

האוניברסיטה העברית ירושלים  
הפקולטה למדעי הרוח

**ניתוח גישתו החינוכית של הרב יהודה ליאון  
אשכנזי (מניטו) תוך בירור השאלה "האם גישתו  
של הרב יהודה ליאון אשכנזי (מניטו) יכולה  
להיחשב פילוסופיה חינוכית-יהודית על פי  
הקריטריונים שמיכאל רוזנק מעלה בספרו  
"צריך עיון"**

עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך במדעי הרוח"  
מגישה: הדס-חיה הלוי  
מנחה: פרופ' יונתן כהן

ירושלים  
טבת תש"ע, דצמבר 2009

## תוכן עניינים

מבוא.....	3-8
חלק ראשון- העקרונות .....	9-36
האדם.....	9-19
אלוהי ישראל.....	19-24
משיח .....	24-27
ארץ ישראל.....	27-32
תורה.....	32-36
חלק שני- 'האידיאל החינוכי'.....	37-45
תרגום העקרונות ל'אידיאל חינוכי'.....	38-41
'האדם שהתחנך כל צורכו'.....	41-45
חלק שלישי- ניתוח התיאוריה החינוכית של מניטו.....	46-76
המצע הלימודי.....	47-54
הסביבה הלימודית.....	55-58
המחנך.....	58-64
התלמיד.....	64-66
אברהם ונמרוד- הדגמת המהלך הלימודי על פי שיטת מניטו.....	67-76
סיכום.....	77-78
ביבליוגרפיה.....	79-81

## מבוא

עבודה זו מפגישה בין גישתו של הרב יהודא ליאון אשכנזי (מניטו)<sup>1</sup> לבין גישתו של מיכאל רוזנק. העבודה תבקש לסקור את גישת מניטו על פי הקריטריונים שרוזנק מגיש בספרו "צריך עיון"<sup>2</sup>, כאשר השאלה המלווה את העבודה תהא "האם גישתו של מניטו יכולה להיחשב פילוסופיה חינוכית-יהודית על פי הקריטריונים שרוזנק מעלה בגישתו כפי שמשקפת בספר "צריך עיון"".

"אין בחיי האישיים משום סיפור יוצא דופן. אין הם כי אם ראי מדויק וחד המשקף נאמנה את התהפוכות ואת גילוי הזהות המחודשת של עם ישראל בדור התקומה"<sup>3</sup>.

מניטו הוא יהודי אלגיראי, נצר לשושלת רבנים. מניטו ומשפחתו היגרו לצרפת בזמן מלחמת העולם השנייה, עניין שזימן לו לקיחת חלק כחייל במלחמה. לאחר שירות בלגיון הזרים, בו נפצע באורח אנוש, מניטו החליט לקחת חלק בשיקום הקהילה היהודית-צרפתית, דרך תנועת הצופים. בצופים מניטו פוגש את מי שעתיד להיות מורה דרך עבורו, יעקב גורדין, אז מנהל ביי"ס "אורסיי" בית ספר יהודי הכולל לימודים כלליים, נוסף על לימודי הקודש. מניטו ממלא אחר בקשת גורדין טרם מותו של זה האחרון, ונשאר ב"אורסיי" כמורה לתורה. במהלך שהותו ב"אורסיי" מניטו נחשף לשאר ענפיו של העם היהודי, וכן לזהות הלאומית של העם שצמחה ללא זיקה לדת או לאמונה. חשיפה זו עתידה ללוות את מניטו לאורח חייו, ולהשפיע רבות על אפיונו ותפיסתו את עם ישראל. בשנים 1954-1955 מניטו ארגן ביקורים בישראל לתלמידי בית הספר. במרוצת השנים תלמידים אלו הפכו לשכבה אקדמאית-אינטלקטואלית-מנהיגותית, למורים ולמחנכים. לאחר מלחמת ששת הימים מניטו החליט לעקור עצמו בפעם השנייה, ולעלות לארץ ישראל. עם הגעתו לישראל החליט להמשיך את פועלו בקהילה דוברת צרפתית בארץ, והמשיך להוות בעבורם דמות רבנית דומיננטית ביותר. עם הגעתו לארץ הופך לראש ישיבת מתיבתא. בשנת 1974 מקים את "מעיינות" מרכז ללימודי יהדות ולימודי א"י. בשנת 1982 מניטו מקים את מכון "יאיר". עד מותו בשנת 1995, מניטו שימש כרב, כמקובל, כראש קהילה, וראש וראשון-מחנך. "הרב הגדול יהודא ליאון אשכנזי לא היה גדול רק כמנהיג של קהילה או ציבור, אלא בקנה מידה של דור. הוא הטביע חותמו על דור שלם של יהדות צרפת, על עשרות אלפי תלמידים ושומעי לקחו... הוא עלה לארץ בענווה גדולה, כי כאן לא

<sup>1</sup> להלן מניטו.

<sup>2</sup> רוזנק מ., 2003.

<sup>3</sup> מניטו, 2003, פיבקו י., עורך, עמ' 21.

זכינו להפיץ תורתו. תלמידיו לא זכו לשכב כמו חיילים על גדרי התיל כדי שרבים

יוכל לרוץ עליהם"<sup>4</sup>

מניטו, למרות שפעל נמרצות בקרב הקהילה דוברת הצרפתית בארץ, התקשה לפרוץ לכלל הציבור בישראל. גישתו של מניטו ותפיסתו זכו להכרה רק בתקופה האחרונה אודות לפעילות נמרצת של תלמידיו הקרובים.

**עקב הפריצה המאוחרת, ומיעוט התוכן הזמין, לא נעשה עדיין מחקר מעמיק על אודות משנתו של מניטו. בשל עובדה זו, המחקר הנעשה בעבודה זו מהווה מחקר ראשוני על אודות גישתו. העבודה נשענת על מקורות ראשוניים בלבד, וזאת בשל העדר מקורות משניים העוסקים במחקר הגישה. ניתוח גישתו יעשה דרך "המשקפיים החינוכיות" של רוזנק.**

מניטו, כאמור, היה מחנך, וחינוך היה עיסוקו המרכזי. על אף עיסוק נרחב בחינוך מניטו לא הביא לכדי ניסוח את גישתו החינוכית, ואת העקרונות המנחים אותו בחינוך. את גישתו החינוכית ניתן לחשוף מתוך משנתו ומתוך בחירותיו לעיסוק בתכנים מסוימים דייקא. עבודה זו תבקש לנסח לראשונה את גישתו החינוכית של מניטו, כאשר לעיתים יובלטו ההוגים שהשפיעו על שיטתו של מניטו בניהם רבי יהודה הלוי, המהר"ל מפראג, האר"י, הראי"ה קוק, והרצי"ה קוק.

בחינת גישתו של מניטו תעשה דרך עיניו של רוזנק דווקא בשל היותו מוביל בתחום חקר

החינוך היהודי ובשל היותו המכונן של תחום הפילוסופיה של החינוך היהודי:

"משנתו והגותו פרצו דרך חדשה בתחום מחשבת החינוך והניחו היסודות לחקר הפילוסופיה של החינוך היהודי... הוא נמנה עם החשובים בחוקרי החינוך היהודי בארץ ובעולם והוא הדמות הפילוסופית הבולטת שבהם, את הרעיון והשיח בשדה החינוך העלה לרמה מושגית ושיטתית וכך כונן תחום עיוני חדש: "הפילוסופיה של

החינוך היהודי".<sup>5</sup>

גישתו של רוזנק היא אבן יסוד בתיאור הפילוסופיה החינוכית היהודית. תפיסתו את הקריטריונים הנדרשים משיטה על מנת להיחשב פילוסופיה חינוכית מהווים אמות מידה בסיסיות בשיח החינוכי-פילוסופי-יהודי.

<sup>4</sup> מתוך דברי הספד של הרב שלמה אבינר על מורהו, שם, עמודים 15-20.

<sup>5</sup> ציטוט מתוך דבר הועדה להענקת פרס האוניברסיטה העברית ע"ש רוטנברג בשנת 2001. מובא בתוך מאמרו של דיטשר א., "מיכאל רוזנק: ביוגרפיה מקצועית", בתוך: "עיונים החינוך היהודי", כרך י"א, כהן י., עורך, מאגנס, תשס"ז, עמוד 27.

"הנחתי היא שבכל מערכת חינוך ניתן למצוא את כל שלושת הממדים האלה: עקרונות ואמונות יסוד פילוסופיים, סטנדרטים של נאמנות והמשכיות תרבותית, וכן מודלים קיומיים של האישיות האידיאלית".<sup>6</sup>

**רוזנק, כאשר נדרש לאפיין מערכות חינוך, טען כי 'עקרונות', נאמנות והמשכיות, ומודלים קיומיים של אידיאל חינוכי הינם הכרחיים. טענה זו של רוזנק תהא הנחת יסוד בעבודה זו.**  
ה'עקרונות' בשיטתו של רוזנק הן אבני היסוד של החברה, בלעדיהם יחסרו לחברה אמות מידה בסיסיות שבכוחן להגדיר את מהותה של החברה.

**"אמתות שתוקפן תלוי במידה רבה במחויבות האקטיבית של בני האדם לערכים הנובעים מהן".<sup>7</sup> "מה שניתן להגיז להגנתם של עקרונות, אמונות, והנחות יסוד אלה הוא שבני אדם מוכנים למות עבורם; שהם, לפחות בקרב בני אדם הנותנים דין וחשבון לעצמם, עשויים להיות עקיבים; שהם עשויים לשאת היגיון פנימי; שהם מסוגלים לארגן ניסיונות שונים ומאגרי מידע חדשים, ושיש להוכיח שהאדם הוא יצור בעל משמעות גואלות ודרישות מחייבות. אמנם אין דרך להוכיח שהאדם הוא יצור בעל משמעות שנברא בצלם אלוהים, אך חלק נכבד מן האנושות רואה בקביעה עקרונית זו תשתית לציווי האוסר על שלילת כבודות ואנושיותו של כל אדם".<sup>8</sup>**

הטענה שרוזנק מעלה מהווה הנחת יסוד חשובה בגישתו. לשיטתו המחויבות של האדם לעקרונות היא המאפיין המרכזי של האנושות, בין אם בעלת תודעת של נבראות ובין אם לא. **המחויבות האקטיבית של האדם לעקרונות היסוד, לאבני היסוד של החברה, היא במידה רבה מכוננת את מהותו כאדם חברתי, ומאפשרת לאדם לחיות בחברה המושתת על אנושיות.**

אם כן, ה'עקרונות' של חברה הינם רעיונות עליהן החברה מושתת, עליהם הפרטים המרכיבים את החברה מוכנים להקריב חייהם. בבירור 'עקרונות' יסוד של חברה יהודית רוזנק מעלה מושגי יסוד שמשפיקת מסורת ישראל והאמונה היהודית:

**"ביהדות קיימים מושגים בסיסיים המגדירים אותה ומופיעים בספרותה המקודשת ובפרשנות המתלווה אליה. בדיקת הספרות היהודית הקלאסית והמקודשת מגלה לפחות חמישה מושגים כאלה: 'תורת ישראל', 'אלוהי ישראל', 'עם ישראל', 'ארץ ישראל', ו'משיח'...אפשר לומר כי התיאולוגיה היהודית (או**

<sup>6</sup> רוזנק מ., 2003, עמוד 18.

<sup>7</sup> שם, עמוד 24.

<sup>8</sup> שם, עמוד 19.

האידיאולוגיה היהודית) נובעת מניסיון שיטתי של היהודים להבין את המושגים

שלעילי.<sup>9</sup>

רוזנק, במאמרו, טוען כי חמישה הם מושגי היסוד במחשבה היהודית אשר אליהם מתייחסת הספרות המקודשת. טענתו היא שמאמצה המרכזית של המסורת היהודית במרוצת הדורות הוא ביאור המושגים הללו תוך מתן תוקף מחודש התואם את אתגרי הזמן והמקום של המציאות המשתנה. מאפיין מרכזי של חמשת המושגים הללו, לשיטתו של רוזנק, הוא הקושי להפריד ביניהם. קושי זה יבוא לידי ביטוי גם בעבודה זו, כך שלעיתים פירושו של מושג אחד ידרוש עיון מחודש במושג אחר, וחשיפת מימד נוסף בהבנתו. **אם כן, באם נרצה לבחון שיטה אידיאולוגית<sup>10</sup> יהודית עלינו לבחונה דרך מושגי יסוד אלו ולהציג כיצד האידיאולוגיה מבינה, מבססת, ומתרגמת את מושגי היסוד הללו.**

הפרק הראשון בעבודה יוקדש לעניין זה בדיוק. הפרק יורכב מחמישה חלקים, כאשר כל חלק יבקש לפרש מושג מחמשת המושגים הללו, על פי שיטת מניטו.

רוזנק מוסיף וטוען כי קביעת העקרונות בלבד אינה מספקת. החברה שקבעה 'עקרונות' חייבת להטמיע בקרב הפרטים המרכיבים אותה מחויבות לעקרונות אלו. ללא מחויבות לעקרונות, העקרונות יאבדו מתוקפן ולא יוכלו להיחשב אבני היסוד של החברה.

**מערכת החינוך, אכן, צריכה לנסח מהם הסטנדרטים של הנאמנות וההמשכיות של החברה, וכיצד אלו יבוטאו באורח חיו של 'אידיאל החינוכי' במונח זה המערכת החינוכית צריכה לאפיין את ה'אידיאל החינוכי' ולתהות על למהותו של זה האחרון.**

הפרק השני בעבודה יוקדש לדיון באשר ל'אידיאל החינוכי' בשיטת מניטו. השאלה שתלווה את פרק תהא מיהו האידיאל החינוכי לשיטתו של מניטו, וכיצד 'אידיאל חינוכי' זה מממש את הסטנדרטים של הנאמנות וההמשכיות של החברה.

"משנתגבשו האידיאלים לגבי חברה תקינה או לגבי אדם 'מעולה' עומדים לפני המחנך אתגרים מתמידים ושאלות להכרעה: האם ברצונו להתוות דרך ולעשות נפשות לתפיסה הפילוסופית של חברתו או חוגו? אם כן, עליו לקרב את תלמידיו ואת עצמו ל'רצוי האידיאלי' במידה המרבית, כלומר עליו לשים על לבו את

האידיאל המיוחל...".<sup>11</sup>

<sup>9</sup> רוזנק, מ., 2004, עמוד קיד.

<sup>10</sup> רוזנק במאמרו מגיש שני מושגים שונים לתיאור אותו עניין- האחד הוא 'יתיאולוגיה', והשני הוא 'אידיאולוגיה'. בתיאור את שיטת מניטו אבחר במושג 'אידיאולוגיה', משום שעל פי שיטת מניטו ה'יתיאולוגיה' מקיימת סתירה מהותית משום היות התיאולוג נברא הכבול בזמן ומקום וכמו מבקש להתבונן על עולמו גם כמי שנברא וגם כמי שבורא, ראה זה ויצרת פרדוקס בלתי ניתן לגישור.

<sup>11</sup> רוזנק, מ., 2003, עמוד 32.

רוזנק טוען כי מזמן שחברה גיבשה את ה'עקרונות' המנחים אותה, והצליחה להעמיד 'אידיאל חינוכי', עליה לקבוע האם ברצונה לקרב את בניה לעבר ה'אידיאל החינוכי' וכיצד בוחרת לערוך את המהלך שעתיד לקרב את הפרט המצוי בחברה לעבר הרצוי האידיאלי.

בנקודה זו יש להבהיר את המגמות המרכזיות של הפילוסופיה של החינוך. פרנקנה<sup>12</sup> מתאר שתי מגמות מרכזיות- האחת מסורתית, השנייה חדשה. המגמה המסורתית היא המגמה הנורמטיבית, והמגמה החדשה היא המגמה הניתוחית-דליברטיבית. לגבי דידו של פרנקנה המגמה הנורמטיבית תבקש לתאר מהם העקרונות המנחים את החינוך- למה המערכת החינוכית צריכה לחנך, וממה עליה להימנע מלחנך. לצד מגמה זו, פרנקנה מציג את הגישה הניתוחית. גישה זו מבקשת להמחיש במציאות את התפיסות החינוכיות. הגישה הניתוחית מבקשת להראות את פניו המורכבות של המהלך החינוכי וכמו לאפיינו לאחר הבנת כל מרכיביו.

רוזנק מאמץ את גישתו של ברודי הטוען כי תוכנית לימודים צריכה להכיל את שני הממדים: המימד הנורמטיבי, והמימד התיאורי.<sup>13</sup> המימד הנורמטיבי יבקש לבחון את ה'עקרונות' של החברה, ואת ה'אידיאל החינוכי', אך באם חברה רוצה להפעיל תיאוריה חינוכית, עליה להדגימה:

"כאמור השאלה התיאורטית חותרת על פי טבעה למעשיות...השאלה התיאורטית

נוגעת בכל רכיבי החינוך: הלומד, המלמד, החומר הנלמד, הסביבה"<sup>14</sup>

לדידו של רוזנק, באם נרצה לתאר 'תיאוריה חינוכית' עלינו להתמקד בארבעה רכיבי חינוך שונים- 'הלומד', 'המלמד', 'חומר הנלמד', 'הסביבה'.

ארבעת המרכיבים הללו נוסחו בגישתו של יוסף שוואב<sup>15</sup>, ואומצו בגישת רוזנק בספרו 'צריך עיון'. הפרק השלישי בעבודה יבקש לברר את התיאוריה החינוכית של מניטו. התיאוריה החינוכית תוגש דרך הגדרה של ארבעת המרכיבים- 'הלומד', 'המלמד', 'חומר הנלמד', 'הסביבה' על פי שיטתו. בירור המושגים יעשה דרך ההגדרה של שני הוגים אלו כאשר גישתו של שוואב תוגש תחילה, ולאחריה הניסוח המחודש של רוזנק, באם זה יכיל שוני מהניסוח המקורי של שוואב. לאחר ההגדרה של שוואב ורוזנק לכל מרכיב, תוגש הגדרתו של מניטו. הדיון יסתיים בהדגמת המהלך החינוכי על פי שיטת מניטו, כאשר מקומו ותפקידו של כל מרכיב יודגש.

<sup>12</sup> פרנקנה, 1970, עמוד 14.

<sup>13</sup> רוזנק מ., 2003, עמוד 18.

<sup>14</sup> שם, שם.

<sup>15</sup> שוואב, 1977.

## חלק ראשון- ה'עקרונות'

ה'אדם', 'אלוהי ישראל', 'משיח', 'ארץ ישראל', ו'תורת ישראל' במשנת מניטו

ה'עקרונות' בגישתו של רוזנק משקפים את אמות המידה של החברה ובכוחם של אלו להגדיר את החברה ואת הערכים עליהם מושתת. בחלק זה יוגשו פירושים, על פי שיטת מניטו, לחמשת מושגי היסוד שהגיש רוזנק- 'תורת ישראל', 'אלוהי ישראל', 'עם ישראל', 'ארץ ישראל', ו'משיח'. ההתייחסות למושגי היסוד תוגש בסדר שונה מזה שרוזנק הציע. שינוי הסדר המוגש כאן אינו פוגם בטענת רוזנק, שהרי לא טען לחשיבות בסדר הופעת המושגים, אלא לעצם הופעת ההתייחסות לכל אחד מן המושגים. ההתייחסות למושגים השונים וביאורים תהא על פי הגיון פנימי בתוך שיטת מניטו.

המושג הראשון בו ארצה לעסוק הוא 'עם ישראל' כאשר תחילה אתייחס ל'אדם'<sup>16</sup>, ואחר כך אגיש התייחסות ל'אדם מ'ישראל' הוא 'עם ישראל'. אתחיל את תיאורי במושג זה דווקא מתוך הנחתו של רוזנק הדומה לזו של מניטו: רוזנק טוען כי האדם הוא הקובע מידת התייחסותו לעקרונות המנחים של החברה, ומכאן יש והבנת מהות האדם תחילה תשפוך אור על המוטיבציות השונות הקיימות באדם ועל במחויבות האקטיבית של בני האדם אליהם.

מניטו טוען כי "בעולמו של האדם, אין מקום לאלוה. ללא מסורת התנ"ך, האדם הוא אתאיסט על פי טבעו. "האדם הטבעי" הוא אתאיסט"<sup>17</sup>. טענה זו מהותית משום שעקרונות אלו שמתארת המחשבה היהודית, מקורם באמונה היהודית, ומכאן מקורן לעולם יתייחס לאלוהי ישראל. אם האדם בעל תודעת נבראות בעולם, האמונה מתחילה בו, ולכן אפתח באפיונו.

לאחר פירוש ה'אדם' על פי שיטת מניטו, אגיש פירוש ל'אלוהי ישראל', הבורא של העולם, המחולל של המהלך שבשמו ולשמו פועל האדם בעולם. אחר כך אגיש פירוש ל'משיח' הוא האדם ש'מוציא מן הכוח אל הפועל' את היותו ברייה, ומכאן מכיר בבוראו. ה'משיח' מתעתד לקום ולפעול בטבורו של עולם, ב'ארץ ישראל', מקום בו נברא האדם הראשון, וממנה עתידה לבוא הגאולה, על כן אפרשה על פי שיטת מניטו אחרי ה'משיח'. בסוף חלק זה אגיש פירוש ל'תורה'. התורה היא המספרת ל'אדם' את קורותיו ומגוללת את סיפור התולדות. בכוחה של הקריאה בתורה לספר לאדם על עצמו ועל

<sup>16</sup> רוזנק בדבריו טוען כי רווחת היא התייחסות למושג 'אדם' בתוך הספרות היהודית הקלאסית: "המסורת היהודית, כמו מסורות דתיות אחרות, מתייחסת כמובן גם למושגים כגון 'אדם', 'עולם', ו'אלוהים', אולם אלה לכשעצמם אינם מבדילים את המסורת הפילוסופית והדתית היהודית ממסורות אחרות" (רוזנק, 2004, עמוד קי"ד). אומנם התייחסות למושג 'אדם' לכשעצמו אינו מאפיין של מסורת ישראל בלבד, אך לצד התייחסות ל'אדם מ'ישראל' יובן ייחודו של זה האחרון.

<sup>17</sup> מניטו, 2009, שוראקי י. עורך, עמוד 304.



מהותו. התורה היא ההופכת את האדם למכיר בבורא, במקום שבחר-ארץ ישראל, ודרכה עתידה  
אנושות להצמיח את המשיח, גואל העולם שיוביל את האנושות לאחרית הימים. תפקידה ומהותה  
של ה'תורה' מצריכים פירוש של ארבעת המושגים הראשוניים, על כן אחתום את הדיון ב'עקרונות'  
בפירושה.

## אדם

מניטו רואה באדם את נזר הבריאה.<sup>18</sup> בריאת האדם היא ביטוי לחסד המופלא של הבורא  
לעולם- הבורא בבריאתו מפנה מקום לבריאה ולברואיו, ובכך מדגים לעולם שהמעשה המוסרי הוא  
נתינת מקום לאחר.<sup>19</sup>

בריאתו של האדם לוקחת חלק ביום השישי לאחר בריאת הארץ, השמים, והחיות, אך,  
העולם נברא בשביל המפגש בין אלוהים והאדם. האדם הנברא, לגבי דידו של מניטו, מהווה תכלית  
הבריאה המחפשת דרך לצאת מן הכוח את הפועל<sup>20</sup> ולממש מהותה בעולם- כינון המוסר ונתינת  
המקום לאחר כפי שהברוא עשה בבריאתו. מניטו קיבל עליו מתוך המסורת הקבלית, כי הבריאה  
מהווה יצירה של ישות סופית בתוך עולם אין סופי. מכאן, הבריאה בשל סופיותה, מהווה פירוד,  
ומבטאת חלקיות בבורא האינסופי. מצב זה של חלקיות הוא מצב אותו האדם נדרש לתקן- מהותו  
של האדם היא כינון איחוד המידות של הבורא. איחוד המידות יעשה דרך החלק הרוחני הגנוז  
באדם המסוגל להכרה בבורא, למוסר ולאחווה.<sup>21</sup> האדם, הפרסון, הוא מבטא במהותו את המאמץ  
של העולם, הישות הא-פרסונאלית, להפוך לאנושית מודעת ומוסרית.<sup>22</sup>

"אין להמשיך את דיוננו מבלי להפנים את המסקנה, כי האדם המגלה עצמו  
כבריאה, כיצור שקיבל ישותו מבוראו, הופך מיד לאדם מוסרי, כי עליו לזכות

<sup>18</sup> ניתן ללמוד מתוך מניטו, 2003, פיבקו י. עורך, עמוד 71: "הבורא שהשלים את מלאכתו והניח את האדם בעולם  
שהכין בעבורו, כורת עימו ברית...". ממשפט זה ניבטת ההכרעה כי האל ברא את העולם לאדם, ועל כן נזר הבריאה  
הוא.

<sup>19</sup> שם, עמוד 64.

<sup>20</sup> המושג "להוציא מן הכוח אל הפועל" רווח מאוד במסורת הקבלית. ניתן להניח שמניטו למד אותו משיטת המהר"ל  
שהרי משנת המהר"ל הייתה למשפיעה ביותר על גישת מניטו כפי שניכר בכתביו וכפי שמניטו עצמו מעיד לא אחת  
בשיעוריו, בהם לימד את משנת המהר"ל. וסרשטיין-ורנט במאמרו מצטט את המהר"ל בזו הלשון: "האדם נקרא רק  
שיהיה הוא מוציא את שלמותו של הכוח, מבחינת האדמה הזאת אשר ממנה נוצר וכל הזמן שלא הוציא את שלמותו של  
הפועל נחשב אדמה בכוח בלבד". (בתוך: וסרשטיין-ורנט, מ., תש"ס, עמודים 153-188). מניטו מסביר מונח זה  
כ"הוצאה החוצה של דבר מה שהיה קיים קודם לכן בהיעלם": או לחילופין: "נתינת מקום עצמאי למה שהיה קודם לכן  
ללא הפרדה". בתוך: מניטו, 2003, פיבקו י. עורך, עמוד 38. להרחבה בשיטת המהר"ל ראה: יעקבסון, י., "צלם אלוהים  
ומעמדו כמקור רעתו של האדם לפי המהר"ל מפרג", בתוך: דעת, 19, תשמ"ז, עמודים 103-136.

<sup>21</sup> מניטו, 2003, פיבקו י. עורך, עמודים 84-91.

<sup>22</sup> שם, עמוד 62.

באמצעות עבודתו ובחירותיו בעולם הזה, באותה ישות שהוא קיבל מבוראו

במתנה".<sup>23</sup>

האדם הראשון הוא זה שצריך היה לכונן את המוסר והאנושיות בעולם דרך ההבנה כי נברא הוא. ההבנה כי נברא הוא הופכת אותו למוסרי. עבודתו בעולם, ובחירותיו של האדם הם שיהפכוהו לראוי למתנה שקיבל מבוראו. כינון המוסר ואחוה כתוצאה מהכרת הבורא הם האתגר עימו תתמודד האנושות לאורך הדורות כולן.

**האדם הראשון נכשל בכינון המוסר בעולם על שום חריגתו מהצו האלוהי**, שמשמעותו היא ביטול מהות ההבנה כי נברא הוא. בדור שאחרי האדם הראשון, בדור בניו, היעדר האחוה הוא הבולט ברצח קין את הבל- רצח האח את אחיו, וזאת בשל היעדר ההבנה של קין כי נברא הוא וכי מהותו כינון המוסר :

"קין מכיר עצמו כמי שהוא כבר "קנוי", הוא בעל הקניין, מבלי הכרת עצמו כנברא החייב לזכות בקניינו. קין אינו מכיר בכך שהוא צריך לזכות בחיים שקיבל במתנה; לגביו הם כבר גמורים, קנויים. הוא אינו רואה בחיים תהליך של רכישת זהות, של התפתחות קיומית, של הליכה לעבר יעד, כי אם מאורע חד פעמי שלמעשה הסתיים עם הלידה. מאחר שהוא כבר מושלם, אין עוד צורך במוסר. קין מכיר את עצמו כאדם הקיים בצורתו המושלמת, קנוי, עשוי ומוגמר".<sup>24</sup>

**לשיטת מניטו כל ההיסטוריה האנושית היא סיפור הניסיון לפתור את בעיית האחוה בעולם-**

הבעיה בין הבן הממשיך לבין אחיו. לשיטתו לעולם תהא יריבות בין שני ילדיו של אדם :

"הבכור הוא הבן, הוא מכיר את עצמו ואת זכויותיו בלבד. עליו ללמוד להתמודד עם השאלה אם הוא מסוגל להכיל את מושג ה'אחר'. השני הוא האח, התוספת, אדם המודע לכתחילה לכך שהוא חי עם אדם נוסף האחריות והמוסריות האנושית קלים יותר בעבורו. מכאן שהאח הוא בעל התודעה החברתית המפותחת, שכן לאח יכולת מוסרית לחיות עם משהו אחר כשווה ערך לעצמו. זו הסיבה שהאח הוא האחראי לחנך את הבן למוסר ולאחוה".<sup>25</sup>

מתוך טענה זאת ניכר כי הבן הממשיך, בעל הפוטנציאל להכרה באחר, נולד עם נטייה טבעית למוסריות, תפקידו הוא להעביר יכולת זו לאחיו, ללמדו ולחנכו. באם יצליח במשימה זו, יצליח לקיים את 'משוואת האחוה'.

<sup>23</sup> שם, עמוד 64.

<sup>24</sup> מניטו, 2009, שוראקי י. :עורך, עמוד 326.

<sup>25</sup> מניטו, 2003, פיבקו י. :עורך, עמוד 116.

הנחת היסוד לקיום משואת האחוה היא הדיבור בין שני האחים. הדיבור עם האחר הוא הצוה של האדם לאלוהיו- בשל העובדה שהבורא מצוי במצב של היעלם, יחסו של האדם אל הבורא יתורגם דרך הקשר שבין האדם לבין אחיו, שהרי שניהם נבראו בצלם האל, ומהווים גילוי של האל בעולם.

תפיסת האחר כגילוי של הבורא מהווה מהלך מוסרי ומהלך דתי-תיאולוגי כאחד.<sup>26</sup> קיום משוואת האחוה מצריך מהאדם לאהוב את האחר ולו רק בשל העובדה כי נברא מאותו בורא, ומבלי לשכוח את העובדה שאהבתו את האדם האחר היא ביטוי לאהבתו את הבורא.<sup>27</sup> במובן זה כל מפגש עם האחר הוא מפגש עם הבורא, הן בתוך התא המשפחתי והן מחוצה לו.

משוואת האחוה מצריכה הדדיות. בכוחה של ההדדיות לאזן בין המידות השונות המצויות באדם. הנחת היסוד של קביעה זו היא כי מידות שונות מנחות בני אדם שונים, ומפגש אמיתי עם ה'אחר' הוא מפגש עם המידות השונות המנחות אותו ומהוות חלק מנשמתו. המפגש עם המידות השונות, וההכרה בהן כמידות הם המפתח לאיחוד המידות בעולם, ולמימוש מהותו של האדם בעולם כפי שתואר לעיל.

משוואת האחוה מהווה ביטוי נוסף לבחירה החופשית של האדם- שני בני אדם המהווים צדדים שונים במשוואה יכולים לבחור האם ברצונם לקיים את המשוואה או לאו: הבן הממשיך יכול לבחור האם ברצונו להיות מנהיג, ולבטא את היכולות הטמונות הוא או שמא ברצונו להיות מונהג בעולם על ידי האח האחר. האח האחר יכול לבחור האם ברצונו להתחנך על ידי אחיו אם לאו. היעדר המוסר והאחוה מדור בניו של האדם הראשון מלווה את האנושות כאשר הציפייה לכינון המוסר עומדת באינה. האנושות נהנתה משבע הארכות בנות דור כל אחת ב"אלפיים שנות תוהו"<sup>28</sup>. בדור השמיני, דור המבול, הבורא ניחם על בריאת האדם ומסלקו מעל פני האדמה. סילוק בני האדם לא פותר את בעיית האחוה- בעוד שנח מהווה חלק משושלת שת, נעמה אשתו מהווה חלק משושלת קין ובכך המתח בין השושלות נשמר גם לדורות הבאים בחינת העברת הפוטנציאלים השונים בדרך הרבייה. לאחר המבול הבורא מחליט לברוא שושלת תולדות שבתוכה ייוולד האדם שיוביל את העולם לתכליתו.<sup>29</sup> תולדה זו שהאנושות תעמיד יהפוך למוסרי רק לאחר שיבחר להכיר בבורא, ויבחר להכיר בעצמו כברייה. כוחה של תולדה זו לכונן, בבחירותיה ובפועלה, את המוסר

<sup>26</sup> שם, עמוד 117.

<sup>27</sup> שם, עמוד 119.

<sup>28</sup> בבלי, סנהדרין, צ"ז, ע"א: "אלפיים שנים אלו הן השנים בין האדם הראשון ועד מתושלח-דור המבול: ארכה ראשונה- אות קין (שבע הדורות מקין עד תובל קין), ארכה שנייה- לידת שת, ארכה שלישית- לידת אנוש, ארכה רביעית- לידת חנוך, ארכה חמישית- לידת נח, ארכה שישית- בניית התיבה בידי נח, ארכה שביעית- מות מתושלח ושבעת ימי האבלי".  
<sup>29</sup> מניטו, 2009, פיבקו י: עורך, עמוד 18.

בעולם כולו. לשם בחינת המאמץ של האנושות להעמדת אותה תולדה יש לבחון תחילה את כליה של אותה תולדה לממש עצמה: הבחירה החופשית, והדיבור.

### בחירה חופשית

האדם הנברא שונה מחיות אחרות בהיותו ברייה ב'צלם' הבורא. ה'צלם' באדם בא לידי ביטוי בעולם דרך חופש הבחירה של האדם, כך לדוגמה האדם יכול לבחור באם ירצה להכיר בקיום הבורא, או שמא ירצה לכפור<sup>30</sup> בקיומו:

"האדם הוא היצור היחידי בכל המציאות כולה העומד בפני בעיית הבחירה החופשית בין הטוב לבין הרע...באותו רגע שבו תופס האדם את הדילמה של זהותו- מי הוא: נברא בחירי או חיה מתפתחת- הוא נידון להיות חופשי, ורגע זה מפליא בחדשנותו"<sup>31</sup>.

אם כן, בתום תהליך הבריאה הבורא נעלם מהעולם ומותיר את האדם עם יכולת הבחירה החופשית.<sup>32</sup> הבחירה החופשית היא פועל יוצא של המוסריות באדם הנברא, ובאמצעותה, לדידו של מניטו, הוא מבין מהותו וזהותו בעולם. **מטרתו הנעלה של האדם היא למצות את חופש הבחירה שלו כדי שיוכל להכשיר עצמו להיות מוסרי, ובכך להידמות לבוראו.**

חופש הבחירה מתאפשר לאדם הודות לשני עניינים- היעלמות הבורא, והדטרמיניזם בעולם:  
"מול נוכחות של אל גלוי, מי יוכל לומר 'כן' או 'לא'! ה'כן' עצמו לא יהיה חופשי.  
האל היה מוכח להסתיר את עצמו כדי שיהיה בסיס לחירות האנושית"<sup>33</sup> הבורא שבת מכל מלאכתו אשר ברא...לעשות, כדי לתת מקום לחופש הבחירה של האדם.  
החופש שהוענק לו לאדם אינו יכול להיות מבוסס אלא אם כן החוקים שלפיהם פועל העולם שבו הוא חי הם קבועים."<sup>34</sup>

ביום השביעי הבורא הסתלק מן העולם, והותיר בו את האדם. בכך שנעלם, ששבת, העניק לאדם את יכולת הבחירה החופשית- **העלמות הבורא היא המאפשרת את הבחירה של האדם.**

---

<sup>30</sup> מניטו בחר ללמד את תפיסתו הקבלית דרך 'שערי אורה' לרב יוסף גייקטילה. ספר זה משתייך ליסוד הראשוני של הגילוי הקבלי. היסוד של כפירה ואמונה יסודו בקבלה הקדומה בכלל ובישערי אורה בפרט. להרחבה: פכטר, מ., "שורש האמונה הוא שורש המרי במשנת ר' עזריאל מגירונה" בתוך: "קבלה; כתב עת לחקר כתבי המיסטיקה היהודית", אברמס ד., ואלקיים א.: עורכים, כרוב, לוס אנג'לס, 1998, עמודים 315-341. בסיום המאמר פכטר כותב: "סוף דבר: שורש האמונה הוא שורש המרי קבע ר' יהודה הלוי בספר הכוזרי והניח בקביעתו זו כדבר המובן מאליו, השורש הזה נעוץ בנפשו ובתודעתו של האדם, לפי שהאמונה והכפירה נתפסו לו כבעלות מעמד פסיכולוגי אפיסטומולגי בלבד".

<sup>31</sup> מניטו, 2003, פיבקי י.: עורך, עמוד 42.

<sup>32</sup> שם, עמוד 74.

<sup>33</sup> מניטו, 2009, שוראקי י.: עורך, עמוד 306.

<sup>34</sup> מניטו, 2003, פיבקי י.: עורך, עמוד 69.

עניין נוסף המאפשר את הבחירה הוא הדטרמיניזם, המוחלטות, בעולם. הבחירה החופשית יכולה להתקיים כל עוד העולם בו חי האדם נהנה מחוקים קבועים, שהרי בחירה מתוך שלל אפשריות שתוצאותיהן לא ידועות וגלויות יש בה משום הימור ולא בחירה. **בחירה נעשית כאשר ההכרעה לא ידועה אבל תוצאותיה של הכרעה, תהה אשר תהה, ידועות מראש.**

האדם נותר לבדו בעולם ונדרש להכרעות מוסריות כאשר הברכה של הבורא, שניתנה לו דרך הדיבור, היא המנחה אותו.

### הברכה

טרם הסתלקותו של הבורא מן העולם, הבורא מותיר עקבות להימצאותו בעולם בצורה של ברכה. הבורא הופך את האדם לבעל ברכה.<sup>35</sup> הברכה שניתנת לאדם מכוונת לחלק הגנוז שנשמתו הבאה לידי ביטוי בעיבור ועתידה להתבטא בפועלו שלו ושל צאצאיו אחריו. הברכה מכילה שני מימדים שונים- תוכן והצורה. בהיבט התוכן, הקב"ה מברך את אדם בברכה המכילה גם היא שני מימדים- ריבוי ופריון:

"הברכה שניתנה לאדם מכוונת לחלק הרוחני הגנוז בתוכו בעיבור, שאותו עליו להוליד ולהוציא לפועל דרך מעשיו... מופיע כאן סדר מחייב: פרו ורבו": תחילה יש להוציא את הפרי ולאחר מכן את הריבוי. ריבוי בלא פרי טומן בחובו אסון, הוא משקף כמות רבה של מי שנראים כמו בני אדם אבל מתפקדים כמו חיות".<sup>36</sup>

**ברכתו של הבורא, פרו ורבו, "הופכת את האדם למסוגל לקבל שפע ולהשפיע"<sup>37</sup>, במובן זה, הוצאת הפירות של האדם מעצמו היא המהות של הברכה של הקב"ה.**

הריבוי הוא משני לפריון: תחילה חשובה הפריה הגורמת לאדם להיות יותר מאשר הוא כשלעצמו, לגדול ולהגדיל את הבאים אחריו מתוך מוסריות הבאה לידי ביטוי בנתינה לאחר. בפרי יש יותר מאשר בעץ עצמו, מכאן תקוותם של הורים היא שילדיהם יהיו יותר מאשר הם עצמם.

הריבוי, במובן זה, הוא שכפול של המוסריות- הן פיננוי מקום לאחר והן נטיעת התקווה כי הצאצא יהיה טוב יותר מאביו, וכמו יקדם את העולם הנברא אל עבר גילוי והכרת המוסריות הנאצלת לעולם מהקב"ה.

<sup>35</sup> בעלי ברכה נוספים הם בעלי החיים שהקב"ה משפיע עליהם ברכת רבייה, אך לא מדבר אליהם. לכאורה נראה כי ברכה לחיות זהה לברכה לאדם. ההבדל המהותי הוא שהקב"ה מדבר אל בני האדם, ואומר להם את ברכתו. כבר כאן טמונה האפשרות לבחירה החופשית שהרי האדם יכול לבחור האם להקשיב לדברי בוראו או לא. שם, עמוד 75, הערה 131.

<sup>36</sup> שם, עמוד 75.

<sup>37</sup> שם, שם.

בהיבט הצורה, הבורא בוחר לתקשר עם האדם בדרך של דיבור ובכך הופך את האדם להיות חי מדבר.

#### אדם- חי מדבר

הבורא מדבר אל האדם כבר בבריאתו, ומוסר לו את הברכה באופן הדיבור. הדיבור באמצעות הלשון הוא הצוהר לזהותו הפנימית של האדם ולייחודו בין הברואים. הדיבור, והלשון בתוכו, מעניקים הגדרה ראשונית לאדם, ובכך הם מבטאים את פנימיותו. **האדם, משום יכולתו להידמות לבוראו יידרש להכלת המימד הפרסונאלי באישיותו, ולדבר עם הבריות שלידו.**

בחינה של שושלת המסירה הפילוסופית תגלה כי רבות בשנים, כבר מימי הביניים, נחלקו הוגים באשר להגדרת האדם- האם חי משכיל הוא, אם חי מדבר?<sup>38</sup>

ההנחה כי האדם הינו חי משכיל נידונה לכישלון שהרי הגדרת החי המשכיל מניחה את היסוד בקיום האנושי במחשבה.<sup>39</sup> מחשבת האדם לא מצריכה מימד פרסונאלי ובכך הגדרת האדם כחי משכיל תחטא למטרת הבריאה- גילוי מוסריות לאחר :

---

<sup>38</sup> חשוב לציין כי גישה זו הנתמכת על ידי מניטו יוצאת חוצץ כנגד הפילוסופיה המודרנית השמה את האדם במרכז וטוענת כי על פי תפיסתו מתפרשת המציאות: "דקארט עצמו תפס את הסובייקט כקוגניטו, כיש חושב. עבור קאנט האני הוא בעל חירות המחוקק את המציאות דרך קטגוריות הזמן והחלל" (אפרים מאיר, "הפילוסופיה הדיאלוגית היהודית והשלכותיה בחינוך" בתוך: "הגות בחינוך היהודי", כרך א', טובי י. וחברים: עורכים, המרכז לחקר מחשבת החינוך בהגות היהודית, תשנ"ט, עמוד 142-127). גישה זו עומדת גם מול השקפות המקובלות בימי הביניים לפיהן המושכלות הן המאפיין המרכזי של האדם מהבדיל אותו מהבריות האחרות, ובמושכלות עיקר הביטוי להיות האדם בריה 'ביצלם'. באופן דומה גם ריה"ל, שמשנתו השפיעה רבות על גישת מניטו, טען כי המושכלות הן כלי מרכזי של האדם, ואף טען כי היות האדם 'מדבר' הוא ביטוי להיותו משתמש במושכלות. כוונתו של מניטו בטענה כי האדם הוא "חי מדבר" שונה בתכלית, אין הוא עוד הישות המשתמשת במושכלות אלא בריה המקיימת דיאלוג עם הבריות שלידה כאשר מטרתה היא כינון האחוה והמוסר בעולם, ולא עוד חקירת העולם במושכלות. בחינתו של שביד את גישת ריה"ל מקרבת בין גישת ריה"ל לגישת מניטו ומעלה כי "הוא מתנגד לגישה הפילוסופית המציגה את השגת האמת על המציאות כולה כיעוד האדם ושלמותו. בעיניו של ריה"ל זוהי עבודה זרה שכלית. **יעוד האדם מושג על ידי עבודת אלוהים**". מכאן ברור כי הכלים השכליים הם חלקיים בלבד לשיטת ריה"ל, וכי אדם אינו שלם כאשר נעזר רק בם. ברור גישתו מעלה כי האמונה, ולצידה המושכלות, הופכות את האדם לשלם. האמונה השלמה היא זו המכירה במתן נבואה לישראל. הנבואה היא עיקר הדיבור של הבורא עם ברואיו. מהבנה זו נוכל לטעון כי גישתו של מניטו אינה רחוקה מגישת ריה"ל. מניטו טוען כי האדם המדבר שונה מהאדם החושב, משום שבעוד שהאדם החושב נשען על המושכלות, האדם המדבר נשען על מימדים אחרים שמניחים בבסיסם שימוש בהשגה השכלית שניתנה לאדם. בלשונו של ריה"ל יהיו אלו כלי האמונה. כך על פי: שביד, א., "ריהודה הלוי", בתוך: 'הפילוסופים הגדולים שלנו', ידיעות אחרונות, 1999, עמוד 155-152; וולפסון, צ. ה., "ריה"ל ורמב"ם על הנבואה", בתוך: המחשבה היהודית בימי הביניים- מסות ומחקרים, מוסד ביאליק, 1998, עמוד 245-225.

מניטו, על שום החשיבות הרבה שמייחס לדיבור, יכול להיכלל עם הפילוסופים הדיאלוגיים היהודיים, כפי שמאיר מכנה את בובר, רוזנצוויג, לוינס. לשיטתו של מאיר: "הפילוסופיה הדיאלוגית היהודית מוחה נגד הפילוסופיה של הקוגניטו... אי לכך מבחינה חינוכית נתפס החניך...כיש המתחייב לפני האחר. בסיטואציה החינוכית לא יודגש שאנו רואים את הכול, ושהכול נחשף לפנינו ברפרזנטציה, אלא שאנו מעורבים בעולם שכלפיו יש אחריות בלתי ניתנת להעברה לזולת". (שם, עמוד 139). לצד הדמיון חשוב לציין כי טענת היסוד של מניטו שונה מזו המיוחסת לאלו האחרונים על פי מחקרו של מאיר- כעוד שמאיר טוען כי "בעבור האקזיסטנציאליסטים בובר, רוזנצוויג, והפוסט אקזיסטנציאליסט לוינס הקיום הוא עצמו דו-קיום באורח בסיסי" (עמוד 128), בשיטת מניטו הקיום אינו דו-קיום, אלא ההכרה באחר, היא מימד המוביל לאחדות המידות ולמימוש מטרת האדם בעולם- כינון המוסר. להבהרת העניין ניתן להגיש את אפיונו של מאיר את הפילוסופיה הדיאלוגית: "בפילוסופיה הדיאלוגית היהודית הפתיחות כלפי האחר היא בגדר מתנה מלמעלה: התקשורת היא בגדר 'נס', המאפשר את עצם המחשבה ואת יצירת החברה המאורגנת והדינאמית". בלשון דומה אדגיש את השוני: בגישת מניטו הפתיחות כלפי האחר היא מהות האדם, התקשורת דרך הדיבור היא אפיונו המרכזי של האדם הנברא בצלם, המאפשר את כינון האחוה בעולם ובכך את אחדות המידות ואת יצירת החברה המוסרית.

<sup>39</sup> מניטו, 2009, פיבקו י. עורך, עמוד 203.

"לתפיסת האדם כחי משכיל אין יכולת לבטא את דמות האדם שאליו שואפת התורה, מאחר שהגאולה תלויה במימוש קשר של אחווה בין כל בני האדם, וקשר

זה מותנה בשיח המתהווה בניהם.<sup>40</sup>"

הדיבור מצביע על תקשורת עם האחר, והעברת תוכן לשומע, דבר המצריך מהאדם רצון לתקשר עם האת, לכונן 'אחווה', ובכך להיות מוסרי. במילים אחרות, האדם יהא פרסונאלי משום שהאל פרסונאלי, וכמו שהאל פרסונאלי<sup>41</sup>- הבורא בחר למסור בדיבור וכך האדם ימסור בדיבור. בהיבט זה החשיבה היא מרכיב משני בחשיבותו לעומת הדיבור.<sup>42</sup> האדם כחי מדבר יממש את הפרסונאליות שלו בתולדותיו. במהלך התולדות, תוך דיבור, יבוא לידי ביטוי היות התולדה פרי, ובהן יקום האדם שיחולל את המהלך המוסרי בעולם.

### 'התולדות'

"תפיסת ההיסטוריה<sup>43</sup> מוצגת בתורה כזרימה של תולדות ההולכות ומתפתחות תוך התקדמות לקראת מטרה, של יעד סופי ומוגדר של היסטוריה, שהוא לימוד האחווה והיכולת ללמוד לאהוב את האחר כנברא מאותו בורא... ההיסטוריה המוכרת לנו מתחילה רק משקיים כבר אדם בעולם, אשר עברו נמצאת תוכנית אב האמורה לקרום עור וגידים לאורך זמן"<sup>44</sup>

מהלך התולדות לוקח חלק ביום השביעי בו מתרחשת ההיסטוריה. סיפור התולדות הוא סיפור השזור בתוך התפתחותה הדרמטית<sup>45</sup> של האנושות. המהלך הוא פועל יוצא של הברכה לאדם הראשון: לכל אב יש בן אחד שממשיך אותו בהיבט ה"פרוי"- מצליח להיות טוב מאביו, וילדים נוספים הממשיכים אותו בהיבט ה"ורבו".<sup>46</sup> הבן שמהווה פרי הופך להיות לאב טיפוס בדורו:

<sup>40</sup> מניטו, 2009, פיבקי י. עורך, עמוד 204.

<sup>41</sup> לשון דומה קיימת בגישת רוזנצוויג במאמרו "בסוד הצורה של סיפורי המקרא", בתוך: 'נהריים', מוסד ביאליק, ירושלים, 1960, עמודים 19-7. לשיטתו של רוזנצוויג האדם שואב בהוויתו מתכונות הבורא- האדם אוהב בגל שהאל אוהב, וכמו שהאל אוהב. חשוב לציין שמניטו הכיר את גישת רוזנצוויג אך קשה לזהות השפעה של רוזנצוויג על מניטו.

<sup>42</sup> מניטו, 2009, פיבקי י. עורך, עמוד 205.

<sup>43</sup> מניטו תיאר היסטוריה כהסתר יה. לתפיסתו היסטוריה היא מילה לועזית שאין בכוחה לתאר את תולדות ההתפתחות האנושית. במילים הסתר יה הרב טוען כי התולדות הן התהליך שהתרחש בעולם מזמן שהקב"ה הסתיר עצמו, שבת, ולכן היא מדויקת יותר. מניטו, 2003, פיבקי י. עורך עמוד 21, הערה 2.

<sup>44</sup> מניטו, 2003, פיבקי י. עורך, עמוד 87. ניסוח אחר של אותו עניין מוגש בתוך: מניטו, 2009, שוראקי י. עורך, עמוד 320: "בדרך כלל מתארים היסטוריונים את ההיסטוריה על פי המאורעות והמעשים שנעשו במהלכה ואשר השפיעו על

האנושות כולה. אולם בתורה אין היסטוריה בעיקרה כי אם של תולדות ולא של מאורעות; אדם הוא הנושא הקובע. בכל דור באה לעולם זהות אנושית שנושאת שם מסוים המיוחד רק לה, והמכיל בתוכו את אופייה ומהותה. סך ההשתלשלות של אותן זהויות אנושיות הוא המהווה את נושא ההיסטוריה של התנ"ך."

<sup>45</sup> לגבי דידו של מניטו העולם הוא דרמטי אך לעולם לא טרגי. עניין זה מהותי שהרי בעולם שהדרמה טומנת בחובה טוב ורע המונע מבחירה של האדם במפגש מול החוק, הטרגדיה מנוצחת על ידי הגורל המוכתב מראש. מניטו, 2009, אשכנזי א. עורך, עמודים: 20-21, 235.

<sup>46</sup> כאמור, משנתו של ריה"ל השפיע רבות על תפיסת מניטו. עניין התולדות מובא גם במשנתו של ריה"ל בתוך: הכוזרי מאמר א, צה: "והיה הענין האלהי דבק בהם מאבות אבותם אל בני בנים. ואברהם סגולת עבר ותלמידו ועל כן נקרא עברי, ועבר היה סגולת שם ושם היה סגולת נח, מפני שהוא יורש האקלימים השוים אשר אמצעיתם וחמדתם ארץ כנען

"לכל אב יש בן אחד הממשיך אותו, בחינת "פרו", ועוד בנים ובנות בחינת "רבו".  
בן מיוחד זה הופך לאב טיפוס לדורו. הקדושה או הזהות האנושית העילאית  
עוברת רק דרך אחד הבנים".<sup>47</sup>

המפתח להפיכת הבן לאב טיפוס הוא משוואת האחוה שדובר לעיל. כינון האחוה מתרחש בכמה  
שדות. אחד מהשדות המהותיים ביותר הוא התא המשפחתי המגולם בתולדות.  
מקורן של כול התולדות הן בזוג הראשון- אדם וחוה. הללו מביאים לעולם שתי שושלות האחת היא  
שושלת קין, והשנייה היא שושלת שת, ממשיכו של הבל שנרצח.<sup>48</sup> שושלת קין היא השושלת  
המקיימת את התרבות האנושית הכללית. יעודה הוא חומרי<sup>49</sup>, והיא מתפתחת דרך ההיסטוריה של  
האנושות. לעומתה שושלת שת מהווה המשך ישיר של האדם הראשון מבטאת את ייעודו של הבל  
בעולם- הטעמת האחוה והמוסר בעולם.

האדם הראשון נברא עפר מן האדמה, והוא מכיל חלק מאותה מציאות היולית. בהיבט זה  
האדם הראשון שונה מתולדותיו, בעלי התודעה של תולדה. בניו נולדו לעולם לאחר הגירוש מגן עדן,  
למציאות הנדרשת לתיקון- האנושות, מראשיתה, מנסה שוב ושוב לפתור את "משוואת האחוה"  
ולבסס את תודעת הנבראות. **התולדות, הן קורות החיפוש אחר "האדם האחר", שיגאל את העולם**  
**ויעניק לו משמעות כאשר הוא מצליח לחנך את אחיו, האחר ממנו, ומלמדו מוסריות מהי.** כאמור,  
עיקר החיפוש אחר ה"אדם האחר" הוא בתולדות בעם ישראל, כאשר, הבחירה החופשית הדיבור  
יהיו קווים מנחים במציאתו.

### התולדות בעם ישראל

"מתוך נבכי הסיפור הטראגי של כל האנושות, עולה ומתפתח סיפור שני, על  
שושלת מיוחדת המתקדמת והלכת לקראת מילוי המשימה האלוהית וקיומה,  
ולקראת העמידה במבחן המוסרי שהטיל הבורא על האדם... לא זו בלבד שאין היא  
נכשלת אלא שהיא מתפתחת והולכת, וממשיכה להתעצם בכל דור עד לאחרית  
הימים מתוך עבודה עצמית"<sup>50</sup>

---

אדמת הנבואה, ויצא יפת אל צפון וחם אל דרום. וסגולת אברהם מכל בניו יצחק, והרחיק כל בניו מהארץ הזאת  
המסוגלת כדי שתהיה מיוחדת ליצחק, וסגולת יצחק יעקב, ונדחה עשו אחיו מפני שזכה יעקב בארץ ההיא, ובני יעקב  
כלם סגולה, כלם ראויים לענין האלהי, והיה להם המקום ההוא המיוחד בענין האלהי, וזה היה תחלת חול הענין האלהי  
על קהל, אחרי אשר לא היה נמצא כי אם ביחידים".

<sup>47</sup> מניטו, 2003, פיבקו י. :עורך, עמוד 108.

<sup>48</sup> כך על פי מניטו, 2003, פיבקו י. :עורך, עמוד 170: "השושלת מתחילה באדם הראשון, שרוחניותו הפנימית מועברת  
ישירות לשת".

<sup>49</sup> לענין הקניין ראה עמוד 8.

<sup>50</sup> מניטו, 2003, פיבקו י. :עורך, עמוד 98.



התולדות בישראל מתפתחות ומתקדמות אל עבר הגשמת הייעוד האלוהי, ולקראת העמדת האדם במבחן המוסרי שהטיל הבורא על האדם. התולדות הן סיפור התגבשותה של האומה העברית בעולם. **עם ישראל הוא עם, לאום, שהקב"ה מעמיד לאנושות בדיעבד ולא לכתחילה.** חטאיה הרבים של האנושות, וחוסר היכולת של תולדות שת לחנכה על המוסריות ובכך לקיים את משוואת האחוה, מביאים את הבורא לידי הכרה כי עליו להכשיר תולדות מתוך תולדות שת לקיום המשימה.

**התולדות באות לידי ביטוי בעולם דרך הברכה. ברכתו של האדם הראשון מתחדשת בתקופת אברהם והוא מוכשר לכינון הכרת הבורא בעולם.**

לאחר תיאור התגבשות האנושות, הסיפור מהקראי מתמקד בתולדותיו של אברהם. הבורא כורת ברית<sup>51</sup> עם אברהם, וברית זו משנה את מהותו- אברהם הופך מאברם- אב לארם, לאברהם-אב המון גויים.

חשוב לציין כי התמקדות התורה בסיפור המשפחתי של אברהם מהווה כינון לאום חדש בתוך לאומים קיימים, ומהלך זה מהווה מהלך אוניברסאלי ולא פרטיקולארי- לצד הגישה לפיה אברהם הוא אבי האומה, וכי גישת התורה הופכת להיות פרטיקולארית ולא אוניברסאלית, מניטו מציג את הטענה הבאה:

"הזהות של אברם היא ספציפית מאוד, כאילו מדובר על אומה אחת בין כל

האומות, שלא כזהות של "אברהם" שהיא זהות אוניברסאלית".<sup>52</sup>

לכאורה נראה כי הדברים סותרים, אך לא כך הדבר: התמקדות התורה בסיפור המשפחתי של אברהם לא סותרת את היות אברהם אב לגויים רבים, שהרי שמו של אברהם הוא "אב המון גויים" וזאת בניגוד לאברם "אב לארם". **היות אברהם אב להמון גויים הוא עניין אוניברסאלי, ואילו היות אברהם אב לארם היא הפרטיקולאריות, ההתמקדות בלאום אחד.** "הסתירה" המתוארת היא המפתח להחלת האחוה בעולם בהיבט אוניברסאלי. לשם הבהרת העניין יש לתאר שלוש תפיסות עולם: תפיסה פרטיקולארית, תפיסה אוניברסאלית, תפיסה קוסמופוליטית. התפיסה הפרטיקולארית תבקש להתמקד בלאום אחד בלבד תוך ניתוקו מהלאומים האחרים. התפיסה האוניברסאלית מבקשת לקיים לאומים רבים, אך תוך שימור זהותו השונה של כל לאום. התפיסה הקוסמופוליטית תבקש מהאדם לראות עצמו 'איש העולם הגדול' ובכך תבטל את ייחודיותו של כל לאום. באופן זה הפרטיקולאריות של אברהם תהא בשימור ייחודיות הלאום שלו, וההיבט

<sup>51</sup> לצד המושגים שפורשו בחלק עקרונית: 'תורת ישראל', 'אלוהי ישראל', 'עם ישראל', 'ארץ ישראל', 'משיח' - רוזנק בתוך: רוזנק, 2004, עמוד קיד. מעמיד שני מושגים נוספים שלגבי דידו העוסקים במחשבה היהודית נדרשו לפרש: 'ברית' ו'קדושה'. שני מושגים אלו עתידים להתבהר בחלק זה ובכך גישתו של מניטו תשלים פירוש לכלל המושגים שרוזנק מעמיד.

<sup>52</sup> בתוך: מניטו, 2009, רוטנברג ח. עורך, עמוד 50.

האוניברסאלי יהיה במפגש עם הלאום האחר ממנו. עניין זה הכרחי לקיום האחוה בעולם: מטרת האחוה היא להכיר את ה'אחי' תוך שימת דגש על ההבדל, ולא תוך טשטוש. **אחוה בין הלאומים תהא כאשר כל לאום שומר על ייחודיותו במפגש עם הלאום האחר ממנו, ומקבלו כברייה בצלם. הקבלה היא המהלך המוסרי אליו מכוונת הבריה.**

אם כן, מה בין 'אדם' לבין 'עברי', תולדתו של אברהם? מניטו מתאר הבדל משמעותי בין ה'אדם' לבין ה'אדם עברי', תולדתו של אברהם. העברי הוא "אותה דמות המהווה חלק מעם שלם, שחוותה את התגלות הבורא במעמד הר סיני, ומכילה בתוכה קדושה ובריאות טהרה ונבואה-מסוגל ללמוד את התורה לאמיתה"<sup>53</sup>. להיות עברי משמעותו להיות חלק מעם העברים, ולחוות את המאורעות ההיסטוריים המכוננים של העם במהלך התגבשותו.

**העברי הוא האדם שמעביר את הברכה מזור לדור ומגשים את הברית, הוא מהווה את הכלי לברכה, הגשר, בין הברית לבין האדם שאינו עברי.** על פי גישתו ה'עברי' לא עולה על ה'אדם' אלא ביכולת השגתו הנשמטית:

"העברי הוא ככל אדם, הוא בעל יתרון רק ביכולת השגתו הנשמטית. הוא מדבר המסוגל לעבור את מחסום הדומם, ואפילו הצומח שבקרבו, ולהתחבר למשהו עוברי הנמצא בתוכו, המקשר אותו עם משהו הקיים מעבר למציאות גשמית של עולמו"<sup>54</sup>

לדידו, עם ישראל ניחן בכישרון בעל ביטוי מונותיאיסטי המתבטא ב**קדושה**- בעוד שהברכה נאצלת לעולם מהשפע שהקב"ה השפיע ביום השישי, **הקדושה היא החוויה של הבדלת העולם מהקב"ה**, הריחוק ממנו. לקדושה ישנו מימד מוסרי- תחילת גילוי הקדושה מתאפשר מהמוסריות של העלם הבורא מהעולם, שהרי הבורא נעלם מן העולם ובחר לאפשר לאדם לממש את הבחירה החופשית בתוך העולם הדטרמיניסטי בו הושם. **המצוות עליהם נצטוו עם ישראל מחברות בורא ואדם דרך הברכה והקדושה: הברכה- יכולת העצם להיות יותר מאשר הוא עצמו, והקדושה- היכולת המוסרית שבעולם, היוצאת מן הכוח אל הפעל באמצעות הבחירה של האדם.** המעבר של הברכה בין הדורות מחזק את הקשר בין האדם הנברא לקב"ה. הפיכת עם ישראל לממלכת כוהנים וגוי קדוש במעמד הר סיני מחזקת קשר זה עוד יותר, ומעמידה שוני בין עם ישראל לבין שאר ה'אדם'.

"עם ישראל קיבל את התפקיד של הפנמת החוויה האלוהית, מימוש הקדושה ואיחוד המידות בעולם, ובהתאם לכך ניתנו לו הכלים והכללים."<sup>55</sup>

<sup>53</sup> מניטו, 2003, פיבקי י. עורך, עמוד 31.

<sup>54</sup> שם, עמוד 33.

<sup>55</sup> שם, עמוד 31.

ה'עברי' הוא הברייה היחידה שנצטוותה לשמור את השבת ביום השביעי. בעצם שמירת השבת ה'עברי' זוכר ושומר את דבר בריאת העולם, ואת דבר העלם הקב"ה מן העולם ביום ההוא ממש. העלם הקב"ה הוא המפתח להבנת הבחירה החופשית של ניתנה לאדם, הבנה זו חודרת ל'עברי' בעת שמירתו את השבת.

**תפקידו ותפקודו השונה והמיוחד של העברי בעולם הוא המפתח לקיום העולם.** ללא הגשר לברכה העולם יפסיק מלהתקיים. במובן זה העולם עומד על קנו הודות ל'עברי' אך תוך הבנתו כיוצא מן הכלל למען הכלל<sup>56</sup>. מהותו של ישראל קיימת כל עוד לאומים אחרים לידו- ללא הלאומים האחרים ישראל עצמו לא יוכל להגיע לאחוה, שהרי לא יהיה לאום 'אחר' לידו שדרכו יוכל להוציא מן הכוח את הפועל את האחוה במימד הלאומי.<sup>57</sup>

אפשר לומר שבתוך אברהם העברי קיימות שתי זהויות משלימות: הזהות הארמית, הנובעת מהתקופה הקודמת ללידתו והשייכת לחלק הכלל-אנושי, והמהות העברית השייכת לתקופה החדשה אותה הוא מעצב. בהיבט זה **דיבור בשני לשונות קיים בו**. יכולת זו, באם תוכל לצאת מן הכוח אל הפועל דרך תולדותיו, תוכל להוות מרכיב משמעותי בכינון האחוה.

לאחר סיפור יעקב, תולדת יצחק, תולדתו של אברהם, המקרא עוסק בסיפור התהווה עם מתוך זרע יעקב. העיסוק באב אחד ומשפחתו המצומצמת מוחלף בסיפור הפיכת המשפחה לעם המורכב משבטים שונים. בתוך השבטים השונים מתגלמים כוחות שונים וסגולות שונות. בתוך שבטים, ובתוך תולדותיהם, נמשך החיפוש אחר האדם שבכוחו להחיל את המוסר בעולם, ולהכיר בקיומו של הבורא- אלוהי ישראל.

## אלוהי ישראל

"...אנשים לא הגיעו להכרת אמת הבריאה באמצעות שכלם, כי אם באמצעות

כלים אחרים-כלי אמונה...על פי תודעה זו, מובן מאליו שלעולם יש בורא, מובן

מאליו שהעולם נברא מן ה'אין', או לכל הפחות מן 'העלם'...עם זאת חשוב להדגיש

את העובדה שבמהות הבורא עצמו אין לנו שום תפיסה ויכולת הבנה כללית.<sup>58</sup>

לשיטת מניטו, המחזיקים בהבנה כי יש בורא לעולם לא עושים זאת משום השגתם השכלית. ההחזקה בתפיסת קיומו של הבורא מונעת ממרכיבים אמוניים בנפש האדם. המשתכנעים בקיומו

<sup>56</sup> להרחבת רעיון ה'יוצא מן הכלל למען הכלל': שם, עמוד 212.

<sup>57</sup> הרעיון מופיע גם אצל ריה"ל: הכוזרי, ב, נו: "ולולא בני ישראל לא היתה התורה, ועוד כי לא היתה מעלתם בעבור משה אבל מעלת משה היתה בעבורם, כי האהבה לא היתה כי אם בהמון זרע אברהם יצחק ויעקב, ובחר במשה להגיע הטוב אליהם על ידו".

<sup>58</sup> מניטו, 2003, פיבקי י: עורך, עמוד 41.

שוכנעו משום שהאמינו בקיומו לכתחילה, ולא משום ההסברים הרציונאליים שהוצגו לפניהם.<sup>59</sup> מכאן ברורה היא חשיבות הכרת האדם בבורא. הכרת האדם בבורא מונעת מהבחירה החופשית הנטועה בו- האדם כמו מגדיר עצמו בעצם הבחירה שלו להכיר בבורא.<sup>60</sup> הגדרת האדם הניבטת מבחירה זו חייבת לקיים זהות עם הגדרת האדם של הבורא בבריאתו את האדם.

### האל כבורא- התחקות אחר המעשה האלוהי

המקרא לא עוסק בהוכחת קיום האל, וכמו מוביל את הקורא אל מחוות האמונה. התבוננות בעולם הנברא גם היא לא תצליח להעמיד הוכחה לקיומו שהרי העולם, משום היותו דטרמיניסטי כפי שתיארתי בחלק הקודם, לא יכול להכיל מציאות הבורא.<sup>61</sup> הבנה של המעשה האלוהי, הבריאה, היא שתוכל ללמדנו על הבורא.<sup>62</sup> הבריאה מניחה כי במהלכה הבורא צמצם עצמו, ובהיבט זה, הבריאה היא יש מאין, אך קדם לה 'אין מיש'. 'אין מיש' הוא צמצום הבורא ויצירת מקום לברואיו.<sup>63</sup> מעשה הבריאה הוא מעשה לידה החוצה של דבר שהיה קיים אך קיומו היה בהעלם.<sup>64</sup> הבריאה היא מתן קיום עצמאי לדבר שקיומו היה ללא הפרדה. ממעשהו זה של הבורא האדם עתיד ללמוד שני עניינים מרכזיים שדובר בהם בחלק 'אדם':

התולדה- הלידה של פוטנציאל הקיים באדם, אך עשוי בערבוביה עם האדם עצמו. התולדה כמו מעניקה קיום עצמאי באופן של ריבוי לפרי הטמון באדם.

בריאת האדם המוסרי- מעשהו זה של הבורא מראה לאדם כי המעשה המוסרי הוא צמצום לעומת האחר- הענקת מקום לאחר. כשם שהבורא צמצם עצמו ופינה מקום לברואיו, כך על האדם לצמצם עצמו ולהכיל מציאות אחרת לידו ובתוכו.

התחקות אחר מעשה הבורא בבריאה תחשוף את אופן פועלו של הבורא בעולם:

<sup>59</sup> שם, שם.

<sup>60</sup> גישתו של מניטו מנוגדת לתפיסת הרמב"ם: רמב"ם כותב בהכלות תשובה: "רשות לכל אדם נתונה אם רצה להטות עצמו לדרך טובה ולהיות צדיק הרשות בידו, ואם רצה להטות עצמו לדרך רעה ולהיות רשע הרשות בידו, הוא שכתוב בתורה הן האדם היה כאחד ממנו לדעת טוב ורע, כלומר הן מין זה של אדם היה יחיד בעולם ואין מין שני דומה לו בזה העניין שיהא הוא מעצמו בדעתו ובמחשבתו יודע הטוב והרע ועושה כל מה שהוא חפץ ואין מי שיעכב בידו מלעשות הטוב או הרע וכיון שכן הוא פן ישלח ידו." (בתוך: רמב"ם, הלכות תשובה, פרק ה). מגישת רמב"ם נוח לטעון כי הבחירה היא רשות בלבד. מנגד מניטו טוען כי ההסתלקות של הבורא ביום השביעי מחייבת את האדם לבחור בתוך עולם דטרמיניסטי ובכך לכוון מוסר בעולם. כיוון המוסר יש בו משום פרסום דבר קיום הבורא לעולם. בגישת רמב"ם הבחירה היא רשות. בגישת מניטו הבחירה היא מהותו של האדם, וסלע קיומו.

<sup>61</sup> בהבנתו זו גישת מניטו עומדת בסתירה לשיטות ההוכחה של ימי הביניים, ובתוכם לגישותיהם של הרס"ג כפי שמתוארת בתוך: רס"ג, 'הנבחר באמונות' ובדעות', דוד קפאח: תרגום, סורא, 1970 עמודים א'-ל"ב, (עמודים י"ז-כ עיקר), ולגישתו של הרמב"ם כפי שמתוארת בתוך: רמב"ם, 'הלכות יסודי התורה', פרק א'. לשיטת מניטו מאחר והעולם הוא דטרמיניסטי, החזרה של החוקיות לא בהכרח מלמדת על הבורא. הבורא מתגלה במפגש עם הפרסון דרך הדיבור ומתוך המפגש ניתן ללמוד על הבורא.

<sup>62</sup> מניטו, 2003, פיבקו י. : עורך, עמוד 37.

<sup>63</sup> שם, עמוד 38. המקור מבוסס על עץ חיים היכל א' א"ק שער א' ע נפ ב' דרוש עגולים ויושר. עץ חיים, הוצאת מקור חיים, עמודים 21-24. להרחבה בעניין ה'צמצום': אידל, מ, 'ה'צמצום' בקבלה ובמחקר, בתוך: מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, כרך י' ירושלים, תשנ"ב, עמודים 101-59.

<sup>64</sup> מניטו, 2003, פיבקו י. : עורך, עמוד 38

הבורא מתחיל את המעשה הבריאה בארגון חומר הגלם הראשוני שתוארו החיצוני בולט במקרא-  
"תוהו ובוהו". ארגון החומר ההיולי מתואר באופן של אמירה קודמת בריאה (לעתים במאמרות  
ולעיתים במעשים) ודיווח על תוצאה הסופית. **לשיטת מניטו, עצם ציון הציווי האלוהי לצד הביצוע  
בפועל מותיר פתח לפער אפשרי בין השניים.** ואכן, לעיתים קיים פער בין התיאור הקודם, הביטוי  
של הרצון האלוהי, לבין המעשה בפועל. למרות פער זה, הבורא מסיים את הבריאה של כל יום  
במילה 'טוב':

"אם מתואר כאן מצב של פער אפשרי בין הציווי האלוהי לביצוע בפועל, ואם אכן  
הבורא הוא כל-יכול, הרי המסקנה היחידה הבאה בחשבון ממצב זה היא,  
שהבריאה הייתה חופשית להתהוות ולפעול אחרת ממה שאלוהים ציווה עליה.  
**במילים אחרות, אם קיים פער בין התכנון לביצוע, משמעות הדבר היא שלחומר**

**הראשוני שלו ניתנת עכשיו צורה, יש בשלב זה בחירה חופשית**"<sup>65</sup>

רעיון הבחירה החופשית הוא רעיון יסוד בשיטה של מניטו. מתן חופש הבחירה לאדם בו דנו בחלק  
הקודם לא מסתכמת רק בו. לבריאה כולה יש חופש בחירה.<sup>66</sup> על פי תפיסתו של מניטו במהלך ימי  
הבריאה ניתן חופש בחירה מלא לארץ. הארץ שבתחילה היא במצב של פוטנציאל בכוח, מצליחה  
להוציא מעצמה אל הפועל מציאויות ובכך עוברת ממצב של פוטנציאל למצב של הגשמה- חופש  
הבחירה שניתן לה הוא שהובילה להיותה כפי שהיא כאשר קיים פער בין תכנון הבורא לבין הביצוע  
בפועל.<sup>67</sup>

התורה פותחת בתיאור הבריאה דווקא. האדם לא יכול להכיר מעשה בראשית או לחילופין לתופסה  
במושכלות, אם לא הייתה מתוארת בתורה. הופעתה של הבריאה במקומה מהותית לאדם משום  
שמלמדת את האדם כי בכל רגע נתון הבורא מחדש את בריאתו של ה'אין מישי' ולו רק משום המשך  
מתן המקום באמצעות הצמצום. לרעיון זה ישנה השלכה מעשית למציאות האדם- עצמיותו  
ובחירותיו של האדם משתנות בשל הופעת האל המתחדשת בהתקדמות הזמן. השוני בין התכנון  
לביצוע בעולם היא תוצאה של עניין זה ממש.<sup>68</sup>

<sup>65</sup> שם, עמוד 45.

<sup>66</sup> לדוגמה בבריאה ביום השלישי בראשית א, פסוקים י"א-י"ב: "וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים תְּדַשָּׂא הָאָרֶץ דָּשָׂא עֵשֶׂב מִזְרִיעַ זֶרַע עֵץ  
פְּרִי עֵשֶׂה פְּרִי לְמִינֵהוּ אֲשֶׁר זֶרְעוּ בּוֹ עַל הָאָרֶץ וַיְהִי כֵן: וַתּוּצֵא הָאָרֶץ דָּשָׂא עֵשֶׂב מִזְרִיעַ זֶרַע לְמִינֵהוּ וְעֵץ  
פְּרִי אֲשֶׁר זֶרְעוּ בּוֹ לְמִינֵהוּ וַיֵּרָא אֱלֹהִים כִּי טוֹב" ישנו פער בין הציווי האלוהי לבין הביצוע. למרות פער זה הבריאה לא מבוטלת אלא ניתן  
לה מקום במציאות, ואף בסיומה אומר בורא כי טובה היא. חשוב לציין כי מניטו נסמך בדבריו אלו על פירוש רש"י  
במקום "שינתה האדמה".

<sup>67</sup> ניסוח דומה של הרעיון ניתן למצוא במאמרו של וסרשטיין-ורנט, תש"ס, עמוד 154. במאמרו וסרשטיין-ורנט מתאר  
תפיסתו של המהר"ל את בריאת האדם מן האדמה ואת הסיבה שבשלה נקרא האדם על שם האדמה. גישתו של  
המהר"ל כפי שמשקפת במאמר תואמת את גישת מניטו, ואף נראה כי ניתן לזהות השפעה של משנת המהר"ל על גישת  
מניטו.

<sup>68</sup> מניטו, 2003, פיבוקו י. עורך, עמוד 46.

"הבורא הוא מי שמפנה מקום לבריאה. זהו הצעד המוסרי העליון, שכן המעשה המוסרי אינו כי אם נתינת מקום לאחר בדומה לפינוי מקום של הבורא לבריאתו."<sup>69</sup>

מתוך הבריאה נוכל ללמוד על הבורא כי במהלך הבריאה צמצם עצמו לעומת הברואים. הצמצום הוא צעד מוסרי עליון אותו על האדם לחקות- המוסר שהאדם נדרש לכוון הוא בעצם חיקוי מהלך הצמצום של הבורא- האדם נדרש לצמצם עצמו לטובת ה'אחר', וליצור מקום בנשמתו ל'אחר' ולמידותיו האחרות של ה'אחר'. לצד פעולותיו של הבורא בבריאה, מופיעה גם השביתה מהפעולה- השבת. הופעת השבת במציאות גם היא יכולה ללמדנו דבר על הבורא.

#### רעיון השבת- הברכה והקדושה כעקבות האל בעולם

ביום השביעי בבריאת העולם בבורא מסתלק מן העולם ומותיר את העולם לבדו. קיום הבורא במציאות פירושו פעולה של הבורא בה, **כאשר הבורא מסתלק מן העולם, ובוחר להעלים הוא מאפשר לעולם להיות חופשי ומפסיק פעולותיו בתוך העולם**. בעולם נטול בורא האדם פועל ויכול לבחור ולממש את יכולת הבחירה החופשית שהבורא עצמו השפיע על האדם כשבראו בצלמו. "בחירתו של האדם היא חופשית אך ורק בעולם שבו הדטרמיניזם קבוע ומוחלט, ומתפקד על פי הכללית טבועים חתומים ובטוחים. לכן העולם נחתם ברגע שהאדם הופיע על בימתו."<sup>70</sup>

בשבת הבורא לא נח ממלאכתו אלא שובת ממנה. השביתה מדגישה את הפסקת מעורבותו הישירה של האל בעולם. בשבת הבורא והנברא יחד מקיימים ברית. הבורא מצידו מתחייב לכוון מעשה בראשית ולחדשו בהיבט כיוון 'אין מיש' צמצום, לטובת העולם ובכך מאפשר את הדטרמיניזם בעולם, ולצידו את חופש הבחירה של האדם. האדם העברי מבחינתו, מצווה לשמור שבת בהיבט זכירת הבריאה והבורא ובכך העברי מכיר בקיום הבורא בעולם ובוחר לציין זאת במעשיו ובתודעתו.<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> שם, עמוד 64.

<sup>70</sup> שם, עמוד 69.

<sup>71</sup> שם, עמוד 71-72.

הסתלקותו של הבורא מן העולם איננה מוחלטת. הבורא מותיר בעולם שני מימדים עליהם דובר לעיל: האחד הוא הברכה, ושני הוא הקדושה. דרך הברכה והקדושה האל מותיר את רושמו<sup>72</sup> בעולם.

הברכה- יכולת העצם להיות יותר מאשר הוא עצמו, והקדושה- היכולת המוסרית שבעולם, יוצאות מן הכוח אל הפעל באמצעות הכישרון הנטוע באדם שמתאפשר כתוצאה מהסתלקות האל- הבחירה החופשית. דרך הבחירה האדם מקיים דו-שיח מתמיד עם רושם האל בעולם.

"ה' הוא אחד. הנברא, לעומת זאת, נמצא בעולם הריבוי. לכן, מטבעו, היחס בין הבורא לנברא הוא יחס מורכב. מעצם תוכנית הבורא לעולמו, התפתחותו של הנברא היא תהליך המורכב מאינספור מדרגות ולכן, בהכרח, רצון הבורא להצלחת העולם מתגלה במדרגות שונות".<sup>73</sup>

**תכלית הבריאה היא איחוד המידות על ידי האדם.** הבורא ברא את העולם כאשר העולם מגלם ההפוך ממנו- את הריבוי. בזמן שיש ריבוי, האלוהות מתגלה בבחינות שונות בתוך החלל. האדם הוא צלם אלוהים, קיים בו חלק אלוהי ולכן האדם יכול להכיל את ההופעות השונות של האל בעולם במידותיו ובנשמתו. ההכלה של ההופעות השונות יכולה להפוך את האדם למאחד בין המידות השונות- האדם יכול להבין את מהותן של המידות השונות, ולהכילן, ובכך לאחד את המידות השונות, וההופעות השונות של הבורא במציאות. **הבורא הופך להיות אחד ושמו אחד על ידי האדם המוסרי שחי בזמן.** תפקידו של האדם הוא לעמוד אל מול בוראו ולהחליט האם הוא מזדהה עם הדיבור האלוהי אל האדם שהתגלה באופנים שונים בהיסטוריה.

"היום אם כן זוהי שעתו של האדם לדבר ולעמוד בזכות עצמו. **כלומר על האדם להחליט אם יזדהה עם המילה שנאמרה אם לאו.** עליו לגלות אם הוא רואה עצמו מחויב למילה ההיא או לאו, ולהעיד בחייו שלו אם הוא בעד או נגד".<sup>74</sup>

מתוך ההנחה כי פרסום קיומו של הבורא בעולם תלוי באדם, הבורא העמיד לאדם מימדים שונים במרוצת הדורות כדי להכריע באשר למחויבותו להכרה בבוראו. המימד המרכזי של הבורא בבירור זה הוא ההתגלות בעולם. ההתגלות היא האירוע העומד במרכז התורה ובו נשמע קול הבורא בעולם בדרך הדיבור תחילה במישרין, ובהמשך דרך הנבואה. **ההתגלות היא המימד בו הבורא מבשר לאדם מהן כוונותיו.**<sup>75</sup> **בנבואה האל נותן לאדם הנחיות והוראות באשר לאופי המצופה של אורח חייו, והתנהגותו המוסרית או במילים אחרות, הבורא עוזר לאדם להבין כיצד עליו להחיל את**

<sup>72</sup> מושג הרושם מגיע מקבלת האר"י אותה מניטו אימץ. להרחבה: ליבס, א., 'הרשימו, ההיולי וקדמות השכל', בתוך: דברים בגוי, 1976, עמודים 153-160.

<sup>73</sup> מניטו, 2009, אשכנזי א.: עורך, עמוד 25.

<sup>74</sup> שם, עמוד 22.

<sup>75</sup> שם, שם.

**ההכרה בבורא ובבריאה בעולם הנברא.** בחירתו החופשית של האדם היא זו שתכריע האם האדם יהפוך למוסרי ויבחר להכיר בקיום הבורא או שיבחר שלא להכיר בו.

בחינה מעמיקה של חופש הבחירה לשיטת מניטו מציגה מורכבות בה חופש הבחירה של האדם איננו מוחלט, או לכל הפחות נטול השלכות במציאות:

”אם מטרתו [של האדם] תואמת את רצון הבורא, ה' מסייע בידו. לעומת זאת, אם האדם שואף למשהו שהוא דומה לרצון ה' - רק דומה - ה' מונע בעדו. ה' הורס כל מה שמהווה חיקוי בלבד לרצונו, דומה ורק דומה. ברגע שישראל עלול להפוך לפסבדו-ישראל, דמוי ישראל, כל המאורעות יוצאים כנגדו, כביכול, למתקפה.”<sup>76</sup>

מורכבות זו דורשת דיוק בהבנתה: הבורא בהסתלקותו מן העולם העניק חופש בחירה לאדם. הענקת חופש הבחירה אינו נטול השלכות במציאות. למציאות ישנו קו התפתחותי, ולבריאה ישנה מטרה. על האדם לחתור להחלת מטרת בריאתו, ומטרת הבריאה בעולם. **כל זמן שחופש הבחירה הנטוע בו יוביל אותו באופן המקדם את העולם לעבר מטרתו של העולם, הבורא יבוא בעזרו. באם האדם יבחר לחרוג מהקו התפתחותי, התולדתי, של העולם, יחדול מהוצאת הפירות מעצמו ומן העולם, ובכך יהיה רק דומה לאדם המוסרי, הבורא יכשיל אותו.** על האדם להבין שבבחירותיו הוא הופך להיות ראוי לחסד שהושפע עליו בבריאה מצידו של הבורא. הכרעותיו במציאות צריכות לשאת אופי המוקיר תודה לבורא בדרך בה הבורא מצווה בחוקיו ובתורתו. אם כן, פעילותיו של הבורא במציאות מלמדות את האדם כיצד לפעול, והכלים שהבורא העניק לאדם הם שיאפשרו לו לממש את מטרת הבריאה במציאות, ולהוציא מן הכוח אל הפועל את הפוטנציאל הטמון בו. לאחר תיאור ה'אדם' ו'אלוהי ישראל' נוח לתאר את המשיח, האדם המטיב להוציא מן הכוח אל הפועל את הפוטנציאל למוסריות בדרך בה הבורא מצווה.

## משיח

המבנה הספרותי של תיאור הבריאה בספר בראשית מלמד כי המציאות כולה לוקחת חלק ביום השביעי - בעוד שבריאת ששת הימים שקדמו ליום השביעי מסתיימת במבנה הספרותי "ויהי ערב ויהי בקר", בריאת היום השביעי לא מסתיימת כך<sup>77</sup>, ומכאן לומד מניטו שהיום השביעי לא הסתיים אלא נמשך במציאות.<sup>78</sup> הבריאה כולה מתקדמת מעולם המציאות לעבר עולם האמת<sup>79</sup> - כינונו של עולם האמת יחול בסיום בריאת היום השביעי, והחלת היום השמיני.

<sup>76</sup> שם, עמוד 37.

<sup>77</sup> מניטו, אשכנזי א. עורך, 2009, עמוד 181.

<sup>78</sup> מניטו, 2003, פיבקי י. עורך, עמוד 82.



המשיח הוא אותו אדם מוסרי שבכוחו לקדם את העולם לעבר היום השמיני, הוא אחרית הימים.<sup>80</sup>

”תפיסת ההסתוריה מוצגת בתורה כזרימה של התולדות ההולכות ומתפתחות תוך התקדמות לקראת מטרה, של יעד סופי מוגדר של היסתוריה, שהוא לימוד האחוה והיכולת ללמוד לאהוב את האחר כנברא מאותו בורא. ניתן לומר כי סיפור בריאת האדם הוא הקדמה לסיפור הולדת בן האדם השואף לשלמות...ההסתוריה כולה מחכה לאותו אדם שיממש את עצמו ואת הכוחות המוסריים הגלומים בו.”<sup>81</sup>

התולדות הן תהליך שבסופו האנושות תצליח להוציא מעצמה את האדם המושלם- האדם שמתקן את העולם ומאחד את כל המידות. מכאן, בכל דור<sup>82</sup> יש פוטנציאל להוצאת האדם המושלם- האדם המוסרי, המהווה את תכלית הבריאה.<sup>83</sup> עד ימינו האנושות לא הצליחה להוציא מעצמה אדם שיהווה 'פרי' ויצליח להוציא מן הכוח אל הפועל את היכולות הגלומות בו, וזאת בשל בחירה שגויה או בחירות שגויות.<sup>84</sup> התפתחות התולדות נושאת עימה את תוצאות השגיאות שנעשו ופניה לעבר תיקון ולעבר תיקון העולם והפיכתו למוסרי.<sup>85</sup>

כאמור בחלק 'אדם', החיפוש אחר האדם המושלם מתקיים בתולדות עם ישראל. מניטו מתאר מהלך תולדותי שעתיד להוציא פרי שמהותו החלת אחווה בעולם בין כל בני האדם. מניטו מבין את המשיח כאדם ככל האדם<sup>86</sup> המונע מאהבה וסובלנות ל'אחר'. נטייתו של המשיח תהא הבנת ה'אחר' כאח שווה במעמדו על שום היות שניהם ברואים על ידי הבורא, אך שונה בנטייתו ויכולותיו:

”מטרת המשיחיות של ישראל היא לאחד את האנושות כאשר כל משפחה אנושית, כל אומה שומרת על תפקידה הייחודי ועם ישראל בתוך ”ממלכת כוהנים וגוי קדוש...התפקיד של ישראל הוא להיות הגורם המאחד”<sup>87</sup>

<sup>79</sup> להבנת השוני בין עולם הבריאה, עולם האמת, לעולם העשייה, המציאות: "כשהתורה אומרת "ויברא" כוונתה לשלמות מוחלטת של עולם המחשבה, עולם מחשבת הבורא. כאשר היא אומרת "ויעש", כוונתה לעולם המציאות. הפער בין עולם מושלם, הראוי באמת למי שברא אותו, ובין עולם המציאות הבלתי מושלם, העולם שאנו מכירים, מצוין בעצם לשון התורה ובכך היא עצמה מצהירה שאל אחד הוא זה שברא והוא זה שעשה." מניטו, 2009, אשכנזי א. עורך, עמוד 51.

<sup>80</sup> מניטו, רוטנברג ח. : עורך, 2009, עמוד 46.

<sup>81</sup> מניטו, 2003, פיבקי י. עורך, עמוד 87.

<sup>82</sup> מניטו מתבסס על דברי הימים א, ט"ז, כ"ב- "אל תגעו במשיחי ובנביאי אל תרעו"- מכאן לומד כי מדובר במשיחים רבים אפילו הקיימים באותו דור.

<sup>83</sup> מניטו, 2003, פיבקי י. עורך, עמוד 84.

<sup>84</sup> מניטו מתייחס להעדר האחידות בהבנת מהות המשיח: "לאורך כל שנות הגלות מושג 'משיח' לא נדון כלל והפך להיות כמעט מיתוס. בעקבות זאת, מעטים מבינים את משמעותו. אך תורת המשיחיות מבוססת על מקורות רבים ואיננה נתונה לדעתו הפרטית של חכם פלוני או רב אלמוני...לאמיתו של דבר עם ישראל מצפה למשיחים רבים, אך בעיקר לשנים, "משיח בן יוסף" ולאחריו "משיח בן דוד". עיקרים אלו מובאים במדרש, בגמרא וכמובן חוכמת הקבלה..." מניטו, 2006, פיבקי י. וחברים: עורכים, עמוד 35

<sup>85</sup> מניטו, 2003, פיבקי י. עורך, עמוד 169.

<sup>86</sup> הבנתו את מושג המשיח של מניטו מבוססת על גישת הרמב"ם כפי שמתוארת בתוך: הרמב"ם, משנה תורה, הלכות מלכים, פרקים י"א-י"ב.

<sup>87</sup> מניטו, רוטנברג ח. : עורך, 2009, עמוד 46.

אם כן, על פי גישת מניטו, המשיח יחולל עולם אוניברסאלי בו כל הלאומים השונים שומרים על זהותם, ולא מטשטשים ייחודם. השמירה על המהות השונה של כל לאום מעוגנת בהיות כל לאום 'אחרי' ששווה לישראל אך שונה ממנו- זוהי מהותה של משאוות האחוה אותה המשיח עתיד להחיל בעולם. נטייתו של עם ישראל היא לאחד בין הלאומים השונים תוך הבנה עמוקה ויישום אמיתי של האחוה.

התולדות בעם ישראל התפתחו מהאבות לאומה- האומה הישראלית. מזמן שישראל הופך ממשפחה לעם, מוכלים בתוכו נטיות שונות ופוטנציאלים שונים.<sup>88</sup> **מתוך תולדותיו של יעקב ישנם שני שבטים המיועדים לתפקיד משיחי, שבט אפרים האמון על בית יוסף, ושבט יהודה ובתוכו בית דוד.** כאשר הראשון קשור לגוף והשני קשור לרוח:

"ייחודו של כל שבט ושבט הפך מזה זמן רב לתורת הנסתר, ובמשך הזמן גם נושא שני המשיחים כמעט ונשכח מהמסורת הנגלית. כאמור בעם ישראל ישנם שני שבטים המיועדים לתפקידים העיקריים: שבט אפרים, שהוא עיקר בית יוסף, ושבט יהודה... יוסף לבדו הוא הכוח הלאומי. יהודה לבדו הוא הכוח התורני, או הרוחני המאפיין את עם ישראל בין האומות".<sup>89</sup>

גאולתו של עם ישראל מורכבת מהופעה של שני משיחים אלו, והשפעתם על עיצוב העם. הגאולה תהה מורכבת משני תהליכים כאשר האחד מכשיר את הקרקע לשני:

**התהליך הראשון הוא קיבוץ הגלויות ובניית ישראל שבגוף, תפקיד זה מיוחס למשיח בית יוסף.<sup>90</sup>**  
**התהליך השני הוא שיקום הרוח בתוך עם ישראל.** כינון מוסריות באדם תוך הבלטת היות האדם בריאה בצלם הקב"ה. **תהליך זה יתרחש לאחר קיבוץ הגלויות ואמון עליו בית דוד.** באופן זה בית יוסף מכשיר את הקרקע למלוכת בית דוד. שיתוף פעולה אמיתי וכנה בניהם, המבוסס על אחווה, יכול להביא את הגאולה לעולם. העדר שיתוף פעולה והבנה עמוקה של תפקידיהם השונים יביא לפספוס הגאולה:

"הצפייה למשיח בן יוסף היא הצפייה להחזרת הייחוד של עם ישראל, כולל אלו שנאבדו במרוצת הזמן מכלל ישראל. המושג משיח בן יוסף שייך לאומה והמושג 'משיח בן דוד' שייך לתורה, ובתהליך הופעתם יש סדר: קודם כל תופיע

<sup>88</sup> להרחבה: מניטו, 2006, פיבקו י. וחברים: עורכים, עמודים 54-55.

<sup>89</sup> שם, עמוד 56.

<sup>90</sup> מקורה של הגישה היא בהבנת תפקידו המקראי של יוסף הקשור במלכות מצרים האוניברסאלית, החיצונית לעם ישראל. יוסף מצליח להחיות את עם ישראל מתוך החומריות, מתוך היותו משביר במצרים אך הסכנה במהותו היא התבוללות- היות ישראל נבלע בין האומות. שם, עמוד 61.

## המשיחיות השייכת לשבטי יוסף, בית אפרים, ואחר כך המשיחיות המאפיינת

את העצמות הישראלית של יהודה".<sup>91</sup>

כאמור, ההיסטוריה האנושית עשירה בניסיונות כינון גאולה שכשלו. הללו כשלו בשל ליקויים בתפקוד המשיחים הללו, או ליקויים הבנת שני הפוטנציאלים שקיימים בתוך עם ישראל- תיקון האומות המתגלה באמצעות יוסף ותיקון עם ישראל המתגלה באמצעות יהודה. השניים הם אויבים אידיאולוגיים האחד של רעהו- בעוד שהאחד ירצה להישאר בגלות ובכך יגלם את האיכויות האוניברסאליות (הבדל מקוסמופוליטיות) שקיימות בעם ישראל, השני ירצה לחזור לארץ ובכך יגלם את היות ישראל ממלכת כוהנים וגוי קדוש תוך בידול מאומות העולם.<sup>92</sup>

הציפייה לשתי הדמויות, כאשר הזיקה לארץ ישראל היא שורש המחלוקת בניהן, מלווה את עם ישראל בכל דורותיו ובימינו.

## ארץ-ישראל

צירוף הסמיכות ארץ-ישראל בנוי משתי מילים בעלות משקל רב בגישת מניטו. על מנת להבין את משמעות הצירוף ואת החשיבות המטאפיזית של המפגש בין 'ישראל' לארצו, ארצה תחילה להבחין בין המילים בבירור כל מילה בנפרד. בבירור אראה אילו איכויות קיימות בכל מימד: 'ארץ', 'וישראל', ולאחר מכן אראה מה טומן בחובו האיחוד<sup>93</sup> ביניהם.

## ארץ

ה'ארץ' היא הבריאה הראשונית של אלוהים עליה אנו יודעים דבר מה. התורה פותחת בטענה כי "בְּרֵאשִׁית בָּרָא אֱלֹהִים אֶת הַשָּׁמַיִם וְאֶת הָאָרֶץ וְהָאָרֶץ הָיְתָה תוהו וָבִהוּ".<sup>94</sup> אם כן, על השמיים איננו יודעים דבר, ועל הארץ אנו יודעים שהייתה תוהו ובוהו, והדבר מתמיה: "אלוהים ברא את העולם והוא תוהו? זהו מצב לא הגיוני. אם הבורא הוא כל-יכול, מהיכן צץ לפתע אותו תוהו... זהו עולם שהבורא הכל יכול ברא, ועם זאת קרה דבר מה לא צפוי ונוצר בו תוהו".<sup>94</sup>

<sup>91</sup> שם, עמוד 43.

<sup>92</sup> שם, עמודים 48-50.

<sup>93</sup> להרחבה בעניין ארץ וארץ ישראל: זק, ב., "ארץ וארץ ישראל בזוהר", בתוך: מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, כרך ח', הוצאת האוניברסיטה העברית, תשמ"ט, עמוד 239-253. במאמרה מראה זק כי "המשמעות הטהורה של הסמל ארץ הוענקה דווקא לארץ ישראל" ולארץ ישראל תכונות מיוחדות "כשם שארץ ישראל נועדה לשמש לעם ישראל אמצעי אידיאלי להתחברות עם השכינה, לחיקוי שלה והשפעה עליה, כך ארץ ישראל אינה יכולה למצות את כל הסגולות ההופכות אותה לאמצעי אידיאלי כזה אלא כאשר עם ישראל נמצא בה ועובד בה את עבודת הקודש שלו". שם, עמוד 241.

<sup>94</sup> מניטו, 2003, פיבקו י.: עורך, עמוד 45.

התמיהה על אודות מצב הארץ מצריכה הבנה עמוקה של אופי הבריאה. הבריאה לוקחת חלק בעולם הדטרמיניסטי בו ה' פועל. מתוך ההבנה כי ה' פועל בעולם, נגזר כי ה' חיצוני לעולם, ונפרד ממנו. ה' בורא עולם בעל חוקי טבע, ובבריאתו ה' כפוף לאותם חוקי טבע, כאשר מטרתו היא הענקת חופש:

"הפער בין עולם האמת לעולם המציאות<sup>95</sup> הוא תוצאה של מיצוי חלקי בלבד של הפוטנציאל הגלום ביקום. פער זה נוצר בעקבות הסתתרותו של הבורא מאחורי חוקי הטבע... על מנת לאפשר חופש בחירה לבריאה"<sup>96</sup>

חופש הבחירה של הבריאה ובתוכה של הארץ בא לידי ביטוי בפער בין התכנון לביצוע בבריאה כפי שהוזכר לעיל בחלק 'אדם'. הארץ, חומר הגלם הראשוני שקיבל צורה במשך ימי הבריאה, מצווה, על ידי הבורא, ליצור חיים משל עצמה.<sup>97</sup> מתוך הצו שהבורא מעמיד ניתן להניח כי הארץ נבראה כך שתוכל להוציא מתוכה חיים. אך כאשר נדרשת על ידי הבורא להוציא את החיה המפותחת ביותר - 'נפש חיה' - היא נכשלת ומצליחה להוציא מעצמה חיות התואמות את מהותה שלה, היא מצליחה להוציא חיה המגלמת את יכולותיה המוגבלות של הארץ.<sup>98</sup>

אם כן, הארץ היא בריאה בעלת יכולות הוצאת חיות מתוכה אך כבר בבריאה נחשפים למוגבלותה. לאחר כישלונה, ה' מתערב בבריאה, ובורא את האדם ומטיל עליו את השליטה בכל היצורים האחרים שהארץ הצליחה להוציא מתוכה.<sup>99</sup>

המילה 'ארץ' מקיימת שניות במשמעותה, בעת הוראת הבורא אליה להוציא מתוכה חיים: מחד גיסא ל'ארץ' ישנה הוראה פרטית שבה הרצון האלוהי בא לידי ביטוי בכדור הארץ' כלומר במימד הפיסי של המציאות. מאידך גיסא ל'ארץ' ישנה הוראה רוחנית המבטאת את הרצון האלוהי המפעם בבריאה כולה. בכוחו של רצון זה לכוון ולקדם את המימד הפיסי של הארץ לקראת מימוש תכליתה ויעודה.<sup>100</sup> בנקודה זו חשוב לציין את המסורת הקבלית המדמה את הארץ כולה לגוף אדם אחד<sup>101</sup> ובתוך כך את ארץ ישראל שבמימד הפיזי לטבורו של האדם-מרכזו של האדם. אם כן,

<sup>95</sup> להבחנה בין עולם האמת לעולם המציאות: ראה הערה מספר 79.

<sup>96</sup> מניטו, 2003, פיבקו י: עורך, עמוד 48.

<sup>97</sup> "וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים תּוֹצֵא אֶת־הָאָרֶץ נֶפֶשׁ חַיָּה לְמִינֵהּ בְּהֵמָה וְרֶמֶשׂ וְחַיְתוֹ אֲרֶץ לְמִינֵהּ וַיְהִי כֵן". בראשית, א, פסוק כד.

<sup>98</sup> מניטו מבין את "וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים תּוֹצֵא אֶת־הָאָרֶץ נֶפֶשׁ חַיָּה לְמִינֵהּ בְּהֵמָה וְרֶמֶשׂ וְחַיְתוֹ אֲרֶץ לְמִינֵהּ וַיְהִי כֵן" (בראשית, א, כ"ד) כאשר המילה למינה מתייחסת לארץ, ולא לחיית הארץ. מכאן הארץ הוציאה חיות למינה שלה, חיות המתאימים למהותה, ולא למינים של החיות המוצאות ממנה. להרחבה: מניטו, 2003, פיבקו י: עורך, עמוד 53.

<sup>99</sup> שם, עמוד 54.

<sup>100</sup> שם, עמוד 52, הערת שוליים מספר 62.

<sup>101</sup> עניין הבנת ישראל כטבורו של עולם נשקפת מהזוהר (חלק א' קפ"ח ע"ב) ובעקבותיו מגישתו של השל"ה. בתוך: השל"ה, 1992, חלק צאן יוסף, ז'. דבר אחר הוא הבנת הארץ כגוף של האדם הוא יסוד מיתי הנמצא במיתוסים שמניטו הכיר מתוך לימודי האנתרופולוגיה אצל ליאו שטראוס בסורבון. מניטו טען כי בכוחם של המיתוסים לגלות את זהות הפנימית של אומה. העולם העתיק הכיל במיתולוגיה את החוכמה האנושית כולה. ההשוואה של המיתוס היהודי למיתוסים שצמחו בעולם הפאגני תעלה כי מיתוסים אלו מהווים חוכמה אך חוכמה שאיננה טהורה ואיננה מזוקקת, בעיקר משום שטבועים בה יסודות פאגאניים. להרחבה: מניטו, "המיתוס היווני, המדרש היהודי", בתוך: מניטו, 2009, אשכנזי: עורך, עמודים 147-163.

**המימד הפיזי של ישראל הוא מרכזו של עולם - ישראל טבורו של עולם. בכוחו של המקום המרכזי להוציא מהכוח אל הפועל את תכלית הבריאה ויעודה.** כבר בנקודה זו ניתן להתחיל לתפוס את המטאפיזיקה של המפגש בין עם ישראל, אותה בריאה בעלת כישרון מוסרי שתפקידה להתגבר על הפער בבריאה, לבין המימד הפיזי והרוחני של טבורו שעל עולם.

## ישראל

ישראל, שמו הנוסף של יעקב, נמסר בדרך התולדות והפך לשמו של עם. עם ישראל מגלם בתוכו זהותם של שלושת אבותיו- אברהם יצחק ויעקב, וזאת משום שהוא מכיל את איכויותיהם של שלושת האבות בהווייתו. האיכויות השונות מתבררות ומתבהרות בהתפתחות התולדות.<sup>102</sup> בחלק זה ארצה לבחון את הקשר של עם ישראל לארץ ישראל תוך בחינה של זו האחרונה באורח החיים של האבות.

## לך לך - ההליכה של אברהם

תרח אביו של אברם הוא זה שמתחיל את ההליכה לארץ כנען, אך בעוד שתרח לא משלים את המסע לארץ, אברם, יושב בה. מיד לאחר הבטחת ה' לאברם את הארץ, אברם נוטש את הארץ בעת רעב ויורד למצרים.<sup>103</sup> על כן, **ישיבתו בארץ לא מתאפיינת בנאמנות.** אם נבין את הרעב כביטוי לאופייה המציאותי<sup>104</sup> של הארץ הרי שאברם לא מתמודד עימו ובוחר לעזוב למצרים. סיבת עזיבתו את מצרים היא דווקא היעדר התולדה. במצרים אין תקנה לאברם. ברכתו של ה' אל אברם לא יוצאת מן הכוח אל הפועל באדמת מצרים ואברם ושרי חוזרים לארץ.<sup>105</sup> מיד עם הגעתם עולה עניין התולדה בהיקשר הירושה<sup>106</sup>, ואברם מביע ספק בהישארותו בארץ ובהנחלתה לזרעו:

”עצם שאלתו של אברהם ”במה אדע” מביא לפירוד בינו לבין ה' ית'. לא פירוד ברמת אברהם עצמו-הוא צדיק בלא חטא, אלא פירוד ברמת הזהות המתחילה להיבנות, להתגלם עם אברם, בתור ההתחלה של עם ישראל...התרגום המעשי של הפירוד, של אותה חולשה באמונה, הוא הגלות...הגלות היא חולשה במציאות והיא

**באה כעונש, מבחינה של מידה כנגד מידה, על חולשה באמונה”<sup>107</sup>**

<sup>102</sup> מניטו, 2009, אשכנזי א. :עורך, עמוד 159.

<sup>103</sup> ”וַיְהִי רָעַב בְּאֶרֶץ וַיֵּרֶד אַבְרָם מִצְרָיִם לְגִיר שָׁם כִּי קָבַד הָרָעַב בְּאֶרֶץ” (בראשית, י”ב, פסוק י”).

<sup>104</sup> לעניין עולם האמת ועולם המציאות ראה הערה מספר 79.

<sup>105</sup> מניטו, 2009, רוטנברג ח. :עורך, עמוד 70.

<sup>106</sup> ירושה- משמעותה הרכוש שהאב מותיר לילדיו. הירושה היא לעולם נקודת המבט של המקבל, זאת לעומת נחלה שפירושה כלל הדברים שהאב העביר לילדיו אך כפי שהעבירם. במרכז עניין הנחלה עומד המפגש בין האב לבן. מסורת היא כלל הערכים כפי שהם נמסרים. במרכז העניין עומדת גישת האב. מניטו, 2009, אשכנזי א. :עורך, עמוד 105-106.

<sup>107</sup> מניטו, 2009, רוטנברג ח. :עורך, עמוד 482.

הבנתו זו של מניטו מובילה לכדי הבנה כי החיים בארץ ישראל קשורים לעניין האמונה, ולהתגברות מהפחד שטמון בחיים במציאות, או לייתר דיוק- בפער שבין עולם האמת לעולם המציאות.<sup>108</sup> אברהם בהגיעו לארץ כנען פוגש באלוהים ושואלו, בברית בין הבתרים, "במה אדע כי אירשנה"<sup>109</sup> ובכך מטיל ספק בקשר האמיץ בינו לבין ארץ כנען מיד בשלב בו הוא נרקס. בבסיס דבריו של אברהם נראה כי לא מאמין כי אכן הוא עתיד לרשת את הארץ, ועל כן מבקש סימן או אות מהבורא לקיום העתידי של העניין.

כאמור לעיל, סיבת העזיבה של אברם ושרי את מצרים, היא היעדר התולדה, וההבנה כי אין להם תקנה, תולדה, במצרים. בארץ כנען, שלימים תקרא ישראל<sup>110</sup>, אברהם מצליח להעמיד תולדה- את יצחק.<sup>111</sup> יצחק גם הוא מצליח להעמיד תולדה. תולדתו של יצחק, יעקב, כמו אברהם, יורד מן הארץ.<sup>112</sup> חזרתו של יעקב לארץ נעשית דווקא בעידודה של רחל, לאחר לידת יוסף- כאשר נולדת תולדה ראויה ליעקב:

"וַיִּתְהַר וַיִּתְּלַד בֶּן וַיִּתְּאָמֶר אֶסָף אֱלֹהִים אֶת חֲרַפְתִּי: וַתִּקְרָא אֶת שְׁמוֹ יוֹסֵף לֵאמֹר יוֹסֵף  
 קִזְקֹז לִי בֶן אַחֵר: וַיְהִי כַּאֲשֶׁר יִלְדָה רַחֵל אֶת יוֹסֵף וַיִּתְּאָמֶר יַעֲקֹב אֶל לֵבָן שְׁלַחֲנִי וְאֶלְכָה  
 אֶל מְקוֹמִי וְלֶאֱרָצִי"<sup>113</sup>

מניטו מבין את הבחנתה של רחל בתהייה על אופיו של יוסף- יוסף נקרא 'אחר' כי גלומים בו כוחות להכלת 'אחר'. מכאן, טמונים בו כוחות היכולים להחיל בעולם את האחוה.<sup>114</sup> כאשר נולדת ליעקב תולדה המסוגלת לקדם את המאמץ של העולם לאדם המוסרי- לאדם מסוגל להכיל 'אחר'<sup>115</sup>, יעקב מבין שעליו לחזור לארצו. בארץ יכולותיו של הבן ה'אחר' יבואו לידי ביטוי. אם כן, יעקב, לאחר שהצליח להוציא את הברכה מן הכוח אל הפועל, ובכך להיות תולדה, קושר את גורלו עם

<sup>108</sup> שם, עמוד 483.

<sup>109</sup> בראשית, ט"ו, פסוק ח'.

<sup>110</sup> מניטו, 2009, רוטנברג ח. : עורך, עמוד 322. חשוב לציין כי ארץ כנען וארץ ישראל מתכוונות לאותו מימד פיזי אך מכוונות לדרגה רוחנית שונה במהות: "שם העצם של ארץ ישראל הוא ארץ כנען. השם ישראל הוא שם של עם. השם "ארץ כנען" מוסבר בתורת הקבלה כסוד הכניעה". פירוש זה נשען על פירוש השל"ה בפרשת לך-לך. שם, עמוד 465.

<sup>111</sup> מניטו לומד זאת מ בראשית, כ"ה, פסוק י"ט: "וַאֲלֵה תוֹלְדֹת יַצְחָק בֶּן אֲבְרָהָם אֲבְרָהָם הוֹלִיד אֶת יַצְחָק".

<sup>112</sup> דיוק מעניין במוטיבציה להליכת יעקב מעלה כי הוריו העלו בפניו סיבות שונות לעזיבה:

1. בראשית, כ"ז, פסוקים מב-מג: "וַיִּגְדַל לְרִבְקָה אֶת דָּבָר יְעֹשֵׂה בְנֵה הַגְּדֹל וַתִּשְׁלַח וַתִּקְרָא לְיַעֲקֹב בְּנֵה הַקָּטָן וַתִּתְּאָמֶר אֵלָיו הִנֵּה עֹשֶׂה אֲחִיד מִתְנַחֵם לְךָ לְהַרְגֶּךָ: וַעֲתָה בְנֵי שְׁמַע בְּקִלֵּי וְקוּם בָּרַח לְךָ אֶל לָבָן אֲחִי חֲרָנָה"

2. בראשית, כח, פסוקים ב'-ג': "קוּם לֶךְ פְּדָנָה אֲרָם בֵּיתָה בְּתוֹאֵל אַבְי אִמְךָ וְקַח לְךָ מִשָּׁם אִשָּׁה מִבְּנוֹת לָבָן אֲחִי אִמְךָ: וְאֵל שְׂדֵי יִבְרָד אֲתָדָ וְיִבְרָד וְיִבְרָד וְהִי יִתְּ לְקַהֵל עַמִּים". רבקה מבקשת מיעקב לעזוב את הארץ מחשש נקמה של עשיו, ואילו יצחק מבקש שיעזוב על מנת שיפירה וירבה, או במילים אחרות שיממש את הברכה. שניהם, אביו ואימו, שולחים אותו לאותו מקום כאשר רבקה מכנה אותו חרנה, ואילו יצחק מכנה אותו פדנה ארם. יעקב מצידו, בוחר ללכת ל"פדנה ארם"- בוחר לעזוב את הארץ לשם מימוש הברכה על פי דברי אביו.

<sup>113</sup> בראשית, ל', פסוק כ"ג-כ"ד.

<sup>114</sup> מניטו, 2009, רוטנברג ח. : עורך, עמוד 220.

<sup>115</sup> מניטו מבין את המילה אחר כיכול להכיל 'אחר': "הבכור הוא הבן, הוא מכיר את עצמו אות זכויותיו בלבד. עליו ללמוד להתמודד עם השאלה אם הוא מסוגל להכיל את מושג האחר. השני הוא האח, התוספת, אדם המודע לכתחילה לכך שהוא חי עם אדם נוסף האחיות והמוסריות האנושית קלים יותר בעבורו. מכאן שהאח הוא בעל התודעה החברתית המפותחת, שכן לאח יכולת מוסרית לחיות עם משהו אחר כשווה ערך לעצמו." בתוך: מניטו, 2003, פיבוק ל. : עורך, עמוד 116.

**ארץ ישראל ובה פריו יוכל להיות פרי, ותולדתו תוכל להיות תולדה המממשת את הברכה והקדושה.**

תולדותיו של יעקב מחולקים לשני פוטנציאלים מנוגדים זה לזה:

”יהודה ויוסף הם אבות טיפוס של שתי דרכים לגאולת העולם... יוסף לוקח על עצמו להחדיר את הערכים העבריים לציביליזציה החיצונית ובכך לקדש אותה... יהודה, לעומת זאת מסרב לנהוג שוב בדרכו של יוסף”<sup>116</sup>

חשובה ההבנה כי העיסוק בתולדת יעקב מצריך תפנית בהיסטוריה של עם ישראל- לאחר תיאור חייו של יעקב התורה מתחילה בעיסוק בשבטים ובעם. **מתוך כך תולדתו של יעקב איננה אחת ויחידה כמו תולדת אברהם או תולדת יצחק. תולדת יעקב הם תולדות עם ישראל.**

כפי שתואר לעיל, מניטו מתאר שני כוחות, שתי מוטיבציות שונות הפועלות בתוך עם ישראל. זיקתן של השתיים לארץ ישראל שונה- בעוד טיפוס יוסף ירצה לחיות בגלות ולהחיל תורה בעולם<sup>117</sup>, טיפוס יהודה ירצה לחולל מהפכה רוחנית בתוך עמו. טיפוס יהודה, כאשר ירצה לממש את הפוטנציאל הטמון בו יערוג לארץ ישראל משום שרק בה מהפכה רוחנית תוכל לקחת חלק בעולם. גם בדורו של יעקב מגיע הרעב לארץ ובשל משבר אמונה באה הגלות. התיקון לגלות מגיע בזמנו של משה:

”משה הוא האדם שמשיל מיוסף את הלבוש המצרי ומשיב לו את מימד העברי שלו. הוא משיב אותו לעברים ומחזיר אותו יחד עם יהודה לישראל”<sup>118</sup>

לסיכום ניתן לטעון כי החיים בישראל קשורים בשני מימדים- מימד האמונה, ומימד הירושה. **הארץ שזורה בגורלו של ישראל כול עוד ישראל מאמין ביכולתו לצמצם את הפער בין עולם האמת לעולם המציאות. כאשר מתגלה חוסר אמונה, באה הגלות כמהלך שטומן בחובו הבראה להיעדר האמונה. מימד שני וחשוב לא פחות הוא עניין ירושת הארץ ומתוך כך חשיבות החיים בה דייקא. או אז תהפוך הארץ מ'ירושה' ל'נחלה'.**

מניטו, דרך חווייתו את הישראליות המתחדשת, וכמיהתו לחידוש העבריות טוען שלהיות עברי בדורנו משמעותו לחיות בארץ:

”להיות יהודי פירושו ברמה האקזיסטנציאלית, הקיומית, לחיות בשעבוד. **להיות**

**עברי פירושו לחיות בארצנו כגוי קדוש ומציון למלא את משימתנו של ממלכת**

**כוהנים אצל האומות”**<sup>119</sup>

<sup>116</sup> מניטו, 2009, אשכנזי א.: עורך, עמוד 156-157.

<sup>117</sup> מניטו לומד זאת מפירוש רש"י על אתר בראשית, מ"א, פסוק נ"ה: "לְכוּ אֶל יוֹסֵף אֲשֶׁר יֹאמַר לְכֶם תַּעֲשׂוּ". על פי רש"י: "לפי שהיה יוסף אומר להם שימולו"

<sup>118</sup> מניטו, 2009, אשכנזי א.: עורך, עמוד 157.

בגישתו בולט הקשר בין 'ארץ', 'ישראל', ו'עברי' – אם הארץ מוציאה מן הכוח אל הפועל את הבריאה באופן המתאים לה, העברי, אותה בריאה שנבראה בדיעבד בעולם ובאה לתקנו,<sup>120</sup> מוציא מן הכוח אל הפועל את הפוטנציאל של האדם להיות מוסרי ולתקן את המציאות של העולם.<sup>121</sup> שורש היניקה של העברי הופך ממשי בארץ ישראל גופא.<sup>122</sup> **אם כן, להיות עברי בעיני מניטו, משמעו להחיות את דרכם של האבות דרך ארץ ישראל.**<sup>123</sup> נקודה זו הופכת מהותי כאשר מניטו נדרש למהלך החינוכי בדורנו וללימוד דרכם של האבות כפי שנשקפת בתורה.

## התורה

**"התורה היא ספר התגלות שבו ה', בורא שמים וארץ, מדבר לבני האדם ומספר להם את סיפורו של העולם שברא.** בסיפור התורה הבורא מגלה לבני האדם מהי משמעות ההיסטוריה האנושית ולאן מועדות פניה, הן בממד הכלל אנושי והן בממד פרטי. סיפורי התורה מחזירים את הקורא עד לעצם שורשי העולם, שורשיו של כל אחד מאיתנו, ופורשים בפנינו את האפוס הנפלא המהווה את תולדות האנושות- סיפור שעדיין לא הוכרע: הוא עלול להסתיים באסון אפוקליפטי או לחילופין בהתגשמות החזון המשיחי, שבו אנו מאמינים ושאליו נשואה תקוותנו."<sup>124</sup>

מניטו מבין את התורה כ'ספר תולדות אדם'. על פי הבנה זו האדם ותולדותיו עומדים במרכז התורה. לאחר הבנת תכלית בריאת האדם בעולם, והבנת הבריאה עצמה כחסד של הבורא, נוחה ההבנה כי **התורה היא תיאור מאמצייהם של בני האדם להפוך את העולם למוסרי.** התורה מהווה "הוראות משתמש" לאדם החי בעולם, למן הרגע בו הושם בעולם.

<sup>119</sup> מניטו, 2009, רוטנברג, ח. עורך, עמוד 448.

<sup>120</sup> לשון הבאת תקנה וגם תיקון.

<sup>121</sup> שם, עמוד 321.

<sup>122</sup> רעיון זה מתפתח אצל הראי"ה קוק ואצל ריה"ל: "ארץ ישראל איננה דבר חיצוני קניין חיצוני לאומה, רק בתור אמצעי למטרה של התאגדות הכללית והחזקת קיומה החומרי או אפילו הרוחני. ארץ ישראל היא חטיבה עצמאית הקשורה בקשר חיים עם האומה, חבוקה בסגולות פנימיות עם המציאות" בתוך: אבינר, ש., 'אורות' – פירוש ארץ ישראל, שטמפלר ח. עורך, חווה, תשס"ז, עמודים 15-17; הראי"ה, 'אורות הקודש', א', מוסד הרב קוק, תשכ"ג, עמוד קל"ג-קל"ד; בארץ ישראל המעניין הרוחני של פנימיות הקודש שהוא אור החיים של נשמת כנסת ישראל, מתגבר הוא מאליו. רק סיוע הוא צריך מהעבודה המעשית והשכלית, שהוא משתכללת בעמל כפיו ועמל רוחו של האדם. ריה"ל, 'הכוזרי', מאמר ב', י"ד: "וראו לנחול את הארץ ההיא שהיא רק מדרגה אחת למטה גן עדן. בארץ ההיא בנו האבות 'מזבחות' ובה קראו בשם ה' אף נענו שם באש מן השמים ובאור אלוהי... בארץ ההיא בלא ספק, המקומות הנמצאו ראויים להקרא שערי שמים" עמוד נ"ד-נ"ה, כב: ידיעת שבתת ה' ומעדי ה' תלוי אפוא בארץ הנקראת בשם נחלת ה'! וכן נקראת הארץ הזאת עוד: הר קדשו ו'הדם רגליו', ושער השמים, וזהו עניין כי מציון תצא תורה... אשר לדברים שאמרו חכמינו בשבח ארץ ישראל-ארכים הם מאד" עמוד ס"א. ריה"ל, הכוזרי, אבן שמואל, שמואל: תרגום, דביר, 1972. זוהר יתרו ע"ט, ע"ב. זוהר וישלח קס"ו, ע"א. המקורות נאספו על פי מאמרו של רוזנק א., "ההוראה הנבואה והתלמיד שבניהן" בתוך: "הגות בחינוך היהודי", כרך ב', המרכז להגות בחינוך היהודי, עמוד 187.

<sup>123</sup> להרחבה במושג "דרך ארץ ישראל": מניטו, 2006, פיבקו י. וחברים: עורכים, עמוד 92.

<sup>124</sup> מניטו, 2009, אשכנזי א. עורך, עמוד 19.



מתוך המפגש עם התורה האדם מבין כי יש בורא לעולם, וכי האדם עצמו הוא בריאה בצלם הבורא. **כאמור, התורה מגלה זאת לאדם משום שלא יוכל להגיע להכרה זו בעצמו.** לצד ההכרה בבורא, התורה מעמידה לבחינה עניינים נוספים כבר בפרקים הראשונים בה, כמו לדוגמא: "מיהו הבורא?" ו"מהי מהותו של חופש הבחירה?". מטרת הבחינה היא להכיר לאדם את העולם בו הושם, ושבתוכו עליו לפעול.<sup>125</sup> מאפיין מרכזי של התורה הוא שהיא סיפור שנגמר כאשר אינו גמור, ולא ידוע האם המאמצים המתוארים בו ישאו פרי או לאו- לא ידוע האם עולם המציאות יהפוך לעולם האמת.

### התורה ועם ישראל

התורה נתנה לבני ישראל צאצאי אברהם העברי, יצחק העברי, ויעקב העברי דווקא. הזהות העברית איננה עוד זהות אנושית אלא בעלת מאפיינים ייחודיים והיסטוריה שהתורה מתארת אותה בפירוט.<sup>126</sup> מניטו טוען כי "התורה מדברת רק למי שמסוגל לשמוע אותה"-לגבי דידו עם ישראל הוא העם שניחן בכישרון שמיעה זה.<sup>127</sup>

גישת התולדות עליה הורחב לעיל מתוארת כולה בתורה. אם כן, **התורה מגוללת את סיפורה של האנושות, ובתוכה עם ישראל, מראשית ההיסטוריה ועד לאחרית הימים על פי דגם התולדות שמכילה.** התורה היא שהופכת את עם העברים לעם, ולבעלי משימה בעולם. היא מדברת בשפתו, ומספרת אודותיו:

"התגלות התורה הייתה מיועדת לאותו עם, עם ישראל- בני אברהם יצחק ויעקב, העברים, עם התורה. **הם אלו אשר הבינו את סיפור התורה וחוו אותה בוודאות עמוקה ובנאמנות ללא עוררין, מתוך שלא ניתן להבחין היכן הגבול בין הסיפור לבין זהותם שלהם**".<sup>128</sup>

מתוך הטענה כי התורה מיועדת לעם ישראל, ומתארת את תולדותיו נובע כי המפגש בין התורה לבין האדם מישראל הוא מפגש שנושא אופי מיוחד- **התורה מתארת את האבות אשר מגלמים את זהותו של עם ישראל.** באופן זה כאשר אדם מישראל קורא בתורה הוא חווה, ובכוחו אף לחוש, את הדילמות והקשיים המתוארים בתורה באופן עמוק הקשור בנפשו של אדם. חוויה מיוחדת זו מתאפשרת משום הדרך המיוחדת בה אדם מישראל קורא בתורה:

---

<sup>125</sup> מניטו, 2003, פיבקו י: עורך, עמוד 67.  
<sup>126</sup> מניטו, 2009, רוטנברג ח: עורך, עמוד 10.  
<sup>127</sup> מניטו, 2003, פיבקו י: עורך, עמוד 67.  
<sup>128</sup> מניטו, 2009, אשכנזי א: עורך, עמוד 19.

”לקרוא את התורה כיהודי משמעו למדוד את עצמך מול דברי התורה בנוגע לעם ישראל, משמעו להגדיר את עצמך ביחס לעידן שעליו מסופר בתורה, העידן שבו התגלה ה' לאדם”<sup>129</sup>

מניטו מבין את המפגש עם התורה כאירוע שבכוחו לחשוף מאוויי נפשו של אדם- **המסע בין השיטין בתורה הוא מסע זהותי בעבור האדם מישראל**. מסע זהותי זה יכול להתרחש רק אם הקורא עוקב אחר המתחרש בתורה כפי שהוא מתרחש- **אל לו להבין את התורה דרך עצמו ולקרוא בה כאשר הסוף מכתוב את הקריאה**. על הקורא להבין את עצמו דרך התורה ולחוות את הצמתים והבחירות של הדמויות המתוארות במקרא כאשר אלו מתרחשים, ולא בדיעבד או לחילופין, לכתחילה.

#### מקומו של האדם בעולם- האדם בראי הזמן

”ההסתוריה היא נקודת ההסתכלות של האדם על הזמן, בעוד שהתורה היא הסתכלותו של הבורא על הזמן. מכאן שלימוד אמיתי של התורה הוא כזה המצליח לזהות בה תהליכים היסטוריים של החברה האנושית את מעשי ידי הבורא בעולמו. לימוד התולדות בתורה נועד להאיר את עיני הקורא לכך שהמציאות ההיסטורית היא ממשית, דינאמית וחיה, ודרכה מתגלה האלוהות. ההתגלות האלוהית מתנהלת דרך התולדות בזמן. לפיכך צריך להתבונן במציאות ההיסטורית המשתנה במטרה לראות את פעולת האלוהות. הפרדה בין האלוהות וההסתוריה הופכת את התורה לדת מכוון שדת עומדת על חוקים ולא על התגלות”<sup>130</sup>

משמעותה התופעתית של הבריאה היא השמת האדם בעולם הנברא. בריאת העולם מתקיימת במימד הזמן- לולא הבנת הזמן המתפתח לא נוכל להשיג את הבריאה. הבריאה נפתחת במילה בראשית המצביע על קיום זמן. אם כן, השמת האדם בעולם מובנת על ידי מימד הזמן. לשיטתו של מניטו ישנם שני היבטים להבנת הזמן:

הזמן מתגלה בהיסטוריה- היבט האחד הוא ההיבט החווייתי של האדם. הזמן הוא סך כל האירועים שהתרחשו בעולם מזמן שהקב"ה הסתתר, כלומר מסיום היום השישי, ותחילת היעלמותו מן העולם ביום השביעי. החוויה של האדם מהווה מרכיב מרכזי בעצוב תודעתו ופועלו במאמץ לכינון המוסר בעולם.

הזמן מתגלה בתורה- בתוך התורה מוסתרים וגלויים אירועים שבכוחו של לימוד אמיתי שלהם לשפוך אור על תהליכי ההיסטוריה. אחד התהליכים המרכזיים הוא לימוד בצורה של הבנת

<sup>129</sup> שם, עמוד 22.

<sup>130</sup> מניטו, 2003, פיבקו י. עורך, עמוד 97.

התולדות. הבנת התולדות יש בה משום התבוננות בתהליכי המציאות שפועלת על ידי גילוי אלוהי בעולם. הבנת האלוהות צריכה לבוא בד בבד עם בחינת גילויי ההיסטוריה, אחרת תחרוג מאופייה האמיתי של הבריאה, ותבקש להעמיד לעולם פירושים שבשקר יסודם.<sup>131</sup>

התורה מתגלה דרך התולדות באופן ספיראלי ולא בציר זמן. לעניין זה חשיבות מהותית בהבנת החוויה של המפגש עם התורה. בעוד שהתפתחות על פי ציר זמן טומנת בחובה שינוי מצב מוחלט בכל פעם, בהתפתחות ספיראלית לכל נקודה ישנה ישנן שתי נקודות התייחסות נוספות ואחרות: אחת לפנייה ואחת אחריה. בהיבט זה, החידוש על פי התורה הוא היכולת להכריע בצומת דרכים בהתייחסות לשתי נקודות אלו- בדרך של נאמנות וירושה. הנאמנות והירושה דורשות מהאדם יכולת להכריע בהווה על העתיד דרך העבר. כך על האדם מישראל להבין את מציאותו בעולם- כתמונת ראי של העבר וכמחוללת העתיד.

לצד גישת התולדות המתוארת בתורה, מתואר החוק. החוק, הוא הכלי שהבורא העניק לברואיו לשם השגת תיקון העולם- הפיכת העולם למוסרי.<sup>132</sup> המפגש של האדם עם החוק מחד גיסא, והתולדה מאידך גיסא העמידו שתי תורות שונות בעם ישראל- "תורת האב ותורת הרב".

#### תורה נתן לנו משה, מורשה קהילת יעקב- "תורת האב ותורת הרב"

מניטו מציין שתי תפיסות להבנת ייחודו של עם ישראל.<sup>133</sup> תפיסה אחת גורסת כי יש להבין את עם ישראל כקבוצה שמתפתחת ומקיימת עמידה איתנה במבחני הזמן, לתפיסה זו קורא מניטו "תורת האב". תפיסה אחרת גורסת כי יש להבין את עם ישראל כקבוצה המתקיימת סביב הנומוס, החוק. בהבנה זו, החוק הדתי הוא השומר על הקבוצה הדתית. לתפיסה זו קורא מניטו "תורת הרב".

שתי תפיסות אלו שונות בעניין מהותי והוא היבט עיקר האמונה. בעוד ש"תורת האב" מבקשת להבין את התפתחותו של עם ישראל בהיבט התולדות, מאב לבנו, "תורת הרב" מבקשת להעמיד כל דור מול החוק, אותו עליו לקיים. עמידה זו של האדם המאמין מול החוק הדתי, מעמידה את החוק במרכז ולא את המסורת המועברת מאב לבנו.<sup>134</sup> מכאן, השוני בין התפיסות הינו משמעותי: בעוד שה"אב" מחייה בתולדה שלו את מסורת אבותיו לפניו, ה"רב" מהווה הגורם שמוסר את החוק הדתי, ואחראי על אכיפתו. ה"רב" איננו מקיים קשר תולדתי למקבל החוק ולעניין זה מסוכנות רבה:

<sup>131</sup> מניטו הזכיר בהיקשר זה את הנוצרים בעיקר. להרחבה: שם, עמוד 41, הערה 25.

<sup>132</sup> המפגש בין האדם לחוק מתאפיין באמביוולנטיות- מחד גיסא, בני האדם נעלים על החוק מכיוון שהחוק הוא מערכת עקרונית אפרסונאלית העומדת בסתירה למאמץ האחוה הפרסונאלי בעולם, מאידך גיסא החוק הוא אמת שמקורה באלוהות, והיא אמת המידה שניתנה לאדם בהתקדמותו אל עבר תיקון עולם. חשוב לציין כי החוק ניתן לבני האדם בשפתם באופן הקרוב ביותר למפגש פרסונאלי- דרך ההתגלות. שם, עמוד 21-20.

<sup>133</sup> מניטו, 2003, פיבקו י: עורך, עמוד 209.

<sup>134</sup> שם, עמוד 210-209.

”הדמות שממנה, וממנה בלבד, יש לקבל הנחיות באשר לאופן מסירת זהות ישראל

בהצלחה מדור לדור היא דווקא דמות האב”<sup>135</sup>

הדמות האחראית להעברת המסורת היא ה'אב'. בכוחו של ה'אב' להנחיל לבניו את דרכם של האבות, ולבסס בקרבם את דרכם של אלו. ה'רב' הוא היכול להעניק את הכלים להוציא מן הכוח אל הפועל את הזהות היעברית שה'אב' ביסס:

”מטרתה של כל אחת מתרי”ג מצוות התורה היא להפוך מישהו מאיתנו ל'אנוכי', ל'אני', ל'הנני', לאדם אנושי. בכל פעם שמשה רבנו מדבר על המצוות הוא אומר: ”ושמרת את חוקיו ואת מצוותיו אשר אנוכי מצווך היום”. המקובלים אמרו אותו דבר, אך בדרך שונה: המצב המקורי של הבריאה היא האין; המטרה, היא להפוך ל'אני' ל'אנוכי', למישהו שיכול לומר אני”<sup>136</sup>

מניטו רואה חשיבות רבה הן ב'תורת האב' והן ב'תורת הרב'. בהבדל ובהפרדה בין השתיים טמון שורש ההבנה של ייחודו של עם ישראל. בהעדר הפרדה פוגעים פגיעה חמורה באופיו של עם ישראל, וביכולתו של זה האחרון לממש את זהותו ותפקידו בעולם.

”התורה חותרת להתערב על ידי פרשנותו של הפרשן שמעצב מחד את העולם

סביבו ומאידיך את התורה בדיאלוג דו צדדי”<sup>137</sup>

על הקורא לחוות ולקיים את הבחירה החופשית יחד עם האבות ועם משה כאשר קורא על אודותם בתורה, ולחוש את התוצאות של בחירותיהם כפי שמתוארות. באופן זה יוכל להבין את מציאותו ואת הווייתו בעולם.

”ברגע מסוים נתחם הסיפור, ורגע זה היה חתימת ההיסטוריה של העברים, אשר

חוו את התורה ותחילת ההיסטוריה של היהודים, קוראי התורה”<sup>138</sup>

האדם מישראל לעולם יקיים מתח בין המימד היעברי לבין זה היהודי- בין חווית התורה לבין הקריאה בה, כאשר מתח זה הוא המכונן את הווייתו, מקנה לו משמעות חיים, ומאפשר לו לכוון מוסר בעולם. המתח הוא זה שמוליד, ואף מלווה את היעברי. בחלק הבא אתאר כיצד חמשת המרכיבים הללו, באם מוטמעים, מעמידים אידיאל חינוכי אליו החברה היעברית תשאף.

<sup>135</sup> מניטו, 2009, אשכנזי א. עורך, עמוד 105.

<sup>136</sup> מניטו, 2009, שוראקי י. עורך, עמוד 313.

<sup>137</sup> מתוך: פיבקו י., ”הרב יהודא ליאון אשכנזי כמחנך ויחסו לתורה” שעתידי להתפרסם בקרוב.

<sup>138</sup> כך על פי: מניטו, 2009, אשכנזי: עורך, עמוד 19-18.

## חלק שני- אידיאל חינוכי

בחלק הקודם נפרשו היעקרונות' בגישתו של מניטו על פי הדגם שרוזנק מתאר- "תורת ישראל", "אלוהי ישראל", "עם ישראל", "ארץ ישראל", ו"משיח". לצד היעקרונות' המצויים במישור הפילוסופי, רוזנק טוען<sup>139</sup> כי התרבות צריכה להכיל כמה "סיפורי הצלחה" חינוכיים במימד הקיומי שיקיימו מחויבות לעקרונות התרבות ולמאפייניה. לטעמו, על בני תרבות לחנך לאור חזון פילוסופי על אודות היחסים' והטוב', הימוכשר' יותר.<sup>140</sup> התוצר של מהלך חינוכי זה מסמל יותר מכל את האדם השלם שהתחנך כל צורכו<sup>141</sup>, ופועמת בו רוח התרבות ועקרונותיה:

"מהאדם הימחונך' אנו מצפים שיוכל לאחד רכיבים שונים באישיותו, שיוכל לייחס

את מחשבותיו להרגשותיו ולפעולותיו ושיוכל לקשור בין רגשותיו מחשבותיו

והדרך שבה פועל".<sup>142</sup>

**מודל חינוכי זה מתאפיין בכך שהעקרונות הוטמעו בקרבנו, והוא מחויב אליהן, ובכך מהווה דמות**

**מפתח בקיומה המתמשך של התרבות. מודל חינוכי מעין זה יהיה 'אידיאל חינוכי'<sup>143</sup>.**

לאחר תיאור היעקרונות' על פי שיטת מניטו, ניתן להעמיד דמות אידיאלית-אידיאל

חינוכי- שתכיל ותהא מחויבת לעקרונות שתוארו.<sup>144</sup>

<sup>139</sup> רוזנק מ., 2003, עמוד 18.

<sup>140</sup> שם, עמוד 24.

<sup>141</sup> לצד הטענה כי החברה צריכה להכיל סיפורי הצלחה קיימת הגישה לפיה המימד הקיומי לא יכול להכיל 'אידיאל חינוכי' משום שאין דבר כזה האדם המחונך כל צורכו: "הדינאמיקה הזאת איננה נפסקת לעולם והיא ניזונה מעצמה: המחנך, כמו התלמיד, יכולים תמיד להתקדם לעבר זהותם האנושית... כל צעד מצעדי של התלמיד בחשיפתו ובמימושו את הפוטנציאל הזה מעניקים לו תחושת סיפוק עמוקה. בהדרגה הוא מרגיש שזהותו האנושית מתגבשת. הוא נעשה מודע למקומו בהרכבת כל גוני האישיות והתפקידים האנושיים. דינאמיקת ההתקדמות של הפוטנציאל הערכי היא המעניקה את תחושת השלום הפנימי, ומכאן את תחושת השלום עם הסביבה". כך על פי ורשטיין- ורנט, "שלום ושלמות בחינוך בפרספקטיבה של מחשבת המהר"ל" בתוך: הגות בחינוך היהודי, כרך ה-ו', עמוד 182-183. ניסוח אחר ניתן למצוא אצל מרגלית: "An ideal is not a matter of all or nothing, and that approaching it is a continuous affair". Margalit A., "ideals and second bests", in: "philosophy for education", fox s, editor, Van Lir, Jerusalem, 1983, p. 77.

<sup>142</sup> רוזנק, מ., 2003, עמוד 23.

<sup>143</sup> הגדרה נוספת לאידיאל החינוכי ניתן למצוא אצל אוחנה, מ., "בפילוסופיה של החינוך מתפקד האידיאל החינוכי כערך, כתכלית וכחזון. כערך-הוא אמור לכוון תהליך חינוכי ראוי והוגן; כתכלית- להגדיר את המטרה שאליה שואף המחנך להביא את חניכו ולהנחותו להשיגה; כחזון- בצירור תמונה והתכנית השלמה והאידיאלית, שהיא משאת הנפש של בעלי אותה פילוסופיה". בתוך: אוחנה מ., "האידיאל החינוכי בהגותם של ישעיהו ליבוביץ ומיכאל רוזנק; בין שניות קיומית לאחדות דיאלקטית", בתוך: עיונים בחינוך היהודי: שפות וספרויות בחינוך היהודי- מחקרים לכבודו של מיכאל רוזנק, כרך י"א, כהן י.: עורך, מאגנס, 2006, עמוד 85. ניסוח נוסף ניתן למצוא אצל מרגלית: "An assumption common to all forms of western education is that it is both possible and requisite to strive for better world, a usual educational method for achieving this goal may be referred as the idealistic strategy. This means the presentation of an ideal- whether a perfect man or a perfect society". Margalit A., "Ideals and second bests", in: "philosophy for education", fox s: editor, Van Lir, 1983, p. 77.

<sup>144</sup> ניתן לטעון כי בגישתו של מניטו האידיאל החינוכי מופיע בדמות משיח שתפקידו אחד- לפתור את בעיית האחוה בעולם. תפקידו של משיח המתואר בשיטת מניטו מוביל להבנה כי משיח- מחנך הוא. מניטו לומד את העניין מפירושו של המהר"ל. המהר"ל נשען על תיאור התורה את לידת נח ובה למד קורא לבנו נח לשון נחמה באומר: "זֶה יִנְחַמְנוּ מִמַּעֲשֵׂנוּ וּמִמַּעֲבוֹן יְדֵינוּ" (בראשית, ה, כ"ט). המהר"ל טוען: "ויכך המשיח יהיה מנחם אותם ומשיב נפשם, וכאילו חוזר להם חיותם". מכאן, תפקידו של נח הניתן לו על ידי אביו, מובן על ידי המהר"ל כתפקידו של משיח. מניטו מקבל פירוש זה, ומכאן הקשר בין 'משיח' לבין הימנחם'. מניטו מוסיף וטוען כי הנחמה המצופה מנח היא שיקוף של מעשה הדור לבני הדור: "תפקיד מרכזי של משיח הוא להציג בפני האדם את משמעות המאורעות ההיסטוריים, את היעד, הכיוון והמטרה שלהם, ובכך להביא לנחמה לאנושות". (מניטו, 2009, פיבוקו י.: עורך, עמודים 41-40). אם כן, הימנחם'

בפרק הקודם תואר מעשה הבורא בבריאה בה הבורא ברא את העולם והניח בו את האדם. האדם מהווה נזר הבריאה, ומהותו- הפיכת עצמו לראוי לחסד שהושפע עליו בבריאה. מהלך זה יתאפשר על ידי השגת היעד הסופי של הבריאה: לימוד האחוה והיכולת לאהוב את האחר כנברא מאתו בורא.<sup>145</sup> **אם כן, ה'חכם' ו'הטוב', ה'מוכשר' יותר משיטתו של רוזנק הוא האדם בעל תודעת הנבראות שבכוחו ללמד אחווה, ולבסס את המוסר בעולם. זוהי חוכמתו, בכך היא טוב, ובזה יתבטא כישרונו.**

### תרגום ה'עקרונות' ל'אידיאל החינוכי'

תיאור מדויק של תרגום העקרונות החינוכיים ל'אידיאל חינוכי' על פי שיטת מניטו יהא עניין סבוך, שהרי, מניטו עצמו מעולם לא נדרש למשימה זו. מניטו, כאמור, היה מחנך וחינוך היה עיקר עיסוקו. כחלק מעבודתו החינוכית לימד תורה ותיאר את המאמץ האנושי לכינון האחוה כפי שמתואר בה. ניתן לשער מהו ה'אידיאל החינוכי' על פי שיטת מניטו מתוך תיאורו את המאמץ לכינון האחוה.

הופעת ה'אידיאל החינוכי'<sup>146</sup> במציאות היא פתרון לבעיית האחוה שהופיעה בעולם ברצח קין את אחיו, והיא מהווה חלק מכניסת מידת הרחמים של הבורא למציאות. מיד לאחר רצח הבל הבורא מעניק לבני האדם הארכה<sup>147</sup> בה קיימת תולדה שבכוחה להוביל את האנושות לשפר עצמה ולהגיע לתכלית ההיסטוריה- כינון המוסר. באם תולדה זו הצליחה- זכתה וזיכתה את האנושות, באם נכשלה, ניתנת הארכה לתולדה אחרת, בדור אחר, כדי שתוכל להביא את העולם לתיקון.

---

מהתורה הופך להיות המשיח בגישת השל"ה, ומתוך תפקידו של משיח, מניטו לומד כי המשיח הוא בעצם דמות המחנך. אפיון דמותו של משיח מופיע בחלק 'עקרונות' שלעיל. האידיאל החינוכי שאציג תוך ניתוח גישת מניטו לאור גישת רוזנק לא יכיל דמות אידיאל חינוכי כמשיח וזאת בשל טענת רוזנק כי אל להם לעקרונות להיתרגם לאידיאלים חינוכיים: "...העקרונות אינם אמורים להיות מתורגמים בהכרח בדיוק לאותם האידיאלים הידועים מכבר, שכן החברה ותנאי החיים משתנים: בני אדם תמיד חיים במציאות היסטורית נתונה" (רוזנק, מ., 2003, עמוד 25). רוזנק ממשיך ומבסס טענה זו: "וכן במישור הפילוסופי הקיומי, אין אידיאליים של אישיות רצויה וראויה אמורים להפוך לסטריאוטיפיים של 'אישים אידיאליים' שההתייחסות היחידה המותרת כלפיהם היא 'כזה ראה וקדש'. כך גם האידיאל של שילוב רכיבי האישיות אסור לו לטשטש את העובדה שקיימת סכנה גם באינטגרציה: "מצבים שבהם נעשים באישיות האדם יותר מידי שילובים שינעלו אותה בתוך עולמה היא ויעודדו אותה להיסחף לאטימות" (שם, שם). לטעמו של רוזנק הזיהוי של ה'משיח' עם האידיאל החינוכי מסוכן הוא משום ש'עקרון' יחשב 'עקרון' כל עוד החברה תגדירו קבוע לכל זמן ולכל מקום. האידיאל החינוכי נקבע בתוך חברה משתנה ועל כן יהיה משתנה: "העקרונות אינם אמורים להיות מתורגמים בהכרח בדיוק לאותם אידיאלים הידועים מכבר, שכן החברה ותנאי החיים משתנים: בני אדם תמיד חיים במציאות היסטורית נתונה... הצבת עקרון כאידיאל שולל את התמודדות החברה עם האתגרים ברמה הפילוסופית עלול החינוך ליפול לזרועות האינדוקטרינציה, כאשר העקרונות יהפכו לדרך מילוט מן המציאות במקום למציאת דרכים ולמאירי דרך, להתמודדות ולמתן משמעות למציאות, וכאשר האידיאלים הנגזרים מהעקרונות נתפסים כזהים עם העקרונות עצמם". שם, עמודים 25-26.

<sup>145</sup> מניטו, 2009, פיבקי י. עורך, עמוד 18.

<sup>146</sup> להלן: 'המחנך'.

<sup>147</sup> הארכה לשון ארוך הזמן. כאמור בפרק 'עקרונות' חלק 'אדם', האדם הראשון הוא זה שצריך היה לכוון את המוסר בעולם בזמנו. משכשל ניתנו הארכות של זמן לכינון המוסר. עלפי הכתוב בחלק 'תורה' הזמן בתורה מופיע בדרך התולדות כך שארוך הזמן פירושו הוספת תולדות לעולם.

מניטו הדגים את המעשה החינוכי דרך פועליהם של חנוך ונח. נוח וחנוך הם דמויות שנדרשו לעשות מעשה למען בני דורם.<sup>148</sup> נוח להדגים את המאמץ לכינון האחוה דרך דמויות אלו משום שזמנם קדם למהלך האוניברסאלי של הקמת הלאומים השונים במגדל בבל, ולהתמקדות של הסיפור המקראי בסיפור משפחתו של אברהם. בדורם הם נחשבו למחנכים ותפקידם היה כינון המוסר. דרך ניתוחו של מניטו את פועלם נוכל לברר מהם הקריטריונים, והתכונות של האידיאל החינוכי.

## הופעת חנוך

”וַיִּתְּחַלֵּף חֲנוּךְ אֶת הָאֱלֹהִים וַאֲיָנֶנּוּ כִּי לָקַח אֹתוֹ אֱלֹהִים.”

הופעתו של חנוך מהווה הארכה רביעית לעולם בו שושלת קין בעלת הייעוד החומרי מתחרה בשושלת שת בעלת הייעוד של חינוך החברה למוסריות.<sup>149</sup> **חנוך כבר מעצם שמו, המגלם מהותו, מהווה פוטנציאל חינוכי לעולם. בכוחו לחנך את בני דורו לאחוה משום היותו משושלת שת, בעלת פוטנציאל האחוה, אך חנוך בוחר להתהלך את האלוהים וזנוח את בני האדם.** המדרש<sup>150</sup> מתאר כיצד חנוך עומד בפני בחירה- ללמד את בני האדם את התורה ובכך לכוון את האחוה, או להיבדל מהם לעסוק בעבודת ה'. בחירתו להתהלך את האלוהים ולזנוח את בני האדם מהווה שגיאה חמורה בהבנתו את ההליכה בדרך ה'- **חנוך בוחר שלא להתהלך את האדם, אלא להתהלך את האלוהים, הוא מסתלק מן החברה ומפיתוייה, מתעלם מהעולם הגשמי ובוחר ברוח.**<sup>151</sup> **מתוך רצונו לעבוד את ה' בעולם, חוטא לתכלית הבריאה ולמטרת הבורא בבריאתה- כינון המוסר על ידי דיבור עם בני האדם.** חנוך מצליח למצות את הפוטנציאל הטמון בו מתוך היותו חלק משושלת שת ומגיע להכרה בבורא, אך כושל במיצוי הפוטנציאל הטמון בו לפרסם את הימצאות הבורא לבני האדם, וגלות את המעשה המוסרי שהבורא עשה בבריאה. חנוך, לא רק שלא הצליח להנחיל אחווה בעולם, לא הצליח לכוון אחווה בינו לבין סביבתו שלו, וזה הוא כישלונו.

<sup>148</sup> התורה מספרת על האידיאליים החינוכיים שבהארכות. הופעת השמות של התולדות העיקריות משושלת שת מדגישה כי אכן היו אלו צדיקים המסוגלים להוביל את העלם אל עבר היום שהמיני. מניטו, 2009, פיבקו י. עורך, עמוד 28.

<sup>149</sup> שם, עמוד 22.

<sup>150</sup> המדרש עליו נשען מניטו מופיע בתוך: אוצר המדרשים (איזנישטיין), עמוד 182: "ויאמר אליו קום צא מביתך וממקומך אשר נחבאת שמה, והלכת אל כל בני האדם למען אשר תלמדם את הדרך אשר ילכו בה ואת המעשה אשר יעשו ללכת בדרכי ה'. ויקם חנוך ויצא מביתו וממקומו ומן החדר אשר היה שם כדבר ה', וילך אל בני האדם וילמדם דרך ה', ויאסף את בני האדם בעת ההיא ויודיעם את מוסר ה', ויצו ויעברו קול בכל מקומות בני האדם לאמר: מי האיש אשר יחפוץ לדעת את דרכי ה' ואת המעשה הטוב יבא אל חנוך, ויתאספו אליו כל בני האדם בעת ההיא, ויהי כל אשר יחפוץ את הדבר הזה וילך אל חנוך, וימלך חנוך על בני האדם כדבר ה', ויבואו וישתחוו ארצה וישמעו כלם יחד את דבריו... ויהי בעת ההיא וישם חנוך על לבו להפרד ולהבדל מבני האדם ולהסתיר מהם כבראשונה לעבוד את ה', ויעש חנוך את הדבר הזה אך לא הסתיר את נפשו מהם כל הימים, ויסתר מבני האדם שלשה ימים ונגלה להם יום אחד. ובכל שלשת ימים אשר הוא בחדר התפלל וישבח את ה' אלהיו, וביום אשר יצא אל עבדיו להראות להם למדס דרך ה' וכל אשר ישאלו ממנו דיבר אליהם".

<sup>151</sup> מניטו, 2009, פיבקו י. עורך, עמוד 23.

מתוך תיאור פועלו של חנוך ניתן להבין כי ה'אידיאל החינוכי' הוא כוח מחנך שתפקידו חינוך החברה. אם כן, מהותו של ה'אידיאל החינוכי' היא חינוכית, ומכאן, האידיאל החינוכי עצמו, מחנך הוא. ניתן לטעון בהיבט זה כי ה'אידיאל החינוכי' הוא היוצא מן הכלל למען הכללי- הוא דמות שהחברה הוציאה מתוכה אך עליו לפעול למענה. העניין המהותי שהופך אדם מן החברה למחנך הוא ההבנה כי עליו לפעול למען האחרים ממנו. הבנה זו היא ההופכת אותו למוסרי, ועל כן ראוי להחיל את המהלך המוסרי סביבתו. האתגר שעומד בפני המחנך הוא הבחירה בין הדרגה הרוחנית הגבוהה שבחיי הרוח והדרגה הרוחנית הפחות גבוהה, לכאורה, שבמפגש עם בני האדם- אל לו, למחנך, להתפתות ולוותר על המפגש עם בני האדם שהרי המפגש עם בני האדם הוא המפגש עם הבורא, ודרך הדיבר עם בני האדם מתאפשרת ההכרה בבורא וכינון המוסר ה'אחוה'.

#### לידת נח

"וַיְחִי לְמֶדֶד שְׁתַּיִם וְשִׁמְוֵנִים שָׁנָה וּמֵאֵת שָׁנָה וַיּוֹלַד בֶּן : וַיִּקְרָא אֶת שְׁמוֹ נֹחַ לֵאמֹר זֶה בְּנִי נִמְנֵנוּ מִמַּעַשְׁנוּ וּמִעֲצָבוֹן דְּיַנְנוּ מִן הָאָדָמָה אֲשֶׁר אָרַרְהָ יְדֹד<sup>152</sup>... אֵלֶּה תּוֹלְדֵי נֹחַ נֹחַ אִישׁ צַדִּיק תָּמִים הָיָה בְּדֹרֹתָיו אֶת הָאֱלֹהִים הִתְהַלֵּךְ נֹחַ"<sup>153</sup>

נח, משנולד ניתנו לו זהות<sup>154</sup> ותפקיד בעולם, ובכך שונה הוא מתולדות שקדמו לו בשושלת שת. בלידת נח התורה המתארת לראשונה את הכמיהה האנושית להסרת הקללה שניתנה לאדמה בחטא האדם הראשון. לידתו של נח מלמדת על הקשר האמיץ בין המצב המוסרי למצבה של האדמה, ומתוך כמיהתו של למך ניתן להבין כי האנושות ממתינה דור אחרי דור לאדם שרמתו הרוחנית תאפשר גאולת האנושות מחוסר מוסריותה.<sup>155</sup> לכאורה נראה כי דורו של נח הוא הדור בו תוכל הגאולה להתממש במציאות- שושלת שת העמידה מנחם למצב האנושות. עם זאת, האנושות כולה, שושלת שת ושושלת קין, עברו תשעה דורות שהפכו את השתיים לזהות במצבן הרוחני, והניסיון החינוכי כושל גם הפעם הזו. בבחינת הסיבה לכישלון נגלה כי פועלו של נח הוא שהכריע:

"תשובת התורה היא חד משמעית: אנשי המעשה בעולם הזה הם בעלי זכות גדולה יותר לאין ערוך מאשר אותם "יפי נפש" רוחניים ועקרים, המתנתקים מהחברה ומסתגרים ב"תיבה" האישית שלהם לשם הצלת נפשם"<sup>156</sup>

<sup>152</sup> בראשית, ה', פסוקים כ"ח- כ"ט.

<sup>153</sup> בראשית, ו', פסוק ט'.

<sup>154</sup> ראה הערה 144.

<sup>155</sup> מניטו, 2009, פיבקו י: עורך, עמוד 36.

<sup>156</sup> שם, עמוד 41.



נח שגה בכך שבחר לא לפעול. הוא עשה לביתו ולמשפחתו והותיר את בני דורו למבול. באם היה פועל ומלמד מוסר היה בכוחו לממש את הפוטנציאל הטמון בו. משבחר להתבודד מחברתו, גזר על העולם חורבן.

"הכישלונות של חנוך ונח... שתי התגובות הללו נובעות מהתנשאות וחוסר אהבה

מצד מחנכים אלה כלפי חניכיהם, וזהו גם עומק כישלונם".<sup>157</sup>

מתוך תיאור פועלים של חנוך ונח ניתן לטעון כי שומה על המחנך לקיים קשר מתמיד עם בני האדם האחרים. היעדר קשר עם בני האדם והתנתקות מהם מרחיקות מן האדם את השגת המעשה המוסרי, שהרי בהתנשאות מקורן של מעשים אלו. תפקידו של המחנך מעמיד אותו בפני אתגרים בהם הבחירה במפגש עם בני האדם, והעשייה למען הכלל. שנים אלו הכרחיים לשם השגת האחוה וביסוסה. לאחר כשלוש האנושות לחולל מהפכה מוסרית, הבורא מחליט להטיל את תפקיד כינון המוסר בעולם על תולדותיו של אברהם. אברהם שונה מחנוך ונח בהבנתו את ההליכה אחרי האלוהים - בעוד שנח וחנוך הלכו את האלוהים אברהם בחר ללכת לפני האלוהים.<sup>158</sup> בכוחו לפרוץ קדימה ללא חת ולסחוף זולתו לאחוה.<sup>159</sup> תולדותיו אחריו עתידים להצליח במשימה ולכונן אחוה כאשר בכל דור עומדים בפני המחנכים אתגרים שונים.

#### האדם שהתחנך כל צורכו

רוזנק, כאשר מבקש לקשר בין העקרונות ל'אידיאל החינוכי', טוען כי "העקרונות אינם אמורים להיות מתורגמים בהכרח בדיוק לאותם אידיאלים הידועים מכבר, שכן החברה ותנאי החיים משתנים".<sup>160</sup> בהמשך טוען כי "עולם העקרונות דורש חדשנות ויצירתיות, הבאות לידי ביטוי בתרגומן לאידיאלים חדשים התואמים את המציאות המשתנה".<sup>161</sup> מתוך טענות אלו ניתן להבין את האידיאל החינוכי דרך ההיסטוריה המשתנה של דורנו, והמצוקות המעסיקות את הדור. לשם הבנת מהותו של האידיאל החינוכי בדורנו יש תחילה להבין מהי מצוקת הדור על פי מניטו, שהרי על האידיאל החינוכי בדורנו לפעול מתוכה. מניטו חווה, יחד עם דורו, את השפל העמוק של השואה כמו גם את שיבת עם ישראל לארצו והקמת מדינת ישראל. תחיית עם ישראל בארצו מציבה מציאות חדשה ומתחדשת בפני עם ישראל שנדרש כעת לעצב לעצמו זהות חדשה ותרבות חדשה - זהות ותרבות ישראלית :

<sup>157</sup> שם, עמוד 26.

<sup>158</sup> בראשית, י"ז, פסוק א': "וַיְהִי אֲבָרָם בֶּן תִּשְׁעִים שָׁנָה וְתִשְׁעֵי שָׁנִים וַיֵּרָא יֶקֶד אֶל אֲבָרָם וַיֹּאמֶר אֵלָיו אֲנִי אֵל שְׂדֵי הַתְּהֵלֶךְ לְפָנַי וְהָיָה תַמִּים".

<sup>159</sup> מניטו, 2009, פיבקו: עורך, עמוד 25.

<sup>160</sup> רוזנק מ., 2003, עמוד 26.

<sup>161</sup> שם, עמוד 28.

**”עם ישראל עובר בדורנו תהליך עמוק של התחדשות זהות: בני ישראל מתאספים מכל הנופים התרבותיים של קהילות הגלות, לקראת איחוד. מאוסף של אנשים פרטיים, כל אחד בעל זהות ייחודית לו, צועד עם ישראל לקראת זהות מאחדת שניצניה הולכים ומצטיירים לנגד עיננו. אף שמדובר בתהליך ייחודי באופיו לחברה היהודית בדורנו, הוא מגלם תהליך מקביל המתרחש בחברה האנושית כולה”<sup>162</sup>**

**האתגר העומד בפני הדור לדעת מניטו היא בניית הזהות החדשה בעידן שלאחר שואה. לצד ההתרגשות הגדולה, מניטו מזהה קושי בקיבוץ הגלויות. הוא ללא ספק מבין את המציאות בה חי כמציאות היסטורית של התחדשות<sup>163</sup> העולם, והתחדשות עם ישראל בתוכו.**

בגישתו של מניטו ניתן למצוא התייחסות הן לשיעור קומתו של המחנך והן למהות המחויבות של המחנך למצע הלימודי, כאשר זו האחרונה מכתיבה את הכשרתו למהלך החינוכי:

**”ביסוד דברים אלו מניח הרב את התשתית להבנת המושג 'המחנך'. המחנך הוא אדם שיכול לקרא ולהבין את תקופתו לאור 'עידן המעברים', ומסוגל להבין את הערכים ששולטים בעולם...העבר לא מהווה מודל לחיקוי אלא מודל להבנת ההווה, ועל כן יש להבין את ההווה לאור העבר. המחנך מבין את השינוי בערכים וכך הוא יכול לחבר את העידנים המשתנים. החיבור הוא קשה ביסודו, אך על המחנך לעשותו. המחנך חייב לבדוק את הזמנים המשתנים על מנת שיוכל לשוחח עם התלמידים, הנמצאים בעידן אחר מזה שהוא צמח מתוכו... השנוי בין הדורות בין עידנים של הצדיקים השונים איננו שנוי הגותי בלבד, אלא אף שנוי הלכתי.**

הדור הקודם לא יכול הבין את הערכים וההלכה של הדור החדש”<sup>164</sup>.

לשיטתו של מניטו המחנך הוא המבשר של דורו. על המחנך להבין את המציאות המשתנה ובתוך מציאות זו להתמסר למהלך החינוכי. ראשית על המחנך להבין עצמו כנבוא, ולקבל קיום בורא לעולם- רק כך יוכל להבין את מהותו בעולם: בריאה שהושפע עליה חסד, ועליה להפוך לזכאית לחסד זה תוך התנהגות מוסרית. על דמות זו לקיים מאזן כוחות בין הכמיהה לגילוי אלוהי בחינת ו”שבתני בבית ה””, ובין הכמיהה לחנך את בני דורו ולהוות שופר מוסרי בהיבט האחוה.

<sup>162</sup> מניטו, 2009, אשכנזי א. עורך, עמוד 103.

<sup>163</sup> חשוב לציין גם פה משמעות המושג התחדשות בשיטת מניטו: "חידוש אמיתי אם הוא בעת ובעונה אחת גם שומר על מלוא היקפה של הירושה וגם מוסר אותה הלאה תוך נאמנות לתוכנית המקורית". שם, עמוד 107.

<sup>164</sup> פיבקו י., "מניטו כמחנך ויחסו לתורה", אמור לראות אור בקרוב.

מהלך כינון האחוה מתחיל אצל המחנך עצמו- ההבנה כי עליו לפעול למען האחרים ממנו, והכרתו ב'אחר' היא שהופכת אותו למוסרי, לאדם המחונך כל צרכו, שהרי האחוה מתקיימת בו. הפיכתו למוסרי היא הופכת את המחנך למסוגל להוביל את המהלך החינוכי.

על המחנך להבין עצמו כתולדה של אברהם, יצחק ויעקב, ובכך ללכת בדרך אבות. המחנך צריך להיות בעל תודעה של תורה המכילה דרך אבות בחינת 'תורת האב', וברית בחינת 'תורת הרב' גם יחד. עליו לקיים מחויבות לברית שנכרתה בין הבורא לישראל, ולהבין את ייעודו בעולם בעקבותיה- כינון אחווה בדרך האבות. עליו לחיות בארץ ישראל, ולהבין את הישיבה בארץ כמהלך 'עברי', ובכך להפוך מ'יהודי' ל'עברי'- עליו לערוך בירור זהות דרך המקרא, בקריאה בעברית ושיח בה כשפת אם. הישיבה בארץ והאחיזה כרכיב זהותי של תולדה הן שיהפכו אותו תחילה לאדם שהתחנך כל צרכו, לאחר תהליך החינוך שלו עצמו יוכל לפנות לבני דורו וללמדם דרך אבות וקיום הברית, תוך מחויבות אליהם, ואהבה אותם.

החברה שתצמיח את המחנכים, דמויות ה'אידיאל החינוכי', תהא קהל היעד לאותם מחנכים ובתוך החברה שמצמיחה אותם, המחנכים פועלים. המרקם החברתי של החברה הינו עניין מהותי, שבכוחו לאפשר את המהלך החינוכי כמו גם להכשילו.

לשיטת מניטו, באם החברה היהודית רוצה לכונן זהות חדשה, עליה להכיל את שתי התורות השזורות בזהות היהודית- ה'תורת האב' וה'תורת הרב'. החברה ה'עברית', לגבי זידו, תיזדרש לקיים מחויבות לדרך אבות, ולתורת משה- נאמנות כמו גם ירושה. מחויבות זו תהא נר לרגלם של מחנכי הדור. מניטו רואה בעיני רוחו קהילה עברית המתפקדת כקהילה אשר חברה מקיימים קשרים בניהם. החברה העברית תהא בעלת דת אחת- יהודית- ובעלי בסיס ערכי דומה<sup>165</sup>. החברה תהא מחויבת לברית שכרת ה' עם משה בסיני, ותבין עצמה חלק מתולדותיו של יעקב. רוחן של התורות השונות- 'תורת האב', ו'תורת הרב' תפעם בקרבה ובניה כמו ישתוקקו ליישוב המתח בין השתיים. הקהילה העברית תשב בארץ האבות, ארץ ישראל, ותחוה את קיומה בארץ כדרך ארץ האבות אך תוך התחדשות לנוכח של האתגרים שעולם המציאות מזמן.

מצבה של הקהילה הוא לעולם בחינת התמרדות כנגד המציאות תוך כוונה לכינון מציאות חדשה הקרובה יותר לעולם האמת.

"גם כשיהודי מתמרד, מרדו הוא כנגד האל שברא עולם שבו הרע אפשרי, אבל

בניגוד למרידה הכלל-אנושית, היהודי מבין שרע זה מחויב כל עוד לא מימש את

<sup>165</sup> דומה ולא זהה על שום הריבוי בהלכה שהוא נזגרת של תורת האב. מניטו מבסס את רעיון תורת האב ותורת הרב על פי הפסוק "שאל אביך ויגדך זקניך ויאמרו לך". ריבוי הזקנים והשבטיות הובילה בהכרח לשוני תרבותי שהתבטא בפרקטיקה הפולחנית. השוני נבע מתוך השונות של התפקידים והמהויות של השבטים שנקבעו בברכה שנתן יעקב לבניו. לכל בן מהות שונה, וכך לכל שבט שיצא מן הבן מהות שונה. אך טבעי הוא שהמהויות השונות יקימו פסיקה שונה והלכה שונה התואמת אותן, וגזורה מתוך האמור בתורה.

זכותו על קיומו והוא מבקש לשנות את הרע לטוב, לא באמצעות מרידה בבורא והתנתקות ממנו אלא דווקא באמצעות ציות מדוקדק וקפדני יותר למוסריות של

הצו האלוהי.<sup>166</sup>

הקהילה העברית, מתוך מחויבות למהות קיומה, תעודד שינויים במציאות, מרד במציאות בלשונו של מניטו, שמטרתם ביסוס מדוקדק וקפדני להיבט המוסרי של הצו האלוהי. מכאן, החברה העברית תעודד את המהלך שה'אידיאל החינוכי' יבקש להוביל בתוכה. **החברה תהא מגויסת לטובת המהלך החינוכי ואף תהא לגורם המכריע באשר להתממשותו.**

לאור תיאור המהלך החינוכי, לפיו יש לציית ולדקדק בצו האלוהי, יש ויתעורר קושי לאור מורכבותה של החברה. החברה היהודית בימינו בנויה הן מדתיים והן מחילוניים<sup>167</sup>, ומורכבות זו יש ותאתגר את מימד הנאמנות כמו גם את מימד הירושה. לשם השגת המהלך החינוכי שתי הקבוצות הללו יידרשו לשינוי- הדתיים יידרשו להרפות מהתפיסה הדתית, והחילונים יידרשו להבנת ייחודו של ישראל בין הלאומים:

**"כאשר יש אהבה אישית בין דתיים לחילונים, אזי שני הצדדים מבינים זה את**

**זה ומסוגלים לעבוד ביחד אבל כאשר צד אחד טוען "ישראל הוא דת ובית כנסת"**

**והשני טוען "ישראל הוא אומה, מדינה" לא תתיכן הבנה בניהם"**<sup>168</sup>

השחרור הסקטוריאלי שמניטו מציע יכול להיות נקודת המפנה והתיקון של החברה. אם הדתיות שבשמה פועלים תהפוך לנחלת כלל ישראל, ולא לנחלתו של סקטור אחד, ומנגד, ההבנה של היות ישראל יותר מאשר לאום ככל הלאומים, יוטמעו בשתי הקבוצות, תצמח אהבת ישראל אמיתית, וממנה תצמח האחוה בין הקבוצות השונות היושבות בארץ.

בסיכום חלק זה ניתן לטעון כי ה'אידיאל החינוכי' בגישת מניטו הוא דמות מחנך. תפקידו של המחנך הוא לכוון אחווה והמוסר תוך מפגש עם ה'אחר'. כינון האחוה הוא ביטוי למימוש המוסר ובכך לקיום תכלית עולם. כינון האחוה יתרחש אם המחנכים שהחברה מוציאה מתוכה יהיו בני אדם החיים בתוך החברה ומקיימים זיקה אמיצה אליה. עליהם להבין את מצוקות הדור

<sup>166</sup> מניטו, 2009, פיבקו י: עורך, עמודים 190-191.

<sup>167</sup> נקודה המעסיקה רבות את רוזנק היא הפער בין החינוך ה'דתי' לבין החינוך ה'חופשי'. שתי החברות, הדתית, והחופשית מתמודדות באופן שונה עם השאלות החינוכיות: בעוד שהתרבות הדתית בעיקר מתמודדת עם שאלת האינדוקטרינציה, התרבות הפתוחה מתמודדת עם שאלות יסוד כמו מהם העקרונות היהודיים עליהם החינוך מושתת, ומהו חזונו היהודי? האם החינוך הפתוח מטפח קדושה יהודית ואף כקליפה הקולטת תכנים בעלי ערך? מתוך דבריו של רוזנק נראה כי התרבות הדתית מעצם טבעה מהווה המשך הישיר לתרבות ישראל אך עומדת לפתחה תמיד שאלת המודרנה והיחס אליה. מנגד התרבות הפתוחה מהווה סמל המודרנה ויחסה למסורת ישראל ולעצם המסירה איננו מובן מאליו ואף מוטל בספק. מטרתה התרבותית של התרבות הפתוחה היא בניית מערכת עקרונות ואמונות מתחדשים, מתוך תרבות ישראל ולא רק ממנה, אליהם היא חפצה לייצר מחויבות בקרב בניה. אם כן, שתי התרבויות הללו, הפתוחה והדתית, מקיימות דומות אך שונות במהותן- בעוד האחת מקיימת מחויבות אמיצה למסורת ישראל השנייה עושה מלאכתה תוך ברירה מתוך מסורת ישראל המותירה חלק מזו האחרונה מחוץ לעקרונות החברה, ואמונותיה.

<sup>168</sup> מניטו, 2006, פיבקו וחברים: עורכים, עמוד 64.

ולפעול לתיקונן, כאשר כל דור מעמיד מצוקות חדשות ובהכרח שונות מאלו של הדור בו נולדו.  
**בדורנו האתגרים העומדים לפתחו של האידיאל החינוכי עיקרם בגיבוש זהות 'עברית', ובביסוס  
הישיבה של עם ישראל בארצו.**

בחלק הבא ארצה לעמוד על התהליך החינוך שמטרתו העמדת האידיאל החינוכי, אותה  
דמות עברי שהתחנכה כל צורכה- הימחנך'. ארצה לבחון את תהליך חינוכו דרך המודל של שוואב.  
בבחינה אציג את המרכיבים ששוואב מוצא כעיקריים-המצע הלימודי, הסביבה החינוכית, המורה,  
והתלמיד - על פי שיטת מניטו.

## חלק שלישי- ניתוח התיאוריה החינוכית בשיטת מניטו על פי

### הקריטריונים שהציע שוואב: מצע לימודי, סביבה לימודית,

#### מורה, ותלמיד

בחלקים הקודמים דובר ב'עקרונות' המנחים את המהלך הלימודי, וב'אידיאל החינוכי' אליו המהלך הלימודי מכוון. ה'אידיאל החינוכי' הוא הדמות המקיימת את העקרונות, אך כיצד ניתן לבנות דמות 'אידיאל חינוכי'. חברה המבקשת לקרב כמה שניתן את בניה ל'אידיאל החינוכי' צריכה ליצור מהלך חינוכי שמטרתו תהא זו בדיוק.

"משנתגבשו האידיאליים לגבי חברה 'תקינה' או לגבי אדם 'מעולה' עומדים לפני המחנך אתגרים מתמידים ושאלות להכרעה: האם ברצונו להתוות דרך ולעשות נפשות לתפיסה הפילוסופית של חברתו או חוגו? אם כן, עליו לקרב את תלמידיו ואת עצמו ל'רצוי האידיאלי' במידה מרבית, כלומר עליו לשים על ליבו את האידיאל המיוחל אך תמיד מתוך התחשבות במצב הקונקרטי שבתוכו מוטל עליו לפועל למען אידיאל זה. על כן הוא חייב לבדוק באיזו מידה המצב החינוכי המסוים שהוא שרוי בו נוח להשגת האידיאל: מהם הגורמים המחבלים בהליכה לקראתו, וכיצד ניתן לשפר את הנתונים בשטח? מתח בין הרצוי ומצוי מהווה את מרחב הפעולה של התיאוריה החינוכית"<sup>169</sup>

רוזנק טוען כי בעת הצבת 'אידיאל חינוכי' החברה יוצרת פער בין הרצוי, 'האידיאל החינוכי', לבין המצוי, התלמיד שעדיין לא התחנך כל צורכו. ה'מהלך החינוכי' פועל בתוך פער זה כאשר מטרתו היא צמצום הפער.<sup>170</sup> צמצום פער זה יתאפשר אודות לניסוח ה'תיאוריה החינוכית'. ה'תיאוריה חינוכית' היא השיטה בעזרתה יוכלו בני החברה להבין באופן טוב יותר את עקרונות והאמונות של התרבות בה הם חברים. בכוחה של זו להביא ליישום העקרונות באופן אמיץ יותר משום שממצאי התיאוריה החינוכית יופיעו בצורת תכנים לימודיים בקוריקולום שיציע המהלך החינוכי.<sup>171</sup> על מנת לייצר את ה'מהלך החינוכי', יש להתייחס לארבעה מרכיבים: המצע הלימודי, הסביבה הלימודי, המורה, והתלמיד. מרכיבים אלו גובשו בגישתו של יוסף שוואב<sup>172</sup> והתקבלו

<sup>169</sup> רוזנק מ, 2003, עמוד 32.

<sup>170</sup> שם, עמוד 31.

<sup>171</sup> שם, שם.

<sup>172</sup> שוואב, 1976.

בגישת רוזנק- רוזנק מקבל משוואב כי תרגום החזון חינוכי לקוריקולום יעשה תוך הבהרת העקרונות המנחים, ובירור הזיקות ביניהם:

"השאלה התיאורטית נוגעת בכל רכיבי החינוך: הלומד, המלמד, החומר הנלמד, והסביבה. על התיאורטיקן החינוכי לבדוק את תפקודם של רכיבי החינוך השונים ואת הזיקות ביניהם, כדי שיוכל למלא את דרישות הפילוסוף החינוכי על הצד הטוב ביותר"<sup>173</sup>

בחינה של ארבעה אלו היא שתאפשר עיצובו של מהלך חינוכי ראוי.

בחלק זה אציג את המטרות החינוכיות על פי המודל הדליברטיבי ששוואב מציע ורוזנק מאמץ. אבחן כל אחד מארבעת המרכיבים בנפרד כאשר לאחר בחינת כל מרכיב, אגיש מודל על פי גישת מניטו. אחתום את הדיון בהדגמת המהלך הלימודי.

## המצע הלימודי

מצע לימודי הוא התוכן הלימודי הקיים בתוכנית הלימודים, והוא עתיד להצמיח את המהלך החינוכי. חשובה היא הבחירה של המצע לימודי האופטימאלי לשם השגת המטרה החינוכית- הגשמת ה'אידיאל החינוכי'- בו דובר בחלק הקודם. שוואב מתאר מהו תפקידו של המצע הלימודי:

"Access to argument, whether toward political or moral action is access to some of judgment about the better and worse commitment of our time, our energy, and our developing character. **Access to historical works is access to one of the factors which determine who we think we are, what problems we think we have, and how we ought to act.**"<sup>174</sup>

שוואב, בתיאורו את המפגש עם הכתבים ההיסטוריים, טוען כי בכוחו של המפגש עם כתבים אלו להגדיר מיהי החברה? מהם הבעיות או המצוקות המטרידות אותה, ומכאן, כיצד עליה לפעול על מנת להבריא מתחלואיה. מפגש עם כתביה ההיסטוריים של חברה הוא צוהר להבנתה. באם המהלך החינוכי מניח ששומה על המתחנך להכיר את החברה בה חי על מנת שיוכל להיות חלק ממנה, המפגש עם הכתבים ההיסטוריים הינו הכרחי.

---

<sup>173</sup> רוזנק, 2003, עמוד 32.  
<sup>174</sup> כך על פי שוואב, 1977, עמוד 21

"Some mastery of historical disciplines, for example, may enable us to **organize and understand our own pasts, our personal histories, and thus gain some additional hold on our abilities to think about our future and plan it.**"<sup>175</sup>

בכוחו של המפגש עם הכתבים ההיסטוריים להניח לפתחה של חברה, לצד ההבנה העמוקה של עברה, את היכולת להביט קדימה ולתכנן את העתיד אליו החברה שואפת.

אם כן, **תפקידו של המצע הלימודי הוא לאפשר ללומד היכרות עמוקה עם עברה של החברה בה לומד.**<sup>176</sup> היכרות זו מהווה ראי לחברה עצמה, שהרי לימוד על אודות העבר הוא הגדרת החברה כפי שהחברה רואה עצמה. לאחר הבנת עברה, החברה מתפנה להבנת הבעיות עימן מתמודדת בהווה. פתרונות עתידיים של בעיותיה גם הם נובעים מתוך אופייה של חברה המתגלה בעיון ההיסטורי אודותיה.

קהל היעד של המצע הלימודי הוא המפתח להפיכתו למשמעותי. **על המצע הלימודי להיות מתאים לקהל היעד הן מבחינת רמתו והן מבחינת יכולתו להשפיע על קהל היעד,** שהרי המצע הלימודי הוא הכלי של התלמיד בהשגת המטרה החינוכית:

"The curriculum is not to conform to the material; **the materiel is to be used in the service of the student.**"<sup>177</sup>

בחירתו של המצע הלימודי המתאים לתלמיד היא משימה חשובה שעל המחנך לבצע. על המחנך לבחור בעבור תלמידו את התוכן האופטימאלי למהלך החינוכי. הבחירה תעשה על פי קריטריונים קבועים הנקבעים על ידי בוני התכנית הלימודית, כאשר אלו רואים בעיני רוחם את האידיאל החינוכי. המכריע מבין הקריטריונים, לדידו של שוואב, הוא טובת הלומד כילד, כאדם, וכבן תרבות:

"...through such worries are affirming that a consideration of a subject matter as affording materials for curriculum, **the ultimate criterion**

<sup>175</sup> שם, עמוד 23.

<sup>176</sup> ניסוח דומה ניתן למצוא אצל רוזנק מ., 2003, עמוד 23: "בהתייחס למונחים אלו יוגדר החינוך כמפעל שאנשים צעירים נעזרים בו לגלות מי הם ומה הם יכולים להיות... ניתנת להם הזדמנות לפתח רגשות אמיתיים ועמוקים וללמוד כיצד להכריע לגבי דרכי פעולה ראויות בסיטואציה שונות ומגוונות"

<sup>177</sup> שוואב, 1977, עמוד 19.



**must be what is best, or good, or satisfying to the learner as a child,  
as a human being, and as a citizen"**<sup>178</sup>

משנבחר המצע הלימודי יש לבנותו כך שיוכל להיות נגיש לתלמיד ולהוות קרקע נוחה למהלך החינוכי. **תיווכו של המצע הלימודי ללומד הוא המפתח להתממשות המטרה החינוכית ולהגשמת ה'אידיאל החינוכי'**. המצע הלימודי חייב לכלול מסר או קבוצה של מסרים. מסרים אלו יהיו עקרונות חשובים שיש להעביר ללומד. לאחר הגדרת מאפייניו ותפקידו של המצע הלימודי, שוואב מקדיש דיון לתוכנו של מצע זה. לאחר הנהגת הסדר בין כלל העקרונות, שוואב טוען כי יש ליצור רכיב תוכני מאורגן ומנוסח היטב המכיל את הערכים, העקרונות, והמסרים שנאספו וסודרו. לשיטתו של שוואב, **המצע הלימודי הוא תחילה המסרים הנובעים ממנו**. מעצבי המצע הלימודי, האמונים על הפיכת המצע הלימודי לנגיש לתלמיד, יידרשו להנהיג סדר בין כלל המסרים והעקרונות שהמצע הלימודי מכיל ובכך ליצור משמעות:

"It is the outcome of a discipline, a coherent way of bringing a body of principles, methods, and conception to bear upon some inchoate mass in order to give it order or meaning or both."<sup>179</sup>

היצירה התוכנית החדשה, המצע הלימודי שנוצר, צריכה להיות נגישה ללומד. המצע הלימודי יוכל להיות נגיש ללומד אם בנייתו תהא סביב שני עניינים מרכזיים<sup>180</sup> האחד הוא דמותו של התלמיד בהווה, והשני הוא דמותו האידיאלית של התלמיד אליה יש לשאוף במהלך החינוכי. **הגישור בין שני המצבים הוא המהלך הלימודי**.

**אם כן, החומר הלימודי תחילה הוא כלי להערכה של החסכים, המצוקות, והטעויות של התלמיד. לאורם של אלו יחושבו תחילה הצרכים של התלמיד. לאחר איתור החולשות והצרכים של התלמיד, יש לגלות את הפוטנציאל הלימודי הטמון בתלמיד, ושבכוחו לסייע בעד התלמיד להתקדם לעבר ה'אידיאל החינוכי'. איתור המצוקות, ואיתור יכולותיו של התלמיד יאפשרו התאמת שיטה לימודית האופטימאלית לתלמיד, לאור מצוקותיו, לשם השגת המטרה**

החינוכית.<sup>181</sup>

<sup>178</sup> שם, עמוד 14.

<sup>179</sup> שם, עמוד 20.

<sup>180</sup> שם, עמוד 24.

<sup>181</sup> שם, שם.

רוזנק, בעקבות גישתו של שוואב, מתווה שיח ערכי שתפקידו לגשר בין המצע הלימודי לבין המצופה ממנו. ניתן לטעון כי רוזנק קורא לרענון השיח על אודות העקרונות של חברה, שהרי עקרונות העבר התוו מצע לימודי מסוים וממנו גזרו צפיות. שאלה היא, האם עקרונות העבר תקפים?, והאם הצפיות מהמצע הלימודי תקפות?. בנוסף, רוזנק טוען כי יש לעסוק בשאלה מה הן המטרות בלימוד מצע זה דווקא? כיצד בכוחו של המצע לקדם את הלומד לעבר האידיאל החינוכי.<sup>182</sup>

**המצע הלימודי בגישת מניטו הוא התורה.** בחלק 'עקרונות' הודגשה חשיבות התורה לעם ישראל ותפקיד התורה בעיצוב עם ישראל. נטען כי התורה היא תיאור מאמציהם של בני האדם להפוך את העולם למוסרי, ובכך לכונן את מהותם בעולם. לצד טענה זו הוצגה טענה נוספת הגורסת כי האבות מגלמים במידותיהם את עם ישראל, והתורה היא זו שמתארת את ההוצאה לפועל של המידות השונות באורח החיים של האבות. לאור האמור לעיל נוח לחזור ולטעון כי המסע בין השיטין בתורה הוא מסע בעל אופי זהותי. על הקורא להבין את עצמו דרך התורה ולחוות את הצמתים והבחירות של הגיבורים כאשר מתרחשים בסיפורים בתורה.<sup>183</sup> מכאן, נוח לטעון כי המצע הלימודי המשמעותי ביותר הוא התורה והניסיונות לפירושה- המדרש ותורת הקבלה- וברורה היא הבחירה דווקא בה. תפקידה של התורה, המצע הלימודי, הוא ללוות את המתחנך במסע בירור הזהות שמונח לפתחו של הלומד בה.<sup>184</sup> במובן זה טענתו של שוואב לפיה תפקידו של המצע הלימודי הוא לאפשר ללומד היכרות מעמיקה עם עבר החברה בה לומד מתקיימת בגישת מניטו.

<sup>182</sup> רוזנק מ., 2003, עמוד 109-108.

<sup>183</sup> רוזנק במאמרו "commitment and non-commitment in Jewish value education" בוחן את מושג ה-practice שמציע מקנטייר. לדידו practice הוא מושג המצביע על עשייה חברתית מובהקת שמטרתה היא להשיג את הטוב הטמון בחברה ולהגשים את מידותיה הטובות. ה-practice מהווה עניין מהותי ב"סיפור של החיים" של העוסקים בה ומעצב את חייהם. הבנת ה-practice גורמת לחברה להבין עצמה ולפרטיה להבין עצמם. לדידו של רוזנק, תפיסה זו יכולה לגרום ליהודים לחזור ל"סיפורים המכוננים שלהם": "אנחנו מניחים כי "לימוד התורה" הוא practice, וכי לימוד רציני מעיד על סגולות שיש בעשייה זו, הבנת הערך הפנימי של הלימוד, והאפשרות כי העשייה תעצב את הלומד ואת זהותו. כך מחויבותו של הלומד תהיה לעצמו, להתפתחותו, למורשתו, ולציבור המלמד אותו להיות מומחה ב-practice ושהוא שותף לו ב"סיפור" של ה-practice". רוזנק, 1983, עמוד ט"ז.

במאמרו "כיצד לחנך לזהות יהודית" טוען רוזנק כי "מאגר הזיכרון ההיסטורי מעמיד לרשותו של האדם היהודי סיפורי מופת על עברו... ככל שהיהודי קושר עצמו לעובדות היסטוריות ותופס אותן כנכסות לתוך העצמיות כיציר התרבות וההסטוריה, כך מתעצמת גם זהותו היהודית. העדר התייחסות לעובדות ההיסטוריות הופך את היהודי לחסר תרבות מבחינה יהודית. התייחסות שלילית לכל העובדות ההיסטוריות הללו הופכות את הלא יהודי לאנטישמי ואת היהודי למומר". רוזנק מ., 2004, עמודים ק"ד-קט"ו.

<sup>184</sup> מניטו הסביר נקודה זו בלשונו באופן הבא: "למה הנושא חשוב לנו היום? אנחנו רואים שבדור שלנו אנחנו – העולם היהודי מחד והחברה הישראלית מאידך – חיים את אותם עימותים, אותן קושיות, ואלה הבעיות של משפחת אברהם במאמצו להוציא את קליפת ארם. כל מה שאנחנו חיים בחיי החברה היהודית באופן כללי הוא אותו סיפור: מי נשאר ארמי? מי כבר עברי? מי לא רוצה להיות עברי? לכן הנושא חשוב. "מעשה אבות סימן לבנים". אנחנו לומדים כאן את ה"תעודת זהות" של נשמת ישראל. ישראל מבחינת האבות וישראל מבחינת הבנים." שקלוט מתוך שיעור על מדרש 'לך לך' שניתן במכון ייאיר' בשנת 1988.

טרם הבירור על הגשת המצע הלימודי, יש לבחון את הגישה אליו- כיצד מניטו ניגש לעיון בתורה?: מניטו תופס את התורה כ'מדרש פילוסופי'. מדרש פילוסופי מניח כי הטקסט הוא מבוע בלתי נדלה של פרשנות ושל חידושים, וכי הוא מכיל את הפרשנויות השונות של התקופות השונות:

"התובנה החדשה שמציע הקורא אינה, ככלות הכול, כי אם "הרחבתן", "יישומן", ו"הצגתן" של "משמעויות" המצויות בטקסט. הטקסט של ההתגלות הוא מקורה של המשמעות לכל "רבידה", והפרשן "תורם", בסופו של דבר, לחשיפתה של משמעותו "הפנימית"...עצם מקוריותו של הפרשן מלמדת על עומקו האינסופי של הטקסט ועל כוחו הבלתי מוגבל ליצור משמעות. אלא שמכאן אין להסיק כי בעקבות המפגש עם הפרשן מתחוללת תמורה הן בטקסט, והן בקורא. בעוד הפוטנציאל הגלום בטקסט יצא מן הכוח אל הפועל, לא חל בטקסט שינוי יסודי כלשהו.<sup>185</sup>

גישה זו לטקסט היא המנחה את מניטו בקריאת התורה ובהגשתה לתלמיד. לשיטתו יש לקרוא בתורה ולהבינה דרך המציאות. כאמור, על האדם מישראל להכריע בהווה לגבי העתיד, אך, דרך העבר. על הקורא בתורה לפרש בדרכו שלו את הטקסט המקראי, ובכך להוסיף נדבך נוסף לפרשנויות שהופיעו בשרשרת הדורות לפניו. הוספת הנדבך מאפשר התיווך נכון בין הלומד למצע הלימודי, שהרי לשיטת שוואב, תיווך נכון הוא המפתח להגשמת ה'אידיאל החינוכי'.

#### כיצד יש לקרוא בתורה? - הוראות דיסקטיות לקריאה בתורה

הוראות דיסקטיות מבקשות להניח לפתחו של הלומד שיטה דיסקטית-מעשית המתארת כיצד עליו לגשת לכתוב בתורה. הגישה הנכונה לקריאה של הכתוב היא מפתח לצורת הלימוד אליה מניטו מכוון-חוויה של הטקסט, שאם תתרחש באופן נכון, בכוחה להפוך את ה'יהודי' הקורא בתורה ל'עברי', החווה את התורה:

"המתודה הלימודית הנכונה היא קודם כל לימוד והבנת פשט הפסוק. אז, אחרי שמבינים את פסוק עצמו על בוריו, אפשר וצריך לשאול את השאלה "מה קשה לרש"י ולהבין מה באמת כתוב ברש"י. אחרי לימוד הפשט, אפשר לגשת ללימוד המדרש עצמו. בשלב הראשון עלינו להגדיר במדויק את השאלה של המדרש עצמו, את הקושי בפסוק שהוא עומד עליו ואת ההסבר שהוא בא לתת, את הנושא החדש,

<sup>185</sup>כהן, י., "מן העבר אל העתיד": טקסטים והוראתם בחינוך היהודי בזמננו", בתוך: 'הגות'-מחקרים בהגות החינוך היהודי, כרך ז', המרכז להגות בחינוך יהודי, עמיתי מחקר במכון: עורכים, ירושלים, 2006, עמודים 60-59. דיון מעניין על מאמר זה מציגה ענבר גלילי שכטר במאמרה "התלמיד, הטקסט ומה שבניהם" בתוך: עיונים בחינוך היהודי: שפות וספרויות בחינוך היהודי- מחקרים לכבודו של מיכאל רוזנק, כרך י"א, כהן י.: עורך, מאגנס, 2006, עמודים 316-310.

הממד החדש שהוא בא לחשוף, מעבר לפשוטו של מקרא, בעולמנו, בתקופת העדר

התגלות<sup>186</sup>

מניטו בשיטתו מגיש שלבים לקריאת התורה. קריאת התורה על פי שלבים אלו יש ותבטיח את חוויית הלימוד אליה מכוון. הקריאה הנכונה בנויה מארבעה שלבים:

1. לימוד הפסוק עצמו.

2. לימוד פרשנותו של רש"י.

3. לימוד המדרש.

4. הצעת 'מדרש פילוסופי' בן זממנו להבנת הפסוק.

לצד שלבים אלו מניטו מגיש שני עקרונות יסוד לאופן הקריאה בטקסט המקראי: 'קריאה מן

הסוף להתחלה', ו**הבנת הרבדים השונים בתורה**:

קריאה מן ההתחלה לסוף.<sup>187</sup>

עקרון חשוב במפגש בין התורה לאדם הוא **קריאה מן ההתחלה לסוף**. מניטו מתאר תהליך שהקורא עובר בעת המפגש עם התורה:

"תחילה אין הוא מבחין בשאלות הקשות המסתתרות בין שיטי הפסוקים. לאחר מכן, כשהוא כבר תופס את הפליאה שבשאלה, אין הוא רואה את התשובה, לבסוף התשובה נעשית כה ברורה ופשוטה, עד שהוא אינו מבין כיצד זה לא חשב עליה קודם לכן, והוא כבר אינו זוכר את דרך החשיבה המוטעית שהייתה נחלתו עד

כה"<sup>188</sup>

מניטו טען לא אחת כי התורה היא דרמה ואינה טרגדיה<sup>189</sup>, על כן עליה להילמד מההתחלה לסוף. הקריאה מההתחלה כמו מלווה את הגיבורים השונים, האבות, בצמתים המרכזיים שלהם, ובלבטים שלהם. לעניין זה חשיבות רבה שהרי על הקורא להבין את המחלוקת בכל מצב בו נתקל הגיבור, עליו לחשוף את הבחירות השונות שעומדות בפני הגיבור המבקש להיחלץ מהקושי, להבין

<sup>186</sup> מניטו, 2009, רוטנברג ח. עורך, עמוד 28.

<sup>187</sup> אין הכוונה להוות סתירה לביטוי "אין מוקדם ומאוחר בתורה. מניטו מסביר את גישתו במילותיו: "אין מוקדם ומאוחר בתורה - התורה היא אמת. בעולם האמת אין התחלה ואין סוף. הכל נצחי בבת אחת. לפי הגאון מווילנה צריך לפרש את זה כך: בתורה, באמת של התורה אין מוקדם ומאוחר אבל בספר תורה יש מוקדם ומאוחר. אם אני מעלה על הכתב את התורה שהיא תורת אמת אז אני מוכרח להתחיל מאיזה מקום. לספר יש התחלה, לתורה אין. לכן מה היה הצורך להתחיל את התורה? מכיוון שהיה צריך לכתוב אותה. גם רש"י פסחים ו: לא הקפידה התורה על סדר מוקדם ומאוחר ופרשיות שנאמרו תחילה הקדימו המאוחרות. שקלוט מתוך שיעור על מדרש 'לך לך' שניתן במכון 'יאיר' בשנת 1988.

<sup>188</sup> מניטו, 2003, פיבקו י. עורך, עמוד 45.

<sup>189</sup> ראה הערה 45.

כל בחירה לאשורה, לברר במה בחר הגיבור, ולנסות להבין מדוע בחר דווקא כך.<sup>190</sup> קריאה באופן הזה משלבת חוויה הנחוות תוך ניתוח אינטלקטואלי של סיטואציה. קריאה כזו מאפשרת לקורא לשלב חשיבה עמוקה במושכלות לצד חוויה עמוקה בתהליך הלימוד. **פירוש התורה באופן עוקב הוא הנדבך של מניטו עצמו לפרשנות המקרא לדורותיה.**

### הרבדים השונים בתורה- "שאל אביך ויגדך זקניך ויאמרו לך"-

פסוק זה טומן בחובו שני היבטים מרכזיים בגישת מניטו: הלימוד המצטבר של הדורות, ו'תורת האב- תורת הרב':

**א. דור דור ודורשיו.** שיטת הלימוד של מניטו מכילה מדרש וקבלה וזאת מתוך ההנחה כי המדרש הוא הניסיון להבין את התורה, ואילו הקבלה היא הניסיון להבין את הנבואה. לדידו של מניטו, **בעת לימוד התורה יש לכלול מדרש ופרשנות, בעיקר זו של רש"י.**<sup>191</sup> המדרש, ולימודו של רש"י הם הניסיונות של הדורות שאחרי התורה להבין את רעיונותיה של תורה.<sup>192</sup> אם המדרש מבקש להבין את המתרחש בתורה, הקבלה מבקשת להבין את תוכן הנבואה ואת המעשה הנבואי עצמו. ספרות הדרוש, כמו גם ספרות הקבלה, מתפתחת בעידן שונה באופן ניכר מהעידן בו מתרחשת התורה. הריחוק בזמן, והפסקת הופעת המימד הנבואי יוצרת קושי בהבנת המתרחש בתורה, ובכל דור נעשה מאמץ להבין רעיונותיה ורזיה של תורה. **הלימוד הנכון על פי גישת מניטו משלב את מאמציהם של כל הדורות- מימי הבית השני דרך ימי הביניים ועד העת החדשה- מדרש לצד לימוד קבלי. למידה נכונה של תורה תשלב את המאמץ המצטבר להבנת המדרש והקבלה בתוך לימוד התורה.**

<sup>190</sup> מניטו טען טענה זו רבות להלן דוגמא משיעור על אברהם העברי: "אנחנו קוראים ספר כאילו הכל מובן מאליו. אבל הספר מגלה לנו שצריך לחסום כדי לגלות את הודאות של כל שלב ושלב. תהליך ממושך וקשה מאוד כדי שאברם יהיה אברהם". שקלוט שיעור על מדרש רבה שניתן במכון 'יאיר' בשנת 1988.

<sup>191</sup> מניטו התבטא באופן הזה רבות בשיעוריו: "למה אנחנו צריכים מפרשים? הרי כדי להבין את הפירוש שהמפרש נותן, למשל רש"י, אנחנו קודם כל צריכים להבין את המקרא עצמו, אחרת לא ניתן להבין את מה שהמפרש אומר! יש כאן מעגל קסמים!... הנבואה הסתיימה בין חורבן בית ראשון וחורבן בית שני אבל ההשפעה שלה נשארה בישראל הרבה מאוד זמן, ולכן אע"פ שההתגלות נסתרה, מ"מ דרך הזיכרון "זכרו תורת משה עבדי" [מלאכי, ג', פרק כ"ב. תופסת מראי מקום איננה במקור. ה.ח.ה] היו מבינים את המקרא במשמעות העברית שלו, במשמעות הנבואית שלו. כאילו היו עוד חיים בעידן, בעולם, של הנבואה עצמה. וכל זה הולך ומסתיים. אז באו המפרשים והיעד שלהם הוא לפרש את המקרא שקבלו הנביאים ליהודים החיים בעולם שאין בו נבואה. רש"י הוא ראש וראשון המפרשים. הוא המתרגם ליהודים את המקרא שניתן לבני ישראל בתקופת הנבואה, דהיינו העם העברי מבחינת הזהות העברית השייכת לישראל בתקופת הנבואה... כמו שבמקרא יש הצד של המצוות והצד של הסיפורים, גם כן בתושב"ע יש הצד של ההלכה והצד של ההגדה. מדרש הגדה הוא המשך של הנבואה במימד הזה של גלוי הנבואה לפי צורך הדור. ולכן אין מקום להחליט אם זה חידוש במובן של שנוי מהותי, אם זה בירור או תוספת. זהו עניין אחר לגמרי. זהו גלוי התורה עצמה לפי צורך הדור. בתקופתם התנאים ראו צורך לגלות מימדים במקרא שכבר היו רחוקים מהמקור ולכן היה צורך לגלות את זה שוב. לפי רוח הדור, לפי סגנון הדור. זאת ההגדרה של הגמרא על יחוד של כל נביא ונביא. תוכן הנבואה הוא חד, זה תורה. אבל לכל נביא יש הסגנון שלו... אחרי סוף תקופת בעלי המדרש אנחנו צריכים פירוש על המדרש. מה אומר ליהודים, דהיינו לעם ישראל החי בתקופה שהנבואה נסתרה, אותו מקרא שקבלו אבותינו בני ישראל בתקופת הנבואה? כאשר המפרש בא לגלות מימד של הסבר, בו בזמן הוא מכסה מה שהוא רוצה לכסות. "מגלה טפח ומכסה טפחים [בבלי, נדרים, כ]. מראי המקום אינם במקור. ה.ח.ה." מתוך: שקלוט שיעור על בראשית רבה שניתן במכון 'יאיר' בשנת 1988.

<sup>192</sup> דוגמא מפורשת לעניין נתנה באחד משיעוריו של מניטו: "יש לנו פה דוגמה של דרך הלימוד של המדרש. לא לחינם המדרש בא ונותן משמעות מדויקת של ביטוי מסוים במקרא שלכאורה הוא פשוט... המדרש לא בא סתם להוסיף משהו על המקרא אלא לגלות מימד עמוק של משמעות המקרא". שקלוט שיעור על בראשית רבה שניתן במכון 'יאיר' בשנת 1988.

ב. "תורת האב" ו"תורת הרב"<sup>193</sup>. מתוך עיון בגישת מניטו נראה כי שתי תורות אלו משולבות האחת בשנייה בספר ה'תורה'. לימוד עדין ומעמיק יידרש להבחנה בין השתיים, ולביאור הופעתן בכל סיטואציה המתוארת במקרא. יש לקרוא בצורה זהירה את המתרחש, להיעזר במאמץ הפרשני של הדורות, הן הדרשני והן הקבלי, ולהבין כיצד הגיבורים השונים פועלים. מהלך זה יסייע בעד הקורא לאתר ולהפנים את הלקח שעליו ללמוד, ומה עליו לאמץ לאורח חייו מתוך החוויה של הגיבור. ההפנמה והאימוץ הן מטרת הלימוד. על הלומד להכיל באורח חייו רעיונותיה של תורה.

'קריאה מההתחלה לסוף' כאשר ההבחנה בין 'תורת האב' לבין 'תורת הרב' היא השיטה המלווה את הקריאה, מאפשרת הבנה של המסרים המצויים בתורה, שהרי לשיטתו של שוואב, המצע הלימודי נבחן במסרים הנובעים ממנו, ומגלמים את מהותו. תיווך המסרים הטמונים התורה יוכל להוביל לפיתוח 'אידיאל חינוכי' באם יוגשו לזה האחרון באופן המתאים לו.

#### חונך לנער על פי דרכו- התאמת המצע הלימודי לתלמיד

המהלך הלימודי מניח כי בשל העובדה שהמפגש עם התורה הוא בחינת היכרות הלומד עם עצמו, הלומד הוא שמכתיב את צורת הלמידה ואת קצב הלמידה. גישתו של מניטו, כמו גם גישתו של שוואב גורסת כי המצע הלימודי הוא כלי בידו של הלומד במהלך הלימודי. נקודת המוצע למסע הזהותי של התלמיד עם התורה הוא מצבו של התלמיד, מצוקותיו ומאווייו, נקודת הסיום תהא התגשמות ה'אידיאל החינוכי', כפי ששוואב גורס.

"סוקרט לימד: "דע את עצמך". באופן כללי, הפרוייקט המוצע לאדם הוא פרויקט קשה ביותר: לדעת את עצמו. אולם לנו יש זכות יתר, מפני שיש לנו תעודת זהות משלנו. כאשר אנו, ישראל, קוראים את התנ"ך, אנו מפענחים את תעודת הזהות שלנו... התורה הופכת אותנו לישות, לאדם שהוא מישהו, לאדם האומר 'אני',

אדם שאינו רק חפץ, שלא ניתן להתייחס אליו רק כגוף דומם"<sup>194</sup>.

התאמת המצע הלימודי ללומד, תוך הטמעת מסריו, הם שיוכלו להפוך את המהלך הלימודי למשמעותי ואכן לאפשר לתלמיד להכיר היכרות אמיתית ועמוקה את עקרונות החברה בה לומד. כאמור, המקום בו יערך המהלך החינוכי ישפיע רבות על הצלחת המהלך או כישלונו.

<sup>193</sup> ראה עמוד 34.

<sup>194</sup> מניטו, 2009, שוראקי י.: עורך, עמוד 303.

## הסביבה הלימודית

בחירתו של המצע הלימודי נעשית, כאמור, כאשר הקריטריון המרכזי הוא טובת התלמיד. לצד טובתו של התלמיד תהא טובת החברה בה התלמיד גדל, שהרי הא בהא תליא- חברה תעמיד תוכנית לימודים שמטרתה להיטיב עם התלמיד, אך הגדרת טובת התלמיד היא עניין חברתי המשתנה בין חברה לחברה, והחברה עצמה מגדירה מהי 'טובת התלמיד' אליה חותרת. מכאן, טובת התלמיד היא טובת החברה בה גדל. לדידו של שוואב שומה על בוני תוכנית הלימודים לראות את טובת החברה ואת טיובה בעת בחירת המצע הלימודי:

"Does it contribute towards improvement of a community? Is it likely to be acceptable to that community? If it is novel or disturbing? Are there steps we can take to facilitate its acceptance?"<sup>195</sup>

על בוני תוכנית הלימודים לשאול עצמם האם המצע הלימודי מוביל לשיפור החברה?, והאם החברה עתידה לאמצו או לדחותו מעליה?. שוואב מחלק את הדיון ב'סביבה הלימודית' לשני דיונים שונים. הדיון האחד עוסק ב'סביבה הלימודית' הבית ספרית- המקום בו מתרחש המהלך החינוכי, ובו מוגש לתלמיד המצע הלימודי:

"The milieus include, first, the school and the schoolroom in which the learning and the teaching is supposed to occur. **What is likely to be children's relation to one another?** Will the classroom group largely overlap the play or neighborhood group, or other group in which children function".<sup>196</sup>

שוואב חותר לאפיונה של הסביבה הלימודית בבית הספר- **מהם היחסים בין התלמידים השונים** והאם ישא אופי שונה מהתאגדויות חברתיות אחרות בהן התלמידים לוקחים חלק הן בהרכב והן בכמות.

הדיון השני על אודות הסביבה הלימודית מתמקד בקהילה אליה משתייך התלמיד:

"The relevant milieus will also include the congregational community, the particular grouping of the religious, class, or ethnic genus. **What**

---

<sup>195</sup> שוואב, 1977, עמוד 27.

<sup>196</sup> שם, עמוד 3.

**aspiration, styles of life, attitudes toward education, ethnical standards for example, characterize these parents.**"<sup>197</sup>

דיון באופי הקהילה יתמקד באפיונה הדמוגרפי- מהי הדת של רוב חברי הקהילה? מהו המעמד החברתי או הערכי המאפיין אותה? מהן שאיפותיה ומהי גישתם של חבריה למהלך הלימודי? בכוחו של דיון זה לחשוף לאן החברה חותרת במהלך הלימודי שהרי תרצה להציב מהלך לימודי שישמש את המתחנך בהיכנסו אליה ובתפקודו בה. הדיון בקהילה אליה משתייך התלמיד הוא דיון חשוב שבכוחו להכתיב את אופי תפקוד של התלמיד בחברה.

"what are the relations of this congregation to other congregations of the same religious, ethnic, or class genus; what similarities or differences of rite or habit characterize them?...**what is the condition, dominant preoccupation**, and cultural climate of the whole policy and its social classes, **insofar as these may affect the careers, the probable fate, and the ego identity of the children whom we are teaching?**"<sup>198</sup>

רוזנק מקבל משוואב ומוסיף שאלות יסוד דרכן יש להבין את השפעת המהלך החינוכי על החברה. המהלך החינוכי שרוזנק מתאר לוקח חלק במסגרת החינוך היהודי, ובתיאורו רוזנק מותח קו ישיר בין המערכת החינוכית לבין הסביבה בה נעשה המעשה החינוכי דרך הצבת שאלה: "בכל מערכת חינוך יהודי, ובכל אתר שדבר ההשכלה ודתה הגיע אליו, נדרשו מחנכים יהודיים ומנהיגים להבהיר, לפחות לעצמם, **במה הם מטפחים זהות יהודית וכיצד הם עונים של האתגר של המודרנה**"<sup>199</sup>

מניטו גרס כי פרשנותו של המצע הלימודי המוגש במהלך הלימודי צריך להתאים לתקופה בה נלמד, וזאת מתוך ההנחה שמצוקותיה של הקהילה משפיעים על המהלך החינוכי. שיטתו החינוכית של מניטו גורסת כי המהלך הלימודי מעמיד בפני התלמיד גילוי זהותי של הגרעין העברי הגלום בו. מכאן לעולם שיטתו תכוון לקהילה היהודית ולא תוכל להילמד כפי שהיא בפני גויים, בכך מהלכו החינוכי של מניטו ניתן לפירוש דרך שאלותיו של רוזנק.

<sup>197</sup> שם, עמוד 4.

<sup>198</sup> שם, שם.

<sup>199</sup> רוזנק מ., 2003, עמודים 2-3.



תיאור הסביבה הלימודית לשיטת מניטו תעשה על פי החלוקה ששואב מציע כאשר תחילה יתואר דמותה של הסביבה הקהילתית בה המהלך החינוכית מתרחש, ואחר כך יתואר המפגש הלימודי בסביבה הלימודית.

### הסביבה הקהילתית

סביבתו של התלמיד היא סביבה קהילתית אשר חבריה מקיימים קשרים בניהם. מניטו רואה בעיני רוחו קהילה יהודית המתפקדת כקהילה שהרי קהילה היא קהל היעד של האידיאל החינוכי. בני הקהילה הם בני אותה דת- יהודים- ובעלי בסיס ערכי דומה<sup>200</sup>. מצבה של הקהילה הוא לעולם בחינת 'מרד'<sup>201</sup> עד שיתגשם האידיאל החינוכי, ומכאן קהילה זו תהא נכונה לקיים שינויים בעולם המציאות לטובת ההתקרבות לעולם האמת. הסביבה תשא על נס את האידיאל החינוכי ותהא מחויבות ל'עקרונות' שעתידיים להצמיח אידיאל חינוכי בקרבה.

גישתו של רוזנק מעמידה את החברה הישראלית בפני אתגר כאשר שואל כיצד מטפחים זהות יהודית. המהלך החינוכי כפי שמניטו מתארו עומד באתגר זה כאשר מבקש לעורר תהליך זהותי בסביבה הלימודית, על כל גווניה, בו התלמיד לומד על עצמו ועל סביבתו דרך המצע הלימודי וה'עקרונות' הניבטים ממנו.

### הסביבה הלימודית

בחינת הסביבה הלימודית על פי שיטת מניטו תעלה כי המבנה האידיאלי לדידו הוא פורום של מורה ושני תלמידים בלבד. מבנה כזה מאפשר שני עניינים שונים שבכוחם להבטיח קיום ה'מהלך החינוכי': מחד גיסא, המחנך יכול להכיר את נפשות תלמידיו, ובכך יוכל לחולל את המהלך החינוכי שהרי המהלך החינוכי איננו מהלך חד כיווני אלא מהלך ששני הצדדים, המחנך והתלמיד, לוקחים בו חלק כאשר התלמיד הוא המיילד את חוכמת מחנכו.

"שיטת ההוראה של סוקרטס נקראה "מיוטיקה", שפירושה אומנות יילוד

נשמות. שיטת חינוך זו מתיימרת לכך שהרב מיילד את חוכמתו של התלמיד.

---

<sup>200</sup> כאמור בהערה 165 הדמיון ולא הזהות הוא נגזרת של 'תורת האב'. מניטו מבסס את רעיון תורת האב ותורת הרב על פי הפסוק "שאל אביך ויגדך זקניך ויאמרו לך". ריבוי הזקנים והשבטיות הובילה בהכרח לשוני תרבותי שהתבטא בפרקטיקה הפולחנית. השוני נבע מתוך השונות של התפקידים והמהויות של השבטים שנקבעו בברכה שנתן יעקב לבניו. לכל בן מהות שונה, וכך לכל שבט שיצא מן הבן מהות שונה. אך טבעי הוא שהמהויות השונות יקימו פסיקה שונה והלכה שונה התואמת הפוטנציאל הטמון בהן, כל עוד תהא גזורה מתוך האמור בתורה וחבריה יחוו מחויבות לכתוב בה.

<sup>201</sup> ראה עמוד 36 בעבודה זו.

המורה, כביכול, מיילדת את התלמיד. בתרבות העברית, לעומת זאת, המהלך

הפוך: התלמיד הוא המיילד את הרב אות חוכמתו.<sup>202</sup>

המחנך המבוגר אותו החברה התקינה למען המפגש בין המצע לימודי לבין התלמיד, מפגש שעתידי לחולל שינוי משמעותי באופיו של התלמיד ואולי להוציא מכוחו אל הפועל את הפוטנציאל הטמון בו ולהפכו ל'אידיאל החינוכי'. המחנך הוא המחולל את המהלך, הוא מגיש את המצע הלימודי, אך, התלמיד הוא המייצר בקרב המחנך את היכולת למסור את המצע הלימודי באופן משמעותי בעבורו. מאידך גיסא פורום לימודי בו רק שני תלמידים ומחנך לוקחים חלק, יאפשר בירור מושג האחוה על ידי חוויה ממשית<sup>203</sup> וכינון אחווה בין שני תלמידים, כאשר האחד מהווה 'אח' לאחר. חשובה מאוד היא הדינאמיקה בין התלמידים משום שלכל אדם מבנה שונה לנפשו ונשמתו. במהלך הלימוד נשמת האחד תבין את נשמת האחר ובכך יוגדרו הפערים בין שתי הנשמות. באופן זה מתרחש תהליך דיאלקטי בו הנשמה מקבלת משמעותה, ונטבע אופייה מתוך הריחוק והשוני מהנשמה האחרת. המהלך החינוכי יוביל ל'איחוד המידות'- להבנת הפער והשוני בין מרכיבי האישיות השונים, כמו גם לקבלתו. המחנך הוא המנצח על המפגש בין התלמידים, כאשר המצע הלימודי הוא בבסיס המפגש.

## המחנך

המחנך הוא המחולל של המהלך הלימודי, עליו מוטלת האחריות להפוך את המצע הלימודי לרלוונטי לעולמו של התלמיד. למרות שבחלק 'אידיאל חינוכי' נטען כי האידיאל החינוכי הוא מחנך בעצמו, בחלק זה המחנך הוא המורה האמון על לימוד החומר הלימודי. לכאורה קיים בלבול בין שני התפקידים אך לא כך הדבר- המחנך ה'אידיאלי' הוא האדם שהתחנך כל צורכו, והמעשה החינוכי הוא הדרך שלו לפעול במציאות. אל לנו לחשוב שכל מחנך הוא מחנך שהתחנך כל צורכו, וכל מעשה חינוכי נעשה מתוך פועלו של ה'אידיאל החינוכי'. ניתן לעשות הפרדה בין ה'אידיאל החינוכי' לבין המחנך שעושה לפי מקצועו במהלך החינוכי ועדיין אינו התחנך כל צורכו. המחנך המתואר בחלק זה הוא זה הלוקח חלק במהלך החינוכי אך עדיין לא השלים חינוכו.

<sup>202</sup> מניטו, 2009, אשכנזי א.: עורך, עמוד 141.

<sup>203</sup> החוויה אליה מכוון מניטו איננה חוויה חושית או חוויה דמיונית. החוויה אליה מכוון היא חוויה נשמית כך על פי מניטו, 2009, אשכנזי א.: עורך, עמוד 144: "כדי ללמוד בבית ספר של מעלה יש להירדם, כדי שהנשמה תוכל לעלות לבית ספר של מעלה. וזה מה שרבי היה עושה. הוא היה שולח את תלמידיו ישר לבית ספר של מעלה, אך חשוב להדגיש שהוא היה מוריד אותם חזרה כמו שמשא הוריד את התורה לארץ".

המחנך אמון על הפקת התלמיד שיהווה 'אידיאל חינוכי'. מלאכתו של המחנך תהא מבורכת כאשר יצליח להוציא, או להפיק תלמיד שבמהותו הוא יותר מאשר המחנך עצמו.<sup>204</sup> מלאכה מסובכת וסבוכה זו שמוטלת על מחנך מצריכה הנחת קווים לדמותו. שוואב במאמרו מתייחס לנק' זו:

"What these teachers know and how flexible and ready they are likely to be in learning new materials and new ways of teaching. We need good guesses on the **personalities, characters, and prevailing moods of the teachers: how they are likely to relate to the children**, to one another...what biases they bring with them as part of their own secular or religious education, what political affiliations they strongly feel."<sup>205</sup>

שוואב מייחס משקל רב לשיעור הקומה של המחנך: תחילה מתייחס לנכונותו להתחדש בהוראה הן בחינת עצמו בנכונותו ללמוד חומר חדש, והן בהיבט דרך ההוראה במפגש עם התלמיד. **שוואב מבקש לבחון את אישיותו של מחנך, ואת יכולותיו הבולטות- מהו העולם הערכי ממנו הגיע המחנך? ומה אותו העולם הותיר בו?** חשיבות רבה ניתנת ליחסים הבין אישיים של המחנך עם המורים האחרים שלצידו, ובמיוחד עם התלמידים שמולו. לצד התכונות בהן המחנך מצויד בטרם הופעתו במהלך הלימודי, שוואב מתייחס גם להכשרת המחנך למהלך הלימודי שעומד לפתחו:

"Is he or she prepared to teach it as it should be taught? What new learning or training of the teacher may be required? Can these new training be successfully entered upon? Will the teacher be in sympathy with the values embodied in the curricular bit? If not, are there prevailing values among teachers which can be used to help enlist them in the service of the embodied values?"<sup>206</sup>

שוואב בוחר להתייחס לאופן הכשרתו של מחנך בשני אופנים האחד הוא הכשרתו של המחנך לקראת הלימוד של המצע הלימודי הייעודי. השני הוא ייחסו של המחנך לחומר הלימודי- האם על המחנך לאהוד את המצע הלימודי?

<sup>204</sup> בהשאלה מברכת הבורא לברואיו כפי שתוארה פרק 'עקרונות' חלק 'אדם'.

<sup>205</sup> שוואב י., 1977, עמוד 4-5.

<sup>206</sup> שם, עמוד 27.

לטעמו של רוזנק המחנך הוא סוכן תרבות שמעביר את הלומד תהליך חינוכי. על המחנך, תחילה, להבין כיצד המרכיבים השונים באישיותו של האדם מתייחסים זה לזה. עקרון מהותי המנחה את המחנך הוא שהמחנך חייב להיות בעל התבוננות מתמדת במתרחש, ובעל יכולת עיכול אלמנטים חדשים שיכולים לסייע בעד החינוך באופן מהיר, ולהפגיש את המתחנך עם התוצר המתחדש-הקיים החדש והידוע המתחדש.<sup>207</sup>

על מחנך לזכור ולא לשכוח שעולם העקרונות דורש חדשנות ויצירתיות הבאות לידי ביטוי בתרגומן לאידיאלים חדשים התואמים את המציאות המשתנה.<sup>208</sup>

על המחנך תחילה ליצור חברות לקהילה, להיות חשוף באופן מרבי לחיי התרבותית, ולטפח כישרונות תרבותיים בקרב המתחנכים ובקרבו, ללמד תורת תרבות אופן שתפתח ראשית חשיבה ותקיים זיקה אמיצה לאחרית, לתוצר הסופי הראוי כפי שהתרבות הגדירה.<sup>209</sup>

לשיטתו של מניטו המחנך הוא המבשר של דורו. על המחנך להבין את המציאות המשתנה ובתוך מציאות זו להתמסר למהלך החינוכי.

”החברה האנושית זקוקה למחנכים הפועלים בתוכה ומהווים חלק אורגני ממנה;

לבני אדם המעניקים דוגמא אישית למוסר, על פי מידת האחוה; לרועים רוחניים

שידריכו את האנושות לשיח בין אישי ולהתנהגות ערכית.”<sup>210</sup>

מניטו טוען כי על המחנך להיות חלק אורגני מן הקהילה בה חי, ולהוות דוגמא אישית לערכים אותם מייצג ועליהם מחנך. עליו לקיים שיח עם קהילתו ובכך להדגים את האחוה בדרך הדיבור. תיאורו זה של מניטו משתלב יפה עם טענת רוזנק כי שומה על המחנך לייצר חיברות לקהילה בה חי, ולעודד לחיים רוחניים שהם חיי התרבות בלשונו של רוזנק.

ניתן למצוא בגישתו של מניטו התייחסות ענפה הן לשיעור קומתו של המחנך והן למהות המחויבות של המחנך למצע הלימודי, כאשר זו האחרונה מכתובה את הכשרתו למהלך החינוכי:

”ביסוד דברים אלו מניח הרב את התשתית להבנת המושג 'המחנך'. המחנך הוא

אדם שיכול לקרוא ולהבין את תקופתו לאור "עידן המעברים", ומסוגל להבין את

הערכים ששולטים בעולם. העבר לא מהווה מודל לחיקוי אלא מודל להבנת

ההווה, ועל כן יש להבין את ההווה לאור העבר. המחנך מבין את שינוי בערכים

וכך הוא יכול לחבר את העידנים המשתנים. החיבור הוא קשה ביסודו, אך על

<sup>207</sup> רוזנק מ., 2003, עמודים 23-24.

<sup>208</sup> שם, עמוד 28.

<sup>209</sup> שם, עמוד 117.

<sup>210</sup> שם, עמוד 24.

**המחנך לעשותו. המחנך חייב לבדוק את הזמנים המשתנים על מנת שיוכל לשוחח עם התלמידים, הנמצאים בעידן אחר מזה שהוא צמח מתוכו... השנוי בין הדורות בין עידנים של הצדיקים השונים איננו שנוי הגותי בלבד, אלא אף שנוי הלכתי.**

הדור הקודם לא יכול הבין את הערכים וההלכה של הדור החדש<sup>211</sup>.

מתוך מילים אלו ניתן לטעון כי ה'אידיאל החינוכי' של מניטו חי בתוך החברה ומקיים דיאלוג תמידי עם בני החברה. הוא אינו מתבודד או מסתגר מפניה. **היבדלות והסתגרות יביאוהו לכישלון.**

**עליו להיות בשיח ולחנך לשיח תוך אימוץ התנהגות ערכית והנחלתה בדורו.**

שוואב, כמו גם רוזנק מעמיד קריטריונים לבחינת אישיותו יכולותיו של המחנך. שניהם טוענים כי על המחנך להיות מוכשר למהלך החינוכי כך שיוכל להגיש את המצע הלימודי באופן משמעותי לתלמידיו. רוזנק ממשיך וטוען כי על המחנך להיות ער לשינויי הזמן, וכך גם טענתו של מניטו באשר לעידנים המשתנים המצריכים התאמות שונות. המחנך, לשיטתו של מניטו, מהווה גשר בין עולם המבוגרים לעולם התלמידים המבקשים להיכנס בשעריה של החברה. מתוך היותו כזה עליו להכיל יסודות איתנים בעולם של אלו ובעולמם של אלו. ההיכרות העמוקה עם שני העולמות הן כלי בעבור

המחנך במעשה החינוכי<sup>212</sup>.

חווית הלמידה אליה מניטו מכוון היא חוויה שמעבר למפגש פנים<sup>213</sup> אל פנים:

"שנוי הערכים בזמן הוא לא המרכיב היחיד שהמחנך להתחשב בו. המרכיב השני שמציין הרב אשכנזי זצ"ל הוא **היחס לנשמת התלמיד**. כל תלמיד הוא נשמה יחידה ומיוחדת, העומדת בפני עצמה, לכן יש חובה להתחשב בכך. גישה זו יוצרת קושי בסיסי איך ליצור אחדות למרות הייחוד של כל פרט ופרט? **הפתרון הרצוי הוא להגיע לנשמת התלמיד, ועל ידי כך הוא יוכל להבין את יחודו**. רק בשלב שני יש להציג לתלמיד את ההלכה, לכן שלב ראשון חייב המחנך להבין את מקור ייחוד

נשמת תלמידיו כפרטים. מקור זה נובע מתורת האב ולא מתורת הרב"<sup>214</sup>.

<sup>211</sup> פיבקו י., "מניטו כמחנך ויחסו לתורה", מאמר האמור לאורת אור בקרוב.

<sup>212</sup> טענה דומה טוען פוקס במאמרו: "כלומר חובה על המחנכים שיהיו מסוגלים לעצב, ברוח האידיאליים שהעקרונות מייצגים, את האופי המתהווה של הילד 'כאן עכשיו'.... המשימה השנייה נובעת מן הראשונה: להוציא מן הכוח אל הפועל את המה שהיה עד כה טמון בכוח, או לממש את מה שהיה עד כה בגדר 'אפשרי' בלבד. פירושו של דבר, לעצב אדם שיגלם את העקרונות הנבחרים התגלמות חיה בערכיו, בהרגליו, ובמיומנותיו." כך על פי פוקס, ש., 1968, עמוד 145.

<sup>213</sup> לעניין ה'פנים', ופנים האחר במפגש שבין אדם לאדם מאלף לעיין במאמרו של לוינס "עקבת האחר". במאמר לוינס מתאר את המפגש עם פני האחר כמפגש עם עקבת האל בעולם. מפגש 'פנים אל פנים' לדידו של לוינס, אינו מפגש קיומי בלבד אלא מהווה פתח למפגש עם עקבות האל בעולם, מכאן, מפגש 'פנים אל פנים' כפי שלוינס מבינו נושא אופי מוסרי על פי שיטת מניטו. לוינס ע, "עקבת האחר" (תרגום מצרפתית: אלעד לפידות), בתוך: Cahiers dwEtudes - Le'vinassiennes No 2 - Le monothe'isme (Dir. B. Le'vy), Paris- Je'rusalem, 2003.

<sup>214</sup> פיבקו י., "מניטו כמחנך ויחסו לתורה", מאמר האמור לאורת אור בקרוב.

חווית הלימוד של מניטו מכילה מימד נוסף על המפגש בסביבה הלימודית. היא מכילה ואף מושתת על גילוי הנשמה. תפקידו של המחנך במהלך הלימודי הוא לחשוף את מרכיבי נשמתו של התלמיד לתלמיד עצמו. על המחנך לחשוף בפני התלמיד את מרכיבי נשמתו ואת מרכיבי אישיותו כפי שרוזנק טוען. רק לאחר הבנת ייחוד נשמתו ואישיותו יוכל התלמיד להבין את ייחודו. הבנת ייחודו תאפשר לו לאחד בין המידות השונות הקיימות בו בפירוד, ולכונן את המוסר ובכך להגשים את מטרת החינוך.

**”הרב היה מלמד שהמחנך צריך להבין את נפש תלמידו, והיה גורס שחינוך אמיתי הוא כזה שבו הרב המחנך מגלה לתלמיד את נפשו וייחודו. גלוי זה שנובע מתורת האב יוצר ריבוי הכרחי, רק כך, כאשר נפשותיהם של התלמידים מתגלים בריבויים, מופיע כוח המאחד שתפקידו לגלות את האמונה באל האחד כפי שאנו אומרים: אלוהי אברהם אלוהי יצחק אלוהי יעקב יחד הוא ה' אחד. מתוך כך ניתן לטעון שכבר במעשה החינוכי, בלימוד מתגלה המוסר הן מצידו של המחנך, הן מצידו של התלמיד והן מבחינת החוויה הנוצרת מקבוצת הלימוד.”**

מניטו הדגיש כי חשיפת ייחוד נשמת התלמיד היא כבר המעשה המוסרי, מכאן, המעשה החינוכי, הוא המעשה המוסרי. מכונן המעשה החינוכי הוא במידת מה מכונן את המעשה המוסרי וכבר במהלך הלימודי עצמו מגשים את מטרת החינוך.

חשיפת המימד הנשמתי של התלמיד איננה מלאכה פשוטה. מניטו לא הרבה לתאר כיצד יוכל המחנך להצליח במשימה זו. לצד ההיעדר בתיאור ניתן לטעון כי יישום שתי הנחות יסוד בגישתו זו לצד זו יוכל להיות מפתח להבנת מלאכה זו. הנחה אחת היא ההבנה כי האדם הוא חי מדבר. בכוח דיבורו אדם משפיע האחר וכמו בורא עולמות ומחריבן בקרבו של האחר. הדיבור הוא הכלי של המחנך, ובשימוש בו יוכל לחדור לנשמת התלמיד. מכאן, שימוש נכון בדיבור יכול לגרום לתלמיד להבין את ייחודו. מניטו הרבה לטעון כי הדיוק הוא המפתח ללימוד. גישתו למצע החינוכי מניחה כי על המחנך לדייק בהבנת פשוטו של מקרא. הדיוק בקריאה והדיוק בדיבור הם המאפשרים דיבור לנשמה וחשיפת הייחוד בדיוק.<sup>215</sup> הדיוק הוא המאפשר הבדלה בין עולם המציאות לעולם האמת. טשטוש בין העולמות יוביל ללימוד שלא יוליד מוסר, ובכך המשימה של המהלך הלימודי, מטרת הלימוד, תכשל. כפי שתואר לעיל, על המחנך להבין את נפשו את התלמיד ובכך להפוך את המפגש בסביבה הלימודית לדיאלוג בין נשמת התלמיד לבין זו של מחנכו בחינת “נפשו קשורה בנפשו”:

<sup>215</sup> בהירות בדיבור ובשפה מקיימות קשר הדוק לבהירות המחשבה במשנת המהר”ל: “ודבר זה ראוי אל השכל, שלא יהיו דבריו בערבוב...כי ערבוב לשון מביא עירבוב השכל”. כך על פי וסרשטיין-ורנט, “שלום ושלמות בחינוך בפרספקטיבה של מחשבת המהר”ל”, בתוך: הגות בחינוך היהודי, כרך ה-ו, עמוד 180.

"התלמיד הוא המיילד את הרב ואת חוכמתו. כי שנאמר: "הרבה למדתי מרבתי ומחברי יותר מרבתי, ומתלמידי יותר מכולן" (תענית, ז', ע"א). האם פירוש הדבר שהתלמיד מלמדת את רבו? כלל וכלל לא. פירושו שהודות לתלמיד המחנך יודע את מה שיודע. התלמיד נעשה למיילד את חוכמת המחנך, אבל המחנך הוא המוסר את החוכמה. באופן זה החוכמה מועברת לתלמיד היא חוכמה

אמיתית".<sup>216</sup>

לשיטתו של מניטו המחנך יכול להיחשב מחנך כל עוד אפשר לתלמידו ליילד את החוכמה מתוכו, מכאן, התלמיד הוא שהופך את המחנך למחנך. מהותו של המחנך היא לאפשר לתלמיד ליילד ממנו את החוכמה. כל עוד שחוכמת המחנך הועברה באופן זה לתלמיד, יכולה היא להיחשב חוכמה אמיתית. מפגש מיוחד זה מצריך יחס פרסונאלי לתלמיד, ומכאן מצריך לימוד של תוכן המאפשר פרסונאליות:

"הבחנה בין שתי התורות מחייב את המחנך להתייחס לתלמידו בצורה אחרת. תורת האב היא התורה שבכוח, ותורת הרב היא תורה שבפועל. הרב יכול להיות מחנך דגול, ויחסו לתלמיד יכול להיות יוצא מגדר הרגיל, אבל תורת הרב אינה מאפשרת ביטוי פרסונאלי<sup>217</sup>, לכן יש צורך להפוך את התורה לפרסונאלית דרך תורת האב. חינוך נכון הוא יצירת התפתחות בריאה אצל הילד, תוך התחשבות בתורת האב במסורת שעוברת מאב לבן. והרי ה"עניין האלוהי"<sup>218</sup> הקיים בנפש

התלמיד עובר במשפחה ובנשמה, ולא לימוד דרך תורת משה".<sup>219</sup>

על המחנך להיות בקיא בתורת האב המועברת מדור לדור ולשם לימוד אמיתי שלה, עליו להיות מחויב אליה, מכאן על המחנך להיות בן תרבות של תלמידו, ולשאת את מסורת האבות של תלמידו או לפחות להיות מחויב אליה. מבלי מחויבות זו לא יוכל להתרחש המפגש הבלתי אמצעי המגולם בפרסונאליות של המחנך והתלמיד כאחד. מכאן, הכישורים הנדרשים מהמחנך הם להכיר את התורה, לקיים מחויבות כלפיה, ולצד אלו לאפשר לתלמיד ליילד ממנו את גופי הידע המהותיים

<sup>216</sup> מניטו, 2009, אשכנזי א. עורך, עמוד 141.

<sup>217</sup> מניטו טען כי תורת משה, החוקים וההלכה אינה פרסונאלית, ולכן אין בכוחה לעורר את התלמיד לביורר זהותי זאת בניגוד גמור לתורת האב המאופיינת בפרסונאליות.

<sup>218</sup> יש ומושג זה חדר לגישת מניטו מתוך משנת ריה"ל. ריה"ל מרבה לדבר על אודות "העניין האלוהי" (אל אמר אלא לאהי). וולפסון בביאורו את המושג טוען כי: "בכל משמעיו של הביטוי הזה אפשרי מעבר הגיוני מעצם הפעולה של הציווי האלוהי, על כל הכרוך בו ממיידת הכוח הוא שלטון, החכמה והאהבה, הרצון והכוונה, אל תוצאות הפעולה, היינו אל מה שנצטווה או אל מה שנברא בציווי, ולפיכך הוא משתמש בביטוי זה לגבי התורה ולגבי האור האלוהי, שהם נמצאים ממשיים וברואי אלוהים" (וולפסון, 1998, עמוד 262). מניטו משתמש במושג זה בתיאור נשמת התלמיד שהיא אור אלוהי, ובנוסף בתיאור התורה העוברת מאב לבנו, שימוש התואם את האפיון השימוש של ריה"ל על פי וולפסון.

<sup>219</sup> מתוך שיקלוט שיעור שניתן במכון יאיר על בראשית רבה, בשנת 1988.

בדרך שהתלמיד יכול להכילם. הפיכת התלמיד למיילד הידע היא היכולת המהותית שהמחנך צריך לפתח בקרבו, ללא יכולת זו לא יוכל להיחשב מחנך.

על המחנך להבין עצמו תחילה כ'אבי', כמוסר מסורת אבות, ואחרי חשיפת המימד הנשמתי, ובירור של ייחודו של התלמיד יוכל המחנך לגלם את ה'רבי' וללמד את התלמידו את תורת משה.

## תלמיד

התלמיד הוא המושא של המהלך הלימודי כולו. הסביבה בה צמח מכשירה מחנכים למענו ומעצבת מצע לימודי לשם התפתחותו. בחינת הקריטריונים ששוואב מציב מעלה כי אינו מאפיין את התלמיד האידיאלי אלא מעמיד קריטריונים להבנת עולמו של התלמיד:

"It should include, at one pole, on one axis, general knowledge of the age group under consideration: **what is already knows, what is ready to learn, what will come easy to it, what difficult...what will appear to the child as contributing to a present want or need...**At the other pole of this axis, the experience should include **intimate knowledge of the children under consideration, knowledge achieved by direct involvement with them**"<sup>220</sup>

רב הוא השיח המארגן למהלך החינוכי ומועט הוא השיח על הדרישה מהתלמיד עצמו. שוואב מטיב לתאר כיצד על מתכנני המהלך הלימודי להתייחס למצבו של התלמיד: מה יודע, ומה יכול ללמוד?, מה יחשב קשה בעבורו ומה ייחשב פשוט? מה יהיה רלוונטי לחייו ומה יתרום לעולמו? לצד אלו לא מעמיד דרישות בפני התלמיד.

רוזנק מבחינתו מתאר את התלמיד שהשלים את המהלך החינוכי:

"מהאדם המחונך אנו מצפים שיוכל **לאחד רכיבים שונים באישיותו שיוכל לייחס את מחשבותיו להרגשותיו ולפעולותיו ושיוכל לקשור בין רגשותיו, מחשבותיו והדרך בה פועל**. בהתייחס למונחים אלו יוגדר החינוך כמפעל שאנשים צעירים נעזרים בו לגלות מי הם ומה הם יכולים להיות"<sup>221</sup>

---

<sup>220</sup> שוואב י., 1977, עמוד 2.  
<sup>221</sup> רוזנק מ., 2003, עמוד 23.



מתוך תיאור זה נראה כי האדם המחונוך, לשיטתו של רוזנק, הוא האדם המודע. אדם המסוגל להסביר רגשותיו ופעולותיו מתוך מחשבה והיקש. רוזנק, למרות תיאורו את התלמיד בסוף תהליך החינוך, לא מתאר את מאפייניו של התלמיד האידיאלי העומד בפני המהלך החינוכי.

מכאן, ניתן לקבוע כי בגישתו של שוואב כמו גם בגישת רוזנק, ובגישת מניטו, אין תלמיד שאינו ראוי למהלך הלימודי. **היעדר העמדת מאפיינים של הראוי לחינוך מעידה כי כל אדם ראוי למהלך החינוכי.** כל שנדרש מהתלמיד על מנת לכונן את המהלך הלימודי, על פי שוואב, הוא האפשרות להיכרות מעמיקה עימו, ועם עולמו. על פי גישת מניטו יש להוסיף על אלו את מימד הנשמתי שבמפגש בין מחנך לתלמידו כפי שתואר לעיל. על התלמיד, אם כן לפתוח צוהר למחנכו דרכו יוכל המחנך להכיר את תלמידו במימדים השונים.

דרך ההיכרות המעמיקה עם התלמיד יוכלו אדריכלי המהלך החינוכי לתהות כיצד המהלך

החינוכי ישפיע על חיי התלמיד :

**"What consequences may it have on the relations of child to parent and to other significant adults? What effect may it have on the relation of the child to one another? What effect may it have on the relation of the child to himself?"<sup>222</sup>**

לשיטת שוואב יש לתהות כיצד תוצאות המהלך החינוכי ישפיעו על יחסו של התלמיד למעגלי השייכות השונים שסביבו: התלמיד ועצמו, התלמיד והוריו, והתלמיד וחבריו.

הצלחת המהלך החינוכי בשיטת מניטו תיבדק גם היא דרך מעגלי השייכות של התלמיד.

המהלך החינוכי חותר להבנה עמוקה של התלמיד את עצמו, את נשמתו<sup>223</sup>, ואת ייחודו. החינוך אליו חותר מניטו איננו תבוני<sup>224</sup> אלא נשמתי ומכאן, יש להבין את הכרת התלמיד את עצמו כמהלך נשמתי בו לא משתמשים בחשיבה רציונאלית לשם יישוב המחלוקת אלא בדיבור, בהבנת האחר. מרכיבי נשמתו של התלמיד יתבהרו בהבנת ה'אחר' כראי לנשמתו שלו. הבנה זו תתאפשר דרך הבנת פעולותיו, ודבורו של ה'אחר'. הבנת מרכיבי הנשמה של המצויים במהלך החינוכי היא המפתח לכינון האחוה ובכך למוסר בעולם.

<sup>222</sup> שם, עמוד 27.

<sup>223</sup> ניסוח דומה ניתן למצוא במאמרו של ורנט, תשנ"ט, עמוד 156: "אך יש לו, בכוח יסודו, רכיב נוסף, שונה בתכלית העשוי להשפיע על זהותו, על תפיסת עולמו: זוהי הנשמה שהמהר"ל ממשיל אותה לזרעים. זהותו האמיתית של האדם, הנמצאת בכוח בנשמתו ניתנת לו מלידה, אלא עליו לחפשה, לגלותה ולהוציאה אל הפועל על ידי מאמץ יצירתי מתמשך". כאמור, במאמרו מבקש ורנט לאפיין את שיטתו החינוכית של המהר"ל. גם בנקודה זו כמו גם ניכר השפעתה של משנת המהר"ל על גישת מניטו.

<sup>224</sup> "החינוך התבוני מכשיר את האדם לשיקול דעת התנהגותי, המביא בסיומו להחלטה מנומקת, והוא מכשירו לחיי חברה, שמנגנון חשיבה רציונאלי ואובייקטיבי נחוץ בהם להבהרת חילוקי דעות וליישוב מחלוקת" (דב רפל, "מסילת ישרים- חינוך באמצעות אינדוקטרינציה", בתוך: 'הגות בחינוך היהודי', כרך ב', עמוד 173).

ההבנה העמוקה של ייחודו תוכל לאפשר לו להפוך למוסרי שהרי הבנת ייחודו מניחה את שונותו מן האחר. חשיפה לשונות זו תוכל לגרום לתלמיד לאחד בין המידות השונות ובכך לכוון מוסריות ולהוציא מן הכוח את הפועל את היותו ה'יחכם', ה'טוב', ה'מוכשר'.<sup>225</sup>

הבנת ייחודו תעשה בסביבה הלימודית המכילה תלמיד נוסף שיהיה בחינת 'אח'. דרך ה'אח' יוכל התלמיד לחדד את שונותו וייחודו.<sup>226</sup> מכאן יחסו לתלמיד האחר יושתת על אחווה ועל שיווין שהרי מבלי הבנה שה'אח' שווה במעמדו אך שונה בייחודו לא יוכל התלמיד להבין את ייחודו.

יחסי התלמיד עם הוריו גם הם עתידים להשתנות במהלך הלימודי. המצע הלימודי שמונח לפני התלמיד מקבל משמעותו כל עוד מובן כ'דרך אבות'. חשיפת מרכיבי הנשמה של התלמיד תעשה דרך המפגש עם תורת ה'אב', ועם דרך האבות שבה. שיטת מניטו מניחה כי סיפורי המשפחה שבתורת האב היא הסיפור המשפחתי של כל אחד ואחד מעם ישראל, הבנה עמוקה של סיפורי האבות הן המפתח לכינון המשפחתיים. מכאן תורת ה'אב', התורה המעוררת את החלק האלוהי שעובר במשפחה מדור לדור היא שתכונן שתשפיע על הבנת התלמיד את הוריו ואת התא המשפחתי בכללותו.

לאחר בירור ארבעת המרכיבים שהעמיד שוואב, ארצה להדגים את המהלך הלימודי. לאחר הצגת ה'עקרונות', האידיאל החינוכי, ו'המטרה החינוכית' ובתוכה מרכיביו של שוואב, ארצה להגיש השערה למהלך לימודי על פי שיטת מניטו.

---

<sup>225</sup> וסרשטיין-ורנט מ. באפיונו את גישתו החינוכית של המהר"ל טוען כי "גישתו הפדגוגית מבוססת על מודעותו לייחודיות של האדם ולדינאמיקה של מימוש פנימי- ובלשונו [של המהר"ל. תוספת שלי ה.ח.ה]: יציאה מן הכוח אל הפועל". וסרשטיין-ורנט מ., תש"ס, עמוד 154.

<sup>226</sup> וסרשטיין-ורנט, תשנ"ט, עמוד 170: "המחנך וחבריו להוראה המציגים בפני התלמיד היבטים אחרים של המציאות הם אלה המאפשרים לו לראות, ושמה אף לקבל תפיסה שונה הנמצאת מחוץ לנקודת המוצא הנוכחית שלו. אם הפוטנציאל שבעימות מתגשם בצורה בונה זו, העימות יוביל לתפיסה מפותחת ומחודשת של הטקסטים ושל מציאות וכן אל תפיחות יתר לחידושים באשר הם".

## 'אברהם ונמרוד' – הדגמת מהלך לימודי על פי שיטת מניטו

"כאשר הצדיק מורד, מרידתו היא ברוע, אך גם נגד אלוהים שברא עולם שבו הרוע אפשרי... האנושות ללא ישראל מרדה; וישראל מופיע כמורד בתוך המרד וכמתנגד למרד האנושי בכלל. הדמות שבה התנייך, על פי הזוהר, מזהה את מודל המהפכה הזו מחוץ לישראל היא נמרוד".<sup>227</sup>

המפגש בין אברהם לבין נמרוד, לדידו של מניטו, הוא מפגש משמעותי בין שתי תפיסות- האחת תפיסה אוניברסאלית והשנייה תפיסה קוסמופוליטית. בחלק הבא ארצה להגיש את ניתוח המפגש בין אברהם לנמרוד על פי שיטת מניטו. אגיש את הניתוח של המצע הלימודי ואת משמעותו בסביבה הלימודית במפגש בין מורה לתלמיד.

המצע הלימודי בו בחרתי לשם ההדגמה הוא ספר בראשית, פרק י"א, פסוקים כ"ז-כ"ח:  
"וְאֵלֶּה תּוֹלְדֹת תְּרַח תְּרַח אֵת אֲבָרָם אֵת נְחוֹר וְאֵת הָרָן וְהָרָן הוֹלִיד אֵת לוֹט  
וַיָּמָת הָרָן עַל פְּנֵי תְּרַח אָבִיו בְּאֶרֶץ מוֹלְדָתוֹ בְּאֹר כְּשָׂדִים"

### "וימת הרן על פני תרח אביו"- ניתוח דידקטי

אם נרצה לעקוב אחר השיטה הדידקטית של מניטו נידרש תחילה ללמוד את פשט הפסוק. אחרי הבנת הפשט יש להבין מה כתב רש"י על המקום. אחר כך יש ללמוד מדרש על הפסוק, ובסוף הדיון יש להגיש מדרש פילוסופי בן זמננו.<sup>229</sup> בנייתו שאגיש אתיחס לכל חלק מבין החלקים הללו.

### לימוד פשט הפסוק

מלימוד הפסוק עצמו עולה תמיהה באשר לתיאור מותו של הרן: **מה פירוש מת על פני אביו?** מותו של הרן על פני אביו מתרחשת באור כשדים, המכונה "מולדתו", לפני היציאה של משפחתו של תרח לארץ כנען. התורה מתארת את שני המקרים זה בסמוך לזה, כך שניתן לחשוב שיש קשר בין שני המקרים. עניין נוסף בתוך הפסוקים שמעורר תמיהה הוא הכינוי של אור כשדים "מולדתו". צריכה השאלה להישאל- **מהי מולדתו?** **ומולדתו של מי היא אור כשדים- של הרן או של תרח?** מלימוד הפסוק נותרו שאלות שהמענה עליהן נחוץ לשם הבנת הפסוק. לדידו של מניטו בכוחה של הפרשנות לענות על השאלות ולהוות גשר בין זמננו לבין המתואר בתורה.

<sup>227</sup> פיבוק, 2009, עמוד 1.

<sup>228</sup> תיאור תולדותיו של תרח מהווה נקודת מפתח. תרח מוליד את אברם, אין מוליד הוא את אברהם. תולדתו של תרח, אברם היא תולדה שלא מצליחה להוליד. אברהם הוא שמוליד ומצליח להעמיד תולדה. בראשית, כ"ה, 19: "וְאֵלֶּה תּוֹלְדֹת יִצְחָק בֶּן אֲבָרָה אֲבָרָה הוֹלִיד אֵת יִצְחָק". תיאור תולדת תרח מזכירה את תיאור תולדת נח עליו הורחב לעיל: אֵלֶּה תּוֹלְדֹת נֹחַ נֹחַ אִישׁ צָדִיק תָּמִים" בראשית ו', פסוק ט'.  
<sup>229</sup> להבהרת המושג 'מדרש פילוסופי' ראה עמוד 50.

## לימוד פרשנותו של רש"י על המקום

פרשנותו של רש"י קושרת בין התורה למדרש :

"על פני תרח אביו - בחיי אביו. ומדרש אגדה יש אומרים שעל ידי אביו מת, שקבל תרח על אברם בנו לפני נמרוד על שכתת את צלמיו והשליכו לכבשן האש, והרן יושב ואומר בלבו אם אברם נוצח, אני משלו, ואם נמרוד נוצח, אני משלו. וכשניצל אברם אמרו לו להרן משל מי אתה, אמר להם הרן משל אברם אני. השליכוהו לכבשן האש ונשרף, וזהו אור כשדים. ומנחם בן סרוק פירש אור בקעה, וכן (ישעיה כד טו) באורים כבדו ה', וכן (שם יא ח) מאורת צפעוני. כל חור ובקע עמוק קרוי אור"

רש"י מתייחס לביטוי "על פני תרח אביו" וטוען כי פירושו של הביטוי הוא "בחיי של אביו". לצד פרשנות זו, רש"י מציע פרשנות אחרת לפיה הרן מת על ידי אביו שהרי תרח הפגיש בין אברהם לנמרוד, עניין שהוביל למותו של הרן.

רש"י, בפרשנותו, מגיש הגדרה ל"אור כשדים" לפיה האש של הכבשן אליו נשלח הרן היא "אור כשדים". נוח לטעון כי רש"י מגיש בפרשנותו משחק מילים בין שמו של המקום "אור כשדים" לבין האור, האש, ששורפת את הרן. על פי גישה זו מקומו של הרן, וגישתו של הרן באמירה "משל אברם אני" היא המובילה לשריפה. דברים אלו יתבהרו בלימוד המדרש.

## לימוד המדרש<sup>230</sup>

"תרח עובד צלמים היה, יום אחד הלך ממקומו והושיב את אברהם כמוכר במקומו. הגיע אדם לקנות. שאלו אברם: "בן כמה שנים אתה?"; ענה לו האדם: "בן חמישים או שישים". אמר אברם לאותו הגבר: "אתה בן שישים ואתה בא לסגוד לבן יום?". היה מתבייש והולך. בזמן אחר הגיעה אישה ובידה כד סולת. אמרה לאברם: "יתן כד זה לבוגר שבפסילים". קם לקח אלה בידו, ושבר את כל הפסילים, וקרב את האלה ליד הגדול שבפסילים. כיוון שבא אביו, אמר לו: "מי עשה להם כד?".

<sup>230</sup> המדרש מובא בעבודה בתרגום חופשי לעברית. להלן יובא המקור בבראשית רבה (וילנא) פרשה לח ד"ה יג: "תרח עובד צלמים היה, חד זמן נפיק לאתר, הושיב לאברהם מוכר תחתיו, הוה אתי בר אינש בעי דיזבן והוה א"ל בר כמה שנין את, והוה א"ל בר חמשין או שיתין, והוה א"ל ווי ליה להווא גברא דהוה בר שיתין, ובעי למסגד לבר יומי, והוה מתבייש והולך לו. זמן אתא חד איתתא טעינה בידה חדא פינד דסולת, אמרה ליה הא לך קרב קודמיהו, קם נסיב בוקלסא בידיה, ותבריהו לכולהו פסיליא, ויהב בוקלסא בידא דרבה דהוה ביניהו, כיון דאתא אבוה א"ל מאן עביד להו כדן, א"ל מה נכפר מינד אתת חדא איתתא טעינה לה חדא פינד דסולת, ואמרת לי הא לך קריב קודמיהו, קריבת לקדמיהו הוה דין אמר אנא איכול קדמאי, ודין אמר אנא איכול קדמאי, קם הדין רבה דהוה ביניהו נסב בוקלסא ותברינון, א"ל מה אתה מפלה בי, וידעין אנון, א"ל ולא ישמעו אזניך מה שפיך אומר, נסביה ומסריה לנמרוד, א"ל נסגוד לנורא, א"ל אברהם ונסגוד למיך דמטפין נורא, א"ל נמרוד נסגוד למיך, א"ל אם כן נסגוד לענא דטעין מיך, א"ל נסגוד לענא א"ל אם כן נסגוד לרוחא דמבדר ענא, א"ל נסגוד לרוחא א"ל ונסגוד לבר אינשא דסביל רוחא, א"ל מילין את משתעי אני איני משתחוה אלא לאור, הרי אני משליכך בתוכו, ויבא אלוה שאתה משתחוה לו ויצילך הימנו, הוה תמן הרן קאים פלוג, אמר מה נפשך אם נצח אברהם אנא אמר מן דאברהם אנא ואם נצח נמרוד אנא אמר דנמרוד אנא, כיון שירד אברהם לכבשן האש וניצול, אמרין ליה דמאן את, אמר להו מן אברהם אנא, נטלוהו והשליכוהו לאור ונחמרו בני מעיו, ויצא ומת על פני תרח אביו, הה"ד וימת הרן על פני תרח וגו'".

אמר לו: "כיצד אוכל לכפר על מעשי? באה אישה ובידה כד סולת ואמרה לי לתת את כדה לבוגר שבפסילים. קרבתי לבוגר, והאחר אמר: "אני אוכל קודם", ואחר אמר: "אני אוכל קודם". קם הגדול שבניהם, לקח האלה, ושרם. " אמר לו: "מה אתה משטה בי, יודע אני". אמר לו: "לא ישמעו אוזניך מה שפיך אומר?"

### קם ומסרו לנמרוד.

אמר לו: "נסגוד לאש!" אמר לו אברהם: "נסגוד למים המכבים את האש". אמר לו נמרוד: "נסגוד למים!". אמר לו אברהם: "נסגוד לעננים המורידים מים". אמר לו: "נסגוד לעניינים". אמר לו: "נסגוד לרוח שמניעה את העננים". אמר לו: "נסגוד לרוח". אמר לו: "נסגוד לאדם שסובל את הרוח". אמר לו: "במילים את המשתה בי!, אין אני משתחוה אלא לאש! הריני משליך בתוך האש, והאלוהים שאתה מאמין בו יצילך מין האש". שאלו להרן: "עם מי אתה?" אמר לו: "אם אברהם מנצח, אני איתו. ואם נמרוד ינצח אני איתו". כיוון שאברהם ירד בכבשן האש וניצל, שאלוהו "עם מי אתה?", אמר להם: "עם אברהם אני". לקחוהו והשליכוהו לאש, נשרף באש ומת, והוא שכתוב: "וימת הרן על פני תרח וגו'."

לימוד המדרש מצריך חילוקו לשניים כפי שמוצג לעיל.<sup>231</sup> החלוקה לשניים נעשית משני הביטים שונים, האחד הוא היבט ספרותי שהרי ישנו שינוי במקום, והשני בהיבט התוכני- המפגש בין אברהם לנמרוד הוא מפגש שתרח מתקין על שום בעיה ומחלוקת בינו לבין אברהם. יש ומסירתו לנמרוד היא הצעת פתרון למחלוקת, לאמור המפגש בין נמרוד לאברהם הוא מפגש בין שני צדדים שונים במהות ובכוחו של המפגש ליישב את הקושי שאברהם הציג בפני אביו: "ולא ישמעו אזניך מה שפיך אומר".

### חלקו הראשון של המדרש

בחלקו הראשון של המדרש אברהם פוגש בשני אנשים, ודרך המפגש בניהם עולות שתי שאלות באשר לקשר שבין אדם עם אלוהיו: המפגש עם האיש מעלה את השאלת מהות הקשר בין האל לבין האדם. במפגש זה אברהם תמחה האם ייתכן כי מהות הקשר בין האדם לאלוהיו אינה מושתתת על החסד הראשוני- ההופעה של האדם בעולם? כיצד ייתכן שאדם מוקיר תודה לישות שלא השפיעה עליו דבר?

<sup>231</sup> חשוב לזכור כי גישתו של מניטו למדרש היא בחינת בירור פשוטו של הכתוב בתורה בעידן בו הנבואה פסקה- המדרש מבאר לתלמיד את כוונת הפשט של הפסוקים.

גישתו של אברהם תצמיח גישה לפיה מהותו של האדם היא חיקוי מעשה החסד של האל, המעשה המוסרי שהתגלה בבריאה, והוא כינון המוסר על פני האדמה. באם האדם עורך פולחן לאל שלא מצווה על ההכרה בהיות האדם נברא בחסדו, מהותו של האדם לא תוכל לצאת מן הכוח אל הפועל, שהרי מעשה החסד שנעשה בבריאת האדם לא יוכר במציאות, והמציאות תוותר בהעדר אחוה.

לצד המפגש עם האיש, מתרחש המפגש עם האישה. המפגש עם האישה מהווה נקודת פתיחה שונה, האישה מגלמת את הגישה לקדמות האל, שהרי מבקשת להקריב לפסל הבוגר מקרב הפסילים. אברהם בוחן במפגש עם האישה את השאלה מהם מאפייניו של האל? ומהי מערכת היחסים בין האל לבין עבדיו/סוגדיו? האישה, מבחינתה, העדיפה את קדמות האל, ודרך הגחכת הסיטואציה אברהם מציג את הבעייתיות הנוספת והיא ריבוי האלים. ריבוי האלים מוביל למאבקי כוחות כאשר המנצח הוא החזק.

**אברהם מדגיש כי עבודת האל בזמן של ריבוי אלים היא עבודת האל החזק שבכוחו בלבד עולה על השאר.** אברהם מדגיש במפגש כי הפסילים מראים את כוחם כאשר העניין הוא עינוגם וריצוי צרכיהם שלהם, ולא של בני האדם העובדים אותם. גם באופן הזה איכויותיו של האל מתגלות- הייתכן כי מערכת היחסים של האדם עם אלוהיו היא ריצוי האל? ייתכן כי מהותו המכרעת של האל היא יכולתו לגבור על המציאות?

**אברהם בדרכו מראה כיצד דרך עבודת האל בסביבתו חוטאת למהות הראשונית במערכת היחסים שבין האדם לבורא- הבורא השפיע חסד על האדם טרם בריאתו. הזיקה בין האדם לאלוהיו, ראשיתה בחסד האלוהי ואחריתה בכינון המוסר והחסד בעולם. כינון המוסר והחסד לעולם לא יהא תוך שימוש בכוחו של האל וביכולתו להתגבר על הטבע שברא אלא על ידי מתן בחירה חופשית לאדם. הבחירה החופשית שניתנת לאדם מניעה אותו, דרך טעויותיו ושגיאותיו, לעבר כינון המוסר.**

במדרש אברהם מצליח להביך את תרח, ותרח בוחר למסור את בנו לנמרוד כדי להכריע בסוגיה שמעלה אברהם. על מנת להביך את בחירתו של תרח בנמרוד דווקא, ארצה להגיש אפיון של דמותו של נמרוד.

#### אפיון דמותו של נמרוד

”וְכֹשֶׁן לְדָ אֶת נִמְרֹד הוּא הַחַל לְהִיּוֹת גִּבּוֹר בְּאַרְץ : הוּא הָיָה גִבּוֹר צִיד לְפָנָי יִקְנֶה עַל כֵּן וְאָמַר כְּנִמְרֹד גִּבּוֹר צִיד לְפָנָי יִקְנֶה: וְתָהִי רֵאשִׁית מִמְּלַכְתּוֹ בְּכָל אֶרֶץ וְאֶפְדֹ וְכִלְגָּה

בְּאֶרֶץ שְׁנֵעַר: מִן הָאֶרֶץ הַהוּא יָצָא אֲשׁוּר וַיִּבֶן אֶת נִינְוָה וְאֶת רְחֹבֹת עִיר וְאֶת כְּלַח:

וְאֶת רָסֹן בֵּין נִינְוָה וּבֵין כְּלַח הוּא הָעִיר הַגְּדֹלָה<sup>232</sup>

רש"י בפירושו לפסוקים מבאר מה פירוש "גבור ציד". לשיטתו, גיבור ציד הוא ה"צד דעתן של בריות בפיו ומטען למרוד במקום". רש"י מוסיף וטוען כי "על כל אדם מרשיע בעזות פנים, יודע רבונו ומתכוין למרוד בו, יאמר זה כנמרוד גבור ציד".

רמב"ן מוסיף לדבריו של רש"י: "והנכון בעיני, כי הוא החל להיות מושל בגבורתו על האנשים, והוא המולך תחלה, כי עד ימיו לא היו מלחמות ולא מלך מלך, וגבר תחלה על אנשי בבל עד שמלך עליהם, ואחר כך יצא אל אשור ועשה כרצונו והגדיל, ובנה שם ערים בצורות בתקפו ובגבורתו, וזהו שאמר ותהי ראשית ממלכתו בבל וארך ואכד וכלנה".

**אם כן, פרשנים לומדים מתוך הפסוקים כי נמרוד הוא המלך הראשון בהיסטוריה שכבש**

**ארצות לא לו, והפך עצמו מושל בכוח זרועו. הבנה דומה מוגשת בספר הזוהר.**

"הוא היה גבר ציד לפני ה' על כן יאמר כנמרוד גבור ציד לפני ה'. הוא וראה הוא היה איש גיבור, ולבושם של אדם ראשון היה לובש, היה יודע לצוד בהם צייד של בריות. כי כל הבריות היו נכנעים אליו בסיבת הלבושים הללו, והיינו הלבושים דכתנות עור, שהכתוב אומר ויעש ה' אלוהים לאדם ולאשתו כתנות וילבישם. והוא סוד מוחין עליונים, ונמרוד היה לו בחינת חיצוניות של אלו הלבושים דאדם הראשון, ובכוחם כבש והכניע את כל העולם תחתיו, כמו שאומר להלן. אמר רבי אליעזר, נמרוד היה מפתה את הבריות ללכת אחר עבדות של עבודה זרה, והיה שולט בכוח אלו הלבושים וניצח את בני העולם. והיה אומר על עצמו שהוא מושל בעולם דהיינו שעשה עצמו אלוהים, ובני אדם היו עובדים אליו. ולמה נקרא שמו נמרוד, משום שמרד במלך העליון של מעלה שמרד בעליונים, דהיינו בקדושה העליונה, ומרד בתחתונים, דהיינו בבני העולם הזה."<sup>233</sup>

הפרשנים והזוהר מראים כיצד נמרוד החל לצבור כוח שלטוני ומוביל את בני האדם למרד בבורא. בגדיו של האדם הראשון, שניתנו לו לאחר חטאו משמשים את נמרוד במרד זה. לבושו של א"ר מסמל את טובו של הבורא, שלמרות חטאו של האדם מעניק לו לבוש שתכליתו התמודדות עם המציאות המשתנה.<sup>234</sup> **נמרוד מתגבר על בני האדם הן פיזית והן נפשית- בכוחו הוא מטה אנשים לע"ז, שהיא השתעבדות לו.**

<sup>232</sup> בראשית, י', ח-י"ב.

<sup>233</sup> זהר פרשת נח, ע"ג, ע"ב. תרגום כפי המוצע בתוך: מניטו, 2009, רוטנברג ח. עורך, עמוד 185.

<sup>234</sup> שם, עמוד 186.

כעת, לאחר חשיפת דמותו של נמרוד, נוחה ההבנה כי תרח בחר להפגיש בין אברהם לנמרוד משום שסימלו שתי גישות הפוכות, שני מודלים הפוכים להבנת הקשר שבין האדם לאלוהיו. בעוד שאברהם ירצה לבסס את גישת החסד של הבורא בעולמו, נמרוד הגיבור מייצג את הגבורה שבמרד בבורא, את הניצחון של הכוח על החסד, והניצחון של הכפייה על הבחירה החופשית.

**בפגישתם של תרח ואברהם, אברהם מצליח לשקף לאביו את התנהגותו של נמרוד לבני האדם- כוחו של הפסל החזק, המנצל את כוחו לשמו ולשם תענוגו, הוא כוחו של נמרוד המנצל את לבושו של הא"ר לפיתוי בני האדם, ולגרום להם לעבוד אותו עצמו, ובכך למרוד בבורא.**

**פגישתם של נמרוד ואברהם, בעיני תרח, היא מפגש של שתי הגישות ההפוכות ביסודן כאשר על הפרק יעמוד הבירור על אודות דרך הישר.**

#### חלקו השני של המדרש:

בחלקו השני של המדרש אברהם בוחן את גישתו של נמרוד בהתנצחות בשני מישורים. המישור האחד הוא התנצחות על-פה בה בכל שלב אברהם מוכיח את נמרוד מחדש ומצליח לשנות את דעתו. במישור האחר, השיח של אברהם ונמרוד הוא שיח כוחני על איתן טבע משתנה שבכוחו להניע את המציאות. **בסוף הדיון אברהם מניח את האדם בראש המושלים אך טענתו של אברהם לא נופלת על אוזניים שומעות. אם כן, נמרוד מעדיף את השליטה של איתן טבע מאשר שליטתו של האדם המושם בעולם על מנת למשול בו.** מהות השליטה של האדם בטבע מבוססת על החסד, ועל ההכרה בבורא. נמרוד לא יכול לשאת הבנה זו שהרי החסד אינו מהווה מוטיבציה לפעולה בקרבו אלא הכוח והגבורה. מסיבה זו יעדיף את ניצחון איתני הטבע, המראים כוחם ומתקיימים במציאות. בסוף הדיון בינו לבין אברהם, נמרוד חוזר לנקודת ההתחלה ומעמיד את אברהם ואת בוראו במבחן האש- האם יצליח הבורא להציל את אברהם מן התופת.

כאשר אברהם ניצל מן האש הרוח בחר ללכת אחר אברהם אך לא ניצל מן האש. ניתן היה להניח כי הרוח צריך היה להינצל מן התופת- וכי מדוע לא ניצל? **הרוח הלך אחר אברהם ולא אחרי אלוהי אברהם, כלומר הרוח בחר ללכת אחרי "האדם שסובל את הרוח" בלבד ולא אחרי הבורא שברא עולם ואיתני טבע בתוכו.** על כן האל שאחריו הלך, האדם, לא הציל אותו. יתירה מזו, הענקת כוח רב לאדם בלבד היא הבשורה של נמרוד לעולם, ובאופן אירוני נמרוד, האדם, הוא זה המשליך את הרוח לאור ששורפו. וזהו עניין משחק המילים של רש"י- 'אור כשדים' הוא האש השורפת, וגם המעשה של ההליכה אחרי אדם בלבד. זוהי מולדותו של הרוח, מקום הסגידה לאדם ולאיתני הטבע, מקום המרד בבורא והפיתוי לעבודה זרה.



**הרן מגלים את מהות ה'אח'. האחוה שצריכה להתכונן בין האחים מטרתה הכרת הבורא דרך האדם האחר. הרן כושל בתפקידו להכיר את הבורא דרך אחיו. הוא בוחר בדרכו של אברהם אך מבלי להבין את מהותה.**

המדרש מסתיים במילים "והוא שכתוב: "וימת הרן על פני תרח וגו'" כלומר המדרש בא לבאר את הפסוק. מן הפסוק יצא ואל הפסוק שב בסופו.

#### מדרש פילוסופי לזמננו

הלימוד של המדרש בזמננו יתגבר על שני העניינים המרכזיים במדרש: האחוה בין התולדה לבין ה'אח', ומהות המפגש בין אברהם לנמרוד.

רעיון האחוה- ה'אחוה' במדרש בולטת בהיעדרה עד כדי סופו הדרמטי<sup>235</sup> של הרן במיתה. הלימוד של המדרש מעלה את סוגיית האחוה וכמו מניח אותה לפתחם של התלמידים במהלך הלימודי. דרך הבנת הבלבול של הרן מתבהרת האחוה בין התלמידים, דרך המפגש בניהם במהלך הלימודי מתבהרת טעותו של הרן והתלמידים לומדים מהי טעותו ומה היה עליו לעשות. הם מצליחים לחוות ביחד עם הרן את הבחירה שעמדה לפני, מבינים את הסיבה שבשלה בחר את אשר בחר, ומבינים את תוצאותיה. הקריאה המדויקת מההתחלה לסוף תוך חווית החוויה<sup>236</sup> של גיבור היא האופן המדויקת אליו מניטו חותר.

**תפקידו של המחנך בשלב זה יהיה הדגשת היעדרה של האחוה. התלמידים מצידם יהפכו את מחנכם למחנך כאשר יצליחו לילד<sup>237</sup> ממנו את המשמעות המהימנה של האחוה הנעדרת, ואף לחוות, במהלך דיאלקטי, את העדר האחוה ואת כינונה ביניהם.**

המפגש בין אברהם ונמרוד- מפגש זה הוא מפגש בין שתי גישות המצויות בתחרות. נמרוד כמו גם אברהם מזמין את האנושות לשנות את סדר הקיום של המציאות ולקרב את הבריות לעולם האמת שבו איחוד מידות, אך מתוך הנחות יסוד שונות בתכלית:

"על פי התורה, קיימות שתי יוזמות למימוש האוניברסאליות הכלל-אנושית, זו שהחלה בנמרוד וזו שהחלה באברהם. שתיהן מבטאות מרידה, אולם הן נמצאות בתחרות הדדית. כנמרוד כך אברהם מזמין את כלל האנושות למהפכה כנגד סדר הדברים הקיים, על מנת להציב סדר אחר של ערכים מאוחדים, אולם מגמת

<sup>235</sup> דרמטי ולא טרגי שהרי הרן בחר את דרכו, וזו לא הוכתבה לו מראש.

<sup>236</sup> מקובל לחשוב שהחוויה היא תופעה המתקבלת מהחושים או מהדמיון. כאמור, לצידן של הללו מניטו חותר גם למהלך נשמתו בלימוד. לדידו החוויה מתרחשת גם בנשמה אולי רק בה והיא המזינה את החושים והדמיון.

<sup>237</sup> מערכת היחסים בין התלמיד למחנכו נידונה לעיל, להלן אזכור שכוחו לשפוך אור על הטענה: "שהודות לתלמיד המורה יודע את מה שהוא יודע. התלמיד נעשה למיילד של חוכמת המורה, אבל המורה הוא המוסר את החוכמה. באופן זה החוכמה המועברת לתלמיד היא חוכמה אמיתית". בתוך: מניטו, 2009, אשכנזי א. עורך, עמוד 142.

המרידה של השניים שונה לחלוטין: **בעוד שנמרוד חפץ בהפיכת סדר הקיום על מנת להציב את עצמו מעל לכל האחרים, אברהם שואף להפוך את סדר הדברים על מנת לגלות ולחשוף את הבורא העומד מאחוריהם**<sup>238</sup>

הצבת האדם בראש מזוהה אצל מניטו כהומניזם המודרני הגורס כי האדם עומד במרכז ובכך האל נדחק לשוליים ולעיתים אף נהדף:

”בהשאלה לתקופתנו נאמר, כי נמרוד עטה את בגד ההומניזם של מנת לייסד אימפריה, וזוהי המרידה האנושית, המהפכה של האנושות הנושאת בקרבה את זרע הכישלון. במובן ידוע נטל נמרוד את תכונתו של האדם הראשון, **שבעודו עטוף במידות הנעלות המתאימות לאדם עליון בגד במשימתו ובשליחותו תוך כדי שימוש ביכולת השלטון והמרדנות שניתנו לו וכיוונה כנגד הבורא**”<sup>239</sup>

לכאורה המהלך ההומניסטי מניח אחווה בין בני האדם, וזהו המהלך שעל ה'אדם' לקדם, אם כן מהי הבעיה המרכזית של ההומניזם? מניטו מנסה להבין את ביטויי ההומניזם בזמנו: כאמור, מניטו חי בתקופה בה בני עמו הובלו למשרפות בשל ההבנה כי קיים 'אדם עליון', מחשבה שהיא פרי פיתוח של ההומניזם המודרני. דמותו של נמרוד כפי שמובנת על ידי חז"ל מתפרשת אצל מניטו כנאצים של זמננו:

”במהלך מסע תעמולה מבריק המפעיל פסיכולוגיית-המונים משולבת באלימות ואכזריות לא-אנושיים, מצליח נמרוד לעשות מה שיעשו אחר כך כל האימפריאליסטים הגדולים של ההיסטוריה: להביא את בני האדם לציית לו באופן עיוור ולהפוך אותם לכלי שרת **ביד תאוותיו**. כך מתחילה בניית האימפריה הראשונה בעולם.”<sup>240</sup>

מתוך דבריו אלו נוח לטעון כי דבריו על נמרוד נוטפים הד מודרני על אודות התעמולה הנאצית ואופן ביטוייה בגרמניה במאה הקודמת. מניטו בדבריו אלו מותח ביקורת קשה על אודות המהלך ההומניסטי, ועל הפוטנציאל שטומן בחובו. **המאמץ החינוכי אליו מניטו מכוון מבקש להוציא מן הכוח אל הפועל את הפוטנציאל שקיים באדם לכינון המהלך המוסרי תוך הבלטת החסד. ההומניזם, לדידו מוליך את האדם שולל וגורם לאדם להוציא בפועל של האדם את הכוח. תאוותיו של השלטון הגורם לאדם להפוך לכלי שרת, מקורם בכוח ולא באחוה, מקורם בהנחת היסוד כי**

<sup>238</sup> מניטו, 2009, פיבקו י: עורך, עמוד 188.

<sup>239</sup> שם, עמוד 186.

<sup>240</sup> מניטו, 2009, פיבקו י: עורך, עמוד 189.

האדם הוא המחולל את המציאות בכוחו, ולא בהבנה כי המקור לחיים הוא החסד והמהות של החיים היא כינונו במוסר.

בעייתו המרכזית של ההומניזם היא שהוא מבליט מידה אחת עליה נאבק. היהודים, לדידו של מניטו התחברו למאבקים הומניסטיים בעולם מתוך ההיכרות והבנת החשיבות של המידה עליה נאבקים, אך בעוד שההומניזם כפי שמבוטא בימינו, חורט על דגלו מידה אחת, כינון המוסר בעולם יוכל להתרחש כאשר יאוחדו המידות כולן:

”...על מנת לתקן את המידות בעולם נעשה ניסיון חוזר ונשנה על ידי העבריים לדורותיהם לשתף פעולה עם ה”הומניסטים” האוניברסאליים הכלל-אנושיים ומהפכותיהם... כשלון ההומניזם המצרי, בדומה לכישלון של כל המהפכות שבאו בעקבותיו, נבע מכך שכל מהפכה מימשה מידה אחת בלבד מתוך אינספור המידות הערכים הקיימים בעולם. **כישלוננו של ההומניזם בראש ובראשונה ההומניזם האוניברסאלי, לממש עיקרון זה או אחר, כשלעצמו הוא עיקרון אמיתי נובע מכך שהוא מהווה במציאות העולם אמת חלקית בלבד**”<sup>241</sup>

ההומניזם, לשיטתו של מניטו, מהווה אמת חלקית בעולם. בנקודה זה ארצה להתייחס למרחב הפעולה של מניטו עד העלייה לארץ. מניטו פועל בצרפת, ארצם של המהפכנים הגדולים שעל דגלם האחוה, החופש, והשיווין. לכאורה הצרפתים, במהפכה הצרפתית, חתרו גם הם לאיחוד המידות- חתרו לאחוה לחופש ולשיווין שנצרך כהנחת יסוד הן לאחוה והן לבחירה. עם זאת ניתן לזהות שונות מהותית בין התפיסות: בעוד שהעם הצרפתי תמך ב”אחוה” כשהביטוי המרכזי שלה הוא ההשתייכות לכלל, והמחויבות לכלל, מניטו טען כי האחוה מתחילה בפרט. המחויבות לכלל, לדרך האבות, היא המחייבת את האדם לבטא את האחוה לאחיו, ל”אחר” ממנו, שמגולם בפרסונה ולא במרקם חברתי. באופן דומה גם ה”חופש” נתפס אחרת בשיטת מניטו. בעוד שהמהפכה הצרפתית ביקשה לשחרר בני אדם ממוסרותיהם של בני אדם אחרים, מניטו יוצק לעניין החופש את משמעות הבחירה. האדם החופשי אינו אדם שמוסרות ממנו מוסרות, אלא אדם שנוטל על עצמו אחריות בכך שישפיע על המציאות על ידי בחירה חופשית. **החופש של האדם מתבטא בבחירות שעושה בתוך העולם הדטרמיניסטי בו חי. ללא הבחירה, והדטרמיניזם שמכתיבה, לא יוכל אדם לחוש חופש מהו.** השיווין, על פי מניטו, אינו עניין לביטול מדרג חברתי שיאפשר השגת יעדים במציאות אלא הנחת יסוד לתפיסת האדם את עצמו ואת האחר ממנו, כאשר הפוטנציאל של השרשת השיווין היא חשיפת המעשה המוסרי שמתבטא בחסד.

<sup>241</sup> שם, עמוד 194.

כפי שניתן לראות, בעוד פלגים שונים בעם הצרפתי גילמו מידות שונות, ותמכו במידות שונות, בולטת בגישתו של מניטו כיצד מידה אחת תלויה בשנייה, וללא ביסוס והפנמה של האחת, לא תוכל להתבסס האחרת ממנה:

”ההבדל שבין אברהם לבין נמרוד מתמקד בעובדה שעם ישראל ממונה על אחידות המידות, בעוד שכל שאר המהפכות מבקשות להשליט מידה אחת או ערך אחד-ויהיה אמיתי ככל שיהיה- על פני כל המידות האחרות, מה שמבליט מידה זו והופך אותה למעין אל זר. זוהי הדילמה הבלתי פתורה של האחוזה, מחד גיסא צורת המהפכות של ישראל, ומאידך גיסא זו של כל התנועות המהפכניות האחרות.”<sup>242</sup>

המפגש בין אברהם לנמרוד, על פי גישת מניטו, הוא מבשר המפגש בין ה'עברי' לבין ההומאני של ימנו. האתגר שהמפגש עם נמרוד זימן אברהם שריר וקיים גם בימנו, ועלינו להבין דרך פועלו של אברהם, בחינת 'תורת האב', כיצד לעמוד מול אתגר זה.

---

<sup>242</sup> שם, עמוד 198.

## סיכום

בעבודה זו הוגש ניתוח של שיטת של מניטו על פי הקריטריונים שמיכאל רוזנק מציע בגישתו. מטרת הניתוח הייתה לברר האם שיטת מניטו יכולה להיחשב פילוסופיה חינוכית- יהודית והאם מכילה התייחסות לכלל המרכיבים שרוזנק טוען כי חייבים להיות בשיטת פילוסופית חינוכית- יהודית.

העבודה מחולקת לשלושה חלקים- בירור 'עקרונות', בירור אידיאל חינוכי' ובירור המטרות והשיטה המהווים 'תיאוריה חינוכית'.

תחילה הוגש ביאור לחמשת המושגים שרוזנק מציב שהם, לגבי דידו, חמשת מושגי היסוד במחשבה היהודית-תורת ישראל, 'אלוהי ישראל', 'עם ישראל', 'ארץ ישראל', ו'משיח'. הללו הובנו כ'עקרונות' לגישה פילוסופית חינוכית יהודית.

בירור העקרונות של מניטו מעלה כי גישתו היונקת רבות מהמסורת הקבלית. **רעיון היסוד של מניטו בגישתו הוא שהאדם הוא המאמץ של העולם להפוך למוסרי. האדם במעשיו יכול להחיל את המוסר בעולם באם יחקה את מעשה הבורא ו"יפנה" מקום בעולם ל'אחר' ממנו. פינוי המקום היכרות עם האחר הוא המעשה שהמוסרי שממנו ניבטת ההכרה באל בעולם בדרך ה'אחוה'.** זוהי מטרת האדם בעולם בכוחו של מעשה זה להוביל את העולם לעבר אחרית הימים.

לאחר בירור ה'עקרונות', הוגש דמות היהודי שתחנך כל צורכו, הוא ה'אידיאל החינוכי'. רוזנק בגישתו טוען כי שומה על חברה להכיל 'סיפורי הצלחה' שמבטאים באורח חייהם את ה'עקרונות' של החברה. 'סיפורי הצלחה' אלו יהיו הדמויות האידיאליות אליהן החברה מכוונת במהלך החינוכי שמעמידה לטובת התלמידים שבה.

'סיפור הצלחה' בגישת מניטו הוא המחנך שעתיד לכוון את המעשה המוסרי- הכרה בבורא בדרך ה'אחוה'. ה'אידיאל החינוכי' כפי שתואר, הוא האדם שער לשינויים שחלים בעולם, ובכוחו לעמוד מולם ולכוון את מעשהו למרות השינויים ולמרות האתגרים השונים שעולם המציאות מעמיד.

החלק השלישי בעבודה הוקדש ל'תיאוריה החינוכית'. התיאוריה החינוכית מכילה את כלל המרכיבים של המהלך החינוכי: 'המצע הלימודי', 'הסביבה הלימודית', 'המורה', ו'התלמיד'. מרכיבים אלו גובשו בשיטתו של שוואב, ואומצו על ידי רוזנק. בחלק זה הוגשה שיטת שוואב ושיטת רוזנק למרכיבים השונים, ולצדן תיאור המרכיבים על פי שיטת מניטו.

העבודה נחתמה בהדגמה של המהלך הלימודי על פי שיטת מניטו כאשר המצע הלימודי הוא ספר בראשית, פרק י"א, פסוקים כ"ז-כ"ח.

**ממצאי העבודה מוכיחים כי גישת מניטו יכולה להיחשב פילוסופיה-חינוכית-יהודית.**

עבודה זו, כפי הנטען במבוא, מהווה מאמץ ראשוני לבירור משנתו של מניטו. עבודה זו ביקשה לחשוף נקודות מהותיות בגישת מניטו ויש כי חשיפה זו העלתה נקודות תורפה בגישתו. כך לדוגמא, הפרקטיקה הלימודית מסתמנת כקשה מאוד. המהלך הלימודי אליו מניטו חותר הוא חשיפת נשמתו של התלמיד- כיצד ניתן, במישור הפרקטי, לחשוף את מרכיבי נשמתו של התלמיד? מהם אמות המידה להצלחה חינוכית באם משימה קשה זו עומדת לפתחו של המחנך? תהייה נוספת העולה מבירור גישת מניטו היא אם חברה 'עברית' לעולם נתונה תחת מרד, היא עסוקה בשינוי המציאות תדיר, ובכך תתקשה בהעמדת 'אידיאל חינוכי'- כיצד יוכלו מחנכים לחנך דור שעתידי למרוד במציאות אליה המחנכים מכוונים - מהי הצלחה חינוכית בהיבט זה? כיצד יכולה להימדד הצלחה החינוכית? עניין המרד מוביל לכדי טענה כי נראה שקיים קושי מובנה במהלך החינוכי- מהן הדרכים לפותרו?

קבלת המורכבות של המרקם החברתי, גם היא, לא ברורה לחלוטין- כיצד אתגרי זמננו יבואו לידי ביטוי במהלך הלימודי? כיצד ללמד 'תורת האב' בתוך חברה המורכבת מדתיים וחילוניים? האם מורה חילוני יכול ללמד בתוכנית הלימודים שמניטו מציע, או שהאחוה המיוחלת נעצרת? האם תלמיד חילוני, ותלמיד דתי יוכלו ללמוד יחד שהרי עניין זה יאתגר מאוד את כינון האחוה? בכוחו של המשך המחקר בגישתו של מניטו לתת מענה על חלק משאלות אלו.

## ביבליוגרפיה

### **ביבליוגרפיה עיקרית:**

- מניטו, 2003, **פיבקו י.**, **עורך-** אשכנזי, יהודא ליאון (מניטו), "סוד העברי- חלק א", פיבקו, ישראל:  
עורך, הוצאת חוה, 2003
- מניטו, 2006, **פיבקו י. וחברים: עורכים-** אשכנזי, יהודא ליאון (מניטו), "מספד למשיח?", פיבקו,  
ישראל וחברים: עורכים, הוצאת חוה, 2006.
- מניטו, 2009, **אשכנזי א.: עורך-** אשכנזי, יהודא ליאון (מניטו), "מדרש בסוד ההפכים- זהות  
מוסרית עברית", אשכנזי, איתי: עורך, ידיעות אחרונות-ספרי חמד, 2009.
- מניטו, 2009, **פיבקו י.: עורך-** אשכנזי, יהודא ליאון (מניטו), "סוד העברי- חלק ב", פיבקו,  
ישראל: עורך, הוצאת חוה, 2009.
- מניטו, 2009, **שוראקי י.: עורך-** בן שמואל, גבריאלה, "תורת התולדות", בתוך: "מסורת בעידן  
המודרני", שוראקי יצחק: עורך, סדרת עם הספר, ידיעות אחרונות, 2009, עמודים 320-335.
- מניטו, 2009, **רוטנברג ח.: עורך-** אשכנזי, יהודא ליאון (מניטו), "סוד במדרש התולדות", רוטנברג,  
חיים: עורך, חוה, 2009.
- רוזנק מ., 1987-** רוזנק מיכאל, "הוראת ערכי היהדות- מדרש רעיוני", המרכז לחינוך יהודי  
בתפוצות, האוניברסיטה העברית ירושלים, 1987.
- רוזנק מ., 1992-** רוזנק מיכאל, "בירור מושגי "מחויבות" ו"אי-מחויבות" בחינוך היהודי", בתוך:  
עיונים בחינוך היהודי, כרך ו', שקדי אשר: עורך, מאגנס, 1992, עמודים טו-טז.
- רוזנק, מ., 2003-** רוזנק מיכאל, "צריך עיון", מאגנס, 2003
- רוזנק, מ., 2004-** רוזנק מיכאל, "איך לחנך לזהות יהודית: קווי הדרכה תיאורטיים", בתוך: "עיונים  
בחינוך היהודי", כרך י', כהן יונתן: עורך, מאגנס, 2004 עמודים קט-קכא.
- רוזנק מ., 2006-** רוזנק, מיכאל, "מחלוקת והידברות בחינוך היהודי", בתוך: "מדברים חזון", פוקס  
שלמה וחברים: עורכים, כתר הוצאות לאור, 2006, עמודים 197-221.
- שוואב י., 1977-**

Schwab Joseph J., "Translating Scholarship into Curriculum", in: "From the Scholar to  
the Classroom: Translating Jewish Tradition into Curriculum", Fox S. and Rosenfeld  
G.:ed, New York: Melton Research Center for Jewish Education, Jewish Theological  
Seminary, 1977.

## בביבליוגרפיה משנית:

Margalit A., "ideals and second bests", in: "philosophy for education", fox s, editor, Van Lir, Jerusalem, 1983, p. 77-90.

Schwab Joseph J., "freedom and the scope of liberal education", in: "philosophy for education", fox s, editor, Van Lir, Jerusalem, 1983, p. 55-76.

אבינר, שלמה, 'אורות' - פירוש ארץ ישראל, שטמפלה, חגי: עורך, חווה, תשס"ז.  
אידל, משה, "צמצום" בקבלה ובמחקר, בתוך: "מחקרי ירושלים במחשבת ישראל", כרך י', אליאור רחל, וליבס יהודה: עורכים, ירושלים, תשנ"ב, עמודים 59-112.

אוחנה, מיכאל, "האידיאל החינוכי בהגותם של ישעיהו ליבוביץ ומיכאל רוזנק; בין שניות קיומית לאחדות דיאלקטית", בתוך: "עיונים בחינוך היהודי: שפות וספרויות בחינוך היהודי-מחקרים לכבודו של מיכאל רוזנק", כרך י"א, כהן יונתן: עורך, מאגנס, 2006, עמוד 85-100.

אורבך אפרים, א., "על יהדות וחינוך", בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, 1967.  
אפרים, מאיר, "הפילוסופיה הדיאלוגית היהודית והשלכותיה בחינוך" בתוך: "הגות בחינוך היהודי", כרך א', טובי י. וחברים: עורכים, המרכז לחקר מחשבת החינוך בהגות היהודית, עמוד 127-142.

דיטשר, אוורד, "מיכאל רוזנק: ביוגרפיה מקצועית", בתוך: "עיונים בחינוך היהודי", כרך י"א, כהן יונתן: עורך, מאגנס, תשס"ז, עמודים 27-44.

השל"ה, חלק צאן יוסף, ז' - הלוי הורביץ, ישעיהו בן אברהם, "ספר שני לוחות הברית השלם", עוז והדר, ירושלים, 1993

וולפסון, 1998 - וולפסון, צבי, ה., "ריה"ל ורמב"ם על הנבואה", בתוך: "המחשבה היהודית בימי הביניים - מסות ומחקרים", מוסד ביאליק, 1998, עמוד 225-245.

וסרשטיין-ורנט, תש"ס - וסרשטיין-ורנט, משה, "תפיסת האדם במשנת המהר"ל והשלכותיה על פיתוח היצירתיות בחינוך" בתוך: "הגות בחינוך היהודי", כרך ב', יונתן כהן: יו"ר מהערכת, המרכז לחקר מחשבת החינוך בהגות היהודית, עמודים 153-188.

וסרשטיין-ורנט משה, "שלום ושלמות בחינוך בפרספקטיבה של מחשבת המהר"ל" בתוך: "הגות בחינוך היהודי", כרך ה'-ו', עורך 2006, עמוד 182-183.

זק, ברכה, "ארץ וארץ ישראל בזוהר", בתוך: "מחקרי ירושלים במחשבת ישראל", כרך ח', אידל משה: עורך, הוצאת האוניברסיטה העברית, תשמ"ט, עמודים 239-254.



יעקבסון, יורם, "צלם אלוהים ומעמדו כמקור רעתו של האדם לפי המהר"ל מפרג", בתוך: "דעת",  
19, לוינס עמנואל: עורך, בר אילן, תשמ"ז, עמודים 103-136.

כהן, יונתן, "מן העבר אל העתיד", בתוך: "עינים בחינוך היהודי: שפות וספרויות בחינוך היהודי-  
מתקרים לכבודו של מיכאל רוזנק", כרך י"א, כהן י. עורך, מאגנס, 2006, עמודים 310-316.

ליבס, אסתר, 'הרשימו, ההיולי וקדמות השכל', בתוך: "דברים בגו", 1976, עמודים 153-160.

לם, צבי, "במערבולת האידיאולוגיות-יסודות החינוך במאה העשרים", מאגנס, תשס"ב.

**פוקס ש., 1968-** פוקס שלמה, "פרולגומנון לפילוסופיה של חינוך יהודי", בתוך: "כיוונים רבים  
כוונה אחת", בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, 1969, עמודים 145-154.

פכטר, מרדכי, "שורש האמונה הוא שורש המרי במשנת ר' עזריאל מגירונה" בתוך: "קבלה"-כתב עת  
לחקר כתבי המיסטיקה היהודית", כרך 4, אברמס דניאל, ואלקיים אברהם: עורכים, כרוב, לוס

אנגילס, 1996, עמודים 315-341.

**פרנקנה, 1970-**

Frankena William K., "A model for analyzing a philosophy of education", in: "Reading  
into philosophy of education", Martin, Jane: ed., 1970, p.14-22.

רוזנק, אבינועם, "ההוראה הנבואה והתלמיד שבניהן" בתוך: "הגות בחינוך היהודי", כרך ב',  
המרכז להגות בחינוך היהודי, עמודים 183-200.

רוזנצוויג, פרנץ, "בסוד הצורה של סיפורי המקרא", בתוך: "נהריים", מוסד ביאליק, ירושלים,  
1960, עמודים 7-19.

ריה"ל, 'הכוזרי', אבן שמואל, שמואל: תרגם, דביר, 1972.

רס"ג, 'הנבחר באמונות ובדעות', דוד קפאח: תרגם, סורא, 1970.

רפל, דב, "מסילת ישרים- חינוך באמצעות אינדוקטרינציה", בתוך: "הגות בחינוך היהודי", כרך ב',  
עמוד 173-182.

שביד, אליעזר, "ר' יהודה הלוי", בתוך: "הפילוסופים הגדולים שלנו", ידיעות אחרונות, 1999, עמוד  
152-155.

שפיר, ישראל, "המושג 'אדם מחונך'" - וכמה השלכות על החינוך היהודי", בתוך: "מדברים חזון",  
פוקס שלמה: עורך, כתר הוצאות לאור, 2006, עמודים 244-258.

גרינברג משה, "היינו כחולמים": דמות החינוך היהדותי האידיאלי" בתוך: "מדברים חזון", פוקס  
שלמה: עורך, כתר הוצאות לאור, 2006, עמודים 137-147.