



# הסתייגויותיו של הרמב"ם מהוראת מטפיזיקה להמונים

עמירה ערן

## תקציר

במאמר זה אני בוחנת את הנימוקים החינוכיים לעמדתו של הרמב"ם שאין ללמד מטפיזיקה להמון הרחב. בכלל שיקוליו של הרמב"ם נמנים גורמים פוליטיים ותאולוגיים, שאפשר לפרשם כגורמים חינוכיים משום שהרמב"ם האמין שתפקידה של החברה הוא לחנך את אזרחיה למעשים מוסריים ולדעות מועילות.

הרמב"ם, הרואה את עצמו הן כפרשן של כתבים מקודשים והן כפרשן של אמיתות פילוסופיות, מתמודד עם השאלה אם ראוי להציג ידע מורכב ומופשט בפשטות או בצורה מטפורית. גישתו של הרמב"ם, הנראית היום אליטיסטית, מעלה אל פני השטח את חולשותיה של התפיסה החינוכית הדמוקרטית ואת סיכונה.

**מילות מפתח:** הרמב"ם; מטפיזיקה; חינוך; אמונה; יהדות; פילוסופיה; אריסטו; פילוסופיה מוסלמית בימי הביניים

## מבוא

מאפיין מובהק של החינוך וההוראה בימינו הוא שקיפות הידע וזמינותו. פתיחות הידע ונגישותו הן תנאים חיוניים להנחלת ידע. תרבות ההמונים המודרנית תובעת גם לראות בכל סוגי הלומדים – המצטיינים, הממוצעים ובעלי הצרכים המיוחדים – מועמדים שווים לקליטת ידע בכל רמותיו.

במאמר זה ברצוני להראות שסל הידע שהוצע לאיש המשכיל בימי הביניים לא כלל ידע מטפיזי. יתרה מזו, השכלה ושכלול אינטלקטואלי נתפסו בימי הביניים כחסומים בפני קהל לומדים בלתי סלקטיבי. בדברי הבאים אתיחס אל הרמב"ם כאל נציג מובהק של האסכולה האליטיסטית. אסכולה זו שיקפה את רוח ימי הביניים, וקשרה קשר ברור בין שכלול הידע ומידת מורכבותו ובין מידת התפוצה הראויה לו. הרמב"ם ביטא בגלוי את העמדה שאין לחשוף את האיש הממוצע לידע מופשט. הוא ביצר את עמדתו המתנשאת בשני טעמים ברורים: הראשון נוגע למהות הידע, ואילו השני נוגע לטיבו של הידע. הרמב"ם האמין שהידע המטפיזי, הנשען על הוכחות שכליות יזומות, זהה לידע האלוהי הנשען על האמונה שדבר האל והאמת חד המה. הוא גם הכיר בכך שלא כל האנשים מחוננים מטבעם ביכולת להעמיק בלימודים גבוהים. התוצאה של המפגש בין שתי ההנחות הללו היא מעט מוזרה: בעוד שלהפצת אמיתותו של דבר האל נרתם הרמב"ם ברצון, נראתה לו הנחלת הידע המטפיזי להמונים מסוכנת. הוא הסביר שהסכנה נובעת מעומקם ומסיבוכם של תוכני הידע. הרמב"ם חשש שרוב האנשים יתיאשו ויאבדו את אמונתם בשל אי-נגישותה של המטפיזיקה.

## הדיסציפלינה הפילוסופית כתחום ידע וכדרך לידע

ההיבט השיטתי: המתאם בין היררכיית המציאות להיררכיית הידע אריסטו ראה במטפיזיקה את שיא ההכרה האנושית. הוא סבר שחרף המאמץ העליון הנדרש מהלומד הוא זוכה להכיר את היש הכרה מדעית כללית ומקיפה שאינה נקטעת על ידי הזמן והמקום. בכך צפון לו עונג עליון, פרי צירופם יחד של האושר שבמימוש טבע האדם כיצור שכלי, אושר הידיעה החסונה ביותר, והאושר הצפון בידעת תכלית האדם וסדר העולם.

וההשכלה כשהיא לעצמה היא ההשכלה של הטוב ביותר כשהוא לעצמו, וההשכלה במלוא מובן המלה היא השכלת היותר טוב במלוא מובן המלה. מה שמשכיל השכל הוא עצמו שהרי לוקח הוא חלק במושכלו כי נהיה הוא

עצמו למושכל [...] ולפיכך נראה שמה שיש לשכל מן האלהי הוא זה [...] והעיון הוא הנעים והטוב מכל (אריסטו, תשמ"ב, עמ' 45-46).

המיוחד לפילוסופים הקלאסיים ולפילוסופים הדתיים של ימי הביניים שירשו אותם הוא אמונתם שיש תואם מוחלט בין אופני הקליטה של הידע ובין תוכני הידע: ההתרשמות החושנית נקלטת באמצעות איברי החישה, ואילו המטפיזיקה, המציאות המופשטת, נקלטת באמצעות השכל. ההנחיות לקליטת הידע המטפיזי, לאצירתו ולהנחלתו הן הבסיס לכל דיון פילוסופי, ותקפותו של הידע מותנית בהקפדה על שיטתיותן.

המשפטים אשר יודעו ולא נצטרך ראייה אל אמיתתם ארבעה מינים: המוחשים – כידיעתנו שזה שחור וזה לבן, זה מתוק וזה מר; והמושכלות הראשונות – כידיעתנו שהכל יותר גדול מן החלק, ושהשנים – מספר זוגי, ושהדברים השונים בעצמם בעינם לדבר אחר כולם שונים (רמב"ם, מלות ההגיון, שער ח, עמ' 44).

"המושכלות הראשונות" הן הנחות היסוד האקסיומטיות והאפריוריות המשותפות לכל בעלי השכל. לצד קליטת רשמי החושים והתנסויות שאין עליהן עוררין, הן הבסיס האלמנטרי והוודאי למסקנות הגיוניות משובכללות יותר מתחום ההנדסה והאסטרונומיה:

וכל מה שיושג בחוש שלם יהיה המגיע ממנו אמתי כולן, הראשונות והשניות, אמטיות, בלי ספק; וכן המושכלות רצוני לומר, במושכלות השניות, בתמונות ההנדסה וחשבונות מהתכונה, הנה זה כולו מושכל אמתי, כי הוא יתבאר בהקדמות קרובות רובן למושכלות ראשונות; וכן כל מה שהוציא בנסיון [...] זה גם כן וכל מה שדומה לו אמתי, וכל מה שתגיע ידיעתו באחד מאלו הדרכים אמתיים. ואנשי ההגיון יקראו את המשפטים המגיעים באחד מאלו שלשה הדרכים – אמתיים (שם, עמ' 45).<sup>1</sup>

1 אל־פאראבי, פילוסוף מוסלמי בן המאה התשיעית והעשירית (870-950), שהשפעתו על רמב"ם מוכחת (ראו למשל, פינס, 1977, עמ' 122-136), הסביר ש"המושכלות הראשונים המשותפים הם משלושה סוגים: הראשון – עקרונות ההנדסה העיונית; השני – עקרונות שבאמצעותם יודעים את היפה ואת המכוער במעשיו האפשריים של האדם; והשלישי – עקרונות שבאמצעות השימוש בהם מתוודעים למצביהם של הנמצאים שאינם יכולים להיות בתחום עשייתו של

הנחות אלו הן הבסיס לחלוקת הידע השיטתית הרווחת בימי הביניים. הידע נחלק תחילה ללוגיקה, הכוללת את המתמטיקה השימושית והמופשטת. אחרי המדעים השימושיים באות הפיזיקה והפילוסופיה המעשית. הפיזיקה כוללת הן את הגופים בעולם והן את גוף האדם, ולפיכך היא קשורה בפילוסופיה המעשית, שממנה נגזרות הנחיות ההתנהגות המוסרית.

אמנם הנהגת האדם נפשו הוא שיקנה אותה המדות הנכבדות ויסיר ממנה הפחיתות, אם הן כבר הגיעו. והמדות הן התכונות הנפשיות שתגענה בנפש עד שעור היותן לקנין ויסודרו מהן הפעולות. והפילוסופים יתארו המדות במעלות ופחיתויות המדות (שם, שער יד, עמ' 75).

המטפיזיקה היא המדע התאורטי המרוּם, הנלמד אחרי לימודי המתמטיקה ומדעי הטבע. מיקומו בהיררכיית הידע הולם את ההיררכיה הקוסמית שצייר אריסטו בתורתו של הרמב"ם גדל משקלה של המטפיזיקה הרבה מעבר למה שאריסטו העלה בדעתו. השיטה הנאופלטונית, שיוחסה בטעות לאריסטו למן ימי הביניים המוקדמים, יצרה מבנה קוסמולוגי – המבוסס על שרשרת שכלים שראשיתה באל וסופה בשכל האנושי – הפועל במציאות הממשית במקביל למבנה התודעתי החמור של החשיבה הלוגית והשיטתית. שרשרת הישיות השכליות השרויות בחשיבה תמידית נמתחת מן העולם העל-חומרי, המטפיזי, המצוי מעל לגלגל הירח ומעל לעולם החומר הממוקם מתחת לגלגל הירח. כל הוויה נטולת גוף סופגת שפע שכלי המוקרן מן ההוויה שמעליה, ומעתירה אותו בדיוקנות וללא מאמץ על ההוויה שמתחתיה. דגם עליון זה, של חשיבה הממוקדת בעצמה ומשתעקת ללא שינוי במעין הפריה והולדה עצמית, משמש השראה לחקירה העיונית האנושית, המתבססת על רפלקציה, אשר חוזרת ומאשרת את פעולת התודעה כפעולה שכלית נערצת.

והפילוסופיה העיונית נחלקת לשלשה חלקים, והם: הלמודית, הטבעית והאלהית.

אמנם החכמה הלמודית לא תעיין בגשמים במה שהם עליה, אבל תעיין בענינים משוללים מחמריהם, עם היות הענינים ההם בלתי נמצאים, כי אם

---

האדם [...] כמו למשל הרקיעים והסיבה הראשונה" (אל-פאראבי, 2007, עמ' 129). השוו שם, עמ' 20-23 (מטפיזיקה).

בחומריהם. וחלקי החכמה אשר הם שרשיה ארבעה, והם: חכמת המספרים, חכמת השעורים, חכמת הכוכבים, וחכמת חבור הנגונים והיא המוסיקה. ויקראו כל אלו החלקים – החכמה השימושית. והחכמה הטבעית תעייין בגשמים הנמצאים בטבע לא ברצון האדם, כמיני המקורים ומיני הצמחים ומיני בעלי החיים. הנה החכמה הטבעית תעייין בכל אלו ובכל מה שימצא בהם (שם, שער יד, עמ' 73).

ברומו של סולם הידע ממוקמת המטפיזיקה, כלומר המדע האלוהי, הדין בתכונותיו של היש הבלתי חומרי שבמרכזו האל. רק מי שרכש לעצמו את המדעים הקודמים מסוגל להעפיל אליה:

והחכמה האלוהית תחלק לשני חלקים, אחד מהם הוא העיון בכל נמצא שאינו גשם ולא כח בגשם, והוא הדבור במה שנתלה באל יתעלה שמה ובמלאכים גם כן, לפי דעתם; כי הם לא יסברו שהמלאכים גשמיים, אבל יקראו אותם השכלים הנפרדים, ירצו בזה; שהם נבדלים מן החומר. והחלק השני בחכמה האלהית, העיון בסבות הרחוקות מאד מכל מה שיכללו עליו שאר החכמות האחרות. ויקראו גם כן את החכמה האלהית ומה שאחר הטבע (שם, שם).

השכל הוא סגולת האדם המורכבת ביותר, אך הוצאתו אל הפועל טעונה מאמץ ולימוד, כי תגובתו לגירוי אינה מיידית ומהירה כתגובתם של איברי החישה. לכן קטן הסיכוי שתוכני המטפיזיקה יהפכו לנחלתם של אנשים שאינם פילוסופיים (סיגד, 1992, עמ' 7-13) במהותם ושוחרי דעת מטבעם. בלימודי המטפיזיקה מתלכדת אהבת האמת עם הביטול העצמי. התנאי לקיומו של הידע המופשט והעליון, אבי כל חכמה, הוא בהצבת האמת כערך עליון.

לסיכום: תובענותה ורוממותה של המטפיזיקה נובעות הן מתוכני ההכרה הן מכושר ההכרה. הרמב"ם, כהוגים יהודיים רבים בימי הביניים, העמיד את המטפיזיקה בראש סולם הידע. תוכני המטפיזיקה עוסקים בהוויה כשהיא לעצמה, מעל המופע הבודד, מעבר לחומר המדיד ולזמן הנמנה. מאחר שהיא מדע עיוני לחלוטין היא תובעת הכנה מוסרית לצד הכשרה אינטלקטואלית ביסודות המתמטיקה, הלוגיקה והפיזיקה (וולפסון, 1978, עמ' 138-174).

## הזיקה בין הידע העליון לשיקולים דידקטיים

קיום תוך הפצה הוא הסביבה הטבעית של הידע. במקרה הפרטי של הידע השיח החיוני לשימורו, להפצתו ולהרחבתו איננו מתנהל בין שווים. שיח זה, כגון השיח הסוקרטי, המתועד בדיאלוגים של אפלטון, או שיח התורה שבעל פה, המתועד במדרשי האגדה של חז"ל, מתנהל בין מי שיודע למי שעדיין אינו יודע. השיח רווי בשיקולים דידקטיים, שתפקידם להקל על בן השיח להפוך לבעל ידע ולהשתוות אליו (ערן, 2008, עמ' 190-193).

המבנה הבלתי שוויוני של השיח איננו מעקר אותו מפוריותו, אך הוא הופך את ההדדיות שבשיח לאירונית (שקולניקוב, 2008, עמ' 19-31). המתבוננים מן הצד, אלה שאינם יודעים, עוכרי האורח שנקלעו לשיח אינטלקטואלי, בדומה לבני הפלוגתא של סוקרטס או לתלמידים בני זמננו, חשים פעמים רבות שהם מאוימים על ידי היודע, ושהאמת שתיחשף מסכנת את אושרם. בעיונות זו, שבאה לשיאה בגזר דין המוות שגזרו פטרוני השיח האתונאים על סוקרטס, נתקל כל מורה.<sup>2</sup> ואמנם, המורשת שהניח אחריו סוקרטס היא שרק מתוך אמונה בעליונותה של האמת יזנח אדם את חדות חייו ויזנק בעיניים פקוחות לזירת התגוששות עם תודעה עצלה או שוטמת.<sup>3</sup>

אף שכל ההולכים שבי אחר האמת קושרים בין ידיעתה ובין מיצוי השכליות, המימוש העצמי והאושר הצפון לבן אנוש, ברי לכול כי רוב בני האדם מוצאים את אושרם בדרכים אינטלקטואליות פחות (לוי, 1986, עמ' 53-82; הלברטל, 2001). תשוקת היודע להנחיל את ידיעותיו, תשוקה הניזונה מהכרה בעליונות המוחלטת של האמת על כל חלופה אחרת, נתפסת בעיני התלמיד הממוצע כהתנשאות ולגלוג עליו. ואמנם צודק התלמיד, שכן שום הנחלה של ידע אינה אפשרית בלי שיתקבל

2 הנה, לדוגמה, התרסתו של סוקרטס בפני הקהל הבור הדורש את מותו: "ואיש אינו יודע את המוות [...] והם מפחדים מפניו כאילו ידעו לבטח, שהוא הגדולה שברעות, וכיצד לא תהיה זאת אותה סכלות מגונה?" (אפלטון, 1979, עמ' 34).

3 רק מתוך כך שסוקרטס תופס את האמת כערך עליון הוא רואה את עצמו כמי שחייב כדאיים רק אם יזנק על אזרחי אתונה כאותו זכוב בקר הנצמד לגבו של סוס אצילי ועצל ומדרבן אותו לזוז ממקומו, במחיר הסכנה שתכף יימעך במכת זנב (שם, עמ' 36). העימות עם האזרח הפשוט אין פירושו שהידע הוא פשוט. הוא מבטא אי-התפשרות על האמת העליונה שדחפה את סוקרטס לשאת את דבריו בכל מרחב שהוא. על כך ראו סיגד, 1992, עמ' 15-55.

על הדעת תחילה שיש הבדל נחרץ בין אמת לשקר, ושהאמת עדיפה מהשקר בכל תנאי.

בעוד התלמיד שרוי בנינוחות עצמית, ויש לעמול כדי לעורר בו את התשוקה לדעת, בעליו של ידע ברמה העליונה, הפילוסוף, המורה או הנביא, מבקש להאציל מידיעותיו עוד ועוד. יתרה מכך, ככל שהיודע יודע יותר, וככל שהידע שלו עליון יותר, כך נובע ממנו, עם הידע, גם הרצון להקנות אותו לזולת; כאילו היה הידע מפל של מים או אור העולה על גדותיו ומבקש לו כלים להיאסף בתוכם ולהשתמר בהם.

וכל סוג משני הסוגים הראשונים נחלק לשני חלקים כמו שביארנו, והוא שהשפע המגיע אל כל סוג מהם יהיה: או בכדי להשלימו לא יותר, או בכדי שיועדף על שלמותו מה שישלים בו זולתו. והנה הסוג הראשון והם החכמים פעמים יהיה השופע על הכוח ההגיוני של אחד מהם בכדי לעשותו בעל מחקר והבנה וידע ויבחין, ולא יתעורר ללמד לזולתו ולא לחבר ספר ולא ימצא תשוקה לכך, ואין לו יכולת לזה. ויש שיהיה השופע עליו בכדי לעוררו בהכרח לחבר וללמד.

כך הוא המצב בסוג השני: יש שיבואו מן החזון בכדי שלמות אותו הנביא לא יותר, ויש שיבואו ממנו מה שגורם לו לקרוא לבני אדם וללמדם ולהשפיע עליהם משלמותה (רמב"ם, מלות ההגיון, שער יד, עמ' 73).

הרמב"ם מבחין בין שלושה טיפוסים, הנבדלים זה מזה בכושרם להבין את המציאות הסובבת אותם: בעלי הכושר השכלי הם הפילוסופים; אלו הנעדרים כושר שכלי ונעים במציאות באמצעות הדמיון בלבד הם מנהיגי מדינה, מנחשים וקוסמים, קוראים בקפה ופותרי חלומות; בין שני טיפוסים קצה אלו – והרמב"ם מונה את הפילוסוף תחילה ואת מנהיגי המדינה בסוף – מציב הרמב"ם את טיפוס הביניים המחונן בכושר שכלי טוב וגם בכושר דמיון טוב, נביא. הרמב"ם אינו מפרט את הזיקה בין שלושת הטיפוסים הללו, אך מאחר שמנהיגי מדינה פועל בתוך המסגרת האנושית הרחבה ביותר יש נטייה לבחון גם את מעלותיהם של הפילוסוף ושל הנביא בהקשר חינוכי-פוליטי.

ואחר זה, דע כי השפע הזה השכלי, אילו היה שופע על הכוח ההגיוני בלבד, ואינו שופע ממנו מאומה על הכוח המדמה, בין מחמת מיעוט הדבר השופע

או מחמת מגרעת שהייתה במדמה מעיקר היצירה, עד שאינו יכול לקבל שפע השכל – הנה זה הוא סוג של חכמים בעלי העיון. ואם היה אותו השפע על שני הכוחות יחד כלומר: ההגיוני והמדמה כמו שביארנו וביאר גם זולתנו מן הפילוסופים, והיה המדמה [הדמיון] בתכלית השלמות היצירתית – הנה זה הוא סוג הנביאים. ואם היה השפע על המדמה [דמיון] בלבד, ויהיה ההגיוני מוגבל [...] – הרי הסוג הזה הם מנהיגי המדינות מייסדי החוקים, והקוסמים והמנחשים, ובעלי החלומות הצודקים, וכן עושי הפלאות על ידי התחבולות המופלאות ומעשי הלהטים (רמב"ם, מורה נבוכים, ב, לז).<sup>4</sup>

הטיפוס הנבואי, המחונן בכושר דמיון נוסף על יכולת שכלית מבריקה, הוא בעל הכישורים החינוכיים הדרושים כדי לגשר בין המטפיזיקאי לקהל הרחב. לעומת הפילוסוף, שהוא מנהיג אקדמי, הפונה אל ההמונים ממגדל שן נישא, יהיר ומסוגר, הנביא, הדובר בשפת השכל והדמיון כאחת, מסוגל לתרגם את האמיתות הפילוסופיות, הנפרדות מחיי המעשה, לשפת המשל והדימוי ולפרקטיקה יומיומית ומוסרית.

קביעת הנביא כחוליית ביניים בין הפילוסוף הבלתי עממי בעליל ובין הפוליטיקאי הבלתי אינטלקטואלי בעליל, מלמדת שהרמב"ם תופס את שליחותו בדומה לתפקיד המורים: תיווך בין הכול-יודעים, הפילוסופים, ובין יודעי-הכלום גונבי הדעת. בני זמננו בוודאי יתלהבו שהרמב"ם מפקיד את הנביאים על יצירת שיח מרתק, שבו מוצגות להמון אמיתות סבוכות ומופשטות בדימוי ססגוני וכובש. הפילוסופים, או האקדמאים המעולים אמנם מתמקדים בתכלית אחת ראויה, אך הם נוטים להסתגר באקדמיה. אלו מביניהם הפונים אל החברה ומתפתים להציג מועמדות לנשיאות המדינה שבה נולדו נעשים טרף קל למנהיגי המדינה הקובעים את האג'נדה החינוכית. חוסר הפונקציונליות ברדיפת האמת שלהם נתפס כהירות חתרנית.<sup>5</sup> ואילו מנהיגי המדינה, משוללי השכל אך הכריזמטים, אמנם משגרים מסרים עממיים קליטים ופופוליסטיים, אך אינם עושים זאת כתרגיל ביחסי ציבור,

4 הציטוטים ממורה נבוכים הם מתרגומו של י"ד קאפח, 1977, אלא אם כן צוין אחרת.

5 לפי ניתוחו של שפינוזה את תפיסתו של הרמב"ם, הדמיון הפיוטי שבו ניחנו הנביאים הקנה להם יתרון רב כמורי מוסר אך לא כבעלי שכל עיוני. הווה אומר, יתרונם של הנביאים בעיני הרמב"ם הוא מקור חולשתם אליבא דשפינוזה. ראו שביד, 2001, עמ' 55-59.



כי אם כפועל יוצא מהיעדר יכולת בקרה שכלית ומליקוי מובנה בתפיסת המציאות הריאלית.

אהבת אמת, העולה על גרותיה ורוחקת בבעליה לזנוח את טובתו הוא ולהתגייס לשליחות למען הרוב הדומם, הבלתי שכלי והחסר כל מודעות לחסרונותיו, היא התכונה החינוכית הבולטת ביותר של המנהיג הרמב"מי, משום שבזכותה יוצאת לאור הצטיינותו השכלית ובאה במגע עם כל שכבות האוכלוסייה.

כך, בקבוצה הראשונה, והם החכמים, יש אדם ששיעור מה ששופע על כוחו המדבר [יספיק] לעשותו בעל חקירה והבנה, והוא יכיר ויבחין ולא יתעורר ללמד את זולתו ולא לחבר ספרים. הוא לא ירגיש תשוקה לכך, ולא תהיה לו יכולת לעשות זאת. ויש מי שמה ששופע עליו שיעורו יניע אותו בהכרח לחבר ספרים וללמד. כן הדבר בקבוצה השנייה. יש נביא שתבוא לו התגלות שתביא אותו לידי שלמות ולא יותר, ויש מי שיבוא עליו מה שיחייב אותו לקרוא את בני-האדם (אל האמת) וללמדם, והוא משפיע עליהם משלמותו. הרי שהתברר לך שלולא אותה שלמות יתרה לא היו מכנסים את החוכמות בספרים והנביאים לא היו קוראים את בני-האדם לדעת את האמת. כי חכם לא יחבר חיבור לעצמו, ללמד את עצמו את מה שהוא כבר ידע. אלא טבעו של השכל הזה הוא כזה שהוא שופע תמיד ונמשך ממקבל שפע זה אל מקבל אחר (רמב"ם, מורה נבוכים, ב, לז).

הבעלות על הידע היא מטבעה אוטוריטיבית, שכן על הידע להיות נאמן לאמת, שהיא יסוד קיומו, ובעטייה הוא הופך לנכס למנהיג ולהמונים, למורה ולתלמידים. גם בזירה האנושית פועל אותו דגם עליון של העתקת השכליות מישות לישות, הפועל בעולם המטפיזי. משעה שהידע הופך נאמן לבעל הידע יותר מאשר למקורו, ואהבת האמת הופכת לאהבת הסמכות החינוכית, יש סכנה שאותו ידע יומר במניפולציה פוליטית.

במידה ידועה האוטורייות של השיח המלומד היא פרי הפחד הקיומי מן האמת ולא רק תוצאת לוואי של שיקולים פוליטיים, הנובעים מהתנגשות בין שתי אוטוריטות מוחלטות, כפי שאוהבים לצייר זאת.<sup>6</sup> בעבר הופנתה תשומת לב יתרה

6 ראו לדוגמה את אמרתו המפורסמת של ר' עקיבא: "תניא אמר רבי עקיבא כשהייתי עם הארץ אמרתי מי יתן לי תלמיד חכם ואנשכנו כחמור אמרו לו תלמידיו רבי אמור ככלב אמר להן זה נושך ושובר עצם וזה נושך ואינו שובר עצם" (תלמוד בבלי, פסחים מט, ב).

לטעמים האזוטריים שנלוו דרך קבע לספרות הדרשנית והפרשנית. הנחת המוצא הייתה שטקסט השואב את אמיתותו מהצגתו כפרשנות לכתבי הקודש, דהיינו כפרשנות לדיבור אלוהי, חב את אלמותיותו לכך שלעולם לא יובן עד גמירא. הפירוש הוצב אפוא כבעל מעמד כפול: מצד אחד, אמיתותו מוחלטת, אך בשל כך בלתי מובנת לנעדרי הידע האלוהי, המטפיזי, ומצד שני, זמינותו לתודעת ההמונים הרווחת היא אילוף חינוכי, שאינו יותר מאילוסטרציה או מטפורה לאמת העל-זמנית. בפני פרשן הטקסט המדעי, ממש כמו בפני פרשן הטקסט המקודש, עמדו שתי ברורות מנוגדות: להצביע על האמת המוחלטת, שהיא ממילא אוניברסלית, על-זמנית, מופשטת, שכלית ועיונית, ולפיכך קשה להשגה עד בלי די; או לבאר את האמת המוחלטת באמצעות ייצוג חלקי מוגבל, מוחשי ונגיש לתודעה, הפוגם בתקפותה האולטימטיבית. פרשנים שונים בחרו בדרכים שונות, אך המאפיין את הפרשן הדתי, הפרשן המחויב מלכתחילה לחוק הלכתי-מעשי (המייצג אף הוא אמת אלוהית על-זמנית מכאן, ופרקטיקה יומיומית, היפה לפלוני-אלמוני, מכאן), הוא דחיית הידע המטפיזי מטעמים פוליטיים-חברתיים.<sup>7</sup>

הסיבה לכך נעוצה בהנחה המוקדמת שאלוהותו של הכלל המעשי ואלוהותו של הכלל ההכרתי מחייבות את שניהם להסכים זה עם זה במקום כלשהו ובזמן כלשהו. הפשרה המקובלת קובעת שתפקיד העשייה (המוסרית) הוא לחנך להכרה עיונית, שהעדפתה תוביל את בעליה לויתור על מעורבותו בחיי החברה.<sup>8</sup> תפיסה זו הועידה לאזוטריות תפקיד חינוכי רב חשיבות.

לסיכום: מטרתה של הצנעת האמת מקהל בלתי משכיל הייתה לחזק את אמונתו של האיש הפשוט במטרות זמניות ונראות לעין, ולשמרו מפני טעויות אידאולוגיות וקונספטואליות הרות אסון וחשוכות תיקון.<sup>9</sup>

7 דוגמה מובהקת לכך היא הטפתו של הרמב"ם להעדפת המוסר הבין-אישי (חסד, צדקה ומשפט) על פני הידיעה השכלית בסוף מורה נבוכים, המוקדש כולו לבנייתה של אמונה שכלית.

8 על התפיסה שהידע המטפיזי מסוכן להמון במסורת האפלטונית ואצל הרמב"ם ראו קליין-ברסלבי, תשנ"ז, עמ' 15-30. השווה הלברטל, 2009, עמ' 244-250; הרוי, 2002; שטראוס, 2001, עמ' 157-167.

9 לדוגמה מהאמונה שהאל הוא בעל גוף או, גרוע מכך, שאין השגחה.

## הקושי בלימודי ידע גבוה

הקושי העיקרי בלמידת המטפיזיקה נובע מהיותה מדע שכלי, וממילא מדע מופשט. שני אפיונים אלו הכשירוה לעמוד בראש המדעים הפילוסופיים, שכן היא בגדר שיא השכלול השכלי.

בקושי המהותי שלה נעוץ גם יתרונה: בהיותה מנותקת מעולם החומר היא משאת הנפש של הפילוסוף שוחר האלמוות ושל התאולוג שוחר קרבת האל. יתרון זה תרם יותר מכול לזיהויה עם המדע האלוהי בימי הביניים. בשל השכליות של המטפיזיקה, הלוגיות של היסקיה ושרשרת ההיקשים המסובכת הקושרת בין ההנחות למסקנות המליץ הרמב"ם על חסיונה. מאחר שהמטפיזיקה דורשת מטבעה אימון שכלי מדוקדק, לימוד לאורך זמן, שמירה קפדנית של חוקיות הלמידה, ריסון עצמי והתגייסות מוחלטת, המליץ הרמב"ם שלא לפתוח את הידע המטפיזי בפני ההמונים (מורה נבוכים, א, לד).

להסתייגות האקדמית הוא הוסיף גם הסתייגות פוליטית-חינוכית. לדבריו, בשל אי-נגישותו של הידע הפילוסופי המופשט בעניינים הפילוסופיים אין הסכמה מוחלטת:

אך יש דברים אשר האדם מרגיש שתשוקתו להשיגם [בדעתו] גדולה. השתלטות השכל לבקש את מהותם האמיתית ולחקור אותם מצויה בכל קבוצת אנשים בעלי עיון ובכל זמן. על אודות דברים אלה מרובות הדעות, מתגלעת מחלוקת בין המעיינים, וספקות מתעוררים בגלל דבקות השכל בהשגת הדברים האלה, כלומר, התשוקה אליהם, ומפני שכל אחד חושב שהוא מצא דרך לדעת בה את המהות האמיתית של הדבר. אך אין בכוחו של השכל האנושי להביא הוכחה מופתית לכך. כי כל דבר הידוע על סמך הוכחה מופתית – אין לגביו מחלוקת, התמודדות או סרבנות, אלא מצד בור אשר מגלה אותה עיקשות הקרויה "התעקשות לנוכח המוכח", כגון שאתה מוצא אנשים אשר סירבו בעקשנות לקבל שהארץ כדורית ושהגלגל סובב וכיוצא בזה. הללו אינם נוגעים לענייננו. דברים אלה, שהתעוררה לגביהם מבוכה, רבים מאוד בעניינים המטפיזיים, מעטים בעניינים הפיזיקליים, ונעדרים בעניינים המתמטיים (רמב"ם, מורה נבוכים, א, לא, מהדורת שורץ, א, עמ' 71).

בשל המופשטות, המורכבות והיעדר הנגישות לידע העיוני גוברת הסכנה ששרלטנים או בורים יפיצו דעות שגויות במסווה של דעות אמיתיות. מאחר שלמשוללי הידע וההכשרה השכלית אין כושר בקרה שכלי, הסיכוי שלהם להיפגע מדעות מוטעות הוא גבוה ביותר.

## הסכנה שבחשיפה לידע עליון

הרמב"ם סובר שהסכנה שאדם ייחשף לידע שאינו מסוגל לקלוט גדולה מן הסכנה שלא ילמד כלל. לדבריו, הליך לימודי שלא מיצה את ייעודו מותר את האדם במבוכה מאכלת. למבוכה קיומית אנושה זו הוא מציע מרפא בספרו מורה נבוכים.<sup>10</sup> מאחר שכל הליך לימודי מושתת על הפרכת דעות קדומות ופילוס דרך לדעות הראויות, קטיעת הליך זה באבו תוביל את הלומד לאבד את הדעות המוצקות ששימשו לו עוגן בסבך חייו עוד טרם קנה נקודת מבט חדשה, שעליה יוכל להישען מעתה. הוא נותר אפוא אובד דרך, כושל במסעו; דרכו לאחור כבר ניטשה ואילו דרכו לפנים עודנה חסומה.

עוד מתריע הרמב"ם בפני חוסר התוחלת שבשינון מושאי חשיבה המרוממים מכוח ההשגה. ההתעקשות לפצח חידה שכלית שהיא מעבר לכוח ההשגה הטבעי של המין האנושי תניב פתרון תאורטי, המידמה לאמת רק בחיצוניותו. לאמיתו של דבר, הניסוחים המצטלצלים כשכליים עתידים להתגלות כאמיתות חסרות שחר שנוסחו ונוכסו, אם בתום לב ואם מתוך הבנה שגויה. במקום שבו מתפוגג הידע המטפיזי פורחות השערות פנטסטיות כמגדלים באוויר. הרמב"ם מודע לכך שלשכל האנושי יש גבול,<sup>11</sup> ושתחום הכרותו אינו אין-סופי. הוא סבור שאצל אנשים אחדים הגבול נמוך משל אחרים.

10 ראו על כך בפרוטרוט ערן, תשנ"ד. השו"ש שוורץ, תשס"ב, עמ' 11-28.

11 ראו בהרחבה Pines, 1979; Aleph Forum, 2008. הטעון של שלמה פינס הוא קטגורי יותר מניסוחו של הרמב"ם בפרקים העוסקים בהנחלתו של הידע האלוהי במורה נבוכים, שהם מושא מחקרנו הנוכחי. פינס סבור שתורת התארים השלילית שבה החזיק הרמב"ם מוכיחה שבסתר לבו הוא האמין שאין שום אדם היכול להגיע לידע ממשי וחיובי על אודות האל. לדעתו של פינס, הידע המטפיזי חסום כליל בפני האדם. אם אמנם טיעון זה נכון, כי אז בטלה גם אמונתו של הרמב"ם בהישארות הנפש-שכל אחר המוות.

אך אם תבקש השגה שהיא מעל להשגתך או תמהר להכחיש את הדברים אשר הפכם לא הוכח בהוכחה מופתית, או שהם אפשריים ולו באפשרות הרחוקה ביותר [...] לא רק שלא תהיה שלם, אלא תהפוך הפגום שבפגומים, ואז יארע לך שיתגברו עליך דמיונות ונטייה לפגמים, תועבות ורעות, מכיוון שהשכל טרוד ואורו כבה, כמו מיני הדמיונות הכוזבים המזדמנים לעין, כאשר נחלשת הרוח הרואה אצל חולים, או אצל הנועצים עיניהם להסתכל בדברים מאירים או בדברים דקיקים. על עניין זה נאמר: דבש מצאת אכל דִּיךְ פֶּן תִּשְׁבַּעְנָה וְהִקָּאתָ (משלי כה, 16) [...] כוונת הדברים שלא תפעיל את שכלך אלא במה שהאדם מסוגל להשיגו. ואילו מה שאין בטבע האדם להשיגו, העיסוק בו מזיק מאוד, כפי שהסברנו (רמב"ם, מורה נבוכים, א, לב).

כשם שכפית אחת של דבש אינה הורסת את מערכת העיכול, כך גם קורטוב של מיסטיקה ונהייה אחר תשובות עמומות אין בהם כדי להרוס את הנפש. ואולם חדירה עיקשת אל התחום המופשט עלולה לבלבל את האדם לגמרי, עד כדי כך שיאבד את מצפן קיומו.

אין הכוונה בדברים מפורשים אלה אשר אמרו הנביאים והחכמים ז"ל לסתום את שער העיון לגמרי ולהשבית את השכל מלהשיג את מה שהוא יכול להשיג כמו שחושבים הבורים והמתרפים, אשר קוסם להם לפרש את חסרונם וטיפשותם כשלמות וכחוכמה, ואת שלמות זולתם וחוכמתו כחיסרון וכחריגה מן התורה, שמים חשך לאור ואור לחשך (ישעיה ה, 20), אלא כל הכוונה היא להודיע כי לשכלים של בני-אדם יש גבול אשר בו הם נעצרים (שם, שם).

שאלת גבול הידע אינה רק שאלה מתודית ופדגוגית. זו שאלה אפיסטמולוגית ואונטולוגית, משום שהרמב"ם, כמו כל הפילוסופים הרציונליים בימי הביניים, האמין בהלימה מושלמת בין הקיום והממשות ובין השכליות באשר היא. ההנחה המובלעת היא כי הדברים הקיימים במציאות קיימים בראש ובראשונה כאידאות (צורות) במחשבתו של האל. הקיום הפיזי מאוחר אפוא במהותו מהקיום המטפיזי, ורעוע ממנו.

ואולם גם על פי ההנחות המדעיות הקלאסיות והימי ביניים המובהקות, הקיום המטפיזי הוא כללי, אוניברסלי (ולרוב אפריורי), ואילו הקיום הפיזי הוא

פרטי ופרטיקולרי. לפיכך הקיום המטפיזי אינו מוגבל על ידי החומר ורפיסות קיומו, ואילו הקיום הפיזי נטוע במגבלות של חלל וזמן, הפולשות לתוך עצם קיומו. למרבה הצער, האדם, בחייו עלי אדמות, נוצר אף הוא כגוף. גופניותו היא שמקבעת אותו כפלוגי אלמוני בפיסת החיים שלו, בנתח של היסטוריה מסוימת ובטווח של תוכנות שכליות, שאליהם נולד ובתוכם צמח. תפיסת העולם הפוסט-קנטיאנית גורסת שתודעתו של האדם גם היא אינה מנותקת מקיומו כמכלול של הכרה והתרשמות, שכל וחומר, מופשטות והתפשטות.<sup>12</sup>

הרמב"ם, המאמין, כמו בני דורו הרציונליים, בניתוקה של התודעה מן ההוויה, יודע שגופניותו של אדם היא מחסום עצום בפני הלימוד העיוני, אך הוא משוכנע כי בשיטתיות מדוקדקת, בריסון עצמי ובהקפדה מתמדת שמא ילך שולל אחרי מדוחי גופניותו וחולשות דמיונו, מסוגל איש הרוח להתקדם לעבר רכישת הידע המטפיזי.

דע שמזיק מאוד להתחיל בחוכמה הזאת, דהיינו, המטפיזיקה וכן להבהיר את משמעויות משלי הנביאים ולהצביע על ההשאלות המשמשות בנאומים שספרי הנבואה מלאים בהם, אלא צריך לחנך את הקטנים ולהניח לקצרי-הדעת להיות איתנים בדעה לפי רמת השגתם. אך מי שנראה שלם בדעתו ומוכן לדרגה הגבוהה הזאת, דרגת העיון על דרך ההוכחה המופתית, והראיות השכליות האמיתיות, מעלים אותו מעט מעט עד שיגיע לשלמותו, אם על-ידי מי שיעוררו לכך ואם מעצמו.

ואילו כאשר אדם מתחיל במטפיזיקה הזאת, יארע לא רק בלבול באמונות אלא ביטול גמור. משל למה הדבר דומה? למי שמאכיל ילד יונק לחם-חיטה ובשר ומשקהו יין, כי זה יהרגנו בלי ספק, לא מפני שאלה מזונות גרועים ואינם טבעיים לאדם, אלא מכיוון שהניזון מהם חלש מלעכלם ולהפיק מהם תועלת. כן מוסתרות דעות נכונות אלה ונרמזות בחידות וכל חכם מחבל תחבולות ללמדן שלא במפורש, לא מפני שיש בהן תוך רע או מפני

12 השוו לדוגמה לדבריו של קאנט על המטפיזיקה: "כל פילוסופיה במידה שהיא מתבססת על יסודות הנסיון יכולה להיקרא פילוסופיה נסיונית, וזו המציעה את לימודיה רק על פי עיקרים אפריוריים יכולה להיקרא פילוסופיה טהורה. האחרונה כשהיא צורנית בלבד נקראת תורת ההגיון וכשהיא מצומצמת ומוסבת על נושאים מיוחדים של השכל, הריהי נקראת מטפיזיקה" (קאנט, תשנ"ח, עמ' 7). אף על פי כן כל ידיעה באשר היא, תבונית כניסיונית, בוחנת את הממשות על פי פריגמות קבועות מראש המנחות את ההכרה.

שהן הורסות את יסודות האמונה, כפי שחושבים הסכלים הטוענים שהם הגיעו למעלת העיון, אלא הן הוסתרו, כי השכלים קצרים בתחילה מלקבלן, ורומזים אליהן כדי שהשלם ידע אותן (רמב"ם, מורה נבוכים, א, לג).

יתרה מזו, הרמב"ם, הדוגל בקיומו הנפרד של השכל האנושי, מאמין בהישארותו לאחר מות הגוף. השכל הנשאר איננו השכל הפוטנציאלי שעמו בא אדם לעולם, כי אם השכל שהשתחרר מתלותו בגוף גם במהלך חיי האדם בעקבות מאמציו הכנים והמתמשכים לדבוק במדעים המטפיזיים. לפי עקרון ההלימה בין הכלי אוצר התכנים ובין התכנים האצורים בכלי, השכל המכיר באמת ואוצר אותה בתוכו נעשה אף הוא נצחי כמוה, אגב הזדהותו עמה. ברי שתכנים פיזיים, שהם מלכתחילה תלויי גוף, אינם יכולים להתמיר את התודעה האנושית ולהופכה בלתי חומרית. וכל עוד הנפש חומרית כל כולה, היא תבוא אל קצה המוחלט עם התבלות החומר. רק תכנים מטפיזיים ידחפו את התודעה האנושית לקיום רוחני וינתקו אותה מתלותה בחומר; תחילה תתנתק מצורכי הגוף היומיומיים, מההתנהגות הספונטנית המתפרצת והלומת הרגש, ואחר כך – אם עמדו לאדם כוחותיו – תגיע לתובנות רוחניות ולתאוריות על אודות טבע העולם.

טעות בתפיסת הידע המטפיזי טורקת את הדלת בפני הקיום האנושי המשמעי היחיד. ללא המטפיזיקה אין לאדם הנבוך כל נגישות לקשר הסיבתי החסון שבין התופעות הנצפות לחוקיות הנצחית. ללא המטפיזיקה פשר הקיום האנושי השכלי נשאר חתום בפני האיש שוחר הדעת. הוא מתרוצץ אנה ואנה בין התרחשויות אקראיות שאין להן הסבר אלא בעצם היקרותן הסטטיסטית.

ללא המטפיזיקה אדם בלום על ידי גופניותו ועל ידי תכתיבי הזמן והמקום. הללו משתלטים על עצם קיומו ושוללים ממנו את עונג ההכרה המופשטת ואת הסיכוי להתקיים כשכל טהור (אם בעולם הזה אם ב"עולם הבא", שאיננו אלא עולם השכל הנשאר).<sup>13</sup>

לסיכום: הרמב"ם מדגיש את חשיבות הסלקטיביות בהפצת הלימודים המטפיזיים משום שהוא משוכנע כי נזק הנגרם להכרה בלתי בשלה אך אקטיבית עולה עשרת

13 לדעתו של קלנר הסיבה האמיתית לחוסר סובלנותו של הרמב"ם לשגיאות אינטלקטואליות, לעומת פשרנותו היחסית בקביעת הלכה, היא אמונתו שהישארותו של האדם אחר המוות כשכל (נקנה) תלויה בידיעתו את האמת. ראו קלנר, 2002, עמ' 405.

מונים על הנזק שבאי־ידיעה פסיבית. הסיכוי הפתוח בפני המתלמד סגור לנצח בפני הכופר והתועה.

## וכיצד היא האהבה הראויה?

בין הסולם הארוטי לסולם הידע

הגותו החינוכית של הרמב"ם בנויה על הפרדה בין למידה מותנית ללמידה בלתי מותנית. הראשונה מתוארת כפעולה שלא לשמה, ואילו השנייה היא לשמה. זוהי הלמידה מאהבה.

ו [ד] אמרו חכמים הראשונים, שמא תאמר הריני למד תורה בשביל שאהיה עשיר, בשביל שאקרא רבי, בשביל שאקבל שכר בעולם הבא; תלמוד לומר, "לאהבה את ה'" (דברים יא, יג) כל שאתם עושים, לא תעשו אלא מאהבה (רמב"ם, משנה תורה, הלכות תשובה, פרק י, הלכה ו).

הקשר בין האהבה ללמידה נובע מכך ששתיהן דומות בטוטאליות שלהן ובהנעה שלהן. גם האהבה וגם הלמידה חייבות לנבוע ממעורבות מוחלטת של הרצון. זו גם זו מחייבות ויתור על האני והתמסרות מוחלטת לאידאל נפרד. אי אפשר לכפות הבנה על תלמיד, אלא רק שינון, כשם שאי אפשר לכפות אהבה, אלא רק צייתנות.

והזהירו החכמים על זה ואמרו (אבות פ"ד מ"ה) "לא תעשם עטרה להתגדל בהם ולא קרדום לחפור בה". ירמזו למה שביארתי לך, שלא ישים תכלית החכמה לא שיגדלו אותו בני אדם, ולא שירוויח ממון, ולא יקח לו דת ה' לפרנסה, ולא תהיה אצלו תכלית החכמה אלא ידיעתה בלבד. וכן אין תכלית האמת – אלא שידע שהוא אמת והמצוות אמת ולפיכך תכליתן – קיומן (הרמב"ם, הקדמות, עמ' קלב).

האי־פונקציונליות של החקירה הפילוסופית היא שעושה אותה מקבילה לאהבה. כשהרמב"ם מאחד את האהבה עם הביקוש אחר האמת הוא בעצם חוזר על תגליתו העיקרית של סוקרטס, ששתיים אלו יכולות להתקיים אך ורק כאשר מתבטלת הדרישה לתוצאות סופיות וחד־משמעיות (סיגר, 1992, עמ' 23–24). החשיבה מקבילה לאהבה בהיותה כמוה חסרת סוף ונעדרת תכלית:

ה [ג] וכיצד היא האהבה הראויה: הוא שיאהב את ה' אהבה גדולה יתרה רבה,



עזה עד מאוד, עד שתהא נפשו קשורה באהבת ה', ונמצא שוגה בה תמיד – כאלו חולי האהבה, שאין דעתם פנויה מאהבת אותה אישה שהוא שוגה בה תמיד, בין בשוכבו בין בקומו, בין בשעה שהוא אוכל ושותה (רמב"ם, משנה תורה, הלכות תשובה, פרק י, הלכה ה).

רק האהבה והחשיבה הן אינן־סופיות, והן הודפות כל התניה. לפיכך רק בכוחן לייצר תנועה שמקורה בחירות מוחלטת. חירות זו ניכרת בהתנתקות מן העולם העובדתי וברדיפת אמת מוצקה שאינה תלויה בו. רק משום שהוא מאמין באהבה אין הפילוסוף יכול לחיות ללא האמת. דרך העיון המטפיזי הוא בעצם מקדש את בחירת הלב ומוותר ויתור גורף על העובדות המקריות של הקיום הגופני, המדיד והתוצאתי.

המודעות לכך שפעולת ההכרה, שבה תלוי פיצוח משמעות הקיום, איננה ספונטנית<sup>14</sup> מביאה את הרמב"ם לנסח גישה חינוכית, הרואה בלמידה פונקציונלית שלב ביניים הכרחי עד להכרת ערך האמת. החשש הכבד ביותר של הרמב"ם הוא שמא מפח הנפש הצפוי לכל מי שמשתוקק לאחוז באמת שאין בלתי עלול לדרדרו למסקנה שאין אמת כלל. וכך, על אף הקושי העצום להוכיח את קיומן של אמיתות בלתי מותנות, הקיימות בנפרד מן האדם והמתגלות לעין השכלית רק בהבזק, מתגייס הרמב"ם לבניית אמונה שתבצר את הספקנות ותרפא את המבוכה.

הרמב"ם ממשיך את הקושי לדרבן אדם להשקיע מאמץ להשיג יעד שטרם נכבש למאמצים שעושה מורה מנוסה לגרום לתלמיד צעיר להתחיל בתהליך למידה ארוך ותובעני. לא זו בלבד שעבור התלמיד ההכרח לחשוב הוא המעמסה המורכבת והקשה ביותר, אלא שאין בכוחותיו גם להעריך את התגמול שיקבל בעבור מאמציו, שהרי הידע נחשב בעיניו פחות ערך.

שים בדעתך כי נער קטן הביאוהו אצל המלמד ללמדו תורה. וזהו הטוב הגדול לו לעניין מה ששיגי מן השלמות. אלא שהוא, למיעוט שנותיו וחולשת שכלו, אינו מבין מעלת אותו הטוב, ואל מה שיגיעוהו בשבילו מן השלמות. ולפיכך בהכרח יצטרך המלמד, שהוא יותר שלם ממנו, שיזרז אותו על הלמוד בדברים שהם אהובים אצלו לקטנות שנותיו. ויאמר לו: "קרא ואתן לך אגוזים או תאנים, ואתן לך מעט דבש". ובזה הוא קורא ומשתדל. לא

14 על ההשלכות המאוחרות של תפיסה זו ראו בכלר, 1999, עמ' 43-44.

לעצם הקריאה, לפי שאינו יודע מעלתה, אלא כדי שיתנו לו אותו המאכל. ואכילת אותן המגדים אצלו יקר בעיניו מן הקריאה, וטובה הרבה בלא ספק. ולפיכך חושב הלימוד עמל ויגיעה, והוא עמל בו כדי שיגיע לו באותו עמל התכלית האהוב אצלו, והוא אגוז אחד או חתיכה דבש. וכאשר יגדל ויתחזק שכלו ויקל בעיניו אותו הדבר שהיה מחשיבו מקודם, ויחזור להחשיב זולתו, יעוררו שוב חשקו בדבר היותר חשוב אצלו, ויאמר לו מלמדו: קרא ואקנה לך מנעלים יפים או בגדים בתואר כזה וכזה, וישתדל אזי גם כן, לא לעצם הלימוד, אלא לאותו המלבוש (רמב"ם, הקדמות, עמ' קלא).

הרמב"ם מכנה את התהליך החינוכי המתנה את רדיפת הידע בתכלית ידועה מראש המותאמת – פונקציונלית ואופרטיבית – לרצונו ולשאיפותיו של התלמיד "שלא לשמה":

וזה כלו מגונה. ואמנם צריכים לזה בגלל חולשת שכל האדם, אשר ישם תכלית החכמה דבר אחר זולת החכמה, ויאמר למה אלמד זאת החכמה, אם לא כדי להשיג בה מה שהוא הזיה לפי האמת. וזה הוא אצל החכמים "שלא לשמה", כלומר, שהוא יקיים המצות ויעשן וילמד וישתדל לא לזה הדבר בעצמו, אלא לדבר אחר (שם, שם).<sup>15</sup>

רק בתום מסע העפלה ממושך, שבו התלמיד המתמלא תשוקה בוערת נזרק בכל פעם מחדש לאהבה מדומה שונה המשתלטת על נפשו וכובשת אותה, יגיע התלמיד לאהבת הלימוד לשמו. התפיסה הדידקטית שמציג כאן הרמב"ם מעוצבת ברפוס התפיסה הסוקרטית של האהבה לאמת. אפלטון מתאר את התשוקה הארוטית הסוקרטית כטיפוס בסולם שבכל שלו האוהב הולך שבי אחר אהבה קונקרטי אחרת, עד אשר הוא מגיע לבסוף אל האהבה האמיתית, הבלתי מוגבלת שהיא תכלית לעצמה.<sup>16</sup> סוקרטס הקדיש גם הוא את פעילותו החינוכית לביטולן של תכליות ביניים. על נחישותו להיצמד לאמיתות מוחלטות בלתי פונקציונליות שילם במחיר

15 השו"ר רמב"ם, ספר המדע, הלכות תשובה, פרק י', הלכות ה-ט.

16 בשלב הראשון הולכת הנפש שבי אחר עונג גופני מוגבל; בהדרגה היא מתעלה להעדפת היופי הנפשי על פני הגופני. בראשית צעדיה היא מרוחקת מן הפעילות הכרוכה במעשים ובחוקים, ובהדרגה היא משתאה מן המדעים והרעיונות שהם מולידים. רק בשלב עליון זה מבין איש הדעת הסוקרטי שהדימוי החושני של האמת אינו אלא החטאה של המשמעות האמיתית והכוללת (אפלטון, 2001, עמ' 138-140).

חייו. הרמב"ם אף הוא קומם עליו המונים כאשר ביטל כליל את הגמול גם בעולם הבא (סטרומזה, 1999). אמונתו של הרמב"ם דומה לאהבת האמת הסוקרטית: "וכן אין תכלית האמת אלא שידע שהיא אמת" (רמב"ם, הקדמות, עמ' קלא). בעוד אהבה התלויה בדבר אינה אהבה באמת, חשיבה שאינה חופשית לא תוביל לאמת. ביטול תכליות הביניים הוא אפוא הסימן הראשון לנוכחותה האלוהית והטוטאלית של אהבת האמת המשתלטת על ההווה וגורפת את התודעה:

כאלו חולי האהבה, שאין דעתם פנויה מאהבת אותה אישה שהוא שוגה בה תמיד, בין בשוכבו בין בקומו, בין בשעה שהוא אוכל ושותה (רמב"ם, ספר המדע, הלכות תשובה, פרק י, הלכה ה).

החתייה לאמיתות נפרדות, הנבדלות מן העולם הממשי והעובדתי, מקבילה לטוויית המשמעות ולאריגת האהבה, אך היא גורמת גם להתנתקות מן העולם הריאלי. נקודת המבט הפילוסופית והמדעית דורשת מן החוקר להתעלם מרעשי עולם העובדות ולחפש משמעות חבויה בעומק ההתרחשויות.

דבר ידוע וברור שאין אהבת הקדוש ברוך הוא נקשרת בליבו של אדם, עד שישגה בה תמיד כראוי ויעזוב כל שבעולם חוץ ממנה כמו שציווה ואמר "בכל לבבך ובכל נפשך" [דברים ו, ה; דברים י, יב; דברים ל, ו]: אלא בדעה שיידעהו. ועל פי הדעה, האהבה – אם מעט מעט, ואם הרבה הרבה (שם), (שם).

מתוך מודעות לכוחה של האהבה כערך עליון מקנה לה הרמב"ם מעמד יחיד של תכלית אחרונה: "ותכלית ידיעתה לעשותה" (משל התלמיד, עמ' 253 לעיל). נאום התהילה, שבו מתוודה סוקרטס על השתעבדותו לתכלית אחת – המדע של היפה כשלעצמו (אפלטון, 2001, עמ' 89), הקרוי בפיו תורת האהבה,<sup>17</sup> הוא ויתור מרצון על כל תכליות הביניים, שאף אחת מהן אינה מתכללת לתכלית הסופית וכולן כאחת מגיעות לכך:

ואם תראה אותו [את היפה כשלעצמו] ולו פעם אחת לא יהיו עוד חשוכים בעיניך לא זהב ולא בגדים ואפילו לא ילדי או נערים יפים (שם, שם).

17 "וגם אני עצמי מכבד את תורת האהבה ומקיים אותה במיוחד" (אפלטון, 2001, עמ' 90).

## ליבוי אהבה וכוחו של ההרגל

בין הקשיים העצומים המונעים החלפת דעות ישנות, נוחות ושגויות בדעות מהפכניות ומסובכות מונה הרמב"ם את כוחו הרע של ההרגל:

בשל הסיבה הזאת עיוור האדם מלהשיג את האמיתות והוא נוטה אל מה שהוא מורגל אליו, כמו שקרה להמון לגבי ההגשמה ובעניינים מטפיזיים רבים, כפי שנסביר כל זאת, מכיוון שהורגלו וחונכו על-פי ספרים, אשר נקבעו בלבם הערצה כלפיהם ואמונה בהם, אשר פשטיהם מצביעים על הגשמה ועל דמיונות חסרי-שחר, אלא שנאמרו על דרך המשל והחידה (רמב"ם, מורה נבוכים, א, לא, מהדורת שורץ, א, עמ' 72).<sup>18</sup>

לדברי הרמב"ם, ההרגל, עם החנופה ללומד והקשב הקצר, מובילים להטיה מכוונת של הדעות הנכונות ולהלבשתן בכסות נעימה. מודעותו לכך שהבנה של סוגיה מסובכת אינה בגדר שינוי שאפשר לחולל בבת אחת הביאה את הרמב"ם לאמץ שיטה חינוכית המבוססת על מטרות ביניים זמניות, שכל אחת מהן היא במעמד של תכלית אחרונה. גם את האבולוציה מדת אלילית לדת שכלית הוא ראה כהתפתחות שחוזה כל תלמיד העובר מתפיסת מציאות ילדותית מקומית וחושית לתפיסה בוגרת של הפשטה והכללה. אחת הדוגמאות הידועות לתובנה זו היא הסברו של הרמב"ם שהקרבת קורבנות היא דרכו של האדם האלילי לבטא את תלותו באל רב כוח. לפי תאוריה זו, ריבוי המזבחות והמקדשים ופיזורם המקרי הם עדות לחוסר ההבנה של המאמין האלילי בחוקיות מעשיו של הכוח העליון ולציפייתו שהאל יפעל בדיוק בהתאם לצרכיו. מיקוד עבודת הקורבנות באל אחד ויחיד וריכוזה בבית המקדש בירושלים נועדו לקדם את המאמין לתפיסה מונותאיסטית.

אף על פי כן גם בדת המונותאיסטית, השכלית למחצה, יש שלבי ביניים הבאים לידי ביטוי במצוות רבות שתכליתן הישירה אינה ברורה למאמין עד תומה, וכן באמונה בשכר ועונש ובהשגחה פרטית.

18 הרמב"ם נקט את שיטת ההרגל כדי לנכס דעות חיוביות. ראו למשל דבריו במשנה תורה, ספר המדע, הלכות דעות, א, ז: "כיצד ירגיל אדם עצמו בדעות אלו עד שייקבעו בו – יעשה וישנה וישלש במעשים שעושה על פי הדעות האמצעיות, ויחזור בהן תמיד, עד שיהיו מעשיהן קלים עליו ולא יהיה בהם טרחה, וייקבעו הדעות בנפשו".

ואחזור לענייני ואומר, כיון שסוג זה של עבודה כלומר: הקורבנות על דרך המטרה השניה, והתחינה והתפלה ודומיהן ממעשי העבודות קרובות יותר אל המטרה הראשונה והכרחית בהשגתה, ניתן בין שני הסוגים הבדל גדול, והוא, שסוג זה של עבודה, כלומר: הקרבת הקורבנות, ואף על פי שהן לשמו יתעלה, הרי לא נצטוונו כפי שהיה בתחילה, כלומר: להקריב בכל מקום ובכל זמן, ולא להקים היכל היכן שיזדמן, ולא יהיה המקריב מי שיזדמן, החפץ ימלא ידו, אלא כל זה נאסר [...] אבל התחינה [שמט] והתפילה הרי הם בכל מקום, וכל מי שיזדמן, וכך הציצית והמזוזה והתפלין וזולתן מן העבודות הדומות להן (מורה הנבוכים, ג, לב).<sup>19</sup>

שלבי הביניים, שהם את חוליית המעבר מהשקפה מוכרת אך שגויה להשקפה בלתי מוכרת אך נכונה, מתבססים על ההרגל. ההרגל הופך לתחבולה חינוכית כאשר המחנך או האל משתמשים בעורמתם בפרקטיקה ישנה לשם מטרה חדשה. התחבולה שמפתח הרמב"ם ככלי דידקטי ופדגוגי פועלת לפי המתכונת החינוכית של "שלא לשמה": תפקידה לפרוט את היעד הנעלה של המטפיזיקה ליעדי משנה גופניים נגישים וזמינים. התכסיסנות הפדגוגית ניכרת בהצגת היעד הבלתי תכליתי כיעד סופי. אף שהיעד המזדמן לעולם לא יהיה תכליתי לעצמו ולעולם יצדיק פעולה הנפעלת מאהבה, כיבושו מקדם את המאמין לעבר היעד הסופי.

## אמירה קצרה על רוח ושאר רוח במלאכת החינוך

אפשר להבחין בין גישה חינוכית נורמטיבית ובין גישה חינוכית אנליטית, ובין גישה ביקורתית לחינוך לגישה דליברטיבית למעשה החינוכי. לצורך זה יש להבחין בין תפיסה חינוכית, המתקיימת לאורה של השקפת עולם שממנה היא שואבת את השראתה, ובין תפיסה חינוכית אינסטרומנטלית במהותה; בין תפיסת חינוך שמחויבת מראשיתה לאיראת על ובין תפיסת חינוך הרואה את עצמה כמשרתת עקרונות באשר הם ומעורדת שיח באשר הוא. זוהי הבחנה בין תפיסת חינוך הדולה את חיוניותה מאמונה ב"אמת" מטפיזית או ב"טוב" אידאלי ובין תפיסת חינוך החוררת על דגלה את סממת השקיפות, היעילות וההוגנות, זו היוצרת ערוץ לרעיונות נהירים, אך לא עמלה על הרעיונות עצמם.

19 השוו משנה תורה, ספר עבודה, הלכות מעילה, פרק ח, הלכה ח.

הפילוסופיה החינוכית (או הנורמטיבית) מאמינה שיש לחנך את האדם לאורו של חזון על אודות אושרו ותכליתו של היצור הלומד. לעומתה, הגישה הפילוסופית האנליטית מסתפקת בניחוח מהות הלמידה. היא מארגנת את השיח החינוכי ויוצרת שיטתיות מושגית יעילה, ואף שתוך כדי כך היא מעלה אל פני השטח את העמדה החינוכית המקובלת עליה בלי להצהיר על כך, אין היא רואה את עצמה כמשרתת תכלית המתנשאת מעבר למעשה החינוכי וקובעת את ייעודה.

באופן דומה, הגישה הביקורתית לחינוך חושפת את הקשר שבין המחנך למעשה החינוכי, והיא מונעת מהנחת היסוד שיש קשר אידאלי בין השניים, ואילו הגישה הדליברטיבית היא פרגמטית וסטיכית. היא מסתפקת בהצגת התוצאות הרצויות בתהליך החינוכי הנתון בתוך מציאות מתחלפת שאין למחנך שאיפה לשנותה או להבינה.<sup>20</sup>

ההבחנה בין העמדות החינוכיות השונות היא פועל יוצא של עמדת חיפוש המשמעות ונקיטת המשמעות. העמדה הקלאסית שבחנתי האמינה שבלימודי המטפיזיקה טמון המפתח להבנת פשר המציאות שבה נטוע אדם ולהבנת פשר קיומו, משום שראתה באדם יצור שכלי ובחוקיות הטבע ניסוח שכלי. על פי ראייתה, תובנת יסוד זו מאירה כל למידה באשר היא, משום שהמטפיזיקה מבטאת את האמת המוחלטת, הרדיפה אחר האושר היא הרדיפה אחר האמת, ואין האמת ניתנת להכרה אלא מתוך הוקרת הידע.

לעומתה, העמדה הפוסט-מודרנית רואה את אושרו ותכליתו של היצור האנושי ביכולתו לבחור בין תאוריות חלופיות המסבירות מהי ה"מציאות" ומהו ה"אדם". העמדה הפוסט-מודרנית אינה ניזונה מהנחות אפריוריות משום שאינה מכירה כלל בקיומם של תכנים טרנסצנדנטיים, לא כל שכן בהלימה בין טרנסצנדנטיות ההכרה השכלית ובין קיומן המופשט מחומר של ישויות שכליות הפועלות ביקום.<sup>21</sup> עמדה זו כלפי המציאות שוללת את הטעם מחיפוש המשמעות באמת על-זמנית, חזון כולל, נרטיב חובק-כול וערך מוחלט. היא ממילא לא תניב שיטה חינוכית הפועלת לאורה של אידאה שממנה היא שואבת את כוחה, את תוקפה ואת אמונתה. מעניין שהרמב"ם, שהאמין בכל לב בחוסנה ובעוצם קיומה של המטפיזיקה, הסתייג מחשיפת תכניה בפני האיש הפשוט, ואילו הגישה המודרנית לחינוך

20 ראו על כך בפירוט אצל רוזנק, 2009, עמ' 61-66 ("מהי הפילוסופיה של החינוך").

21 השוואופיר, 1996, עמ' 148-149.

ולמשלה, השוללת את קיומה של המטפיזיקה מכול וכול, פותחת את תוכני הידע – גבוהים כנחותים – בפני כל אחד ואחד.

## סיכום

ייחוד לימודי המטפיזיקה לקהל אליטיסטי מצומצם ומשכיל בלבד שייך למאמצי של הרמב"ם להפוך את הדת משפת דימוי ומשל לשפה פילוסופית-שכלית. הרמב"ם מכיר בנזק העלול להיגרם מכך שהמאמין הפשוט, בדרכו לעבד את האמונה הספונטנית לכדי ידע העומד בזכות עצמו, יאבד את תמימותו ואת עוגני חייו. הוא גם יודע שאין מכה אנושה ממכת המבוכה. הוא חושש שאדם שהורגל לראות במופעים החומריים את חזות הכול, שחונך לתהליכים מהירים ולתגמול מידי, שמורגל בתכליתיות של תלות התוצאה בסיבה טבעית, לא יגלה אורך רוח כלפי המטפיזיקה. הוא חושש שאדם שלא הורגל לחשיבה מופשטת, סיבתית, שוודאותה אינה תלויה בהתנסויותיו-הוא, עלול לפרש את התכנים המופשטים כתכנים ריקים מכל תוכן.

הנזק שבהתרשמות זו גדול פי כמה מן הנזק שעלול להיגרם מכך שאדם יתפקד אך ורק בתוך תמונת מציאות פיזיקלית, מציאות שהוא קולט בחושי ומפענח היטב. חיקוי המציאות הנצפית בכללים מעשיים, כגון חוקי מוסר, ובכללים תפקודיים, כגון עקרונות ההנדסה, הלוגיקה והכלכלה, די בו כדי להסב אושר לאדם המעוניין ברווחה גופנית בלבד ואין בו די סקרנות, אינטלקט, נחישות, קשב והתמדה כדי לגלות את משמעות הקיום.

מלאכת החינוך יכולה אף היא לתפקד כהלכה כמערכת של הנחיות מעשיות וכללי התנהגות. כדי לבקש בה משמעות רחבת היקף ואולטימטיבית, יש לפתח אינטלקט חקרן וסקרן שייזון מחזון על-זמני הנוגע ברוח האדם, במהותו ובאושרו כיצור חושב.<sup>22</sup>

22 בפתיחת הספר "מדברים חזון: הזמנה לדיון בתכלית החינוך היהודי" (פוקס, שפיר ומרום, 2006, עמ' ט) קובעים העורכים שההשתמעויות מרחיקות הלכת של החינוך היהודי ומורשתו ארוכת השורשים נדחות הצדה פעמים רבות בידי גישות אופורטוניסטיות, הממוקדות בכלים יותר מאשר בתכלית, ובאמצעים יותר מאשר ברעיונות. הם מוסיפים וכותבים "אנו מקווים שהספר יעורר גישות פילוסופיות לחינוך אצל מי שרואה עצמו אוצר של מורשת יקרת ערך – יהודי ושאינו יהודי – וחש אחריות לשימורה ולחידושה היצירתיים". אחד מגיבורי הספר, יצחק טברסקי, חוקר ידוע של משנתו של הרמב"ם, שולה מעיקרי תפיסתו של הרמב"ם את העקרונות

הלקחים לבן דורנו הם שאין דרך להביא לפופולריזציה של הידע בלי להפחית במהותו, משום שהשוויוניות בין בני האדם חלה על זכותם ללמוד, אך לא על כושרם להבין.<sup>23</sup>

אין כל ספק שהמחנך בן זמננו יכול ללמוד מהרמב"ם כיצד להסיט את ההרגל המטעה לאפיק בונה באמצעות תמריצים הפונים אל התודעה הילדותית, אך עליו לזכור כל העת שמדובר בתרגיל דידקטי. שיטה חינוכית זו מטרימה את גישתו של דוד אוזובל, ולפיה הכרה מוקדמת של החומרים שיוגשו לתלמיד חיונית ללמידה (אוזובל, 1970, עמ' 372-373).

הסכנה האורבת לפתחם של מחנכים דגולים כסוקרטס, שהם מופת אישי של התגברות עצמית לתלמידיהם, היא שהם עלולים לפרש את התשוקה לידע כתשוקה המופנית אליהם גופם (לב וכנען, 2001, עמ' 142-143; פרסיקו, 2010). סכנה דומה אורבת לערבוב הנחלת הדעת עם הסחת הדעת על "דרך המשל והחידה".<sup>24</sup> יש להיזהר גם פן שיטות דידקטיות האמונות על המחשה<sup>25</sup> יגרמו בסופו של דבר להעמקת המושגים השגויים.

## מקורות

### מקורות ראשוניים

אל-פאראבי (2007). דעותיהם של אנשי העיר המעולה. (א' אע'בריה, מתרגם ומהדיר). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

אפלטון (1979). משפטו ומותו של סוקרטס: אפולוגיה. (י"ד ליבס, מתרגם). ירושלים ותל אביב: שוקן.

אפלטון (2001). המשתה. (מ' פינקלברג, מתרגמת). תל אביב: חרגול

אריסטו (תשמ"ב). המטפיסיקה, ספר יא. (ח"י רות, מתרגם). ירושלים: מאגנס.

קאנט (תשנ"ח). הנחת יסוד למטפיסיקה של המידות של (מ' שפי, מתרגם). ירושלים: מאגנס.

---

הפדגוגיים והדידקטיים של חינוך בכלל, כפי שעשיתי בדברי כאן. ראו שם, עמ' 56-105.

23 בכלר, 1999, עמ' 416-417: הציווי הקטגורי לשימוש של הנאצי הביתי.

24 להרחבה של נקודות אלו ראו ערן, 2017.

25 למשל המחשת המספרים המופשטים בכרטיסים. על הנזק בשיטה שהטמיע משרד החינוך, ראו לדוגמה גביש, 1994, עמ' 83-100.



רבנו משה בן מימון (1977). מורה הנבוכים (י"ד קאפה, מתרגם ומהדיר). ירושלים: מוסד הרב קוק.

רבנו משה בן מימון (תשס"ג). מורה הנבוכים (מ' שורץ, מהדיר ומתרגם). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

רבנו משה בן מימון (1969). מלות ההגיון (מ' ונטורה, מהדיר). ירושלים: מוסד הרב קוק.  
רבנו משה בן מימון (תשנ"ו). הקדמות הרמב"ם למשנה, הקדמה לפרק חלק (י' שילת, מהדיר ומתרגם). מעלה אדומים: שילת.

### מקורות מחקר

אוזובל, ד' (1970). להגנת הלמידה המילולית. בתוך: ה' איגר (עורכת), מיסודות הדידקטיקה: פרקים בפסיכולוגיה של ההכרה (ב' שראל, מתרגם) (עמ' 27-38). ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.

אופיר, ע' (1996). פוסטמודרניזם: עמדה פילוסופית. בתוך: א' גור זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסט מודרני (עמ' 135-164). ירושלים: מאגנס.

בכלר, ז' (1999). שלוש מהפכות קופרניקיות. חיפה: אוניברסיטת חיפה, זמורה-ביתן.  
גביש, ת' (1994) (עורכת). לחשוב נכון מהגן עד התיכון, קריית ביאליק: אח.  
הלברטל, מ' (2001). סתר וגילוי: הסוד וגבולותיו במסורת היהודית בימי הביניים. יריעות, ב, 7-26.

הלברטל, מ' (2009). הרמב"ם. ירושלים: מרכז שז"ר.

הרוי, ז' (2002). כיצד שיתק ליאו שטראוס את חקר "מורה הנבוכים" במאה העשרים. עיון, ג, 387-396.

וולפסון, צ' (1978). חלוקת המדעים בפילוסופיה היהודית בימי הביניים. בתוך: המחשבה היהודית בימי הביניים: מסות ומחקרים (עמ' 138-177). ירושלים: מוסד ביאליק.  
לוי, ז' (1986). הרמנויטיקה. תל אביב: ספרית פועלים.

לב, ו' וכנען, ח' (2001). ארוס במשנה של אפלטון. בתוך: אפלטון, המשתה. (מ' פינקלברג, מתרגמת). (עמ' 126-144). תל אביב: חרגול.

סטרומזה, ש' (1999). ראשיתו של פולמוס הרמב"ם במזרח: איגרת ההשתקה על אודות תחיית המתים ליוסף אבן שמעון. ירושלים: מכון בן צבי.  
סיגר, ר' (1992). פילוסופיה: על האמת האחת. תל אביב: דביר.

ערן, ע' (תשנ"ד). התחבולה כאמצעי לפתיחת הלימוד באלוהיות אצל הרמב"ם ואבן רשד. פעמים, 61, 109-131.

ערן, ע' (2008). השפעת סולם העונג של אלגזאלי על תפיסת העונג הרוחני של הרמב"ם. בתוך: ח' בן שמאי וד' לסקר (עורכים), *עלי עשור: דברי הועידה העשירית של החברה לחקר התרבות הערבית-היהודית של ימי הביניים* (עמ' 173-193). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

ערן, ע' (2017). מורה לנבוכים: גישתו החינוכית של הרמב"ם. תל אביב: מכון מופ"ת, ירושלים: מכון מלטון.

פוקס, ש', שפּלר, י' ומרום, ד' (2006). מדברים חזון: הזמנה לדיון בתכלית החינוך היהודי. ירושלים: כתר.

פינס, ש' (1977). בין מחשבת ישראל למחשבת העמים. ירושלים: מוסד ביאליק.

פרסיקו, ת' (2010). הנהגה יהודית: בין כריזמה להלכה. דעות, 47.

קליין-ברסלבי, ש' (תשנ"ז). שלמה המלך והאזוטריזם במשנת הרמב"ם. ירושלים: מאגנס. קלנר, מ' (2002). הרמב"ם על שטראוס. עיון, ג, 397-406.

רוזנק, א' (2009). ההלכה כמחוללת שינוי: עיוניים ביקורתיים בפילוסופיה של ההלכה. ירושלים: מאגנס.

שביד, א' (2001). תולדות פילוסופיית הדת היהודית בזמן החדש: אלוהים והטבע בפילוסופיה של ברוך שפינוזה. תל אביב: עם עובד.

שוורץ, ד' (תשס"ב). סתירה והסתרה בהגות היהודית בימי הביניים. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

שטראוס, ל' (2001). ירושלים ואתונה: מבחר כתבים (א' הוס, מתרגם). ירושלים: מוסד ביאליק.

שקולניקוב, ש' (2008). אידיאה ומתודה: ל"ג עיונים באפלטון. ירושלים: מאגנס.

Aleph Forum (2008). Maimonides on the knowability of the heavens and their mover (Guide, 2, 24), *Aleph*, 8, 151-339.

Pines, S. (1979). The limitations of human knowledge according to Al-Farabi, Ibn Bajja and Maimonides. In: I. Tversky (Ed.), *Studies in medieval Jewish history and literature* (pp. 1-82). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.