמנם, אבל אין הם עמוקים כל-כך. וביחוד אין הם מורגשים בסביבה האמריקאית, המקרבת רחוקים, מוחקת הבדלים ומשווה שונים. ועל כל פנים זקוק החינוך העברי בגולה לאמצעים מיוחדים ולתחבולות מושכות-לב, שיקלו מעל החניכים את העול של עבודה נוספת ושל מאמצים מכבידים.

30. זה הוא תרומם המתקבל מחלק מהדברים ב"עיקרים ויסודות", אשר בתכניהם הלאומיים של ועד החינוך ההדרי (ר' הערה 10); ורמזים לכך יש גם במאמר החשוב של יחזקאל קויפמן, "נפש ורוח בחינוך", שנדפס בקובץ "על החינוך התיכוני בארץ-ישראל", 1939. והאמת היא, שמתקרים בהשוואות כמות-הנפש של תלמידים יהודים ופאליהודים יש לנו לעת עתה, כלימה שידוע לי, רק בנוגע לכשרונות שכליים (אשר בהם יש לתלמידינו יתרונם), ולא בנוגע לנטיות מוסריות ולכתיבה.

כדי שבית-הספר העברי יוכל למשוך אליו את התלמידים, עד שילכו אליו ברצון ובשמחה, צריכה האוירה שלו להיות נוחה, נעימה ומעודדת עוד יותר מאשר בבית-הספר הכללי.

ליצור אוירה כזו בתנאים הקיימים בחינוכנו זהו דבר לא קל; אבל בלעדית יקשה מצב-המורה העברי שבעתים, ותוצאות עמלו לא תהיינה משביעות-רצון כלל וכלל.

למקומה של הציונות בבית-הספר העברי כדאי היה אולי להקדיש פרק מיוחד; ואולם — מכיון שבירור שתי הבעיות היסודיות, אשר דנו בהן עד כה, דרש שקלא-וטריא מפורטת, והדברים ארכו יותר מן המשוער, וגם שומה עלינו להקדיש עוד מקום הגון לשאלת-השאלות של חינוכנו בארצות הגולה (על הלשון) — אסתפק כאן ב"מראה-מקום" בלבד, מאמרי "ארץ ישראל בתור גורם חינוכי" אשר בו הובעה הדרישה "כי בה במדה שהתנ"ך יהיה יסוד תכנית הלימודים שלנו — בה במדה תהיה ארץ-ישראל העתיקה והחדשה מרכז חייה-הרוח של בית-הספר שלנו"³¹. נדמה לי כי רוב הדברים שנאמרו שם ראויים עוד להשמע גם היום, ומוטב להמנע מחזרה עליהם כאן.

כמו-כן אסתפק על-כרחי במועט-שבמועט גם בנוגע עוד לשאלה פדגוגית חשובה אחת, שיש לה שייכות אל חינוך-האופי, או אל החינוך המוסרי. והיא — שאלת החינוך האסתטי בבית-הספר העברי. אכן גם בבעיה זו דנתי במקומות אחרים;³² אך על כל פנים רצוי לי להדגיש כאן שוב שני פרטים, אשר נדמה לי, כי הם תובעים תשומת-לב מיוחדת מצדנו.

(א) החינוך האסתטי אצלנו יש לו ערך לאומי מיוחד, מכיון שבמשך תקופה ארוכה הונחנו אותו וזלזלנו בו, והדבר השפיע לא לטובה על הנהגתנו החינוכית בנוגע לדברים שבטעם. ומבחינה זו ביחוד עלינו להכיר ולהודות בקשר האינטמי שבין היפה והטוב, אשר בתקופה הקרובה לנו הרבו להטעימה אחדים מהוגי-הדעות הגירמניים (וביחוד שילר), ובימינו — י'ון ראסקין, האוילוק אליס, ג'ורג' סאנטאיאנה ועוד ועוד³³. אצלנו זאת היא פחות שאלה של הערכה אסתטית לגבי יצירות אמנותיות, מאשר שאלה של דרכי נימוס חיצוניים, שיש להם ערך לא קטן ביחסים חברתיים. למשל: המתבונן אל התנהגותם של הקהל שלנו באספות והרצאות או בחגיגות ובנשפים אמנותיים, אי-אפשר שלא יחוש איוו אי-נעימות מעליבה למראה רופפות-הסדר והעדר השקט, שהם נחוצים כלי-כך לתכלית ההצלחה השלמה של המאורע, ושהם בבחינת חובה צבורית של כל יחיד לגבי חבריו הנאספים-יחד. יש אולי לומר, שאין חזיון זה אלא ענין

31. ב"שילי-החנך" חוברת ד', שנה ראשונה, תרפ"א.

32. בשבועון "הספרות" שירי "תרע"ה-תרע"ט ("חיים של יופי"), בעתון הפרדוני בטאון, תרצ"ח ("היסוד האסתטי בחנך העברי"), ועוד.

33. על הקשר בין אמנות ודת מדבר Irvin Edman בספרו היפה: Arts and the Man (Sec. ed.) 1939.

של מזג-רוח. ואולם עובדה היא, שכל אותם יחידים יכולים לכבוש את מזג-רוחם, כשהם מעורבים עם נכרים, המקפידים על כגון זה. ומדוע לא יכבשוה כשהם "בינם לבין עצמם"? התשובה היא: חוסר-טעם וחוסר-אחריות. תיקון מעוות זה יוכל לבוא דרך הצנור של בית-הספר העברי, אשר בו מובדלים התלמידים היהודים מחבריהם הנכרים, אם המורה יעמוד על המשמר וידגיש את הצד האסתטי-המוסרי שבהנהגה נימוסית בצבור, ולא דוקא את הצד המעשי של ביטול זמן, הבא מהפרעות ואי-סדר במחלקה. הנגיעה בצד הלאומי שבדבר, מתוך הכלל "בני ישראל ערבים זה בזה", אף היא יש לה מקום במקרים כאלה. ועל הכל — דרכיו ונימוסיו של המורה צריכים לשמש דוגמה (גם בלי אומר ודברים) להנהגה חיצונית נאה; והוא יימנע מזלזל בצד זה של תפקידו, אם יזכור, שזהו חלק בן-חשיבות של פעולתו החינוכית, כי ממנו ועל פי הדרכתו ילמדו חניכיו, איך לכלכל את מעשיהם בצבור יהודי, כשאין עין זרה צופיה את הליכותיהם, ורק החובה של משמעת-עצמית עליהם. אך מובן מאליה, שהחינוך האסתטי בבית הספר העברי לא יסתפק בשמירה על סדרים נאים בלבד, ואפילו לא בפיתוח רגש היופי והערכת היופי בנוגע ללשון וספרות בלבד, אלא גם בנוגע לכל מעשה-אמנות הגון, אשר רוח העם מתגלית בו (במוסיקה, וגם באמנות פלאסטית) — בין ש"מעשה" זה מקורי הוא ממש ובין שהוא מושפע מן החוץ ומעובד לפי טעמו העממי.

(ב) החינוך האסתטי, מנקודת-הראות של הבחנה נכונה בין יצירות אמנות בנות ערך ממשי לבין יצירות שטחיות ופחות-ערך, נתקל בקושי רב מפאת השפעת הסביבה בבית וברחוב, או מהשפעת המודעה ו"רוח הזמן". טעמו של האזרח הבינוני בנדון זה איננו על פי רוב הטעם הטוב והעדין של איש-התרבות האמיתי; ולכן הוא נגרר דוקא אחרי הזיבורית שבאמנות ולא אחרי העידית שבה. ממילא מובן, שקיימים בנדון זה הבדלים אישיים רבים אצל יחידים ואף אצל עמים שונים; אך הצד השווה הוא — להיטות יתירה אחרי הקל והפשוט (או ה"חלק") ביותר, או העדפת הצעקני והמדהים על הענוג, הצנוע והעמוק. ביחוד מורגש דבר זה בתקופתנו בשדה המוסיקה (אך לא בה בלבד), אשר רבים בערך מבני-עמנו זכו להמנות בין יוצריה החשובים וביחוד בין מגשימיה העילאיים, ואשר קרובה היא לרוחנו ומושכת את לבנו יותר משאר אמנויות. הג'אז — זה הביטוי הגס וההמוני של אמנות הצלילים — השתלט בימינו באמריקה, והוא הולך וכובש לבבות גם מחוצה לה. והוא מוצא לו "אזנים קשובות" לא רק באולמ-ריקודים ובנשפיי-הילולים, אלא גם באולמ-קונצרטים, בבתי האבות ובבתי-הספר. ואחינו בני-ישראל, שהיו נוטים לפנים לשירה וזמרה לירית, עדינה ולבבית, נגררים גם בנדון זה אחרי המודעה, וכדרכם בחיקוי הם משתקעים בג'אז עוד יותר מ"אדוני-הארץ". מוסדות חינוכיים כלליים באמריקה, מהטיפוס המתוקן והמתקדם ביותר, מתחילים לשים לב לקלקלה הכרוכה בקילקול-טעם זה אצל החניכים הצעירים, והם משתדלים להרגיל אותם במוסיקה מובהרה, עד שיוכלו להבינה ולהעריכה כראוי, ולהרגיש מה רב המרחק בינה לבין המוסיקה הג'אזית של הרחוב. ואולם

ראשונה אין הדבר נעשה במידה מספקת, ושנית (וזהו העיקר) אין, כמובן, הדוגמות המובהקות לקוחות מאוצר הזמירות והמנגינות, שהן טבועות בחותם הטעם הלאומי שלנו — בקודש ובחול. וחסרון זה צריך להמלא על ידי לימוד המוסיקה בבית הספר העברי. יחס רציני אל הוראת הזמרה והנגינה יידרש-נא מבתי האולפנא העבריים, כהשלמה נחוצה וחשובה לחינוך האנושי-הלאומי, שאנו שואפים להקנותו לבני הדור הצעיר שלנו. אגב: שירים נבחרים מארץ-ישראל ועל ארץ-ישראל ישמשו מילואים טובים ומועילים לחלק התכנית המוקדש לציונות — נוסף על המציאם סיפוק אסתטי ועל היותם תחבולה לשיפור הטעם האסתטי.

אכן המקור הראשי לחינוך האסתטי בבית הספר העברי (כמו החינוך המוסרי-הדתי) היה תמיד, וישאר גם להבא למוד השפה והספרות העברית.

פרק ד: לשון וספרות

בפתיחה למאמר זה נאמר, כי החינוך העברי — בניגוד לחינוך היהודי סתם — לא יתואר בלי השפה העברית, וכי אותו חינוך מחייב "גובה ידוע", כדי שיהא ראוי לשמו. מהו איפוא הגובה המינימאלי, אשר הנקודות שלמטה ממנו אינן יכולות להחשב לתחנות, המציאות את "מחוז חפצו" של החינוך העברי?

תשובה קצרה לשאלה זו היא: אותו הגובה, אשר בו ידעת-השפה מאפשרת את ההתוודעות אל חלק הגון מהספרות העברית בגילוייה היסודיים ומפתחת את הכושר להפיק תענוג ותועלת מקריאה חפשית בה. נקודה גבוהה יותר היא — נוסף על האמור — היכולת להביע בעל-פה רעיונות בעברית רהוטה ומדויקה, וגם להעלות רעיונות על הנייר בצורה נאה, ספרותית. ואולם לידי נקודה נכספה זו אינו מגיע עדיין התלמיד הבינוני אפילו בארץ-ישראל; "וגם באמריקה ועוד בכמה ארצות (חוץ אולי מצרפת) אין זה חזיון שכיח; ולכן אין לקוות, שמשאלת-לב זו תיהפך למציאות בקרב-הימים, אם כי שינויים-לטובה בתנאים חיצוניים ידועים ושיפור דרכי-ההוראה יאפשרו אולי גם "פלא" זה במשך הזמן.

עולה מכאן, שבהווה עומדים המינימום והמכסימום של החינוך העברי בגולה כמעט במדרגה אחת; ואך מפני שרק חניכים מעטים בערך מגיעים אל הגובה הנאמר — נכנסים גם תלמידים, אשר נשארו עומדים בנקודות נמוכות יותר, בחשבון "בוגרי" החינוך העברי, ובצורה מקופחית זו ייקרא בשם חינוך עברי "מצומצם", אשר גם נותניו וגם מקבליו מרגישים, שאין הוא מספיק; אלא שהוא נראה בעיניהם עדיף מהעדר כל חינוך עברי, ושבתנאים נוחים מיוחדים הוא משאיר מקום לחידוש, לתיקון, למילוי. ואם אין כאן חינוך עברי ממש — הקדמה, או הנחת-יסוד לחינוך כזה יש.

הערכה זו של מצב החינוך העברי באמריקה בהווה תיראה בודאי פסימיס-

34. ראה מאמרו של יחזקאל קויפמן, שנזכר בהערה 30, וגם את המאמר של ד"ר א. מור הלשון העברית כיסוד ואמצעי הומאניסטי" במאסף "סדרים", תש"ב.

טית יותר-מדי בעיני רבים מדברי החינוך הזה ומהעוסקים בו למעשה. ואולם השקפתם הם, האופטימיסטית יותר, תהא מוצדקת רק אם הגישה אל כל השאלה הזאת תתבסס על הבחינה של חינוך יהודי סתם ולא על הבחינה של חינוך עברי ממש. כי הראשון — אם אין הוא מוותר לגמרי על ערכים עבריים מקוריים — יוכל להסתפק, כנזכר בפתיחה, בסימן וזכר לערכים אלה, ולצאת ידי חובתו נגדם כביכול בכמויות מבוטלות, ב"דוגמאות" של מה בכך, בפחות מכזית. ולכן יכניס בחשבוננו אפילו "עברי" בלי הבנת פירוש-המלים, לימוד מלות "שימושיות" או מונחים דבתי-כנסת, ברכות נאות, קצת זמירות ב"לשון הקודש", ועוד פירושים בני-בלי-משקל ממין זה. ואם יוסיף על כך לימוד חלקים קטנטנים מכתבי הקודש, ופתגמים נבחרים מפרקי אבות וכיוצא באלה — בודאי ובודאי שיחשוב את עצמו זכאי להחשב לעומד על משמר היהדות. — ואילו השני אין לו ענין בשברים וקטעים ורסיסים, שאינם מתחברים לכלי שלם — "רכוש" אשר כל רוח קלה תשארו לארבע הרוחות, ולא יישאר ממנו שריד ברוחו של התלמיד, והיה כלא-היה-לעולם. החינוך העברי, ככל חינוך של ממש, דורש תוצאות בנות-קיים, אשר השפעתן תורגש בחייו של החניך מכמה בחינות במשך כל ימי חייו. ומה תתן ומה תוסיף לחניך העברי הרחה זו מארגות-הבושם של התרבות העברית, או לקיקה חטופה זו ממעינותיה העמוקים והזוכים? אפילו זכרונות נעימים לא יישארו בלבו משעות-העמל שנפלו בחלקו בבית-הספר היהודי — ללא צורך ממשי וללא טעם מובן. "ברכה לבטלה" — זאת היא ההרגשה, העלולה להשתרש בלבו של נער, אשר בילה חלק הגון מזמנו היקר בלימוד אותיות ומלים, אשר לא ישתמש בהן לעולם, בברכות שלא יברך, בתפילות שלא יתפלל, ובכיוצא באלה. בתוצאות ממין זה לא יוכל בשום פנים לומר די החינוך העברי השלם.

וכאן הלא מדובר על הכל, כמבואר לכתחילה, אך ורק מבחינת אותו חינוך. והנה עובדה היא, שאין להתעלם ממנה, כי חלק גדול מבתי-האולפנא העברים באמריקה איננו מביא את התלמידים אל נקודת הגובה המינימאלי שנזכר למעלה. ולא רק בתי-הספר הנמוכים (תלמודי תורה ממינים שונים), אשר על פי עצם תפקידם אינם יכולים להוליך ישר אל הנקודה העליונה, והם מוכרחים לשמש תחנות-ביניים בלבד — לא רק בהם כן הוא הדבר; אלא גם בתי-ספר תיכוניים ואף בתי-מדרש למורים מוציאים קצת תלמידים, שאינם מוכנים כל צרכם "להפיק עונג ותועלת מקריאה חפשיית בספרות העברית". והלא רק מעטים מתוך המעטים בילדי-ישראל, המסיימים חוק-לימודים מלא בתלמודי-תורה ממשיכים את לימודיהם בבתי-ספר תיכוניים עבריים, וכל שכן בבתי-מדרש למורים. היוצא מכל זה הוא, שרק אחוז קטנטן מכל הילדים המתחנכים חינוך עברי נשאר נאמן לגירסא דינקותא, וממשיך את הקשר החי עם התרבות העברית (קשר, אשר בו מושרשת התכלית הראשית של החינוך הלאומי שלנו), לא להלכה לבד, אלא גם למעשה. אותו הדבר נכון הוא גם בנוגע לבתי-מדרש לרבנים, אשר, כידוע, אין השפה והספרות העברית תופסים בהם מקום בראש — אם מפני שהצד הלאומי שבדבר איננו קרוב אל אפיטרופוסיהם, ואם משום שהשקפת-העולם הדתית-

Crucial
but if not
what, then
since the
nothing.

האדוקה מעכבת קצת את הרחבת הגבולין של התכנית, עד כדי הכניס אל תוכה את השפה העברית כשפה חיה, ואת הספרות העברית החיה, כפי שהיא מתפתחת באמת מידה רחבה מאד בארץ-ישראל ובזעיר-אנפין באמריקה.

בזמן האחרון הותרה אמנם הוראת השפה העברית בבתי-ספר תיכוניים כלליים ואף בקולגים, כאחת השפות הזרות. וזהו בלי ספק חזיון משמח, שיש בו אולי תקווה טובה לעתיד. ואולם לפי שעה אין זאת אלא התחלה קטנה; ומכיון שהרוב הגדול של התלמידים והתלמידות אין להם הכנה קודמת בעברית — הרי שכל הנסיון היפה המדובר הוא לעת-עתה במדרגה של "פסיעות ראשונות", ומי שהתבונן אל התוצאות הדלות כאן בהוראת שפות זרות שונות במוסדות הנוכרים (רובם של אלה, אשר "היו להם" שנתים, שלש ואפילו יותר באחת השפות האירופאיות, אינם יודעים לנהל שיחה קלה בשפות אלה, ולא יעלה על דעתם לנסות לקרוא ספר בהן) — לא יתלה תקוות רבות ביותר בהתחלה זו, עד אשר החינוך העברי יצליח להכין הכנה יפה תלמידים ותלמידות בשביל קורסים גבוהים לשפה ולספרות העברית בקולגים ובאוניברסיטאות.

על סמך כל המצב הזה נאמר למעלה, כי החינוך העברי המצומצם — כלומר, זה שהוא שכיח כאן ביותר ואיננו מביא את התלמידים עד המינימום הנכסף — משאיננו מעמיד קוראים עברים לספרות העברית (אלא, לכל היותר, "חובבים" אותה הרבה או מעט ו"מבינים" בה במקצת), הריהו בגדר "הקדמה" ו"הנחת יסוד", אבל לא יותר מזה.

והלא אחרי הקדמה צריך לבוא עצם הספר, ועל היסוד יש להקים בנין.

איך ייעשה דבר זה?

אך ורק בעזרת שינויים נמרצים בדרכי הקניית השפה העברית לחניכי בתי-הספר העברים, עד שיחדל לימוד זה מהיות אבן נגף בדרכו הקשה של המורה העברי ועיכוב ומכשול לתלמידיו, בכוננם את צעדיהם אל מעינות התרבות העברית.

על השינויים האלה ידובר להלן. אולם קודם-לכן שומה עלינו לברר שאלה עיונית מיוחדת, אשר רבים דשים בה ולא רבים כלי-כך מבינים אותה. וזאת היא שאלת הצורה והתוכן בתרבות כל עם ועם.

לא כאן המקום לטפל בהיסטוריה של שני המושגים האלה בפילוסופיה הכללית, ולגבי הענין שלפנינו נוכל להסתפק בבירור היחס בין לשון ומחשבה: "שם

35. תמונה היא סברתו של ד"ר נח נרדי בנדרון זה, כשהוא כותב במאסרו "צורה ותוכן בחינוך העברי" ("שבילי החינוך", רבעון, שנה שניה, חוברת ד', תש"ב): "גם פה באמריקה חשבו מחנכים רבים, שאפשר להבדיל בין צורה ותוכן ושאפשר לייסד בתי-ספר עברים חילוניים, שהחינוך בו יהיה לאומי בלבד ולא דתי. דעה זו פשטה עכשיו את הרגל. לא מפני שבית הספר הלאומי לא הצליח, אלא מפני סכנת האסימילציה שנגרלה מאד בשנים האחרונות ומפני התרוקנות המהירה מתכנם הלאומי. מיוזג הצורה והתוכן הוא על כן אמצעי של התנוונות בשני השפעות מהרסות של הסביבה". מרבירים אלה יוצא, שלאומיות איננה אלא צורה בלבד אשר תכנה הוא דת, או להפך. ואף אחת מה"אפשרויות" האלה איננה נכונה.

הלשון איננה אלא צורה, לבוש חיצוני למחשבה, וזו האחרונה עומדת כולה ברשות עצמה, ושינוי-צורה לא יפגע פגיעה כלשהי במהותה הפנימית — אז יוכל החינוך לוותר על הוראת לשונות זרות כאמצעי חינוכי-תרבותי, ולהצטמצם בהוראת חלקן הטכני בלבד — לתלמידים הבוחרים בכך לשם מגע-ומשא מעשי (מסחרי, ביחוד) עם בני מדינה זרה כלשהי; ואף לתכלית מעשית זו אפשר להשתמש כבר כיום במידת-מה בשפה המלאכותית אספיראנטו, וכדאי להשתדל, שאפשרות זו תגדל, עד שתהיה לכל הסוחרים ולכל התיירים, שפה אחת ודברים אחדים. במקרה זה תוסר שאלת הוראת השפות הזרות מעל הפרק, והדרך אל היצירות הספרותיות של עמים שונים תסולל בנקל על ידי תרגומים בלבד. ואולם אם היחס בין לשון ומחשבה הוא אינטימי יותר, ושינוי הצורה על ידי תרגום משנה ברב או במעט גם את התוכן ופוגם אותו מבחינה עיונית, אימוצינאלית, או אסתטית — אז חובת-החינוך היא לטרוח את כל הטרחה הרבה ולהקריב את הזמן היקר, הנדרשים ללימוד השפות השונות, כדי לפתוח לפני התלמידים את שערי התרבות המקורית של העם, אשר אותו יבחרו לדעת, להבין ולהעריך נכונה.

והנה ידוע ככל, שהמחלוקת הפדגוגית בענין הוראת-שפות זרות מכוונה רק לבחירה בין שפות עתיקות (יונית ורומית) ובין שפות מודרניות, ולא לעצם שמירתה בתכנית-הלימודים. מטעמים מעשיים, ועוד יותר משום התענינות יתירה ביצירות-רוחם של עמים חיים, נוטה רוב הפדגוגים בימינו להעדיף את השפות החיות על המתות. ונטיה זו מוצדקת לגבי הרוב הגדול של התלמידים בזה, שאת היצירות החדשות יוכלו, אם ירצו, לקרוא מזמן לזמן ולהעשיר על ידי כך את ידיעותיהם ולהרחיב את אופקם הרוחני, בשעה שלשפות הקלאסיות לא יהיה כרגיל, "המשך", וסופן להשכח כליל.

ומדוע מוסיף החינוך ללכת בדרך זו של רוב-טרחה, כדי להקנות לחניכים ידיעת שפות זרות?

משום, שברור להם למחנכים, כי בנוגע ליצירות ספרותיות אין צורה וחומר שני דברים מובדלים, אשר אפשר להפריד ביניהם, מבלי קלקל אותן. שפה שאין לה ספרות (שפת הפראים) איננה אלא מכשיר דל למשא-ומתן הכרחי: קומץ מלים לציון עצמים ופעולות, וקצת קולות-קריאה להבעת אימוציות של כעס, פחד וכדומה. וספרות אשר אין לה לשון משלה, והיא משתמשת בלשון עם-זר, נכנסת לחשבון ספרותו של אותו עם ונבלעת בה רובה או כולה: אין היא נעשית ספרות לאומית של העם, אשר המיר או שכח את שפתו, או שנפלג פילוג מדיני בלבד ולא פילוג לשוני ממקור מחצבתו. צדדים או יסודות, או צבעים וצלילים לוקאליים יוכרו לפעמים בספרות כזאת, אבל עמידה גמורה ברשות עצמה לא תהיה לה. דבר זה נכון הוא בנוגע לספרות האירית, האוסטרית, השווייצארית, הבלגית, ובמידה לא קטנה אפילו בנוגע לספרות האמריקאנית, אם כי אפשר שבמשך הזמן — כאשר יחולו שינויים עמוקים יותר בשפת-הספר של אמריקה משחלו בה עד כה — יתהווה דיאלקט מיוחד, שיהא זקוק לתרגום אנגלי בשביל הקוראים האנגלים, ואז תברא אולי גם ספרות אמריקאנית, לאומית-מקורית.

כל זה מוכיח, כי ההבדלה בין לשון וספרות מיוסדת על טעות פסיכולוגית גסה, הרואה רק את השטח ואיננה חודרת לעומק: מכיון שיש לכל השפות המון מלים משותפות-משמעות — ביחוד אלה מהן המשמשות ל"משא-ומתן הכרחי" — לכן יחשבו אנשים, שאין להם ידיעות לשוניות וחוש לשוני, כי החלפת מלים במלים, ושינויים ידועים בבנין המשפטים (תרגום), מוסרת את התוכן של יצירה ספרותית עילאית "כמו שהיא" ממש, וכי אפשר לצאת בזה ידי ידיעת המקורות. ואולם מי שידוע כהוגן לכל הפחות שתי לשונות ויש לו קצת כשרון-הבחנה ב"רוחן" של שתי אלה — לא יסכים לעולם לדעה, שהתרגום מאחת לשניה יוכל למלא כראוי את מקום המקור.

באופן ברור ובדברים חותכים תאר סופר ובלשן גירמני ידוע את העדיפות של מקור מתרגום ואת אי-אפשרות-התמורה בנוגע ללשון לאומית בכמה מקומות מספרו "רוח ותרבות בלשון"³⁶. ומפני חשיבות הדברים לגבי הענין שאנו דנים בו יובאו נא כאן רעיונות אחדים משם; לפי דעתו של המחבר, כלולה, למשל, כל ה"צרפתיות" בשפה הצרפתית. היחיד הצרפתי יוכל ללמוד שפות אחדות, עד כדי לרכוש לעצמו זכות אורח בהן; ואולם מולדתו הרוחנית תישאר לעד השפה הצרפתית, אף אם ישכחנה ויתכחש לה. כי השר של כל אומה בא לידי ביטוי ברוח השפה הלאומית, ובזו מתגלה כח-יצירתו ומזג-רוחו של העם. ועוד: "מי ששללו ממנו את מולדתו הארצית — הוא ימצא בשפתו הלאומית מולדת רוחנית, אשר יחוש במציאותה בכל מקום ובכל זמן, ולכן תיהפך לו גם למולדת גופנית, ארצית... למשל: כל כמה שגברו הרדיפות על היהדות — כן הוסיפו היהודים להיאחז בכל-כחם בשפת בית-התפילה שלהם ולהגן על רגשי נפשם בעזרת הניב העברי הקדמון, אשר נהפך להם מקלט-אמונה ומולדת..."

ומבחינת התלות הפנימית, הקיימת בין צורות לשוניות קבועות ובין הלך-נפש טיפוסי, רב-חשיבות הוא המשפט הזה: "בחיק כל שפה שמור מין גורל — מין רמז אלם ולחץ עדין למהלך-מחשבות מיוחד במינו..."

איך יעלה איפוא על הדעת לראות בהמרת לשון-מקור ללשון-תרגום ביצירה ספרותית שינוי צורה בלבד?

ואם בנוגע לספרותו של עם זר יש הכרח להסתפק על פי רוב בתרגומים, אי עם בעולם — עם שזכה ליצור יצירות ספרותיות עולמיות — אשר יבחר או יסכים להסתפק בתרגום קטעים מהן, רק מפני שמסבות היסטוריות טראגיות גרמו לכך, שלימוד היצירות המקוריות ידרוש עמל וקרבת?

לנו קרה האסון הלאומי הזה, אשר עליו התאבלו כל גדולי האומה שלנו, ושיבה אל הלשון הלאומית נחשבה בעיניהם לחובה קדושה, לסגולה בדוקה יחידה נגד הטמיעה והכליון. מחכמי התלמוד ועד חכמי ימי הביניים לפנינו (אף אלה מהם שכתבו לתכלית מיוחדת ומטעמים מיוחדים גם בלשון נכריה), ומשמואל דוד לוצאטו ועד אחד-העם וביאליק ויוסף קלוזנר, ועוד ועוד בימינו

36. Vossler, Karl: "GEIST UND KULTUR IN DER SPRACHE," 1925.

— כולם ראו בהמרת הלשון "שמד" לאומי. ועמל אין קץ הושקע במשך דורות בארצות תפוצותינו (וביניהן גם אמריקה), כדי לעצור מגפת-שמד זו. כדי להנצל ממנה. הודות לעמל זה הוסיפה לשוננו וספרותנו לחיות ולהתפתח. על אף כל המכשולים, והודות לו קמה ונהיתה התחיה הלשונית בארץ-ישראל.

ואם כי באמריקה לא היתה עוד הקרקע מוכנה כל צרכה לחינוך עברי מתוקן, שיאפשר הבאת מספר רב של תלמידים עד הגובה המינימאלי שציינו למעלה — היינו, הקמת מחנה הגון של קוראים עברים לספרות העברית³⁷, אף על פי כן הלא נעשו בתקופה האחרונה צעדים רבים קדימה במגמה זו, והיתה תקוה להמשך טוב. והנה התחילו לנשב רוחות חדשות, רוחות לא טובות ברחובנו; מקצצים את שעות-הלימוד בבית-הספר העברי; באים ב"תביעות של אמריקניות" ופרוגרסיביות בחינוך העברי בארצות הברית³⁸ — תביעות, שאין להן בסיס ואין להן שחר, הואיל ובבית-הספר הממשלתיים דואגים במידה מספקת לראשונה, ובורות לאומית-תרבותית איננה "סגולה" לשניה; מדברים בפרהסיא על "שחרור החינוך היהודי מכללי השפה העברית"; ומציעים כ"מטרת החינוך העברי" תכנית (מיני-מאלית אמנם), שתשמש "בסיס גם לשיבה וגם לבית-הספר ליום ראשון", והיא מכילה סעיפים מספר, וביניהם: סעיף ג' — ידיעת התנ"ך בעברית או באנגלית, סעיף ה' — ידיעה בעברית עד כדי קריאה מינימלית בסידור והבנת מלים עבריות (יתר הסעיפים אינם מעניינינו כאן)³⁹... בשינוי לשון; ויתור גמור על תחית השפה העברית, הפסקת כל קשר עם הספרות העברית החיה, השלטת השפה האנגלית בבית הספר העברי, צמצום החינוך העברי הלאומי בגבולות הצרים של "הסתגלות" שלמה ככל-האפשר אל הסביבה, בצורת תערובת של מודרניות קלוקלת ודתיות שטחית-פורמאלית.

מאין באה רוח לא טובה זו, אשר היא מסכנת את תקותנו לתחיה לאומית בגולה? האם יש בה שאיפה מפורשת להתבוללות? האם לפנינו חזיון של בגידה לאומית מדעת?

לאו דוקא. כי דבריה של השיטה ה"חדשה" שלפנינו אינם ברובם אנשים מן החוץ, ולכמה מהם יש זיקת-מה אל התרבות העברית המקורית ולצינות. אלא מה יש כאן? — ראשית כל חולשה מוסרית, חוסר כח-התנגדות לסביבה ולתקופה, שאיננה מאירה פנים ל"התבדלות", ודרישתה היא — שחיה עם הזרם

37. ש. הלפין בספרו "עראי וקבע" (תש"ב) מציין במסתו "האמן והאומה", כי ספרות אסנותית איננה מהווה כיום לשון חוסר-קריאה לעם בהמוניו: "האומה שקועה ראשה ורובה בחיים, והאמנות, הנסיון הנפלא להתרומם מעל לחיים, להביט בהם מעל, ככל הפחות מחוץ, וזה לאומה, בעצם, ואינה נוגעת בה כלל, למרות כל התהלות והתשכחות, שמפורים באפסידר לנשמת האומה, היוצרת ככיוול, את הטוב והיפה שבאמנות מדורידור". הדברים ראויים להשמע, אם כי יש בהם נוסמה.

38. ראה את מאמרו המפורט והחריף של צבי שארפשוטין על נושא זה ב"שבילי החינוך", שנה ראשונה (סדרה שניה), חוברת שלישית, תש"א. וכמוכרן מאמרו "המשבר בחינוך העברי באמריקה", ב"הדואר", גליונות כ"ב, תש"ג.

39. ד"ר יעקב ס. גולוב: "מה מטרת החינוך העברי" — "שבילי החינוך" (רבעון), שנה שניה, חוברת ראשונה, תשרי, תש"ב.

דוקא. אנשים, אשר יש להם השקפת-עולם משלהם והמוכנים להקריב קרבנות בגללה, אינם שכיחים ביותר בעולמנו. ופשוטות קלות עם המציאות הן מן המעשים בכל יום — ביחוד באמריקה ה"מעשית".

ואולם אין זאת הסבה היחידה — ואף לא הראשית — למתרחש עתה בעולם החינוך שלנו. חוץ מהגורם הסובייקטיבי שהזכרנו, יש כאן גורם שני, אובייקטיבי, וחוק הרבה יותר מהראשון. וגורם זה הוא, המונח ביסוד ההתנגדות לחינוך עברי שלם (כלומר, ללימוד היהדות על פי קנה מדה רחב בערך ממקורותיה הראשונים) מצד ההורים, חלק מהמורים, רבים מעסקני החינוך, ורע מכל — גם מצד חלק גדול של התלמידים. ולהסרת אותו גורם, שהוא אויבו הגדול ביותר של החינוך העברי, צריכים להתכוון מיטב מאמציהם של כל אלה, אשר לא התיאשו ולא יוכלו להתיאש לעולם מהצלת ערכי תרבותנו הלאומית מהזנחה ושכחה, באשר מות בהן לכל תקוותינו הלאומיות וכליון לקיומנו העצמאי.

הגורם האובייקטיבי הזה הוא הקושי הגדול או אי-האפשרות להקנות בדרך נוחה לילדי בתי-הספר את ידיעת השפה העברית במשך זמן קצר בערך, עד שיוכלו לגשת בהתענינות וברצון אל לימוד היצירות הלאומיות הספרותיות שלנו במקורן. בלי התענינות זו ובלי רצון זה — אי אפשר, שיראו ברכה בלימודם וישאפו להמשיכו ולהרחיבו. כלל פסיכולוגי זה חל על ילדי העברים לא פחות מאשר על ילדי הגויים, ולשוא ינסו מורים אופטימיסטים לבטל את הפסיכולוגיה ה"חדשה" ולהשליך את יתבם על כשרונותיהם המיוחדים ורצינותם המיוחדת של התלמידים הקטנים; העובדות אינן מצדיקות, לצערנו, אופטימיסמוס זה. התוצאות של המאמצים החינוכיים — אפילו בשנים ה"טובות", שקדמו לירידה בהווה — לא היו משביעות רצון, והתכלית של הקמת קהיל-לומדים וקהל-קוראים לספרותנו הלאומית, הישנה והחדשה, לא הושגה. כי מעט, לפי ערכם של האוכלוסין היהודיים, התלמידים הנכנסים אל בתי הספר העבריים, מעטו עוד יותר המסיימים אותם, ולא רבו הממשיכים את השכלתם העברית והנשארים נאמנים לימים רבים לגירסת הינקות שלהם.

חלק גדול יותר מדי מההישגים החינוכיים העבריים, נשאר, כאמור למעלה, גם אז בבחינת התחלה ללא המשך או בבחינת הקדמה בלי ספר.

מטעם זה יש לבקש, כנזכר, דרכים חדשות להוראת הלשון העברית — ולא בצורת חיבור ספרי-לימוד חדשים, אשר מספרם אצלנו איננו קטן כל עיקר, וברובם הם נשארים בהתחום של "ראשית דעת", של "פרוידור לחומש" וכיוצא באלה. דרוש כאן תיקון ראדיקאלי הרבה יותר. והוא: הקדשת שנתים בערך ללימוד השפה העברית — כשעתים שלש בכל יום — בתקופת הינקות, הקודמת לגיל בית הספר הכללי ולגיל "תלמוד-התורה". במלים אחרות: דרושים לנו גימנסיות עבריים, אשר שם תהא השפה נקנית לילדים על נקלה בעזרת שירים, משחקים, ציור ועבודות יד שונות, שיחות קצרות בקשר אל עצמים ואל פעולות מוחשיות, "הצגות" קטנות וכיוצא באלה. בעזרת ההכנה הקודמת הזאת יהיו ילדינו נכנסים אל בית הספר העברי — לא כהכנס אל עולם זר ומפחיד, המגביל את

חופשתם, גזול את זמנם ומונע אותם מהשתתף באספורטים החביבים עליהם: הם היו באים אז שמה ברצון ללמוד "תורה" בלשון מובנה להם, שהספיקה גם להתחבב עליהם על ידי שעות רבות של שעשועים ושל פעילות מלאה התעוררות נעימה. כל תנאי-הלמוד וכל האווירה של "תלמוד התורה" היו משתנים על ידי כך תכלית שינוי, וממילא היו גם התוצאות נעשות ממשיות ומשביעות-רצון הרבה יותר. וכהמשך להקדמה טובה זו היה בא בית הספר העברי התיכוני, שהיה מושך אליו רבים ממסיימי בית הספר הנמוך; וחלק הגון ממסיימיו של זה ("מסיימים" מסוג אחר לגמרי מזה הידוע לנו) היה מתמחה במוסדות גבוהים-יותר במקצועות שונים של התרבות העברית. כך היתה נוצרת קרקע לפריחתה של שפתנו הלאומית גם על אדמת נכר (ראשית כל באמריקה, וכפי שיש לקוות — גם ברוסיה ועוד בארצות אחדות) ולשגשוגה של ספרותנו בשפה זו, אשר יחס-גומלין תמידי יהיה קיים בינה ובין זו של ארץ-ישראל המשוחררת.

ומכיון שהקמת מערכת רבת-תאים של גני-ילדים עבריים בארצות הגולה היא בעיני הפתרון היחידי (ואף האפשרי), למרות הקושי הרב שבדבר) לבעיית-חינוכנו הכאוהבה, יורשה נא לי לחזור כאן על חלק מדברי עצמי, שאמרתם בענין זה במקום אחר:

(א) "גן ילדים עברי לא לבד שישמש מעבר מן הבית היהודי אל בית הספר העברי, אלא — וזה חשוב עוד יותר — הוא יסתום את הפרץ שביניהם: הוא יקיף את הילד באווירה בריאה ונעימה, שאיננה מצויה לרוב בבית-האב, וגם ישפיע לטובה במובן הלאומי על אותו בית גופו... זה יהיה עולם חדש, דומה מכמה צדדים לעולם הבית והמשפחה ויפה ממנו עד לאין שיעור; ואת העולם החדש או הנשכח הזה יביא הילד אל הוריו ויעורר בלבם חבה וכבוד אליו..."

(ב) "גן הילדים העברי יקנה לילדי ישראל בדרך נוחה את הבנת השפה העברית וגם את הכשרון להביע בה את רעיונותיהם, ועל ידי כך יכשיר את חניכיו ללמוד בהצלחה את היצירות הגדולות של היהדות במקורן בבית הספר העברי העממי והתיכוני ולספוג את רוחן אל קרבו..."

40. אמנתי זו מיוסדת על ההנחה, שמשלוח תינוקות מכני ארבע עד שש אל מוסדות חינוך מסודרים יפת ומתנהלים על ידי נגנות מוסדות למקצועי-עבודה זה, לא ייראה בעיני ההורים כ"קרבן" (כפי שנראה להם משלוח הילדים בני מאוחר יותר אל בית-הספר העברי); ולרבים מאד מהם יהיה הדבר רצוי מכמה טעמים: ראשית, יבינו על נקלה, מה חשוב הדבר מפאת פתרון השאלה של הכנה טובה לקראת חינוך עברי מתוקן, ללא מאמץ קשה מצד הילד וללא הפרעה בעד נטיותיו הטבעיות למשחקים ולשעשועים; שנית, תרגשנה אמהות רבות ביתרונן הגדול, שינתו להן על-ידי-כך להשתחרר למספר שעות ביום מהטיפול בילד ומשהשגחה התדירות עליו. שעות-חופש אלה תביאנה תועלת רבה ביותר לאסמכות עובדות חוץ מבייתן, אשר מספרן הולך ומתרבה, וזאת היא מנסה חברתית, העלולה להתפשט יותר ויותר. אף השאלה על הבאת תינוקות אל גני-הילדים ממשיכה להיות בריחוק מקום והחזרתם הביתה איננה אלא שאלה טכנית, שאפשר לפתור אותה על נקלה, אם יימצאו לכך אמצעים חסריים מספיקים. והלא מוצאים אצלנו סכומים הנוגים מאד לענינים "טכניים", חשובים הרבה-פחות מהענין שלפנינו... כאן המקום לציין, כי — לפי הדיווח שבנו על אספת ועד החינוך החרדי, שנתפרסם בגליון מ"ב של "הדואר", תש"ג — התנועה לייסוד ולפתח גני-ילדים עבריים מקבלת "עידור" מצד אותו ועד, שהוציא לשם זה ספר עזר מיוחד.

41. "לתקנת החינוך העברי — א: גני ילדים" ("שבילי החינוך", חוב' ה', שנה ראשונה, תרפ"ו).

ויש להוסיף, שעל ידי כך היתה נפתרת מאליה לחיוב השאלה החמורה והמטרידה של "עברית בעברית", ולא היה צורך עוד לתת "היתר" לשיטת-ההוראה המלאכותית של תרגום והמלאכותית-לא-פחות של "מחצה ומחצה".

לשאלת לימוד יסודי של השפה העברית כתנאי הכרחי לכל חינוך עברי הגון וכתנאי מובן מאליה לגבי התכלית העליונה של חינוך זה — ידיעה של ממש בספרות הלאומית שלנו מתוך כלי ראשון והתקשרות נפשית אליה, הוקדשו חוץ מפרק זה, עוד כמה וכמה שורות גם בפרקים הקודמים. הטעמה רבה זו נחוצה היא, כדי לבטל ולהוריד סוף סוף מעל הפרק את הדעה המשובשת (הרווחת עדיין בחוגים ידועים), שצורה ותוכן בעולם הרוח הם שני דברים מובדלים-בעצם, ומחויבים רק על-פי מקרה, שאיננו מחויב-המציאות; בשעה שלמעשה החיבור הוא פנימי, אורגאני, ובלתי-מתחלף — דוגמת הקשר בין פרי והריח והטעם המיוחדים, שהוא מצטיין בהם על פי טבע ברייתו; בעזרת אמצעים מלאכותיים אפשר אמנם לשנותם, ברב או במעט, ואולם הפרי גופו יחדל אז מהיות את אשר היה תחילה, וערכו ישתנה בעינינו. וכן הדבר בנוגע ליחס בין צורה ותוכן ביצירה ספרותית: הלשון היא לא רק לבושו של הרעיון — היא אחת מתכונותיו הטיפוסיות.

בהמשך הדברים צוינו טיפוסים שונים של בתי-אולפנא עבריים מפאת ערכם לגבי טיפוח התרבות העברית, ולא נזכרו ביניהם ה"שיבוט", אשר בהן מקדישים יותר זמן ותשומת-לב ללימודים העבריים ומשיגים תוצאות הגונות יותר מאשר בכמה מוסדות אחרים. ממילא מובן איפוא, שה"דילוג" בא לא מחוסר אהדה אל מוסדות-חינוך עבריים מטיפוס זה, אלא מפני שבהם מוטלת על הורי החניכים גם כלכלת החינוך הכללי- (אשר הממשלה איננה תומכת בו תמיכה חמרית), ולכן רק בכחם של העשירים לשלוח שמה את ילדיהם, ובני המוני-עמנו לא יוכלו — אף אם ירצו — להנות מהם; אין בהם איפוא פתרון כללי לבעיות חינוכנו הלאומי. ואל לנו לשכוח גם את המשבר העובר עלינו, אשר בעטיו (כנאמר בפתיחה) "הרבה ממה שנראה עד כה בטוח ומבוסס פחות או יותר נעשה פתאום מסופק ורעוע": סברה קרובה לודאי היא, שאחרי המלחמה הזאת — אפילו אם לא ישתלט מיד בעולם הסוציאליזמוס המשווה-הכל — יוקטנו הרבה ההבדלים הכלכליים בין המעמדות השונים, ולא רק אביון אלא גם עשיר יחדל מקרב הארץ; ואז תוקטן הרבה (אם לא תבטל לגמרי) האפשרות של התבדלות יחסנית של "בעלי-הון" בכל ענפי-החיים, וביניהם גם במקצוע החינוך: בתי-ספר פרטיים, בצדם של בתי-הספר הממשלתיים לא יוכלו "לפרוח" עוד כמקודם (ר' הערה 2). ומכיון שהתבדלות כללית של חינוך הדור היהודי הצעיר כולו, ללא שותפות כלשהי עם בני-גילם הנכרים, איננה רצויה ביותר מכמה טעמים, אף אילו היתה אפשרית — לכן אין שום תקווה, שה"שיבה" בצורתה הנוכחית תשמש דוגמה לכל המערכת של בתי-אולפנא עבריים "בעולם החדש", והלא עלינו

אנו מקוים על אף כל הקשיים והמכשולים, ולא נוכל להעלות על דעתנו, שתקוה אחרונה זו שלנו תישאר מעל.

ההרגשה היא: משאלתנו זו תנתן לנו, או — אם חלילה לא תנתן — אבודים אנחנו.

וכן גם בענין החינוך הלאומי שלנו בארצות-הגולה: היה יהיה לנו חינוך עברי אמתי ושלם, או שמוסדות החינוך שלנו ילכו הלוך והתרוקן מתוכן בן ערך ממשי (יחד עם "השתחררות" מהצורה הלשונית של תרבותנו הלאומית), עד אשר יתנונו לגמרי ויחדלו מהתקיים.

והנה ב"פתרון" אכזרי זה לשאלת קיומנו לא נאבה ולא נוכל להאמין. רצון עמנו להמשיך את חייו העצמאיים בארצות פיזורו התבטא במשך דורות רבים בשמירת-הדת ובאמונה בביאת-המשיח. אך כחן של שתי אלה תש בימינו; ומעתה והלאה ימצא רצון זה את גישומו בשמירה על הלשון הלאומית ועל היצירות המקוריות של האומה, המכילות אוצרות יקרים של פתוס מוסרי ושל תפארת-ביטוי — לבל תשתכחנה מבנינו ובני-בנינו; וכמו-כן — במסירות פעילית למעשה הבנייה והתחיה בארץ אבות.

וככה יקוים בנו גם להבא החוק הטבעי של כל אורגאניסמוס חי: החוק של בחירה בחיים.

הוראה וחנוך

מ א ת

ד"ר מאיר ואכסמן

הופעה הראויה לעמוד עליה והטעונה בירור היא העובדה, כי שני העמים היותר תרבותיים בעולם העתיק, היהודים והיוונים, שהתפתחותם הרוחנית והשכלית של אישיהם היה הפן היותר חשוב בחייהם ובפעולותיהם, שמו לב בראשונה אל חנוך הבורים והזניחו את חנוך הילדים ביד המקרה, ורק כעבור זמן רב התחילו לטפל גם בענין זה. כל הבקי בתולדות החנוך העברי יודע כי יסוד בתי ספר לקטנים התחיל רק מוזמן שמעון בן שטח¹. וגם אז היה הדבר רופף עד זמנו של יהושע בן גמלא², וקודם לכן היה החנוך, כנראה, מסור לגמרי בידי האב. ולעומת זה מלמד אותנו ספר נחמיה (ח', א'-ח'), כי מיד בשוב עזרא וסיעתו מן הגולה התחיל ללמד את העם חכמה ודעת התורה. ואחרי זה התפתחה הפעולה החנוכית במדה כל כך מסוימה, עד כי קמו אסכולות של חכמים הידועים בשם סופרים, שהם היו הרוח החיה בפעולה הרוחנית הגדולה בתקופה הנושאת עליה שם "תקופת הכנסת הגדולה" ושבה הוקם בנין היהדות לדורות. והבאים אחריהם הלא הם זוגות, ראשי בתי מדרש לחכמים ולמלומדים. וכן היה הדבר אצל היוונים. האסכולות של אפלטון, אריסטו, הסטואיים, הסופיסטים ושל כמה פילוסופים מורי חכמת המליצה והדבור, ידועים לשם ולתהלה, בשעה שההוראה לילדים היתה מסורה על פי הרוב לעבדים, או לאנשים שעמדו בדרך כלל בשפל המדרגה, ולרוב היו גם כן משגיחים על הילדים במשחקיהם ומלוי צרכיהם הטבעיים, והם היו יותר אומנים ממורים. השם פדגוגוס או פדגוג, בלשון המדרש, למרות שהתעלה היום במובנו, ציין בעקרו רק אומן הילדים, שדאג יותר להתפתחותם הגופנית של הילדים מאשר להתפתחותם הרוחנית.

סבת חזיון זה אפשר לבאר בזה ששני עמים אלה שעלו על פסגת התרבות בזמן העתיק, הבדילו בין הוראה לחנוך והתייחסו אל הראשון רק כאל אמצעי, או יותר נכון שלב נמוך בסולם החנוך. המונח חנוך היה אצלם יותר רחב ומקיף מאשר בימינו אלה. חנוך משמעו התפתחות תמידית של האדם במשך כל ימי חייו. ומטעם זה רואים אנו כי הטפוס האידיאלי של החנוך המשוכלל הוא התלמיד חכם, לא החכם — לשיא זה הגיעו רק בודדים, יחידי סגולה — סוג אנשים שכל חייהם הם לומדים ומתפתחים מפני שאין גבול וסוף לשכלול; אצל היוונים טפוס זה הוא הפילוסוף, כלומר, אוהב החכמה, אדם מחונך שכל חייו הוא

1. ירושלמי כתובות, פ"ה, הלכה י"א, בסופה.
2. כ"ב, כ"ב.