

מעלת הבחירה – הכרח, רשות או מניפולציה: מסע רעיוני ואישי בנתיבי הבחירה

שי פירון*

רשות לכל אדם נתונה: אם **רצה** להטות עצמו לדרך הטובה ולהיות צדיק, **הרשות בידו**, ואם **רצה** להטות עצמו לדרך הרעה ולהיות רשע הרשות בידו.
– רמב"ם¹

בהכרח כפוף האדם תמיד להיפעלויות, **נגרר אחרי הסדר הכללי של הטבע, ונשמע לו**.

– שפינוזה²

"עילת עצמו" היא **הסתירה העצמית** המעולה ביותר שהומצאה עד כה, איזה סוג של **מעשה אונס לוגי** ואל-טבעי; אולם השפעת יהירותו של האדם גרמה לו להסתבך עמוקות ונוראות באותה הבל דווקא.
– ניטשה³

מבוא

שאלת היחס לבחירה מלווה בדרך כלל ברגשות דיכוטומיים. אני זוכר את הפעם הראשונה שבה קראתי את דבריו של הפילוסוף האיטלקי ג'ובאני פיקו דלה

* הרב שי פירון, לשעבר שר החינוך של מדינת ישראל, ראש ישיבה ומנהל בית ספר. מייעץ לשרי חינוך ולראשי ממשלות בעולם. נשיא תנועת פנימה.

מירנדולה (1463-1494) בשבח הבחירה, דברים המעודדים את האדם לבחור ובכך לממש את אישיותו וזהותו:⁴

לבסוף דומה היה לי כי הבינותי מפני מה האדם הוא המאושר ביותר, ועל כן ראוי שיעריצוהו; ומהו, בסדרי העולם, המעמד אשר נפל בחלקו, מעמד הראוי להערצתם לא רק של יצורי הפרא, אלא גם של הכוכבים, ואף של התבונות החוץ-עולמיות עצמן...

[וכן אמר האלוהים לאדם:] "לא מושב מוגדר, גם לא חזות מסוימת ושי מיוחד העניקו לך, הו אדם, למען תוכל להשיג כל דבר אשר בו חפצת בתודעתך, ברצונך וברגשותיך; וכך הדבר הזה שלך יהיה. טבעם, המוגדר מראש, של היצורים האחרים, תחום בתוך גבולותיהם של חוקים שאנו קבענו. ואילו אתה, שלא תיאלץ להיות נתון בתוך שום סייג, לפי בחירתך – והלוא לשלטון בחירה זו נתתיך – תקבע אתה עצמך את מהות טבעך".

זכורות לי היטב גם השאלות המטלטלות שעוררו בי בנעורי ספריה של איין ראנד (1905-1982).⁵ ראנד הדגישה את ממד הגורל שבחיים, את חוקי הטבע הגדולים מהאדם ומבחירותיו. פילוסופיית האובייקטיביזם שלה העמידה את האדם נוכח מציאות הגדולה ממנו עשרות מונים. איתני הטבע מובילים לעולם של הישרדות שבו בני אדם רק משחקים בתחושה שקרית של בחירה.

בפרק הראשון של המאמר אבקש לבחון עמדות שונות בהגות היהודית ובהגות הכללית בעניין הבחירה החופשית. בפרק השני אעסוק במקומה של הבחירה במערכת החינוך ואתרגם את המחלוקת הפילוסופית שבפרק הראשון לתפיסות עולם חינוכיות.

א. פרק ראשון

שלוש עמדות נקטו ההוגים היהודים בנוגע לבחירה החופשית. העמדה האחת, של הרמב"ם ובית מדרשו, מבקשת לראות בפעולת הבחירה את עיקר מעלת האדם. ככל שהחירות והחופש יגדלו, כך תופיע רוח האדם המידמה לאלוהיה באופן שלם יותר. השנייה, של הרמב"ן ובית מדרשו, רואה בבחירה עונש, מדרגה נמוכה, תוצאה של עיוורון אנושי ושל חטא, היא מייחלת להיפטר ממנה שהרי מי שזוכה לתמונת חיים בהירה לא זקוק למעשה הבחירה; העולם שואף אל

מציאות בהירה של נוכחות אלוהית שבה לא יהיה צורך בבחירה. השלישית, של הרמח"ל, רואה בבחירה מניפולציה, מעין תרגיל אלוהי שתכליתו להתאים לאדם את המציאות הרוחנית המופשטת בעזרת הכלים האנושיים המובנים לו. האמונה האנושית צריכה להתגלות בכלים אנושיים, והבחירה היא כלי אנושי מובהק. רבי משה בן מימון, הרמב"ם (1135-1204), העלה את חשיבותה של הבחירה החופשית לשיא והדגיש שאינה אמצעי לשיפור חייו של האדם ולזקיפת קומתו כי אם מגדיר זהות המבחין בינו לבין שאר בעלי החיים. הבחירה לפיו היא "עיקר גדול" ו"עמוד התורה והמצווה"⁶, "יסוד תורת משה רבנו עליו השלום וכל ההולכים אחריה היא שהאדם בעל יכולת מוחלטת [...] שיהא האדם בעל יכולת על כל אשר יחפוץ בו או יבחר ממה שיש לו יכולת עליו, וזה יסוד שתורה לה' לא נשמע כלל באומתנו הופכו"⁷. בלעדיה בטלות פעולת התשובה, כוונת העושה מצווה, ההצדקה לקיומה של מערכת שכר ועונש, ועוד ועוד פעולות המהוות את התשתית והבסיס לקיום הרעיון היהודי. דורות אחרי הרמב"ם ניסח את הדברים הללו בבהירות רבי מאיר שמחה הכהן מדווינסק (1843-1926) בספרו **משך חכמה**:

הצלם האלוהי הוא הבחירה החופשית בלי טבע מכריח, רק מרצון ושכל חופשי. והנה ידיעתו יתברך אינה מכרעת הבחירה [...] רק זאת אנו יודעים, שלהבחירה החופשית הוא מצמצום האלוהות, שהשם יתברך מניח מקום לברואיו לעשות כפי מה שיבחרו, ושלל ממפעליהם הגזירה וההחלטה בפרטיות. ולכן אמר אל לבו "נעשה אדם בצלמנו", פירוש, שהתורה מדברת בלשון בני אדם, שאמר נניח מקום לבחירת האדם שלא יהא מוכרח במפעליו ומחויב במחשבותיו, ויהיה בחירי חופשי לעשות טוב או רע כאשר יחפוץ נפשו, ויוכל לעשות דברים נגד מזגי טבעו ונגד הישר בעיני ה'." ⁸

המשמעות הרדיקלית של הדברים היא שהתכונה האלוהית הבולטת המתגלמת במין האנושי היא הבחירה. האדם, הדומה ומידמה לאל, נבחן באמצעות הפעלה תמידית של יסוד הבחירה בכל רגע בחייו. על אף לשונו החד-משמעית של הרמב"ם ובית מדרשו, עמדתו זו אינה מקובלת על הכול. בראש החולקים עליו רבי משה בן נחמן (הרמב"ן), רבי חסדאי קרשקש (1340-1411), שבתפיסתו הטרמיניסטית

אינו רואה סתירה בין היעדרה של הבחירה לבין תשובה וענישה,⁹ ורבנו בחיי (1255-1340).

הרמב"ן חלק על תפיסתו של הרמב"ם, ובפרשנותו לחטא אדם הראשון – שבו לכאורה במצב הראשוני היה יכול לבחור בפרי מעץ החיים, מה שהיה מביא לנצחיות החיים ולביטול המוות – מצווה האל על האדם לצמצם את אפשרות הבחירה שלו ומונע ממנו לאכול מפרי עץ החיים: "והנה עתה כשהיתה לו הבחירה שמר העץ הזה ממנו, כי מתחילה לא היה עושה אלא מה שיצווה".¹⁰ המשמעות פשוטה, הבחירה אינה חלק מהגדרת זהותו של האדם, שמלכתחילה היה צייתן ומילא אחר מצוות האל, אלא פועל יוצא מאוחר של התפתחות. דברים נוקבים יותר כותב רבנו בחיי: "שהאדם היה מוכרח על מעשיו קודם שחטא, והיו כל פעולותיו שכל גמור כמלאך ה' שהוא מוכרח לעשות כל פעולותיו שכליות, לפי שאין לו מונע, כן האדם, אבל אחרי שחטא ואכל מעץ הדעת היה לו רצון ובחירה לדעת טוב ורע".¹¹ רבנו בחיי מבחין בין "שכל גמור" המאפיין את מי שאין לו צורך בבחירה, לבין הבחירה המאפיינת את האדם שאחרי החטא, זה שירד מנכסיו המהותיים ונזקק לפעולת הבחירה כדי לכסות על כישלוננו. בלי לנתח את עמדתו הפילוסופית של הרמב"ן באשר למקומה של הבחירה, נוכל לקבוע בוודאות שהיא לא תנאי המגדיר את הזהות האנושית. דבריו של הרמב"ן זכו למענה אצל הר"י אברבנאל (1437-1508): "כל טובו ושלמותו של אדם היה במציאות הבחירה והיכולת על הטוב ועל הרע".¹² ואצל רבי יצחק עראמה (1420-1494) בספרו **עקידת יצחק**.¹³

ההוגים החסידיים קידמו את דברי הרמב"ן כמה צעדים ועיצבו את שלילת הבחירה כביטוי למעלת האדם. הרב יהודה אריה לייב אלתר, האדמו"ר מגור (1847-1905), בספרו **שפת אמת מציין** "שבאמת קודם חטא האדם, לא היה בחירה".¹⁴ קדמו לדבריו אלה ניסוחיו הרדיקליים של רבי מרדכי יוסף ליינר (1800-1854), בעל מי השילוח, האדמו"ר מאיזביצ'א, הרואה בהשתמטות ממדרגת הבחירה את פסגת האמונה.¹⁵ מדרגת הבחירה היא לגרסתו מהלך שכלתני, וככזאת היא מגבילה את האדם בתחומי הדעת. ביטולה – המאפשר לאדם לדלג מעל התודעה השכלית אל החיבור הפנימי שבין אדם לאלוהיו – הוא מתנה עמוקה. זה הרגע שבו הוא מתמסר לאלוהי, למוחלט, למה שמעל לתודעה. לפי רבי יצחק הוטנר (1906-1980) בספרו **פחד יצחק**, פעולת הבחירה אינה אלא "אסון הבחירה"¹⁶ כיוון שיש בה צד של ספקנות, התלבטות וחשדנות. מאמין שלם, החווה נוכחות אלוהית בחייו, לא זקוק לבחירה שכן היא כולאת אותו בתוך

מגבלות שכליות, מראה עיניים ותחושות חלקיות. בשונה מהרמב"ם מדגיש ר"י הוטנר: "בסידור עיקרי האמונה, העיקר האחרון הוא בסילוק כוח הבחירה, שהוא מילת ערלת הלב דאחרית הימים [...] והבטיחנו הקב"ה בתורתו כי באחרית הימים תבוטל סגולת הבחירה [...] שסוף-סוף עומדת הבחירה להתבטל".¹⁷

על פי גישה זו, הבחירה אינה אלא תוצאה של החטא, אין בה אלא עונש על מעשה אדם הראשון. אפשר לכנות את מציאות חיינו "בחירה" אבל יש גם להבין את ממד העונש: חיים שאין בהם ודאות, התלבטות בלתי-פוסקת, יחסיות של מושגי הטוב והרע, האדרת האנושיות ובניית חיץ בין האדם לאלוהות.

גישה שלישית, שונה מהשתיים שהוצגו לעיל ובמידה מסוימת ממצעת ביניהן, נמצאת בהגותו של הרמח"ל, רבי משה חיים לוצאטו (1707–1746). לסברתו, במובן הפילוסופי הטהור אין בחירה. האלוהי מנהל את האנושי באופן מוחלט. גם את אפשרות הבחירה ברא האל כדי להנכיח את קיומו ולהעמיק את האמונה בו. הכיצד?

הנה התכלית בבריאה היה להיטיב מטובו יתברך שמו לזולתו [...] ואולם גזרה חכמתו, שלהיות הטוב שלם, ראוי שיהיה הנהנה בו, **בעל הטוב** ההוא, פירוש – מי שיקנה הטוב בעצמו, ולא מי שיתלוה לו הטוב בדרך מקרה.

הרמח"ל בהתמודדותו עם שאלת תכליתו של העולם גורס כי התמצית של מעשה הבריאה בהירה: תכלית הטוב להיטיב, ולהשפיע מטובו על מה שמחוץ לו. בשל כך האל, שהוא מקור הטוב, ברא עולם רק כדי שיוכל להשפיע מטובו שאם לא כן אין לאל צורך בעולם. הבה נדמה כלי המלא במים. בעת שהגיע לרתיחה, הוא גולש ומשפיע מים על הסביבה. כמות הטוב האלוהי, מכריחה בריאה, העולם הוא המים הגולשים של הטוב האלוהי. כיוון שכך:

גזר וסידר שיבראו עניני שלימות ועניני חסרון, ותברא בריה שיהיה בה האפשרות לשני הענינים בשוה.

כלומר כדי שהאדם יוכל להבחין במהות הטוב האלוהי, עליו לדעת גם מהו רע, וְלֹא – כיצר ידע להעריך את מהות הטוב. **הבחירה אינה אלא מניפולציה אלוהית שתכליתה גילוי האור האלוהי.** טבע האדם דורש להשתמש בבחירה בתור כלי המאפשר חשיפה אל האור, אל הטוב.

ואולם הבריה אשר התעתדה לעניין הגדול הזה, היינו לדבקות בו יתברך שמו כמו שזכרנו, היא תיקרא העיקרית שבכל הבריאה [...], וכל שאר מה שימצא במציאות לא יהיה אלא עוזר באיזה צד או באיזה בחינה אל התכלית [...], אך הבריה העיקרית באמת היא המין האנושי.¹⁸

זו תכלית האדם, להשתמש ברעיון הבחירה כדי להנכיח את הטוב האלוהי בעולם.

את תמצית דברי אבקש להדגים בעזרת מדרש חכמים מפורסם המספר על שאירע קודם למתן תורה ומבביר מדוע נתן אותה האל דווקא לעם ישראל ומדוע מראש נגרעה זכותם של העמים האחרים לקבלה. המדרש מתאר תהליך מרתק בו האל מציע את תורתו לאנושות כולה:

ויאמר ה' מסיני בא וגו'. נגלה על בני עשו הרשע ואמר להם, מקבלים אתם עלי' את התורה, אמרו לו: מה כתיב בה, אמר להם: לא תרצח. אמרו לו, זו היא ירושה שהורישנו אבינו, שנאמר, ועל חרבך תחיה. נגלה על בני עמון ומואב, אמר להם, מקבלים אתם את התורה, אמרו לו, מה כתוב בה, אמר להם: לא תנאף. אמרו לו, כולנו מניאוף דכתיב, ותהרין שתי בנות לוט מאביהן, והיאך נקבלה. נגלה על בני ישמעאל, אמר להם, מקבלים אתם עליכם את התורה, אמרו לו, מה כתוב בה, אמר להם: לא תגנוב. אמרו לו: בזו הברכה נתברך אבינו, דכתיב, והוא יהיה פרא אדם, וכתיב, כי גנב גנבתי. וכשבא אצל ישראל [...] פתחו כולם פיהם ואמרו: כל אשר דבר ה' נעשה ונשמע.¹⁹

מדרש זה יכול לשמש הוכחה לכל אחת מהתפיסות השונות: הרמב"ם ובית מדרשו יראו במעשה האלוהי עדות למרכזיותה של הבחירה. אין ערך לתורה הבאה לעולם בכפייה. הרמב"ן ובית מדרשו יראו במדרש עדות לבעייתיות שבמדרגת הבחירה. לכן, דווקא העם היהודי שביטל את מוטיב הבחירה והכריז "נעשה ונשמע" קיבל את התורה. ואילו לדעת הרמח"ל, כל המדרש מתאר סוג של הצגה המבקשת לעצב את הדברים כך שהאדם יחשוב שניתנת התורה תלויה ברצונו.

סיור קצר בהגות הפילוסופית לדורותיה, תוך סקירת ההשלכות של חופש ובחירה על מהות החיים ואיכותם, ובחינה היסטורית של התפתחות רעיון

הבחירה מלמדים על ניצנים של תהליכים הפוכים: אלה המאפיינים את ההגות היהודית מול אלה המאפיינים את השיח הפילוסופי הכללי, בעיקר במשמעויות התרבותיות וההתנהגותיות שלהן.

עמדתו של שפינוזה (1632–1677) המוצגת בראש המאמר, שלפיה האדם "נגרר אחרי הסדר הכללי של הטבע, ונשמע לו",²⁰ דוחקת את מקומן של החירות והבחירה מהמעשה האנושי או לכל הפחות מצמצמת אותן באופן ניכר. לעמדה זו השלכות מהותיות על מושגים כגון מוסר ורצון. היא לא מציגה את האדם כיצור אוטונומי כי אם כעוד חוליה בשרשרת מעשה הטבע שהתנהלותו קבועה מראש, על רצף של פעולות. בעיקר היא פוגעת במהותה של המשמעות, שהיא המטען האנושי החשוב ביותר הנותן טעם לקיום האנושי בשורה של הנחות שתכליתן תיקון או חורבן, בניין או הרס.

אפלטון (427–397 לפנה"ס) ותלמידו אריסטו (384–322 לפנה"ס) לא התמודדו במישרין עם משמעותה של הבחירה. הנחת היסוד שלהם היתה שכפייה פותרת מאחריות. זהו עיקרון מנחה בכל שיטה משפטית מוכרת. כשחוקיות טבע כלשהי משפיעה על פעולתו של אדם, הוא פטור מאחריות למעשיו. תפיסה דטרמיניסטית מהווה את התשתית לפטור את האדם מאחריות למעשיו. נראה שאריסטו יישב את הסתירה המובנית בין הבחירה לבין הנהגת הטבע בהשתמשו במושג נוסף: הרצון. האדם רוצה מפני שהוא יצור תבוני, אבל אין זה אומר שהוא יכול לבחור במה שהוא רוצה. כאן מופיע כוח גדול ממנו המונע ממנו לבחור על אף רצונו: "כיוון ששבח וגנאי נחלקים לאותם ההרגשות והמעשים שבאו לעולם מרצון בעליהם, ושנעשו שלא מרצונם זוכים לסליחה ולעיתים גם לחמלה, אולי מן הצורך הוא שמי שחוקר את הסגולה הטובה יעמוד על ההבחנה בין מה שנעשה ברצון ושלא ברצון" ולכן "מה שנעשה מרצונו, צריך שיהיה מעשה שראשיתו אשר הנעתו תהיה בתוך בעל המעשה עצמו, כשזה יודע את הפרטים המייחדים את הפעולה".²¹ ניסוחים חריפים הופיעו בכתביו של תומאס הובס (1588–1679). הובס סובר שאפילו רצונו של האדם הוא חוליה בשרשרת סיבות דטרמיניסטית, שבהיעדר מניעה חיצונית היא נקבעת על ידי קודמתה. "החופש מהו – המילה 'חופש' או 'חירות' מורה על פי הדיוק על היעדר של התנגדות (כשאני אומר 'התנגדות' כוונתי למעצורים חיצוניים לתנועה). החופש וההכרח עולים בקנה אחד – החופש וההכרח מתיישבים זה עם זה. כשם שהמים יש להם לא רק חופש לרדת בערוץ אלא אף הכרח להם לעשות כן, כך דינם של המעשים שבני אדם עושים מרצונם. מאחר שמקור

מעשים כאלה ברצונם מקורם בחופש".²² את דבריו של הובס אפשר לקרוא בשני אופנים: ההכרה היא הגורם המרכזי ולכן לאדם יש חופש בחירה, או הבחירה היא תחושה אינטואיטיבית פנימית המונעת מרצונו של האדם ואין לה ולא כלום עם בחירה במובנה המקובל. מעשיו של האדם נגזרים משרשרת של נסיבות, ואף על פי כן נוח לו להניח שהוא הבוחר, המעצב, המכריע, המחליט. הובס מוצא זיקה עמוקה בין "פחד" לבין "חופש" ובכך מדגים את החיבור שבין הרצון והחופש לבין השתלשלות דטרמיניסטית של המציאות. המשלם את חובו מפאת פחד ממאסר, עושה זאת מתוך בחירה, אבל הפחד וההכרח הם שמביאים אותו לידי אותה בחירה. ימאי המשליך את סחורתו היקרה לים בעת סערה, עושה זאת מבחירה, אלא שזו בחירה הנובעת מתוך הכרח והמתבססת על שיקול סיכונים. פילוסופים מודרניים כגון ראסל, אחזו את השור בקרניו והבינו את הנובע מדבריהם של אריסטו, הובס ושפינוזה, על אף ההבחנות ביניהם – כי הרוח היא זאת המעניקה לחומר, למדע בכלל ולפיזיקה בפרט, משקל מכריע בגיבוש תולדות האנושות. לכן הוא עמל "לאשר את כוחה של הרוח על החומר".²³ הנפש פועלת בממשק עם סדרי הטבע אבל יש בכוחה להזיז, לשנות, לעצב את התנועה הפיזית. ראסל לא ראה סתירה בין הטבע לבין חופש ובחירה. להפך, הוא הכיר בקיומו של הטבע, בחוקיות ובשרשרת נסיבות. כל מהותה של הבחירה היא ביכולת לשנות את שרשרת הנסיבות ממסלולה ולעצבה על פי מתווה הרוח.

אף שפילוסופים רבים הניחו, אם מסיבות מדעיות (כגון מבנה המוח) או בשל טיעונים לוגיים, שאין אפשרות להאדיר את מקומה של הבחירה, התרחב העיסוק בה בהקשר לתהליכים גיאופוליטיים. כך, המעבר משלטון מונרכי לשלטון דמוקרטי לסוגיו, המהפכה הצרפתית והשלכותיה, התפרקות הקיסרות הרוסית ועליית המשטר הקומוניסטי, תחת תפיסות מוחלטות המחייבות או שוללות את מרכזיותה של הבחירה, התפתח מודל ביניים הרואה ברצון לרצות את הביטוי הנעלה לחירות האדם. האדם אמנם לא יכול לבחור, וגם הרצון אינו עצמאי. אבל הרצון לרצון הוא הביטוי האנושי הייחודי למעלת האדם ולהגדרת ייחודיותו. עד שבא ז'אן פול סארטר (1905–1980), נושא הדגל הרדיקלי של רעיון החירות במאה ה-20. הטרילוגיה דרכי החירות היא שיר הלל למקומה של הבחירה בחיי האדם.²⁴ הרצאתו, "האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם" מ-1945 היא ביטוי מקיף לאידיאל החירות והבחירה. דומה שבטייפ בהירים, כמו "אם אמנם הקיום קודם למהות, הרי לעולם לא יהיה אפשר להסביר את מעשי

האדם במסגרת המסוימת והנתונה של הטבע האנושי, במילים אחרות 'אין דטרמיניזם – האדם הוא חופשי, האדם הוא החירות'.²⁵ דבריו של סארטר מתיישבים עם שיח מערבי עמוק, המעמיד את החירות, החופש והבחירה במרכז החיים מתחילת המאה ה-20. שיח החירות הוא הליבה של תפיסת מעמד האדם, זכויותיו וחובותיו. הוא מטיל עליו אחריות מוסרית כבדה והופך את הכשרתו לחיים משמעותיים ומיטיבים לאתגר מורכב. אין ספק שעמדתו של סארטר התפתחה גם עקב ההרס שגרמה מלחמת העולם השנייה. למתבונן מן הצד קשה אמנם להבין כיצד היה יכול לשאת את דגל החופש והחירות האישית ובה בעת לתמוך בקומוניזם, ואף על פי כן אי־אפשר להתעלם מהמחירים האישיים שהיה מוכן לשלם כדי לבצר את הבחירה, החופש והחירות האישיים שלו. ב־1964 כתב סארטר מכתב ובו ביקש שלא לקבל את פרס הנובל לספרות. הוא חש שקבלת הפרס תפגע בחירות שלו להביע את עמדותיו ורעיונותיו בחופשיות.²⁶ מה היא מידת ההלימה בין התפתחות השיח בהגות היהודית לבין התפתחותו בפילוסופיה הכללית? לשנעייך בתהליכים העוברים על תפיסת העולם הרווחת בקרב הוגים יהודים עכשוויים לעומת זו המתפתחת בקרב זרמים מרכזיים בפילוסופיה, בעיקר כאלה המעצבים את רשות הרכים ואת השיח המערבי הקלסי, נמצא שעל תפיסת העולם הדתית ועל זו הפילוסופית עוברים לכאורה תהליכים הפוכים. כשמשווים בין ההגות היהודית להגות הפילוסופית, אי־אפשר שלא לראות זיקה עמוקה בין הרמב"ם לסארטר. דמיון מסוים אפשר למצוא בין דברי שפינוזה לר' חסדאי קרשקש, ועל אף הזהות בין עיקרי הדברים של שפינוזה לאלה של בעל מי השילוח, דומה שפער גדול ביניהם. שפינוזה סבר שמה שמכתיב את המציאות הוא ה"טבע"; הוגים חסידיים, מקובלים ומיסטיקנים, סברו שמה שמניע את העולם הוא דווקא מה "שמעל לטבע". האם מצאנו מקבילה לדברי הרמח"ל הרואה בבחירה סוג של תמרון אלוהי? להערכתי, נכון יהיה לבחון את התשובות של תומס נייגל (1937), המבקש להבחין בין ה"פרספקטיבה האובייקטיבית" לבין "פרספקטיבת הפועל". זו מעין הבחנה בין אמת מוחלטת, שאין בה מקום לחירות, לבין אמת יחסית המונעת מצורכי האדם הפועל, ובה יש משקל רב לתודעת הבחירה.²⁷

בעוד הפילוסופיה הכללית יצאה למסע של הרחבת הבחירה, מאריסטו ועד סארטר, גם אם רוב הפילוסופים חולקים על עמדתו של סארטר, הסארטריזם כבש את השיח הרחב. שפת הזכויות, השפה המבקשת לקדש את החירות, להעצים את הבחירה, הפכה לשפה השלטת. בהגות היהודית לעומת זאת מתקיים

מסע הפוך. השיח הפנים־דתי מצמצם את מקומו של הרמב"ם, תפיסות רוחניות המבקשות לצמצם את משמעות הבחירה התבונית ולהגדיל את ההישענות של האדם על מה שמחוץ לו תופסות מקום הולך וגדל בשיח הרוחני הפנים־יהודי. תנועה ניאור־חסידיית, המחזיקה בתודעה של חירות ובה בעת מבקשת להרחיב את מה שמחוץ לתבונה, משלבת רציונליזם מוגבל עם כל מה שמחוץ לעולם, מאדירה את האינטואיציה, מבקשת הנכחה מיסטית ואת מה שלעולם לא יהיה בר השגה. את התודעה השכלית מחליפה החוויה הדתית. אם במרכז הפרויקט הרמב"מיסטי עמדה האחריות, הרי במוקד התפיסה החסידית עומדת תפיסה פנתיאיסטית המבקשת לטעון "הכול אלוהים". מה הוביל למגמה זו? האם סכנת החילון והפחד מההשלכות שנושא עמו החופש האנושי? כאמור, בחירה מולידה אחריות, אך האם העולם הדתי פתוח דיו להעניק את הזכות לבחור ואת מפת הדרכים האישית בידי מאמיניו?

מן הצד האחר אפשר להציג עמדה שונה הרואה את ההגות היהודית צועדת בעקביות צעד לפני הפילוסופיה הכללית. כך, הבחירה והחירות הן הקדמה של האתמול. השחרור מהתבונה, המעבר אל התודעה, צמצום הראייה והחלפתה באינטואיציה פנימית, הם התקדמות רוחנית גדולה שתצמצם את הכוחנות, המאבקים והתחרויות, תעצים את האדם ותאפשר לו להתמודד עם שאלות עומק של מהות ומשמעות. הבחירה העמוקה היא הבחירה לוותר על הבחירה. תביעה לברוח משקר הבחירה, בעיקר מהאלהה שלה והפיכתה למלכת המודרנה. רק כך, כשהאדם מצמצם את מקומו בעולם, מתאפשרות הקשבה, קבלה והכלה אמיתית של המציאות. אם הרמב"ם סבר שהבחירה מולידה אחריות, המציאות הוכיחה שלבחירה זו יש תופעות לוואי והאגו במרכזן. הפרויקט החסידי מבקש לשחרר את בני האדם מאותו אגו. סארטר גרם לקוראיו להתבוסס ב"אני" אף שדיבר על האדרת הזולת.

ב. פרק שני

מערכות חינוך מרביות לדרוש בסוגיית הבחירה והחירות. הן נעות כמטוטלת בין הטמעת חשיבות הבחירה, ההעצמה של הפרט (למשל בעזרת פיתוח תוכניות אקס־קוריקולריות), חשיבה מחוץ לקופסה, יוזמות, התנדבויות, מימוש זכויות אדם לבין הכתבת מסגרת לימודית והתנהגותית נוקשה, בחינה שוויונית של מושגי ההצלחה (שיטות הערכה אחידות), העדפת אתוס תרבותי של החברה או

המדינה וצרכים כלכליים על פני פיתוח צרכים וכישרונות של יחידים. המתח בין שתי המגמות הסותרות מסוכן לתלמידים ועלול לגרום בלבול, טשטוש וריק. לבית הספר במתכונתו הנוכחית קמו מתנגדים מראשית היווסדו. אנשי רוח כמו טולסטוי, דייואי, קורצ'אק, ראסל, ניל ואחרים, ראו בו אסון. משימתו הראשונה של בית הספר, כחלק מהמהפכה התעשייתית היתה ל"יצר אדם רובוט", אישיות המסוגלת לבצע בנאמנות, במסירות ובהתמדה משימות. קשה למצוא את ההבחנה בין מטרות אלה לבין אילוף. במידה רבה, הלומד הוא עוד חוליה בשרשרת הדורות, כשעל ההורים והמחנכים להעלות לתוכו מידע. ההתייחסות לאדם כאל צינור מים שתפקידו להמשיך את זרימת המסורת, המוסר כפי שהתעצב, הידע ותוכנות אנושיות והמיומנויות, מהווה את הבסיס ההיסטורי של בית הספר. בית הספר אמור להבטיח את האינטרס של החברה יותר משהוא בא לשרת את האינטרס של היחיד.

עתיקות יומין הן הטענות נגד התנהלות מערכות חינוך. בשנת 1580 כתב הפילוסוף הצרפתי מישל דה מונטיין דברים התואמים לשיח החינוכי המתנהל במערכות חינוך היום: "מורינו צועקים באוזנינו בלי הרף, משל היו מערים לתוך משפך, ותפקידנו אינו אלא לחזור על מה שאמרו לנו. הייתי רוצה שהמחנך ישנה כאן מן השיטה המקובלת ושמלכתחילה, לפי כושרה של הנפש המופקדת בידיו, יעלה אותה על המסלול וייתן לה לטעום מן הדברים, לבחור אותם ולהבחין ביניהם מכוח עצמה". וכן: "אין בחינוך דבר טוב יותר מלעורר את התיאבון ואת האהבה לידע, שאם לא כן איננו מגדלים אלא חמורים נושאי ספרים".²⁸

יש הקבלה בין התפיסות השונות בהגות היהודית ובפילוסופיה הכללית בנוגע לנושא הבחירה, לבין תהליכים המתחוללים בבתי הספר. ילדים הלוא נולדים סקרנים ויצירתיים, הם לא שלוחי רסן הזקוקים לחופש. גם אינם מבקשים לממש את הבחירה כדי להשתמט מהמבוגרים ולנתק עצמם משלשלת הדורות. להפך, ככל שיבחרו יותר, יגלו יותר. הרי לפני שאפילו למדו לדבר ורכשו יכולות שיום, הם פותחים זוג עיניים גדולות חקרניות ומתבוננים סביב, שולחים יד מחפשת, מבקשת לדעת ולהכיר, מצביעים לכל עבר וקוראים "את זה, את זה". ילדים מאמינים שהם יודעים סודות שאיש לא גילה, מאמינים שהם יכולים להמציא המצאות, לשנות את העולם. הם אינם מאמינים בכוח הכבידה או בכוח המשיכה, הם סטודנטים לתעופה ורוצים לעוף גבוה. התכונות הללו הפכו במאה ה-21 לחשובות יותר משהיו בעבר. קיפאון, דריכה במקום, פחד מפני המחר והיאחזות באתמול מובילים לשקיעה, לשיממון ולאיבוד חומר הבעירה המרכזי

של החיים – המשמעות. אובדן שהוא הנזק הגדול ביותר. כיבינו את התשוקה הילרית, כיבינו את העיניים המאירות כפנסים, בחנו את יכולות הציטונות שלהם, נתנו להם ציון על יכולתם לחזור במדויק על מה שלימדנו אותם.

קן רובינסון, אחד ממומחי החינוך המובילים בעולם, נוהג לומר שהיצירתיות חשובה מלימודי קריאה וכתיבה. יצירתיות היא בת דורתה של הבחירה, אחייניתה של האחריות, נכדתה של החופש. היא לא פורחת במקומות שבהם מכבים את הבחירה.²⁹

הביקור הראשון שלי במטה חברת "גוגל" במנהטן המם אותי. בריכות כדורים להתפלש בהן, שולחנות טניס שולחן, מטבחים מגוונים, קורקינטים בשלל צבעים, ושעון נוכחות – אין. החופש, הבחירה, סדר היום האישי, כך נאמר לי שם, הם המפתח לחדשנות, שיתופיות, יצירתיות. האם תפיסת עולם זו מתאימה רק לחברות היי טק, שאלתי את עצמי, או שמא עליה לחלחל גם לבתי הספר? היא היתה ילדה קטנה בכיתה "נורמלית", בבית ספר "רגיל", שלמדו בו בדיוק "מה שצריך". היא אף פעם לא הקשיבה "כמו כולם". המחנך חשב שהיא זקוקה לאבחון, ההורים הוזמנו, היועצת הפנתה. היא תמיד היתה "במעקב", החליטו שצריך "להחזיק אותה קצר".

וככה, באמצע שיעור, המורה ראה שהיא... מציירת. ככה, בעט שחור על נייר, רישום אבסטרקטי.

"מה את עושה?" שאל המורה.

"מציירת", השיבה.

"מה את מציירת?" שאל המורה.

"את אלוהים", השיבה בטבעיות.

"אבל אף אחד לא יודע איך אלוהים נראה", הקשה. היתה דקה של שקט, היא הרפתה רק לרגע את האחיזה בעט ואז הרימה את עיניה, התכוננה במורה ואמרה: "בעוד חמש דקות, כשאסיים, כולם ידעו איך הוא נראה".

בכיתה שלכם, בבית שלכם, יש ילדים שיודעים לצייר את אלוהים. הניחו להם.

בבתי ספר מסורתיים מבטלים את הבחירה. אכן, אלה הולכים ומתמעטים אבל ברוב בתי הספר האחרים עוסקים בכל זאת במניפולציה של בחירה. הסתירה המובנית בין אורח החיים הסארטרי לבין קיום בית ספר שפינוזיסטי, שבו ה"טבע" מנצח את היחיד, זועקת.

ארנב, ציפור, דג, סנאי, ברווז ועוד חיות החליטו להקים בית ספר. הכול התכנסו כדי לכתוב את תוכנית הלימודים. הארנב דרש לכלול ריצה בתוכנית; הציפור דרשה שילמדו לעוף. הדג דרש לכלול שחייה בתוכנית הלמידה, והסנאי דרש שילמדו טיפוס על עצים. כל החיות האחרות רצו שכישוריהן המיוחדים ייכללו גם הם בתוכנית הלימודים, ולכן הכניסו את הכול לרשימה – ואז הם נכשלו במשגה המהולל, ודרשו שהכול ילמדו את התוכנית כולה. הארנב היה מצוין בריצה; לא היתה חיה שהצליחה לחוץ טוב ממנו; אולם הכול טענו כי מבחינה אינטלקטואלית ורגשית, ראוי שהארנב ילמד לעוף. הם התעקשו אפוא, העלו את הארנב אל מרומי העץ ואמרו: "עוף ארנב!". היצור המסכן קפץ, שבר רגל ונחבט בגולגולתו. הוא סבל מפגיעה מוחית ולכן גם לא הצטיין עוד במיוחד בריצה. כך, במקום לזכות בציון א' בריצה, הוא קיבל רק ג'. הוא גם קיבל ד' במעוף, ובתעודה שלו כתב המחנך שגם הציון הזה הוא "רק מפני שניכרת השתדלות". המועצה לתוכנית הלימודים היתה מאושרת.

אותו דבר קרה לציפור – היא עפה כמו שד בכל המרחבים, עשתה לולאות וגלגולים וקיבלה ציון א', אבל הן דרשו שהציפור גם תחפור בורות בקרקע, שהרי בשל דרישת החפרפרת, הכניסו גם את החפירה לתוכנית הלימודים. מובן שהכנפיים שלה נשברו, וכך גם המקור ועוד איברים נוספים. היא לא יכלה עוד לעוף; אבל גם הפעם הכול היו מאושרים מאוד ונתנו לה את הציון ג' במעוף, וכן הלאה. אתם יודעים מי אמר את דברי הפרידה בשם המסיימים? צלופח עם פיגור שכלי, מפני שהוא הצליח פחות או יותר לבצע כמעט את כל הדברים.³⁰

משהו עובר על העולם. משהו טוב. הידע נעשה נגיש וזמין. מערכת החינוך הישנה החרושתית – שנועדה לשרת את המהפכה התעשייתית ולחנך תלמידים להיות בוגרים עובדים הנמדדים על פי ההספק היצרני שלהם מול מכונה או בשדה – חלף זמנה.

אני משוכנע שמערכת חינוך עכשווית חייבת לעודד בחירה כי הלמידה צריכה לשרת את הניצוץ הייחודי הגלום בכל אדם. בעולם הפוסט-תעשייתי והטכנולוגי של ימינו, שבו האתיקה, המוסר והתרבות עלולים להישחק לטובת פרגמטיזם ותועלתנות כלכלית, טיפוח תודעת הבחירה קריטי. היעדרה של בחירה מבטיח קיבעון. קיבעון הוא אחיו של הפחד ומוביל

לנסיגה, לאלימות רעיונית ולמוות פנימי. בחירה היא העדפת התנועה. המשוררת הפינית אווה קילפי (1928) כתבה את המילים המדודות והמדויקות האלה:³¹

אני מחבבת אנשים שדעתם פתוחה.
אנשים המסוגלים לומר: מה?
באמת? בחיך. ממש לא ידעתי.
זה בכלל לא עלה על דעתי.

דעת פתוחה היא יותר מחוכמה,
יותר מלהיות צודקים,
יותר מ"אני הרי אמרתי"
ומ"ידעתי את זה כבר בשנת"...

דיוקא הרב קוק (1865-1935), רב, מורה הלכה, גאון בתורה, ביקש לשחרר את רוח האדם. עולם דתי הפוחד מבחירה הוא עולם קפוא, מיושן, דכאני. אולי הוא עולם דתי, אבל הוא לא עולם מאמין. מחנכים רבים מדברים בשפה ליברלית אך נוהגים בשמרנות. פוחדים מיוזמה שתצא משליטה, אבל יוזמה שנשלטת אינה יוזמה. הרב קוק משרטט את הבחירה בחינוך בצבעים חדים, עזים, נועזים:

ואני בתוך הגולה (כל אדם הוא במידת מה גולה בארצו. נשמה ותודעה כלואות בגוף ובהקשר סביבתי ותרבותי. שורה ארוכה של שינויים מונעת ממנו לגלות את תוכיותו, את סגולתו, את תרומתו לקידום היש. זה נובע מפני שהוא בוחר להיות משהו או משהו אחר), האני הפנימי העצמי, של היחיד ושל הציבור, אינו מתגלה בתוכיותו רק לפי ערך הקדושה והטהרה שלו, לפי ערך הגבורה העליונה, הספוגה מהאורה הטהורה של זיו מעלה, שהיא מתלהבת בקרבו (יכולתם של יחיד וציבור להשפיע טוב תלויה במידה ישירה בחיבורם לאופי הפנימי הייחודי שלהם שאותו יש לפתח בעקביות). חטאנו עם אבותינו (תופעת אדם החוטא לעצמיותו אינה חדשה. היא החלה עוד אצל אבותינו), חטא האדם הראשון, שנתנכר לעצמיותו, שפנה לדעתו של נחש, ואבד את עצמו, ידע להשיב תשובה ברורה על שאלת איך, מפני שלא ידע נפשו, מפני שהאניות האמיתיות נאבדה ממנו (חטא אדם הראשון הוא דוגמה נפלאה לאיבוד ה"אני", לשימוש לא מושכל בבחירה. האדם בחר להקשיב לנחש במקום להקשיב לעצמו. שאלת האל את אדם "אייכה"

אינה שאלה גיאוגרפית. אלוהים לא מבקש לדעת אלא היכן היה האדם הטוב שבו. העובדה שאדם השיב במהירות לא מלמדת על אניות כי עם על טשטוש עמוק של זהותו האישית), בחטא ההשתחווה לאל זר, חטא ישראל, זה אחרי אלהי נכר, את אניותו העצמית עזב, זנח ישראל טוב (הנהייה של עם ישראל פעם אחר פעם אחר אלוהי ניכר אינה אלא ביטוי להתנכרות של העם לזהותו). באים מחנכים מלומדים, מסתכלים בחיצוניות (המבט על החיצוניות אינו בהכרח שלילי. הוא פגום כשהצרכים החיצוניים, אם תרבותיים ואם כלכליים, ואופנות חולפות בשוק הדעות נעשים למעצבי רוח האדם), מסיחים דעה גם הם מן ה"אני", ומוסיפים תבן על המדורה, משקים את הצמאים בחומץ (הצימאון למשמעות לא יחלוף אם נשתה משקאות מעוררי צימאון. תחושה רגעית של רוויה אינה אלא חיים של שקר גדול. הבריחה מבחירה משמעותית מגדילה את תחושת הריק והתסכול), מפטמים את המוחות ואת הלבבות בכל מה שהוא חוץ מהם, ו"האני" הולך ומשתכח (הנזק שבטשטוש ה"אני" גדול מהמשוער. חברה שלמה נפגעת. חברה ללא בחירה אישית היא חברה ללא זהות, שטוחה, ריקה, דלה, צמאה), וכיוון שאין אני, אין הוא, וקל וחומר שאין אתה.³²

שוללי הבחירה טוענים שאין לתת מקום נרחב למימוש העצמי ולבחירה האישית, אלה הם בבחינת סכנה לקיום היציב של העולם. בית הספר הוא מין יצור דטרמיניסטי, המתחולל בו גדול וחשוב מצורכי הלומדים בו, הידע מתגלגל מדור לדור, התלמיד הוא חוליה בשרשרת הדורות ועליו לקבל עליו את המשימה להעביר לדורות הבאים נוסחאות, אמיתות היסטוריות ותפיסות עולם תרבותיות או דתיות. בית הספר הוא גם מוסד דתי שהפחד מפני שינויים ומפני השפעות זרות מכוון את דרכו. פתיחה של מערכת החינוך למאויים של היחיד מסכנת את האליטות התרבותיות, לכאורה גוזלת מהמורים את מקור הכוח – הבעלות על הידע, ידיעת האמת. לא פעם נתקלתי בתופעה העגומה שיוזמה אישית של תלמידים, סקרנות, רצון לברר דברים לעומקם – נתפסו אצל מורים כחוצפה. אם כן, יש מערכות חינוך מעטות המבקשות לייסד בית ספר על אדני המימוש העצמי ופיתוח הייחודי שבכל אדם; יש המציעות את צמצום הבחירה האישית כאתוס המכונן של המעשה החינוכי, לפחות בראשית דרכו של הילד; ויש מערכות – לעניות דעתי אלה הם רוב בתי הספר – המערבות תחומים ויוצרות בלבול ותסכול.

אפילוג

תפילת האדם למצוא איזון בין בחירה אישית לבין מציאות שגדולה ממנו, בין הדרך שלו כפרט לדרך שלו כחלק ממשפחה, קהילה, אומה, בן העולם הגדול הכמה לתיקונו של עולם, אינה אמורה להיות מאבק או קרע, אלא משחק עמוק, המהווה את טעם החיים וקסמם, כמו שכתב יפה יואב בלום בספרו **מצרפי המקרים**:

התפקיד שלנו הוא להיות בדיוק על הגבול. לעמוד באזור האפור שבין גורל ובין בחירה חופשית ולשחק שם סטנגה. אנחנו יוצרים מצבים שיוצרים מצבים שיוצרים עוד מצבים שבסופו של דבר יכולים ליצור מחשבות והחלטות. המטרה שלנו היא להדליק ניצוץ של אש בצד הגבול של הגורל, כדי שמישהו בצד הגבול של הבחירה החופשית יראה את הניצוץ הזה ויחליט לעשות משהו. אנחנו לא מציתים שריפות, אנחנו לא פורצים גבולות ואנחנו בהחלט לא חושבים שתפקידנו להגיד לאנשים מה לעשות. אנחנו יוצרי האפשרויות, נותני הרמזים, קורצי הקריצות המפתות, מגלי האופציות.³³

הערות

1. הרמב"ם **משנה תורה**, תשובה, פרק ה', הלכה א.
2. ברוך שפינוזה **תורת המידות** (יעקב קלצקין מתרגם, 1967).
3. אליעזר מלכיאל **רצון, חירות והכרח** 9 (2013).
4. ג'ובני פיקו דלה מירנדולה **נאום על כבוד האדם** 23-25 (גאיו שילוני מתרגם, 1990).
5. איין ראנר **מרד הנפילים** (יעל סלע-שפירו מתרגמת, 2012); אנו **החיים** (שושנה עין-גד מתרגמת, 1963); כמעין המתגבר (אינגה מיכאלי מתרגמת, 2012).
6. **משנה תורה**, לעיל ה"ש 1, הלכה ג.
7. הרמב"ם **מורה נבוכים**, חלק שלישי, פרק יז.
8. ר' מאיר שמחה **משך חכמה על התורה**, בראשית א', 27 (מהדורת קופרמן) ראו עוד שם, ביאורו לתחילת חומש שמות: "שהתכלית הוא הבחירה, שבלא בחירה אין מעלה על האדם יותר מכול הנמצאים"; וכן ראו עוד **ביאורי ספורנו על התורה**, בראשית א', 26 (מהדורת מוסד הרב קוק).
9. עיינו בהרחבה: ר"ח קרקש **אור ה'**, מאמר ב', כלל ב', פרקים א-ב (מהדורת הרב שלמה פישר, קנ-קסב); ראו עוד שם, כלל ה', פרק ג', עמודים ריא-ריז; לסקירה ממצה עיינו: מיכאל צבי נהוראי "דטרמיניזם ומוסר אצל רבי חסדאי קרשקש והראי"ה קוק" **מחקרים בהלכה ובמחשבת ישראל מוגשים לכבוד הרב פרופ' מנחם עמנואל רקמן בהגיעו לגבורות** 295 (משה בר, סיני דויטש ומשה חלמיש עורכים, התשנ"ד); ראו בנוסף זאב

- הרוי ר' חסדאי קרשקש – גדולי הרוח והיצירה בעם היהודי (אניטה שפירא עורכת הסדרה, מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל ירושלים, 2010).
- 10 . פירוש הרמב"ן על התורה, בראשית ג', 22, כך א (מהדורת מוסד הרב קוק). יש להעיר כי בדברי הרמב"ן מצאנו סתירה בין האמור בפירושו לבין מה שכתב הרמב"ן בפירושו לספר דברים ל', 6. את הסתירה ניסה ליישב נריה גוטל "בחירה חופשית – ממצאות למשימה" חופש הבחירה בחינוך – עיון הגות ומעש 61 (נריה גוטל עורך, משרד החינוך התרבות והספורט – מנהל החינוך הדתי, 2004).
 - 11 . רבנו בחיי על התורה, בראשית ב', 9 (מהדורת מוסד הרב קוק).
 - 12 . פירוש אברבנאל על התורה, בראשית ב', 12 (הוצאת ספרים בני ארבל, התשכ"ד, צג).
 - 13 . ר' יצחק עראמה, עקידת יצחק, בראשית, שער ז (אמנון גרוס עורך, התשס"ג, 99); עיינו עוד בהרחבה בפרשנותה של נחמה ליכוביץ עיונים בספר בראשית – בעקבות פרשנינו הראשונים והאחרונים 14–17 (1994).
 - 14 . ר' יהודה אריה לייב אלטר, שפת אמת, מועדים, ראש השנה, תרמ"ז (המכון התורני ישיבת אור-עציון, התשס"א, 34).
 - 15 . ר' מרדכי יוסף ליינר מי השילוח, בראשית, דף ד ע"ב.
 - 16 . ר' יצחק הוטנר פחד יצחק, ראש השנה, קונטרס המשך תשרי, מאמר ז (המוסד גור אריה, התשס"ח, סז).
 - 17 . שם, פורים, קונטרס קיימו וקבלו, מאמר כ"ט.
 - 18 . ר' משה חיים לוצאטו, הרמח"ל דרך ה', חלק א, פרק ב (מהדורת מוסד הרב קוק, התש"ט, 15–19).
 - 19 . מכילתא דרבי ישמעאל, מסכתא דבחדש יתרו, פרשה ה (חיים שאול האראוויטץ, תרצ"א, 221).
 - 20 . שפינוזה, לעיל ה"ש 2.
 - 21 . אריסטו אתיקה 57 (חיים יהודה רות מתרגם, התשט"ו).
 - 22 . תומאס הובס לוייתן 204 (יוסף אור מתרגם, 1962).
 - 23 . BERTRAND RUSSELL, HUMAN KNOWLEDGE: ITS SCOPE AND LIMITS 5 (1948).
 - 24 . ז'אן פול סארטר דרכי החירות: גיל התבונה (יונת סנד מתרגמת, 1978); ז'אן פול סארטר דרכי החירות: ארכה (יונת סנד מתרגמת, 1981); ז'אן פול סארטר דרכי החירות: מוות בלב (יונת סנד מתרגמת, 1984).
 - 25 . ז'אן פול סארטר האקסיסטנציאליזם הוא הומניזם 21 (יעקב גולומב מתרגם, 1988).
 - 26 . בסופו של דבר, באוקטובר 1964 הוכרז סארטר חתן פרס נובל לספרות, כיוון שמכתבו לא הגיע בזמן. סארטר סירב לקבל את הפרס.
 - 27 . לעיון מעמיק בעמדתו של נייגל ראו מלכיאל, לעיל ה"ש 3, עמ' 200–208.
 - 28 . מישל דה מונטיין המסות 207 (אביבה ברק [הומי] מתרגמת, 2007).
 - 29 . קן רובינסון לצאת מהקווים (יוסי מילוא מתרגם, דנה אלעזר-הלוי עורכת, 2013).
 - 30 . ליאו בוסקאליה לחיות ולאהוב – האיש שהחזיר לאנשים את החיבוק 20 (אביבה אגמון מתרגמת, 1989).
 - 31 . אווה קילפי הפרפר חוצה את הכביש (רמי סערי מתרגם, 2007).
 - 32 . הראי"ה קוק אורות הקודש, מוסר הקודש, כך ג, עמ' קל"ו (מהדורת מוסד הרב קוק).
 - 33 . יואב בלום מצרפי המקרים 62 (2011).