

על החנוך התיכוני העברי בארץ-ישראל

קובץ מאמרים מאת י. בנטואיק, ש. ד. גויטיין, א. מ. דושקין
מ. הנדל, א. כרוך, א. צ'רניבסקי, י. קויפמן, ח. י. רות
א. ריגר וש. שפיגל



בעריכת
ח. י. רות

הוצאת ראובן מס ירושלים

בסיום דברינו מהראוי יהיה להעיר, כי לא היה בדעתנו למצות בסקירה זאת את הבעיות שנגענו בהן. לא היה לנו חומר מספיק בשביל כך, והענינים עדיין טעונים חקירה ושיקול. עוררנו כמה שאלות, כגון גידול מספר התלמידים בבתי הספר התיכוניים, מקורות ההכנסה בתקציב החנוך התיכון בחו"ל ואצלנו, ההנחות בשכר למוד הניתנות לתלמידים נצרכים, הוצאת התקציב למשכורת מורים, לציוד ולריהוט וההוצאה הממוצעת לתלמיד. ובזה התכוונו לפתוח בוכוח בשאלות אלה.*

(*) המקורות שמהם נשאב החומר לסקירה זו:

חומר סטטיסטי ממחלקת החנוך של הוועד הלאומי לכנסת ישראל.
ד"ר א. ריגר: מבנה ביה"ס התיכון, תכנית למודיו ומקומו בבנין החברה, ירושלים, תרצ"ו.

The Yearbook of Education, London, 1932, 1934, 1935, 1937.

Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement (Publication du Bureau International d'Education), Genève, 1935, 1938.

L'Admission aux Ecoles Secondaires (Publication du Bureau International d'Education) Genève, 1934.

Palestine Department of Education: Annual Report for the School Year 1936—1937, Jerusalem, 1938.

Research Bulletin of the National Education Association, Vol. X, No. 5, Nov. 1932: Facts On School Costs.

Statistique de l'Instruction et de la Culture Intellectuelle, Varsovie, 1932.

I. L. Kandel, Comparative Education, Boston, 1933.

נפש ורוח בחנוך

מאת יחזקאל קויפמן

תרבות וחנוך

כל תרבות נוצרת מתוך חיות הנפש, של היחיד או של החברה; כל יצירה תרבותית מושרשת בנפש היחיד-היוצר או החברה-היוצרת. ואחת היא מה הם גורמיה האובייקטיביים הראשוניים של התרבות — גם אם הם "חמריים", אין הם בוראים תרבות אלא עם שהם מפעילים את הנפש, עם שפעולתם עוברת דרך הספירה של הנפש ומתגבשים בה לגבישי תרבות. — כל שכן השתוף התרבותי, החיים בספירה תרבותית לאחר שנוצרה. היחיד, החברה, הדורות זה אחרי זה חיים את התרבות בחוויות אין מספר. בהן היא כאילו מתממשת, מתבצעת יום יום, נעשית תופעה היסטורית-נפשית ממשית.

אולם למרות שרשיה הנפשיים, הפסיכולוגיים, האלה של התרבות בדרך התהוותה ובאופן התממשותה החיונית, אין תרבות נבראת באמת אלא מתוך עלית החוויה היוצרת מן הספירה של הנפש אל הספירה של הרוח: מתוך התגבשות החוויות בעולם רוחני של ערכי-קבע, בספירה על-אישית של "אידיאות". החוויות הנפשיות של היוצר נהפכות ל"רוח אובייקטיבי" — בלשון האסכולה ההגליינית — ועל ידי זה הן נעשות תרבות, היינו: ערכים, שהם קנין החברה והמתנחלים מדור לדור.

ריב נצחי קיים במחשבה האנושית בשאלת הערכת החוויה והאידיאה. בצורה קיצונית וקלסית נתבטא הריב הזה במחלוקת

שבין פרוטגורס, אבי אנשי הסופיה, ובין אפלטון, אבי האידאויניסטים. פרוטגורס אמר: שאין לו לאדם עולם אחר זולת החויה; כי "האדם הוא מדת כל הדברים". ואילו אפלטון הורה, שהחויה אינה מדה ושעולם היש הוא עולם של אידיאות נצחיות. והנה מבלי שנכניס את ראשנו כאן במחלוקת מטפיסית זו נוכל לומר, שבבחינה היסטורית-נסיונית יסודה של כל תרבות הוא—במובן מושאל ומורחב—אפלטוני ולא פרוטגורי. התרבות בהתהוותה ובהווייתה הבריאה שואפת למין קבע אפלטוני של "אידיאות", לגבושי ערכים כוללים, לדוגמאות מתמידות, "נצחיות", לטופסידרות המתנחלים לדורות. החויה של היחיד צריכה להיות "בבואה" של האידאה הקיימת, עשויה בדמותה וצלמה. ערכיה הקבועים של התרבות הם "מדת" כל החויות. בקשר זה מתבצע השתוף התרבותי של היחידים ושל הדורות; בלעדיו אין תרבות חברתית אפשרית כלל.

לא המלול של היחיד המביע את הרגשותיו ואת חויותיו לרגעיהן הוא המהות את הלווה. זה היסוד הראשוני של כל תרבות אנושית. הלשון נבראת עם התהוות טופס קבוע של דבור הכפוי על כל יחיד ויחיד. לא רחשי-נפש של יחידים מהווים כשהם לעצמם את הדת. אלא הדת מתהווה עם התגבשות אמונות ונימוסים קבועים הכפויים על כל יחיד ויחיד. הדת היא שיטה של "אידיאות" מתמידות, "נצחיות". היחידים חיים בה את חויותיהם הדתיות. היא משמשת מקור לרחשי נפש אישיים. אבל היא גופה מדומה כעל-אישית; היא יצירה "אלהית". החויה הדתית נחשבת טובה וחוקית רק עד כמה שהיא נובעת מן המקור ההוא. גם חיי החברה עצמם נעשים "תרבותיים" עם שהם מתגבשים בצורות-קבע המעצבות את חיי היחיד. במנהג, במשפט, במוסר יוצרת התרבות ערכים מגובשים, שהם חובה על היחיד, נוסח הכרחי לחויותיו האישיות.

צורות המשפחה, השבט, העם, המדינה וכו' הן "אידיאות" קבועות, שהאישיות וחיייה משועבדים להן. התרבות יוצרת נימוס, שהיא כופה אותו על היחיד. גם באמונות היא שואפת ל"סגנון". התרבות בהויתה הראשונית מכירה רק בסגנון האמנותי שלה. סגנונה נוסח לכל יצירה ולכל חויה. היא שואפת לגבוש דוגמאות "קלסיות", דמות-דיוקן לחיים האמנותיים לדורי-דורות. בכל היא שואפת ל"מסורת", לגבוש, לקבע "אפלטוני" של ערכים-אידיאות, לאחדות האידאה הכובשת ומעצבת בדפוסה את רבוי החויות, לאחדות הרוח הכובש ומעצב את הנפש. ובאחדות זו ובכבוש זה כחה ובריותה. בכח זה היא קיימת ומתנחלת מדור לדור.

התנחלות הרוח האוביקטיבי של התרבות מדור לדור מתבצעת באמצעות החינוך. אמנם, ההתכלית האחרונה של החנוך עשויה להתפס תפיסות שונות. החנוך יכול לשאוף להגשמת אידיאל דתי או מוסרי, אישי או חברתי. אבל מהות הפעולה החנוכית אינה לעולם אלא זו: הנחלת ערכי דור הולך לדור בא; עצוב נפש דור בא ברוח דור הולך. הפעולה החנוכית הזאת במובנה הרחב מתבצעת בדרכים שונות, ונושאים רבים ושונים. השפעת הסביבה "מחנכת" את האדם תמיד, מאליה ושלא במתכוון. מחנכת החברה כולה, מחנכת האם, האומנת, האב, האח, הכהן, ראש השבט וכו', מחנכים גלויי החיים החברתיים למיניהם. מיוחד הוא ה"חנוך" במובן העצמי של המלה בזה, שהוא כולל כל פעולה המכוונת לעצוב דמותו התרבותית של האדם בתקופת גדולו והתבגרותו. אולם כל פעולת חנוך היא פעולה של הורשה, שבה המחנך מנחיל ערכי-רוח למתחנך.

פעולת החנוך היא מפני זה לפי עצם מהותה

א ב ט ו ר י ט י ב י ת. מטרתה היא לעולם כבוש נפש החניך על ידי הרוח, שהמחנך הוא נושא, ובאין כבוש זה אין פעולה חנוכית כלל. הכבוש יכול להיות כבוש מתוך אהבה ורצון או מתוך מתח של מלחמה, אבל כבוש הוא לעולם. החניך באשר הוא חניך הוא תמיד ולעולם יורש, "נכד", גם אם סופו לבעוט בירושה או לשנותה לפי רוחו. הוא חומר, שהחנך שואף לטבוע בו צורה. החנך משפיע עליו שפע של יסוד זר לו, שאינו נובע מנפשו. התרבות המתנחלת לו באמצעות החנך היא יצירה היסטורית, גבוש כחות יצירה וגורמי יצירה זרים לו, והוא נעשה שותף בה על ידי שהוא קולט את השפעתה ונדפס בדפוסה. הלשון, הכתב, גבושי האמונות והספרות, האמונות, המנהגים, הסדר החברתי, התפקיד החברתי, החובות החברתיות, הנימוס, המוסר, המלבושים, אפני העבודה, השמוש בכלים וכו' וכו' — הכל זר לו, שום דבר מן הדברים האלה אינו נובע מנפשו. החניך מוכן לקבל תרבות, הכל לפי החברה, הדור, המסבות. האדם התרבותי גלום בו, אבל רק כהכשרה טבעית בלתי מסוימת. והכשרה זו יוצאת מן הכח אל הפועל על ידי השפעת גורם חיצוני זר לו הטובע אותו במטבע תרבותי מסויים שלא בטובתו. "הרוח האובייקטיבי", שנתגבש בתרבות, רואה כבוש זה של נפש היחידים כקיום זכותו המוחלטת. הוא עושה אותם ל"בני תרבות" מבלי להמלך בהם. הוא מקנה להם את ערכיו הקבועים ומצוה עליהם: באלה תחיו את חייכם התרבותיים כל ימיכם.

ולפיכך יש לעולם מתח הכרחי בין החנך ובין המחנך: מין מלחמה בין החומר ובין הצורה או בין הנפש ובין הרוח. החומר "מורד" בכח הזר הבא לטבוע בו צורה. הנוער בגיל החנך הוא "מרדני" לא באשר הוא נושא צורה תרבותית משלו אלא באשר הוא חומר חסר צורה תרבותית. הוא מורד בכל:

בצורות הלשון, בכתיב, בנימוס, בחובה, בסבון, במזלג, בממחטה וכו', הכל לפי הגיל. לכשתרצו, זהו מרד ה"טבע" ב"היסטוריה". או גם מרד היחיד בחברה, מאחר שנושא התרבות המחנכת היא תמיד סוף סוף החברה.

התרבות המחנכת בהיותה הטבעית-הבריא אינה נוטה לותר שום ויתור ל"מרדנות" החניך. כשהחברה נאמנה עם ערכיה התרבותיים ודבקה בהם דבקות-אמת דרישותיה כלפי החניך מוחלטות, ואין היא יודעת פשרות. היא משליטה את רוחה על כל נפש. היא משעבדת את ה"חוויה" הפרוטגורית ל"אידיאה" האפלטונית. אין היא מדמה לה "אדם" ממש אלא זה, שנטבע במטבע התרבותי שלה. "מרדנות" היא מדכאה בזרוע, ואינה "חושכת שבטה". וקודם כל יודעת היא להכניס בלב הדור הבא את ההכרה המוחלטת בערכיה שלא מדעתו. רוחה כובש את נפשו בכח של "היפנוזה", שאין מפלט ממנה.

אולם מתוך נטיתה זו יש שהיא מגיעה גם לידי כך, שאין היא מכירה בזכותה של ילדות באשר היא ילדות ובזכותם של נעורים באשר הם נעורים. היא נוטה לראות את החניך כחומר בלבד ללא ערך עצמי. היא נושאה את עיניה לבוגר, ל"איש". ומתוך דרישתה המוחלטת כלפי החניך, שיהיה ל"איש", היא נוטה לקפח את זכות ילדותו. החנך יכול להפך לעריצות. הוא עשוי להביא לידי דכוי הילד והילדות.

דוגמא מובהקת ביותר לעריצות חנוכית כזו אנו מוצאים בימי הביניים וגם בראשית הזמן החדש. הכנסייה שלטה בחנך, והנזירים היו בעליו. וכאימת שלטונם של אלה על הבוגרים. היתה אימת שלטונם על הילדים. המשמעת היתה אכזרית. אמצעי החנך היה המקל, דרך הלמוד היה השנון. המשחק היה אסור. עריצות ודכוי היו לא רק ביסוד הנוצרי של החנך בימי הביניים אלא גם ביסוד "האלילי", החלוני. הקטכיון והלשון

התשע עשרה והעשרים, החל מגשושי בית הספר "הפילאנתרופי", המאה ה"ט היתה "המאה של הילד".

אולם ככל רעיון חדש נטה גם רעיון זה לפרוץ את גדרי תחומו ולכבוש יותר מגבולו הטבעי.

משמעותה האמתית של האמנציפציה היא יכולה להיות רק זו: בצור רשות אבטונומית ל י ד החינוך, תחום-חיים מיוחד לילדות וגלוייה; מין "הסכם חברותי" עם החנוך לשמור על רשות זו עד קצה גבול האפשרי. מלבד זה דרשה האמנציפציה, שהחנוך יסגל את אמצעיו עד כמה שאפשר לנפש הילד וצרכי חייו העצמיים. אבל בשום פנים לא יכלה האמנציפציה של הילד והנער להחשב כאידיאה יסודית ושלטת של החנוך עצמו. חירות הילדות לא דרשה שעבוד החנוך לילדות. העלאת החניך למדרגה של "מדת" החנוך, של מחוקק החנוך, של מקור החנוך. היא לא דרשה בטול הרשויות, הבלעת תחום החנוך בתחום-חייו של הילד, שעבוד החנוך לילד.

אולם ב"מאה של הילד" נתגלתה הנטיה להשליט את הילד על החנוך. היא נטתה לפרש את חירות הילדות והנעורים כשלטון הילדות והנעורים. היא נטתה לשלול את זכות-הכפייה של התרבות באמצעות החנוך, לשלול את דרישתה האבטוריטיטית מן החניך, את שאיפתה לטבוע בו צלם ודמות. לכוף עליו את ערכיה. היא נטתה לכלל: "הכל מתוך הילד". היא העבירה את מרכז הכובד מן התרבות אל החניך, מן האידיאה אל החוויה, מן הרוח אל הנפש. היא שאפה למין פידוצנטריזם. החנוך נותן לחניך ערכי-תרבות בצורת חוויות ובמדה שהם נהפכים לחוויות. הוא מקנה לחניך רק את המשעשע אותו. את הרצוי לו, את "המעניין" אותו. רצון החניך היא המדה העליונה. הפסיכולוגיה נעשתה למדע המרכזי של החנוך. חקר הנפש עיקר ולא ידיעה תרבותית. המטרה היא לא הקנאת ערכים

הלטינית — שני עמודי בית הספר — דרשו שניהם שנון, ושניהם נשענו על המקל. הקטכונים הטיל מרות רוחנית קשה ונלחם בכל גלוי חפשי של החיים. והתרבות הלטינית היתה תרבות, ששרשיה העממיים מתו, ירושה מאובנת, זרה להמוני העם, כולה ספר. הילד התחיל לספוג "תרבות" רק עם התחלת למוד מלים מתות ודקדוקן. תקופת הרנסנס הקלה עולו של הקטכונים, אבל כאילו הגבירה עוד את עריצות הלטינית. ההומניזם היה זר גם למדע החדש גם לתרבויות העממיות וללשוניותיהן החיות. בירושת יוון-רומא חזה חזות הכל. בה היופי, המדע, חכמת החיים. כל השאר — ברברי וחסר ערך. שיטת-החנוך התאימה להערכה זו. היא היתה מכוונת ללמוד מלאכותי, ללא כל קשר עם נפש הילד וסביבתו העממית-הטבעית. מלחמה היה לבית הספר שהוא עם הילד.

חירות הילדות ושלטון הילדות

בתקופת המהפכה הצרפתית התחילה האמנציפציה של הילד. תקופת השתחררותו של האדם מן "האפיטרופוסות, שנשתעבד לה באשמתו", היתה גם תקופת שחרורו של הילד מן העריצות של החנוך הישן, "המשטר הישן" בחנוך. עם שחרור השכל מעול האפיטרופוסות של הכנסייה, שחרור המדינה מעול "חסד עליון", עם שחרור הלשוניות החיות, התרבות החדשה, המעמדות הנמוכים, האשה הגיעה גם שעת שחרורו של הילד. נביא האמנציפציה הזאת של הילד היה רוסו, נביא המהפכה. רוסו הוא שדרש את זכותה של הילדות באשר היא ילדות, את זכות שעשועיה ותענוגותיה והיותה הנעימה. הוא שדרש לכבד את האדם באדם ואת הילד בילד. זו היתה מין בשורה חנוכית חדשה, שהשפיעה השפעה עצומה על הדור. האמנציפציה של הילד נתבצעה בבית הספר החדש, במאה

תרבותיים, כאשר קנינים חשוב מצד עצמו, בהיותם ערכים מוחלטים (ביחס לתרבות המסוימת) המעלים את האדם לדרגת איש-התרבות, אלא — העלאת חיות וגרויים ממבועי הנפש. הרוח נעשה טפל לנפש.

מצע למגמה הזאת של החנוך שמש בלי ספק הפסיכולוגים, שהלך והתפשט באירופה במאה שעברה, ביחוד אחרי שקיעתה של תורת הגל. הפסיכולוגים היה נגוד לאידיאליזם האפלטוני לכל צורותיו. הוא בקש לתפוס את כל יצירת רוח האדם מתוך חקר הנפש. את הפילוסופיה, את המוסר, את המתמטיקה, את ההגיון ואפילו את הפיסיקה בקש להסביר הסבר פסיכולוגי. אין הכרת אמתות מוחלטות, ערכים מוחלטים, אידיאות מוחלטות, חוקים מוחלטים, אלא הכל גבושי חיות הנפש, של הכלל ושל היחיד. תפיסה זו בססה את היחסיות, חזקה את הכרת האופי הרלטיבי-החולף של ערכי התרבות. הפסיכולוגים הפדגוגים גורס במקום נפש "האדם" — נפש הילד. הפדגוגיה הפרוטגורית (ביחוד — בורם האינדיבידואליסטי) מוציאה מסקנה מעשית אחרונה, קיצונית, מן הפסיכולוגים. היא שוללת את זכות ה"כפיה" המוחלטת, העל-אישית והעל-נפשית, של התרבות גם באותה המדה המוגבלת, שהיא הכרחית לעצם קיומה ולאפשרות התנחלותה מדור לדור. השגר הקיצוני של האידיאה שלה הוא: הנפש יוצרת לה היא גופה את עולמה; התרבות משמשת לה "חומר". זכות-יצירה זו היא נותנת גם לנפש הילד והנער, או — קודם כל לנפש הילד והנער. החנוך צריך רק להכשיר את התנאים ליצירה זו.

מובן מאליו, שהחנוך הפרוטגורי לא יכול לטול באמת מן התרבות את אפיה ה"אפלטוני". הוא לא יכול לבטל את הזרות, שיש בכל ערכי תרבות קבועים לנפש החנוך, ואת יסוד-הכפיה.

שיש בכל הקנאת תרבות לחנוך, אבל הוא לא הודה בזכות הכפיה. הוא לא הודה בזכות המחנך להוציא את החנוך מעולם חיותיו הילדותיות האמתיות ולכוף עליו חיות "תרבותיות" זרות לו. והוא עשה זאת בלא זכות. הוא הרגיש את החנוך כמין "חטא קדמוני" כלפי הילד. המחנך הפרוטגורי מרגיש את עצמו חוטא תמיד, והוא כאילו מתחטא תמיד ומשתדל תמיד למעט את חטאו, למעט "תרבות" ולהרבות "חיה". אמנם, טובי חכמי הפדגוגיה הציגו גם בתקופה זו לחנוך אידיאלים רמים, "אפלטוניים". תכלית החנוך היא הורשת הרוח האובייקטיבי על ידי ערכי התרבות, למוד חובות האדם, הגשמת הטוב המוסרי, הכנה למלכות החירות והצדק, הכשרת האדם השלם. אבל "מודרני" ביותר היה "הרוסואיזם הנפרז", שהעלה את החנוך למדרגת "מדת הכל", שסיסמתו היתה: הכל מתוך הילד ולשם הילד ולפי מדת הילד.

מתוך המגמה הפרוטגורית של החנוך נבעה השאיפה לשחרר אותו מן הקבוע והמגובש ולעשותו מנוף לגלוי חפשי של נפש החנוך. הבקורת פגעה בכל יסודי החנוך הישן, גם ברע גם בטוב. בבקורת הזאת — ביחוד כפי שנתפסה על ידי קהל המורים המודרניים ולפי המסקנות, שהסיקו ממנה למעשה — נתגלתה בעצם שאיפה להרוס אשיות כל חנוך. זוהי חולשתו של החנוך המודרני בגלוייו הקיצוניים: גלומה בו השאיפה לבטול עצמו.

הבקורת על בית הספר הישן

החנוך הישן ראה את השנון כאמצעי ראשי של הלמוד. החנוך הפרוטגורי בקש להרחיק את השנון ואת התרגיל המיגע מן החנוך לגמרי ולהעמיד את הלמוד על המשהח. אין כל שאלה, שהמשחק הוא בגיל מסויים אמצעי-למוד מצויין.

אבל החנוך הפרוטגורי נטה להפרינו. הוא לא הודה בלמוד מיגע, בחובת למוד "משעמם". אין חובה וכפיה. יש ללמד רק מה שהחנוך רוצה ללמוד באותו רגע, מה ש"מעניין" אותו באותו רגע, מה שמלבב ומשעשע אותו. החוויה האישית-הרגעית של החנוך היא המכרעת ומתוה דרך, היא מדת הכל. את ערכי התרבות יש להפוך לצורך של חוויות, חוויות משעשעות. לחנוך יש לתת רק ספרות משעשעת. מה שאינו "מעניין" אותו אינו חובה עליו.

החנוך הפרוטגורי קדש מלחמה על הספר. הוא הכתים את בית הספר הישן כ"אסכולה של הספר". ספר-הלמוד מקלקל את הלמוד החי. ספר-הלמוד הוא כמין סמל למגובש ולקבוע, לידיעה העל-אישית בנגוד לחוויה האישית. החנוך הפרוטגורי שלל את ספר הלמוד.

כמו כן בקש החנוך הזה להוציא כל יסוד אבטוריטיטיבי מן החנוך. הוא שלל את המשמעת, את הסדר, את הענשים, את החובה. כל אלה מלמדים להכניע את החוויה האישית למשהו על-איש. המשמעת עשויה להתיש את כח הרצון העצמי. הסדר כובל ועוצר את הגלוי הבלתי אמצעי של הנפש. ענשים מחנכים לעבדות, להכרת מרות. החובה היא מושג "בורגני". היא דורשת שעבוד של רחש-הנפש לעל-איש. גם תכנית של למודים לא היתה לפי רוח החנוך הפרוטגורי. התכנית מטילה חובה ודורשת קבע בלמודים. היא עומדת מעל לחוויות, וכאילו אינה מעלה בחשבון את רצון החנוך באותה שעה. הלמוד צריך להיות ספונטני ולנבוע מרצונם החפשי של החניכים.

ביחוד דרש החנוך הפרוטגורי מאת המורה, שלא יהיה אבטוריטיטיבי כלפי חניכיו. העצה הטובה ביותר, שהוא משיא למחנך היא: אל תחנך! אם לא תחנך, יהיה מרחב להלך-

נפש החנוך. טוב לו למורה, שיכבוש את משפטו או יביע את משפטו ברפיון, כאומר ואינו אומר. הבעת-דעה אבטוריטיטיבית מדכאה את חופש החנוך, פוגמת את עצמאות המחשבה וההרגשה. על המורה להיות "חבר", לצפות לדעה המתהווה מאליה בקהל החניכים בינם לבין עצמם. ואל יהא חרד להסביר ולהאיר ולתקן. יש הרבה מחנכים, לילד ולנער: ההורים, האחים, הרעים, הרחוב, מוטב שהמורה יסמוך עליהם. יחנכו הם, יחנכו כולם, רק לא הוא. אל תחנך! עליך להתקרב אל האפס, ובוה תמלא תפקידך. אין המורה נושא לערכי-תרבות, שקנינם חובה והכרח. הוא רק מפקח מיותר על רחשי-נפש.

בעין טובה ראה החנוך הפרוטגורי ביחוד את תנועות הנוער. תנועות נוער לא כגלויי חייו על הנוער בתחום-חירותו שליד תחום החנוך, אלא כתחום-חנוך עצמאי או אף עיקרי. הוא העריך תנועות אלה כיסוד מהוה תרבות — "תרבות נוער". בתנועות אלה אל יתערב בוגר, כי התערבות זו פוגמת בטוהר תרבות הנוער. כאן יכול המחנך להגיע סוף סוף אל התכלית המקווה: לנוח בחיק האפס, הנירוונה. כאן הנוער מחנך את עצמו, יוצר לו תרבות עצמו, בלי מפקח מיותר. החנוך הפרוטגורי פתח במדה עליונה את הכריעה ואת ההשתחוויה לפני הנוער, שהגיעו לשיאן בתקופה שלאחרי המלחמה. לא טפוח הנוער כנר לתרבות העתיד, כיורש התרבות וכממשיכה ומחדשה לאחר גיל החנוך, אלא כריעה לפניו כמקור-תרבות עצמאי, כיוצר תרבות בעצם גיל החנוך. זוהי ההגברה האחרונה של שאיפת החנוך לבטול-עצמו, כל שכן שהחנוך הפרוטגורי לא הודה בזכות המחנך לשפוט את הנוער, לכבוש את "מרידותיו". זהו אחד ממשפטיו החביבים עליו והאפייניים לו ביותר: הנוער הוא מרדני! אין להטיל מרות על הנוער, יש לו זכות למרוד בחנוך ולפרוק עולו. הנוער הוא סוברני. אין להלחם בתופעות

אלו ואלו הרעות בעיני המחנך, כי כך דרכו של הנוער: הוא מרדני. ותר לו, ותר תמיד. הבעת רצונו, נפשו, שאיפתו, חיותו של הנוער היא החשובה, גם אם אין היא לפי השקפותיו המוסריות של המחנך. לכל היותר מותר להעיר למוסר אצלו, כמובן — אם ירצה לשמוע. ואם לא ירצה, לא ישמע. כי הנוער הוא מרדני.

בכל ההשקפות האלה והדומות לאלה נתבטא הלך רוחו של דור, שרצון החנוך שלו נשבר. אבדה האמונה בערכה המוחלט של תרבות, בזכותה לעצב נפש, לכבוש ולשלוט בנפש. שברונו התרבותי של דור אכול ספק נתגלה בחנוך. סמל גדול הוא כבוש החנוך בידי ה פ ס י כ ו א נ ל י ז ה. מדע זה הוא השואף ביחוד להסביר כל יצירה תרבותית כגלוי חויה נפשית, והיינו: כגלוי יצר יסודי אחד, היצר המיני. לתרבות שורש יצירתי-במי אחד, ודוקא מסולף, מושחת, "אדיף". מדע זה הוא המשעבד ביחוד את הרוח ל"נפש". ולא מקרה הוא, שהחנוך הפרוטגורי אוהב להשתית את עצמו דוקא על מדע זה.

מחירות לשעבוד

הבקורת על החנוך ברוח המגמה הפרוטגורית הכתה גלים עצומים ביחוד אחרי המלחמה העולמית. המלחמה הרעיונית התרבות האירופית עד היסוד וזעזעה בלב הדור הצעיר את האמונה בה. דור זה, כפי שמתאר אותו גל סוורתי בצבעים נאמנים ב"קומדיה מודרנית", אבד את האמונה באידיאל. מצב רוחו היה: אכול ושתו, כי מחר נמות. הוא האמין עוד רק ברגע וספקו. לא האמין עוד בחובות מוסריות ובדרישות מוסריות. אין חובה ואין פשע. הכל חולף, הכל נע. המוסר שלו — הנאת הרגע. ספרו — הרומן הפיקנט. האמנות — חילופי אפנה, רדיפה אחרי החדוש. הוא הרגיש את עצמו

חפשי מכל זיקה לערכים קבועים. להלך-רוח דור זה לא התאימה הדרישה החנוכית האבטוריטיטיבית, המוחלטת, הכובלת את חופש הנוער. בגרמניה המעורערת והמיואשת וביחוד ברוסיה שלאחר המהפכה מצאה לה התורה הפרוטגורית כר נרחב להשפעה. בגרמניה נשמעה בתוקף הדרישה להרוס את בית הספר הישן כולו עד היסוד ולשחרר את הנוער מחובותיו. ברוסיה נתגשמה הדרישה הזאת. ברוסיה נתן לנוער חופש גמור. חופש מן המסורת, חופש מן ההורים, מן הנימוס, מן המוסר הסכסואלי, מן המשמעת, מן הענשים, מן האבטוריטיט של המורה. אין לכוף על הילד שום דבר. צריך לגדל ילד "טבעי". כי הילד ה"טבעי" הוא קומוניסט.

אולם בעשרים השנים האחרונות נתגלתה מעט מעט דמותה של התפתחות "דיאלקטית" מיוחדת במינה. הדמוקרטיה הצעירה והחלשה בגרמניה לא מצאה בה את הכח לחנך. היא קיימה את המצוה: אל תחנך! היא לא יכלה לבנות בית-ספר דמוקרטי ולחנך את הדור הצעיר ברוח רספובליקנית. היא נתנה רשות לאחרים לחנך. היא נתנה "חופש". עד שבא זרם עז ותקיף, עריץ וברברי, שקבל לידיו את חנוך הנוער, ולו היה הרצון המוחלט לחנך. ה"חופש" הכשיר את הקרקע לטוטליטריות. ברוסיה נתן לנוער "חופש". אבל תחת מסווה החופש נתבצר חנוך אבטוריטיטיבי-עריץ מאין כמותו. מאחורי הפרגוד של החנוך החפשי עמד האיש עם האקדוח, והוא היה השליט האמתי. נתן חופש בענינים, שלא היה להם ערך בעיני השלטון. אבל בחנוך החרוטי לא נתן שום חופש. מה שלא נתן להורים ולמורים לא נתן, כמובן, גם לנוער. שלט שלטון עריץ קטכיזם, כמו בימי הביניים. כך נתגלה שוב, שחברה אמיצה בשאיפתה התרבותית יוצרת לה בהכרח חנוך אבטוריטיטיבי.

קלוקל "מעניין" יותר מיצירות הנביאים, הומרוס, סרונטס, שכספיר, גתה, נחוץ לטפס ולעלות לגובה, כדי להשיג את אלה. נחוצה אפילו עבודה "משעממת". צריך ללמוד רקע היסטורי, סגנון ישר, הוי ישר, כל שכן המדע. בלי למוד מיגע, שאינו יכול להיות תמיד "מעניין", אפשר לקנות רק את הסובין. יוצרי האמנות והמדע ממיתים את עצמם באהלם. ואחד משישים שביחס זה יש לדרוש גם מן הרוצה לרכוש את יצירותיהם וליהנות מהם. את החניך יש להרגיל ליגיעה זו בהדרגה. ואת זה אין להשיג על ידי המשחק והחוויה המשעשעת בלבד. על המשחק יש לומר: זכה — נעשה סם חיים, לא זכה — נעשה סם מות.

ולפיכך יש לראות כיסוד הדינמי האמתי של החנוך לא את החוויה המשעשעת אלא את יראת הכבוד. בהרגשה זו כחה האמתי של כל תרבות חנוכית. יראת כבוד בפני ערכי-תרבות, שלרכישתם עליך לשאוף בהחלט. זו המעוררת בחניך את התשוקה להגיע בעמל אל הנשגב ממנו ברגע זה, אל אשר מעל לחוויה המשעשעת בו-ברגע. זו הנוטעת בלבו את ההרגשה, שאין הוא וחיותו והערכותו הילדותית מדת הכל; שיש ערכים, שהשגתם היא מדתו ושאליה עליו לשאוף. זו המקנה לו הרגש של עולם-יצירה שמעל לעולמו הילדותי, יצירת גאוני הרוח ורכוש דורות, שהוא צריך להכשיר את עצמו לבוא בשעריו. יראת-כבוד טבעית זו ישנה באמת בלב כל אדם. ומתגלה היא אף בילד: בתשוקתו לעמוד על סוד הגדולים, ללמוד דבר-מה, שבו יהיה כגדולים. אלא שהחנוך הפרוטגורי עשוי לסרס הרגשה זו ולחנך את אדם-הראינוע. יראת הכבוד היא הנותנת את הכח ללמוד של ממש, לעמול בתורה ולהגות בה. כל תרבות בעוזה ואונה יצרה ערכים כאלה, שנעשו ענין ללמוד שקדני במשך דורות לגדולים ולקטנים. את כתבי הקודש,

כיום העולם מחולק לשתי רשויות. בארצות הטוטליטריות שולט חנוך אבטוריטיבי עריץ. בארצות הדמוקרטיות תולעת הפדגוגיה הפרוטגורית מנקרת בשרשי החנוך ומשתדלת להרוס אותו. ואף על פי שבארצות הדמוקרטיה הישנות אין רשום שנה של התולעת ניכר ביותר, מראה לנו דוגמתה של גרמניה, שהפדגוגיה הפרוטגורית עשויה, בהשענה על החירות, לשתק את רצון החנוך. והשאלה היא: האם דורשת החירות באמת "חירות" חנוכית זו, חירות מן החנוך? האין "חירות" זו בנפשה של החירות?

ב ק ו ר ת ה פ ד ג ו ג י ה פ ר ו ט ג ו ר י ת
האסון הפטלי, שקרה לחנוך, הוא, שהפדגוגיה הפרוטגורית עשתה פלסתר אידיאות חנוכיות טובות ומועילות ביסודן. נסיון פדגוגי ישר הוא, שיש ללמד את התלמיד "ממקום שלבו חפץ". ודאי יש לאחז את הלמוד עד כמה שאפשר בחויה. יפה מראה עינים והסתכלות עצמית מלמוד מופשט. יפה לאחז "הלכה" ב"אגדה". ועם זה ברור, שאין החנוך יכול לעמוד — אף בגילים נמוכים — על המשחק והשעשוע בלבד. מפני שיש בתרבות יסוד, שאי אפשר להקנותו בדרך זו בשום פנים. לשון, ספרות, מדע, עבודה, מוסר, חובה, "רצינות החיים" — איך להקנותם באמת על ידי שעשוע בלבד, בלא עמל ויגיעה, בלא הדרכה תמידית ומודרגת לשאת עמל ויגיעה? אף שערי האמנות — זו שהיא, לכאורה, כולה "אגדה" — אינם נפתחים באמת אלא למי שטורח ועמל בה. המשעשע-המעניין הוא מושג נע ללא תחומים, מדה אישית-מקרית ביותר. איך תקנו לנער את הספרות האמנותית, אם תרגילו אותו להעריך את המשעשע בלבד? יצירות גדולי היוצרים, מהיותם נעלים ונשגבים, משעשעות אותו פחות מספור גרוע בן-יומו. ספור-בלשים

הומרוס, שכספיר, גתה, שילר ועוד ועוד למדו ושנונו, חקרו והפכו בהם כחם המחנך היה בזה, שהערכתם לא נמסרה לרשות החניכים ושהעמל והיגיעה בהם היו חובה תרבותית מוחלטת. יראת הכבוד היא שגרמה, שהעמל והיגיעה בהם לא "השניאו" אותם. אדרבה, מתוך יראה באו לידי אהבה, וכל שהוסיפו לעמול בהם הוסיפו אהבה. רק בדור־ראינוע זה נשמעה התלונה, שהלמוד משניא את הנלמד. סימן רע לדור.

ומפני שהחנך כולל בהכרח הקנאת ערכים בלתי־תלויים ב"הסכמת" החניך ונעלים על כח־קבולה של החוויה המשעשעת, יש בו לעולם יסוד של חובה ו"כפיה". זוהי הכפיה, שישנה בכל הטבעת מטבע תרבות. או זו שישנה בסדרי החברה או בסדרי הטבע: כפיה, שבכחה אנו קיימים. ודאי יש לשים לב לכשרון החניך ולאפיה. ודאי אין להפוך את הלמוד לענוי. ולא עוד אלא שהמטרה היא בלי ספק קבלת עול תרבות מאהבה ומרצון. אלא שזהו רק אידיאל, שאיפת־גבול. אבל אין החנך המעשי יכול לותר על מה שאינו מעניין ומשעשע ב־כרגע. הענין משתנה. ויש שהוא בא מתוך למוד. ובכל אופן המחנך צריך להרגיל את החניך לכבד דברים, שאין הענין שבהם מושג ומורגש לו ב־כרגע, ולהכשיר את עצמו להם. להרגיל אותו, שלא יראה את בית למודו כבית שעשוע. ולמעשה — אם לא להפוך את הלמוד בבית ספר לתעתוע, אין כל אפשרות להעמידו על המעניין בלבד. כי אין דברים, שכמה עשרות חניכים יכולים להתעניין בהם באמת מתוך עצמם דוקא בשעה פלונית. וכן יש מעט דברים, שהמורה יכול ללמד באמת באופן ספונטני על פי "החלטת" הכתה. למוד ספונטני כזה מוכרח להפך לפטפט שטחי. דברים פרימיטיביים ביותר אפשר אולי ללמד בדרך זו. אבל דבר של ממש — לעולם לא.

ולפיכך ברור, שאין החנך יכול לותר על ה ש נ ו ן ,

ה ס פ ר , ה ת כ נ י ת . בית הספר הישן עמד על השנון, ובודאי אין איש רוצה עתה ללכת בדרכיו. אבל לותר עליו לגמרי גם כן אי אפשר. הלשון, הכתב, הכתיב נלמדים למעשה בדרך השנון — הטבעי או המלאכותי. נוסחאות מתמטיות ופיסיקליות, כרונולוגיה, דקדוק, לשונות זרות ועוד, רק מעטים יכולים לסגל להם בלי שנון ותרגיל. וכן ספר הלמוד. כשם שהלמוד ה"ספרותי" הישן היה משגה כך גם שלילתו הקיצונית היא משגה. ההסתכלות, הנסיון, הטוֹל־התיור ואפילו העבודה העצמית של התלמיד משאירים רשמים וקטעי ידיעות העלולים להתנדף. כל שכן מה שהמורה מראה או מספר בכתה. אם כל אלה אינם מקבלים סיוע מן הספר הנותן אפשרות לגבש ולסכם, לחדש את הנשכח, למלא לקויים, יהיה הלמוד ראינוע ולא למוד של מדע. יודע אני דורות של תלמידים, שלמדו טבע על פי מראה עינים בלי ספר למוד, מפני שהספר "מקלקל את הלמוד". אבל אף על פי שלמדו בענין רב, לא הגיעו מעולם לידי ידיעה ממשית בטבע. ה"רשמים" נשכחו והיו כלא היו. ועם ה"רשמים" אבדה כל התורה כולה.

בטוי מובהק ביותר לבטול־עצמו של החנך הפרוטגורי היא הערכת ת פ ק י ד ו של ה מ ו ר ה .

האבטוריטיביות של בית הספר הישן נבעה מאפיו של העולם הישן. סמלה הוא הכומר הקנאי המלמד תורה, שכל סטיה ממנה היא מינית, שנענשים עליה עונש חמור. בית הספר החדש נותן חירות למחשבה. אבל הכלל הגדול, שעל המורה לכבש את משפטו, כדי שלא ידכא את מחשבת תלמידיו, אינו אלא אבסורד. על ידי כבוש המשפט אי אפשר ללמד מחשבה עצמית ואי אפשר ללמד מחשבה בכלל. חובה על המורה להביע את דעתו עד סופה, להסביר כל נימוקיו, להגן על דעתו בכל תוקף. על ידי זה ישמש דוגמא לתלמידיו וילמדם, כיצד להסביר רעיון, כיצד

לבססו ולהרצותו. הוא ילמד אותם גם ל ה א מ י ן באיוו דעה, ל ה ח ש י ב אותה ולהגן עליה בהתלהבות ולא רק לגמגם ולפקפק ולחשוב הכל ולא לחשוב שום דבר. ולא עוד אלא שחובה עליו לנסות לעצב את מחשבת תלמידיו ולהשפיע עליה. ורק זהו הגבול, שקובעת לו מצות החירות: אסור לו להכריח את תלמידיו לקבל דעתו, לקפח את המתנגדים לדעתו, להתניחס עליהם באיבה, לשאוף, שיודו לו בפיהם. אדרבה, יזמין למחשבה משותפת, יתן חופש למתנגד, יזרו ויכות, יתן לתלמידיו להביע דעתם תחלה. אבל החירות אינה מוציאה הדרכה והשפעה חפשית. אם המורה כובש את משפטו, הוא חדל להיות מורה ונהפך ל"שומר קישואים".

השאיפה הכבושה בחנוך הפרוטגורי לבטול-עצמו היא שהביאה גם לשלילת ערכם של המשמעת ושל הענשים.

הנכון הדבר, שהמשמעת כובלת את הרצון ומחנכת לעבדות? עובדה היסטורית היא, שהחנוך ה א ר י ס ט ו ק ר ט י, שתכליתו היתה לחנך אנשים לשלטון ולרצון תקיף וסטואי. עמד תמיד על משמעת חמורה ואכזרית. ובאמת רק המשמעת היא המפתחת והמחזקת את הרצון. כי "רצון" אינו שרירות-לב בלתי מרוסנת, הרגל לפעול לפי הגרוי והתאוה הפועלים בנפש באותו רגע. הרצון הוא הכח ל ע צ ו ר את הגרויים. ל כ ו ן את הפעולה לתכלית מסוימת, ל ש ל ו ט בעצמו. אם אתה נותן רשות לחניך לעשות בכל רגע מה שעולה על לבו, לפטפט, לקום וללכת, לצחוק, לפגוע בשכנו, לא להקשיב, לא לקיים מה שהוטל עליו וכו', אין אתה מחזק בו את "הרצון" אלא הופך אותו ליצור נקבי-פריסי מפונק הנתון ברשות גרוי, ל"סמרטוט". רק היודע לשלוט ברצונו יודע לשלוט גם ברצונם של אחרים. מובן, שיש גם משמעת של עבדים. וההבדל הוא ב ת כ ל י ת ה ר ו ב מ ג מ ת ה של המשמעת. משמעת העבד

היא חיצונית. הוא מתחנך להיות נטול רצון, לפעול תמיד לפי רצון אדוניו ומפני זה בו ברגע שהוא פורק מעליו עול אדוניו שוב אינו יודע שלטון של שום רצון, ו"בהפקירא ניחא ליה". הוא נשמע רק לפחד, בדברים לא יוסר, אלא בשוט. מרידות המונים משועבדים הצטיינו תמיד בחוסר-משמעת ובהפקרות פרועה, וזה היה כשלונם. אבל המשמעת, שתכליתה ל ח ש ל רצון, היא ערובת החירות האמתית. לחניך יש להסביר כפי כח הבנתו את טעמה של המשמעת. להסביר לו, שזו יסודה של כל חברה מסודרת ושעליו להתכונן להיות אזרח בחברה ושותף בחירותה. שבית ספר גם הוא מוסד חברותי, וגם הוא אינו יכול להיות מוסד כתקונו בלא משמעת. זהו מובנה של המשמעת הפנימית, משמעת מרצון. אבל לא, שנתנת רשות לכל יחיד להשמע רק בשעה שהוא רוצה. חברה דמוקרטית לא תכון בלא חשול הרצון במשמעת. והמחנך צריך להיות נושא הרצון החברותי העליון המחשל את רצון היחידים. הוא חייב להיות אבטוריטיבי ולא אומנת היודעת רק לשדל ולוותר.

וזהו גם דינם של הענשים, שהמשמעת עומדת עליהם.

גם העונש יכול לחנך לעבדות, אם תכליתו להשפיל, להכניע, לנטוע בלב הכרת-שעבוד. אבל אם הוא בא להרגיל לאחריות ולמלוי חובה ולחשל את הרצון, הוא מחנך לשלטון עצמי, שהוא החירות האמתית. ספרטנים ואצילים נתחנכו על ידי ענשים. בחנוך אין מקום לענשים ברבריים. חשוב מחומר הענשים הוא ס ד ר הענשים, ה ק ב ע שבהם. המחנך המטיל עונש כזה מקיים ח ו ק. בעונש כזה אין שרירות לב והכתמה אלא הדרכה לצדק ולאחריות ולמשמעת לחוק. הוא מרגיל את החניך לשקול מעשיו, לעצור בגרויו או לשאת ענשו באומץ לב. והלא אף בכל הפרלמנטים שבעולם יש סדרי ענשים. האמנם, כדי להטיל עבדות על המחוקקים? העונש הוא המעצור

ההכרחי בכל חברה, וגם בית ספר לא יתכן בלעדיו. אלא שהענשים בבית ספר צריכים להיות "פרלמנטריים" ככל האפשר.

ביחסה אל תנועת הנוער ואל מרדנות הנוער כאילו נתגבשה מהותה של הפדגוגיה הפרוטגורית. הנוער הוא תקות כל חברה ועתידה. הנוער הוא יורשה וממשיכה של התרבות. בו גלומים כחות ההווה והעתיד. אבל הוא יכול למלא את תפקידו בתור ממשיך התרבות רק אחרי שירש את העבר. ובגיל החנוך אינו אלא יורש. בגיל החנוך אינו יוצר, אין שום "תרבות נוער" בעולם, לא היתה ולא תהיה. "תרבות נוער" בדתה הפדגוגיה הפרוטגורית מלבה. בה משתקף האידיאל שלה: המחנך, שנהפך לאין. ולא עוד אלא שבאידיאה הזאת נצטעפה תרמית מחרידה. כי מאחורי "תרבות הנוער" הלא עמדו תמיד "זקנים", שיצרו אותה באמת. דברו על "תרבות נוער" בה בשעה שלמעשה היתה תנועת הנוער בעיקרה מפלגתית, מעשי ידי אותם ה"זקנים", שפעלו במפלגות של הבוגרים. דברו על חירות היצירה של הנוער בה בשעה שתנועת הנוער נתפלגה באמת לפי קו-הפלוג המפלגתי, והאידיאות של "תרבות הנוער" היו אותן האידיאות, שנוצרו על ידי הזקנים, והמעשים — חקוי למעשי הזקנים, והריבות — ריבות הזקנים. רק היהירות היתה מיוחדת במדתה. הקומוניזם נצל בלי מצפון את חירותה של "תרבות הנוער". הוא הקים את הדור הצעיר נגד הוריו, השתמש בו כבמכשיר להרוס את המשפחה, הפך את הילדים למלשינים ולמרגלים. ואחר כך — ככל גם אותם בכבלי ברזל.

סלוף קשה סלפה הפדגוגיה הפרוטגורית את האידיאה על מרדנות הנוער. יש במרדנות הנוער לפעמים משום כח מניע ומקדם. הנוער עולמו חדש ולבו חדש, והוא מוכן לקלוט רעיונות

חדשים וליעשות נושא לתנועות חברתיות, שתכליתן לשנות את הישן. תפקיד זה עשוי למלא הנוער הבוגר. מרדנות זו אינה מרדנות בתרבות בכלל או בתרבות-זקנים הסותרת ל"תרבות נוער", אלא היא מלחמת החדש בישן. והאידיאות המהפכניות של הנוער אינן פרי "תרבות-נוער" אלא אידיאות של בוגרים או "זקנים", שהנוער נעשה להן לנושא. ועם זה יש בנוער המתחנך גם נטיה למרדנות, שאינה אלא מרדנות בתרבות ובחנוך. היא מתגלה גם בילד גם בנער. מרדנות זו אין בה כל חדוש תרבותי ואין בה שום צד חיוב. תפקיד החנוך באשר הוא חנוך הוא למצוא דרך להתגבר עליה ולכבוש אותה. אולם הפדגוגיה הפרוטגורית נוטה להעלות כל "מרדנות" למדרגה של ערך עצמי. בימינו כבר ראינו בעינינו, שגם מרדנות הנוער הבוגר אינה תמיד ערובה לפרוגרס. באיטליה, בגרמניה, ובאוסטריה קבל דוקא הנוער בהתלהבות את הפשיזם ונעשה נושא לעריצות ברברית. אבל בכל אופן אין לערוב במרדנות זו את מרדנות הילד והנער הבאה מתוך שובבות והפקרות ילדותית. המחנך הפרוטגורי דורש סליחה ומחילה לכל מה שהנוער עושה מתוך הטענה: הנוער הוא מרדני! מרדני לא לשם איזה אידיאל חברותי או מוסרי אלא "מרדני" סתם. הוא מלמד זכות אפילו על גלוי נטיה פושעת. והנוער שומע תמיד, שהוא "מרדני", ומשתדל לקיים מצוה זו עד כמה שאפשר. ב"מרדנות" מוצא החנוך הפרוטגורי טעם להמנע מפעולה חנוכית, כאילו אין זו עצם מטרתו של החנוך להלחם במרדנות כזו. בהערכה זו של המרדנות מבטא החנוך הפרוטגורי בבהירות יתרה את שאיפתו היסודית — לבטול עצמו.

בית הספר העברי החדש
אם החנוך הפרוטגורי, המבטל את עצמו ברוב "חירות"

ו"פסיכולוגיה", המגדל בשר לדיקטטורה, סכנה הוא לחברה הדמוקרטית בכלל — כל שכן שסכנה הוא לעמנו, סכנה כפולה ומכופלת בתקופה זו.

הפדגוגיה הפרוטגורית לא יכלה סוף סוף לפגוע בשרשי תרבות העמים. נגדה פועלים כחות-חיים איתנים ומושרשים בקרקע. יש לתרבויות העמים מצע קיים ומגובש. הלשון, המסורת התרבותית, סדרי החברה, הארץ, המדינה הם גורמים הפועלים בכח עצמם והטובעים בעם מטבע תרבותי שלא בטובתו. וגם לבית הספר יש מסורת השומרת עליו. וגם עצם האופי המדיני של בית הספר מקנה לו כח של גבוש, שיכול להצילו מן התמוסה ה"פסיכולוגית".

אולם מה תקוה יש להתחדשותנו התרבותית והלאומית על יסודו של חנוך פרוטגורי? נדמה לי, שדוקא אצלנו, מאין כל מסורת לבית הספר החדש שלנו, נקלטו רעיונות של חנוך "מודרני" ביותר. אבל לאן יוליך אותנו חנוך זה? כל מה שנעשה עד עתה בכבוש הארץ ותחית הלשון על ידי חניכי החנוך הישן נעשה. ולבנו חרד למשמר העולה. אותות רעים אנו רואים בדאגה. בדאגה אנו מביטים בפני הדור העולה ושואלים מה יהיה כחו. היוכל דור, שכולו "חוויה", שכולו "אגדה", שנתחנך על ידי מחנכים-ותרנים, שכולו אגואיזם ופנוק נקבי, פנוק בבית ופנוק בבית הספר, לבצע תמורה זו של תחית עם? מה יהיה כחו של דור המחונך על הערצת-עצמו? של דור, שמוריו מיניקות ואמהות פנקניות, שומרי חוויות וגרויים, משעשעים, כובשי משפט, יראי חנוך והדרכה אמיצה? מה יהיה כחו לא בשדה הגבורה אלא במערכה העיקרית — בעמל יום-יום במעשה התרבות והחיים?

הלשון, הערך התרבותי היסודי של כל חברה לאומית, נקנית לדור הצעיר בדרך הטבע, בהיסח הדעת, בהכרח מוחלט,

ב"כפיה", שלא מדעתו, באמצעות חקוי ושנון טבעי. ביסוד זה לא יכלה הפדגוגיה הפרוטגורית לפגוע, כי אין זה תלוי בה. לא כן אצלנו. לשוננו אינה לשון חיה גם עכשיו. בארץ ישראל היא רק התחילה לקום לתחיה. המון-עם המשמש לה נושא טבעי אין לנו. הלשון המדוברת מתרקמת על מצע של ערב-רב לשוני. ומפני זה היא בדרך הטבע משובשת ומסורסת. מלבד זה היא דלה ביותר. תחיתה האמתית ותקונה הם ענין לעבודה מכוונת וליגיעה רבה. זוהי תעודת בית הספר והחנוך. אבל המחנך הפרוטגורי הוא ותרן, פסיכולוג, "מבין" שגיאות וסלחן ומחלן. הוא מעריץ ומעריץ את הנוער, ושבשיו עליו אהבה. אם הנוער מדבר בלשון זו, הרי זו הלשון החיה והטבעית. והוא לומד מפיו. כך הוא לא רק מקיים מצות "אל תחנך?" אלא זוכה גם להתחנך על ברכי הנוער. מלבד זה הוא פוטר את עצמו מכל העמל.

ו ד ל ו ת הלשון — כיצד אפשר להתגבר עליה, אם לא על ידי פתיחת שערי הספרות לפני הדור הצעיר? לשוננו משוקעת עדין ברוב גופה בספרות. מביתו מביא הילד עשר מלים משובשות. ואם לא יתעשר מן הספרות, מאין יקנה לו לשון תרבותית? אבל כאן אנו מסתובבים במעגל נפסד. הלשון זקוקה לספרות, אבל הספרות, העתיקה עם החדשה, נפסלה במשך זמן קצר. היא קשורה בהוי ישן, וקשה לחברה עם החוויות של הדור הצעיר. במשך שנים פקפקו המכניות של בית הספר הריאלי בחיפה, אם מותר ללמד פרקי תפלה לתינוקות — שמא לא יהיה להם אחיזה בעולם החוויות. החניך מתחנך על המשעשע. הוא — מדת הכל. כל "המשעמם", לפי כח תפיסתו, פסול. יראת כבוד אין. "אם את שירי ביאליק אנו לומדים — מילא, אבל ר"י הלוי למה?" שירי ר"ש בן גבירול הם "שטות". הרמב"ם מדבר אף הוא לפעמים "דברי שטות". הרב"ק למה הוא? ולמה יש לטרוח בלשוננו "הנוראה"? "אף אחד" אינו

מדבר כך! כל סגנון וכל תוכן, שאינם לפי השגת החניך, הם "בוראים". והמורה מנענע בראשו. מה לעשות? כך הוא הנוער! מפו אינו מענין, מנדלי קשה ומתאר הוי זר. הילדים אינם רוצים לקרוא — אל יקראו! והתוצאות הן, שצעירינו אינם מסוגלים לקרוא ספר מקורי בעל תוכן, שסגנונו אינו "אספרנטו". כך נשאר הדור הצעיר מנותק מן הספרות וממקורות הלשון.

והיש רצון לשנות את פני הדברים?
העומדים בראש החנוך מטיפים לנו, שלא נרדוף אחרי ה"ידיעות", שנשאף ל"חנוך", חנוך סתם, שנשים לב בעיקר לחיות ולגרויים ולא נרדוף אחרי הקניית רכוש תרבותי. בתי הספר שלנו מקנים הררי "ידיעות", עושים את התלמיד "צנא דמלי ספרי", וזה מקור הרע. בבית הספר העממי הכתיב לקוי. אין מקיימים את התכנית. תלמידים גומרים את בית הספר ולא ראו את "ספר האגדה" מימיהם. ולדברי העומדים בראש החנוך מקור הרע הוא, שתכנית בית הספר העממי היא "אוניברסייטאית", וצריך לקצצה. ידיעות תלמידי בית הספר התיכוני אינן מספיקות כדי קריאת ספר כתוב בסגנון עברי-מקורי. סגנונם דל וקלוש. אינם יודעים אף מלה ארמית, אף מן המלים הרווחות ביותר בספרות והמצויות אפילו בלשון העם. מתקשים בקריאת מנדלי, ברדיצ'בסקי, ברנר, עגנון. קוראים בקשיי-קשיים את מאמרי ביאליק בעזרת המורה. והלא כל זה חומר לא ל"מומחים" אלא למשכיל בינוני. ובכל זאת דרישות כאלו הן, כנראה, מופרזות. אנו שומעים, שתכלית הלימודים העבריים היא לפתח בצעירינו "יכולת הבעה בעל פה ובכתב". והאמצעים לזה הם "מיטב המחשבה והסגנון העבריים" וגם "המאור במחשבה ובספרות של עמים אחרים". מיטב הספרות שלנו ושל העמים צריך לשמש בסיס ל"יכולת הבעה"! כל מה שמעל ל"יכולת

ההבעה" הוא "התמחות"! ברור, שפתוח יכולת ההבעה היא מטרה ראשית של בית הספר, ועל זה אין חולק. אבל האמנם בא למוד מיטב הספרות רק לשם זה? האין מיטב הספרות רכוש רוחני חשוב מצד עצמו, בלי כל זיקה להבעה? האם לא השתוף הרוחני בה חשוב מצד עצמו, הדבקות ביפיה, באידיאלים, בהדרת החיים, ההרגשה והמחשבה, שנתגבשו בה? ולא עוד אלא ש"יכולת ההבעה" הרי אין בה כדי לשמש סימן-גבול להשכלה, מאחר שהיא גופה תלויה בהשכלה. יש "יכולת הבעה" של הילד ושל הבוגר, של הכפרי ושל העירוני, יש "יכולת הבעה" הנחוצה לבלר במשרד וזו הנחוצה לסופר או לחוקר. ההשכלה צריכה להקנות קודם כל את ה"מה" של אותה ה"הבעה" ולא את ה"יכולת". מכל מקום יש לראות חנוך השואף לתכלית כזו כסוף "תורה". אין השכלה ספרותית עוד, אלא יש "הבעה" מצד זה ו"התמחות" מצד זה. הרוח אינו אלא מכשיר ליכולת ההבעה של הנפש.

ואנו נתנים במעגל נפסד, שאין מוצא ממנו, מפני ש ב ב ת י ה ס פ ר ל מ ו ר י ם המצב אינו הרבה יותר טוב. הלשון השלטת בין תלמידי בתי ספר אלה גם היא משובשת ודלה. המורות הגומרות מתקשות על פי רוב בנקוד מלים פשוטות. אין ידיעה יסודית בספרות. יש שגמרו בית ספר למורים ולא ראו את "ספר האגדה" מימיהם. הדבור — מעין דבור התינוקות. ואין כל שאיפה לתקון. במרכז הענינים עומד למוד הפסיכולוגיה. ה"איך" עיקר וה"מה" טפל. בשיעורי-קיי למורים למדו במשך כמה שנים שבע חכמות, אבל לא עברית. רק בזמן האחרון בא קצת שנוי לטובה.

המורה הפסיכולוג מבזבז שבועות על למוד דברים, שהילד היהודי יכול לרכוש אותם בקלות. כללי הלימודים וסדר זמניהם נקבעו על יסוד הסתכלות בחומר-ילדים שונה לגמרי משלנו.

בחיים? האם התפקידים, שאדם ממלא בחיים, הם תמיד משעשעים, "מענינים"? האין הם "משעממים" לעתים קרובות ביותר? האם לא יעשה את מלאכתו רמיה או כלאחר יד? שהמשמעת בבתי הספר שלנו לקויה בתכלית, אין זה סוד. לפרקים שולטת גם אנארכיה. גרם לזה ודאי גם העדר משען מדיני, אבל קודם כל אכלה אותנו ה"חירות" המדומה, החטוט הפסיכולוגי, הסלחנות ה"מבינה", פחד ה"כפיה", המורה שלנו הוא "מודרני", והוא אינו מודה בענשים וממילא אין בו כח לקיים משמעת. ודאי, הפדגוג הגאוני אולי אין לו צורך בענשים, ולבעל המום לא יועילו אבל המורה הבינוני אינו יכול לקיים משמעת בלי סדר ענשים מתוקן ומקובל כחלק מסדרי בית הספר. רק השמוש הנכון באלה יכול להבטיח לו שקט בכתה, הקשבה ואפשרות של הוראה תקינה. המורה המודרני חושב לו לחובה להיות גאוני ולותר על האמצעים חיצוניים. אבל הויתור הזה כרוך על פי רוב בויתור על הוראה אמיתית. המשמעת לא רק מחנכת לאחריות ולכבוש יצרים אלא גם שומרת על בריאות המורה ועל עצבי הילדים. והיא יכולה להיות רק במקום שיש סדר-ענשים קבוע, שעל פיו יכול המורה לנהוג ובו הוא יכול להעזר בלי "שערוריה", כמדריך ולא כמתנקם. אצלנו המורה סולח, משדל, צועק או מטיל עונש פתאום בלי מדה. ואחר כך יש שהוא מבקש סליחה! הזמן הולך לאבוד, המורה נצלה על גחליו, והתלמידים נעשים עצבניים-פרועים. יש מורים החושבים להם לחובה להגן בצבור או בדפוס על בית הספר וביחוד על הנוער שלנו. ובמסתרים הם גונקים ואומרים, שההוראה קשה מ"סיבירה". האמנם כך נצא ידי חובתנו? בית הספר כמו שהוא אינו אלא תרביץ לאנארכיה. איך ילמדו חניכיו להשמע לממונים עליהם? איך ילמדו לצוות, אם לא שמעו פקודה מעולם? איך ילמדו לכבוש יצריהם לשם שירות

אבל התורה המופשטת עיקר ולא הילד החי. כל מלה נשקלת במאזנים, שמא לא יבין אותה הילד כל צרכו. כאילו הבוגרים מבינים את המלים שלהם עד סוף משמעותן. עיקר הפחד הוא שמא ילמד הילד יותר מדאי, קצת יותר מן המנה הקבועה על ידי הפסיכולוגיה. במשך שנים התנהל משא ומתן עם המכינות של בית הספר הריאלי על דבר הקנאת מלים מסויימות בנקודת לילדים בהדרגה. הובטח להמציא "משחק" לשם השגת המטרה הגבוהה הזאת. המורה נעשה "מילד", שומר את חניכיו בילדותם ועוצר את התפתחותם. הלשון פרימיטיבית, התוכן קלוש ודל. השכל נרדם. שנים עוברות על למוד של מה בכך. ואת הבזבוז הזה אי אפשר למלא אחר כך. עובדה היא, שהילדים הבאים מגרמניה עולים בהתפתחותם השכלית על ילדי הארץ, למרות הקושי שבהחלפת הלשון. בכתות הגבוהות התכנית שומרת קצת, ביחוד — ה"גויית", שקבלנו מן המוכן. שומרת קצת אימת "התעודה". אבל למטה שלטת הפדגוגיה הפרוטגורית-הפסיכולוגית שלטון מלא. ואת אשר היא הורסת אין להקים. ורע מן הדלות הלשונית, התרבותית והשכלתית הוא אולי ההרגל לאי-עבודה. ברוב השנים, שהילד עושה בבית הספר, המשחק והשעשוע גוברים. חלילה להעמיס עליו עבודה ה"משעממת" אותו באותה שעה. יש אמהות הקובלות, שבית הספר מקלקל את התינוק ומרגיל אותו מכל עבודה. בכתות הגבוהות, כשהתכנית דורשת את ספוקה, התלמיד נאנח ונאנק ובוכה תמיד על רוב עבודה — אם מטילים אותה עליו. אבל על פי רוב גם מורי כתות אלה הם סלחנים ומחלנים ופסיכולוגים. מסתפקים בזה, שהתלמידים עובדים עבודה קשה סמוך לבחינות. בין התלמידים היוצאים ללמוד בבתי ספר גבוהים, הדורשים מהם עבודה מרובה, יש שמקללים את יומם. ואיך ימלא אדם, שנחנך על המשחק והשעשוע את תפקידו

החברה, האומה, המדינה?

בית הספר העברי בארץ ישראל חולל את פלא תחיתה של הלשון העברית, וזאת זכותו העצומה. אבל שנות קיומו המעטות הביאו לנו גם אכזבות, ומאלה חלילה לנו להתעלם. יש ויש תופעות שליליות גם בבחינה תרבותית וגם בבחינה סוציאלית. לפני שנים אחדות הבהילה מחלקת החנוך את מורי העברית בבתי הספר התיכונים להתייעצות בדבר חבוריהם של התלמידים הגומרים. בבחינה נתברר, שבאחוז גדול של חבורי הבגרות היה הכתיב לקוי, ושמוש הגון בסימני הפסק כמעט שלא היה בנמצא. אבל איך קרה הדבר? וכיצד זה הרגישו בדבר רק בשעת בחינות הבגרות? הצעת התקון היתה: לכתוב עוד חבורים אחדים בכיתה ח'. אבל אם הכתיב לקוי ואם אין הבוגר זקוק לנקודה, הרי זה מלמד, באיזו מדה ידיעת הלשון קלושה ובאיזו מדה חוש הסגנון רופס. האפשר לתקן לקויים כאלה למעלה? האין צורך בתקון הלמוד מלמטה, ביחוד מלמטה? האין צורך בבדק כל הבנין כולו?

ויש סימנים רעים המוכיחים, שהסלחנות הפסיכולוגית והערצת ה"חיה" לא רק מרבות בורות ויהירות וחוסר נימוס אלא גוררות אחריהן גם קלקלה מוסרית. איך יהיה חניך, שלא הרגילוהו ליגיעה, לעבודה רצינית ("משעממת"), למשמעת, לסדר, לאחריות, שגדלוהו על המשעשע, שהמורה יחל תמיד למשפטו, שהכניסו בלבו את הדעה, שהוא "מדת הכל", חבר טוב בחברה, נוטה שכח לסבול עמל יום-יום? בבית חנוך מודרני אחד, שנוסד לשם חנוך "אדם חדש", פרצו גומרי המחזור הראשון אור ליום פרידתם מבית החנוך ארונות וגנבו משום מה שגנבו, על המקרה עברו בשתיקה, ובסוף שנת תרצ"ז היינו עדים לתופעה מזעזעת בהיקף אחר לגמרי. גומרי כל בתי הספר התיכונים בא"י, מלבד בית הספר הריאלי בחיפה,

התארגנו כחברת-גנבים, כדי לגנוב את שאלות בחינות הבגרות. לא יתכן להגיה, שאלה הן תופעות מקריות.

לפני שנים אחדות סדרו הורים ומורים בתל-אביב "משפט" על הנוער הארץ-ישראלי. הנוער ישב על ספסל הנאשמים, הורים ומורים ישבו כסאות למשפט, למדו קטיגוריה וסנגוריה. כמובן, גדול היה כחה של הסנגוריה. לב מי לא יהמה לנוער? לב מי לא ירחב לשמע תהלתו? אבל כל "המשפט" הזה היה מין נשף-מסכות או "קומדיה של תעיות". ההורים והמורים השכילו למלט את עצמם מספסל הנאשמים והושיבו עליו את קרבנם—את הנוער! והם התחפשו לשופטים ולסנגורים. הם שפטו את עצמם ולמדו סנגוריה על עצמם, וכדי להקל על עצמם את המלאכה הזאת, "הוגש" המשפט כמשפט על הנוער.

כי את שאלת הנוער שלנו הלא אין להסמך באמת למלחמת "האבות והבנים", כמו שעושים לפרקים. מלחמת האבות והבנים היא מלחמה בין תפיסות-עולם שונות הפורצת בתקופות-מפנה, כגון זו שהיתה בין השקפת העולם הדתית הישנה ובין ההשכלה, בין האידיאליזם ובין הריאליזם, בין המשטר הישן ובין הדמוקרטיה, או בין ההתבוללות ובין התנועה הלאומית בישראל. האם על מלחמה מעין זו אנו נדונים? דלות לשון, דלות תרבות, יהירות, חוסר נימוס, העדר צרכים רוחניים עמוקים וכו' אינם "השקפת עולם". לקויים כאלה תלויים בחנוך, ואת דמות החנוך קובעים האבות. ולפיכך הם ורק הם אחראים ללקויים, ורק אותם יש לשפוט. מובן, שגורם גם "רוח הזמן", גורמות גם המסכות. אבל אם להאשים, יש להאשים רק את המחנכים: את ההורים ואת המורים.

סנגורי הנוער שלנו אוהבים לדבר בשם אהבת הנוער,

ואת המעוררים על הלקויים הם מאשימים בשנאת הנוער. אבל "אהבה" זו אינה אלא הצעפה של אהבת עצמם, כשם שהסנגוריה היא סנגוריה על עצמם. אהבת הנוער היא כר נוח מאד למחנכים, שאין בהם רצון וכח לחנך, לישון עליו. היא פוטרת מכל מאמץ, שחובת החנוך מגלגלת על המחנך. למה המלחמה התמידית בשגיאות, ביהירות, בשובבות? למה לפקוד על פשעים? אהב וסלח ושב בטח. למכשירי השכלה בשביל הנוער לא דאגנו, ספרות מדעית לפי צרכיו לא נתנו לו, ספר-למוד הגון בהיסטוריה עברית, למשל, לא חברנו בשבילו. הנוער הוא טוב ונפלא גם בלי כל אלה, וזה פוטר אותנו מחובותינו. למה נטרח בחנוכו האורח-הפוליטי? נתן לו חופש ונשלח אותו אל "הצריך". ועל כל פשיעותינו נכסה באהבה. ישמור אלהים את הנוער מאוהביו.

אם החנוך הפרוטגורי המרוכרך הוא סכנה לנוער בכלל, סכנה כפולה ומכופלת הוא לנו. על בסיס זה אין תקומתנו אפשרית. עלינו למצוא את קו החירות האמתית, שאינה חירות מן החנוך, מן התרבות, מן האחריות, מחובת היגיעה והעבודה. לנו שאלה זו היא שאלת גורל.