



מדברים חזון

עורכים | שלמה פוקס, ישראל שפלר, דניאל מרום

מדברים חזון

הזמנה לדיון בתכלית החינוך היהודי

מדברים חזון

הזמנה לדיון בתכלית החינוך היהודי

עורכים :

שלמה פוקס

קרן מנדל והאוניברסיטה העברית

ישראל שפלר

אוניברסיטת הרווארד

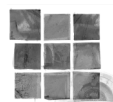
דניאל מרום

קרן מנדל ומכון מנדל למנהיגות

כתר הוצאה לאור



קרן מנדל
Mandel Foundation



Visions of Jewish Education

תרגום: אמיר צוקרמן

סדרת "מראי מקום"

עורך הסדרה: אבי כצמן

© כל הזכויות שמורות לקרן מנדל

תשס"ו 2006

אין להעתיק, לשכפל, לצלם, להקליט, לתרגם,
לאחסן במאגר מידע או להפיץ ספר זה
או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי,
אלקטרוני, אופטי או מכאני (לרבות צילום,
הקלטה, אינטרנט ודואר אלקטרוני),
ללא אישור בכתב מהמוציא לאור

מספר קטלוגי: 888113

מסת"ב: 965-07-1438-3 ISBN:

www.keter-books.co.il

info@keter-books.co.il

עריכת לשון: בינה פאר

עיצוב העטיפה: שרון אתגר

סידור, הדפסה וכריכה: מפעלי דפוס כתר, ירושלים

Printed in Israel

איזהו חכם? הרואה את הנולד
תלמוד בבלי, תמיד לב, א

לג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל,
אנשי חזון

תוכן העניינים

ט	פתח דבר ושלמי תודה
יג	על אודות קרן מנדל
1	מבוא
3	הקדמה למהדורה העברית
9	חלק I: פרויקט חזון
11	1. חינוך יהודי – שאלת החזון
20	2. הפרויקט בפעולה
27	3. שש תפיסות חזון: סקירה כללית
53	חלק II: תפיסות חזון לפרטיהן
55	מבוא
	4. מה על יהודי ללמוד – ולשם מה?
56	יצחק טברסקי
85	תוספתא: יצחק טברסקי
	5. הלימודים היהודיים בישראל מנקודת ראות ליברלית-חילונית
106	מנחם ברינקר
118	תוספתא: מנחם ברינקר

	6.	"היינו כחולמים": דמות החינוך היהדותי האידיאלי
137		משה גרינברג
148		תוספתא: משה גרינברג
	7.	הרהורים על בן תרבות יהודית מנקודת המבט של יהדות רפורמית
165		מיכאל א' מאיר
178		תוספתא: מיכאל א' מאיר
	8.	מחלוקת והידברות בחינוך היהודי
197		מיכאל רוזנק
222		תוספתא: מיכאל רוזנק
	9.	המושג "אדם מחונך" – וכמה השלכות על החינוך היהודי
244		ישראל שפיר
259		תוספתא: ישראל שפיר
279		חלק III: תפיסות חזון בהקשרן
	10.	אמנות התרגום
281		שלמה פוקס
	11.	לפני שערי בית-הספר: ניסוי בפיתוח תפיסת חזון חינוכי
		מתוך המעש
331		דניאל מרום
373		דברי סיום: האומץ שבחזון
375		פרויקט חזון: משתתפים ומפגשים
383		מדברים חזון בפעולה
384		מפתח

פתח דבר ושלמי תודה

ללימוד היהודי יש שורשים עמוקים והשתמעויות מרחיקות לכת, ובכל זאת הוא נידון לעתים קרובות במונחים מצומצמים ושגורתיים, העוסקים באמצעים יותר מאשר במטרות, בכלים יותר מאשר ברעיונות. הספר שלפנינו הוא ניסיון להעמיק ולהרחיב את מפעל החינוך היהודי באמצעות תפיסות חזון שונות המבררות את הגיונו ותוקפו, המייחסות פעילויות חינוכיות בהווה ליסודותיהן בעבר והצופות ברפלקסיביות לעתיד. אנו מקווים שהספר יעורר גישות פילוסופיות לחינוך אצל כל מי שרואה את עצמו אוֹצֵר של מורשת יקרת ערך – יהודי ושאינו יהודי – וחש אחריות לשימורה ולחידושה היצירתיים.

הספר הוא תוצר של שיתוף פעולה נמרץ ורצוף שנמשך שנים רבות. כל הפרקים שאינם חתומים הם באחריותנו המשותפת והמלאה.

אנו מודים להוגי הדעות שהשתתפו בכתיבת הספר. ספר זה לא היה בא לעולם לולא תרומתם. אנו מכירים טובה למחנכים שהשתתפו בדיונים. אנו אסירי תודה לעורכת המעולה נסה רפופורט, שותפה פעילה בפיתוח תוכנית הספר ותוכנו כמכלול; ספרנו לא היה נשלם בהצלחה ללא חריפותה ומסירותה. אנו מודים גם לד"ר ארין מ. הנריקסן, עורכת המשנה, על העבודה המצוינת והתמדתה הלא נלאית; לרב יוסף סאקס, על קריאתו המעמיקה ועל התעתיק הקפדני של מונחים בעברית, ועל הבהרת המונחים הייחודיים ליצחק טברסקי עליו השלום; ולחזה שגיב, על התחקיר הנאמן והסיוע הטכני. תודות רבות לג'ואן טורבלה, מן המרכז לחקר הפילוסופיה של החינוך באוניברסיטת הרווארד, על עזרתה הרבה בכל שלבי הפרויקט.

על הכנת המהדורה העברית יבואו על הברכה אמיר צוקרמן, שתרגם פרקים ומובאות מאנגלית בבהירות, בשאר רוח ובניצוץ ההשראה הייחודי לו; נחמה מושיב, שתרגמה בנאמנות וברגישות את הפרק "אמנות התרגום" של שלמה פוקס; שרה פוסטבסקי, שטרחה על הכנת המפתח; והרב מאיר אזרי, שהאיר את עינינו בתרגום הפרק של מיכאל מאיר. הוקרתנו נתונה לרחלה לבנון ולצוות "פתיח": יוזמות קרן מנדל לפיתוח חזון בחינוך, שסייעו לנו במסירות בכל ההיבטים הטכניים של הפקת המהדורה העברית. תודתנו לעובדי קרן מנדל, על עזרתם הרבה, ולראשי הוצאת כתר, על שותפותם. ספר זה משתבח בעריכת הלשון המצוינת של בינה פאר.

ההבנה והתמיכה של קרן מנדל, ובמיוחד של יושב ראש מועצת המנהלים, מורטון מנדל, ליוו אותנו לאורך כל הדרך. אנו מודים לו מקרב לב על אמונו הבלתי מעורער בפרויקט.

עמיתים אחרים במכון, ובמיוחד אנט הוכשטיין, נשיאת קרן מנדל בישראל, עודדו אותנו רבות בכל שלבי העבודה. עוד רבים, ובהם מחנכים, עמיתים מן האקדמיה, רבנים, מנהיגי קהילות ועוזרי עריכה, סייעו לנו בדרכים רבות. תודתנו לכולם.

אנו מכירים טובה לכל מי שהואילו להעניק לנו את הרשאתם להשתמש בקטעים הלקוחים מן הספרים והפרסומים הבאים:

בפרק הראשון: *Judaism: A Portrait*, copyright © 1960 by Leon Roth (Passages reprinted by permission of Faber and Faber); "Jewish Education: Purposes, Problems and Possibilities", from *Curriculum, Community, Commitment*, copyright © 1992 by Dr. Daniel J. Margolis and Rabbi Eliot Salo Schoenberg (Passages reprinted with permission) *A Maimonides Reader*, copyright © 1972 by Isadore Twersky (Passages reprinted with permission of Behrman House, Inc) "Religion and Law", from *Religion in a Religious Age*, copyright © 1974 by the Association for Jewish Studies (Passages reprinted with permission); "The Rav", from *Tradition*, copyright © 1996 by the Rabbinical Council of America (Passages reprinted with permission); "Survival, Normalcy, Modernity", from *Zionism in Transition*, copyright © 1980 by Isadore Twersky (Passages reprinted with permission)

בתוספתא לפרק החמישי: "היחולים לעברי אירופי בספרות העברית במעבר המאות", מתוך מגוון דעות והשקפות בתרבות ישראל, האגף לחינוך התיישבותי, משרד החינוך; "אחד העם, ברדיצ'בסקי וברנר: שלוש התייחסויות חילוניות לטקסטים מחייבים ביהדות", מתוך כיוונים 2, ההסתדרות הציונית העולמית, 1990; "אחרי הציונות", סימן קריאה: רבעון מעורב לספרות 19, 1986; "על גבולות מלחמת התרבות בישראל", מתוך סקירה חודשית: ירחון לקציני צה"ל, לגו, הוצאת משרד הביטחון, 1986. בתוספתא לפרק השישי: על המקרא ועל היהדות, עם עובד, 1984; "בין ישראל לעמים – בעיה בהטמעת המורשת", טורא ד, הקיבוץ המאוחד, 1986. בתוספתא לפרק השביעי: בין מסורת לקדמה, מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, 1989; *Jewish Identity in the Modern World*, copyright © 1990 by University of Washington Press (Passages reprinted with permission); *The Origins of the Modern Jew*, copyright © 1967 by Wayne State University Press (Passages reprinted with permission); "Reform Judaism", from *Movements and Issues in American Judaism*, copyright © 1967 by Bernard Martin (Passages reprinted with permission of Greenwood Press); "On the Slope Toward Syncretism and Sectarianism", from *CCAR Journal*, copyright © 1993 by the Central Conference of American Rabbis (Passages reprinted with permission); "Being Jewish And...", from *National Variations in Jewish Identity*, copyright © 1999 by State University of New-York (Passages reprinted with permission of State University of New York Press). בפרק השמיני: "פתיח לקדיש", מתוך סמוך ונראה, מאת ש"י עגנון, הוצאת שוקן, תשנ"ח. בתוספתא לפרק השמיני: "Towards Curriculum for the Modern Orthodox School", from *Orthodoxy Confronts Modernity*, copyright © 1991 by Jonathan Sacks (Passages reprinted with permission); הוצאת מאגנס, תשס"ג. בפרק התשיעי: "The Concept of the Educated Person", from *Work, Education and Leadership*, copyright © 1995 by Peter Lang Publishing (Reprinted with permission). בתוספתא לפרק התשיעי: *Teachers of My Youth*, copyright © 1995, with kind permission; from Kluwer Academic Publishers תולדות האמונה הישראלית, מאת יחזקאל קויפמן, הוצאת ביאליק/דביר, תשט"ו. בפרק העשירי: *Man of Faith in the Modern World*, copyright © 1989 by Abraham R. Besdin and Joseph B. Soloveitchik. Published in the United States of America by KTAV Publishing House, Inc., Hoboken, N.J. (Passages reprinted with

"Remarks at Second Dialogue in Israel", בפרק האחד-עשר: permission)
reprinted with permission from *Congress Monthly*, volume 30, No. 12,
.copyright © 1963 American Jewish Congress

שלמה פוקס
ישראל שפלר
דניאל מרום

על אודות קרן מנדל

קרן מנדל הוקמה ב־1963 בידי ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל מקליוולנד, אוהיו. ייעודה העיקרי של הקרן הוא לסייע בהכשרת מנהיגות איכותית בתחומים שאינם למטרות רווח. הקרן תומכת בתוכניות חינוך למנהיגות הן במוסדות המסונפים לה הן באוניברסיטאות ובארגונים נבחרים. התחומים המועדפים הם מנהיגות, ההשכלה הגבוהה, חינוך יהודי והמשכיות יהודית, הנהגה וניהול של ארגונים שאינם למטרות רווח ושיקום שכונות בערים.

גישתה של קרן מנדל לפילנתרופיה בכלל מתאפיינת בהשקפה שמנהיגים מצטיינים ובולטים, מקצועיים ומתנדבים, הם הגורם המכריע בכל תרומה חשובה לקהילה ולחברה. את המנהיגים האלה מנחה תפיסת חזון רבת עוצמה של העתיד, ששואבת את השראתה מרעיונות מעמיקים המתורגמים לתכליות ברורות ומונעים באנרגיה של פתרונות רבי מעוף לבעיות ימינו. הקרן גם דוגלת בחיפוש תשובות שיטתיות, ארוכות טווח, פעילות הכרוכה בתכנון מושכל, בביצוע קפדני ובהערכה מדוקדקת.

הקרן רואה עצמה מחויבת לתוכניות חינוך למנהיגות המפתחות תפיסות חזון ומקשרות רעיונות בעלי תוקף למדיניות מבוססת ולתוצאות בשטח. התפיסה השלטת ותוכנית הלימודים במסגרות אלה מתבססות על רעיונות שמקורם במגוון תחומי דעת, בהם פילוסופיה, חינוך, מדעי היהדות, מדעי החברה, עבודה סוציאלית.

הקרן תומכת במכון מנדל למנהיגות הממוקם בירושלים, מוסד עצמאי ללימודים גבוהים שנועד לגייס מנהיגים מקצועיים בכירים, להכשירם ולשלבם במערכות החינוך ובשירות הציבורי במדינת ישראל ובקהילות היהודיות בתפוצות.

מבוא

ב-1991 השיקה קרן מנדל פרויקט שנועד לעורר עיונים פילוסופיים בקיום היהודי בזמננו. עיונים אלה נועדו להתנסח כתפיסות חזון שונות של חינוך יהודי – תפיסות חזון העוסקות בתכליותיו ובכליו, בערכים שעליו לשרת ובאופי האישי והחברתי שעליו לטפח. ספר זה הוא תוצר הפרויקט.

בחיים היהודיים מתחולל כעת מעין רנסנס, שמסמננו – התעוררות מחודשת של יהודים בתרבות, בדת, בתיאטרון, בספרות ובחינוך יהודיים. אולם לדעתנו, מושגים ופרקטיקות הרווחים בחינוך היהודי אינם רפלקסיביים ומרחיקי לכת דיים לעמוד באתגר שמציבות הנסיבות החברתיות והתרבותיות החדשות הן בישראל הן בקהילות היהודיות ברחבי העולם. אנו סבורים שיש לחדש את המאמצים לפיתוח החינוך בעתיד, חינוך שלא ימעיט בערכם של אוצרות העבר היהודי אך גם ידע לזהות את הצורך ביחסי גומלין יצירתיים עם התרבות הכללית בהווה. האמונה העמוקה בכך מפעמת בפרויקט שלנו, וגם בספר שלפניכם.

ב-1992, בשיתוף פעולה בין מכון מנדל למנהיגות לבין המרכז לחקר הפילוסופיה של החינוך באוניברסיטת הרווארד, ביקשנו מקבוצה של הוגי דעות העוסקים בחיים היהודיים לחבר תשובות בכתב לשאלת היסוד "מהם המרכיבים הנחוצים לחינוך יהודי בנסיבות הנוכחיות?". באותה שנה התכנסו הוגי הדעות לפגישה ראשונה באוניברסיטת הרווארד והציגו את נוסח תשובותיהם; הם נפגשו מאז שוב ושוב, גם בירושלים וגם בהרווארד, לדיונים ביקורתיים בהשקפותיהם השונות. המטרה הכללית של הדיונים היתה לפתח חשיבה בסיסית באשר לסיכוייהם של חיים יהודיים בעתיד, בדגש מיוחד בחינוך הנדרש לקיומם ולהרחבתם.

הוגי הדעות שהשתתפו בפרויקט הם יצחק טברסקי המנוח, פרופסור לספרות עברית ולפילוסופיה באוניברסיטת הרווארד; מנחם ברינקר, פרופסור

לפילוסופיה ולספרות עברית באוניברסיטה העברית; משה גרינברג, פרופסור אמריטוס למקרא באוניברסיטה העברית; מיכאל א' מאיר, פרופסור להיסטוריה יהודית בהיברו 'וניון קולג' – המכון למדעי היהדות; מיכאל רוזנק, פרופסור אמריטוס לחינוך יהודי באוניברסיטה העברית; ישראל שפיר, פרופסור אמריטוס לחינוך ופילוסופיה באוניברסיטת הרווארד ומנהל המרכז לחקר הפילוסופיה של החינוך באוניברסיטת הרווארד; שלמה פוקס, פרופסור אמריטוס לחינוך באוניברסיטה העברית, מנהל התוכניות הבינלאומיות בקרן מנדל ומנהל הפרויקט; וד"ר דניאל מרום, חוקר בכיר בקרן מנדל, חבר סגל במכון מנדל למנהיגות ומנהל שותף של הפרויקט.

שלושת הפרקים הראשונים מסבירים את רקע הפרויקט ומניעיו, מפרטים מה ביקש הפרויקט להשיג ומה השיג ומציעים מבוא השוואתי למאמרים בהמשך.

מאמרים אלה כוללים תפיסות חזון של חוקר תלמוד ושל חוקר מקרא, של חוקר והוגה דעות המייצג עמדות חילוניות ושל היסטוריון התנועה ליהדות מתקדמת, של פלורליסט שעניינו קהילתיות, של פילוסוף הבודק את המושג "בן תרבות", של מחנך החוקר את קשרי הקשרים בין תיאוריה לפרקטיקה ושל צופה-משתתף אשר פעל להבהרתה ולליטושה של תפיסת חזון בית-ספרית כפי שהיא מתגלמת במעש היומיומי. המחשבות המובעות בפרקים אלה, כוחן ומגבלותיהן, נקודות השיתוף והמחלוקת ביניהן, ההבדלים היסודיים, כמו גם החפיפות המדהימות לעתים, ההפתעות האינטלקטואליות הצצות לעתים והתובנות רבות ההשראה באשר לערכים מסורתיים ואוניברסליים גם יחד – כל אלה אי אפשר שלא יזמינו את הקורא להערכה עמוקה יותר של החינוך היהודי ולא תגור אותו לדמיין את עתידו.

איננו סבורים כי הכרך שלפנינו הוא המילה האחרונה בנושא מן הנושאים שבהם הוא עוסק. הפרויקט שלנו לא ימלא את ייעודו אם יגרום לקורא להניח כי תפיסות החזון המותוות בספר הן פרויקטים סופיים וגמורים או עולמות פילוסופיים סגורים. תפיסות החזון השונות אף אינן בבחינת רשימה ממצה של גישות מבטיחות לחינוך יהודי, שכל הנדרש הוא תמהילן הנבון וההתאמה ביניהן. לשם דיוק, תקוותנו היא שהפרקים להלן יחוללו תהליך נמשך של מחשבה ושיחה רצופות בנושאים שבהם הם עוסקים. תהליך מעין זה עשוי להניב תגובות יצירתיות בלתי צפויות לסוגיות העומדות על הפרק, ויוכל כשלעצמו להפיח חיים חדשים בקהילה שבמסגרתה הוא מתחולל. על כל פנים, הפרויקט כולו יוחד לניסיון הנמרץ לדמות, באופן מרענן, את מעמקיו ופסגותיו של הלימוד היהודי.

הקדמה למהדורה העברית

חלקים ניכרים ממדברים חזון נכתבו במקורם בעברית – רעיונותיו המרכזיים שאובים מהספרות העברית לדורותיה – והצבת השפה העברית כנדבך יסוד בחייהם של יהודים בכל זמן ומקום משותפת לתפיסותיהם של המחברים, למרות השוני הניכר ביניהן.

אף-על-פי-כן, התברר שמלאכת התרגום של *Visions of Jewish Education* לשפתנו הישראלית עמוסה בעיות ומלכודות. אתגרי התרגום הבהירו לנו עד כמה העברית שבפינו היא רק אחת הגרסאות: נוסח שיש בו מחויבויות והימנעויות שאינן מקריות, אך מקובל לראות בו תוצר של התפתחות אורגנית שמעבר לבחירה, מעבר לדיון.

עריכת התרגום העברי של מדברים חזון הביאה אותנו לידי הבחנה בפן נוסף ומפתיע של הספר בהקשרו הישראלי. רבים מאתנו רואים בעברית החיה את הישגה הגדול ביותר של התרבות הישראלית, תו ההיכר המובהק של חיים יהודיים אותנטיים: השפה העברית היא-היא הראיה ל"שורשיותנו", הפוטרת אותנו מעיסוק טורדני בהגדרת עצמנו ומעגנת את חיי היום-יום שלנו במצענו האנושי, הלאומי והתרבותי הנורמלי, המקורי.

אולם בישראל אין קיום להווייה מרכזית בעולם היהודי – Jewish education. יש "חינוך ממלכתי", "חינוך ממלכתי-דתי", "חינוך עצמאי", "חינוך תורני" ו"חינוך חרדי", אך לא "חינוך יהודי", "בתי-ספר יהודיים", "תנועות נוער יהודיות" או "מחנות קיץ יהודיים". התואר "ישראלי" מחליף זה יובל את התואר "עברי", שבתחילת הציונות נועד להמיר את התואר "יהודי". לפיכך יש לנו "ישראליות", "מחשבת ישראל" ו"תולדות עם ישראל", אך אין לנו נדבך של החינוך שדמותו ומטרותיו "יהודיות".

יש שיקפו זאת לעומס המטען שהמונח "יהודי" נושא בהופכו לשם תואר. "יהודי" כפשוטו מתייחס לאדם מישראל או מן התפוצות שמזהה את עצמו,

או מזוהה, כמי ששייך ללאום היהודי. כשם תואר וכסמל הוא כורך אתניות ודתיות, מורה על אידיאולוגיה מסוימת ומגמתיות ומפנה אותנו לתחומים שבעייתיותם סבוכה: הסכסוך היהודי-ערבי, יחסי דת-מדינה, שאלת "מיהו יהודי" ועוד. אם בתפוצות מונח זה קושר ומקרב אנשים, הטעמתו כאן בדרך כלל מרחיקה ומדירה. היחס לתואר "יהודי" מעורב בעמדותינו כלפי סוגיות פוליטיות, תרבותיות וערכיות, לצד תחושה של אילוץ או של חובה אקסיומטית. רבים מנוכרים מהתיוג "יהודי", אחרים מנוכרים מהתיוג "לא יהודי".

לנו נראה כי זרות המונח "חינוך יהודי" בעברית הישראלית היא פרי בעיה לא פתורה בהיסטוריה של החינוך בארץ. מראשיתו, התקשו מעצבי "החינוך העברי" לברר במלואו את תפקידן ההולם של המורשת והתרבות היהודית במסגרת בית לאומי דמוקרטי.* החינוך עמד במרכזו של אחד הפולמוסים הראשונים והנוקבים שידעה התנועה הציונית מבית, והיה לאחד הצירים העיקריים במחלוקת שנתגלעה בינה לבין "היישוב הישן" בארץ-ישראל ו"שומרי חומות הדת" בגולה. המאבק הציוני על יעדי החינוך הביא לכלל גיבוש גישה לאומית שבמרוצת עשרות שנים כוננה את דמות החלוץ-האיכר המגשים כהיפוך דמותו ה"גלותית" של היהודי בן העיירה או המתבולל בן העיר הגדולה. בעשורים החולפים קמו ועדות ציבוריות שהתמודדו עם אתגר המתח בין הפרטיקולרי לאוניברסלי במערכת החינוך באמצעות פיתוח "תודעה יהודית" בבתי-הספר הממלכתיים, או בתגבור "חינוך לדמוקרטיה" גם בבתי-הספר הממלכתיים-דתיים. ברחבי הארץ רוחשת פעילות של מוסדות, ארגונים וכתבי עת לעשרותיהם המבקשים לקרב את הציבור ל"ארון הספרים היהודי". אך טרם התגבשו תפיסות מנחות לחינוך המנסחות את ההווה היהודית כתשתית חיובית לחיים דמוקרטיים בישראל.

* ראו רחל אלבוים-דרור, החינוך העברי בארץ ישראל (שני כרכים; ירושלים: יד בן-צבי, תשמ"ו, תש"ץ), בייחוד עמ' 122-205; מאיר בזגלו, "מזרחיות, מסורת, כור היתוך: עיון פילוסופי-פוליטי", אצל דפנה גולן-ענגון (עורכת), אי-שוויון בחינוך (תל-אביב: בבל, תשס"ה), עמ' 209-235; דניאל מרום, "המצאה ומציאות בנרטיב הפוסט-ציוני: המקרה של בן-ציון דינור והוראת התנ"ך", בתוך עיונים בחינוך היהודי, כרך ט, תשס"ד, עמ' ריג-רס; מרק רוזנשטיין, "היהודי החדש": האידיאל של מפעל החינוך הציוני בארץ-ישראל עד קום המדינה", בתוך עיונים בחינוך היהודי, כרך ג, תשמ"ח, עמ' עו-קא; אליעזר שביד, "זהות ציונית במשבר", בתוך הציונות שאחרי הציונות (ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית, תשנ"ו), עמ' 100-109; מרדכי שלו, גלות וגאולה (שלושה כרכים; ירושלים: בית-הספר לעובדי הוראה בכירים, תשנ"א, תשנ"ח, תשנ"ט), בייחוד "מבוא" בכרך א', עמ' viii-i, "הנפש הרצוצה" של החינוך היהודי הגלותי" בכרך ב, עמ' 89-104, ו"עלייה כחומה בפועל – יהדות עיראק כמשל" בכרך ג, עמ' 208-223. [ההערות המסומנות בכוכבית הן של המהדירים.]

* * *

האוזן הישראלית נוטה לשמוע את המילה "חינוך" עצמה בעיקר כ"חינוך בית-ספרי", המוגבל לתקופה אחת בחיים – שלעיתים מוארכת לפרק של "השכלה גבוהה" ומסתיימת בו – ומיועד בעיקר לשמש הכנה לשירות בצבא ולשוק העבודה. גישה מכשירנית זו רווחת במדינות מודרניות רבות, אך בישראל יש לה גוון נוסף, חד יותר: התואר הנמלץ "חינוכי" מתייחס לאישיות, למוסד, ליצירה או למעשה האמורים לשמש מופת ערכי, אך בדרך כלל נכרכת בשימושו מועקת החשד בכוונת גיוס מניפולטיבית.

צמצום המושג "חינוך" למוכנו ככלי וכמכשיר מקשה את תרגומו של מונח מרכזי בספר, the educated person, ועוד יותר את הצירוף של "מחונך" ו"יהודי" – the educated Jew. בעברית הישראלית המושג "מחונך" אינו מעיד על אדם בעל עומק תרבותי דווקא אלא על "חנוך", "ילד טוב ירושלים", מאולף וצייתן. מושג זה אינו מעורר תגובה שלילית או קונטוציות דומות אצל דוברי שפות אחרות. אמנם במהלך הדורות נצברו שפע מונחים ודימויים ל"יהודי המחונך", כגון "תלמיד חכם", "בן עלייה", "בר אוריין", "איש מידות", "חסיד", "משכיל" ו"מלומד", אך המחשבה על "ישראלי מחונך" יוצרת ניכור. התקשינו לא פחות לתרגם תרגום הולם מונח מרכזי אחר, educational vision, שהמחברים מתכוונים בו לתפיסה פילוסופית-חינוכית לכידה ומקיפה של תכליות ראויות והדרכים להשגתן. תרגום המונח "חזון", או "חזון חינוכי", מעלה הטיות שמקורן ביחס הביקורתי של הישראלי למליצה, אף-על-פי ש"חזון" רווח כיום – בהשפעת האנגלית – בשיח הניהולי. התברר לנו שהשימוש בצירוף של "חזון" ו"חינוך" יוצר שעטנו לשוני המרתיע קוראים ישראלים. האסוציאציה הראשונה שמעורר אצל דוברי עברית רבים התרגום המילולי של vision – "חזון" – היא הנביאים ישעיהו ויחזקאל, או אבות הציונות "בעלי החזון", דוגמת הרצל. הגם שרצינו כי התרגום ישקף את יחסם העמוק של המחברים לעבודת החינוך ואת בקשתם להסתמך על הישגי הציונות, הן מתוך כבוד הן מתוך ביקורת על התגלמותם בהווה, לא רצינו שהספר ייתפס כסמכותני או כארכאי, שיתיימר להביע אמת מוחלטת או נימה של פתוס לאומי – שהרי התפיסות בו חלוקות.

כדי להתגבר על כך יצרנו את הצימוד העדכני "תפיסת חזון", שיכול להתגלגל על לשוננו ללא עודף משקל מקראי או נוסטלגיה ציונית. הצענו לקרוא לספר מדברים חזון, כותרת שתואמת את כוונת המחברים לפתוח בשיח ציבורי ומקצועי על קשת של תפיסות חזון בחינוך. ברוח זו בחרנו גם במונח

"בן תרבות יהודית" כתרגום המושג educated Jew. מונח זה, המעוגן במקורות יהודיים, מקיף לדידנו הן את האידיאלים הדתיים לגוניהם הן את האידיאלים המשכיליים והכלליים, ומקובל גם בעברית הישראלית.*

קשיי המינוח שהתעוררו בעריכת הספר לקוראים הישראלים מעידים על מציאות חברתית בעייתית ומורכבת הממאנת להיפתר. טרם השכלנו להתמודד עם השכבה היהודית שבתשתית קיומנו. לא פיתחנו מודעות לתפיסות הראוי מבחינה תרבותית וחברתית המציבות אמות מידה לעשייתנו – כיחידים, כמשפחות, כקהילות וכחברה – מה שגורע מיכולתנו להיענות באופן הולם לאתגרי המצב הישראלי. הרכיב היהודי קיים בחיינו, והצורך לדון בתכלית החינוך היהודי – נרצה או לא נרצה – חיוני לחברה בישראל למרות ההתכחשות לעצם קיומו.

הדברים אמורים לא רק במערכות הציבוריות הכלליות, למן בתי-הספר הממלכתיים ועד לגופי התקשורת, אלא גם בחברה הדתית לזרמיה. חברה זו נרתעת מהתמודדות עם גיבוש מענה יהודי, רוחני ומעשי הנתבע ממנה במעבר החד שיוצרת מציאות שמתחוללים בה שינויים מופלגים, ומוצאת בפוליטיזציה מכאן וב"חומרות" מכאן מפלט מהרפלקסיה ההכרחית.

* * *

מדברים חזון מבקש להשיב סוגיות נכבדות אלה לדיון הציבורי. מדינת ישראל מוצגת ברוב תפיסות החזון הנידונות בו כהוויה יהודית המאפשרת לאזרחיה היהודים ביטוי תרבותי-היסטורי מלא. אבל מחברי הספר, שרובם התחנכו בצפון אמריקה וחיים היום בישראל, מתייחסים בעיקר למציאות הרבת-תרבותית שבה הרובד היהודי משתלב בחברת רוב שאינו יהודי, מצב האופייני ליהודי התפוצות. רבים מהתיאורים בספר לקוחים מהמציאות של יהודי צפון אמריקה, שבפרפראזה על ג'ורג' ברנרד שו אפשר לומר כי בינינו לביןם מפרידים יסודות יהודיים משותפים. עם זאת, הקהילות היהודיות בארצות-הברית, בקנדה, במקסיקו, בדרום אמריקה, באוסטרליה, בדרום אפריקה ובאירופה עשויות לשמש מוקד של עיסוק בתפיסות מנחות לחינוך בכל חברה

* המונח "בן תרבות" משמש בספרות הרבנית בין השאר לציון בני עמים נאורים ו"בעלי דרך ארץ" (וראו שו"ת היכל יצחק, או"ח סימן ל"ד, ויעוד); באחדים מהמקורות הוא מציין גם יראת שמים, כגון "ולהיות ישראל קדושים הם, ובני תרבות. אנשים צדיקים ואנשי חסד" (שו"ת חתם סופר, חלק ה [חו"מ] סימן יא ד"ה. וראו מלבי"ם על ירמיה יב, ח).

שהיא, מפני שעצם קיומן מותנה בכוחן להציב בסיס איתן לחיים היהודיים באמצעות עבודת החינוך.

מאבקן הקיומי של קהילות אלה להמשך החיים היהודיים ולחידושם עשוי לעורר עניין בישראלים שנקלעו למבוי סתום בהתייחסותם אל יהדותם כאל עובדה שאינה מצריכה בירור ממצה או מאמץ חינוכי מיוחד. זווית הראייה ה"תפוצתית" שכלולה במדברים חזון מקנה לנו הזדמנות לבחון את הדברים בפרספקטיבה שונה, פרספקטיבה שאינה מעוגנת באינטרסים צרים ומידיים, שאינה נגועה בחשבונות השוטפים שלנו עם עצמנו ועם יריבינו הדעתנים כמונו. זווית ראייה זו היא אחת ממעלות כוחו של מדברים חזון. הספר אולי אינו מתייחס באופן ישיר לסוגיות הבוערות בחיינו, אך זה יתרוננו הברור: דווקא בריחוקו הוא מאפשר לנו לראות את התמונה כשהיא מנותקת מהיום-יום התובעני. בכך מוקנית לנו, הישראלים, גם הזדמנות לעיין בשאלות קיומיות שהעסיקו את בני העם היהודי לדורותיו כמיעוט בחברות נוכריות המבקש לשמר את ייחודו ועצמאותו הרוחניים. הריבונות הישראלית הקהתה את עוקצן של סוגיות אלה, ודומה שאיננו נותנים את דעתנו די הצורך על חומרתן בעידן הגלובליזציה. עודנו נתונים ככבלי התפיסה השגורה שקיומנו העצמאי כעם וכתרבות מובטח במדינתנו. הקהילה היהודית הגדולה בעולם, בארצות-הברית, היא בעלת שוויון תחיקתי ופוליטי, ורבים מבניה משגשים. ההמשכיות היהודית שם תלויה אך ורק ברצונם ובבחירתם של יהודים לקיים את עצמם כיהודים. אשר על כן נוצרו בה מסגרות פורמליות ולא פורמליות לקיום החיים היהודיים, בכללן גני ילדים ובתי-ספר יהודיים (כך להלן בכל הספר; מהם "כול-יומיים" – המקנים חינוך כללי ויהודי גם יחד; רובם "משלימים", המקנים תוספת חינוך ללומדים בבתי-ספר כלליים), מחנות קיץ, תנועות נוער, ארגוני סטודנטים, תוכניות לחינוך משפחתי, מוסדות לחינוך מבוגרים, מרכזים קהילתיים (להלן "מתנ"סים"), בתי-כנסת,* ישיבות, בתי-מדרש, אוניברסיטאות ומכללות. אולם כדי להוסיף לקיים את ההווה היהודית מוטל על יהודי צפון

* בתי-הכנסת בצפון אמריקה, ככרוב תפוצות העם היהודי, מרכזיים למפגש היהודי – כ-46 אחוז מיהודי ארצות-הברית פוקדים אותם. הם מאורגנים לפי זרמים, אך לא כל מי שמבקש בבית-כנסת של זרם מסוים מזהה אתו בהכרח. הגדולים שבהם הם הזרם הרפורמי – היהדות המתקדמת (38 אחוז מהמשתתפים בבתי-כנסת); והזרם הקונסרוטיבי – היהדות המסורתית (33 אחוז); אחרים מדורג הזרם האורתודוקסי, שקשת גגו נעה בין היהדות החרדית לאורתודוקסיה המודרנית (22 אחוז); ואחריו הזרם הרקונסטרוקציוניסטי – היהדות המתחדשת (שני אחוזים). בשנים האחרונות קמים בתי-כנסת של הזרם ההומניסטי, על אף "חילוניותו", ואחרים (כחמישה אחוזים). ראו סקר האוכלוסייה היהודית בצפון אמריקה, *The National Jewish Population Survey 2000-2001 Report* (New York: United Jewish Communities, 2003).

אמריקה – בעיקר פעילי ציבור ומחנכים – להעצים את כוח משיכתה, להבליט את שפע אוצרותיה, את קסם ייחודה, את תובענותה ואת השראתה, ולטפח את הזיקה אליה כבחירה מאתגרת, מוצקה ומתמידה. זוהי מטלה לא פשוטה, המתחדדת לנוכח ההתרחקות הקיומית של יהודי צפון אמריקה מדפוסי החיים של אבותיהם במזרח אירופה ובמרכזה ומגוון החלופות המוצעות להם. ללא ניסוח שב ומתחדש של תפיסות הראוי המנחות את מפעלי החינוך שלה, הקהילה מסתכנת בשקיעה. צורך זה הוא שהניע את קרן מנדל ליוזם את מדברים חזון המונח לפניכם, פרי מאמצייהם הממושכים של הוגי דעות ומחנכים.

* * *

אם אכן בירור היחס לתפקידו של החינוך היהודי הוא תנאי להשגת אוריינטציה רחבה ועמוקה יותר באשר לחינוך בישראל, ולגיבוש תפיסת חזון כוללת, הרי תוכני הספר מספקים לו נקודת מוצא. מדברים חזון מבקש לעורר את הדיון הציבורי הראוי בתכליות חינוך זה, לצרף עוד ישראלים לשיח יהודי עשיר. הספר פונה לא רק למחנכים מקצועיים אלא גם להורים המתלבטים איך לחנך את ילדיהם ואיך לחגוג אתם את החגים; לצעירים המבקשים לראות ביהדות חלק מהתשתית הרוחנית של חייהם; למבוגרים המחפשים שיג ושיח תרבותי עמוק; לבעלי מקצועות חופשיים הרוצים להיות שותפים בניסיון רחב יותר לבנות חברה אכפתית ורגישה – לאלה ולרבים אחרים, המוזמנים לקרוא בו, לתת את דעתם על תכניו ולהשמיע את קולם.

אבי כצמן

דניאל מרום

עורכי המהדורה העברית

חלק I

פרויקט חזון

חינוך יהודי – שאלת החזון

יותר ממאתיים שנה שאפו יהודים בעולם המערבי לשוויון אזרחי וחברתי, ונאבקו כדי להשיג זכויות פוליטיות מלאות, להתקבל לאוניברסיטאות, להיות לבעלי מקצוע ולעסוק בכל ענפי המסחר.

רוב שאיפותיהם בתחום השוויון התממשו עד תחילת המאה ה-21. בימינו יהודים משתתפים יותר ויותר בחיים הפוליטיים ובחיי החברה, הכלכלה והרוח בחברות המערביות הפתוחות, כשותפים מלאים ופעילים.

ואולם השתתפותם הגוברת והולכת של היהודים בחיי החברה המודרנית חשפה את היהדות למבחן קיומי, ככל שהדבר פרדוקסלי. "הסיבה למבחן זה, כפי שכתב הפילוסוף ח"י רות, "לא היתה בעיקרה דתית, פרי עימות עם אמונות אחרות, כי אם פוליטית, קבלת זכויות אזרח":

שינוי המעמד הפוליטי היה תוצאה של תהליך ממושך, ומשכו השתנה מארץ לארץ. ציוני הדרך המובהקים בו היו מתן אישור כניסה להולנד לפליטים מספרד ופורטוגל הקתוליות במאה ה-16, ההיתר שניתן ליהודים לשוב ולהשתקע באנגליה במאה ה-17 והופעת ציבור יהודי בגרמניה שהתחנך ברוח המערב במאה ה-18; גילוי הסמליים הגדולים היו בצרפת של המהפכה: הריסת חומות הגטו בשנים הראשונות של הרפובליקה וכינוס ה"סנהדרין" בידי נפוליאון ב-1807.

עד לאותה עת היה כלי ההישרדות המשוכלל ביותר של הקהילות היהודיות, כלומר ההלכה, מוצלח להפליא. הוא הקנה את השלד הארגוני ששמר על קיומה של כל קהילה וקהילה כאי קטן לעצמו בים הגויים, והנחה את סוג הפעולה שסיפק את רוב היהודים – לטוב או לרע. ואולם עם נפילת חומות הגטו נוצר מצב חדש, לא רק ליהודים

אלא ליהדות [...] מאות בשנים לימדה היהדות את היהודי כיצד לשרוד תחת דיכוי פוליטי. כעת היה עליה להיערך מחדש למציאות של חירות פוליטית.¹

ההתמודדות הכרוכה בהיערכות מחדש של החיים היהודיים בעולם המודרני הציבה מול היהדות אתגר עצום. ממדיו של אתגר זה היו פילוסופיים, כמו גם אזרחיים. בעיות החינוך היהודי בחברה המודרנית בולטות במיוחד בהשוואה לתקופה הטרנס-מודרנית, שבה – כפי שאחד מאתנו תיאר זאת –

[...] החינוך בבית-הספר, בבית ובקהילה היהודיים היה בבחינת מהות רציפה אחת המתגלמת ומומחשת בכל מעגלי החיים. בהיותם פזורים בקהילותיהם השונות זו מזו, הפגיעות כל-כך, בוודאי לא היתה ליהודים כל שליטה בעולם, אך היתה להם התורה, והיא הקנתה להם גישה לגני העדן הנעלים ביותר, שלהם הוקדשו חיהם הדתיים. קיומו של היהודי היה רעוע, אבל מסגרת ההתייחסות הפילוסופית של היהודי ושל הלא יהודי בדרך כלל היו דומות [...] קדושתם של הכתובים, שהיא מרכזית בהשקפת עולם פילוסופית זו, לא הועמדה בספק כלל [...] החינוך היהודי נסמך אפוא על מערכת אמונית שהכול היו מודעים ליסודותיה ומחויבים לה [...]

ואולם כל מאפייניו של ההקשר הקדם-מודרני כבר נפרמו, או נהפכו לבעייתיים בעידן המודרני. האמנסיפציה והצטרפותו של היהודי לזרם המרכזי של החיים המערביים הפרו את ההרמוניה ההדוקה בין הבית לבית-הספר ולקהילה. ההתמוטטות הגורפת של השקפת העולם הימני-בינימית קעקעה את התפיסה המורשת של טבע והיסטוריה, המשותפת ליהודים ולשאינם יהודים; היא קעקעה את גישותיהם המסורתיות, לכתבי הקודש ופוררה את התגובה המסורתית האחידה לקיום היהודי, שכווננה בעבר את משימת החינוך.²

1 Leon Roth, *Judaism: A Portrait* (London: Faber and Faber, 1960), pp. 216-217
תחילת האמנסיפציה בקהילות היהודיות בארצות ערב היתה מאוחרת יותר, אבל זימנה לקהילות אלה אותו גורל. ראו ירון צור, קהילה קרועה – יהודי מרוקו והלאומיות 1954-1943 (תל-אביב: עם עובד, תשס"ב).

2 Israel Scheffler, "Jewish Education: Purposes, Problems and Possibilities", in *Curriculum, Community, Commitment*, eds. D.J. Margolis and E.S. Schoenberg (West Orange, N.J.: Behrman House, 1992), pp. 21-22

במאה ה-20, נוסף על האתגר המתמשך הזה בחייה הפנימיים של יהדות המערב, נחת האסון החיצוני הנורא של השואה. ואולם בשנים שלאחר מכן, למרות הטראומה שאין לה שיעור של השמדת אינספור קהילות יהודיות וקעקוע יסודות האמונה היהודית, ניכרו בעולם היהודי כוחות חיות ראויים לציון. הקמת מדינת ישראל ב-1948 העידה על המשכיותם של היהדות והעם היהודי ועל כושר התאוששותם, הניעה יהודים מרחבי העולם כולו לתמוך במדינה ובבנייתה ונטעה בהם תחושה חדשה של גאווה וביטחון.

גם בתפוצות שגשגו יהודים כפרטים בחברה חופשית, בשאיפה לפתח דרך חיים קהילתית שתשלב בין נאמנויות יהודיות לבין השתתפותם האזרחית בארצותיהם. הם הקימו בתי-כנסת ובתי-ספר, מדרשות למורים, בתי-חולים, ארגוני סיוע חברתיים, ארגוני הגנה וצדקה, וקיימו קשרים הדוקים עם מדינת ישראל. ואולם חרף מאמצים אלה נמשך הכרסום בנאמנות היהודית, שנעשתה פגיעה יותר ויותר ללחצים העצומים של סביבה חילונית חופשית ולהיחלשותן הלא נמנעת של מחויבויות אידיאולוגיות מורשות.

כרסום זה משפיע על ישראל כעל קהילות יהודיות בתפוצות. עוד כטרם קמה המדינה צפו הוגי דעות חשובים דוגמת המשורר חיים נחמן ביאליק, יחזקאל קויפמן, בן ציון דינור ומרטין בובר כי כינונה המיוחד של חברה חילונית ודמוקרטית יגרע מהמחויבות ללימוד ולתרבות יהודיים מסורתיים. פחות כזה אכן מתרחש, כצפוי.³

אמנם הבעיות בישראל ובתפוצות שונות אלה מאלה, אולם יש בהן גם יסודות משותפים. גם כאן וגם שם הורחקו פלחים רחבים של אוכלוסייה יהודית מן הלימוד היהודי המסורתי ומערכיו. ולאחר תהליך של הזרה בנוגע ליהדות העבר איבדו ממחויבותם ליהדות העתיד. נתק זה בהמשכיות נהפך למבחן הנובע מעצם החירות שאלה חתרו היהודים. האם אפשר להתגבר על נתק זה? האם יוכלו נאמנויות יהודיות לשגשג באקלים של חירות, בלי הסתגרות בגטו כפוי מרצון?

דוברים יהודים רבים כבר הכריזו כי חינוך הוא התשובה לבעיה. הם הניחו – או קיוו – כי הורים, מורים ומחנכים מודאגים יוכלו להגות דרכים יעילות לבלימת מגמת הניכור הגובר ולהבטחת עתיד יצירתי לעם היהודי. עם זאת, לרבים מהם יש ספק אם בתנאים הנוכחיים החינוך אכן מציע פתרון מציאותי.

3 ראו דניאל מרום, הגותו ופועלו של בן-ציון דינור כמחנך (ירושלים: האוניברסיטה העברית, תש"ס). מאז קום מדינת ישראל השקיעו כל שרי החינוך משאבים בתגבור לימודי היהדות; אך התוצאות היו מאכזבות. ב-1996 העלה דוח ועדת שנהר, מטעם משרד החינוך, כי הוראת מקצועות היהדות בחינוך הממלכתי לוקה בחסר.

הללו מפקפקים בכוחו של חינוך יהודי מכל סוג להתמודד עם קסמם של רעיונות ואורחות חיים מתחרים הרווחים בחברה הפתוחה. הם אינם מוצאים יותר מקומץ רעיונות חדשים העשויים להפיח חיים במאמצי החינוך, וכך מועטה גם תקוותם להתערבות חינוכית בבית-הספר ובקהילה. הם מזכירים לנו את מעמדו הירוד של החינוך היהודי כמקצוע, ומציינים כי מעטים המלומדים שרוכשים הכשרה בתחום. בקצרה, הם מטילים ספק בסיכויו של החינוך לפתור באופן סביר את משבר ההמשכיות.

בתשובה לספקנים אפשר לציין תחזיות מבטיחות באשר לחינוך היהודי: ההכרה בחשיבותן של מסגרות לימוד יהודיות לא פורמליות ובית-ספריות כאחת מתפשטת; ניכרת צמיחה חדשה ומרשימה של בתי-ספר יהודיים*; אצל המחנכים גוברת ההכרה בצורך בחינוך יהודי מקיף לכל החיים הסוחף את המשפחה והקהילה, כמו גם את הלומדים עצמם, מבוגרים וילדים כאחד; גוברת ההבנה כי בתוכניות לימודים נדרשת שיבה לא רק אל הכתובים אלא גם אל חומרים הלוקחים מתחומי האמנות. דומה כי מחנכים יהודים מכירים יותר ויותר בכוחה של למידה רגשית ככוחה של למידה קוגניטיבית, בכוחן של שיטות חווייתיות ככוחן של שיטות דידקטיות. הם מכירים בצורך לגייס אנשי מקצוע ומנהיגי קהילה, להכשירם ולהציב אותם בעמדות של אחריות חינוכית. כל התחזיות האלה לעתיד החינוך היהודי מצריכות תמיכה ומימון, ועל הקהילה להגשימן בנחישות, על-פי תוכניות של ממש; אך כבר אפשר להבחין במתווה כללית של מענה למשבר ההמשכיות.

תשובה זו לספקנים היא אכן רבת עוצמה ומשכנעת. כל אחד מרכיביה מייצג יסוד הכרחי של תגובה חינוכית הולמת לבעייתנו. אולם הספקן עודד צודק בפקפוקו. שכן אף-על-פי שהמענה מציע תנאים הכרחיים לטיפול חינוכי בבעיה, הוא אינו מקיף את כולם, ובעיקר אינו מטעים את חשיבותה של תפיסת חזון חינוכי מקיפה בדבר התכליות והתכנים של חינוך יהודי.

אפילו נביא בחשבון את יסוד החזון, אין כל ערובה שהחינוך אכן ישנה את מגמת הכרסום הנרחבת בנאמנויות יהודיות. אולם לדעתנו, ללא יסוד החזון חזקה על התגובה החינוכית שלנו שתיכשל. תחושה זו היא שגרמה לנו ליטול על עצמנו פרויקט שאנו מקווים כי יסייע לעורר דיון בתפיסות חזון אפשריות של חינוך יהודי.

מדוע אנו מדגישים חזון? בלי תכלית מנחה, כל מערכת חינוכית נידונה

* דהיינו, "כול-יומיים". ראו הקדמה למהדורה העברית, עמ' 7.

לפיזור ולחוסר לכידות, ואין ביכולתה לקיים מאמץ נמשך ולנצל אפשרויות לפעולה יעילה או לעקוף מכשולים בדרכה. ללא הנחיה מכוונת, הפרקטיקה במערכת זו מתחילה לחזור על עצמה ונעשית חסרת השראה, טרף להרגלים מן העבר, ואין בה צידוק עוד לדורות חדשים של צעירים בעולמות שבהם יחיו. הספקן מגיב בין השאר לתחושה שהפרקטיקה החינוכית היהודית העכשווית היא לעתים קרובות מדי חסרת נשמה, לא יותר מסיכום של לקחים שגורתיים ופרקטיקות נושנות, ללא חיבור שיטתי לעומקי המורשת היהודית, ללא אנרגיה להחייאת מורשת זו באופן שימשוך את לבבות הצעירים בימינו. חזון כפי שאנו מבינים אותו אינו סתם העדפה אידיאולוגית. משתמעות ממנו הן הבנה מקפת הן תכלית מנחה. הוא מציב את עבודת החינוך במסגרת של הווה שהוא תולדת העבר, המכיל גם את זרעי העתיד, שיש לתפוס אותו באופן יצירתי באמצעות דמיון ומאמץ. לימוד ההווה אינו פשוט עשיית הנעשה, ציות מתוך שגרה לאידיאולוגיה מועדפת. הוא פנייה לתלמידים, למחנכים, למשפחות ולקהילות ליצור בדרך העיון מחר רצוי ומשמעותי. תחושת תכלית היא תחושה פעילה, לא סבילה. היא קריאה למעורבות, ועל כן גם המרצת יכולות סמויות. בית-ספר או קהילה בעלי תכלית רפלקסיבית משוחררים מעבדות למומנטום העיוור של העבר, כמו גם מאופנות ההווה ומשיגעונות חולפים, בני חורין לחפש אחר אידיאלים מכוונים ומתחדשים. חזון במובן שלנו אינו סתם חלום בהקיץ. התכליות המנחות שהוא מקרין מבוססות לא רק על הוקרת העבר אלא גם על הכרת אפשרויות מעשיות בהווה. הפעילויות החינוכיות שהוא מנחה מבוססות על מבט מציאותי, לא על נבואות או על נוסטלגיה. חזון חינוכי מציע מפה של אפשרויות פעולה בהווה, וגם מתווה מסלול שנלך בו ממקומנו זה, דרך שלבים מציאותיים, אל עתיד המואר בתכליותינו. הוא מציב יעדים חינוכיים חובקי כול, אך גם מציע אסטרטגיות להשגתם.

חזונות אינם פקודות. הם אינם נוקשים ואטומים לשינויים. אדרבה, על-פי רוב הם משתנים וצומחים בעת תהליך מימושם. כמו כל תוכנית מסע, הם משתנים בתגובה להתנסויות שאליהן הם מובילים. תפקידם הוא לכוון את פעולותינו, אולם הם גם מגיבים לתוצאות הפעולות שהם מובילים אליהן. בדומה למפות, גם הם אמורים להגיב לשינויים בשטח. אבל מפת דרכים בת עשור תתעה את התייר, תכין אותו לטיול בסביבה שאינה קיימת עוד. על תפיסות החזון להיות אפוא רגישות לשינויים רלוונטיים; בכך הן מציעות הנחיה רציפה למאמצינו. תפיסות חזון נוקשות אינן נבונות; פעולה שאינה מושתתת על חזון נכון היא עיוורת.

עוצמתן של תפיסות חזון חינוכיות ניכרת בייחוד בהיסטוריה של המחשבה החינוכית, בתחום הכללי ובתחום היהודי כאחד. אין אלא לציין את שמותיהם של אפלטון ואריסטו, מהעת העתיקה, ושל רוסו, פסטלוצי, הרברט ודיואי, מהעידן המודרני, כדי להיות מודעים לה. רעיונותיו של ג'ון דיואי, אם נביא את הדוגמה המוכרת ביותר מן המאה ה-20, היו תגובה לאקלים אינטלקטואלי חדש המורכב ממדעי החיים וממדעים ניסויים, כמו גם מכוחות חדשים בדמות העיור והתיעוש. הם הגדירו מחדש את מטלות החינוך כמצריכות חשיבה ביקורתית מוגברת במרוצת התפתחותה של קהילה תעשייתית.⁴ רעיונות אלה סייעו בשינוי החינוך באמריקה בתוך זמן קצר: הם גרמו להקמת מוסדות חינוך חדשים, להפעלת מתכונות חינוך חדשות, להכשרת מורים ולהצגת גישות קוריקולריות חדשות, והשפיעו השפעה מכרעת על כל פינה בשדה החינוך.

התפיסה הפופולרית באשר לתורת החינוך של דיואי מזהה אותה עם "למידה מתוך עשייה", ומרדדת אותה לדגש סתמי בפעילותו הלא מונחה של התלמיד. מה שאינו מובן דיו הוא המניע לתורתו של דיואי, הנובע מתורת המשמעות שלו. דיואי גורס, בקצרה, שמשמעות היא לעולם עניין של קישורים או של יחסים, וביתר פירוט – של היחסים בין פעולותינו לבין התוצאות הנובעות מהן. רכישת ידע על יחסים אלה תלויה באיתור השפעותיהן של פעולותינו. ככל שרגישותנו להשפעות אלה גדלה, כן נעשית סביבתנו רווית משמעות. לפיכך למידה, כלומר תפיסה של משמעויות, היא לעולם פעילה, לא סבילה. כפי שמסכם זאת דיואי, למידה היא עניין של ניסוי והתנסות: אנו פועלים את פעולתנו על הטבע וקולטים את פעולת הגומלין של הטבע עלינו.

ניסיון במובן זה קרוב למדי למעמד של ניסויים במדע המודרני. אם הקדמונים דיברו בגנות הפרקטיקה כמקור דעת וראו בה שגרה סתמית הקשורה לידע המקומי של עיסוקים ומלאכות, המדע המודרני רואה בפרקטיקה מקור ראשי לידע על הטבע, שכן המתודה שלו היא מתודה ניסויית הנערכת לשם החקירה.

המפתח למושג "חינוך" של דיואי הוא תפיסת בית-הספר כסביבת למידה פעילה המעודדת קישור בין הפעולות המכוונות של התלמיד לתוצאותיהן באופן שייטיב את יכולתו להבין את עצמו ואת סביבתו. אל לו לבית-הספר

4 ראו Israel Scheffler, "John Dewey: Biographical Comments", in *Four Pragmatists* (London: Routledge & Kegan Paul, 1974), pp. 187-196.

להתנגד ללימוד מתוך פרקטיקה; עליו לבצע אינטלקטואליזציה של הפרקטיקה ובתוך כך להשתמש בה בשיטתיות לשם קידום משמעויות. את הפעולות הטכניות שהמדע מציע יש לתפוס על-פי השלכותיהן על חיי האדם. "למידה מתוך עשייה" מובנת אפוא לא רק כתולדת חזון פילוסופי של משמעות, אלא גם כתגובה לאתגרי המדע המודרני ולכוחות החברתיים החדשים השוטפים את אמריקה. בהיותה רחוקה מהדגשה סתמית של פעילות לא מונחית, "למידה מתוך עשייה" מקנה טווח ועומק שיטתיים לשיטת חינוך המאותגרת בנסיבות חדשות.

עתה נתייחס לשתי תפיסות חזון מרכזיות של חיים יהודיים, אחת מימי הביניים ואחת מודרנית, שנוצרו בתנאים פוליטיים, חברתיים ואינטלקטואליים שונים בתכלית, תנאים שבשני המקרים הציבו אתגרים עצומים לעם היהודי. בתפיסת החזון האחת, הפילוסופיה של הרמב"ם (1135-1204), אם נתייחס לדוגמה הראשונה שלנו, באים לידי ביטוי בין השאר מאמציו להתמודד עם האיום שבהגותו של אריסטו על האמונה היהודית המסורתית. הרמב"ם נחל הצלחה מסחררת במשימתו בעצבו סינתזה בין התפיסות המדעיות והפילוסופיות המרכזיות בימיו לבין ההגות היהודית, ובד בבד הוציא מתחת ידו שיטה חדשה בתכלית לארגון תוכנה של הגות זו. הוא לא דחה את מסורות מורשתו היהודית, אף לא הפנה עורף לזרמים האינטלקטואליים בסביבתו התרבותית. ברוח שיטתו החדשה, ייחד חלקים נכבדים מכתביו לחינוך ולמקורות שעליהם יש לבססו לדעתו.

בכל כתביו, אך בייחוד בכתביו החשובים, מורה נבוכים ומשנה תורה, הרמב"ם מציג את תפיסותיו באשר לאדם האידיאלי, לחברה האידיאלית ולטבע הידע והלמידה. תפיסות אלה הן תשתית הפרק המיוחד לפדגוגיה, הלכות תלמוד תורה, בספרו משנה תורה. לדידו היה החינוך חינוך האופי. קיום המצוות (דרך הישר), הנסמך על לימוד התנ"ך, התלמוד והפרשנות הרבנית, מעצב את אופיו של האדם באמצעות הרגל – בהיות ה"הרגל" מושג חשוב באתיקה של אריסטו. הרגל מבחינת הרמב"ם הוא תנאי מוקדם לתחילת חקירה פילוסופית, גולת הכותרת של חינוך יהודי מוצלח והדרך לקרב אדם לאהבת האלוהים ולטפחה בו. כתביו של הרמב"ם על ההלכה והפילוסופיה היהודיות יצרו אסכולה חינוכית, כמו גם אסכולה של מחשבה פילוסופית, והחישו את הופעתן של אסכולות מנוגדות בעלות תפיסות חזון חלופיות. תפיסת החזון האחרת נוגעת להקמת מדינת ישראל, תהליך המתואר על-פי רוב במונחים של מאמצי החלוצים בתחומי ההתיישבות, החקלאות וההגנה. ואולם כאשר בודקים את תפקידו של החינוך מתברר כי נודעה לו חשיבות לא

פחותה – ואולי אפילו רבה יותר – בכל הנוגע לעמידה באתגריו של מצב חברתי ופוליטי חדש ושונה שינוי מהותי מהמצב ששרר בגלות. החינוך הציוני בראשיתו, מונע בידי קומץ מנהיגי חינוך, היה אחראי להכשרת החלוצים ולגיוסם לבניית התשתית למדינה היהודית. יתרה מזו, מחנכים אלה הגדירו מחדש את החיים היהודיים, במונחים בעלי כוח משיכה רב ששימשו ליהודים ברחבי העולם בסיס להמשכיות.

הנכס העיקרי של המחנכים הציוניים הראשונים היה חזון אידיאולוגי ברור של חינוך. בחזון הזה בולטות ארבע נקודות: הנקודה הראשונה – מעמדה של העברית כשפה חיה. השאיפה היתה להחיות את העברית ולהפכה לבסיס לשוני מקיף לחיים היהודיים. לתכלית זו נדרשו חידוש מילים והפצתן וחיבור ראשוני של ספרי לימוד בתחומים כגון כימיה וגיאוגרפיה, ודור שלם של מבוגרים נאלץ לעבור הכשרה מחדש בדיבור בשפה שונה. הנקודה השנייה – שילוב ההיבטים היהודיים והכלליים של הקיום. עברית חיה היתה אחד האמצעים להשגת מטרה זו. עליה נוסף הניסיון להרחיב את תוקפו של קיום יהודי בעל משמעות לתחומים מגוונים כגון חברה, פוליטיקה, כלכלה ותרבות. חיים יהודיים לא יוגבלו עוד למוסדות מיוחדים כגון בתי־כנסת ובתי־מדרש; בכל היבטי החיים, למן איסוף בולים ועד לפוליטיקה עירונית, תבוא לידי ביטוי זהות יהודית. הסביבה ההיסטורית הטבעית לחיים יהודיים מקיפים אלה תהיה ארץ־ישראל. הנקודה השלישית היתה בקשת מבט חדש על ההיסטוריה היהודית והצגתן של שיטות חינוכיות יהודיות שלא נודעו עד אז, כגון טיולים וסיורים שייטעו בלב התלמידים את אהבת הארץ. הנקודה הרביעית הציבה את היעד המאתגר ביותר: שילוב מורשת היהדות במסגרת של תודעה לאומית. הדבר תייב מחנכים להציג את היהדות מחדש באופן שתוכל לשמש בסיס לאזרחות טובה ליהודי במדינת ישראל.⁵

תפיסות חזון היסטוריות אלה הגיבו לאתגרי זמן. ואולם הן אינן מציעות הנחיה ראויה לבעיות החינוך היהודי בזמננו, כיוון שהנסיבות החברתיות והתרבותיות, הן בישראל הן בתפוצות, השתנו כליל. בנסיבות החדשות שנוצרו נותרו יהודים רבים נעדרי כל ידע ביהדות ומנוכרים לחיים היהודיים. ססעים דתיים בישראל ובמקומות אחרים בעולם העמיקו, והקיטוב בין

5 לניתוח הנושאים הבסיסיים של חינוך ציוני ראו בן־ציון דינור, "הרקע ההיסטורי והסוציור-פוליטי לחינוך בישראל", בתוך ערכים ודרכים: בעיות חינוך ותרבות בישראל (תל־אביב: אורים, 1958), ומ' רוזנשטיין, "היהודי החדש: האידיאל של החינוך הציוני בפלשתינה", בתוך מחקרים בחינוך יהודי 3 (1988), עמ' ע"ו-ק"א. ראו גם רחל אלבוים־דרור, חינוך עברי בארץ ישראל (שני כרכים; ירושלים: יד יצחק בן־צבי, 1986, 1990).

אורתודוקסים לחילוניים באוכלוסייה היהודית החמיר עד כדי סכנה. הקרע בין יהודי אמריקה ליהודי ישראל בסוגיית הפלורליזם הדתי מאיים לפצל את העם היהודי בעולם כולו. שיעורי ההתבוללות בקרב האוכלוסייה היהודית באמריקה הם בשיעור שלא נודע כמוהו. האתגר של החינוך היהודי היום ברור וחמור. בנסיבות הללו נדרשת חשיבה רעננה ונמרצת על העתיד היהודי ועל טעמו. לסיכום, נחוצים מאמצים חדשים לכינון בסיס פילוסופי לקיום יהודי בימינו.

מאמץ מעין זה אי אפשר להשלים בבת אחת. גם אין הוא מלאכה ליחיד או למסה אחת – אף לא למפעל שקולמוסים רבים ישתברו בו. הפרויקט המושק בספר שלפנינו אינו מתיימר לתת מענה מלא ומקיף לצרכים ששרטטנו. תכליתנו היא לפתוח בשיח בנושא החינוכי של חזון חינוכי במסגרת הקהילה היהודית, נוסף על המאמצים הקונסטרוקטיביים האחרים שכבר נעשים. איננו מניחים כי שיח מעין זה הוא תחומם הבלעדי של מחנכים או הוגי דעות. יש לתגבר את חשיבתם של כל המגזרים הנוגעים בדבר בציבור היהודי, יהיו השקפותיהם, משלח ידם או השתייכותם הקהילתית אשר יהיו. יתר על כן, שיח כזה צריך להתבסס על זוויות הראייה הרבות בתוך הקהילה, הנבדלות זו מזו בעצם הגדרת הסוגיות של תכלית חינוכית ושל העתיד הראוי. אנחנו מקווים שהחינוך היהודי יתחזק בנקודות מבט מגוונות כאלה ושהדיאלוג על החינוך יהיה מכובד וחוצה גבולות – דיאלוג שכולנו עשויים ללמוד ממנו.

הפרויקט בפעולה

בפרק הקודם הטעמנו את חשיבותו המכרעת של חזון בהחייאת החינוך היהודי. העלינו טיעונים התומכים במאמצים חדשים ונמרצים לניסוח תפיסות מקיפות של חיים יהודיים ולהצבת תפיסות חזון תואמות של מטרות ואמצעים ללימוד יהודי. הבענו תקווה כי תהליכי התבוננות ודיון שינבעו מהם יעמיקו את מחשבתנו החינוכית וישפרו את איכות הפרקטיקה החינוכית שלנו. הרעיונות שהועלו בפרק הראשון מסבירים את רקע הפרויקט שלנו ואת מניעו – ה"למה" של מאמצינו. כעת נפנה אל ה"מה": מה ביקש הפרויקט להשיג וכיצד אורגן ופעל?

הפרויקט ביקש בראש ובראשונה לשמש דוגמה למה שהוא דוחק למימושו בקהילה כולה, כלומר קיום שיחה רצינית בין בעלי תפיסות שונות של החיים היהודיים ותפיסות חזון באשר לחינוך יהודי הנלוות אליהן. לשם כך היה עלינו להעלות כמה תפיסות חזון רלוונטיות וליצור פורום שבמסגרתו יהיה אפשר להציגן וללבנן, לעמת אותן עם חלופותיהן ולדון בהן באווירה נינוחה אך ביקורתית. היעד האחר של הפרויקט היה לעודד שיחות דומות במסגרת מוסדות וקהילות.

הצעד הראשון היה לפרוש תפיסות חזון, ולשם כך לארגן קבוצת עבודה של מי שאמורים לנסחן. ב-1991 הוחלט בקרן מנדל, שייצגו אותה מנהל הפרויקט, שלמה פוקס, ושותפו לניהול, דניאל מרום, לכנס קבוצת הוגי דעות מתחומי מחקר שונים הבקיאים בהוויות החינוך היהודי ושביכולתם לגבש תפיסות חזון של לימוד יהודי המבוססות על תפיסות מקיפות של חיים יהודיים.

חברי הקבוצה היו יצחק טברסקי, מנחם ברינקר, משה גרינברג, מיכאל א' מאיר, מיכאל רוזנק, ישראל שפיר, שלמה פוקס ודניאל מרום.

הקבוצה התבקשה לתת את הדעת על שאלות כגון, "מהו בן תרבות יהודית?" "מה על בן תרבות יהודית לדעת?" "מי יהיה בעיניך הבוגר של חינוך יהודי מוצלח?" ולכתוב מאמר המשיב על שאלות אלה או על שאלות הקשורות אליהן. כמו כן התבקשו חברי הקבוצה לקרוא טיוטות ראשונות פרי עטם של עמיתיהם ולהגיב עליהן בשאלות ובהערות בכתב.

הפגישה הראשונה של הקבוצה התקיימה בחורף 1992 באוניברסיטת הרווארד, בהשתתפות ברינקר, פוקס, גרינברג, מרום, רוזנק, שפלר וטברסקי. כל המפגשים שהתקיימו בארבעת ימי הכינוס התנהלו במתכונת דומה: כל חבר בקבוצה פתח בתגובה לשאלותיהם ולהערותיהם בכתב של עמיתיו על הטיוטה שהגיש. לאחר מכן התעורר דיון תוסס שבדרך כלל ארך כמה שעות והתמקד בהנחות היסוד ובעמדות המפתח של ההצעה הנידונה. בפגישה בהרווארד התוודעו חברי הקבוצה זה לזה, ובחנו את רעיונותיהם לעומת רעיונות עמיתיהם. אחרי הפגישה הכין צוות הפרויקט את רישומי הדיונים והעבירם לעיון חברי הקבוצה, בתוספת הצעות לשינויי עריכה.

הפגישה השנייה של הקבוצה התקיימה באביב 1992 בירושלים. עתה הצטרפו מחנכים נבחרים לדיונים סוערים וממושכים עם הקבוצה בטיטות המתוקנות. תוספת זו תאמה את אחת ממטרות הפרויקט – להרחיב את הדיון הראשוני ולפתוח אותו לעוד ועוד קבוצות – וסייעה גם במתן משוב לחברי הקבוצה, ובכך הקנתה להם מבט רחב יותר על השלכות החזון החינוכי של כל אחד מהם בנוסחו הראשוני.

הזדמנויות נוספות לערב אנשים מחוץ לקבוצה עלו כאשר הוזמנו הוגי הדעות להציג את רעיונותיהם באופן אישי לציבורים שונים. נוסף על כך החליפו ביניהם את הטיטות המתוקנות וקיימו מפגשים אישיים סדירים עם צוות הפרויקט, לשם דיון בנוסחיהן המשתנים של הטיטות. תהליך זה של התייעצויות סדירות, הצגת טיוטות לפני קהלים שונים וליטושן נמשך עד 1997. אז התבקשו חברי הקבוצה לכתוב מבואות שיסכמו את תפיסותיהם בדבר חינוך יהודי אידיאלי ובר ביצוע בימינו. המטרה היתה להניע את הפרויקט משלב ההתבוננות והדיון לשלב הפרסום המתוכנן לקהל הרחב.

פרק הזמן הממושך שחלף למן תחילתו של הפרויקט ועד לתחילת ההכנה לפרסום היה בחלקו תוצאה של גורמים לוגיסטיים ושל סיבות מעשיות אחרות. בהקשר זה יש לציין את תהליך ארגון הפגישות בארצות-הברית ובירושלים, כמו גם את בעיית זימונו של קהל חיצוני להצגת הפרקים שחיברו חברי הקבוצה. זאת ועוד: מיכאל מאיר הצטרף לקבוצה רק ב־1994, והפרויקט נפגע

מאובדנו המצער לאין שיעור של הוגה דעות מרכזי עם פטירתו של יצחק טברסקי, ב-1997.

מעבר לעניינים אלה, הנחת היסוד של הפרויקט היתה שהצורך הדחוף ביותר בשדה החינוך היהודי כיום הוא הקצאת זמן לחשיבה. המנהלים התעקשו אפוא כי יינתן למשתתפים די זמן ללטש את תפיסותיהם לא רק בתגובה למשוב של עמיתים ושל קהל מבחוץ, אלא גם בתגובה להתפתחות הפנימית של ההתבוננויות שלהם עצמם. שנים של חשיבה ושל חילופי רעיונות אינטלקטואליים הקנו לחברי הקבוצה ולצוות הפרויקט את האפשרות לעיין בתגובותיהם הראשוניות לשאלות המפתח של הפרויקט, להרחיבן, להחילן ולנסחן מחדש.

הזרז העיקרי לחשיבה מחדש על עמדות ראשוניות היה שרשרת של חילופי רעיונות בין הוגי דעות שהשקפותיהם שונות. השגות נחרצות של הוגי דעות עמיתים בדיונים הפתוחים העלו כמובן את הטמפרטורה מבחינה רגשית, אך הפיקו אור וחום משחשפו הבדלי גישות יסודיים.

אחת הדוגמאות היא הוויכוח הממושך על אודות היחס לשימוש ביצירותיהם של הוגי דעות יהודים דגולים מן העבר. האם התשובה הנאותה לשאלות המרכזיות של הפרויקט צריכה להיות ביסודה קלאסית או בת זמננו? האם על הפרויקט להתמקד בראש ובראשונה בהצגת הגותם של מאורות העבר או דווקא בדילמות החינוכיות שמציבות הנסיבות האינטלקטואליות והחינוכיות של ימינו?

מצד אחד, הגישה ההיסטורית נראתה נתיב צנוע יותר, שכן היא נשענת על סמכותם של אישים ידועים מן העבר ונמנעה מאמירות נועזות הנסמכות רק על דעות ההווה. מצד שני, דומה כי ההסתפקות בהצגתם של כותבים מן העבר מצמצמת את העיסוק בבעיות ההווה, שיש לתת את הדעת עליהן בדחיפות. חילופי הטיעונים בסוגיה מרכזית זו היו נמרצים ומאירי עיניים, וכל הצדדים בוויכוח הפיקו תועלת מן ההתנצחות, שחוללה שינויים בכל העמדות. דוגמה נוספת נוגעת לשאלת האידיאולוגיה אל מול השייכות המשפחתית כבסיס לנאמנות יהודית. האם יש לבנות נאמנות מעין זו כקבלה של מערך מסוים של דוקטרינות דתיות, או שיש לראות בה תוצאה טבעית של צמיחה בסביבה יהודית מקיפה, על תחושת המשפחתיות העזה שלה? מרכזיותה של הדוקטרינה הדתית, כך נטען, התאימה במיוחד ליהודי התפוצות, ששם חיו בחברה פתוחה שאינה יכולה להניב את הנאמנות המשפחתית שטבעית ליהודים ישראלים החיים בתרבות רוב משלהם. לפי השקפה זו, הבנייה דוקטרינרית של נאמנות יהודית בתפוצות, אף שהיא מובנת, חייבת להיכשל

אם רצונה להיות ליברלית, כלומר קרובה ברוחה ליהודים המשתתפים באורח מלא בתרבויות הרוב שלהם.

ואילו אחרים טענו שהבניה חברתית בלבד של נאמנות יהודית תוביל להתבוללות אפילו בישראל, מאחר שהיא עלולה לגרוע מערכו של האקלים המוסרי, החוקי והרוחני, בהיותה נעדרת כל עוגן במסורת הדתית. ניגוד ההשקפות הבא לידי ביטוי בשאלת האידיאולוגיה לעומת המשפחה שב ועלה בדיונים שהתקיימו במסגרת הפרויקט, והסתעף, כפי שראינו, לשאלת יחסי ישראל והתפוצות ולסוגיות של התבוללות ונישואי תערובת. כל צד בדיון זה הפיק תועלת מהצהרותיהם התקיפות של בעלי עמדות מנוגדות, שאילצו אותו לייחד מחשבה נוספת לשאלה ולהטעים דגשים המועדים להתעמעמות. כל חברי הקבוצה הכירו הן בערכם הייחודי של הכתובים היהודיים הן בצורך לבקש הבנות חדשות למורשת בהינתן נסיבות ההווה.

המוקד החינוכי של הפרויקט הוליד, באופן טבעי, ניסיון לקשר בין ההיבטים המרכזיים של כל אחת מתפיסות החזון לבין פרטי הפרקטיקה. לדוגמה: הוגה דעות עשוי להדגיש את הצורך בטיפוח רוחניות, ואולם דגש מעין זה אין בו די להנחות הורים ומחנכים לחולל את סוגי ההתנסויות הרצויים לטיפוח תכונה זו. למטרות חינוך, הרוחניות אינה יכולה להישאר בבחינת הפשטה. יש לטפח באמצעות נושאי לימוד ותהליכים מיוחדים המתאימים הן ללומד הן למחנך.

אם נראה במקרא משאב חינוכי, כיצד עלינו להבין טקסט מקראי כמשאב לעידוד רוחניות? כיצד יש להבין את הדברים – כאמת מילולית או מטפורית, כהנחיה מעשית או ככלי סמלי? כיצד על המחנך להציג את הדברים – בעברית או בתרגום, כעולים באמיתותם על טקסטים דתיים אחרים או כשווים להם? אילו קטעים הם הרלוונטיים ביותר – סיפור יציאת מצרים, מצוות התורה או שירת הנביאים? מהו יחסה של הסביבה התרבותית למקרא וכיצד ישפיע על ההתנסות החינוכית? רק כאשר מורידים את ה"רוחניות" אל הקרקע ומנתחים אותה בהקשרם של תנאים חינוכיים ספציפיים היא תוכל להיות שימושית למחנך.

הזכרנו קודם כי בפגישה השנייה של הקבוצה השתתפו מחנכים שתפקידם היה לבחון את נוסחיהם של חברי הקבוצה לשם עשייה חינוכית. עניינם העיקרי של המחנכים היה לתבוע מחברי הקבוצה תשובה על השאלה "האם תפיסת החזון שניסחת בתביצוע בחינוך?".

מחנכים אלה היו שונים זה מזה במחויבויותיהם ליהדות (למן אורתודוקסים מקפידים ועד לישראלים חילוניים), בנושאי מומחיותם

(מקרא, תלמוד, מחשבת ישראל, היסטוריה יהודית, אמנויות, ציונות וחקר השואה), בהתמחויותיהם האקדמיות (חקר החינוך היהודי, הכשרת מורים והכשרת מנהיגות, מנהל חינוכי ותכנון תוכניות לימודים), במוקד גיל ההתפתחות של חניכיהם (הגיל הרך, מתבגרים ומבוגרים) ובסביבת עבודתם (מסגרות פורמליות ולא פורמליות).

חרף המגוון הרחב, הם היו שותפים לגישה חינוכית המבוססת על התנסות, ובכך איזונו כדבעי את חיבתם היתרה של הוגי דעות לתיאוריה כשלעצמה. כולם היו רפלקסיביים כלפי סוגיות פילוסופיות שכרוכות בפרקטיקה שלהם. משהתבקשו, לדוגמה, להסביר את השקפתם בדבר לימוד טקסטים יהודיים הם יכלו לצטט מעבודותיהם של הוגי דעות יהודים, של תיאורטיקנים של ספרות, של פילוסופים של החינוך, ולהסתמך על גישות או ניסויים למיניהם שנעשו בשטח, על יתרונותיהם וחסרונותיהם. היות שהוגי הדעות והמחנכים כאחד היו מחויבים להכרה בחשיבותו של חזון בחינוך, היה השיח בין שתי הקבוצות פורה ורב אתגרים.

כמה שאלות שהעלו המחנכים בחנו את הבסיס לתפיסות החזון של הוגי הדעות. אחת השאלות היתה, "אילו היה בידך ללמד אדם רק שיעור אחד, איזה נושא היית בוחר?" – נוסח של הבקשה המפורסמת שהפנה להלל גר לעתיד: "למדני את כל התורה כולה על רגל אחת." שאלה אחרת היתה, "את מי מהוגי הדעות האחרים תהיה מוכן להעסיק בתור מורה בבית-הספר שלך?" – שאלה שנועדה לבחון את מגבלות מחויבותם של הוגי הדעות לפלורליזם.

בקוראם תיגר על עמדה שהביע אחד מחברי הקבוצה, שהכתובים הם הבסיס לחינוך היהודי כולו, לחצו עליו המחנכים להבהיר מהו תפקידו של לימוד ההיסטוריה היהודית בחינוך מעין זה, ועודדו אותו להרהר שוב בנושא ולנסות להציב את ההיסטוריה בתפקיד חשוב יותר בתוכנית הלימודים היהודית. אתגרים קשים יותר למעמדם הבלעדי של הכתובים בחינוך היהודי צצו לאחר הטבח במערת המכפלה, שבו רצח מתנחל יהודי 29 מתפללים מוסלמים, ולאחר רצח ראש הממשלה יצחק רבין, ב־1995, בידי מתנקש יהודי.

שוב ושוב מתחו המחנכים ביקורת על הדגש בכתובים כמוקד הבלעדי של חינוך יהודי, והטעימו כי הכתובים כוללים פסוקים שנושאים מיושנים או בעלי פוטנציאל סיכון. הביקורת קיבלה משנה תוקף לאחר האירועים שהוזכרו לעיל, שכן בשניהם התיימרו הרוצחים לבצע הוראות שציוו אותם הכתובים. לאחר שנמתחה הביקורת פרסם אחד מחברי הקבוצה מאמר חדש ובו הגן על

הקנון כבסיס לחינוך יהודי בן זמננו, ובתוך כך הציע לשמור עליו מפני קריאות פונדמנטליסטיות הנותנות גושפנקה לאלימות.

כאמור, הפרויקט ביקש, בראש ובראשונה, לעורר שיחה רצינית בין חסידי תפיסות שונות של חיים יהודיים ותפיסות חזון של חינוך יהודי הנלוות אליהן; השאיפה האחרת היתה לעודד שיחות דומות במסגרת הקהילה הרחבה יותר. עד כה התווינו את מהלכי הפרויקט באשר לשאיפה הראשונה; כעת נעסוק בניסיונות שנעשו באשר לשאיפה האחרת.

ככל שהתגבשו נוסחיהם של הוגי הדעות שיתף בהם צוות הפרויקט מגוון של קהלים: מחנכים, הורים, חברי מועצות נאמנים של בתי-ספר, מנהיגי קהילה, וחברי הנהלת הפדרציה היהודית ועובדיה. מנהלי הפרויקט דיווחו לחברי הקבוצה על תגובותיהם ושאלותיהם. כמו כן סייעו לכמה מהוגי הדעות להציג את רעיונותיהם לאנשי מקצוע, למנהיגים קהילתיים ולמדריכי תוכניות הכשרה מרחבי העולם כולו.

הקהלים אפשרו להבהיר את ההשלכות המעשיות של הפרויקט. משתתפים רבים העלו, לדוגמה, שאלות הנובעות מנסיבות חייהם: "האם עלי לשלוח את ילדי לבית-ספר יהודי?" "איזה מחנה קיץ הולם ביותר את השקפתה של משפחתנו?" "איזה סוג של מחנך עלינו להעסיק בבית-הספר התיכון של הקהילה שלנו?"

הדיאלוגים בין חברי הקבוצה לקהל המשתתפים נשאו פירות לשני הצדדים. מנהיגי קהילה אחד מתח ביקורת על דגשיו של אחד מהוגי הדעות בלימוד טקסט, וטען שהלימוד חסר "נשמה יהודית", והלה בחן שוב את הנוסח שלו והטעים ממד רגשי חזק בגישתו לחינוך היהודי.

לא אחת בחנו המשתתפים בדיון, יותר מהוגי הדעות, את התפיסות שאחזו בהן קודם לכן. במקרה אחד הוקסמה קבוצה של מחנכים ישראלים אורתודוקסים באופן לא צפוי מדגש ששם הוגה דעות לא אורתודוקסי ביסוד של משפחתיות בחינוך היהודי. במקרה אחר מתחה קבוצה של מחנכים חילוניים ביקורת על אותו חיבור משום שאין בו די רגישות כלפי ישראלים שאינם מלב הממסד.

נוסחו של אחד מהוגי הדעות הדגיש את חשיבות ההתמקדות ברכיבים מינימליים המשותפים לכל תפיסות החזון. כך הביע את תקוותו כי גם בעידן של התפרקות חברתית וכיתתית מתעצמת יהודים יכולים להחזיק בכמה אמונות משותפות בכל הנוגע לחינוך. הניסוח שכנע קבוצה של מנהיגי קהילות ועובדי הפדרציה מאמריקה כי ניסיון של ממש לתור אחר יסודות משותפים בהשקפות הקהילה שלהם אכן עשוי לעורר תגובה חיובית. תגובה

כזו, כך סברו, ייתכן שתגרום למספר רב של אנשים שימתנו את השקפותיהם כדי להגיע לכלל קונסנזוס אמיתי בקהילה. האפשרות להגיע לכלל קונסנזוס, אפילו בדרגה מועטה, ואפילו בתוך קהילות נתונות, הוסיפה לספק השראה למאמציו של צוות הפרויקט לערב ציבורים רחבים יותר בניסיונות לדמות תפיסת חזון לחינוך יהודי בזמננו.

בפרק הקודם התווינו את ה"למה" של הפרויקט; פרק זה התווה את ה"מה". בפרק הבא נציג את עמדותיהם של הוגי הדעות וננסה לציין את ההבדלים בין תפיסות החזון שהציעו. במילים אחרות, נשאל את השאלה, "במה עשויה תפיסת חזון לתרום לשינוי?"

שש תפיסות חזון: סקירה כללית

בפרק זה יוצגו הרעיונות בדבר תפיסות חזון של חינוך יהודי שהתוו החברים בקבוצת העבודה של הפרויקט. המאמרים עצמם יופיעו בפרקים הבאים. זהו פרק מבוא, שבו ישורטטו כמה מתווי ההיכר העיקריים שלהם, יושוו הגישות למיניהן ויודגשו ההבדלים ביניהן. בכך אנחנו מקווים להקל את העיון במאמרים עצמם. נפתח אפוא בעבודתו של יצחק טברסקי.

טברסקי, היסטוריון ומומחה להגות יהודית, מחויב לתפיסה של יהדות המציבה את ההבנה הפילוסופית בלב החיים היהודיים. בעיני טברסקי, אי אפשר להפריד בין המעש ביהדות לבין רעיונות היהדות ושאיפותיה. מי שקיבל חינוך ראוי יכול להגיע לכלל הרמוניה בין פילוסופיה להתנהגות, בין קיום המצוות להערכת משמעותן.

הוא מבסס את תפיסתו בעיקר – אם לא אך ורק – על כתבי הרמב"ם, מלומד, רב והוגה דעות דגול בן המאה ה-12 שלפי הערכתו חיבר את הנוסח המוסמך ביותר של המסורת היהודית. בהסתמך על הרמב"ם, טברסקי מזהה את המעש היהודי עם ההלכה, החדורה הבנה פילוסופית. תכליתו העילאית של החינוך היא, בקצרה, לטעת הן אהבת השם במעלה עליונה הן עבודת השם נאמנה – גם הבנה עמוקה, גם דבקות של אמת.

כדי להתקרב ליעד זה נדרש "הרגל"; "הרגל", מונח שטברסקי משתמש בו בהסתמכו על הרמב"ם, מציין תהליך של חזרה מועשרת בהבנה על קיום המצוות (אך ללא המוכן של שגרה). התהליך מתחיל בגיל הרך, בלמידה מתוך חיקוי גרידא, ונמשך כהפנמה של קיום המצוות שסופגת יותר ויותר את טעמן הרציונלי מתוך עיון פילוסופי.

קיום מצוות ראוי ראשיתו במשפחה. ההורים האוהבים מדגימים אותו ומטמיעים בילד הן משמעת – של קיום מצוות – הן תרגול של לימוד סדיר

המקנה את המטען התומך בעשייה זו. ההתפתחות המוקדמת של הילד בסביבה משפחתית מעין זו מתרחשת על דרך החיקוי – של התנהגות ההורים ודמותם. שלב חיקוי זה יוצר בסיס להמשך התפתחותו של הילד, ובו נוספים לו ספונטניות ותחכום.

התהליך המתמשך של הרגל מתואר אצל הרמב"ם כמפעל חיים. בסיסו הקוריקולרי מורכב משלוש יחידות: מקרא, משנה ותלמוד. מקרא הוא התורה שבכתב, ספרי התנ"ך; משנה היא הנוסח הערוך של התורה שבעל-פה שחתם רבי יהודה הנשיא בערך בשנת מאתיים לספירה; תלמוד מורכב לא רק מההנמקה שביסוד המקרא והמשנה אלא גם מלימוד פילוסופיה.

תוכנה הבסיסי של יחידת המקרא חיוני לכל ניסיון להבין את המסורת ולחיות על-פיה. חינוכו המוקדם של הילד, המעודד חיקוי של דמויות מבוגרים אהובות, מכשיר את הקרקע להתנסות הקוגניטיבית שבלימוד המקרא. היינו, מה שנרכש עד עתה בדרך החיקוי מתואר ומוסבר כעת בטקסטים מקראיים, מעוגן בתורה שבכתב. לימוד הקריאה הוא אפוא הישג קוגניטיבי בעל חשיבות מרכזית בחינוך יהודי, שכן הוא מאפשר גישה ללב לבה של המסורת.

תחילה יש להבין את החוקים, הנרטיבים והמשלים במקרא ברמת הפשט. לפיכך המקרא הוא המקור הראשוני לחינוך יהודי; אולם הוא מוסיף להיות מרכזי גם בחינוכם של מתבגרים ובוגרים, שחשיבות היבטיו הפילוסופיים של הכתוב הולכת וגוברת בעיניהם. חשיבות זו מגולמת לא רק בנרטיבים, באלגוריות ובמצוות התורה, אלא גם בקריאות הרבות של מפרשים ופילוסופים מאוחרים.

משנה היא הקוד המוסמך של החוק והמעש היהודיים. היא הניסוח המקיף של התורה שבעל-פה – תקציר המסורת כפי שהיא מגולמת בפסיקות הנובעות מדיוני חכמים למן תקופת המקרא ועד שנת מאתיים לספירה בערך. במובן פדגוגי מורחב, יש לכלול במשנה גם קודיפיקציות הלכתיות מאוחרות יותר. בדרך כלל אין בה תיאור מלא של פרטי הדיון שעליו נסמכות הפסיקות, ומובאות בה רק הפסיקות המגובשות. דגש זה מקנה כמובן מדריך נחוץ לעבודה הדתית, אך אין בו די, שכן בלא הבנת רקע הפסיקה ורוחה היא עלולה ליהפך לדוגמה גרידא.

יחידת התלמוד מקנה את התוספת הנדרשת, בהיותה מורכבת מהשקלא והטריא שביסוד הדברים – ההנמקה שבבסיס הקוד, וכמו כן כבסיס אינטלקטואלי לבירור נוסף של הקוד בעתיד לפי הצורך. כך מאגדת יחידת התלמוד בעיני הרמב"ם את הטעם שבבסיס הקוד

המשנאי, כמו גם את הדיון שהגמרא דנה במשנה ודיוני מפרשים ראשונים ואחרונים הממשיכים את המסורת ההלכתית. במילים אחרות, החינוך צריך להקנות לא רק את התוצר המשפטי, אלא גם את הבנת התהליך המשפטי המוביל מן הכתובים המקראיים או המשנאיים אל פיתוחם ואל הפסיקות שנתלו בהם לבסוף. הרמב"ם מרחיב באופן מקורי את מובנו המקובל של המושג "תלמוד", וכולל בו גם פילוסופיה, לרבות עיון בכתביהם של הוגי דעות לא יהודים, מאחר שאמיתות יסוד נגלות במסגרות מחשבה שונות.

לדיון של טברסקי ההרגל אינו מוגבל בשום פנים למשפחה או לבית-הספר. זהו אופן לימוד מתמיד העשוי להתרחש במסגרות לימוד שונות. חינוך לא פורמלי, מחנות קיץ, תוכניות ביקורים בישראל, קבוצות לימוד למבוגרים – כל אלה עשויים להגביר את המחויבות למעש ההלכתי ולהעמיק את מובנו הפילוסופי. בעיני טברסקי ההרגל אינו מתאים רק לקומץ נבחר הנחשב לבעל היכולת הנדרשת להשגת תחכום פילוסופי. אדרבה, כל אדם יכול להשיג מידה של תחכום תלמודי, ואף מחויב לעשות כן כפי כוחו. הרמב"ם מניח שכל אדם, מטבעו, משתוקק לשפר את הבנתו, ובכך מציב למחנך אתגר ומקרה הזדמנות לסייע לו ככל האפשר בטיפוחה.

טברסקי מעוניין להתחבר לא רק לתלמידים מרקע דתי ברמות שונות אלא גם ליהודים שאין להם רקע כזה, או למי שרחוק מהלימוד היהודי ומהקהילה בכלל. ביטחונו בחינוך גורם לו שיאמין כי אפשר לחנך לתהליך ההרגל את רוב המבוגרים היהודים שמחוץ למעגל הלימוד היהודי, באמצעות גישה פילוסופית לכתובים מרכזיים במסורת במסגרות שונות.

כל זה נכון אם למחנך יש תפקיד מרכזי. חשיבותם הראשונית של הורים כדגמי חיקוי מוקדמים מתפתחת לדגש נוסף בבחירת מורים והכשרתם. המורים מקבלים עליהם להמשיך את תפקיד ההורים כמופת לילדים בשנות התבגרותם. תפיסת החזון של טברסקי, על-פי מה שבעיניו הוא הדגש העיקרי של חינוך יהודי, אכן נוטה לטשטש את ההבחנה בין הורה למחנך, שכן שניהם מעורבים בתהליך המתמיד של ההרגל, לא רק ביחס לתלמידיהם אלא גם ביחס לעצמם.

אצל מנחם בריןקר, חוקר הספרות העברית והפילוסופיה, אנחנו מוצאים את עצמנו בטריטוריה מושגית שונה למדי משל טברסקי. גיבוריו של בריןקר הם מודרניים ולא ימ־ביניימיים, השקפתו חילונית ולא דתית, ונטייתו פלורליסטית ולא אורתודוקסית. אהדתו של בריןקר נתונה בעיקר להוגי

הדעות המהפכנים של ההשכלה במזרח אירופה, שסייעו בעיצוב האידיאולוגיה של הציונות ושלדעתו לא נס לחם של רעיונותיהם עד עצם היום הזה.

השינויים שתמכו בהם הוגי דעות כגון אחד העם, פרץ סמולנסקין, מיכה יוסף ברדיצ'בסקי ויוסף חיים ברנר היו כרוכים במעתק רדיקלי של ההגדרה העצמית מההגדרה הדתית אל ההגדרה החברתית. במקום לבסס את הנאמנות היהודית על קבלת הנחות תיאולוגיות או על קיום מצוות, ברינקר מבסס נאמנות זו על הכרתם של היהודים בהיותם עם. לגבי דידו יהודי הוא אדם המזהה את עצמו עם העם היהודי ומגייס את כוחותיו, כישרונותיו וגורלו לרווחת עמו, על-פי השקפת עולמו.

למחויבות מעין זו עשויים להיות כמה טעמים – דתיים, לא דתיים או אנטי דתיים; אולם יהיה הטעם המסוים במקרה הפרטי אשר יהיה, היא מבליעה זיקה למורשת ההיסטורית של היהודים והשתתפות בחיי החברה היהודית. מגוון הטעמים היהודיים מניח מראש חירות אישית של מחשבה והחלטה, חירות העשויה לחזק חברה עתירת תרבות וחיים יהודיים עשירים מבחינה אישית. על החברה למלא אפוא תפקיד חינוכי פעיל באפשרה ליחיד חירות אישית מרבית בהתוויית דרכו ובספקה את הכלים לעשות זאת באחריות וביעילות. כלי אחד מעין זה הוא המודעות ההיסטורית של היחיד לעמו, שבזכותה יוכל להשתתף בדיון על עתידו.

לדעת ברינקר, מעורבות האדם כיחיד בחיי עמו אינה נוגדת את עניינו בערכים אוניברסליים ובאנושות בכלל. אחרי ככלות הכול, העם היהודי הוא פן אחד של האנושות, שבה עמים אחרים מייצגים פנים אחרים. לכל עם יש דרכי ביטוי, שפות וסגנונות פרטיקולריים שבאמצעותם בניו יכולים להביע את עצמם ולתקשר עם אחרים. כך, באמצעות חברות פעילה בחיי העם היהודי ההיסטורי, יהודים יכולים להבהיר באופן אותנטי את מחשבותיהם ורגשותיהם העמוקים ביותר, ובד בבד לפתח שיחות עם בני עמים אחרים בסוגיות שיש להם בהן עניין משותף.

לפי ברינקר, החינוך פועל עם מה שלהנחתו הוא צורך ההשתייכות הטבעי של האדם. צורך זה הוא נכס למחנך, בסייעו לו למקד את הלומדים במורשתם הפרטיקולרית. אך טמונה בו גם סכנה, שכן רגש השתייכות עז מדי עלול להוביל לפרובינציאליות צרה וחונקת. משימתו של המחנך היא למלא את הצורך של הלומדים להתחבר למורשתם, אבל בו בזמן לאתגר אותם באופן שיפלוסו את דרכם בה בחופשיות ובביקורתיות ויבחרו את היסודות הנחשבים ראשונים במעלה בעושרה.

בהדגישו את חירות המחשבה וההחלטה, ברינקר רואה בחינוך יהודי חלק מחינוך ליברלי-הומניסטי בכלל, חינוך המעצים את הפרטים בפיתוח מיומנויותיהם, ערכיהם וידע-עולם משלהם, בעת שהם מעמיקים את הבנתם במורשתם. הוא סבור כי הכנה זו מאפשרת ללומדים לשפר את סביבתם היהודית, לתקשר עם בני עמים אחרים ולשתף פעולה עמם ממצולות הפרטיקולריות שלהם. על החינוך להימנע אפוא מלהציג את העולם היהודי כאילו הוא כולל כול ומקיף כול, ובמקום זאת להערות לתוכו ידע של עולמות אחרים ואת הצורך ביחסי גומלין עמם. על המחנך היהודי, אליבא דברינקר, לחוש בנוח בתרבות העולם ולהיות בר שיח עמה ומעורב בחילופים הדדיים מעשירים בין העולם היהודי לבין כל שמעבר לו.

ברינקר פורש מגוון של המלצות קוריקולריות לחינוך יהודי. בשלבים המוקדמים על הילד לרכוש את השפה העברית כאמצעי ביטוי בסיסי, ללמוד את לוח השנה ואת המנהגים המאפשרים השתתפות בחיי התרבות היהודית החיה ולהתוודע אל המושגים והאירועים בהיסטוריה היהודית שהשתמרו בזיכרון הקולקטיבי.

לאחר שלב ראשוני זה תעמיק התוכנית החינוכית את תהליך החברות של הלומדים במסגרת החיים היהודיים, בעודה מעצימה עד למקסימום את התפתחותם כפרטים אוטונומיים היכולים לחשוב בחופשיות ובביקורתיות על סביבתם היהודית. תוכנית לימוד מתאימה ליעד זה, סבור ברינקר, תכלי לפחות שלושה רכיבים: היסטוריה יהודית, הגות יהודית, שפה וספרות עברית.

היסטוריה יהודית חייבת לעסוק בחיים היהודיים במרוצת הדורות כפי שהביאו להווה וכפי שהם מסייעים לנו להבינו. עליה להדגיש פלורליזם וסובלנות כלפי יהודים אחרים ולאפשר ללומדים להבין דרכים חלופיות של חיים יהודיים ולאהוד אותן. לשם כך על חינוך יהודי לטפח מודעות להתנסויות משותפות ולאירועים הרי גורל בהיסטוריה היהודית, כמו גם למחלוקות העיקריות בהיסטוריה זו, לרבות המשברים והשסעים.

על הרכיב השני, הגות יהודית, להתמקד בנושאים משותפים רחבים בחיים היהודיים, כגון הגדרה עצמית יהודית, ייחוד יהודי, סיבות לסבל היהודי והצעות להקלתו, והיחסים בין העבר היהודי לבין ההווה. בגישה לנושאים אלה יש לכלול כתבים של הוגי דעות יהודים, וכמו כן את הגותם של מדינאים, אנשי רוח, מבקרים חברתיים ועוד. על לימוד זה להעמיק את הבנתם של הלומדים במצב היהודי ולעודד את התמודדותם עם בעיות ונושאים החשובים להם.

הרכיב השלישי שברינוק מציג הוא שפה וספרות עברית, במגמה להעשיר את כושרה של העברית לתצל את שיח הלומדים עם העולם. תוכניתו המוצעת של בריןק נסמכת על טקסטים עבריים מכל התקופות ומכל תחומי החיים. כך, לדוגמה, ייכלל התלמוד כמשאב של שפה ומינוח משפטיים, כמו גם מבחר מתורה ונביאים, מדרש, משנה תורה ומורה נבוכים של הרמב"ם, שירת החול והקודש של שלמה אבן גבירול וסיפורי חסידים.

בריןק מדגיש בעיקר את מאתיים השנים שעברו, שכן הוא סבור שהן חשובות יותר מכל השנים שקדמו להן בעיצוב מצבם של היהודים כיום. לדעתו, תכנים מן התקופה המודרנית חייבים להרכיב לפחות מחצית הנלמד בתוכנית הלימודים בכללה. זאת ועוד, על הלימודים היהודיים להיות משולבים בתוכנית לימודים רחבה יותר, שתכלול לימודים כלליים, כמו גם עיסוק בתרבויות העולם ובהיסטוריה כללית.

בריןק מכיר בצורך בדגשים קוריקולריים שונים בישראל ובתפוצות, ששם יש להחליט החלטות מודעות אם רצוננו להבטיח זיקה יהודית. בישראל, על כל פנים, החובות האזרחיות החלות על יהודים אינן מותרות להם ברירה באשר לחברותם במשפחתיות היהודית. לחינוך היהודי בתפוצות נותר אפוא האתגר הקשה שבהדגשת ייחודם וחיוניותם של חיים יהודיים באופן שיניע את הלומדים לרצות להשתתף בהם. בחינוך בישראל, לעומת זאת, יש להישמר מפני הידרדרות תחושת ההשתייכות הטבעית לכדי פונדמנטליזם פשיסטי החותר תחת יסודות הדמוקרטיה והליברליות במדינה, ולהדגיש מחשבה חופשית, חשיבה ביקורתית וערכים דמוקרטיים.

בקצרה, חינוך יהודי על-פי תפיסת החזון של בריןק רביא לידי מעורבותו של הלומד בחיים יהודיים – מעורבות נלהבת אך חופשית, שלא זו בלבד שהיא עשויה להפיח בהם רוח חדשה אלא גם לתרום לשגשוג האנושות.

קודם שנעסוק בעבודתו של הוגה הדעות השלישי נשתהה קלות לערוך השוואה בין שתי תפיסות החזון שהוצגו. כבר ציינו כי תפיסתו של טברסקי היא תפיסה דתית מובהקת, ואילו תפיסתו של בריןק היא חילונית מובהקת. סמכות אינטלקטואלית לידו של טברסקי מצויה בכתבים הקלאסיים של המסורת ההלכתית, בייחוד אצל הרמב"ם. בריןק ממקם סמכות זו אצל המחברים העבריים המודרניים שתרמו לעיצוב האידיאולוגיה הציונית.

הנובע מסמכות זו שונה בתפיסות החזון של שני הוגי הדעות. טברסקי רוצה להטמיע בלומד את המסורת ההלכתית, הן מבחינה אידיאולוגית הן מבחינה מעשית. הסימן להצלחת החינוך בשיטתו הוא שהלומד יאמץ את

הדוקטרינות העיקריות של ההלכה, כמו גם את ההנחות הפילוסופיות שביסודן, ויתמיד בקיום דרישות ההלכה בכל תחומי החיים. שאיפתו של ברינקר היא לעורר בלומד את מחויבותו להשתתפות בחברה היהודית מתוך הבנת שורשיה ההיסטוריים ובעיותיה בהווה, ואת היכולת לעשות כן בכל דרך שיבחר, בלא הנחות דוקטרינריות או התנהגות מחייבת. בחינוך על-פי טברסקי הנצחת האוצר הקלאסי של המסורת הרבנית היא יעד ראשוני. ואילו התוכנית החינוכית של ברינקר מפנה את הלומדים לבעיות המשפיעות על החיים היהודיים בהווה ומעודדת אותם להתמודד אתן בדרכם שלהם.

בתפיסת חזון החינוך היהודי של טברסקי אין הבחנות יסודיות בין ישראל לתפוצות. כאן ושם, על מסלול הלמידה להימשך באמצעות הפנמת ההלכה ותחכום גובר בהבנתה אצל הלומד. ואילו תפיסת החזון של ברינקר מבחינה הבחנה חדה בין ישראל לתפוצות בחינוך יהודי, שכן ישראל, בניגוד לתפוצות, מקיפה את היהודי בתרבות רוב.

להבחנה בסיסית זו יש כמה השתמעויות. ראשית, השקפתו של ברינקר על החינוך היהודי בתפוצות היא פסימיסטית, שכן לדעתו הוא מנוגד למחשבה החופשית ואין ביכולתו להתמודד עם השפעתה המכרעת של תרבות הרוב הלא יהודי על היחלשות הנאמנות היהודית. שנית, ללא תרבות רוב תומכת, החינוך היהודי בתפוצות נאלץ בהכרח להדגיש את הלימוד הדתי של המסורת היהודית ולהימנע מהבניות לא דתיות ואנטי דתיות של היהודיות.

עוד עולה מגישותיהם של טברסקי וברינקר לחינוך יהודי בתפוצות כי לשניים דעות שונות על סוגיית העברית. טברסקי רואה חשיבות רבה בעברית כאוצר מקורי של כתבי המסורת הקלאסיים – המקרא, התלמוד, המדרש, השו"ת וכו' – אך חשובות בעיניו גם שפות אחרות ששימשו הוגי דעות ומחנכים בהלכה, כגון הארמית, הערבית, היידיש והאנגלית. כל השפות הללו הן כלים בפועל או בכוח של חינוך הלכתי ופילוסופי הנשען על כתבים מקוריים בהן לצד מקור ותרגום מן העברית. ואילו ברינקר רואה בעברית תנאי הכרחי לחינוך יהודי – כשפת דיבור המגדירה את התרבות החיה של משפחת היהודים בישראל ומתעלת את התפתחותה הנמשכת של תרבות זו.

הבדל אחר בין טברסקי לברינקר נוגע לתפקידה של ההגות הלא יהודית. בעיני טברסקי, ליבת החינוך היהודי היא ההלכה, הנתמכת בתחכום פילוסופי הולך ומתחדד. הפילוסופיה, יהודית או לא יהודית, משמשת להעצמת הפנמתם של החיים על-פי ההלכה ומאששת את בסיסם הרציונלי. בעיני ברינקר, חינוך יהודי כשלעצמו אינו אלא חלק מחינוך ליברלי-הומניסטי כללי

המבוסס על מחשבה חופשית ועל תרבות דמוקרטית. הגות לא יהודית אינה משמשת רק לתמיכה בתחושת הברית היהודית – יש לה ערך כשהיא לעצמה. יש לעסוק בפילוסופיה באופן חופשי, בלי דעה מוקדמת בדבר השפעתה על הנאמנות היהודית; יש ללכת אחריה כאשר תוביל. בדרך כלל הישגים תרבותיים לא יהודיים ראויים להערכה משום ערכם הפנימי, ויש להכניסם למעגל החיים היהודיים באמצעות יחסי הגומלין בינם לבין חיבורים ומחברים בעברית המודרנית.

להבדלים אלה נודעת השפעה על הכשרת המחנך היהודי, על האווירה בבית-הספר, על הקוריקולום של הלימוד היהודי, על מסגרות הלימוד הזה ועל היבטים רבים אחרים של החינוך, ומן הראוי שהקורא יראה בהם קטגוריות רבות תועלת בעיוניו בחיבורים שדנו בהם ובחיבורים שעוד נדון בהם.

מסתו של חוקר המקרא משה גרינברג מציגה תפיסה שלישית של חינוך יהודי. בדומה לתפיסתו של טברסקי ובניגוד לתפיסה של ברינקר, זו תפיסה דתית ולא חילונית. אך בדומה לתפיסתו של ברינקר ובניגוד לתפיסה של טברסקי, היא מטעימה את החירות הפרשנית של התלמיד במקום את הפנמת סמכות ההלכה באמונה ובקיום המצוות. גרינברג רואה בדתות בראש ובראשונה תגובות לחיפוש אוניברסלי אחר משמעות וערך בחיים – אחר תשובות לשאלות דוגמת "מנין באתי ולאן אני הולך?" ו"איזוהי דרך ישראל שיבור לו אדם?" – יותר משהוא רואה בהן מערכות אידיאולוגיות או טקסיות. חינוך יהודי מתייחד בשאיפתו להכיר לילד היהודי את יצירות המופת של היהדות כבסיס לחיפוש מתמיד אחר משמעות טרנסצנדנטית וערך בעולמו.

יצירות מופת אלה אינן מונוליתיות; הן מורכבות מקשת רחבה של סוגות וסגנונות, ובהם סיפורת, שירה, משפט, משל ואמרות מוסר. משותפת לספרות רבת פנים זו הנימה שהיא "נועדה מתחילתה להורות את הדרך הטובה". חינוך יהודי המאפשר גישה לספרות זו מספק לתלמידים אוצר של מושגי ערך שבאמצעותם יוכלו להקנות משמעות וסדר להתנסויותיהם הגולמיות. הצלחתו של חינוך כזה תימדד בכוחו להזין את התלמידים כל מסע חייהם.

תוכנית לימודים אידיאלית של חינוך יהודי בעיני גרינברג מורכבת מספרות היסוד של היהדות – מקרא, תלמוד ומדרש, מספרות פרשנית מסורתית ומודרנית ומיצירות המתרגמות ספרות זו ללשון ימינו. יש ללמד מבחר מייצג של מקורות אלה באופן שירטיט את לבות התלמידים מעצם פנייתם לשאלות

הקיומיות שמטרידות אותם. התכלית החינוכית הראשית היא שהתלמידים יעסקו בשאלות מעין אלה בזכות מפגשם עם מקורות יהודיים אותנטיים ובתוך כך יגלו את זהותם היהודית.

לפי גרינברג, על חינוך יהודי לטפח בעיקר ארבע תכונות:

- א. חיבת לימוד התורה וחיבת מעשה המצווה "שבין אדם למקום": תורה לשמה היא מגע עם הערכי כשהוא לעצמו. המצוות, כגון שמירת השבת, תפילות וברכות, מסמלות מחוז שהוא מעבר לחומרי ולתועלת; הן מאשרות את תוקפו המתמיד של הטוב ביקום ובאדם.
- ב. קבלת התורה כמורה דרך בתחום שבין אדם לחברו וההכרה שקביעותיה המוסריות הן פרי פעולה פרשנית לא נפסקת: יש לטפח את ההכרה בכך שציווי המוסר בתורה יכולים להנחותנו גם כיום, בתנאי שמתחולל תהליך מתמיד של חשיבה והערכה מחודשות, ההכרחיות להנחיה כזאת.
- ג. הנהגת אורח חיים היוצר קהילה: רבים מציווי היהדות הם חברתיים, ומניחים את קיומם של מוסדות ציבוריים-קהילתיים כגון בתי-ספר, בתי-כנסת וקרנות של גמילות חסדים. ציוויים ומוסדות אלה מטפחים קהילה שנוסף על חיזוק החברות, השכנות הטובה והעזרה ההדדית – מקנה מסגרת אידיאלית לגידול ילדים באורח חיים יהודי.
- ד. זיקה לכלל ישראל בכל ארצות פזוריהם: אחדות העם מצריכה מודעות למקורות המשותפים, למעמד הקיומי המשותף (בני עמ-ברית) ולשותפות בחזון אחרית. שלושה מרכיבים אלה מתגלמים בסיפור ההיסטורי-לאומי של המקרא והספרות הרבנית; הפנמתו של סיפור זה מכרעת ביצירת זהות יהודית.

ליהודי התפוצות ויהודי ישראל, שבעיות הקיום שלהם שונות מאוד אלה מאלה, נשקפת סכנה של ניכור הדדי גובר. רק טיפוח מקורות השראה משותפים יוכל לשמר את אחדות הקהילות – דהיינו לימוד התורה, אידיאל הקדושה או ערכי מוסר השאובים מכתבי היסוד בתהליך פרשני נמשך. השפה העברית הכרחית לחינוך יהודי בעל משמעות של ממש, וטיפוח העברית מצריך מחויבות מיוחדת של הקהילות בתפוצות.

טענתו העיקרית של גרינברג היא שספרי היסוד של היהדות יכולים למלא את צרכי הרוחניים של הלומד; על כן אין צורך בהנחות דוגמטיות באשר ליצירות אלה כדי להצדיק את לימודן. קורפוס הכתובים המרכיב את

ההיסטוריה הדתית של היהודים, ומשום כך מגדיר את היהדות עצמה, מרכזי לחינוך יהודי. ההיסטוריה החומרית של היהודים, המהותית כמובן להיסטוריה הרוחנית שלהם, משנית בערכה, ואל לה להשתלט על תוכנית הלימודים; אמנם לימודה מחזק את התודעה הלאומית ומוסיף ממד אסתטי ללימוד התרבות היהודית, אך "כמקנה משמעות לחיים יהודיים וערכים על-זמניים היוצרים קשרי נפש עם שלשלת הדורות, מדף ספרי היסוד, המשותף לכל הדורות, הוא המקור החינוכי העיקרי". ספרים אלה אינם ניצבים לבדם. יהודים תמיד קיימו ויקיימו יחסי גומלין עם הסביבות התרבותיות שבהן הם חיים, וטוב שכך. ביחסי גומלין אלה יש להטמיע במושגים יהודיים ערכים שמקורם חיצוני, ובכך תוגן היהדות מפני התיישנות והתאבנות.

גישתו של גרינברג נבדלת מהמסורת בהיבטים שונים. לדוגמה, הוא אינו דורש מן המורה לתנ"ך להסכים לתשובות הניתנות במקרא על שאלות מפתח. "לא אמונה נדרשת מהמורה למקרא, אלא הבנה, לא הסכמה, אלא הכרה בחשיבותם העילאית של העניינים הנדונים במקרא."¹ ועוד דוגמה: הוא רואה בסיפור הבריאה לא אמת מילולית כי אם משל, שבדומה למיתוס אפלטוני באים בו לידי ביטוי תובנות מעמיקות באופן מרתק ורב דמיון. "ביחסה לאמת, דין האגדה כדין המשל: אמיתה אינה נמדדת בהתאמת תוכנה למעשה שהיה. הילד שצעק 'זאב' אולי לא היה ולא נברא, אך אי-קיומו אינו גורע כהוא זה ממשמעות המשל, שמחברו השכיל לשלב בו אמת שתקפותה מתמדת: ממשיך המשל השכיל לתפוס היבט של המציאות המוסרית ולהלביש אותו בלבוש שנקלט בזיכרון לנצח, ובזה כוחו של המשל."² כך מרוכך הקונפליקט בין המקרא למדעים.

אמונתו של גרינברג בכוחם החינוכי של הכתובים אינה שוללת מאמצים חינוכיים משלימים. היכולת לקיים את סוג ההוראה שגרינברג מתווה מוגברת במסגרות שבהן בני גילו של הלומד, כמו גם המבוגרים ממנו, מעורבים כולם בלימוד הכתובים וביישומם כחלק מחיי היום-יום. הוא מקווה כי מוסדות חינוך ישתמשו גם בסמלים ובמנהגים דוגמת התפילה, טקסי החג, הצדקה וכו' כדי להמחיש ללומדים את קיום התחום הרוחני. לסיום, הוא מצפה שחינוך יהודי יוביל את הלומד למעורבות חברתית ולקבלת אורח חיים יהודי היוצר קהילה.

1 משה גרינברג, "בעיות רעיוניות בהוראת המקרא בבית הספר", בתוך על המקרא ועל היהדות (תל-אביב: עם עובד, תשמ"ו), עמ' 262.

2 שם, עמ' 267.

גישתו החינוכית של גרינברג מקדמת סינתזה של מסגרות חינוכיות פורמליות ולא פורמליות – בהן בתי-ספר, תנועות נוער, מרכזים קהילתיים ומחנות קיץ – שאפשר לחוות בהן נתחים ניכרים מכלל תוכני החינוך היהודי. במסגרות אלה ילמדו התלמידים את הכתובים, אך יוכלו גם להתנסות בפעילות יומיומית על-פי מסריהם, הנגלים להם מתוך מחשבה ודיון. אם נחזור וננהיר בשני המאמרים הקודמים שדנו בהם, נוכל להבחין בכמה קווי דמיון ובכמה ניגודים. ציינו את תמיכתו של טברסקי בלימוד שפות אחרות לצד העברית, בבחינת כלים לחינוך יהודי, בניגוד לברינקר, הנושא את נס העברית כשפת הדיבור החיה של החברה בישראל. גישתו של גרינברג נבדלת מגישת שניהם. הוא מקנה לעברית מעמד ראשוני לא כשפת דיבור אלא ככלי – שאי אפשר לתרגם – של הגות דתית יהודית אותנטית. ברינקר פסימי באשר לסיכויי הקיום היהודי בתפוצות וטברסקי בטוח ביכולתה של היהדות בישראל ובתפוצות כאחת להתקיים באמצעות חינוך הלכתי, ואילו גרינברג מזהיר כי הקהילות בישראל ובתפוצות יוכלו לקיים את עצמן באופן יצירתי רק אם יכירו בכך שבעיותיהן שונות זו מזו וישימו דגש במורשתן הדתית המשותפת.

גרינברג, כמו ברינקר, מדגיש את חשיבותם של יחסי גומלין עם התרבויות הסובבות, אך ברינקר רואה לעתים קרובות בתרומותיהן של תרבויות אלה תרומות בעלות ערך עצמאי ופנימי, ואילו גרינברג רוצה שתרומות אלה יוטמעו במתכוון בהגות היהודית, באופן שיגיעו ללומד באמצעות מקורות יהודיים. ולבסוף – ליבת החינוך היהודי לפי טברסקי היא מחשבה הלכתית וקיום מצוות, ולפי ברינקר, המעורבות החופשית והתוססת בחיים היהודיים המודרניים, ואילו גרינברג מעמיד במרכז את המענה היהודי הקלאסי למאבקו הקיומי של האדם, ורואה בעיני רוחו חינוך יהודי המקדם מפגש עמוק ורציף עם מענה זה כל החיים.

מיכאל מאיר, היסטוריון היהדות, פונה במובהק לאנשי הקהילה הרפורמית, אולם המסר העולה מדבריו אינו מוגבל בשום פנים לקהילה זו. הוא מתנסח מתוך הכרה במתחים ההיסטוריים שאפיינו את העבר היהודי, החל בניגוד בין נביאים לכוהנים בעת העתיקה וכלה בהתנגשות בין מסורת למודרנה בהווה. תפיסתו החינוכית מכוננת אל האדם האוטונומי המחויב לאמונה היהודית ועם זאת מחויב בה במידה לערכי הליברליזם. הוא שואף לכבד את האוטונומיה של הפרט בהימנעות מהחדרה דוגמטית של אמונה ומעש; ובד בבד מבקש להשפיע על בחירתו באמצעות חינוך לערכי יסוד יהודיים.

בן התרבות היהודית בעיני מאיר הוא מי שבחר ביהדות מתוך ידע, מי שהזדהותו עם המסורת היהודית, שתחילה טופחה בהתנסויותיו בחיק המשפחתי החמים, נובעת לימים מחינוך מעמיק והולך במהות מסורת זו. חינוך מעין זה חייב לא רק לחזק את הזהות היהודית, אלא גם להגיש את הגבולות בין התחום היהודי לתחום הלא יהודי. ההפרדה החברתית המתמעטת כיום בין יהודים ללא יהודים באמריקה אכן מחייבת להגדיר את התחום הדתי היהודי באופן חד-משמעי כדי למנוע את הכרסום הגובר בו. יעד החינוך היהודי כיום, טוען מאיר, הוא טיפוח היהדות ביהודים – שעיקר זהותם טמון בהיותם יהודים – כפי שהדבר מוגדר במונחים דתיים.

פתיחות לעולם רב מסורות, המשולבת בנאמנות דתית ראשונית ליהדות, מחייבת חינוך מקיף שיטפח מודעות לנקודות הדמיון והשוני בין ערכים יהודיים לערכים שאינם יהודיים. מהו יחסם של טקסטים יהודיים לטקסטים מקבילים במסורות אחרות, כגון הדת היוונית-רומית, הדת הנוצרית או דתות המזרח? בחינת שאלות מעין זו תאפשר לתלמידים לראות בעצמם היכן עוברים הגבולות בין המסורת היהודית למסורות אחרות, ולדחות את הרעיון שהיהדות אינה אלא וריאציה אתנית של נושא אוניברסלי.

הדגש הליברלי באוטונומיה מתנגש עם הדגש הנורמטיבי במסורת. במקרה הטוב אוטונומיה מציבה לילד כמה וכמה אפשרויות ועושה אותו אדון למסורת, ואילו המסורת עצמה מחייבת, ועושה את הילד משרתה. כיצד מיישבים בין בחירה חופשית לחובה באופן שהילד לא יהיה אדון המסורת או משרתה? מאיר מציע להכיר בכך שהמסורת היא דתית, ולא רק תרבותית, שההיבט הדתי מובחן מההיבט התרבותי בשאיפתו לכוון את החיים, לא רק להעשירם. ככל שחינוך יהודי הוא תרבות, בפועל הוא פתוח לבחירה לחלוטין; בהיותו דתי, הוא אינו נייטרלי אלא שואף בגלוי לטעת ערכים יהודיים, לא רק להציגם. כמו כן אין לפרש את הכתובים פירוש חופשי כדי להביאם לכלל הרמוניה עם נטיות ליברליות עכשוויות. יש להכיר בגלוי שנטיות אלה הן תוצרי המודרנה, לא פרי הדת. הכתובים עצמם מחייבים פרשנויות כתוצרים של זמנם ההיסטורי, ואין לעוותם לכלל גרסאות של מושגינו היום.

יישום רעיונותיו של מאיר מחייב לשים את מרב הדגש בבית – הקהילה הראשונה של לימוד יהודי. רק כאשר מחויבויות המשותפות ללימוד יהודי מחושלות בבית, בית-הספר יכול לתפוס את מקומו כקהילת לימוד שנייה. משפחות שלמות צריכות להתחנך יחדיו בחסות בית-הכנסת, כדי שבסופו של דבר יוכל הבית לשוב ולמלא את תפקידו כמחנך העיקרי. בקהילת בית-הספר

ישמשו המורים דגם ועמיתים לומדים, ובכך יחזקו את המחויבות הרגשית הרצויה ויציבו לה בסיס אינטלקטואלי.

תוכנית הלימודים של מאיר לבית-הספר היהודי מדגישה הן מודעות אתנית הן ידע דתי – יהודיות ויהדות. העברית היא גורם מכריע בשני המקרים, בהיותה לא רק תו האופי התרבותי הראשי של העם היהודי, אלא גם הגשר המקודש בין אלוהים לישראל, שפת התורה והתפילה. המודעות האתנית מחייבת גם את לימודי ההיסטוריה היהודית ויהדות זמננו ברחבי העולם, כדי להרחיב את הסולידריות היהודית. על יהודי התפוצות מוטל ללמוד על החיים היהודיים בישראל, ואילו יהודים ישראלים חייבים ללמוד על התפוצות. היכרות עם הטרגדיה היהודית, ובעיקר עם השואה ועם הספרות היהודית המודרנית, חשובה לפיתוח תחושה של גורל משותף ושל תרבות משותפת, המכוננת את היסוד האתני בחינוך יהודי.

אולם באתניות אין די. האתניות היהודית באמריקה נטמעת במהירות בתרבות הרוב; בישראל מתחוללת בה טרנספורמציה מן היהודי לישראלי. רק חינוך לאמונה ולמצוות יוכל לקיים זהות יהודית. יש לדחות את החילוניות לא רק בגלל איומה על המשך הקיום היהודי, אלא בעיקר משום שהעם היהודי "מוגדר באופן בסיסי על-פי דתו". לימוד יהודי נבדל מלימוד חילוני בהתייחסותו למוקדי הנשגב של הקיום האנושי.

מכאן נובעת חשיבותם של כתבי הקודש לחינוך. יש להתייחס אליהם כאל נושאי מסרים דתיים ומוסריים שהפרט, מתוך מחויבות דתית, יכול לבחור לקבל עליו באופן אוטונומי. מחלוקת בדבר כתובים מסוימים מתיישבת עם מחויבות למסורת כמכלול שמתגלמות בו גרסאות שונות באמונה ובמעש.

ילדים קטנים אינם נגישים אל הכתובים באופן רפלקסיבי וביקורתי. הטקסטים שהם לומדים מגוללים סיפורים טעוני ערך הנרכשים בתמימות כבסיס לזהות יהודית. כשהילדים גדלים הטקסטים נעשים רכיבים בהבנה ביקורתית יותר ויותר של הקשריהם. סיפור נהפך להיסטוריה; הבנת היהדות מתגבשת הן כתהליך מתפתח הן כיסוד שונה ממסורות דתיות אחרות. ואולם ערכיות הסיפור נותרת אצלם כליבת הזהות היהודית המתפתחת.

אצל מבוגרים שלא קיבלו חינוך יהודי בשחרותם כיוון התנועה הפוך. בהצטרפם לקהילה היהודית כשהם בעלי גישות ביקורתיות פרי החינוך הכללי הם עשויים להבין את הערכים המגולמים בטקסטים שהם מתוודעים אליהם ולהטמיעם. אצלם ההיסטוריה נהפכת לסיפור. בשני המקרים המעבר אינו חד

ואינו פתאומי; דיאלקטיקה הדרגתית מגשרת בין סיפור להיסטוריה, בין מחויבות לביקורת.

הכתובים אינם יכולים להילמד בבידוד. יש ללמוד אותם במסגרת קהילה, ורצוי בקהילה שבניה מקיימים את יהדותם יחד. החניך היהודי הראוי בעיני מאיר נעשה כך לשומר מצוות. אולם קהילה מעין זו אינה מונוליתית. חברים המקיימים מצוות יחד עשויים להיות שונים זה מזה בטעמיהם התיאולוגיים. שמירת מצוות קולקטיבית מתיישבת עם שוני אידיאולוגי. התוצאה המבוקשת של חינוך כזה היא "אני" יהודי המעוגן בביטחון בקהילה היהודית ובדת היהודית, ועל כן יכול לפנות בבטחה החוצה, אל כל הקהילה האנושית והלאה, לעבר מימוש יעדים מוסריים אוניברסליים.

מעיון בתפיסת החזון של מאיר לאור הדיון במאמרים הקודמים עולות כמה נקודות מעניינות. הדגש העיקרי בחופש ובאוטונומיה של בחירה דומה מאוד לדגש המאפיין את גישתו של ברינקר, אולם מאיר דוחה במפורש את החילוניות לטובת תפיסה דתית של זהות יהודית. עם זאת, תפיסתו הדתית גמישה יותר בהשוואה לתפיסותיהם הדתיות של טברסקי וגרינברג. טברסקי מתמקד בהלכה בדגש חזק בפרשנות הרמב"ם וגרינברג מדגיש את חיפוש המשמעות והסדר הטונסצנדנטיים שכתבי המסורת עונים עליו, ואילו מאיר מדבר על העברית בבחינת גשר בין אלוהים לישראל, אך אינו מפרט. הוא טוען שהמעש היומיומי היהודי חשוב, אם כי אין הוא מחייב דפוס אחד ויחיד.

בהדגשתו את העברית באות לידי ביטוי גישותיהם של ברינקר וגרינברג כאחד. דהיינו, העברית חשובה כשער לדיבור הישראלי ולספרות העברית המודרנית, כפי שטוען ברינקר, אולם היא גם בעלת ערך ככלי העילאי לביטוי דתי יהודי. בדומה לטברסקי ובניגוד לברינקר, מאיר אינו פסימי באשר לקיום יהודי בתפוצות, אם כי הוא מזהה את המכשולים הקשים שיש להתגבר עליהם. בדומה לגרינברג, הוא מדגיש את ההכרח בהבנה הדדית בין יהדות ישראל ליהדות הפזורה.

מעניין כי מאיר וטברסקי מדגישים שניהם את ערכו של החינוך בגיל הרך בסביבה ביתית חמימה ומדברים על התחזקות הדרגתית בהבנתו הביקורתית של הילד למה שנלמד באופן לא רפלקסיבי, אך מאיר מדגיש בייחוד את ערך התנועה בכיוון ההפוך, כאשר המבוגר הביקורתי, באמצעות חינוך יהודי תומך, עשוי לרכוש שמץ מהרגשת הזיקה החמה שבהבנתו התמימה של הילד. נקודות מעניינות אחרות יעלו ודאי לעיני הקורא, המתבקש לגלות ערנות להבדלים ולמקבילות אחרים בתפיסות החזון.

מיכאל רוזנק, פילוסוף החינוך היהודי, מציע במסתו תפיסה שלדעתו יכולה להתקבל בקרב כלל היהודים המחויבים בימינו, על אף כל ההבדלים שביניהם, תפיסה העשויה להבהיר את ההבדלים ביניהם וגם לציין את המשותף להם כבני תרבות יהודית. המאפיין העיקרי של תפיסת רוזנק הוא ההבחנה בין שפה לספרותה – שפה (כגון הדקדוק והמילון האנגליים) היא כלי להבעת רעיונות, ואילו ספרותה (כגון הרומנים, החיבורים, המסות והשירה שנכתבו באנגלית) מקיפה את הרעיונות שהובעו בפועל באמצעה. הרחבת הבחנה זו מיישומה כפשוטה בשפות מדוברות (כגון אנגלית או צרפתית או גרמנית) אל התחום הרחב יותר של תרבויות היא שמאפשרת לרוזנק לזהות את התנאים ההכרחיים בעיניו לקיומו של בן תרבות יהודית. ב"שפת תרבות" הוא מתייחס אפוא להנחות היסוד שלה ולצורות המחשבה והביטוי. בן תרבות יהודית הוא מי שנפתחה לפניו "שפת" היהדות והיכול להשתמש במבניה לביטוי מחשבותיו, וכך לתרום ל"ספרותה", ובכוח – להעשיר את השפה עצמה.

על-פי תפיסתו של רוזנק, לימוד "שפתה" של היהדות משמע לימוד חלק ניכר מכתבי הקודש; וגם התוודעות אל מה שנעשה ב"שפה" באלפי שנות חיים יהודיים. כתבי הקודש הם-הם "מציגי השפה" – דהיינו כוללים את מבני המחשבה ואת סגנונות הביטוי הבסיסיים של תרבות יהודית; אי אפשר לדבר על "שפת" היהדות בלי להיטיב להכירם, אך יהודים חלוקים באשר למה שנכלל ב"ספרות" יהודית. לדוגמה, יהודים רפורמים אינם מסכימים עם היהודים האורתודוקסים כי התלמוד קדוש כשם שהתנ"ך קדוש.

בן התרבות היהודית משתמש ב"שפה" היהודית כביטוי לזהותו. היא אינה רק מכשיר לתיאור ולפעולה, כי אם ערוץ של ביטוי עצמי ושל הבנה עצמית. יתרה מזו, ה"שפה" היא כלי של השתייכות קהילתית המסמן את נאמנותו של בן התרבות היהודית לקהילות הדוברות את ה"שפה". בעיני הכול, מלבד חרדים קיצוניים, נאמנות זו מקיפה גם את מי שמדבר בה באופן שונה, וכוללת את כל בית ישראל.

לבן התרבות היהודית בעיני רוזנק יש צורך ויכולת לקשר בין היהודי לאוניברסלי, שכן "שפתה" של היהדות מתייחסת לכל עניין אנושי ואפשר לתרגמה, לפחות בחלקה, ל"שפות" תרבות אחרות. מבחינה היסטורית, תרבויות שכנות שותפות לכמה וכמה צרכים ושאיפות; זאת ועוד, פתיחות לתרבויות אחרות מחזקת את התרבות העצמית. על כן, בן התרבות היהודית שואף להבנה אמיתית של חייהם וערכיהם של אחרים בעודו "מעוגן" בתוך היהדות. התענגות זו כרוכה בנטייתו לייחס את יהדותו ל"מוקדי הנשגב"

בביטויים בלשון היהדות. במסורת הדבר נתפס כעבודת השם; החילוני יכול לראות ביחס למוקדי הנשגב גילוי של אוצרות הקיום האנושי באשר הוא. כל בוגר של חינוך יהודי ראוי, בין שהוא דתי בין שהוא חילוני, אינו רואה התנגשות בין אינדיווידואליות לקהילה – הוא אינו רואה בקהילה איום על זהותו כי אם זירה שבה אפשר להביאה לידי ביטוי. מכאן שכל בוגר של חינוך יהודי ראוי הוא נציג הקהילה, ובתור שכזה הוא מקווה להיטיב לייצגה. אכן, בן התרבות היהודית רואה בדחף לחנך, ובכך להנציח את הקהילה, לא רק העדפה גרידא אלא חובה הנובעת מאהבת ה"שפה" היהודית.

אהבה זו בשום פנים אינה מונעת ביקורת. הנאמנות המצופה מבן התרבות היהודית מעוררת דווקא תגובה ביקורתית אם בעיניו נסתר בפועל הדימוי האידיאלי של היהדות. תגובה כזו כפי שהיא באה לידי ביטוי באופן שכיח במסגרת המשפחה אינה סימן לאי-נאמנות, והיא אף עשויה לחולל שינוי חיובי.

בן התרבות היהודית מתייחס ברצינות לצורך לטפל בבעיות של העם היהודי בהווה. יחס זה הוא אחד המאפיינים המהותיים של יצירת "ספרות" כיהודי. אין כל סתירה בין דיבור ב"שפת" היהדות לבין פתרון סוגיות מעשיות עכשוויות. הנחת הסתירה גורעת מחשיבות כוללנותה של ה"שפה", הכורכת סוגיות מעשיות ומוסריות כאחת.

אם בוחנים את תפיסתו של רוזנק בהקשרן של התפיסות הקודמות שדנו בהן, מתברר שהוא מייחס חשיבות חינוכית ראשונה במעלה לכתבי הקודש, מוקד בסיסי לרכישת ה"שפה", שבלעדיה לא ייתכן חינוך יהודי ראוי. הוא מייחס חשיבות גם לספרות חולין יהודית המקנה מצע לשימוש נמשך ב"שפה". רכישת ה"שפה" אינה אפוא עניין סביל גרידא. רכישתה משמעת שימוש בה, וכך מורחבת ה"ספרות" העצומה שנוצרה בכליה באלפי שנות היסטוריה יהודית. על-פי תפיסתו של רוזנק, החינוך מדגיש את "שפת" היהדות, כמו גם את "ספרותה" הנצברת בתחומי המחשבה, המעש, התקשורת וההבעה.

התמונה שהוא מציג מקיפה את מגוון הניבים שמדברים בהם יהודים מחויבים המשתמשים באופן שונה ב"שפה" המשותפת – אך כולם מכירים בשוני ומזכים אותו בהכרה ובכבוד. הוא, בניגוד לטברסקי, אינו רואה באמונה ובקיום המצוות תנאי הכרחי לחייו של בן התרבות היהודית. אולם בניגוד לברניקר, הוא אינו מסתפק במחשבה חופשית ובמעורבות בחיים היהודיים. תפיסת החזון שלו מציבה את כתבי הקודש בחזית כל מפעלות החינוך היהודי ומאפשרת ליהודים להגדיר "ספרות" זו ולפרשה באופנים שונים. כמוכן, נתח

נכבד מהקוריקולום המשתמע כאן עוסק ברכישת ידע מעמיק של הספרות הדתית המורשת שלנו, תובן כפי שתובן.

מאפיין ברור של תפיסת רוזנק הוא הדגשת היבטי האופי. האידיאל שלו הוא יהודי החי באהבתו ל"שפתו" ועם זאת פתוח לאחרים, נאמן לקהילתו אך ביקורתי כאשר למגרעותיה, מעורב בבעיותיה אולם רגיש למוקדי הנשגב וקשוב לאוניברסלי, גאה בזהותו אך חש בטוח דיו שלא להתרברב בה.

המסה אינה מתווה מערך לימודים מפורט לבית-ספר יהודי אלא מציגה, כדבריו, "קווים מנחים למבואות לחשיבה קוריקולרית יהודית" הנחוצה לכל הגישות המוכרות ביהדות זמננו. הוא מקווה שקווים מנחים אלה יעזרו לחדד הבדלים בין גישות, כמו גם לזהות את המשותף להן. הוא מציע מתווה מפורט של המשותף מתוך אמונה בחשיבותו הבסיסית לכל תפיסת חזון שהיא של החיים והחינוך היהודיים.

בעקבות הצעתם של מנהלי הפרויקט כי פילוסוף החינוך ישראל שפלר יתייחס לכמה היבטים של הפילוסופיה הכללית של החינוך ויפתח את יחסם למחשבה החינוכית היהודית, שפלר פותח בהתוויית המושג "בן תרבות" כפי שפותח בפילוסופיה של החינוך בארצות של דוברי אנגלית בשנים עברו. בן תרבות, בראש ובראשונה, הוא מי שללימודו יש ערך כשלעצמו, ויתרה מזו – הוא מייצג בעיניו הישג חשוב. לימוד מעין זה כולל הבנה בניגוד למידע גרידא, פרספקטיבה קוגניטיבית בניגוד ללימוד מיומנות צר שבדרך כלל נכרך בהכשרה.

לפרספקטיבה קוגניטיבית אין די ברוחב; היא תובעת גם ידע פעיל, לא סביל, ידע שאינו מאוחסן כמידע סתם אלא מחולל טרנספורמציה בתפיסה ובמשא ומתן של בן התרבות עם סביבתו. מכאן נובע חיפוש אחר כללי הסבר הממסגרים פריטים מסוימים של אמונה ושיפוט. חינוך מוסרי, לדוגמה, בניגוד להכשרה מוסרית, מקדם את נטייתו של הלומד לבחון באופן ביקורתי את העקרונות שבבסיס קוד ההתנהגות שהוא לומד.

זאת ועוד, על עקרונות אלה לחדור להסתכלות של בן התרבות ולחולל בה המרה. ידע היסטורי, לדוגמה, הוא יותר מרשימת העובדות המכוונות תשובות אפשריות לבחינה היפותטית. הוא מעשיר את התבוננותו של בן התרבות במוסדות סביבו, משכיל תפיסות וגישות עכשוויות ומרחיב את הבנתו. ידע במובן זה הוא מכשיר חזותי המתערב בדרך ראייתו של האדם ומשנה אותה.

בן תרבות אינו רק אדם מעודכן או רב ידע; הוא רוכש דרכי חשיבה מוקפדות בתחומים מסוימים ומעוניין שדרכים אלה ייושמו כיאות. בן תרבות הוא מי שמוכנס בסדר "מסורות המחשבה הגדולות של האנושות – מדע, ספרות, פילוסופיה, טכנולוגיה", ושחניכתו מקדמת השתתפות ביקורתית בהן.

פיתוח השתתפות ביקורתית הוא תוצר של חליפין רציונליים בתהליך הלימוד. חליפין אלה מתבססים על כבוד לשיפוטו של הלומד, מציעים דיון בהסברים ובהוכחות המתבקשים משיפוט זה ופתוחים לשאלות העולות מהדיון. בחליפין הרציונליים הראויים בהוראה מובלעת ההכרה כי המורה והתלמיד דומים זה לזה מבחינת עמדתם כסוכנים אינטלקטואליים ומוסריים. לפיכך על התהליך לכבד את מאמציו של כל משתתף להבין.

לאחר שזיכו אותו ביחס מעין זה, כבודו העצמי של בן התרבות מתחזק, וכמוהו הכבוד שיש לו לאחרים. הוא חש אז כחבר בקהילה ביקורתית האחראי לעקרונות החלים על כולם. כך מתעצב אופיו האינטלקטואלי והמוסרי של בן תרבות.

כשהוא עובר מתפיסת בן התרבות לשאלות של חינוך יהודי, שפלר מדגיש את חשיבות ההבחנה בין חינוך לחינוך בית-ספרי. חינוך אינו נחלתו הבלעדית של בית-הספר, אלא נובע מהשפעות שמקורן במגוון סוכנויות אחרות – משפחה, מוסדות דת, כלי תקשורת – ובאיכותן של התארגנויות אנושיות ומסורות תרבות בחברה. בעיצוב פרקטיקות בית-ספריות אינו יכולים להסתמך על מושגים כלליים של בן תרבות, ועלינו להתחשב במצבן של סוכנויות חברתיות אחרות. לדוגמה, בתי-ספר יהודיים כיום אינם יכולים עוד להיסמך על חיי הבית המסורתיים המוכרים, החדורים רגשות, מושגים ונהגים יהודיים דתיים; עליהם לשקול מחדש את תפקידיהם הפוטנציאליים בנסיבות הנוכחיות.

בתי-ספר הם מוסדות מוגבלים, ואילו החינוך נמשך כל החיים. על תלמידי בית-ספר ליטול לידיהם יותר ויותר את היוזמה להיעשות בני תרבות. דגש זה מאפיין את התרבות היהודית המסורתית, שמחייבת כל אדם ללמוד כל חייו. בית-הספר אינו ממצה את תוכנו הכולל של לימוד כזה, הנרחב הרבה יותר מכל תוכנית לימודים בכל בית-ספר שהוא. תפקידו של בית-הספר הוא לספק את הדחף הבסיסי החינוכי להתנסות חינוכית שמן הראוי כי תימשך עד יומו האחרון של הלומד. מנקודות אלה משתמע שעל בית-הספר היהודי לחשוב באופן מעמיק על תפקידו בתנאים הממשיים ולפעול להמשך הלימוד היהודי גם אחרי שהתלמיד עוזב את סביבת בית-הספר.

בשל הטווח המוגבל של השפעות בית-הספר, כל הכרעה קוריקולרית חייבת להיות מדויקת ביותר. לימוד בעל-פה של יסודות, לדוגמה, חייב להתבסס בהקשר של הלימוד העתידי של התלמיד; יש להציגו אפוא כחלק מתוכנית לימודים בעלת משמעות רחבה היכולה לשבות את לב התלמיד ולרתק את חשיבתו המתפתחת. על לימוד טקסטים להקנות רהיטות ודיוק, אך גם לאפשר נגישות למשמעויותיהם האנושיות והמוסריות.

שפלר מציין את קשייו של המחנך היהודי בתפוצות, ששם, במקרה הטוב, מייחדים שנים מעטות בלבד למרבית החינוך הבית-ספרי היהודי. כך נוצר פער בין חינוך יהודי לחינוך לא יהודי, שמוסיף לצמוח ולהבשיל באמצעות חינוך בית-ספרי רצוף ואילו ההבנה היהודית של התלמיד נותרת לא בוגרת ומגושמת, ונשמרת – אם בכלל – רק במדור שכלי נפרד. חינוך בית-ספרי יהודי, בניגוד להתכוננות קוגניטיבית, יוצר לעתים קרובות בידוד קוגניטיבי, נטול קשרים להיבטים אחרים של למידה ומנותק מדפוס חיים לכיד. אתגר בסיסי לחינוך בית-ספרי יהודי הוא הרחבת הטווח, הן במסגרתו שלו הן בערוצים נוספים – מחנות קיץ, תוכניות למשפחה, חינוך למבוגרים וכו'.

שפלר מדגיש כי חשוב לפתח את כושרו של התלמיד להשתמש במושגים יהודיים מסורתיים באשר להתנסויותיו שלו; אך הדבר אינו פשוט, שכן המושגים ארוגים באמונה דתית מסורתית שאת רציפותה שיבשה עד מאוד המחשבה האינטלקטואלית הבר-יימי-בינימית. שפלר טוען כי האתגר של חינוך יהודי הוא לפרש מחדש באומץ מושגים מסורתיים באופן שיוכלו ליהפך ליסודות אינטגרליים בחשיבת התלמיד ובהתפתחותו במרוצת חייו.

בן תרבות בעיני שפלר הוא מי שמתוודע למסורות הגדולות של ההגות היצריתית. כשמיישמים רעיון זה בחינוך יהודי, מקומו של לימוד יהודי הוא בהיסטוריה הכללית, שבה יוכל לקיים יחסי גומלין חופשיים עם יוזמות אינטלקטואליות וספרותיות ולבוא במגע עם חשיבה מודרנית מדעית, פילוסופית וטכנולוגית. אך בשום פנים אין די במסורות הגדולות. בעניין זה, על-פי שפלר, ההשקפה הפילוסופית הרווחת על בן תרבות נחשפת לביקורת, שכן היא מתעלמת מהצורך של התלמיד בידע על עברו שלו ועל ההשפעות הפילוסופיות, הדתיות והחברתיות שעיצבו אותו ויצרו את הסביבה ההיסטורית שבה עליו לחיות כעת.

מבחינת החינוך היהודי, שפלר מטעים גם את חשיבותה של התייחסות לתרבויות אחרות. תלמידינו מתפתחים וגדלים בעודם באים במגע הדוק עם תרבויות לא יהודיות, ועל זהותם היהודית, בעיקר בתפוצות, להתקיים

בסביבה רב תרבותית. לימוד תרבויות אחרות יעמיק את המודעות להתנסות ולערכים יהודיים, ובד בבד יציג סוגים שונים של רציפות בין התרבויות היהודיות ללא יהודיות במשפחות האדם. על התלמידים היהודים ללמוד את ייחודה של התרבות היהודית, ובה בעת ללמוד להעריך את המאפיינים התרבותיים הייחודיים של האחרים.

בעיון בדיונו של שפיר ביחס לתפיסות הקודמות שהצגנו נוכל להבחין בכמה דגשים דומים. שפיר, בדומה לבריקר, רואה בחינוך היהודי חלק ממסגרת כללית של חינוך השמה דגש מיוחד ברוחב הפרספקטיבה ובגישות רציונליות להוראה. בדומה למאיר, הוא מדגיש את הצורך לעסוק בתרבויות לא יהודיות לצד לימוד המסורת היהודית, כדי להבין את המיוחד מסורת זו ולחזק את הזהות היהודית. כמו רוזנק, הוא מכיר בחשיבות הלימוד של מערך עצום של מושגים יהודיים מסורתיים, וכמו גרינברג, הוא מגן על הצורך לפרש מושגים אלה ולהציגם באופן שישבו את לבו של התלמיד ואת מחשבתו. בניגוד לבריקר ולטברסקי, הוא אינו מציג מהלך לימוד ספציפי, אם כי בדומה לשניהם, הוא דוגל בעיסוק בסוגיות פילוסופיות המשפיעות על תכנים יהודיים בסיסיים. אך אם מבחינת טברסקי נמצאת ההתבוננות הפילוסופית בגוף ההלכה ובהגות הרמב"ם, שפיר דוגל בגלוי בצורך להתמודד עם ההתנגשות בין מחשבה מסורתית לבין הבנות פילוסופיות עכשוויות.

מנהל הפרויקט, שלמה פוקס, בוחן במסתו את תהליך המעבר מניסוחים מופשטים אל המציאות בזירה רבת האתגרים של עולם המעשה. עד כה שבנו והטעמנו את חשיבותן הרבה של תפיסות חזון של לימוד בהצעת עקרונות מנחים למוסדות חינוך. כמו כן ציינו שתפיסות חזון אינן ציוויים. אחרי ככלות הכול, הן אומרות לקנות אחיזה בעולם הממשי, עולם שאינו סטאטי הדורש הסתגלות אינטליגנטית לנסיבות משתנות. בהיותן חיוניות לפעילות לכידה בכל צומת, תפיסות חזון אינן מחוסנות מפני תמורות, יהיו אשר יהיו, המתחוללות במרוצת הזמן. יחסי הגומלין בין תפיסות חזון לנסיבות הם תהליך נמשך, הכורך רעיונות ופעולות, תיאוריה ופרקטיקה.

כל המסות שדנו בהן עד כה מציגות תפיסה פילוסופית מופשטת של חינוך יהודי, אך גם מנסות להציע את אפשרות יישומה ואת ההבטחה הגלומה בה לסביבות הממשיות שבהן אנו חיים. אפילו מדברי טברסקי, שנקודות המוצא הפילוסופיות שלו הן של הרמב"ם, בן המאה ה-12, משתמע כי רבים הסיכויים שהשלטה מוקדמת של משטר "הרגל" ולימוד מתוחכם של קלאסיקה יהודית ימשכו את לב הנוער היהודי במאה ה-21. גם מדברי ברינקר

משתמע כי תפיסתו את הנאמנות היהודית כמבוססת על מושג רחב של משפחתיות נוחה במיוחד לבניית קהילה רחבה של יהודים המגדירים בחופשיות את אמות המידה לזהויותיהם היהודיות. בדומה לכך, כל אחת מן המסות האחרות מציעה תפיסה של חינוך יהודי הנחשבת הן אפשרית הן ראויה בעבור הדורות הבאים.

אולם אף לא אחת מן המסות הקודמות התמודדה עם השאלה הכללית כיצד אפשר ליצור קרבה הדוקה בין תפיסות אידיאליות של חינוך יהודי למציאות היומיומית. תיאוריות פילוסופיות מופשטות של חינוך אינן מאפשרות בדרך כלל לגזור מהן יישומים מעשיים בלי להוסיף הנחות משלימות. מה שפוקס מכנה "תרגום של תיאוריה לפרקטיקה חינוכית" תלוי בעיקרו בהצבת הנחות יסוד באשר למסגרות שהדגשים הפילוסופיים הבסיסיים ייושמו בהן. מסתו של פוקס פורשת עיון כללי בתהליך התרגום, תהליך שתקף לא רק בנוגע לתפיסות החזון הנידונות בספר זה אלא בנוגע לכל תפיסת חזון האומרת לייצג חינוך יהודי אידיאלי, כמו גם מעשי לימינו.

פוקס, אדריכל מחנה הקיץ הנודע "רמה", מייחד תשומת לב למגוון המסגרות שהמושג "חינוך" עשוי לתפקד בהן, לדוגמה במשפחה, בחינוך פורמלי או לא פורמלי, במרכזים קהילתיים, במחנות קיץ ובחינוך מבוגרים. כל אחת ממסגרות אלה מציבה את אתגריה שלה, את משאביה וגבולותיה במימוש תפיסת החזון החינוכי המנחה. ניסיון לתרגם תפיסת חזון לתוכנית לימודים בעבור מבחר נתון של תלמידים בבית-ספר מסוים בקהילה מסוימת – על סגל המורים הייחודי שלו ונטייתיהם המיוחדות של הורים בו ושל מעצבי מדיניותו – חייב להביא בחשבון כל אחד מהגורמים הללו לשם התאמת תפיסת החזון המתוכננת למציאות המוצגת. בלי תרגום מעין זה לא תהיה לתפיסת החזון אחיזה בעבודה החינוכית; עצם התרגום הוא שמקשר בין תפיסת היסוד לבין פרטי המסגרת, וכך עושה אותה מנחת הפרקטיקה.

לשם איור התהליך פוקס מתייחס לדוגמאות מן הפרויקט ומעבודתו שלו: גרינברג מדגיש את הסקרנות הרוחנית של הילד הקטן, ודגש זה מחייב שתרגום תפיסת החזון שלו יהיה בבחינת מענה לסקרנות הילדים הקטנים באשר לעולם, ליחסים בין בני אדם ולמשמעות החיים. הדבר מחייב שיתוף פעולה בין חוקרים, מורים רגישים ופסיכולוגים העוסקים בהתפתחות רוחנית, בעיצוב תוכניות לימודים ובשיטות הוראה נאותות.

ואילו מאיר מטעים את הקשר הרגשי ליהדות כגורם בעל חשיבות עליונה בחינוך הגיל הרך. כדי לתרגם דגש זה למעש חינוכי בסביבה שבה הבית היהודי מקנה רק לעתים נדירות בסיס רגשי עשיר למחויבות יהודית, על

המחנכים ליצור מסגרת חוץ ביתית גדושה יסודות רגשיים חיוביים המתגלמים בשירים, בסיפורים ובקיום מנהגים דתיים.

גרינברג סבור גם הוא שבתים יהודיים כיום יוצרים רק לעתים נדירות בסיס לזהות יהודית עשירה. תפיסת החזון החינוכי שלו שואפת, לדוגמה, לאורח חיים יוצר קהילה. מבחינה זו, לא רק שרוב הבתים היהודיים בימינו אין די בהם, אין די גם במסגרות פורמליות של בתי-ספר, כיוון שהן אינן מצליחות להקנות לתלמידים הזדמנות להוציא אל הפועל את העיקרים הנלמדים בבתי-הספר.

התרגום הנחוץ כרוך אפוא בעיצוב מסגרות שיטפחו אורח חיים יוצר קהילה ויאפשרו לתלמיד לא רק ללמוד את המסרים העולים מן הטקסטים אלא גם להבין אותם, להעריכם וליישם אותם בפועל עם תלמידים אחרים בסביבת למידה משותפת. פוקס עומד על כך שאם הבנה של משמעות רעיונות בטקסט והערכתה הן אתגר, הבנת הכרוך בהוצאת הרעיון אל הפועל היא אתגר גדול עוד יותר. התנסות בהוצאתו אל הפועל של רעיון כלשהו מעמיקה את משמעותו, שכן היא תובעת מהתלמיד המתבגר ללמוד את הכרוך בניווט במציאות באמצעות רעיונות ועקרונות דתיים. בתי-ספר מאפשרים רק לעתים נדירות את ההתנסויות הנדרשות במעבר מרעיונות לפעולה, מהלכה למעשה.

באופן אידיאלי מקיף תחומו של החינוך את המסגרות הפורמליות והלא פורמליות כאחת. לדעת גרינברג, לדוגמה, על לימוד פורמלי של ספרי המקרא לעסוק לא רק במשמעויות מילוליות שהמלומדים חושפים אלא גם – ובייחוד – במשמעות המוסרית המגולמת בהם, שאינה כבולה לצורותיו הארכאיות של הכתוב ונושאת מסר אנושי שהוא מעבר לזמן. משמעות מוסרית זו ראויה להוקרה בהיותה ישימה בחיינו, ואף מוטל עלינו לטפח סביבה שבה התלמידים עצמם יוכלו להתמודד עם יישומה בכל מצב ומצב. היעד הוא למזג בין למידה פורמלית ללא פורמלית, לשלב הלכה ומעשה בהתנסותו של הלומד. כאן המעשה מואר בהלכה וגם מאיר אותה באור חדש. הכתובים מאירים מצבים מעשיים ומוארים בהם בתורם.

תרגום ההלכה למעשה מצריך מאמץ של צוות, טוען פוקס. אין ספק שעל המורה, המומחה לתוכניות לימודים והחוקר לשותף פעולה. כמו כן נדרשים פסיכולוג, שיעריך את התפתחותו הרוחנית של הילד, מנהל בית-ספר מוכשר, שיבחן את תגובות ההורים לשינוי בחינוך, ומעצב מדיניות נכון, שיעץ כיצד לשקול קדימויות מתחרות בקרב חברי קהילה ולפשר ביניהן. פוקס מפרט את הדרישות האידיאליות מהמורה ומהמחנך הלא פורמלי בצוות החינוכי.

הוא גם מדגיש את צביונו הניסיוני של תהליך התרגום. "הפיכת המילים הכתובות לממשות חיה בקהילה משמע עריכת ניסיונות, הסקת מסקנות, בחינת גישה חדשה, כישלון מדי פעם בפעם, ובסופו של דבר ניסוחו מחדש של הרעיון המקורי נוכח המסקנות. איש אינו יכול לכתוב מדריך המפרט שלב אחר שלב את הדרך להצלחה. יתר על כן, להצלחה תיחשב היכולת לתקף רעיון מסוים ולהמחיש את אפשרות יישומו."

בהמשך הפרק פוקס בודק את המשמעויות המעשיות של תפיסות חזון חינוכיות בכמה תחומים מכריעים בחינוך יהודי ומציע כיצד לשפר פרקטיקות רווחות בכל אחד מהם, ואפילו לשנותן. כשהוא דן בהתייחסותם השונה של הוגי הדעות בפרויקט לנושא הלימוד המתמיד (life long learning), פוקס מציין את הקושי המיוחד בימינו להגיע אל מבוגרים, שרובם לא גדלו בבית יהודי של ממש והכירו את הכתובים היכרות מעטה בלבד, אם בכלל. הוא מציין את הצלחתה של המכללה העברית עלמא, שייסדה רות קלדרון בתל אביב, במשיכת מבוגרים דתיים וחילוניים כאחד ללימוד סדיר של מקרא ותלמוד, ואת טיעונו של מאיר בזכות קהילות לומדות בבתי-כנסת למבוגרים שיכולים להתחיל בחינוך היהודי בין שנחשפו אליו מעט בין שלא נחשפו אליו כלל.

אשר לחינוך הגיל הרך, פוקס מסב את תשומת הלב להסכמה השוררת בין הוגי הדעות באשר לחשיבותו המכרעת, אולם מציין גם את השוני בגישותיהם ומוסיף כי נשקפת סכנה לכל הגישות בשל מחסור במורים יהודים ובמשאבים בתחום זה, וכמו כן בהעדר מחקר ותוכניות להכשרתם.

פוקס דן עוד באופן מאיר עיניים בגישותיהם השונות של הוגי הדעות לחינוך לא פורמלי, לתפקיד הטקסט, לעמדתו המכרעת של המנהל ולתרומתו המרכזית של המורה. הוא משרטט את ההבדלים הניכרים בין גרסות הוגי הדעות לכל אחד מנושאים אלה, וגם את עמדתם המשותפת בדבר חשיבותם המכרעת. הוא מתייחס גם לבעיות בוערות שעל הכול לעסוק בהן, כגון הצורך בשיפור גיוס המורים ובהכשרתם, ובשדרוג המבושש לבוא של משכורותיהם ותנאי עבודתם.

לאחר דיון נוסף בגישה המדגישה עבודת צוות הנזכרת לעיל פוקס מסיים בדיון מורחב בתפקידם של מעצבי המדיניות בחינוך היהודי. מעצבי מדיניות הם בעיניו "מחנכים יהודים פרופסיונליים, שרי חינוך ישראלים או סגניהם, ראשי ארגונים העוסקים בחינוך יהודי, ראשי קרנות – ובייחוד פעילי ציבור – שהחלטותיהם בדבר תפיסת החזון או בדבר סגל, תוכניות לימודים או תקציב משפיעות על החינוך היהודי".

פוקס מתעניין במיוחד בטיפוחה של הבנה מקיפה למעמד מעצבי המדיניות, וטוען כי בעבר נטו מחנכים יהודים להתעלם כמעט מחשיבותם של פעילי ציבור. הוא טוען שבעבר אכן הטביעו אישים וארגונים מחוץ לשורות אנשי המקצוע חותם עז על החינוך היהודי, אך השתתפותם נחוצה כיום הרבה יותר. צמיחתן של קרנות יהודיות, לדוגמה, פותחת פתח למקורות מוגברים של תבונה, מימון ותמיכה לקידום עניינים חינוכיים. מנהיגי ציבור נבונים ומעורבים – הורים, חוקרים, חברי מועצות נאמנים, אנשי עסקים ואנשי מקצוע בתחומים שונים – עשויים כולם לתרום תרומות חשובות לעיצוב חזון חינוכי של קהילה ולהנחות את יישומו המוצלח באמצעות הערכה ביקורתית ותמיכה מבוססת המסתמכות על רמות גוברות של הבנה יהודית.

מסתו של דניאל מרום, מנהל שותף של הפרויקט, מציעה סיפור מקרה העוסק בניסיון לזקק תפיסת חזון של בית-ספר מתוך הפרקטיקה שלו, וכך לעודד את בחינתה הביקורתית. אין לבלבל, מדגיש מרום, בין תפיסות חזון להצהרות חזון. התכליות הרחבות המנחות מפעל חינוכי עלולות להיבלע בפרקטיקה שלו, ללא ניסוח במילים. ואולם תכליות אלה יכולות להתבהר מתוך בחינת ההחלטות החינוכיות המתקבלות והפעולות המוסמכות הנעשות במסגרת המפעל החינוכי. גישה רגישה לחזון חינוכי אינה חייבת להתקדם באופן "דדוקטיבי", כלומר מעקרונות כלליים אל תחום הפרקטיקה. היא יכולה להתקדם גם באופן "אינדוקטיבי", כלומר מתחום הפרקטיקה אל הבהרתם של העקרונות המתגלמים בהחלטותיה ובסדר הקדימויות שלה בפועל.

עקרונות אלה, בהתגלמם במעשה, עלולים להיות חלקיים בהיקפם; הם עלולים להיות לא עקיבים, ובכל מקרה הנגישות אליהם אינה קלה למי שנדמה כי הם חיים על-פיהם. יתרה מזו, ברגע שהובהרו, ייתכן כי הללו ידרשו לחולל בהם שינויים או אפילו ידחו אותם. המאמץ להבהיר את העקרונות המובלעים בפרקטיקה מביא אותם לידי קשב מודע. משעה שבוחנים אותם במודע, ייתכן שייראו כמצריכים שינויים כדי למזגם בערכים מקובלים, לסלק מהם חוסר עקיבות, ובאופן כללי לזכותם בהסכמה רציונלית. הבהרת העקרונות המגולמים מזמינה אפוא את ליטושם מתוך התבוננות מודעת בהיקפם ובמשמעותם. אין זה משנה אם עקרונות אלה מנוסחים תחילה ואחר-כך מעומתים עם הפרקטיקה או מתגבשים ומלוטשים מתוך לימוד ראשוני של הפרקטיקה. חשיבות הסדר מעטה. הצורך העיקרי הוא לעמת עקרונות כלליים עם פרטי הפרקטיקה, וכך להאיר את הפרקטיקה אגב העשרת התפיסה של העקרונות הנידונים.

על-פי רוב התמקדו תחילה המסות הקודמות בעקרונות החינוכיים המהותיים, ואחר-כך שקלו את השפעותיהם על הפרקטיקה במסגרות מסוימות. מאמרו של מרום ממשיך בכיוון הנגדי בנסותו להבהיר את תפיסת החזון החינוכי המובלעת בפרקטיקה של בית-ספר מסוים, וכך לאפשר לבית-הספר לבחון תפיסה זו וללטשה. התוצאה היא סיפור מקרה המתאר את מאמציו של מרום לעורר את בית-הספר לבחון מטרות ויעדים המתגלמים בפרקטיקה היומיומית שלו ולשקול במה עשויים שאיפות ויעדים אלה להיזקק לתיקון. מסתו של מרום היא אפוא דיווח על תהליך ניסוח וליטוש של תפיסת חזון חינוכי שאינה מפורשת מלכתחילה, כי אם מובלעת בחיי העשייה.

לפי הסדר מיוחד בין קרן מנדל לבין בית-ספר יהודי אל-זרמי בארצות-הברית, השתתף מרום בעבודת בית-הספר ושם לו למטרה להתערב במעש של המקום, בדיונים על מטרות ויעדים ובעידוד הבחינה של תפיסת החזון המובלעת שלו. הדיווח על התנסותו במשימה זו כולל תיאור מאפיינים מיוחדים של בית-הספר, הצגת אחדים מאנשי הצוות המעורב בהפעלתו ותיאור מגוון הדיונים הנוגעים לפיתוח תפיסת החזון הבית-ספרי.

פעילותו של מרום בבית-הספר החלה בקיץ 1994 ונמשכה עד 1998. מתוך עבודתו פיתח קטגוריות אחדות שהנחו את מאמציו: א. פענוח תפיסת החזון המובלעת; ב. כינון "מוכנות"; ג. הצגת תפיסת החזון כמסגרת של פרקטיקה יומיומית; ד. העמקת תפיסת החזון באמצעות לימוד; ה. פיתוח אסטרטגיות להתמדת הקיום של תפיסת החזון בפרקטיקה. קטגוריות אלה, המסייעות בהבנת אופן פעולתו של מרום בבית-הספר, מועילות גם לקשר בין התנסותו זו לבין אתגר פיתוח החזון במסגרות אחרות של חינוך יהודי. מרום מלווה את השימוש בכל קטגוריה בסיפורי מעשה אחדים המדגימים אותה כפי שהתמצתה באירועים או במפגשים מסוימים.

הוא מציין כי אין לראות בשימוש שלו בקטגוריות הללו נוסחה המוצעת ליישום מכני במקום אחר. הפעילויות שהוא מתאר לפי סדרן המוצהר של קטגוריות אלה "התרחשו פעמים בעת ובעונה אחת ופעמים בסדר הפוך. העבודה על תפיסת חזון מורכבת, דינמית ולא פוסקת, ופרטיה מייצגים את המכלול אף שהמכלול גדול מסך כל פרטיו." סדר העבודה המתואר בקטגוריות התנהל בפועל בעת ובעונה אחת. לא הסדר חשוב אפוא בעיני מרום, כי אם עצם קיומן של הקטגוריות כמכלול שאפיין את עבודתו. מערך זה, הוא סבור, עשוי להיות שימושי בעבודתם של אחרים שינקטו יוזמות דומות.

אחד המאפיינים בתפיסת מרום הוא ממד הקהילה. מרום רואה בבית-הספר זירה שבה קהילה מנסה לחולל את עצמה מחדש באמצעות חינוך הנוער. לדעתו, וכלשונו, בית-הספר הוא "מסגרת שמתרחשת בה דרמה חברתית מרתקת. הדמות הראשית בדרמה – תמיד נוכחת, אם כי לעולם לא נראית במלואה – היא קהילה, קונסנזוס חברתי [...] בסיכומו של דבר, בית-ספר הוא מקום שבו הקהילה עורבת לצעירה – 'למדו את מה שאנו מציעים וייטב לכם. אנו מאמינים כי למה שבידינו ללמד אתכם יש משמעות עמוקה, ושאם תשלטו בו, תממשו את עצמכם ביתר שלמות, ייקל עליכם להתמודד עם אתגרי החיים ותתרמו לרווחת הזולת בעולמנו.'"

דומה שתוצאת רגישותו של בית-הספר, על אגפיו השונים, לסוגיות של תפיסת חזון חינוכי מחזקת יותר ויותר את ממד הקהילה שמרום מדיגש. אנשים בקבוצות למיניהן בקהילת בית-הספר דיברו יותר זה עם זה; הוצעו תוכניות ופרקטיקות חדשות לנוכח מטרותיו הרחבות יותר של בית-הספר; ניכרה שותפות רבה יותר מבחינות שונות: "'ועדת החינוך' של הנאמנים, יצוין, אכן הפכה ל'ועדת יעדים חינוכיים' ועתה כללה חברים מהסגל המנהל ומסגל ההוראה, כמו גם מומחים אחרים, הורים ובוגרים."

דיווחו של מרום מסתיים בהערכה ביקורתית מפוכחת של חולשות ובעיות, בהן העדר מנגנון הערכה שיאמוד הצלחה יחסית. התוצאה היא שלא היה אפשר לדעת אילו יוזמות חדשות בבית-הספר נבעו מתשומת לב רבה יותר לשאלה של תפיסת החזון, ולא היו אלא פרי התלהבותו של מרום. זאת ועוד, למרות התגברות היוזמות הבונות, הובנה עבודת פיתוח החזון באופנים שונים, והיו אף שהודו כי האתגר פשוט בלבד אותם.

מאמציה של קהילת בית-הספר מורכבת להבהיר את מטרותיה ויעדיה הם עניין סבוך ועדין, ואין לצפות שייעשו באורח בהיר ומסודר לחלוטין או שיגיעו לכלל גמר אחת ולתמיד. במקרה הטוב זהו תהליך רב אתגרים, מכאיב לעתים, של חשיבה מחדש, המביאה לידי עיצוב מחדש של הכיוון הבסיסי. תיאורו העשיר של מרום מעודד אותנו לא לזנוח מאמצים אלה, כדי לחזק ולהעמיק את מערכות החינוך שלנו.

חלק II

תפיסות חזון לפרטיהן

מבוא

בפרק הקודם נסקרו סקירה מקיפה תפיסות החזון של החינוך היהודי של הוגי הדעות. כל אחד מששת הפרקים הבאים ייחד להוגה דעות אחד, ויצג מאמר מקורי פרי עטו שהוכן במיוחד לפרויקט מדברים חזון ושימש בסיס לדיונים עם המחנכים; לאחריו תוצג תוספתא ובה חומרים בעלי חשיבות ניכרת שנבררו מכתביו הקודמים של הוגה הדעות, המחדדים את השקפתו ומסייעים בהבנת עבודתו. בחלק מהתוספתות מובאות הערות מפגישותיו של הוגה הדעות עם המחנכים, ובייחוד הערות המתמקדות בזיקות שונות של תפיסתו לפרקטיקה של חינוך יהודי.

מה על יהודי ללמוד – ולשם מה? יצחק טברסקי

מבוא

מאמר זה¹ נועד למלא שני תפקידים: כוונתו הראשונה להציע רעיונות יסוד, תבניות עיקריות ותוכנות מעמיקות – בתפיסה חינוכית מסוימת המתגבשת מתוך דברי הרמב"ם בהקשרים שונים – לציין הנחיות לגבי תוכנית לימודים ודרכי הוראה, לצייר את הדמות האידיאלית של המורה והתלמיד והיחסים ביניהם, לזהות ולהעלות על נס ערכים ומגמות של חינוך דתי המתמקד בתורה. נתאמץ לצייר השקפת עולם המעוגנת בראש ובראשונה בדברי הרמב"ם (אבל ניזקק גם לפוסקים ולהוגים בני סמכא אחרים כדי להשלים או לגוון את דבריו), שעליה ניתן להשתית מערכת חינוכית שלמה ומקפת.² מובן מאליו כי נושאים והיבטים חינוכיים הם המוקד המרכזי, וממנו מסתעפים היבטים ומרכיבים נוספים. אתגר גדול הוא להבין ולהסביר את מרכזיותה של ההלכה ותפקידה, ובכך לשרטט את ההדדיות בין לימוד ומעשה. כוונתו השנייה היא לפתוח חלון למחנכים ולחניכים כאחד – גם אלה שלעת עתה אינם מזדהים עם התוכן הרוחני-תרבותי או המבנה הערכי-רעיוני – להכיר חלקים של המסורת היהודית של אותה יהדות שבמרוצת הדורות עיצבה את הווייתנו ההיסטורית וחזותנו התרבותית-לאומית. כל אחד מצווה

- 1 המאמר, שנכתב בעברית במקור, מבוסס על כתבי פרופסור טברסקי ועל דיונים עמו. למרבה הצער, טברסקי הלך לעולמו באוקטובר 1997 ולא כתב או ראה את הנוסח הסופי.
- 2 טברסקי ראה ברמב"ם "שופר המסורת". בהיותו מודע לביקורות על כמה מניסוחיו של הרמב"ם, התייחס אליהן בסקירותיו כדי לאזן את הרמב"ם או כהשלמה לגישתו. עם המבקרים שציטט נמנו רבי חסדאי קרשקש, שהתנגד לדגש באינטלקטואליזם אצל הרמב"ם; רבי צדוק מלובלין, שהתנגד להכללתן של הנחות אריסטוטליות בהלכות יסודי התורה לרמב"ם; רבי יהודה הלוי, ששם דגש רב יותר מהרמב"ם בטעם ההיסטורי לקיום המצוות; והרמב"ן, שהציע השקפה חלופית על "טעמי המצוות".

להתעניין בהשקפות אלו, בין משום שהן מקובלות עליו ובין מתוך תחושת מחויבות להכרת היהדות וההיסטוריה היהודית (אם לנקוט לשון המעטה, כל אחד חייב ללמוד הגות יהודית ולהכיר את היהדות כפי שעיצבה את היהודים וכיוונה את מעשיהם והישגיהם, כשם שהוא לומד את תרבות יוון או את תולדות ההשכלה באירופה. היהדות היא חלק מהמטען ההיסטורי-תרבותי של כל אחד. ברור שיש נימוקים עמוקים, חשובים ומשכנעים יותר לכך, ולשון ההמעטה משמשת נקודת מוצא לקהילת המחנכים הכלליים ותו לא).

כאן המקום להעיר כי היהדות נמצאת במשבר היסטורי. דת וחילוניות נאבקות זו בזו ועם-האמצעות מרחפת על פני המאבק. הצד השווה בתהליכי החילון שהתפתחו בחסות אידיאלוגיות שונות מאז המאה הי"ח הוא הסתייגות מאורח החיים וממערכת הערכים של החברה המסורתית. עד לפני 250 שנה בערך היתה תפיסה אחת ומאוחדת – ניתן לאפינה כמוניזם הלכתי ופלורליזם רוחני – שליוותה את היהדות מאז ומתמיד, משעה שהופיעה בזירה ההיסטורית. במאה הי"ח הסתמן המשבר והתגבש. ואכן, כפי שהעיר פרופסור יעקב כ"ץ, המתח שבין המסורת למשבר מוסיף להיות מעיקרי הבעיות של הדור. תהליך הניתוק וההתנכרות נמשך בעוצמה רבה. יותר ויותר מודעים אנו לכך שאם לא נמצא דרך לשוב ולהיצמד למסורת ולערכיה, אם לא נצליח לדובב את המסורת על מנת שנשמע ונקלוט את דבריה והדיה – את המסר הדתי-רוחני שלה – אזי נתונים אנו בצרה היסטורית גדולה.³

מובן מאליו שנצטרך להבדיל ביישום עקרונות הרמב"ם בין ציבור דתי לציבור לא דתי – שעליו לכל הפחות להכיר את המסגרת, את עקרונות השיטה ושאיפותיה, ואז יוכל להתאימה למצבים שונים.⁴

3 יעקב כ"ץ, מסורת ומשבר: החברה היהודית במוצאי ימי-הביניים (ירושלים: מוסד ביאליק, תשל"ח). על השקפותיו של טברסקי בנושא זה ראו חיבורו "Survival, Normalcy, Modernity", in *Zionism in Transition*, ed. M. Davis (New York: Herzl Press, 1980). טברסקי מפתח את השקפותיו על המוניזם ההלכתי ועל פלורליזם רוחני במאמרו "Talmudists, Philosophers and Kabbalists: The Quest for Spirituality in the Sixteenth Century", in *Jewish Thought in the Sixteenth Century*, ed. Bernard Dov Cooperman (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983), pp. 431-459.

4 בעניין הביקורות על הרמב"ם הנוכרות בהערה 2 ראו אצל טברסקי שלושה יישומים אפשריים בעולם האורתודוקסי: א. מערכת חינוכית מקיפה המבוססת על הבנתו של הרמב"ם את החינוך היהודי; ב. מערכת חינוכית מקיפה המבוססת על הבנתו של הרמב"ם, בלוויית תיקונים המאגדים כמה מהשקפות מבקריו; ג. מוסד או מוסדות המבססים את גישתם על הבנתו של הרמב"ם, לצד מוסדות אחרים המונחים על-פי השקפות מבקריו – הכול במסגרת מערכת חינוכית מקיפה.

אשר לעולם הלא אורתודוקסי, טברסקי הדגיש כי על כולם להכיר את ההשקפה המסורתית על חינוך יהודי בטרם ימתחו עליה ביקורת או יציעו חלופות. מאחר ששום גישה בדבר העתיד

חשוב ורצוי להתמודד עם דברי הרמב"ם ולעמוד על השלכותיהם הרעיוניות והחינוכיות, שכן ראשית, אין כמוהו בר סמכא גדול, הטומן במשנתו מקוריות רבה. שנית, עימות עם הרמב"ם מחדד את המודעות לבעיות היסוד ולמרכיבי המשבר בימינו, שכן הוא מאפשר להכיר את מערכת הערכים בצורה מקיפה; משנתו של הרמב"ם מהווה גם אתגר למודרניות הרדודה, ליחסיות המוסרית ששוללת ערכים מוחלטים-נצחיים, לחילוניות שמשאירה חלל בנושאת האדם המשתכנע שהוויה חד-ממדית אינה מספקת לא שלוה ולא התרוממות רוח. ובנוסף לאלו, משנתו מגרה ומעשירה את המחשבה וההתעמקות בתוכנה ובלשונה, בבניינה ובמגמתה מאירה את היהדות – הלכה והגות גם יחד – ומובילה לנקודות ראות ולתובנות חדשות.

משימתנו היא להבין את דברי הרמב"ם והמשתמע או הנרמז מהם לכל הפחות באותה קפדנות ובאותה משמעת רעיונית המנחות את מי שבא להתעמק בדברי אפלטון או אריסטו, קאנט או מור, וייטהד או דיואי. לפי דעתנו, הרמב"ם כאיש הלכה מובהק ומוסמך תובע עוד יותר תשומת לב. בקיצור, חשיבות יתרה נודעת לרמב"ם, שכן הוא בעל שיעור קומה, בעל שאר רוח ובעל השפעה מעמיקה ומתמדת בתולדות ישראל. הרמב"ם הוא גם מסכם מחדש, גם מתווך, גם אדריכל בעל חזון המשקיף מנקודת מבט ייחודית על ההווה ומעצב את העתיד.

זאת לדעת, איננו באים להציע את חיבורי הרמב"ם, ובעיקר ספר משנה תורה, כתחליף לתלמוד או למכלול מקורותיו של הנ"ל. הסתמכותנו על הרמב"ם נובעת מההכרה שהוא נותן סיכום מקורי למסורת וגם פתחים להבנת המקורות.

מן העניין לציין כי ידועים ניסיונות בעת החדשה להשתית את לימוד היהדות על משנה תורה לרמב"ם. נזכיר שניים מהם – אחד במזרח אירופה במאה ה"ט, בעיצומה של תנועת ההשכלה, ואחד בארץ-ישראל, לפני קום המדינה. ועדת משכילים הציעה תוכנית לימודים המבוססת על: א. סידור

היהודי אינה יכולה להיות מבוססת על שלילה מוחלטת של העבר היהודי, או על ניתוק ממנו, טען, יש לפתוח בבחינה רצינית של המסורת היהודית. הוא ביסס את השקפתו זו על מורה נבוכים, ח"ג: נא, ששם הרמב"ם מבחין בין היהודי ה"נבון", שבלבולו מבוסס עדיין על ידע של המסורת, לבין "החושב על האל ומרבה להזכירו בלי ידיעה, אלא בעקבות דמיון גרידא, או בעקבות אמונה שקיבל מזולתו". יהודי מסוג זה, אמר הרמב"ם, "הרי, לדעתי, לא רק שהוא מחוץ לבית ורחוק ממנו אלא גם אינו מזכיר את האל באמת ולא חושב עליו, כי דבר זה שבדמיונו ושהוא מזכירו בפיו אינו תואם שום נמצא כלל. אלא הוא בדוי" (תרגום מיכאל שוורץ, תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, ההוצאה לאור, 2002).

תפילה בנוסח אחיד; ב. ליקוטי תנ"ך; ג. ליקוטי משניות; ד. ליקוטי רמב"ם. הרבי מלובלין, ר' מנחם מנדל שניאורסון (1789-1866), הידוע בכינויו "צמח צדק", דחה את התוכנית בנימוק: "אותנו מעניין במיוחד הסעיף הרביעי."

כלל וכלל לא נראה לו להשתמש ברמב"ם כתחליף לגמרא, והוא מצטט מדבריהם של חכמי ישראל במרוצת הדורות (כגון הרא"ש והמהרש"ל) שטענו בתוקף כי אי אפשר להבין את דברי הרמב"ם לאשורם בלי להכיר את המקורות המדויקים שמהם שאב. ואם משום שהמשנה תורה כולל לא רק ענייני הלכה אלא גם דברי מוסר ודרך ארץ, הלא אפשר ללמוד ספרי מוסר הכוללים "עוד דברי מוסר ויושר המידות" יותר ממה שמבואר ברמב"ם.⁵

בשנת 1930 כתב יחזקאל קויפמן מכתב לחיים נחמן ביאליק ובו תיאור קודר של המצב החינוכי בארץ: "נבהלתי למראה הבורות ועם הארצות הנוראה השוררת [בבתי-הספר שלנו]. עתיד בית הספר שלנו להשכיח תורה מישראל בעוד דור אחד או שניים [...] התקנה שהוא מציע היא: "להעמיד את לימוד ההלכה על מבוחר 'משנה תורה' של הרמב"ם בקשר עם מבוחר מן המקורות (המשנה והתלמוד)". הוא ממשיך ומדווח לביאליק: "ניסיתי, וראה זה פלא: חזיו העצמות היבשות. לימוד הוא עונג בשעה שלימוד המשנה – 'המשנה' של בתי הספר שלנו – הוא גיהנום למורה ולתלמידים יחד." יש להדגיש כי הצעתו של קויפמן אינה מתעלמת מן המקורות.⁶

כשמדובר ב"אדם המחונך" ברור כי שיח ושיג לנו לא רק עם סך כל ידיעותיו אלא גם – ואולי בעיקר – עם מערכת דעותיו. אנו מבקשים לקבוע לא מה שאדם יודע אלא מה הוא, מה טיבו, מה דמותו הרוחנית, דפוסי התנהגותו, מהן שאיפותיו הרוחניות והמוסריות. כל הוגה חינוכי מודה בכך: כוונת החינוך לעצב אישיות מסוימת בהתאם לערכים ואמונות. האדם המחונך משקף כבאספקלריה המאירה את האדם האידיאלי, שרואים בו את הגשמתם של הערכים והמחשתם.

בבואנו לדרון ביהודי המחונך במשנתו של הרמב"ם מוטל עלינו אם כן – על אף המוקד החינוכי הברור – להתייחס גם לדמות היהודי האידיאלי. החינוך הוא אמצעי להשגת שלמות מוסרית ושכלית. השלמות הנכספת קובעת

5 בעניין זה הפנה אותנו טברסקי אל M. Stanislavski, "The Tsarist *Mishne Tora*: A Study in the Cultural Politics of the Russian Haskala", in *Proceedings of American Academy for Jewish Research* 50 (1983), pp. 165-183.

6 "מכתב מיחזקאל קויפמן לח"נ ביאליק 31.3.1930", בתוך מולד כא (תשכ"ד), עמ' 536.

את תוכני הלימוד ואת דרכיו, כדי לא להחטיא את המטרה. כפי שנראה, נדרשת רגישות מיוחדת לכמה וכמה מונחי יסוד המתארים את מגמת החינוך ותכליתו – שלמות, תיקון הנפש, קדושה, דעת ה', אהבת ה', עבודת ה'. הבנת מונחים אלה תאיר את דרכי החינוך.⁷ נמצאנו למדים כי הטלאולוגיה משפיעה על הפנומנולוגיה ועל המתודולוגיה.⁸

הרמב"ם לימד דעת את העם כי התורה היא מכשיר חינוכי ותכליתה לעצב דמות רוחנית-מוסרית עילאית. עיונו ידגיש ויוכיח כי זהו המוקד הרעיוני של מערכת טעמי המצוות במשנת הרמב"ם: עשיית כל מצווה ומצווה תורמת משהו לשלמות האדם, שלמות מעשית-מוסרית ושלמות שכלית-רוחנית; המעשים הדתיים מובילים לשלמות.

פעמים אינספור הרמב"ם מדגיש כי המצוות – היונקות ממקור סמכות עליון – אינן שרירותיות; יש להן תועלת ותכלית. עיקרון זה מודגם בכל כתביו, לא רק במשנה תורה ובמורה נבוכים אלא גם בפירוש המשנה, בשמונה פרקים, באיגרת תימן, בספר המצוות, במאמר תחיית המתים ובתשובות שונות. כדאי להביא ניסוח בהיר וקולע של הממד הטלאולוגי מתוך איגרת תימן, מקור עממי שכל אחד היה מצווה לקרוא בו:

[...] היה יודע שהתורה האלהית האמיתית כל חוכמתה בתוכה, ושאינן בה לא מצוות עשה ולא מצוות לא תעשה, שאין בתוכה עניינים מביאים תועלת בשלמות האנושית, ומרחיקים נזק מונע מן השלמות ההיא, ויקנו מעלות מדות ומעלות שכליות, להמון כפי שכלם ולסגלות כפי השגתם.⁹

בספרי מבוא למשנה תורה סיכמתי את משנתו של הרמב"ם בפרשה זאת כדלקמן:

7 על ההגדרות שהגדיר הרמב"ם כמה ממונחים אלה ראו יצחק טברסקי, מבוא למשנה תורה לרמב"ם (ירושלים: מגנס, תשנ"א); על תיקון הנפש ראו עמ' 225, 312, על קדושה – עמ' 216-217, על דעת ה' – עמ' 199, על אהבת ה' – עמ' 164-165, 199, 215, 273, 279. השימוש של טברסקי במונח "טלאולוגיה" באשר לחינוך מתבאר בדיונו בהשקפתו של הרמב"ם על ההלכה כמערכת טלאולוגית. בשני המקרים (אבל לא במקרה של המדע) תכליות ותוצאים מגדירים את האמצעים להשגתם. ראו *On Law and Ethics in the Mishneh Torah: A Case Study of Hilkhoh Megillah II: 17*, in *Tradition* 24:2 (Winter 1989), pp. 138-139.

9 איגרות הרמב"ם (מעלה אדומים: הוצאת שילת), כרך א, עמ' קכב.

יש לשייך כל אחת מתרי"ג המצוות לאחת משלוש מטרות אלו:

- א. כינונה של חברה מהוגנת – עקרונות של תועלת וצדק חברתי;
- ב. פיתוחה של האישיות המוסרית – עקרונות של חסד ואהבת הבריות;
- ג. השגתה של שלמות אינטלקטואלית – ידיעה אמונתית אמיתית וחוויה דתית.¹⁰

ברור שאנו רשאים להתאמץ ולהעלות טעמים אחרים. הנקודה העקרונית היא שיש טעמים ויש תכליות, וידיעה זו מוסיפה משמעות רבה לקיום המצוות. לציטוט הבא מתוך פירוש הרמב"ם למסכת אבות (ד, ב) יש תהודה מיוחדת:

"הווי רץ למצוה קלה [...] ששכר מצווה מצווה" וכו' כבר בארנו פירוש זה המאמר כראוי בפרק העשירי מסנהדרין. וכבר העירו חכמים, עליהם השלום, על חידוש נפלא בתורה יש בו זירוז על מעשה המצוות והוא אמרו: "אז יבדיל משה שלוש ערים" וכו' (דברים ד, מא). וידוע שהן לא יועילו ולא יהיה בהן דין ערי מקלט, עד שיובדלו השלוש האחרות אשר בארץ כנען. אמרו: יודע היה משה רבנו שאין שלוש שבעבר הירדן קולטות עד שיהיו שלוש שבארץ כנען, שנאמר "שש ערי מקלט תהיינה" (במדבר לה, יג). ואמנם הבדיל את אלו, לפי שאמר: "הואיל ובאה מצווה לידי אקיימנה." ואם איש כמשה רבנו ע"ה, משיג האמיתות, שלם שבשלמים, נכסף להוסיף חצי מצוות עשה לכל מעלתו ושלמותו – אין צריך לומר שיעשו מי שנצטערה נפשו והתחזקה צרעתם וקדמה.

יש ערך אפילו לקיום חצי מצווה. עלינו להזדרז בקיום בלתי שלם של מצווה כי הוא תורם לשלמות, כפי שאנו למדים מהביטוי "שלם שבשלמים". עוד ניווכח, בהקשרים שונים, כי המצווה מובילה לשלמות האדם; המצווה היא ביטוי לתחושה דתית, והיא המאפשרת חוויה דתית. נרחיב קצת את הדיבור על כך. ההלכה, יסוד ותשתית היהדות, היא בראש ובראשונה מערכת מצוות – היינו מעשים דתיים המעוגנים בסמכות דתית

בלתי ניתנת לערעור – ובו זמנית, בגלל היקפה הכול-כולל, היא משקפת הנחות והנחיות מוסריות, חוויות היסטוריות ומושכלות תיאולוגיים. ההלכה היא השתקפות מעשית של המהות הרוחנית היהודית, ומשום כך בכוחה לחשוף את היהודי המקיים אותה בנאמנות ובעדינות לכוח דתי עצום המסוגל לעורר דחפים ומניעים רוחניים פנימיים. קיום מצוות – שאינו מותנה בשום הישג נוסף – נועד להביא את האדם להישגים דתיים-רוחניים עילאיים. ההלכה מתארת את אופן הביצוע של מעשה המצווה; הווי אומר, יש דפוסים קבועים של התנהגות דתית. ברם, אין דפוסים קבועים לתחושה הדתית, לחוויה הדתית, למידת ההידבקות בה'. כאן שולטת הייחודיות. כל מעשה הלכתי מלווה "קיום שבלב", היינו יש מרכיב דתי אישי סובייקטיבי. המעשה האובייקטיבי אחיד ובלתי משתנה; הקיום שונה ורב-גווני. המעשה מעורר גם התבוננות ותבונה – תפיסה שכלית. לא מדובר פה בתהייה על מצווה אלא בהתעוררות להבינה. לעמוד על מגמתה ופנימיותה. המהלך הוא מהנראה לבלתי נראה, מהמוחש למורגש. על אף הקביעה הדיאלקטית הזאת על אודות היחס בין המעשה המוגדר והקיום הייחודי, יש לחזור ולהטעים כי קיום המצווה אינו מותנה בהבנה או בהסכמה, זהו מושכל ראשון.

היבטים מיימוניים על הפנומנולוגיה והטלאולוגיה של הלימוד

אני מביא לפני הקורא הצעת דברים הצמודה למקורות מסוימים ולפרשנותם המדוקדקת.¹¹ בראש ובראשונה יש להבין את המקורות האלה לאשורם. ורק אחר-כך יש לדון בנפרד – בהתעמקות וברגישות – בהשלכות הרעיוניות-עיוניות ובמסקנות המעשיות-חינוכיות. מובן מאליי שאיני בא כעת לקבוע תוכנית לימודים, ואף-על-פי-כן ברור כשמש שיש בדברי הרמב"ם רעיונות יסוד והנחיות עקרוניות לגיבושה של תוכנית לימודים ולהבנת מגמותיה בשלבים שונים. התוכן והמגמה אחוזים ודבוקים יחד. ומשום כך חייבים אנו להסביר את ניסוחי הרמב"ם ואת המונחים העיקריים.

11 מאחר שטברסקי כלל בעמודים הבאים ארבעה קטעים קצרים מספרו מבוא למשנה תורה לרמב"ם, בשינויים בהערות השוליים בלבד, ציטטנו אותם מהמקור. קטעים אלה מופיעים בעמ' 364-368, 370-371 ו-373. ניסוח מוקדם של כמה מהרעיונות בפרק זה התפרסם ב-"Some Non-Halakhic Aspects of the *Mishneh Torah*", in *Jewish Medieval and Renaissance Studies* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1967), pp. 95-118.

פסקת מפתח הזורעת אור יקרות על שיטתו ותפיסתו של הרמב"ם בפרשה הגדולה והסבוכה של מה על יהודי ללמוד נמצאת בהלכות תלמוד תורה:

וחייב לשלש את זמן למידתו. שליש בתורה שבכתב, ושליש בתורה שבעל-פה, ושליש יבין וישכיל אחרית דבר מראשיתו, ויוציא דבר מדבר, וידמה דבר לדבר ויבין במידות שהתורה נדרשת בהן, עד שידע היאך הוא עיקר המידות והיאך יוציא האסור והמותר וכיוצא בהן מדברים שלמד מפי השמועה – ועניין זה הוא הנקרא: תלמוד.

כיצד? היה בעל אומנות והיה עוסק במלאכתו שלוש שעות ביום, ובתורה תשע, אותן התשע קורא בשלוש מהן – בתורה שבכתב, ובשלוש – בתורה שבעל-פה, ובשלוש אחרות – מתבונן בדעתו להבין דבר מדבר. ודברי קבלה בכלל תורה שבכתב הן פירושן בכלל תורה שבעל-פה. והעניינים הנקראים "פרדס" בכלל התלמוד הן. במה דברים אמורים, בתחילת תלמודו של אדם. אבל כשיגדיל בחכמה ולא יהא צריך לא ללמוד תורה שבכתב, ולא לעסוק תמיד בתורה שבעל-פה, יקרא בעתים מזומנים תורה שבכתב ודברי השמועה, כדי שלא ישכח דבר מדברי דיני תורה ויפנה כל ימיו לתלמוד בלבד, לפי רוחב שיש בלבו וישוב דעתו.¹²

קטע זה, המצטיין – שלא כמקובל אצל הרמב"ם – באריכות דברים מופלגת, יסודו במאמר תלמודי שהוא קב ונקי: "לעולם ישלש אדם את שנותיו – שליש במקרא, שליש במשנה, שליש בתלמוד."¹³ שיטתו הרגילה של הרמב"ם, לתמצת בדברים מועטים פסקאות תלמודיות ארוכות, נהפכת כאן על פיה, באופן בולט המושך תשומת לב, והוא הולך ומצייץ שלוש יחידות לימוד בפירוט יתר.

יש להפנות תשומת לב לשתי הנקודות דלהלן: א. את החלפתו כלאחר יד של מה שנראה כפרט (היינו משנה) בכלל שהוא למעלה ממנו (כלומר "תורה שבעל-פה"); ב. את הזכרת הגמרא או התלמוד¹⁴ כיחידת לימוד עצמאית, נפרדת ממה שמכונה "תורה שבעל-פה", ואת שילובם של מדעי הטבע ושל המטפיזיקה ביחידה שלישית זו. הגדרה מדויקת של המונחים "משנה"

12 הלכות תלמוד תורה פ"א, הל' יא-יב.

13 קידושין ל, ע"א.

14 אפשר להחליף את המונחים זה בזה; ראו נוסחים חלופיים לקטע זה מהלכות תלמוד תורה במהדורת ספר המדע, עורך ש' ליברמן (ירושלים: מוסד הרב קוק, 1964).

ו"תלמוד" במשנת הרמב"ם, תוך ציון גבולות היקפם והזיקות שביניהם, תסייע בידנו למצוא הסבר לנקודות אלו. אם תורה שבעל-פה מופיעה כמילה נרדפת למשנה, באיזו מסגרת ממוקם התלמוד ומה מקום הפילוסופיה שבתוכה? שהרי לפנינו חידוש גדול חשוב של הרמב"ם. שילוב של פילוסופיה – "פרדס" בלשון הרמב"ם – בתוך התלמוד ראוי לתשומת לב. אולי ראוי שנקדים תחילה את המסקנות העיקריות שנגיע אליהן ונביא את הראיות לאישושן אחריהן. הסיכום הראשוני הזה הוא תועלת הקורא ואינו תחליף לניתוח המדוקדק המוביל למסקנות ומבהירן.

ראשית, המשנה והגמרא חופפות לגמרי – מצד היקפן הן מציינות את סיכומה המלא של התורה שבעל-פה.

שנית, הן נבדלות זו מזו מצד שיטתן וצורתן: המשנה היא פסקנית ושווה לכל נפש, בעוד שהגמרא היא בעלת אופי אנליטי ומורכב. אבל מצד מגמתן המעשית ותפקידן הן היינו הך – יש זהות גמורה ביניהן. יחס ה"גמרא" אל ה"משנה" הוא כיחס ה"מופת" אל ה"קבלה". עיקר מהותה של ה"גמרא" הוא בהתבוננות העצמאית, בהמשגה, בהרחבה הפרשנית, בהבנה מעמיקה ומקיפה.

לבסוף, הפילוסופיה (פרדס) היא מרכיב בלתי נפרד, ואפילו מרכזי, בתורה שבעל-פה זו, ואפשר לעצב אותה – כמו את ההלכה – בלשון פסקנית, אפודיקטית, או בדרך של משא ומתן אנליטי. במילים אחרות, פרדס יכול להופיע כחלק מהיחידה השנייה (משנה) וגם כחלק מן היחידה השלישית (גמרא).

הבה נלבן את הדברים. לאמיתו של דבר, העובדה שהרמב"ם מזהה בדברים שהובאו לעיל את המשנה עם התורה שבעל-פה, תוך שהוא מפרש את המונח כמתייחס למלוא הקורפוס המוסמך של ההלכה, אינה צריכה להתמיה. משנתו של ר' יהודה הנשיא היא באמת הטקסט הבסיסי של התורה שבעל-פה. כל חיבורי ההלכה, בין של התנאים ובין של האמוראים, נזקקים לחומר הבא במשנה ברמה של הסברה או פרשנות, אך לעולם לא ברמה של חידוש גמור. הרמב"ם חוזר על זה בהירות ובעקביות בהקדמותיו לפירוש המשנה ולמשנה תורה. ייעודם של מדרשי ההלכה – הספרא והספרי – הוא "לבאר ולהודיע עיקר המשנה". גם התוספתא באה כדי לבאר את המשנה. הוא הדין בברייתות, שגם הן נועדו לבאר את דברי המשנה. זיקה פרשנית זו למשנה מאפיינת גם את שני התלמודים, הממשיכים את פירוש דברי המשניות וביאור עמקותיהן. אחת מארבע מטרותיו של רב אשי בעריכת התלמוד הבבלי היתה

לגלות את החידושים שחידשו מן המשנה חכמי כל דור, וביאור הכללים והראיות שלמדו מהם. כל החיבורים הללו עיקר עניינם ב"ביאור". על-פי זה נוכל אולי להסביר מדוע מציין הרמב"ם תכופות "תלמוד" כשהוא מצטט למעשה מן התוספתא.¹⁵ שהרי שניהם כאחד ממלאים תפקיד פרשני ביחס למשנה. ה"משנה" מייצגת אפוא את כל התורה שבעל-פה.

המשנה נבדלת מן הגמרא רק בכך שתכניה מעוצבים בדפוס פסקני – וזה הקו השני המאפיין את המונח. המשנה מביאה את המסקנה הנורמטיבית, את המצווה המחייבת, בלי ביאורים מופלגים וללא התחקות מדוקדקת אחרי תהליך הפרשנות והניתוח. לפיכך ניתן להשתמש בהקשרים שונים במונחים "משנה", "מצווה" ו"הלכה" (או "הלכתא") באופן חופשי ובלא הבחנה, כבשמות נרדפים.¹⁶ משמעותית לענייננו היא העובדה שההקדמה למשנה תורה פותחת במילים אלו: "כל המצוות שניתנו לו למשה בסיני בפירושן ניתנו, שנאמר (שמות כד, יב) 'ואתנה לך את לוחות האבן והתורה והמצווה'. תורה – זו תורה שבכתב. והמצווה – זו פירושה. וציוונו לעשות התורה על פי המצווה. והמצווה זו היא הנקראת תורה שבעל פה."¹⁷ המשוואה משנה – מצווה – תורה שבעל-פה מעוצבת כאן בשרטוט חד. העובדה שהדברים מכוונים, ושהם אמורים במחשבה תחילה ובהזדהות עקיבה, עולה בבירור בין היתר מפסקה אחרת במבוא למשנה תורה, המפנה אל המובא לעיל בלשון זו: "[...] שכל הדברים האלו על פה צווה בהן. כשאר תורה שבעל פה, שהיא נקראת מצווה, כמו שביארנו בתחילת חיבור זה." את מקורם התלמודי של דברים אלה, בבלי, ברכות ה, ע"א, ציין לראשונה הגאון מווילנה.¹⁸ למרבה המזל יש בידינו כעת עדות מפורשת של ר' אברהם בן הרמב"ם המאשרת שאכן "פירוש המעתיקים ז"ל" עומד מאחורי דברי הפתיחה של החיבור

15 ראו ש' ליברמן, תוספתא כפשוטה, מסכת זרעים, עמ' 637 הערה 1, עמ' 642 הערה 25, עמ' 645 הערה 38, וכו'.

16 קידושין מט, ע"ב, ומשנה תורה, הלכות איסורי ביאה פ"ח, הל' ד (במקום שהרמב"ם תרגם את המילה הארמית "הלכתא" – "משנה"). ראו גם רב האי גאון (או אולי רב שרירא גאון [ראו צבי גרונר, תשובות רב האי גאון (ירושלים: חמול, 1974), ס"ה, סי' 881]), אצל הרכבי, תשובות הגאונים (הדפסה חוזרת, ניו יורק: מנורה, 1959), סי' 262, עמ' 135 (ואוצר הגאונים, עורך ב"מ לוי, כרך ה [ירושלים: מוסד הרב קוק, 1993] למגילה כח, ע"ב, עמ' 53): "אבל הלכתא היא משנתנו." ראו גם ההקדמה למבוא לתלמוד המיוחס לרב שמואל הנגיד: "המשנה היא הנקראת תורה שבעל פה."

17 הקדמה למשנה תורה.

18 משנה תורה, הלכות שחיטה פ"א, הל' ד. וראו גם ההקדמה למשנה תורה. הרב מנחם קרקובסקי העיר על זה בספרו עבודת המלך (וילנא: 1931, ירושלים: 1971). וראו גם ב"צ באכר, "האגדה ביצירת הרמב"ם", תרגום מ' חבצלת, בתוך גשר 9 (1985), עמ' 136 הערה 1.

הגדול. הנחתנו הכללית בדבר זהותם של המשנה והתורה שבעל-פה (או של המשנה והמצווה) בעיני הרמב"ם מתאשרת מפי בנו, ר' אברהם, המדגיש נמרצות, בעוצמה כמעט דרמטית, שהמונח "משנה" אינו מציין טקסט מסוים, אלא את כלליות יסודות המסורת: "ומאמר החכמים ז"ל 'והמצוה זו המשנה' (ברכות ה', ע"א) הכוונה בו לאבות הקבלה ולא לנוסח המשנה (שבידינו)."¹⁹ המונח "משנה" מתייחס אפוא למכלול הקורפוס המסורתי של התורה שבעל-פה. התלמוד הוא ביאורו המתרחב והולך של קורפוס זה.

לשם הדגמה אחרונה נזכיר את איגרתו המפורסמת של הרמב"ם אל ר' פנחס, דיינה של אלכסנדריה:

ודע, שכבר אמרתי בתחלת חבורי, שהעניין שתפשתי בו שיהיה דרך המשנה ובלשון המשנה. אבל אתם לא שמתם לבבכם לדברי, ולא ידעתם ההפרש שיש בין דרך המשנה ודרך התלמוד. ומפני שאין ענין זה ידוע אצלכם כתבת לי בכתב שני נוסח זה ככה: "וגם כשאני מעיין בחבור של רבינו, מוצא אני בהם פעמים רבות דברים הנסתרים מעיני מפני שהם בלא ראיות ואין דעתי צלולה להבינם." אלו נוסח הדברים. ועתה אפרש.

דע אלופי ומיודעי, שכל מי שכתב ספר, בין בדברי תורה, בין בדבר שאר החכמות, בין מן הגויים הקדמונים בעלי החכמות, בין מן הרופאים, אחד משני דרכים הוא אוחז: או דרך חבור, או דרך פירוש. ודרך החבור להזכיר הדברים הנכונים בלבד, בלא קושיא ובלא פירוק, ובלא שום ראיה בעולם, כמוה שעשה רבינו הקדוש בחבור המשנה. ודרך הפירוש להזכיר הדברים הנכונים ודברים אחרים סותרין אותן, והקושיות על כל דבר, והפירוק והראיה שזה הדבר אמת וזה שקר, או שזה ראוי וזה אינו ראוי וזהו התלמוד, שהתלמוד פירוש המשנה. ואני לא עשיתי פירוש, אלא חבור, דרך המשנה. ושלא יאמר מי שלא מבין, והלא במשנה כתוב שמות החכמים וידמה שזו היא הראיה: פלוני אומר כך לפלוני ופלוני אומר כך. אין זו ראיה.²⁰

19 פירוש ר' אברהם בן הרמב"ם לשמות כד, יב (לונדון: תש"ח), עמ' שפכ-שפד.

20 איגרות הרמב"ם, כך ב, עמ' תמ-תמא.

תוך כדי הגנה על מטרתו וטבעו של משנה תורה מבהיר הרמב"ם באיגרת זו את ההבדלים שבמבנה ובסגנון המפרידים בין שני סוגים שונים של כתיבה: ה"פירוש" וה"חיבור". את משנה תורה הוא מגדיר כ"חיבור". מה שטרם הובלט עד כה בפסקה זו הוא העובדה שהרמב"ם מזהה בה במפורש את דרך ה"חיבור" עם "דרך המשנה" ואת ה"פירוש" עם "דרך התלמוד"; לשון אחר, יש כאן שתי דרכי התייחסות אל אותו חומר עצמו, שתי שיטות שונות בהצגתו. הרמב"ם מזהה את ספרו לא רק עם המשנה, אלא גם עם "דרך המשנה", כאילו הוא בא לומר: משנה תורה, שהוא סיכום כולל של תורה שבעל-פה, שווה למשנה בהיקפו הכולל ובשיטתו הפסקנית. כך מתייחס הרמב"ם אל החיבור הגדול בכל כתביו.²¹ צירוף כל התבטאויותיו בעניין זה היה מגדיר את החיבור בערך כך: הספר הוא סיכום מגרה הפותח שערים ומדריך סמכותי של כל התורה שבעל-פה, בין של חלקיה המעשיים ובין של חלקיה שאינם נוהגים בזמן הזה. הוא עוצב, מצד סוגו וסגנונו, על-פי המשנה, ונמנע מדקדקנות הניתוח ומשיטת ההנמקה התלמודית. מטרתו לאפשר למעיין להכיר בתמצות נמרץ את תכניה של כל התורה שבעל-פה. בעל משמעות מיוחדת הוא ויתורו על העמקת העיון, נוסח התלמודים.

נמצאנו למדים עד כאן את הדברים כדלקמן על אודות שלוש יחידות הלימוד: תורה שבכתב, תורה שבעל-פה ותלמוד:

א. החלפתו של המונח "מקרא" בתורה שבכתב נראית פשוטה ובלתי בעייתית, ומשום כך לא היינו מחויבים להעיר על זה בתחילה. ברם, הופעתו של מקרא (תורה שבכתב) כלימוד התחלתי ("בתחילת תלמודו של אדם") שאינו מזיק לכאורה פרשנות מאומצת או התעמקות יתרה – שהרי היחידה הראשונה היא רק לשם יצירת מאגר של ידיעות: במילים אחרות, הלומד חייב לרכוש בקיאות מסוימת בספרי המקרא, ותו לא – מתמיהה ואומרת פרשני. הרי אפשר על נקלה להראות שהרמב"ם עשה שימוש מקיף במקרא בהקשרים מרובים (פילוסופיים, הלכתיים, מוסריים, היסטוריים, לשוניים), וכמו כן אפשר להצביע על הישגיו הפוריים בתחום פרשנות המקרא: הארה מקורית ודרכי שימוש מקוריים.

21 על הביטוי "משנה תורה", שמשמעו "לימוד חוזר ונשנה של התורה", ראו ספרו של רבי שלמה בן שמעון דוראן, מלחמת מצוות לט, א. הוא מוצא תמיכה להשקפתו בביטוי "משנה תפילה", המופיע בהלכות תפילה א, א (השוו לכתף משנה, הלכות גירושין ב, ו: "דלכך קרא הרב ספרו משנה תורה שהוא כותב בקוצר כל מה שנכתב בגמרא").

הרמב"ם ייחס חשיבות רבה לידיעה עדינה ומדוקדקת של המקרא והתנגד לאותו עיסוק בלעדי בתלמוד, שלא נותר עוד מקום לידו ללימוד התנ"ך, "ספר שהוא הישרת (=מדריך) הראשונים והאחרונים",²² "הספר אשר האיר מחשכי העולם".²³ הוא גינה את מי שהתיימר להבין את המקרא "בעברו עליו בקצת עתות הפנאי [...] כעברו על ספר מספרי דברי הימים או שיר מן השירים".²⁴ לתלמידו החביב ר' יוסף בן יהודה,²⁵ שידע בו שהוא בלימוד, יעץ: "בכל זאת בספר תורת משה רבנו ע"ה דרוש, וממנו אל תפרוש [...] ממנו מחזה שדי תחזה".²⁶

בשמונה פרקים, בפרק השלישי, נדרשת התורה כ"ספר האמת".²⁷ תפיסות פילוסופיות וענייני אמונה נקשרים אצל הרמב"ם בקביעות למקרא, בין בדרך הפרשנות הצמודה ובין בדרך האסמכתא. ר' אברהם בן הרמב"ם מביא מסורות פרשניות שקיבל מאביו בעל-פה, ומתעכב לעתים תכופות על פירושי מקרא הבאים במשנה תורה או העולים מתוכן הלכותיו.

לאור עובדות אלו, המלמדות על עיסוק מתמיד ומעמיק של הרמב"ם במקרא, מצווים אנו לשוב לדבריו המובאים לעיל מהלכות תלמוד תורה פרק א, הלכה יב, שם הוא נראה מציג את הלימוד במקרא כעיסוק חלקי והתחלתי, נטול אתגרים ותובנות. לאמיתו של דבר, העיון במקרא הוא בעל שתי פנים: יש לו פן של קריאה פשוטה המקנה ידיעה ובקיאות ויש לו פן של לימוד מעמיק המביא לידי תובנות תיאולוגיות ודעות אמיתיות.

ב. המשנה היא נושא עצמאי ללימוד, שלם בהיקפו הכולל ואינו כפוף לגמרא (והוא הדין למשנה תורה של הרמב"ם). כך משתמע כבר מהגדרת הרמב"ם את פירושו למשנה:

וראיתי שאם יהיו החבור הזה כל המשנה כפי שהכוונה שנבאר, יהיו בו ארבע תועליות גדולות. האחת, שנודיע פירוש המשנה הנכון וביאור דבריה, לפי שאם תשאל גדול שבגאונים על פירוש הלכה מן המשנה

22 מורה נבוכים, ח"א: ב.

23 שם, ח"ג: י.

24 שם, ח"א: ב.

25 התלמיד ה"בנוך" שהרמב"ם הפנה אליו את המורה שלו – לכאורה בתשובה על שאלתו של יוסף בן יהודה.

26 איגרות הרמב"ם, חליפת המכתבים עם ר' יוסף בן יהודה, ערוכים על-פי כתבי-יד ודפוסים ישנים בצירוף מבואות, תרגומים והערות מאת ד"צ בנעט (ירושלים: מאגנס, תשמ"ה), עמ' 16.

27 שמונה פרקים, פרק ג.

לא יוכל לומר לך בה שום דבר, אלא אם כן היה זוכר על פה תלמוד אותה ההלכה, או יאמר לך עד שנעיין מה שאמרו בה בתלמוד, ואין ביכולת שום אדם לזכור כל התלמוד על פה, ובפרט כשהלכה אחת במשנה מתפרשת בארבעה וחמשה דפים מפני שנכנסים מעניין לעניין, וההוכחות והקושיות והתירוצים עד שלא יוכל לסכם מה שנתברר בפירוש אותה משנה אלא הבקי בעיון. כל זה אם לא תהיה אותה ההלכה מאותם ההלכות שאין פירושם מסתים אלא בשתים שלוש מסכתות. והשנית, הפסקים, שאני אומר לך על יד פירוש כל הלכה כדעת מי המעשה. והשלישית, שיהיה כמבוא למתחיל בעיון, וילמד מנו דרך דיוק הדברים וביאורים, ויהי כמי שהקיף את כל התלמוד. ויעזרוהו מאוד בכל התלמוד. והרביעית שהוא יהיה כמזכיר למי שכבר למד וידע, שיהיה כל מה שלמד מזומן לפניו תמיד, ותהיה משנתו ותלמודו סדור על פיו.

וכאשר תיארתי לעצמי עניינים אלו, נחלצתי בי לכתוב החבור שיזמתי. וכונתי בחבור זה לפרש את המשנה כפי שנתפרשה בתלמוד, והביא רק את הפירושים הנכונים, ולהשמיט את כל הפירושים שנדחו בתלמוד, ואכתוב הטעמים שמחמתן נקבע אותו דבר, והטעמים שבגללן נפלה מחלוקת בין החולקים בקצת מחלוקות, וכדעת מי ההלכה, כמו שנתבאר בלמוד. ואשתדל בכל זאת לקצר הלשון עד כדי שלא יפול ספק לקורא, לפי שאין חבורינו זה להסביר לאבנים, ואינו אלא להסביר למי שמבין.²⁸

אותה קביעה עקרונית על שלמות ההיקף מודגשת גם במשוואה שבין המשנה של רבי יהודה הנשיא ובין ספר משנה תורה של הרמב"ם. כפי שראינו, הרמב"ם זיהה את חיבורו הגדול עם ה"משנה" ועם "דרך המשנה": הווי אומר, משנה תורה שווה למשנה בהיקפו הכול-כולל ובשיטתו העניינית-פסקנית. שיטה זו המביאה הלכה ברורה ומשנה ברורה מוצדקת ביעילותה ובמהימנותה הפדגוגית – היא מזרזת את התפיסה ומקילה על הזיכרון. הביטוי "דברי תורה שאין בהם עיון, כגון הלכות פסוקות"²⁹ קולע למטרה בזה שהוא נותן הגדרה קצרה של "דרך המשנה". המשנה – הוא הדין בנוגע למשנה תורה שלו – כוללת כול. הרמב"ם נשא את עיניו להתעניינות למדינת ממושמצת במלוא מרחבה של תורה שבעל-פה, כולל ההלכות הנוגעות לעניינים שעבר זמנם.

28 הקדמה לפירוש המשנה, בתוך משנה עם פירוש הרמב"ם (מהדורת קאפח; ירושלים: מוסד הרב קוק, תשכ"ג), כרך א, עמ' כה-כו.

29 הלכות תפילה ד, הל' יח.

כדי לחדד ולהבהיר תפיסה זו כל צורכה, יש להעיר כי במישור זה נבדל הרמב"ם מר' בחיי אבן פקודה, אשר הדגיש שעיסוק יתר בהלכות רחוקות מן המציאות אינו מוסיף בהכרח רגישות דתית לאדם ואולי אף גורע ממנה.³⁰ ר' בחיי וההולכים בעקבותיו מיקדו את תשומת לבם בעניינים של התבוננות תיאולוגית ומוסר, והגבילו מתוך כך את לימוד התלמוד לחלקיו המעשיים. שונה מזו היתה שיטתו של הרמב"ם: הוא שאף לשמור על התלמוד בשלמותו, אם כי בניסוח חדש ובסדר שונה, ומשך את ידו רק מסוגים מסוימים של פלפולים שהם לדעתו עקרים וחסרי תועלת. לפי תפיסתו, צמצום היקף הלימוד הוא בחינת פגימה, הן דתית הן אינטלקטואלית, בהמשכיות ההיסטורית-התרבותית של האומה. פגימה זו הכרח למונעה. מגמת הרמב"ם במשנה תורה היתה לשכלל את הלימוד מבחינה מתודולוגית, ולא להגביל את היקפו. וכשם שהרמב"ם לא קיבל את ההנחה שיש להגביל את היקף הלימוד משום טעמים חיצוניים, כך דחה מעל פניו את הטענה שכנגד, זו שחששה פן תפריע ההסתמכות על סיכומים ותמצותים ללימוד בעל היקף מלא. שיווי המשקל בין השלמות לבין התמצות, המאפיין והמייחד את משנה תורה, הוא מרשים ביותר, לא פחות מאשר תכונות אחרות שהחיבור מצטיין בהן, כגון הלשון הקצרה והטעם הספרותי המעודן.

ג. לימוד הגמרא, בין במשמעותו המקובלת ובין במשמעותו המיוחדת לפי הגדרת הרמב"ם, הוא קשה, מסובך ומייגע. כה ייאמר בהקדמה למשנה תורה: "ואין צריך לומר הגמרא עצמה הבבליית והירושלמית [...] שהם צריכים דעת רחבה ונפש חכמה וזמן ארוך."³¹ הרמב"ם הדגיש חזור והדגש כי לימוד התלמוד כשלעצמו, גם בלא השפעת גורמים היסטוריים וגורמי לוואי שבמקרה, המכבידים עוד יותר ומגדילים את הקשיים המהותיים, הוא דבר קשה.³² גם בתנאים הנוחים והשלווים ביותר הוא דורש שהלומד יתמסר לו "לפי רוחב לבו וישוב דעתו",³³ "לפי שדרך עמוקה דרכו עד למאוד".³⁴ קשיי הלימוד נובעים גם מטיב החומר וגם מצורתו: דרך הטיעון וההנמקה,

30 בחיי אבן פקודה, חובות הלבבות, ח"ג, פרקים ד, כט.

31 הקדמה למשנה תורה.

32 ראו, לדוגמה, דיונו של טברסקי בנסיבות ההיסטוריות בעלות ההשפעה בימיו של הרמב"ם, במבוא למשנה תורה לרמב"ם, עמ' 49-58.

33 הלכות תלמוד תורה א, הל' יב.

34 הקדמת הרמב"ם למשנה תורה, בתוך ספר המדע, עורך ש"ת רובינשטיין (ירושלים: מהדורת מוסד הרב קוק), עמ' 14.

האסוציאטיביות המופלגת, הניסוח המרוכז והרמזני, ההיקף הרחב, וערבובם המביך של הנושאים והמושגים – ובלשון ימינו: מכלול הבעיות הפילולוגיות-היסטוריות-פנומנולוגיות – מכבידים על הלומד. ואם תיאור זה מתאים לתלמוד בכללותו, הרי שיש בו חלקים שהם סתומים וקשים במיוחד, עד שאף חכמים גדולים לא ימצאו בהם את ידיהם ואת רגליהם. על ענייני טהרות אומר הרמב"ם:

ואם היו גדולי חכמי המשנה עליהם השלום רואים בהם דברים חמורים, כל שכן אנחנו [...] כי היום בעונותינו שרבו, אם חזרת על ראשי ישיבות ישראל, כל שכן בתי כנסיות, תמצא שיקשה עליהם בעניין זה [...] כל הלכה שמדובר בה בטומאה וטהרה [...] ודומיהן קשים אפילו על הרבנים הגדולים, וכל שכן על התלמידים.³⁵

קו האופי הבולט של הגמרא הוא משא ומתן המשחזר את דרך התגבשותן של הלכות. ספר משנה תורה, הדומה למשנה, מתואר כחיבור שוויתורו על המשא ומתן המסועף והמפרך של הדיאלקטיקה התלמודית הוא מסגולותיו העיקריות. דברי הרמב"ם בפירוש המשנה ראויים לתשומת לב בהקשר זה:

ואין בין רבי ור' עקיבא מחלוקת בדין אלא נחלקו בראיה לדין זה. ופרטי מחלוקתם וראיות כל אחד מהם מקומם מתאים במשא ומתן שבתלמוד יותר מאשר כאן, כדי שלא נאריך בדברים ותתמעט התועלת.³⁶

הווי אומר, מודעות להבדל בין משנה לתלמוד נדרשת תמיד.

כתוספת ביוגרפית היוצאת ללמד על פרשה סבוכה זו יש להזכיר את העובדה שהתעניינותו של הרמב"ם בתלמוד לא פסקה גם לאחר שהשלים את משנה תורה – הוא כתב פירושים וחידושים על הגמרא ולא צמצם עצמו ללימוד הסוגיות שעליהן שאלו אותו הפונים אליו. אין בעובדה זו סתירה לעקרון היסוד של החיבור. יש לזכור שבנושאים רבים לא היה אפשר לדלג על העיון בתלמוד גופו. עניינים שלא היה להם הכרע ברור חייבו היזקקויות מחודשות

35 פירוש המשנה, הקדמה לסדר טהרות (מהדורת קאפח), עמ' כא-כב.

36 שם, סוטה פ"ה, משנה א (מהדורת קאפח), עמ' קעז.

למקור התלמודי. וכיצא בהם פירושים השנויים במחלוקת: אף אלה – הערכתם היתה תלויה בבדיקה חוזרת של המקורות. שום קיצור או ספר פסקים לא היה אפשר שיגיע אל השלמות הגמורה, או שיזכה להסכמה כללית, מבלי להיזקק לתלמוד; לגבי עניינים מסוימים נשאר הלימוד בגמרא כהברת תל שכל פיות פונים אליו. תומכי הרמב"ם, שמתחו ביקורת זועמת או לעגנית על תלמידים הממשיכים לעמול בתלמוד במקום לסמוך על משנה תורה באון בלעדי, לא ביטאו נאמנה את השקפות רבם. לא לחינם הצהיר הרמב"ם בהתרגשות באיגרתו לר' פנחס הדיין: "דע תחילה שאני חס ושלום לא אמרתי לא תתעסקו [...] בגמרא."³⁷

ד. פילוסופיה, במשמעות המקיפה של המונח, היא חלק מהותי מתורה שבעל-פה ונכללת במצוות תלמוד תורה ליד "האסור והמותר, הטמא והטהור". כדאי לציין צד של דמיון פורמלי בין שני חלקים אלה של גמרא: שניהם מתוארים כמחייבים "דעה רחבה ונפש חכמה וזמן ארוך". אותן סגולות ואותם נתונים – ובפרט ידיעות מוקדמות מרובות הנקנות באופן שיטתי בלימוד מודרג ומדוקדק – הדרושים לשני ענפים אלו של לימוד גמרא.³⁸ עמדת הרמב"ם מופיעה כבר בפרק הקודם של ספר המדע, בהלכות יסודי התורה.³⁹ שם חזר, בעקבות דברים שכתב בפירוש המשנה, על זיהוי "מעשה בראשית" עם הפיזיקה ו"מעשה מרכבה" עם המטפיזיקה.⁴⁰ בפירוש המשנה כתב בלשון זו:

ושמע ממני אני מה שנתברר לי לפי דעתי ממה שעיינתי בו מדברי חכמים, והוא שהם מכנים מעשה בראשית למדעי הטבע והמחקר בראשית הבריאה. וכוונתם במעשה מרכבה המדע האלוקי והוא הדבור על כללות המציאות ועל מציאות הבורא ודעתו ותאוריו וחיוב הנמצאים ממנו והמלאכים והנפש והשכל הדבק באדם ומה שאחרי המוות. ומחמת חשיבות שני המדעים הללו הטבעי והאלוקי, ובצדק החשיבות, הזהירו מללמדם כשאר המדעים הלימודיים, וידע שכל אדם בטבעו משתוקק לכל המדעים בין שהוא טיפש או חכם. ואי אפשר לאדם שלא

37 איגרות הרמב"ם, כרך א, כה ע"ב.

38 ראו גם הקדמה לפירוש המשנה ומורה נבוכים, ח"א: לא-לד.

39 פרק ד, הל' יג.

40 לרקע על "מעשה בראשית" ו"מעשה מרכבה", השוו לספרו של טברסקי מבוא למשנה תורה לרמב"ם, עמ' 271, ולמשנה חגיגה פרק ב, משנה א.

יחשוב בשני המדעים האלו בעיון ראשון. ומשליט מחשבתו עליהם בלי שיהיו לו הקדמות ולא נכנס בשלבי המדע. לפיכך מנע מזה והזהיר על כך ואמר בהפחדת המשליט מחשבתו במעשה בראשית בלי הקדמות כמו שאמרנו כל המסתכל בארבעה דברים וכו'. ואמר בהרתעת המשליט מחשבתו ומתבונן בעניני הא־לוהות בדמיונו הפשוט מבלי שיתעלה בשלבי המדעים כל שלא חס על כבוד קונו וכו'. ורתוי לו כאלו לא בא לעולם, פירושו שהעדרו מן האנושות והיותו מין משאר מיני בעלי חיים טוב למציאות מאשר היותו אדם, מפני שרוצה לדעת דבר שלא לפי דרכו ושלא לפי טבעו, כי לא ידמה מה למעלה ומה למטה אלא סכל בעניני המציאות. וכשירצה אדם המרוקן מכל מדע להתבונן כדי לדעת מה על השמים ומה תחת הארץ בדמיונו הנפסד שמדמה אותם כעלייה על גבי בית, וכן מה היה קודם שנבראו השמים ומה יהיה העדר השמים, ודאי שזה יביאהו לידי שגעון ושממון. והתבונן בביטוי הנפלא הזה האמור בעזר אלקי באמרו כל שלא חס על כבודו קונו, הכוונה בזה מי שלא חס על שכלו, כי השכל הוא כבוד לה', וכיוון שאינו יודע ערך הדבר הזה שניתן לו הרי הוא מופקד בידי תאוותיו ונעשה כבהמה, וכך אמרו מאי שלא חס על כבוד קונו זה העובר עברה מסתר, ואמרו במקום אחר אין המנאפים מנאפים עד שתכנס בהם רוח שטות, וזו אמת, לפי שבעת התאוה איזה תאוה שתהיה אין השכל שלם. והזכיר ענין זה במקום זה לפי שאמר לעיל הן הן גופי תורה, לפיכך הזכיר ענינם שהם יסודות גופי תורה.⁴¹

אלה דבריו בהלכות יסודי התורה:

ועניני ארבעה פרקים אלו שבחמש מצוות האלו הם שחכמים הראשונים קוראין אתו "פרדס" כמו שאמרו [חגיגה יד, ע"ב] ארבעה נכנסו לפרדס ואע"פ שגדולי ישראל היו וחכמים גדולים היו, לא כולם היה בהם כח לידע ולשיג כל הדברים על בורין. ואני אומר שאין ראוי לטייל בפרדס אלא מי שנתמלא כריסו לחם ובשר: ולחם ובשר הוא לידע האסור והמותר, וכיוצא בהם משאר המצות. ואע"פ שדברים אלו דבר קטן קראו אותם חכמים, שהרי אמרו חכמים [סוכה כח, ע"א] דבר גדול – מעשה מרכבה ודבר קטן – הוויות דאביי ורבא, אעפ"כ ראויין

הן להקדימן. שהן מיישבין דעתו של אדם תחלה. ועוד, שהם הטובה הגדולה שהשפיע הקב"ה ליישוב העולם הזה, כדי לנחול חיי העולם הבא, ואפשר שידעם הכל, קטן וגדול, איש ואשה, בעל לב רחב ובעל לב קצר.⁴²

חשיבתו ההלכתית של הרמב"ם, המשלבת את הפילוסופיה בהווייתה של התורה שבעל-פה, תואמת להפליא את השקפתו על תולדות הפילוסופיה. כיוצא בהרבה מחברים מימי הביניים, יהודים, נוצרים ומוסלמים כאחד, האמין הרמב"ם שהיהודים טיפחו בימי קדם את מדעי הפיזיקה והמטפיזיקה, אלא שלמים זנחו מקצועות אלה מטעמים היסטוריים ותיאולוגיים שונים. ואולם הרמב"ם חוזר על הדעה הנפוצה, העולה גם מדברי ר' יהודה הלוי, שכל המדעים מקורם ביהדות ושהם נשאבו משם, בין בדרך השאילה ובין בדרך החיקוי. ריה"ל, בשקפו דעה המנוסחת כבר אצל פילון, אומר ש"כל החכמות הועתקו שרשיהן וכללן מאתנו אל הכשדים תחלה, ואחר כך אל יוון, ואחר כך אל רומי".⁴³ העובדה שהרמב"ם לא ראה עצמו שותף לדעה שכל החוכמות והמדעים מקורם ביהדות נלמדה במעין ראייה שמן השתיקה, מעצם ניסוח הדברים במורה – שהרי הוא מסתפק שם בקביעת קדמותה (העקרונית) של הפילוסופיה בישראל – אבל נראה לי שהדברים נאמרים גם במפורש בהקדמה לפירוש המשנה. שם, בבואו לטעון טענה מסוימת, הרמב"ם מציין שאותו עניין "לא נודע לנו מפי הנביאים בלבד", אלא גם מ"חכמי העמים הקדמונים, אף שלא ראו את הנביאים ולא שמעו דבריהם". הרמב"ם אינו מתאמץ להזיק כל תורה פילוסופית למקור יהודי. הוא מקפיד רק לקבוע שה"חוכמה" היא חלק מקורי של התורה שבעל-פה, ושעל כן הלימוד הכולל שלה, כלומר הגמרא, חייב להקיף גם את הפילוסופיה. זוהי עמדה הרמוניסטית המאחדת את פניה המעשיים, התיאורטיים והתיאולוגיים של ההלכה – שאותה הכתיב הרמב"ם במשנה תורה.

ה. יתר מכן: מתוך דברי הרמב"ם בהלכות יסודי התורה ד, יג נמצאנו למדים לא רק שהפילוסופיה כלולה באופן מהותי בתורה שבעל-פה אלא שנודעת לה חשיבות יתרה. הרמב"ם קיבל ללא סייג את עקרון עליונותה של הידיעה הפילוסופית. קביעתו המפורשת של משנה תורה בדבר סיווג הערכי של

42 פרק ד, הל' יג.

43 ר' יהודה הלוי, הכוזרי, ח"ב, פרק סו.

הלימוד התלמודי מכאן ומעשה מרכבה מכאן ("דבר קטן" כנגד "דבר גדול"), זהה לא רק להטעמה הבאה בפירוש המשנה לעניין היחס שבין "גופי תורה" לבין "יסודות גופי תורה" אלא גם למשתמע לעניין סולם הערכים ממשל המלך בארמונו שבמורה נבוכים:

והמגיעים אל הבית ההולכים סביבו, הם התלמודיים אשר הם מאמינים דעות אמתיות מדרך קבלה, ולמדים מעשה העבודות, ולא הרגילו בעיין שורשי התורה, ולא חקרו כלל לאמת אמונה ואשר הכניסו עצמם לעיין בעקרי הדת כבר נכנסו לפרוודור ובני האדם שם חלוקי המדרגות בלא ספק. אבל, מי שהגיע לדעת מופת כל מה שנמצא עליו מופת, וידע מן העניינים האלקיים אמתת כל מה שאפשר שתודע אמתתו, ויקרב לאמתת מה שא"א בו רק להתקרב אל אמתתו – כבר הגיע עם המלך בתוך הבית.⁴⁴

ו. בהלכות תשובה כותב הרמב"ם כדלקמן:

דבר ידוע וברור שאין אהבת הקב"ה נקשרת בלבו של אדם עד שישגה בה תמיד כראוי ויעזוב כל מה שבעולם חוץ ממנה, כמו שצוה ואמר בכל לבבך ובכל נפשך. אינו אוהב הקב"ה אלא בדעת שידעוהו ועל פי הדעה תהיה האהבה אם מעט מעט ואם הרבה הרבה. לפיכך צריך האדם ליחד עצמו להבין ולהשכיל בחכמות ותבונות המודיעים לו את קונו כפי כח שיש באדם להבין ולהשיג, כמו שבארנו בהלכות יסודי התורה.⁴⁵

על יסוד דברים אלה – הנרמזים גם במורה נבוכים⁴⁶ – יש לצעוד עוד צעד ולקבוע קביעה נוספת כבדת־משמעות ורבת־השלכות. השלמות העליונה הנכספת היא שלמות רוחנית: אהבת ה' המעוגנת בדעת ה'. אין כאן שכלתנות בעלמא. הידיעה הפילוסופית אינה עוד סוף פסוק. המגמה העליונה של כל הלימודים היא חוויה דתית עילאית – אהבת ה'. השלמות השכלית, התופסת מקום מרכזי במשנת הרמב"ם, היא תנאי קודם לאהבת ה'. דברים אלה

44 מורה נבוכים, ח"ג: נא.

45 הלכות תשובה י, הל' ו.

46 מורה נבוכים, ח"ג: כח וח"ג: נא.

מאירים את נושא השכלתנות מטעמים שהעיסוק השכלי וההישג השכלי הם אמצעים למטרה נעלה. שים לב גם לדבריו בהלכות יסודי התורה:

האל הנכבד והנורא הזה מצוה לאהבו וליראה אותו שנאמר ואהבת את ה' אלוך (דב' ו, ה) ונאמר את ה' אלוך תירא (שם, יג) והיאך היא הדרך לאהבתו ויראתו? בשעה שיתבונן האדם במעשיו וברואיו הנפלאים הגדולים ויראה מהן חכמתו שאין לה ערך ולא קץ, מיד הוא אוהב ומשבח ומפאר ומתאוה תאוה גדולה לידע השם הגדול. כמו שאמר דוד צמאה נפשי לאלוים לאל חי (תה' מב, ג), וכשמחשב דברים האלו עצמן מיד נרתע לאחוריו ויפחד, ויודע שהוא בריה קטנה שפלה אפלה עומדת בדעת קלה מעוטה לפני תמים דעות. כמו שאמר דוד כי אראה שמך מעשה אצבעותיך [...] מה אנוש כי תזכרנו (שם ח, ד-ה). ולפי הדברים האלו אני מבאר כללים גדולים ממעשה רבון העולמים כדי שיהיו פתח למבין לאהוב את השם. כמו שאמרו חכמים בענין אהבה: שמתוך כך אתה מכיר את מי שאמר והיה העולם.⁴⁷

ציור המושכלות אינו שלם עד שמביא בעקבותיו אהבת ה'. תפקידה המכריע של ההתבוננות הפילוסופית הוא להביא לידי אהבת ה'. הווי אומר: השכלתנות היתה בעיני חסידיה, כולל הרמב"ם, מרכיב הכרחי של המסורת הדתית והחוויה הדתית. אמנם רציונליזם הוא במקרים רבים תוצאה של פולמוס ואפולוגטיקה ("כי היא חכמתכם ובינתכם לעיני העמים"),⁴⁸ אבל הוא נתפס בלי ספק גם כחובה חיובית בעלת משמעות פנימית בלתי תלויה בהיבטים אפולוגטיים ומכוונים כלפי חוץ. ההישג השכלי הוא מרכיב חיוני-הכרחי של השלמות הדתית. חובה דתית היא להשתמש בכוחות שכליים כדי להעמיק בחקר היקום ובהבנת התורה, שהם שניהם גילויים של האלוקות. עצם שילובו של ספר המדע הכולל נושאים פילוסופיים מובהקים בחיבור הלכתי מקיף מבליט את תפיסת הרמב"ם על אודות האחדות שבין המהויות הפילוסופיות וההלכתיות של היהדות. מגמת ההתעמקות השכלית וההישגים הלימודיים-מדעיים בתחומים שונים היא חוויה רוחנית. הלימוד מגיע לשיאו ולתכליתו במידה שהלומד מתקרב למצב של "שוגה באהבת ה'".⁴⁹

47 הלכות יסודי התורה ב, הל' א-ב.

48 "חוכמה" כאן היא מונח טכני שווה ערך ל"פרדס".

49 הלכות תשובה פ"י, ג.

ז. הבנת טעמי המצוות היא מרכיב חשוב בתהליך זה. לימוד כל המצוות על טעמיהן ונימוקיהן הוא חובה דתית. דברי הרמב"ם בהלכות מעילה המציעים עניין זה מזקינים עיון מדוקדק:

ראוי לאדם להתבונן במשפטי התורה הקדושה ולידע סוף ענינם כפי כחו, ודבר שלא ימצא לו טעם ולא ידע לו עילה אל יהי קל בעיניו ולא יהרוס לעלות אל ה' פן יפרוץ בו, ולא תהא מחשבתו בו כמחשבתו בשאר דברי החול. בוא וראה כמה החמירה תורה במעילה, ומה אם עצים ואבנים ועפר ואפר כיון שנקרא שם אדון העולם עליהם בדברים בלבד נתקדשו וכל הנוהג בהן מנהג חול מעל בה ואפילו היה שוגג צריך כפרה, קל וחומר למצוה שחקק לנו הקב"ה שלא יבעט האדם בהן מפני שלא ידע טעמן, ולא יחפה דברים אשר לא כן על השם ולא יחשוב בהן מחשבתו כדברי החול.

הרי נאמר בתורה (ויקרא כ, כב) "ושמרתם את כל חקותי ואת כל משפטי ועשיתם אותם", אמרו חכמים ליתן שמירה ועשייה לחוקים כמשפטים, והעשייה ידועה והיא שיעשה החוקים, והשמירה שיהיה בהן ולא ידמה שהן פחותין מן המשפטים, והמשפטים הן המצוות שטעמן גלוי וטובת עשייתן בעולם הזה ידועה כגון איסור גזל ושפיכות דמים וכיבוד אב ואם, והחוקים הן המצוות שאין טעמן ידוע, אמרו חכמים חוקים חקתי לך ואין לך רשות להרהר בהן, ויצרו של אדם נוקפו בהן ואומות העולם משיבין עליהן כגון איסור בשר חזיר ובשר בחלב ועגלה ערופה ופרה אדומה ושעיר המשתלח.

וכמה היה דוד המלך מצטער מן המינים ומן העכו"ם שהיו משיבין על החקים, וכל זמן שהיו רודפין אותו בתשובות השקר שעורכין לפי קוצר דעת האדם היה מוסיף דביקות בתורה, שנאמר "טפלו עלי שקר זדים אני בכל לב אצור פקודיך" (תה' קיט, סט), ונאמר שם בענין "כל מצותיך אמונה שקר רדפוני עזרני" (שם, פו).

וכל הקרבנות כולן מכלל החוקים הן, אמרו חכמים שבשביל עבודת הקרבנות העולם עומד, שבעשיית החוקים והמשפטים זוכין הישירים לחיי העולם הבא, והקדימה תורה ציווי על החוקים, שנאמר ושמרתם את חקותי ואת משפטי אשר יעשה אותם האדם וחי בהם.⁵⁰

50 הלכות מעילה ח, ח. ראו פירושו של טברסקי לקטע הזה במאמרו "בירור דברי הרמב"ם: הלכות מעילה ח, ח לפרשת טעמי המצוות להרמב"ם", בתוך פרקים לתולדות החברה היהודית בימי הביניים ובעת החדשה (ירושלים: מגנס, 1980), עמ' 24-33.

תוספות והשלמה לקטע יסודי זה באות בהלכות תמורה:

אע"פ שכל חוקי התורה גזירות הם כמו שביארנו בסוף מעילה, ראוי להתבונן בהן, וכל מה שאתה יכול ליתן לו טעם תן לו טעם. הרי אמרו חכמים הראשונים שהמלך שלמה הבין רוב הטעמים של כל חוקי התורה. יראה לי שזה שאמר הכתוב "והיה הוא ותמורתו יהיה קדש" (ויקרא כז, י), כענין שאמר "ואם המקדיש יגאל את ביתו ויוסף חמישית כסף ערכך עליו (שם, טו). ירדה תורה לסוף מחשבת האדם וקצת יצרו הרע. שטבע של אדם נוטה להרבות קניינו ולחוס על ממונו, ואע"פ שנדר והקדיש אפשר שחזר זו וניחם ויפדה בפחות משוויו. אמרה תורה אם פדה לעצמו יוסיף חומש, וכן אם הקדיש בהמה קדושת הגוף, שמא יחזור בו, וכיון שאינו יכול לפדותה, יחליפנה בפחותה ממנה. ואם תתן לו רשות להחליף הרע ביפה יחליף היפה ברע, ויאמר טוב הוא. לפיכך סתם הכתוב בפניו שלא יחליף, וקנסו אם החליף ואמר "והיה הוא ותמורתו יהיה קדש" (שם, י). וכל אלו הדברים כדי לכוף את יצרו ולתקן דעותיו.⁵¹

המצווה הדתית דייה בסמכות עצמה: חובת הציות לה אינה תלויה בדבר "שאין הכבוד לעצמן של מצוות אלא למי שצוה בהן ברוך הוא".⁵² אף-על-פי-כן, החיפוש אחרי כוונתה ותכליתה, המאמץ הנמרץ לתת לה טעם, הוא מרכיב בסיסי של ידיעת ה' ואמצעי המקדם את האדם בדרכו אל השלמות. רק ההתבוננות והעיון, החשיבה הבלתי פוסקת על משמעותה של כל מצווה ומצווה ועל מטרותיה, עשויים לשמש תריס מפני הזנחה בקיום המצוות והמעטת חשיבותן והשפעתן. בהקשר זה יש לקרוא את דברי הרמב"ם במורה נבוכים:

ודע שמעשה העבודות האלו כולם, כקריאת התורה, והתפילה ועשות שאר המצוות, אין תכלית כוונתם רק להתלמד ולהתעסק במצוות השם יתברך ולהפנות מעסקי העולם. וכאלו אתה התעסקת בו יתעלה ובטלת מכל דבר זולתו. אבל אם תתפלל בהנעת שפתיך ופניך אל הכותל ואתה

51 הלכות תמורה ד, יג. דיון מקיף בשני מקורות אלה נמצא בספרו מבוא למשנה תורה לרמב"ם, עמ' 305 ואילך.

52 הלכות שחיטה יד, טו.

חושב במקחך וממכרך, ותקרא התורה בלשונך ולבך בבנין ביתך, מבלי בחינה במה שתקראהו. וכן כל אשר תעשה מצוה תעשנה באברך, כמי שיחפור חפירה בקרקע או יחטוב עצים מן היער, מבלי בחינת ענין המעשה ההוא. לא מי שצוה לעשותו ולא מה תכליתו כוננתו, לא תחשוב שהגעת לתכלית. אבל תהיה אז קרוב למי שנאמר בהם קרוב אתה בפיהם ורחוק מכליותיהם (ירמיהו יב, ב).⁵³

זו השאיפה של כל רוחניות, שיסודה באמונה בכוחן הממריץ והמחדש של התבונה וההפנמה. רק חדירה למגמת המצוות ומהותן תפתח פתח לאדם להשיג את השלמות הרצויה או להתקרב אליה. אם אין הוא מודע למטרה הסופית – והוא מנהיג עצמו לפום שגרה, בחינת מצוות אנשים מלומדה. אמנם ידי חובתו יצא אבל יתרון רוחני לא יהיה לו מעמלו. נוסף לזה, העדר דעת במטרות האמיתיות עלול להביא גם לעיוותן של המצוות, לא רק להזלזלותן ולהשתגרותן המכנית. דוגמה ברורה לכך נמצאת בהלכות מזווה:

אלו הטפשים [שכותבים במזווה שמות המלאכים וכו'...] לא די להם שביטלו המצוה, אלא שעשו מצוה גדולה, שהיא יחוד השם של הקב"ה ואהבתו ועבודתו, כאילו הוא קמיע של הניית עצמן, כמו שעלה על לבם הסכל שזהו דבר המהנה בהבלי העולם.⁵⁴

העובדה שהמצוות אינן שרירותיות אלא יש לכל מצווה סיבה ותכלית היא מוקד כל כתבי הרמב"ם. משפט המדגיש בצורה חותכת את העיקרון שהמצוות אינן סתם גזירות אלא שיש תועלת במצוות, ואת הצורך המוחלט להרים עיקרון זה על נס ולהשמיעו באוזני כול, מלומדים ופשוטי עם כאחד, נמצא באיגרת תימן: "ואילו היה יודע פנימיותיהם [של מצוות], היה יודע שהדת האלוקית האמיתית שחכמתה בפנימיותה, ושאין לה שום ציווי ולא אזהרה שאין בפנימיותה שלה דברים המביאים תועלת בשלמות האדם."⁵⁵

ח. ההתעמקות בתוכן המצוות ובמגמתן מחויבת גם כדי ללמדנו שכל משפטי התורה מכוונים להעלות את האדם אל דרגת המוסריות הנעלה ביותר,

53 מורה נבוכים, ח"ג: נא.

54 הלכות מזווה ה, הל' ד.

55 איגרת תימן, בתרגומו של י"ל נחום, עמ' 17-19 (המובאת בטברסקי, מבוא למשנה תורה לרמב"ם, עמ' 312-313).

הקדושה העילאית ביותר, ואל השלמות הנאצלת מהן.⁵⁶ הבנת פנימיות המצוות מלמדת שההלכה משמשת מעין "קרש קפיצה" לשאיפות ולמעשים של "לפנים משורת הדין". מעשים של "שורת הדין" לשאיפות ולמעשים של "לפנים משורת הדין". מעשים של "שורת הדין" (כלומר, מעשים שההלכה הגדירה אותם בשלמותם ובדייקנות) מחנכים את האדם ומובילים אותו לקראת מעשים של "לפנים משורת הדין" (כלומר, התנהגות דתית מוסרית שהיא האידיאל הרצוי). יש להבין את דברי הרמב"ם בהלכות עבדים:

מותר לעבוד בעבד כנעני בפרך ואע"פ שהדין כך, מדת חסידות ודרכי חכמה שיהיה אדם רחמן ורודף צדק ולא יכביד עולו על עבדו ולא יצור לו ויאכילהו וישקהו מכל מאכל ומכל משתה [...] וכן מפורש בדרכי איוב הטובים, שהשתבח בהן: אם אמאס משפט עבדי ואמתי בריבם עמדי, הלא בבטן עושני עשהו ויכונונו ברחם אחד (איוב לא, יג, טו).

ואין האכזריות והעזות מצויה אלא בעכו"ם עובדי ע"ז. אבל זרעו של אברהם אבינו, והם ישראל שהשפיע להם הקב"ה טובת התורה וצוה אותם בחוקים ומשפטים צדיקים רחמנים הם על הכל. וכן במדותיו של הקב"ה, שצונו להדמות בהם, הוא אומר: ורחמיו על כל מעשיו (תה' קמה, ט) וכל המרחם מרחמין עליו שנאמר ונתן לך רחמים ורחמך והרכך (דב' יג, יח).⁵⁷

"חוקים ומשפטים" ו"מידות חסידות ודרכי חוכמה" ממוקמים בצדק, בקשת רבת צבעים, בסמיכות זה לזה. הסתעפות טבעית, מחויבת, ספונטנית, של היות האדם עוסק בתורה תמיד ומקיים את מצוותיה המפורשות היא שיעשה בכל מעשיו לפנים משורת הדין ויקדש את ה'. הרמב"ם הדגיש לקח זה בהלכות יסודי התורה:

וכן אם דקדק החכם על עצמו, והיה דבורו בנחת עם הבריות, ודעתו מעורבת עמהם ומקבלם בסבר פנים יפות, ונעלב מהם ואינו עולבם, מכבד להם ואפילו למקלין לו, ונושא ונותן באמונה, ולא ירבה באריחות עמי הארץ וישיבתן, ולא יראה תמיד אלא עוסק בתורה, עטוף

56 להעמקה בנושא זה ראו טברסקי, שם, עמ' 319-333.

57 הלכות עבדים ט, ח.

בציצית מוכתר בתפילין, ועושה בכל מעשיו לפנים משורת הדין, והוא שלא יתרחק הרבה ולא ישתומם, עד שימצאו הכל מקלסין אותו ואוהבים אותו ומתאווים למעשיו, הרי זה קידש את ה' ועליו הכתוב אומר "ויאמר לי עבדי אתה, ישראל אשר בך אתפאר" (יש' מט, ג).⁵⁸

אפשר לסכם ולומר כי המצווה היא בה בשעה גם סיבה וגם מסובב למטרה המושגית, גם ממריץ וגם מגבש שלה, כשם שהיא בד בבד גם תוצאה של אהבת ה' וגם עילה לה ודחף אליה. הרמב"ם לימד יפה את הכלל שהאהבה לה' מעוררת התמסרות והתלהבות בקיום המצווה, ולהפך: קיום המצוות שב ומלהיב ביתר שאת את הכיסופים ואת האהבה לה'.

ט. בתפיסתו הרעיונית-חינוכית של הרמב"ם ובמשנתו על קיום מצוות והבנת מגמתן ופנימיותן יש קפידה גדולה נגד מעשים בלתי כנים ובלתי עקביים, נגד ראוותנות ומלאכותיות, נגד החצנה זולה וגניבת דעת.⁵⁹ נפנה תשומת לב לדבריו בפירוש המשנה:

"מכות פרושין" כך הוא ענינו. החכמים עליהם השלום קוראים לעצמם פרושים מחמת פרישותם מן המגרעות והתועבות והרדיפה אחרי ענייני העולם הזה שבני אדם שוגים בהם, ומגמת פניהם חיי העולם הבא ודברים הנעלים. ויש מבני אדם המקשטים את עצמם בדברים אלו ומראה בעיני בני אדם שהוא פורש מדברים השפלים והמתועבים, בו בזמן שהם תכונותיו כשלעצמו. אלא שהוא פורש מהם מחמת איזה עניין מענייני העולם הזה וכך אמרו עליהם השלום: שבעה פרושין הן, ומנו כל מי שמתחסד מחמת איזו סבה מסבות העולם הזה, כגון כדי שיכבדוהו בני אדם או כדי שלא יאבד ה' ממנו וירע מצבו. ואין לדעתם פרוש אמתי אלא עובד מאהבה כאברהם אבינו. וכל הששה מגונים, שהם מוסיפים על מה שהם חייבים ומגזימים בחיצוניותם כדי לגנוב דעת הבריות. ולפיכך נתכנו בגלל שהם מוסיפים וממאסים בזה את התורה "מכות" ולפיכך אמרו "מכות פרושים".⁶⁰

58 הלכות יסודי התורה ה, יא.

59 להעמקה בנושא זה ראו מבוא למשנה תורה לרמב"ם, עמ' 117-120.

60 פירוש המשנה, סוטה, פ"ג, משנה ג (מהדורת קאפח), עמ' קעג-קעד.

וכך נביא לעיון את דבריו על קדושה וטהרה במורה נבוכים:

אמנם נקוי הבגדים ורחיצת הגוף ונקי היציה והלכלוכים הוא גם כן מכוונת זאת התורה, אך אחר טהרת המעשים וטהרת הלב מן הדעות הטמאות והמידות המגונות. אמנם שיספיק לאדם נקוי הנראה ברחיצה וטהרת הבגדים לבד. עם רוב התאוה בתענוגים והשלוח במאכלים ובמשגל, הוא בתכלית הגנות אמר ישעיה בזה: "המתקדשים והמטהרים אל הגנות אחר אחת בתוך, אוכלי בשר החזיר [...] (ישע' סו, יז). אמר שהם יטהרו ויתקדשו במקומות המוגלים והמפרסמים, ואחר כך יתיחדו בחדרים ותוך בתיהם במרים וחטאתם [...] העולה מן המאמר שגליהם מנוקים, אבל כתוכם הם עם תאוותם והנאות גופם ואין זה כוונת התורה.⁶¹

בעצם השקפה זו והדגשה זו נכללו בהלכות דעות:

אסור לאדם להנהיג עצמו בדברי חלקות ופיתוי ולא יהיה אחד בפה ואחד בלב, אלא תוכו כברו, והענין שבלב הוא הדבר שבפה, ואסור לגנוב דעת הבריות, ואפילו דעת הנכרי [...] ואפילו מלה אחת של פיתוי ושל גניבת דעת אסור, אלא שפת אמת ורוח נכון ולב טהור מכל עמל והוות.⁶²

נספח: אגדה

בעיני הרמב"ם היתה האגדה מקור בעל חשיבות גדולה, שניתן היה לחוקרו בדייקנות ולהשתמש בו בתנופה יוצרת לצרכים שונים (כגון חיזוק הלכה מן ההלכות או שכלול ניסוחה, בייצור זיקה פילולוגית או השערה בלשנית ובעיקר הדגמת תכונה מוסרית או בסיס עמדה פילוסופית). הרמב"ם התעניין כל חייו באגדה, בבעיותיה הפרשניות ובעוצמה הרוחנית הטמונה בה. הוא ידע להזהיר מפני פרשנות מילולית המחטיאה את המטרה בגלל הנחות מופרכות וחשבונות שגויים. קטעי אגדה הנראים זרים ובלתי מתקבלים על

61 מורה נבוכים, ח"ג: לג.

62 הלכות דעות ב, ו.

הדעת צריכים פירוש שכלי-רוחני ובעל משמעות מיוחדת, להוציא מלבם של אלה שתופסים דברי חכמים "כפשוטם ואינם מסבירים אותם כלל". ידועים דבריו בהקדמה לפרק חלק:

וזו הכת עניית הדעת יש להצטער עליהם לסכלותם: לפי שהם מכבדים ומנשאים החכמים – כפי דעתם – והם משפילים אותם בתכלית השפלות והם אינם מבינים זה. וחי השם-יתברך! כי הכת הזאת מאבדים הדרת התורה ומאפילים זהרה, ומשימים תורת ה' בהפך המכוון בה. לפי שהשם-יתברך אמר בתורה התמימה: אשר ישמעון את כל-החוקים האלה ואמרו: רק עם-חכם ונבון הגוי הגדול הזה (דברים ד, ו) – והכת הזאת מספרים מפשטי דברי החכמים, זכרונם לברכה, שכששומעין אותם שאר האומות אומרים: "רק עם סכל ונבל הגוי הקטן הזה."⁶³

רמז לתוכנית ברורה לחבר פירוש מיוחד על אגדות התלמוד והמדרש על דרך החשיבה השכלית והפרשנות האלגורית-פילוסופית כלול בפסיקה דלהלן, השאובה אף היא מן ההקדמה לפרק חלק: "ועוד אחבר חיבור אחר-בבו כל-הדרשות הנמצאות בתלמוד וזולתו, ואבארם ואסבור בהן סברות שיהיו נאותים לאמיתת העניינים. ואביא ראיה על-כל-זה מדבריהם גם-כן. ואגלה מה-שהוא מן הדרשות דרך פשטן, ואשר מהן משל; ואשר מהן היו בחלום וזכרו אותן במאמר פשוט מוחלט, כאילו היו בהקיץ. ובאותו חיבור אבאר לך אמונות רבות; ושם אבאר כל-הדברים אשר נתתי לך מהם מדברי אלה העיקרים מעטים."⁶⁴

אף שהרמב"ם זנח תוכנית זו לאחר זמן, הקדיש הוא מקום נרחב במורה נבוכים לבעיות הקשורות בהבנת המשלים והנבואות ולדרכים שבהן ניתן לפרש פסוקי מקרא ומאמרי חז"ל כדי להשתית עליהם את יסודות האמונה. אין ספק שהוא ראה ב"מורה" מעין תחליף חלקי לפירוש האגדות שביקש לכתוב. דברים מפרשים בנידון ציין בהקדמתו למורה נבוכים:

בפירוש המשנה הבטחנו שנבאר עניינים מוזרים בספר הנבואה ובספר

63 הקדמה לפרק חלק (הקדמות לפירוש המשנה שערך וביאר מרדכי דב רבינוביץ; ירושלים: מוסד הרב קוק, תשכ"א), עמ' קיח-קיט.

64 שם, עמ' קלג-קלד.

ההתאמה, ספר שהבטחנו לבאר בו את המוקשה בכל הדרשות אשר הפשט שלהן מנוגד מאוד לאמת, חורג מן המושכל. הן כולן משלים. כאשר החילונו לפני שנים רבות כותבים ספרים אלה וחיברנו משהו מהם, מה שהתחלנו מבארים בשיטה זו לא היה טוב בעינינו, מכיוון שראינו שאם נמשיך להמשיל ולהסתיר את מה שראוי להסתיר, לא נסטה מן המטרה הראשונה ונהיה כמי שהחליף פרט בפרט מאותו מין. ואם נבהיר את הראוי להבהרה, זה לא יתאים להמון האנשים, והרי כוונתנו היתה לבאר את משמעויות הדרשות ואת פשטי הנבואה להמון [...] אשר למשמעות הנבואה וביאור דרגותיה ובהרת המשלים שבספריה, הרי אלה יתבארו בספר זה בדרך אחרת של ביאור. לכן נמנענו מלחבר אותם שני ספרים כפי שהיו. אשר להזכרה קצרה של יסודות האמונה וכללי האמיתות ורמזים הקרובים לדברים מפורשים, הסתפקנו במה שציינו בחיבור ההלכה הגדול, משנה תורה.⁶⁵

תוספתא: יצחק טברסקי

לתפיסתו של יצחק טברסקי, החינוך היהודי האידיאלי הוא חינוך הלכתי כפי שהוא נתפס בעיני היהדות הרבנית. לשם ניסוח אידיאל זה נסמך טברסקי על כתבי הרמב"ם, שראה בו את הרהוט והבהיר בַּדְּבָרִי היהדות.¹

טברסקי מנתח את כתביו של הרמב"ם על החינוך בשיטה שמשמשת אותו בבחינת כתבי הרמב"ם בתחומים אחרים בחיים ההלכתיים, כגון תפילה, צדקה וארץ-ישראל.² הוא פותח במשנה תורה, בקריאה מדוקדקת של ההלכה בנושא מסוים כפי שהוא מתומצת שם, ומייחד תשומת לב למושגים מרכזיים. אחר-כך הוא חושף את היסודות הפילוסופיים שבתשתית הקביעות ההלכתיות בהסתמכו על כל כתבי הרמב"ם. לבסוף הוא שב למשנה תורה כדי להבהיר את היחס בין הפילוסופיה להלכה.

בתהליך זה בא לידי ביטוי ניסיונו של טברסקי לנסח מחדש, יותר מאשר לפרש מחדש, את הגישה הקלאסית של היהדות לכל נושא. למרות השגותיהם של החוקרים האחרים בפרויקט בדבר נמנעותו של ניסוח מחודש "אובייקטיבי", טברסקי איתן בטענתו שהוא מייצג נאמנה את מחשבת הרמב"ם, המיטיבה לייצג את מקורות היהדות.³

1 כל האמירות והציטוטים, אלא אם כן מצוין אחרת, לקוחים מן הרשימות שנעשו בפגישותיו של טברסקי עם המחנכים. טברסקי קרא את הרשימות אחרי כל פגישה כדי לוודא שאין בהן טעויות או עיוותים ושמר את העותקים המתוקנים בתיקיה נפרדת, בכוונה להשתמש בהן במאמרו.

2 להרחבה על מתודה זו ראו הערה 12 להלן.

3 ראו "On Law and Ethics in the *Mishneh Torah*: A Case Study of *Hilkhot Megillah*" II: 17", in *Tradition* 24:2 (Winter 1989), pp. 139-140.

טברסקי מחיל אותה מתודולוגיה גם על חינוך בסכמו את ההלכה בהלכות תלמוד תורה שבמשנה תורה. כשהוא שואל "מה צריך יהודי ללמוד – ומדוע?" הוא מתמקד בקטע שהרמב"ם מזהה בו שלוש יחידות בתוכנית הלימודים ההלכתית. טברסקי מנתח את שלושת המונחים – תורה שבכתב (או מקרא), תורה שבעל-פה (הסיכום המוסמך של ההלכה, או משנה) ותלמוד (הסיכום האנליטי של התורה שבעל-פה, הכולל את ה"פרדס", או הפילוסופיה) – ומתאר את נושאי הלימוד ואת הפדגוגיות הכרוכות בהם.

ואז הוא חושף את ההנחות הפילוסופיות שבבסיס המונחים ומחפש את העקרונות המשלבים אותן לכלל תפיסה של חינוך. לתכלית זו הוא מצטט מפתביו האחרים של הרמב"ם על יהדות, על מוסר, על מדע, על חברה ועל פיתוח האישיות – ביחסם לחינוך. עיונים אלה הובילו אותו לתחום שהוא מכנה "מטא-הלכה": הבנה העולה מתוך מחקר מדויק של ההלכה וחושפת את "התשתית ומבנה-העל, היסודות והמטרות של ההלכה והחיים הדתיים".⁴ בדיונים שניהל עם חוקרים ומחנכים ראה טברסקי במושג הרגל* של הרמב"ם את העיקרון המנחה של החינוך היהודי המסורתי (עיקרון שטרם דן בו בחיבוריו שהתפרסמו עד כה). משמעות ההרגל, הוא טוען, היא החדרת הבנה פילוסופית לקיום המצוות באופן שלא יעשה מכני או ילבש אופי של יציאה ידי חובה גרידא.

לפי טברסקי, תפקיד החינוך היהודי ההלכתי הוא להפעיל את ההרגל. בהלכות תלמוד תורה הוא מוצא שלושה שלבים של הרגל: למן הלידה ועד פיתוח יכולת הקריאה; למן פיתוח יכולת הקריאה ועד הבגרות; ולמן הבגרות ועד ללמידה הנמשכת כל חיי הלומד.

ככל שהבהיר את האידיאלים של החינוך ההלכתי, כן החל לחקור סוגיות כגון יחסי מורה-תלמיד בהלכה, חינוך האופי וחובת החינוך לכול. הוא גם בחן ניסיונות שונים להקניית חינוך הלכתי בהיסטוריה היהודית ושקל את האתגרים שמציאות זמננו מציבה לאידיאלים המסורתיים.

לפני מותו כמעט סיים את המבוא לסיכום תפיסת החינוך היהודי של הרמב"ם, המבוסס על שנות עבודתו בפרויקט. בכותרת מה על יהודי ללמוד

4 ראו "Talmudists, Philosophers and Kabbalists: The Quest for Spirituality in the Sixteenth Century", in *Jewish Thought in the Sixteenth Century*, ed. Bernard Dov Cooperman (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983), p. 450.

* בתרגום החדש של מורה נבוכים, פרי עבודתו המדויקת של פרופסור מיכאל שוורץ, שציטוטים ממנו הובאו במאמרו של טברסקי לעיל, המונח "תרגול" מחליף את המונח "הרגל" (מורה נבוכים [תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, הוצאה לאור], 2002).

– ולשם מה? השלים ניתוח ראשוני של קטע מהלכות תלמוד תורה. הפרק הקודם מורכב משני חיבורים אלה. לשמחתנו, נותרו בידינו גם הרשימות, המקורות ופירושי המקורות מפגישותיו של טברסקי עם המחנכים. הוא קרא ואישר את החומרים הללו, והתכוון להשתמש בהם כבסיס לניסוח האידיאל הקלאסי. להלן מבחר מכל אלה, בלוויית קטעים מכתביו של טברסקי המרחיבים את עיוניו בחינוך ההלכתי.⁵

חלק א: מטא־הלכה וחינוך

מאחר שאת תפיסת החזון שלו בדבר החינוך היהודי ביסס טברסקי על תפיסתו את ההלכה, יוחדו כמה מן הפגישות עם החוקרים והמחנכים להבהרת העקרונות המטא־הלכתיים שלו.

על אופי ההלכה⁶

טברסקי מגדיר את ההלכה "הביטוי המעשי של המהות הרוחנית היהודית". לפי גישתו, ההלכה היא מערכת דתית המשלבת את ההיבט המעשי של הדת ואת ההיבט הרוחני שלה, אף שהוא מכיר בכך שלעיתים קרובות השניים הם "צירוף של ניגודים".

"הלכה היא מערכת דיאלקטית מתוחה ומלאת חיוניות", הוא מסביר, מערכת המאחדת, אך גם מעמתת, "תורה ונבואה", "מוסדיות וכריזמה", "נורמטיביות בעשייה ופנייה פנימה בהרגשה ובמחשבה", "החלטיות אובייקטיבית והתעלות סובייקטיבית" ו"סתגלנות ורוחניות".

במקום להניח לקטבים אלה להתחרות זה בזה ולחתור זה תחת זה, ההלכה מנסה לשכנע בכפיפה אחת באופן שכל אחד מהם יוכל להזין ולהשלים את

5 רשימה ביבליוגרפית של כתבי טברסקי ראו ב־*Me'ah She'arim: Studies in Medieval Jewish Spiritual Life in Memory of Isadore Twersky*, eds. E. Fleischer, G. Blidstein, C. Horowitz and B. Septimus (Jerusalem: Hebrew University Press, 2001).

6 אנחנו מצטטים מתוך S.D. "Religion and Law", in *Religion in a Religious Age*, ed. S.D. Goitein (Cambridge, MA: Association for Jewish Studies, 1974), pp. 69-70. "Some Aspects of the Jewish Attitude Toward the Welfare State", in *Tradition* מתוך G. van der Leeuw, *Religion* של טברסקי התייחס לספר הקלאסי של (1963), pp. 144-145. *in Essence and in Manifestation*, trans. J.E. Turner (New York: Harper & Row, 1963), כאל מקור להבחנה בין דת כמהות לדת כביטוי מעשי.

האחר. "המשיכה הדיאלקטית" של ההלכה היא לעבר "יחס הרמוני והפריה הדדית בין חוק לחוויה".

על המצוות

סינתזה ייחודית זו בין רעיון להתנהגות באה לידי ביטוי בכל מצווה ומצווה, שניתנו כל אחת בלויית "טלאולוגיה" משלה, או תכלית דתית, מוסרית או חברתית עמוקה יותר. טברסקי מציג את התפילה כדוגמה קלאסית ל"מצווה שבין אדם למקום". בתפילה "ההלכה נוטלת תזה – הספונטניות של התפילה, הבאה לידי ביטוי ביחס דיאלוגי אמיתי בין אדם לאלוהים, מרכיבה עליה אנטיזה – קביעות ואחידות של תפילה – וחותרת ליצור סינתזה: שגרה של דבקות". כך החוק "מנסה לאזן בין חוויה פנימית לביצוע שגור, להימנע מאנרכיה ליטורגית, ובד בבד להקפיד לא להפיק סטריאוטיפ חסר רוח".⁷

צדקה, הדוגמה השנייה של טברסקי, קשורה לתחום החברתי או הבין אישי, ש"בין אדם לחברו":

ההלכה קיבלה עליה להפוך פעולה שהיא מלכתחילה אמורפית, ואולי אף מונעת בדחף רגעי, לעשייה מוגדרת בקפידה ומוסדרת לחלוטין. היא הפכה את מתן הצדקה, תרומה רצונית מטבעה בדרך כלל, לחובה הנתונה לשומה ולגבייה. ואולם בעודה מבצעת אוכייקטיביזציה וקונקרטזציה של הלך רוח סובייקטיבי וזורם, היא מתעקשת בנחרצות על הגישה, ההרגשה ואופן הפעולה הראויים. היא קיוותה לשלב בין התזה של נתינה חופשית וספונטנית לבין האנטיזה של תרומת חובה חסרת נשמה, והפיקה פעולה מורכבת, סובייקטיבית, ועם זאת קבועה מבחינת הכמות, בעלת השראה ושגורה כאחת, אינטימית ובכל זאת רשמית [...] כאן המתח בא לידי ביטוי גם באופן סמנטי, במונח "צדקה", הכולל נתינה ועשיית צדק כאחת, פעולות המבוססות על תודעה מוסרית כשם שהן מבוססות על אופן פעולה ראוי המנוסח בהלכה בפרוטרוט.⁸

7 "Some Aspects of the Jewish Attitude", עמ' 144.

8 שם, עמ' 144-145.

על קיום מצוות ורוחניות

קיום המצוות מקנה ליהודי הממלא אותן גישה לממדיהן הרוחניים – להבנה עמוקה יותר של תוכנן ותכליתן. היהדות, שלא כגישות דתיות המצריכות השגחה של ההכרה כדי לאפשר חוויה רוחנית, מזמינה את היהודי, ואפילו מחייבת אותו, לכלול הבנה בקיום המצווה:

יש לומר באופן חד-משמעי כי אין ברית טבעית בין רוחניות לבין אנטי אינטלקטואליזם, כמצטייר לעתים קרובות בהיסטוריה של הדת. [...] הניגוד הרגיל בין תבונה לדת [...] אינו מדויק ואף אינו שימושי להבנת המתחים בהיסטוריה של היהדות [...] רציונליזם ורוחניות הם נטיות קרובות ברוחן; המחווה הקוגניטיבית לא זו בלבד שאינה אנטגוניסטית לרגישות, לסובייקטיביות ולספונטניות, אלא אף מחזקת אותן.⁹

אולם לתפקיד התבונה בהלכה יש שתי מגבלות. ראשית, כפי שכתב טברסקי במבוא למאמרו והדגיש בדיונים עם המחנכים, "קיום המצווה אינו מותנה בהבנה או בהסכמה". ההנעה הראשונית לקיום נמשך של המצוות היא סמכותו המצווה של אלוהים, לא מידת ההזדהות הרציונלית של האדם עם ההלכה – חשובה ככל שתהיה – ובעיקר בתפיסת ההלכה של הרמב"ם. שנית, קיום המצווה הוא תנאי מוקדם להבנתה. היות שמהות ההלכה אינה אינטלקטואלית כשלעצמה – אלא קשורה קשר הדוק לסיבת קיומה ולתוצאתה – אי אפשר לתפוס את ההלכה או להזדהות עמה בלי לחוותה מתוך שמירתה. "אי אפשר להבין את משמעות האבל בתשעה באב," טוען טברסקי, "אם לא נופלים אפיים ארצה ואומרים קינות." כפי שהוא מציין במאמרו, "המעשה מעורר גם התבוננות ותבונה – תפיסה שכלית."

על האתגר החינוכי של הרוחניות בהלכה

קיום ההלכה הוא תנאי מוקדם להבנתה, ואילו "ההשפעה הרוחנית של המצווה על המקיים אותה אינה ממילאית". אי אפשר להבין מצווה מתוך עיון גרידא; רק באמצעות החדרת לימוד ההלכה לקיומה השגור באופן שיפעלו זה

9 "Religion and Law", עמ' 78-79, הערה 6. על מקורות יהודיים לעניין זה אמר טברסקי: "מבחי אבן פקודה ועד הרמח"ל הדרישה היא לעיון רציני, חשיבה ולא מצוות אנשים מלומדה, התלהבות למראית עין או סגפנות קיצונית." בהערה גם ציטט באריכות ממסילת ישרים לרמח"ל, פרק ג.

על זה, יוכל מי שמקיים הלכה להיות מושפע מבחינה רוחנית. פעילות הגומלין הדיאלקטית היא-היא "הפתח לחינוך" לפי טברסקי. הדינמיקה של ההרגל, כאשר הוא נעשה כראוי, היא שמונעת את מידורו של הידע ההלכתי מקיום ההלכה. ככל שייטיב להפעיל את ההרגל, כך יחדיר היהודי שומר המצוות לכל מצווה הבנה מורכבת ומובחנת של תכליתה.

על תכליות החינוך ההלכתי

הרגל הוא פעילות הנמשכת כל החיים, אך הוא אינו מטרה כשלעצמה. ככל שההרגל מעמיק יותר, כך הוא מקרב את היהודי ההלכתי אל "ארמון המלך" ולתכליות העילאיות של שמירת מצוות חדורת הבנה: אהבת ה' ועבודת ה'. אהבת ה' היא התכלית הרוחנית, עבודת ה' היא התכלית המעשית. הדגש של טברסקי באהבת ה' הרשים בייחוד מחנכים שהושפעו מאפיונה הרווח של הנצרות כדת האהבה. כפי שטברסקי כותב ומדגים בשיעוריו העוסקים במקורות הרמב"ם, תכלית החינוך היהודי היא לטפח את סוג האישיות הדתית שאהבת ה' אמיתית היא שמניעה אותה בכל תחומי החיים. הדבר אינו בר השגה – כפי שעשויה להניח תפיסה דתית רומנטית גסה – באמצעות השראה חטופה או חוויות ספונטניות שטופות היקסמות והתעלות. אהבת ה' מתעוררת דווקא באמצעות חזרה ממושמעת על ההרגל. כך אהבת ה' היא בעת ובעונה אחת "בחינת שיא ומחוז חפץ להתאמצות אינטלקטואלית", מסביר טברסקי, ו"פועל יוצא של קיום המצוות".¹⁰ אם אהבת ה' יוצרת "גורם מעורר ומעודד לקיום נלהב ומכוון כנצרך של המצוות", בעבודת ה' באה לידי ביטוי היכולת להביע בפועל את האהבה לאלוהים. כדי להגיע למצב זה על האישיות הדתית לתרגם את הבנתה במצוות לכלל עשייתן. כאשר עבודה דתית רוויה הבנה כזו היא נעשית גילום מיומן, דק ורגיש של האהבה לאלוהים. עבודה דתית שאינה מושכלת בתפיסת טעמן ותכליתן של המצוות עלולה ליצור עיוות בקיומן.

10 יצחק טברסקי, מבוא למשנה תורה לרמב"ם (ירושלים: מאגנס, תשנ"א), עמ' 199, הערה 49.

חלק ב: התייחסויות לחינוך בכתבי הרמב"ם

משנה תורה על אופי ההלכה

כהכנה לדינו עם טברסקי למדו המחנכים את חיבורו העיקרי, מבוא למשנה תורה לרמב"ם, ובייחוד את הפרק השישי, "הלכה ופילוסופיה"¹¹. לידו של טברסקי משנה תורה עוסק בהיבטיה הרוחניים של ההלכה כשם שעבודותיו הפילוסופיות במפורש של הרמב"ם, כגון מורה נבוכים, עוסקות בהם. בצטטו מן המבוא של הרמב"ם למשנה תורה מסביר טברסקי כי "ברור שהרמב"ם אכן התכוון לא רק לפסוק הלכה ולחבר 'דברים בעניין האסור והמותר, הטמא והטהור', אלא אף לבאר 'עיקרים תוריים' ו'שורשי הדת', ולהציע 'דעות אמיתיות ומדויקות' ולהתוות דרך לאיש ואיש לדעת 'סוף ענינם' [של מצוות התורה] כפי כוחו"¹². תובנה זו סייעה למחנכים להבין את השקפתו של טברסקי על משנה תורה כמקור הפדגוגי ליישום ההרגל:

ב"משנה תורה", שהוא פחות מכל דבר ספר חוקים יבש ופונקציונלי, ניתנת הדעת, כפי שכבר צוין לעיל, לעניינים של פיזיקה, מטאפיזיקה, תורת הנפש, תורת התזונה, חכמת התכונה, ימות המשיח והעולם הבא. יש בו שפע של הערות פילוסופיות, עקרונות תיאולוגיים, הנחיות רציונליות, הערות על תולדות הדת והנבואה, על מדע ורפואה, על קידוש השם ודעת ה' ואהבתו וכן שיטה שלמה בתורת המוסר. כפי שנראה להלן, השיטה המיימונית של סיכום ההלכה הכילה מידה גדושה של התייחסות לעניינים שבפילוסופיה ובמוסר; לפיכך יש ב"משנה תורה" סטיות ופיסקאות ביניים לא מעטות בנושאים אלה. הנחות יסוד וציוויים מוסריים מתבררים ומתנסחים מפורשות ואידיאלים הגלומים בהלכה זו או אחרת מוגדרים בפה מלא. מצוות סתומות זוכות להסבר, ועקרונות פילוסופיים, המעמידים מסד לפרטי ההלכות, מתבררים והולכים. חוט השני של ההפשטה הרוחנית והאינטלקטואלית, העובר בגלוי וברצף בלתי פוסק מכתביו הראשונים של הרמב"ם אל ה"מורה" ומשם אל "מאמר תחיית המתים" ואל תשובותיו, ניכר אפוא יפה גם ברקמתו של "משנה תורה". כחלק משאיפתו לרכז בחיבורו הגדול את מלוא כוליות הידע של ימיו,

11 שם, עמ' 267-383

12 שם, עמ' 60-61.

ניסה הרמב"ם להביא לאיחודם הממוזג של המחשבה ושל המעש, של הפרקטיקה החיצונית ושל המשמעות הפנימית, של הפעולה הגלויה ושל החוויה הנעלמת, של "גופי תורה" ושל יסודותיה. [...] הקיטוב נסוג ומפנה דרך להשלמה הדדית.

[...] על פי שימת לב להדגשות מסוימות החוזרות ונשנות ב"משנה תורה", מהן עטופות בלבוש מדרש-פרשני, אפשר להבחין בבהירות-יתר במושגים שעמדו במרכז עולמו של הרמב"ם בשעה שחיבר את הספר. הוא שאף לחבר ספר פסקים שיחנך ובעת ובעונה אחת גם יחייב ושיהא כלי יעיל של הוראה והדרכה, שכן החוק עצמו היה בעיניו גורם של חינוך המוביל אל השלמות המוסרית והאינטלקטואלית. את החוק צריך להבין ולהעריך, כשם שיש לציית לו וליישמו.¹³

הרמב"ם על הרגל

טברסקי מסתמך על שלושה מקורות מן הרמב"ם לשם ניסוח עקרון ההרגל. הראשון לקוח מדיונו של הרמב"ם במסכת מנחות שעניינה קורבנות, בחיבורו פירוש המשנה. הרמב"ם מסביר את השימוש החלופי במשנה במונחים "חינוך" (גם במונח של "חנוכה") ו"הרגל" בהתייחסו להכשרת הכלים המשמשים לעבודת הקודש בבית-המקדש (כגון המזבח, השולחן והמנורה). כאן אפשר לראות בחינוך מעין הרגל:

והושאלה מלת חינוך בדברים אלה להתחלת העשייה, כאילו מרגילים כלי זה לעבודה זו על דרך הדמיון לאדם בתחילת לימודו מדע מסוים או מידות מסוימות שיתרגל בהם עד שיקלטו בו כתכונה.¹⁴

המקור השני של טברסקי לניסוח עקרון ההרגל הוא הלכות דעות של הרמב"ם

13 שם, עמ' 279-280. הערות טברסקי בדבר הגישה הנכונה בפירוש הנוסחאות ההלכתיות של הרמב"ם במשנה תורה ראו שם, עמ' 112-125. ראו גם "On Law and Ethics in the Mishneh Torah", עמ' 138-149. על פירוש מצוות אחרות לפי הרמב"ם (בכתבי טברסקי) ראו – על התפילה: "ייראה עצמו כאילו הוא עומד לפני השכינה"; כוונת הלב בתפילה במשנתו של הרמב"ם", בתוך כנסת עזרא – ספרות וחיים בבית הכנסת, אסופת מאמרים מוגשת לעזרא פליישר (ירושלים: הוצאת יד יצחק בן-צבי, תשנ"ה), עמ' 47-67; על המצוות התלויות בארץ-ישראל: "ארץ-ישראל וגלות במשנתו של הרמב"ם", בתוך ארץ-ישראל בהגות היהודית בימי הביניים (ירושלים: הוצאת יד יצחק בן-צבי, תשנ"א), עמ' 90-122. הגישה מסבירה את המתודה של טברסקי בחקר מצוות תלמוד תורה, המתוארת בהקדמה לתוספתא.

14 פירוש המשנה, מנחות ד, ד. שימו לב שהרמב"ם רואה ב"חינוך" שילוב של רכישת ידע ושל רכישת מידות טובות.

(מצוות המתייחסות לנטיות מוסריות ולהתנהגות אתית). במסגרת דיונו בנטיות הרצויות לפי ההלכה הרמב"ם מתאר כיצד אדם יכול לפתחן:

וכיצד ירגיל אדם עצמו בדעות אלו עד שייקבעו בו? יעשה וישנה וישלש במעשים שעושה על-פי הדעות האמצעיות ויחזור בהם תמיד, עד שיהיו מעשיהם קלים עליו ולא יהיה בהם טורח עליו, ויקבעו הדעות בנפשו.¹⁵

טברסקי גורס שאין להשיג נטיות (דעות, בלשון הרמב"ם) אלה באמצעות הלימוד לבדו, אלא נחוצה עשייה חוזרת ונשנית. ואולם אין לבלבל בין הרגל לבין אינדוקטרינציה, שכן חזרה שאינה מולידה את הנטיות הרצויות אינה מספקת. ההרגל מאפשר לאדם לעמוד על טיבן הרצוי של הנטיות ולהמשיך להביע אותן בעקביות בעשייתו.

המקור השלישי של טברסקי לניסוח עקרון ההרגל לקוח מקטע במורה נבוכים שהרמב"ם מפרש בו גמרא (שבת לא, ע"א) הקובעת שכל אדם נידון בסוף על-פי שלוש שאלות: "[...] קבעת עיתים לתורה? פלפלת בחוכמה? הבנת דבר מתוך דבר?"

לפי הרמב"ם, דברי חז"ל מלמדים ש"מהאדם נדרשת בתחילה ידיעת התורה. לאחר זאת נדרשת ממנו חוכמה. לאחר זאת נדרש ממנו מה שמוטל עליו מהלכתה של תורה, כלומר להקיש מה ראוי שיעשה".¹⁶ בעיני טברסקי, כוונת הרמב"ם היא שערכו של יהודי אינו ניכר רק בבקיאותו בתורה ובהכרת אמיתותה, אלא גם ביכולתו ליישמה הלכה למעשה.

המקורות הקודמים מבחינים בין הרגל לשגרה, ואילו כאן יש הבחנה בין הרגל להפשטה או ידע שאינו בא לידי ביטוי בהתנהגות. ההרגל משחרר את העשייה ההלכתית מהיותה משימה מכנית ומוסיף לה ספונטניות, סובייקטיביות ורגש – מה שטברסקי מכנה "לחלוחית".

הרמב"ם על אהבת ה' ועבודת ה'

טברסקי רואה בבוגר החינוך ההלכתי הראוי אדם שהבנתו ביהדות מולידה גם אהבת ה' וגם יכולת להביע אהבה זו באמצעות קיום מצוות, היינו עבודת ה'. תפיסה זו מבוססת על קריאתו את המונחים הללו כדרכו של הרמב"ם. במאמרו הוא מצטט מהלכות תשובה של הרמב"ם כדי להדגיש כי שלמות שכלית היא אמצעי למטרה הנעלה יותר של אהבת ה': "אינו אוהב הקדוש-

15 הלכות דעות א, ז.

16 מורה נבוכים, ח"ג: נד. הקטע התלמודי לקוח משבת לא, ע"א.

ברוך-הוא אלא בדעת שידעו: ועל פי הדעה תהיה האהבה: אם מעט – מעט, ואם הרבה – הרבה.¹⁷

בכתביו האחרים טברסקי מסביר כי מרכזיותה של אהבת ה' ביהדות ניכרת עוד בדמותו של אברהם ובפסוקי הליכה במקרא ובתפילה היהודית "שמע ישראל". גם כאן הוא מצטט מתוך הלכות תשובה:

העובד מאהבה, עוסק בתורה ובמצוות והולך בנתיבות החכמה, לא מפני דבר בעולם: לא מפני יראת הרעה, ולא כדי לירש הטובה – אלא עושה האמת מפני שהיא אמת, וסוף הטובה לבוא בגללה. ומעלה זו היא מעלה גדולה מאוד ואין כל חכם זוכה לה. והיא מעלת אברהם אבינו שקראו הקדוש-ברוך-הוא: אוהבו, לפי שלא עבד אלא מאהבה. והיא המעלה שציונו בה הקדוש-ברוך-הוא על ידי משה, שנאמר: ואהבת את ה' אלוהיך (דברים ו, ה). ובזמן שיאהב אדם את ה' אהבה הראויה – מיד יעשה כל המצוות מאהבה.¹⁸

טברסקי גם טוען שקיום מצוות ללא ידע המוביל לאהבת ה' יביא לכלל עשייה פגומה: "רק ההתבוננות והעיון – החשיבה הלא פוסקת על משמעותה של כל מצווה ומצווה ועל מטרותיה – עשויים לשמש תריס מפני הזנחה בקיום המצוות."¹⁹

הוא מדגיש את חשיבותו של הידע המוביל לאהבת ה' גם מסיבות מעשיות:

רק ידיעה במגמת המצוות תפתח פתח לאדם להשיג את השלמות הרצויה או להתקרב אליה. אם אין הוא מודע למטרה הסופית, והוא מנהיג עצמו לפום שגרה, בחינת "מצוות אנשים מלומדה", אמנם ידי חובתו יצא, אבל יתרון לא יהיה לו מעמלו. נוסף לזה, העדר-דעת במטרות האמיתיות עלול להביא גם לעיוותן של המצוות, לא רק להזדלזלותן ולהשתגרותן המכנית.²⁰

17 ספר המדע, הלכות תשובה י, ו.

18 שם, י, ב.

19 מבוא למשנה תורה לרמב"ם, עמ' 296. טברסקי מבסס את דבריו אלה על מורה נבוכים, ח"ג: נא.

20 שם.

טברסקי מאיר במאמרו סטייה מעין זו בדוגמה מהרמב"ם, המתייחס למי שרואה במזווה קמע פלאי. בדיונו עם המחנכים בדוגמה זו ציטט טברסקי מדברי הרמב"ם על מצוות מזווה כדי להדגים כיצד הבנה ראויה עשויה לחזק את עבודת ה':

כל זמן שיכנס ויצא יפגע ביחוד השם, שמו של הקדוש-ברוך-הוא ויזכר אהבתו ויעור משנתו ושגיתו בהבלי הזמן. וידע שאין דבר העומד לעולם ולעולמי עולמים, אלא ידיעת צור העולם ומיד הוא חוזר לדעתו והולך בדרכי מישרים.²¹

טברסקי טען שהסיבה להתייחסותו של הרמב"ם לכל אחת ואחת מן המצוות היא השקפתו של ימוד המצוות וקיומן הם אמצעים להגברת כוחו של הקורא לאהבת ה' ולעבודת ה'.

הרמב"ם וסוגיית האליטיזם

חוקרים רבים טוענים שתכליותיו החינוכיות של הרמב"ם הן אליטיסטיות.²² החוקרים והמחנכים בפרויקט הקשו על טברסקי בעניין זה, בטענה שגישת הרמב"ם אינה מתאימה לכלל הלומדים אלא רק למתי מעט מחוננים. טברסקי הגיב בהעלאת טענתו של הרמב"ם כי כל יחיד ניחן בכושר להגיע לאהבת ה' ולעבודת ה' באמצעות ההרגל, וציין את שימושו העקיב של הרמב"ם בתוספת "כפי כוחו" (לפי רצונו של אדם או חוזקו כעניין של בחירה, לא רק של כישרון מולד) בהלכות שניסח בקשר לחינוך. אפילו מעטים הם המממשים את האידיאל, האפשרות לעשות זאת פתוחה לכול באמצעות עיסוק מתמיד ברוח ובדעת:

הרמב"ם לא הסתיר את האליטיזם הרוחני שלו, אבל הוא ראה אותו פתוח לכול. שוב לכאורה יש כאן דמיון בין הפילוסופיה לתורת הסוד: כל שיטה מופשטת, המתבססת על פרשנות לא צמודה, היא אוטורית מיסודה. בדומה למקובלים, שדגלו בדביקות בתורות אוטוריות (תוך תקווה שהן יופצו בהדרגה יותר ויותר), לא הסתיר הרמב"ם את קני

21 משנה תורה, הלכות מזווה ו, יג.

22 ראו Josef Stern, "Maimonides on Education", in *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, ed. A. Rorty (London and New York: Routledge, 1998), pp. 109-123.

המידה האליטיסטיים שלו ולא התפשר עליהם. המבנה ההיררכי של משנתו, באשר לתחומי הלימוד, ההישגים והמגמות, הוא מוצק בידיו לחלוטין. חזון השמירה הקפדנית על המצוות, שהערכה עמוקה לפילוסופיה בצדה, הוא ברור אצלו ועקבי. חסידות של שיגרה ואורח חיים של "מצוות אנשים מלומדה" נשללים בתוקף. יתרונה של הדת הפילוסופית ("תורה" עם "חוכמה") – שבה מזווגים שכלתנות וחסידות זה לזה באופן טבעי ושעל ידה מושגות שתי שלמויותיו של האדם, שלמות גופו ושלמות נפשו – מודגש בחוזקה. אף על פי כן קיווה הרמב"ם שעקרונות ומגמות אליטיסטיים אלה יהיו בהדרגתיות נחלת הרבים.

הוא היה מודע לקשיים ולמגבלות הבלתי נמנעים שבתהליך מיוזוגם של חיי ההתבוננות הפילוסופיים עם חיי המעשה הדתיים. אבל מודעות זו לא פגמה בתכנית-האב העיונית שלו ולא קיפחה את אמונתו שאמנם תיתכן תנועה מוסרית-שכלית מן הרמות הנמוכות אל הגבוהות מהן [...] כל אימת שנודמן לרמב"ם (במורה נבוכים, במשנה תורה, באגרת תימן או בשאר איגרותיו ותשובותיו) להתייחס לניתוחן השכלתני של אמונות או עשיות, להדגיש את חשיבותה של הבנת תכלית המצוות או לדון בטהרת המניעים לעבודת הבורא, הוא דאג לציין שראוי שישאף האדם אל מטרתו "כפי כוחו". השאיפה היא שהבריות "תרבה דעתן ויתחכמו חכמה יתירה". הואיל וסגולותיהן של הבריות הן שונות במידה רבה, תשאר המציאות תמיד מנומרת, מלאת פערים וניגודים בולטים. משאת הנפש והתיאוריה היו של שיוויון – המציאות היא שחידדה את ההבדלים בין ה"המון" ליחידי הסגולה. הואיל וכך, מידה מסוימת של אוטוריות (דרך משל, שימוש בקישוטים ריטוריים, בתחבולות של הסברה ולימוד, בהצעה הדרגתית של מושגים מופשטים, בגילוי זהיר ומעודן של כוונות עמוקות ושל מגמות רוחניות שכליות) היתה בחינת הכרח פדגוגי. היא לא היתה מטרה אידיאולוגית.²³

תוכנית הלימודים ההלכתית בפרספקטיבה היסטורית
לקראת סוף חיבורו על משנה תורה לרמב"ם טברסקי עובר מניתוח שיטתו ותוכנו של הספר לדיון בהשפעתו ההיסטורית על החינוך היהודי. לרמב"ם היו

שאיפות מרחיקות לכת באשר לתרומתו הפדגוגית האפשרית של משנה תורה. טברסקי מסכם זאת ברהיטות:

אורח החיים המוסרי השיגרתי יתעלה ויתעדן; אמונות מסורתיות תופקענה מחזקת כלליותן ותיעשנה לקניין אישי שכלי של בעליהן מכוח ההוכחה הפילוסופית; הידיעה תגרום ליראה לפנות מקום לאהבה, כדי שיהא אדם "עוסק בתורה ובמצוות והולך בנתיבות החכמה, לא מפני דבר בעולם ולא מפני יראת הרעה [...] אלא עושה האמת מפני שהוא אמת", או כדי שיגיע לאותה מעלה של עבודת ה' המתוארת בסוף מורה נבוכים בזה הלשון: "הנה התבאר כי הכונה אחר ההשגה היא להמסר אליו, ולהשים המחשבה השכלית בחשקו תמיד."²⁴

טברסקי הודה כי המטרות לא מומשו במלואן מבחינה היסטורית, אבל הוסיף וטען כי תוכנית הלימודים ההלכתית של הרמב"ם כפי שהיא מוצגת בהלכות תלמוד תורה "היה בכוחה לחולל מהפכה שקטה בהיסטוריה האינטלקטואלית של עם ישראל"²⁵:

אפשר לומר בסיכום, שה"מהפכה" המיימונית נשארה ברובה "ספרותית"; הספר זכה אמנם לתפוצה גדולה ביותר, אבל קבלת הנחות היסוד שלו ומגמותיו היתה מוגבלת. הוא לא שינה באופן בסיסי דרכי חשיבה ולא היטה את מהלכה של הפסיקה לכיוונים חדשים, אבל הוא הטביע את חותמו, במישרין או בעקיפין, על שיטות הלימוד ועל דרכי ההתנהגות, ונעשה מוקד כמעט כללי להתייחסויות בדיונים הלכתיים.

סקירה קצרה זו של השפעותיו המורכבות והמגוונות של ספר משנה תורה, השונות לעתים קרובות באופן קיצוני מן הכיוונים שנחזו מראש על ידי המחבר, אינה צריכה להסיח את דעתנו מן העיקר, והוא ההכרה בעוצמתו הפנימית והמקורית של המפעל, ביסודותיו היצירתיים הייחודיים ובהדגשיו החדשניים, ברתיעה העולה ממנו מן הבינוניות, מן

24 שם, עמ' 283.

25 שם, עמ' 365.

ההססנות ומן השגרה, בתנופה המופלאה של היקפו, מבנהו וסגנונו, ובשגבו האינטלקטואלי המדהים.²⁶

אחת הבעיות בהבנת חזונו של הרמב"ם היא הדגשת יתר של היבטים אחדים בחינוך ההלכתי על חשבון אחרים:

מצד אחד, מרכזה של היהדות הוא ההלכה [...] אחת המסקנות היא הדרישה החוזרת לדגש כמעט בלעדי בלימודי גמרא ומימושה התדיר של דרישה זו – תוכנית לימודים המכוונת לקיום מצוות, ולפיכך עמוסה בתלמוד, תלמוד, ועוד תלמוד. הלימוד הוא כוח העוזר של קיום המצוות והספרות התלמודית היא תנאי מוקדם ומקור לקיום המצוות [...] זוהי התוכנית והרציונל לתלמודיות, צאצא של מרכזיות ההלכה.

צדו האחר של המאזן מספר סיפור על חשש וחרדה שמא תיהפך היוזמה ההלכתית למוחצנת ומדולדלת, שמא יחדל מכשיר מדויק זה, שמנגנוניו עדינים כל-כך, לתפקד ביעילות. אנו שומעים קריאות מהדהדות לעמידה על המשמר, כדי להבטיח שהמערכת ההלכתית תמשיך להיות מושרשת ברוחניות ומקושרת לה – לידיעת אלוהים המושגת בלימוד ובחוויה – באמצעות שניהם או אחד מהם. הדאגה הרוחנית, בהקפדתה על איזון בין מהות לביטוי, תאיץ אפוא את הנטייה לבקר את האינטלקטואליות ההלכתית ולצמצם את כוחו של התלמודיות, הדוחק את רגליהן של הרגישות והספונטניות ואף מייחס לספקולציה משפטית מופרכת ולא מעשית ערך גבוה יותר מאשר לעיון תיאולוגי או אתי [...]

זהו, מבחינות רבות, המצע לתביעות רוחניות מאוחרות יותר ולביקורת רוחנית על תלמודיות מופרז.²⁷

חלק ג: חינוך הלכתי במעשה

פגישותיו של טברסקי עם המחנכים המריצו אותו להתוות את תוכנית הלימודים ואת הפדגוגיה הנובעת מתפיסת החזון שהציע. הוא החל לעסוק

26 שם, עמ' 398.

27 "Religion and Law", עמ' 70-72.

בדגש ההלכתי במלאכת ההוראה, "רעיון חובת החינוך לכול", "היחס בין למידה להוראה" ו"חינוך האופי". אשר לתוכני הלימוד, הוא שקד על עקרונותיו של הרמב"ם ועל קביעותיו בכל האמור בהוראת המקרא, נושא שהעסיק אותו משום שלעתים קרובות לא הודגש דיו בתוכנית הלימודים ההלכתית.²⁸ הוא גם עיין בהשלכותיה של תפיסת הרמב"ם על לימוד האגדה, לימוד טעמי מצוות, היסטוריה יהודית ונושאים למיניהם בחינוך הכללי. לבד מכך עיין טברסקי בסוגיות של הקיום היהודי בזמננו, ובעיקר בריחוק הגובר בין דתיים מזרמים שונים, בין דתיים לחילוניים, ועוד ועוד, בישראל ובעולם היהודי כולו.

כוונתו של טברסקי היתה לכנס את עיוניו בכרך שנושאו המעש של החינוך ההלכתי. להלן מובאות ממה שרשמנו בכמה מן המפגשים בינו לבין מחנכים.

שלבי ההרגל

בשלב הראשון, למן הלידה ועד פיתוח יכולת הקריאה, קיום המצוות מושרש בילד בהיותו עד לעשייה זו ויונק ממנה, ובסופו של דבר הוא מאמץ את המסורת היהודית מתוך חיקוי המבוגרים האוהבים והתומכים בבית, בבית-הכנסת ובקהילה. אפילו בשלב מוקדם זה, מדגיש טברסקי, ההרגל דורש מן המבוגרים להיות מופת לא רק של התנהגות הלכתית אלא גם של הממד הרוחני העמוק יותר של היהדות.

פנייתו למובאה המרכזית מהלכות תלמוד תורה במאמרו, ציין טברסקי, אינה צריכה להטעותנו – עקרון ההרגל אינו חל רק מהשלב שבו הילד יכול לקרוא. גם הפעוט עשוי לרכוש מידה של אהבת ה'. טברסקי הפנה אותנו להלכה הדורשת מהורים ללמד את ילדיהם – מיד כשהם מתחילים לדבר – את המילים "תורה ציווה לנו משה" (דברים לג, ד).²⁹ בכך בעצם ההורים מזמינים את ילדיהם – למן התפתחות כושר ההבנה שלהם – להצטרף למסורת הגדולה של אבותיהם.

בשלב השני, למן פיתוח יכולת הקריאה ועד לבגרות, הילד נע מתלות בחיקוי לקיום המצוות באמצעות לימוד שלוש יחידותיה של תוכנית הלימודים ההלכתית: מקרא, משנה ותלמוד.

28 ראו מאמרו של טברסקי "היהדות האשכנזית (מן המאה העשירית עד סוף המאה הט"ו)", בתוך האנציקלופדיה החינוכית, עורכים מרטין בובר וחיים אורמיאן (ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק, 1964), כרך ד, עמ' 257-258.

29 הלכות תלמוד תורה א, ו.

יחידת המקרא מציגה לקורא את אמיתותה וסמכותה של המסורת היהודית. תשומת לב מרבית לפשט מאפשרת ללומד לנוע מחיקוי הדגם הדתי של המבוגרים לתובנה מתוחכמת יותר במסורת. מטרותיה של יחידה זו הן בקיאות, כבוד לסמכות הנגלית וחניכה בעולם הלימוד ההלכתי.

יחידת המשנה מתמקדת בקודיפיקציות למיניהן של ההלכה – למן הטקסט המשנאי ועד למשנה תורה של הרמב"ם ושולחן ערוך של יוסף קארו – כדי להציג את המערכת ההלכתית ולסכמה. באמצעות יחידת המשנה הלומד רוכש שליטה במחויבויות של ההלכה ובטעמה בכל תחומי החיים. על שליטה זו להיות מעשית ותיאורטית כאחת, כדי שהלומד יפיח בקיומה הרגיל של כל הלכה הבנה בתכליותיה וישתמש בקטגוריות ובקווים המנחים של המערכת ההלכתית לשם כיוול ראייתו את העולם.

יחידת התלמוד מאפשרת ללומד להעמיק את הבנתו בהלכה בבחון את עצם תהליך העיצוב של ההלכות בגמרא ובחיבורי פרשנות הלכתיים נוספים. המטרה היא לפתח הבחנה דקה לשקלא וטריא (הדיאלקטיקה) בין עקרונות ההלכה להחלתם במקרים מסוימים – הבחנה שהלומד יפעיל במעש ההלכתי שלו עצמו, אם בפעילויות חזרות ונשנות, כגון תפילה, אם על בסיס מאולתר (בעניין זה הדגיש טברסקי את התחום שבין אדם לחברו). יחידת התלמוד אף מעמיקה את הבנת הלומד בהלכה באמצעות לימוד פרדס, הפילוסופיה בלשון הרמב"ם. לצד הבחנותיה הדקות של הגמרא, לימודי פרדס מאפשרים ללומד להבין את ההלכה ביחסה למבנה היקום ולתכלית הבריאה. על בסיס רמה גבוהה זו של הבנה, התובנות הדתיות של הלומד ושמירתו את המצוות עשויות לקרבו עוד לאלוהים.

השלב האחרון בהרגל מתחיל בבגרות ונמשך במרוצת כל החיים. בעיני טברסקי, גולת הכותרת של תוכנית הלימודים היהודית אינה השליטה בתלמוד כי אם יכולת הלומד ליטול אחריות על ההרגל שלו עצמו. מימוש מטרה זו מצריך לימוד אינטנסיבי ומתמשך ביחידת התלמוד, אבל יש להמשיך גם בלמידת היחידות האחרות, כך שהבחנה הפילוסופית שהלומד מביא אתו לקיום המצוות תהיה ממושמת ומקיפה גם יחד.

המחנך ההלכתי

טברסקי הדגיש את תפקידם החשוב של מחנכים יהודים וחש מחויבות להשקעה ניכרת בהשתלמותם הנמשכת. להלן סיכום נקודות המפתח ברשימות מדיוניו עם המחנכים.

הוא הסביר שמצוות תלמוד תורה נתפסה במסורת לא כמונחי למידה כי אם כמונחי הוראה, כפעולת מסירה. גם כשממלאים את המצווה ביחידות יש לראות בה הוראה עצמית ולא למידה בלבד.³⁰

הגבולות בין מסירה מהורה לילד לבין מסירה ממורה לתלמיד מיטשטשים, והחברה בכללה נעשית מעורבת במאמץ החינוכי להעביר לדור הבא את הדברים שהיא מעריכה. האב מחויב אפוא להורות לבנו לא רק כישורים הכרחיים לחיים ולמקצוע, אלא גם את התורה; ואילו המורה מחויב להתייחס לתלמידיו כאילו הם ילדיו; ותלמוד תורה נעשה בסיס לחייה ולהמשכיותה של הקהילה מדור לדור.

גם את החוקים המתייחסים לכבודם הראוי של מחנכים, שיש להקפיד בו יותר מאשר בכבודם של אחרים, לרבות ההורים, ציין טברסקי: "כשם שאדם מצווה בכבוד אביו ויראתו, כך הוא חייב בכבוד רבו ויראתו; ורבו יתר מאביו – שאביו מביאו לחיי העולם הזה ורבו שלמדו חוכמה מביאו לחיי העולם הבא."³¹

גם למורה יש מחויבות: "כשם שהתלמידים חייבים בכבוד הרב, כך הרב צריך לכבד את תלמידיו ולקרנם. כך אמרו חכמים: יהי כבוד תלמידך חביב עליך כשלך (אבות פ"ד, יב)."³²

תרבות וחינוך כלליים

שום בחינה של רעיונות הרמב"ם בדבר חינוך יהודי אינה יכולה להתעלם ממחויבותו ללימוד התרבות הכללית ולהשתתפות בה. מן המפורסמות הוא שהרמב"ם היה בקי בפילוסופיה היוונית ובתרבות הערבית ועסק ברפואה בקרב יהודים ושאינם יהודים. נוסף על כך, כפי שטברסקי מציין במאמרו, ההיסטוריוסופיה של הרמב"ם לא ראתה ביהדות את מקור החוכמה כולה.

בשיחתו על שילוב בין לימודי היהדות ללימודים הכלליים הפנה טברסקי את בני שיחו להשקפותיו של הרב יוסף דב סולובייצ'יק על לימוד התרבות הכללית. הרב סולובייצ'יק, ממנהיגי האורתודוקסיה והוגה דעות יהודי דגול שפעל בארצות-הברית במאה ה-20, העמיד אלפים רבים של תלמידים בישיבה יוניברסיטי בניו יורק ובמקומות אחרים, והללו היו למחנכים בתנועה

30 שם, א, א-ג.

31 שם, ה, א.

32 שם, ה, יב.

האורתודוקסית. לפי טברסקי, גישתו של הרב סולובייצ'יק ללימוד הפילוסופיה הכללית, המדע והספרות היתה פתוחה ולא מתנצלת. בהספד שלו על הרב סולובייצ'יק, "הרב", אמר:

לדעתי אין כל הצדקה למחלוקת או לדו-משמעות באשר ליחסו של הרב לתרבות הכללית – פילוסופיה, מדע, ספרות – ומן ההכרח להציב זאת בפרספקטיבה הראויה. אין לטעות בעובדות. הוא רכש שליטה ריבונית בתחומים האלה והשתמש בידע שצבר באופן בררני, יצירתי ורב מעוף שהצטיין בחריפות ובמקוריות פילוסופית רבה.

[...] לולא ידענו דבר על תולדות חייו של הרב ורק למדנו את ספרו איש ההלכה (שהתפרסם ב־1944), היינו עדים להסתמכות מסיבית, אסטרטגית, על תולדות הפילוסופיה והמדע. כבר בשני העמודים הראשונים אנו פוגשים את הגל, את קירקגור, את רודולף אוטו ואת קארל בארת, את אדוארד ספרנגר [...] ואת היידגר – רשימה עוצרת נשימה. עמוד אחר־כך אנו פוגשים את אפלטון ואת אריסטו, את גלילאו ואת ניוטון, ומיד אחר־כך את הוסרל, את שלר, את ברקלי ואת הרמן כהן. מי שיתעקש ויפלוס את דרכו עד לסופו של העיון הפילוסופי־הרוחני היוצא מגדר הרגיל הזה, ימצא ממש לסיום הפניה מחודשת להרכב של דמויות רבות השפעה, קאנט והרמן כהן, קירקגור, איבסן, שלר והיידגר לצד הרמב"ם ואבן גבירול, כמו גם התייחסות חטופה לדונס סקוטוס, והלאה לשופנהאואר ולניטשה. בהתייחסויות אלה באים לידי ביטוי לא רק בקיאות ודייקנות רבות בתולדות הפילוסופיה אלא גם מזג פילוסופי, אורח חשיבה פילוסופי, שכל דק הבחנה ואנליטי [...]

ראויה לציון העובדה שהרב אינו מטיף או מתחנף, משכנע או שוטף מוח; הוא לא מציג רציונל מתוחכם ללימוד פילוסופיה. היא מופיעה פשוט כחלק מהונו האינטלקטואלי; הוא משתמש בה בחופשיות, בתבונה וביעילות בעיוניו ובסיכומיו השונים בהגות היהודית. בקורפוס הפילוסופי והדרשני של הרב אין כל אפולוגטיקה; אין ניסיונות לטעון ולהוכיח באופן מופשט את חשיבות הלימוד הכללי, בדיוק כשם שאין ניסיון להגן על התרבות המערבית או לפארה. באופן דומה, אין גם ניסיון להוכיח כי היהדות חופפת לחלוטין את הפילוסופיה (או חלק כלשהו ממנה). תכונה ראויה לציון זו מקורה בכך שהרב אינו רואה ביהדות שום בעיה מהותית;

הוא לא חש כל צורך להוכיח שאפשר ליישב בין תורה לפילוסופיה ולמדע.³³

ברוח הדברים האלה חקר טברסקי נקודות ראות בהלכה בדבר לימוד דיסציפלינות כגון מדעי הטבע, אמנות וספרות, היסטוריה וחינוך גופני – לרבות שאלת קדימותן היחסית – והתכונן לחלוק את מסקנותיו עם המחנכים.

אהבת ישראל

תפיסת החינוך היהודי של הרמב"ם חשובה בעיני טברסקי לא רק ליהודים הלכתיים אלא גם ליהודים המבקשים להם תפיסת חזון אחרת של החינוך היהודי. הוא הדגיש כי דאגה לכלל היהודים היא חובה הלכתית בעלת חשיבות מרכזית. אף שאמונתו של טברסקי בהמשכיות העם היהודי היתה מוצקה, שכן כך הבטיח אלוהים, ועיגן זאת בתוכנית הבריאה, השאלה הדחופה לדירו אינה אם ישרדו היהודים אלא באיזה אופן ישרדו:

אם התשובה לשאלה "האם היהדות תשרוד?" חיובית באופן חד-משמעי – האמפיריציזם הטהור מקנה יסוד להנחת ההמשכיות, וההבטחה האלוהית היא ערובה מוצקה – בכל זאת צריכה להישאל שאלה מטרידה, ואף מעוררת יראה: "מי יחיה?" האם ילדינו ונכדינו, חברינו ושכנינו, דודנינו בכל קצווי תבל – האם כולנו נשרוד כיהודים, מחויבים, אכפתיים ויצירתיים? הרצל העיר: "ענפים שלמים של היהדות עלולים לקמול ולנשור. העץ חי." חלקו של מי יהיה בעץ הנצחי, עץ החיים, ומי, חס ושלום, יהיה הענף המתנוון, החולף? האם נשרוד כאומה גדולה ומשגשגת או כישות קטנטנה ושבירה?

התשובה לשאלה היא דר-משמעית ולא ודאית, ועל כן מטרידה כל-כך. המודעות הבטוחה שהיתה הנחת היסוד או נקודת המוצא שלנו, רחוקה מאסקפיזם או משאננות, מטעימה את החשש, כל כמה שאיננו מעיזים למחוק חלקים גדולים מן העם היהודי. אני רואה בפלורליזם אידיאולוגי ובהטרוגניות חברתית עובדות חיים, לא בהכרח ערכים פנימיים. כל יחיד חשוב לנו; אין לחסוך במאמץ להרחיב את קבוצת השורדים [...] ממדיהן העצומים של ההתבוללות והנטישה, של

ההתכלות הדתית והביולוגית שבאות בעקבות ניסיון הנאצים לחולל רצח עם, פשוט מזעזעים. אין לטייח או לפרש שלא כהלכה את תחפושותיה והיבטיה של האנטישמיות. על אלה להיעשות זרזים להרהור ולחשבון נפש שיטתיים שיניעו אותנו בדבקות ובנחישות בכל החזיתות לתגובה נמרצת לגירויים המשתנים ללא הרף. המשבר מתיש; שכנוע פנימי נותן כוח; השניים מוכרחים אפוא לפעול אהדדי וידו של האחרון חייבת להיות על העליונה.³⁴

לפי טברסקי, על המחנך היהודי לעשות מאמץ בלתי פוסק להגיע ללומדים יהודים. הוא מצטט שוב את הרמב"ם, שאמר כי לא משנה עד כמה ירחיקו יהודים מן היהדות, יש לנסות "[...] להחזירן בתשובה ולמשכם בדברי שלום עד שיחזרו לאיתן התורה".³⁵ טברסקי תכנן לנסח עיקרון זה בבהירות למחנכים, ולעבד בעבורם את שבועת הרמב"ם לרופאים, המקבילה היהודית לשבועת היפוקרטס.

הוא גם ייחד את מרצו לחשיבה על התאמתו האפשרית של עקרון ההרגל למבוגרים שלא חונכו חינוך יהודי בשחרותם. הוא שקל פדגוגיה שתחל בלימוד פילוסופי של היהדות כדי לחנוך את הלומד בדיאלקטיקה של ההרגל, וראה בעיני רוחו מוסדות שעוצבו במיוחד לשם חינוך מבוגרים. ב־12 ביוני 1990 הציג טברסקי לפני הוועדה לחינוך יהודי בצפון אמריקה את השקפתו באשר למטרות משותפות לחינוך היהודי. דבריו, שהתפרסמו בדוח הוועדה, מביעים נאמנה את מחויבותו לאהבת ישראל:

המטרה העומדת לפנינו היא לאפשר לכל יהודי, ילד כמבוגר, להיחשף לפלא ולהרפתקה של ההיסטוריה היהודית, לתובנות המרתקות ולרגישויות המיוחדות של ההגות היהודית, לקדושה ולסמליות של הקיום היהודי ולעוצמתה ולעמקתה של האמונה היהודית. אנו יכולים לאמץ את האמרה "בדקו מדן ועד באר שבע ולא מצאו עם הארץ! (סנהדרין צד, ע"ב)" בתור סיסמה והבעת תקווה. המונח "עם הארץ", המובן לרוב ככור וכאנאלפבית, יוכל להיות מוחל לתכליותינו על אדם

"Survival, Normalcy, Modernity", in *Zionism in Transition*, ed. M. Davis (New York: Herzl Press, 1980), pp. 350-351.

35 הלכות ממרים ג, ג. הרמב"ם מתייחס לתינוקות שנשבו וגדלו בקרב עכו"ם בלי חינוך יהודי. הוא רומז לקראים, אבל – כפי שהעיר טברסקי – החזון אי"ש (פוסק חרדי, המאה ה־20) פסק שהיום הדברים חלים על יהודים לא מסורתיים בכלל.

שווה נפש לשאיפות ולערכים יהודיים, נטול יחס לדרמה ולהוד של ההיסטוריה היהודית, חסר הערכה לתושייה ולכושר ההתאוששות של הקהילה היהודית ואדיש לגורל היהודי. חינוך, במובנו הרחב ביותר, יאפשר לצעירים להתעמת עם סודות הנחישות והקיום היהודיים ועם איכותו המרתקת והמושכת להפליא של לימוד התורה. ואז יוכלו, אף ביתר שאת, למצוא את מקומם בקהילה יהודית יצירתית ובונה.³⁶

הלימודים היהודיים בישראל מנקודת ראות ליברלית-חילונית*

מנחם ברינקר

נקודת המוצא של מאמרי היא ליברלית בשני מובנים. המובן הרגיל של המילה יוסבר להלן בקשר להדגשת מקומה של החירות בהוראה ולניגוד שבינה לבין כל ניסיון של אינדוקטרינציה בבית-הספר. אך ל"ליברליזם" שאני מצדד בו יש מובן שני כפי שהוא עולה מוויכוחים פנים יהודיים בסוף המאה ה-19 ובראשית המאה ה-20 לגבי הגדרת היהדות או היהודיות. כנגד הוגי הדעות של יהדות גרמניה (משה מנדלסון, שמשון רפאל הירש, הרמן כהן), שראו ביהדות אסכולה רוחנית מוגדרת שאפשר להגדירה "פילוסופיה", "השקפת עולם" או "אתיקה", העלו סופרים והוגי דעות יהודים ממזרח אירופה (פרץ סמולנסקי, משה לייב ליליינבלום, אחד העם, שמעון דובנוב, דוד פרישמן, מיכה יוסף ברדיצ'בסקי, יוסף חיים ברנר) דגם שונה.

לפי דגם זה, היהדות היא בראש ובראשונה נתון היסטורי. העם היהודי הוא קולקטיב שקיומו ההיסטורי הרציף נובע מזיכרונות משותפים (ובעיקר מזיכרונות של גורל משותף), לשונות משותפות (עברית וז'רגונים רבים ושונים), גורל משותף בהווה (שקבעו במידה רבה האנטישמים), ולעתים גם ציפיות משותפות לעתיד. הקשרים בין הדורות של העם מבוססים על רגש ההשתייכות למשפחה אחת. כמו שקורה במשפחה, האמונות והדעות (בהן ההשקפות הדתיות, הפילוסופיות והאתיות) משתנות מדור לדור אבל הרציפות והזהות נשארות – מפני שזהות ורציפות אלה אינן תוצאה של

* המאמר נכתב בעברית במקור.

מהות רוחנית אחת המתגלמת כביכול בכל תולדות העם מראשיתו ועד ימינו. אחד העם, יותר מכל הוגה דעות יהודי רוסי אחר, תרם להמרת דגם האסכולה הרוחנית בדגם המשפחה, בהיותו דגם המבהיר את אופי הזהות של היהודים ואת רציפותה. אולם לימים נרתע מתפיסה זו, וכל ימיו היסס בין ראייה ביהדות אקזיסטנציה קולקטיבית שבתולדותיה התחוללו תמורות דתיות ורוחניות מכריעות, ושאי אפשר להגדירה במונחים "אסנציאליסטיים", לבין החתירה למצוא פרדיגמה כלשהי העוברת כחוט השני בכל ההיסטוריה של התרבות היהודית, שדימה למצוא ברעיון "המוסר הלאומי" ובעדיפות שהיהודים מייחסים תמיד למוסר ולשכל על היופי והרגש.

העדר העקיבות וההתרוצצות הפנימית בין שתי גישות מוכרים היטב לכל קוראיו. כמה מתלמידיו, בהם ברדיצ'בסקי וברנר, היו מסקניים ממנו בנושא זה, ופטורים מסתירותיו. הללו שמרו יותר מרבים על טהרת דגם המשפחה כדגם המתאים ביותר לתיאור ההשתמרות והזהות היהודיות.

לפי גישה זו אי אפשר לראות בתולדות עם ישראל התפרשות של תופעה רוחנית אחת בזמן. יש לראות בהן פרי אינטראקציה מתמדת עם הסביבה. ייתכן אפילו שעצם המשך קיומו של עם ישראל כעם נפרד נגזר מאינטראקציה זו עם הסביבה הלא יהודית, שלא הניחה ליהודים להתבולל.

מכיוון שהעם היהודי הוא אך ורק אקזיסטנציה היסטורית, ובשום אופן איננו התגלמות של סובסטנציה רוחנית כלשהי, הרי שבכל הדורות, גם בדורנו אנו, מה שהכריע לטובת השתמרות יהודית לעומת התבוללות לא היה מידת הנאמנות לעקרונות דתיים, פילוסופיים או רוחניים מופשטים כלשהם, אלא קשירת גורלו של היחיד בקולקטיב היהודי. זה נעשה לעתים קרובות בשל אילוצים היסטוריים כבירים, אך לעתים היה גם תוצאה של בחירה מודעת. לו רצינו לחנך את תלמידינו להחזיק בתורה כלשהי על "מהות היהדות" היינו צריכים להסתיר מהם שאת מה שנחשב לעתים קרובות למהות זו ("עיקרים" בהגות היהודית של ימי הביניים ו"עקרונות" בהגות זמננו) בעצם קלט עם ישראל מבחוץ: את האמונות במשיחיות, בעולם הבא ובהישוארות הנפש קלט מן התרבות ההלניסטית, ואת האידיאולוגיות של עליונות המוסר ו"המוסר הלאומי" בתקופה המודרנית – מתורותיהם של הרדר, קאנט וכיו"ב.

רק ההכרה שאי אפשר להבין את תולדות עם ישראל לפי "חוק פנימי" המכוון אותן, ושהתרבות היהודית מציעה מגוון רחב של דעות ואמונות, אורחות חיים ומנהגים, סגנונות ספרותיים וכיו"ב, מאפשרת ליישב חינוך ליברלי אמיתי עם חינוך לאחריות יהודית; שכן לפיה על התלמיד אינה מוטלת

שום חובה מלכתחילה להחזיק בדוקטרינה "יהודית" ספציפית כתנאי לשמירת זהותו היהודית, ואילו אחריותו בנוגע לחיים היהודיים והישראליים בהווה ובעתיד מותנית ברצונו ובנכונותו לראות בעצמו חלק מחיים אלה ללא כל כפייה או חיוב חיצוניים. הוא יכול, אם ירצה, להפוך את עובדת היוולדו למשפחה יהודית לעניין של בחירה מתמדת. יהודיותו היא תמיד נתון שהוא יכול להתגבר עליו, ורק כשהיא מתחדשת תדיר בהחלטתו הוא היא חדלה להיות עובדה ומצטרפת לתחום הערכי.

חינוך אינו מתנהל בחלל ריק. לעולם אין המתחנך חומר גלם "טהור", והחינוך הפורמלי אינו פס ייצור העשוי לעצב חומר גלם מדומה זה כרצונו. הילד – ואחר-כך הנער – הנכנס בשערי מערכת החינוך כבר עוצב בחיק המשפחה, הרחוב והאירועים הסובבים אותו. הוא מגיב להם והם מוסיפים לעצבו גם בשעה שהוא חלק מזמנו במערכת החינוך לשלביה: גן הילדים, בית-הספר היסודי, חטיבת הביניים והתיכון, הצבא והאוניברסיטה. מבחינה זו, כל תוכנית חינוכית אינה אלא משאלת לב של מורים ומחנכים, ולעולם יש בה יסודות אידיאליים בהשוואה למערכת ההשפעות הרחבה והדינמית יותר שהמתחנך חשוף לה מחוץ למוסדות החינוך.

כמובן, אין לזלזל בשל כך בחינוך הפורמלי. להפך. אפשר שהיסודות האידיאליים המצויים בו יאזנו השפעות של הסביבה שהוגי הדעות בתחום החינוך רואים בהן השפעות שליליות, אם גם באופן חלקי בלבד.

יש כאן מעין פרדוקס, שכן ה"סביבה" במובן הרחב של המילה איננה רק גורם הניצב לעומת החינוך הפורמלי או אופף אותו. ה"סביבה" גם מכוונת את החינוך הפורמלי, שכן לפחות בחברה דמוקרטית, מערכת החינוך זקוקה לתמיכת ההורים ולהסכמתם לתכניה. פתרונו של הפרדוקס הוא בכך שהסביבה תמיד מקנה לחינוך דימוי אידיאלי של עצמה. לפחות ככל שמדובר בהורים, בכל חברה ריאלית, הם עצמם מצפים שהמתחנך בדרך חייו ימצא את הפשרה בין החינוך ה"אידיאלי" למציאות חייו.

דברים אלה הנראים לי כמוסכמות מתאשרים במלואם כשאנו חושבים על ההבדל העמוק בין החינוך היהודי והלימודים היהודיים במוסדות החינוך הלא אורתודוקסי שבתפוצות לבין החינוך והלימוד בישראל.

הורים ומחנכים בתפוצות מטילים על החינוך היהודי – בדרגות שונות של מודעות – משימה אידיאלית קשה שעל-פי רוב היא מעל לכוחותיו: שימור יהודיותו של המתחנך בתוך סביבה ועולם לא יהודיים. היהודי חי היום כמעט בכל מקום בתפוצות בעולם כפול: עולם יהודי ועולם "כללי" (כמובן, איני

מדבר כאן על מי שכבר התרחק כליל מיהודיותו, או על חוגי האורתודוקסיה). לפחות בארצות הרווחה הם עומדים זה מול זה והמתחנך היהודי רואה במתחנך "שלו" מי שבלבו מתנהל מאבק בין כוח המשיכה של שני עולמות אלה. כיוון שהחברה המערבית הליברלית של היום מציעה ליהודים מה שלא הוצע להם מעולם – גישה חופשית לכל מרכזי המדע, התרבות, המסחר והמדיניות; ועם זאת לגמרי לא ברור מה יכולה היהדות להציע לרבים מבניה שאיבדו את אמונתם הדתית – יהודים רבים נתונים בתהליך של אובדן זהותם היהודית. את המשימה הסיזיפית של עצירת התהליך הזה, או לפחות צמצומו, מטילים על החינוך היהודי.

ההורים והמחנכים, בסתר לבם, יודעים היטב שבסופו של דבר יוכרע מחוץ למערכת הקונפליקט המצוי כביכול בנפשו של היהודי, על-פי נסיבות החיים. אך ציפיותיהם של ההורים ולחצה של הקהילה מביאים את המחנכים לידי עיסוק בייצורן של מערכות נימוקים מופשטים לטובת הכרעה "יהודית". על-פי רוב נימוקים אלה אמורים לגרום למחנך שיראה בזהותו היהודית זהות הנובעת ממשו עמוק יותר מרגשות טבעיים של נאמנות משפחתית-שבטית. לחץ זה מקנה היום אופי אידיאולוגי ברור לא רק לרוב החינוך היהודי, אלא גם לרוב המחשבה היהודית בארצות הרווחה.

הלימודים היהודיים בישראל פטורים מאילוץ זה. כאן אפשר לבחון את כוח המשיכה של התרבות היהודית למלוא עומקה ההיסטורי והיקפיה הטריטוריאליים ללא צורך לרומם ולפאר אותה לעומת התרבות הכללית. העולם היהודי של המתחנך הישראלי מקיף אותו מכל עבריו. הנער והנערה חיים בתוך סביבה יהודית-ישראלית הטרוגנית: יש בה צורות שונות של תרבות וחיים יהודיים; אך הם כמעט אינם פוגשים דבר מה אחר. הנוף הנשקף אליהם מחלון חדרם, החדשות שהם שומעים ברדיו או קוראים בעיתון, הוויכוחים המשפחתיים שהם נחשפים אליהם עוד לפני שיוכלו להבינם כראוי, הם כולם או רובם יהודיים-ישראליים. נושאים יהודיים ושאלות יהודיות-ישראליות חודרים לחייו של המתחנך הישראלי מבעד לכל הווייתו, לאו דווקא באמצעות החינוך הפורמלי.

לפיכך נראה לי כי ללימודים היהודיים בישראל יש נקודת מוצא טבעית וכי על יעדם להשתלב בצורך האקזיסטנציאלי שיש לכל צעיר להבהיר לעצמו את עולמו: העולם הסובב אותו והעולם שבתוכו.

ההווה היהודי-ישראלי יכול להיות נקודת מוצא טובה. כבכל הווה של אדם או של קהילה, מותווים בו נתיבים של עבר שהולך אליו ממש כפי שמשורטטים

בו – ולו באופן סכמטי – אפשרויות מסוימות של עתיד; אחדות מהן קוסמות ומושכות, ואחרות – מרתיעות ומפחידות. הווה זה שולח אפוא, לשם עצם הבנתו, את הצעירים אל ההיסטוריה היהודית הקרובה והרחוקה, כמו גם אל אוצרות הספרות וההגות של התרבות היהודית. לפיכך נראה לי כי בנפשם של הישראלים הצעירים יש פוטנציאל שבאמצעות מאמציהם של מתכנני מערכת לימודים יהודיים מחוננים באמפתיה וברוח ביקורתית יכול לעשותם משכילים ישראלים אמיתיים שהם ידענים של תולדות עמם, תרבותו וספרותו. כיוון שנקודת המוצא שלי ליברלית, וביסודה מצויה ההכרה שעל בית-הספר מוטלת המשימה הפרדוקסלית של חינוך בני אדם לחירות, דהיינו חינוכם לכך שהם אינם חייבים להתאים את עצמם לשום דפוס נתון מראש – אי אפשר, לדעתי, להשתית את החינוך על דפוס מחייב כזה. ההווה צריך להיות נקודת מוצא לאפשרויות שונות של עתיד גם ליחיד וגם לקהילה. העבר היהודי הוא – לכל היותר – מצע של אפשרויות לעתיד, דגמים של עיצוב עצמי ומופתים אפשריים, נוסף על היותו מקור הכרחי להבנת ההווה.

לתפיסתי, העבר היהודי אינו אפוא מאגר של תכנים מחייבים. אין בו דגם שליט עדיף ודגמים נחותים של עיצוב החיים. את התלמיד שבבית-ספרי לא מכריחים להיות "כמו אברהם אבינו", "כמו הלל הזקן" או "כמו ברכוכבא". אבל מטילים עליו לדעת מי היו אנשים אלה, כפי שמטילים עליו לדעת מה חשבו הרמב"ם, יהודה הלוי, נחמן מברסלב, אחד העם או ברדיצ'בסקי, ולא מי מהם צדק בכל דבריו.

הוא עצמו צריך לעשות את מלאכת הבירור וההערכה לעצמו ולקבוע מי מן הדמויות האלה והאחרות הן לו מופת, ובמה. הוא גם מי שצריך לגלות לעצמו מהי מחשבה מעמיקת ראות שיוכל להיעזר בה במחשבת חייו ואיזו מחשבה אינה עשויה לשמשו.

החילוניות של בית-ספר זה אינה באה לידי ביטוי בכך שנלמדים בו בעיקר טקסטים מודרניים חילוניים; נלמדים בו מבחר רחב מן הספרות הדתית של עם ישראל, החל במקרא, במשנה ובמדרש, עבור בשירת הקודש ובפילוסופיה הדתית של ימי הביניים, וכלה בגילויים האחרונים של התרבות היהודית הדתית. אך בצדם נלמדים בו גם מבחר נדיב מהספרות החילונית של עם ישראל, החל בשיר השירים ובקהלת, דרך שירת החול של ימי הביניים, וכלה במחשבה היהודית ובספרות היפה העברית, הלא דתיות בעיקרן, של מאתיים השנים האחרונות.

ה"חילוניות" היא בנקודת המוצא: מלבד העובדה שהפלורליזם העצום של תרבויות ישראל נלמד – ואפילו מודגש – כל החומר הנלמד מוצע להערכתו

של המתחנך. דרישה ממורה או ממחנך שיסתיר את דעתו בשאלות של איכות הגותית או אסתטית תהיה מלאכותית. אך המחנך שאני רואה לנגד עיני צריך לגלות איכויות אסתטיות והגותיות ביצירות ובטקסטים בעלי אופי שונה ומנוגד.

פלורליזם זה אין לעוטפו במעטפת של תורת יהדות אחת שמטבע הדברים תקבל עליה ליצור הייררכיה של חשוב ולא חשוב, עיקר וטפל, על-פי אמות מידה שיסודן תמיד בהשקפת עולם זו או אחרת. עדיף להגישו כמות שהוא. דבר זה חשוב בייחוד באשר להוראת ההיסטוריה היהודית. הדינמיקה והמתחים שבהגות העתיקה ובספרות העתיקה של עם ישראל מוסתרים מפנינו – במידה זו או אחרת – בשל עריכת הטקסטים העתיקים בידי רבנים ובשל ההוצאה מכלל ישראל של כל מי שלא עמד בדרישות אורח החיים ההלכתי והמחשבה או היצירה שלפחות מתיישבות אתו (דוגמת שפינוזה). אך בהיסטוריה היהודית ניכרים כל העת הניגודים והמתחים שבין בעלי אמונות שונות: עובדי ה' ועובדי הבעל, מלכים ונביאים, פרושים, צדוקים ואיסיים, רציונליסטים ומיסטיקנים, מפסיקים ומרחיבים בהלכה, בקיאים בחוכמות ומתנגדים, אורתודוקסים ורפורמים, ניאור-אורתודוקסים ומתבוללים, משכילים ליברליים וסוציאליסטים, ציונים ומתנגדיהם, אוניברסליסטים ופרטיקולריסטים, שמרנים ודבקים בעיקר או ב"עיקרים", אגנוסטים ומרדנים-מהפכנים המבקשים להפוך את הקערה על פיה.

בתולדות ישראל שומה על המחנך לעורר הבנה להיבטים שונים של חיים יהודיים-אנושיים: עליו לעורר בתלמידו "הבנה מבפנים" הן כלפי ר' יוחנן בן זכאי הן כלפי ברכוכבא והקנאים, הן כלפי שפינוזה הן כלפי מחרימיו. בשום פנים ואופן אין לדלג בהוראת תקופת ההתעוררות הלאומית בסוף המאה ה-19 על הפולמוסים בשאלת הציונות. אין להציג את יריבי הציונות מקרב האורתודוקסים, האוטונומיסטים (דובנוב, לדוגמה) או הסוציאליסטים היהודים (הבונד) כאויבי עמם. להפך, יש לחתור להבנת עמדתם למלוא עומקה ומניעיה.

יש לעודד זאת לא רק בשל הכבוד שיש בה כלפי האישיות החופשית של המתחנך, אלא גם מבחינה חברתית-יהודית. קנאות דתית או קנאות לאומנית או קנאות ציונית אין להן דבר עם שכנוע פנימי דתי או ציוני. לא מדובר באידיאל כלשהו של אובייקטיביות מדעית, אלא במניעת הסוג של קנאות וביטחון מלכתחילה בצדקתן הסותמים את הגולל על עצם אפשרות ההבנה. הבנת מניעיה של אישיות היסטורית, בין שהיא אישיות פועלת בתחום

החברתי, בין שהיא אישיות יוצרת בתחום ההגות או האמנות, מחייבת נטרול מסוים של אמות מידה שיפוטיות לפחות עד שהושגה ההבנה. איני מתנגד כלל שבסופו של לימוד יחליט הלומד שהוא "כועס" על יוחנן בן זכאי או על ברכוכבא, שלבו עם שפינוזה או עם מנדיו, שהוא רואה בתנועת הרפורמה, או להפך, בהסתגרות האורתודוקסים, סכנה לעם ישראל וכיוצא באלה, כתנאי שהבין הבן היטב את עומקה של הסוגיה הלאומית, הדתית או החברתית שפילגה את הרוחות והנפשות הפועלות. רק לפיכך אני מותח את יריעת ההבנה, הסובלנות, עד קצה גבולה ומחייב את המורה לדברי ימי עם ישראל במדינת ישראל לעורר אצל תלמידיו הבנה של הנימוקים הטובים למדי שהיו גם ליריבי הציונות בשעתם, לכל יהיו בעיניהם – כלומדים – מובנים מאליהם וכדי ששכנועיהם הפנימיים לא יהיו תוצאה של סתגרות ובערות אלא תוצאה של מחשבה עצמית הנשענת על השכלה רחבה. שוב אני מוצא לנכון להדגיש שהמונח "חילוניות" שמדובר בו כאן אינו אנטייתו פשוטה למונח "דתי". מדובר בפתיחות ליברלית ולא בטיפוח מנטליות חילונית-מיליטנטית אצל המתחנכים. לא אחת אני מגלה מחסום עיקש אצל שומרי מצוות או מסורת בהבנת עמדה זו. מרגע שהם שומעים את המילה "חילוניות" הם רוצים לדעת מיהו הוגה הדעות שהחילוני הולך בעקבותיו ומהם הטקסטים העיקריים המשמשים יסוד לתורתו החילונית. הרי זה כאילו ביקשו מהלא מאמין, לאחר ששמעו בסבלנות את הצהרתו הכנה בדבר חילוניותו, שיאמר להם בכל זאת מי "הרב" שלו ומהם "כתבי הקודש" שהוא מאמין בהם. מנקודת ראותם הבעיה היא להציב "עדה חילונית" במפת הזרמים ביהדות סביב אישיות מסוימת וכתבי יסוד מסוימים כשייחודה של עדה זו, עדת החילוניים, הוא בכך שאקסיומה פונדמנטליסטית אחת מקובלת בה כעיקר אמונה מחייב, והוא אי-מציאותו של האל.

אולם כאשר מדובר בטיפוח גישה חופשית לטקסטים משמע שאין טקסטי-יסוד מקודש: הכול פתוח הן לפרשנות הן להערכה. אפשר לציין ריבוי של דגמים לא אורתודוקסיים, "חילוניים", להערכת ההיסטוריה והתרבות היהודיות ואף להצגת תפיסות חזון בכל הנוגע לעתידו של העם היהודי; לילינבלום, אחד העם, חיים נחמן ביאליק, פרישמן, ברדיצ'בסקי, ברנר, יעקב קלצ'קין, דובנוב, תיאודור הרצל ונחמן סירקין הם, לדוגמה, מבקרים והוגי דעות יהודים שהיתה להם "משנה" בנוגע לעם היהודי, תרבותו ועתידו. אף לא אחד מהם ראה ביהדות אסכולה רוחנית-דתית אחת וכולם ראו בתרבות היהודית את יצירתו של העם היהודי שהתחוללה בה תמורות ניכרות במרוצת הדורות. בבית-ספר

ליברלי ילמדו משנות אלה כחלק מן הלימודים היהודיים בצד משנותיהם של הוגי דעות אורתודוקסים או רפורמים דוגמת ש"ר הירש, אברהם גייגר, פראנץ רונצווייג או הראי"ה קוק. אבל לא ילמדו בו את המשנות החילוניות כפי שמלמדים כתבי קודש. אדרבה, יעודדו בו את התלמידים לראות, כלומר לגלות לעצמם, מה התיישן בכל המשנות האלה ומה עדיין עשוי להזין את רוחם. לחינוך המעמיד במרכז את כישוריו של המתחנך לעצב לו אישיות רוחנית-תרבותית אין כתבי קודש שאסור לבקדם, להטיל בהם ספק, להבחין בהם בין קיים ועומד לטפל וחולף, או אף לשלול אותם מכול וכול. ממש כשם שאין לו דמות מופת שהיא הדגם הבלעדי לחיקוי או הפוסקת האחרונה בכל עניין.

המבחן האמיתי של בית-הספר הישראלי שאני רואה לנגד עיני יהיה בעיקר בהוראת משנותיהם של הוגי הדעות הציוניים: הרצל, מאקס נורדאו, בר בורוכוב, סירקין, מרטין בובר, זאב ז'בוטינסקי, ברל כצנלסון, דוד בן-גוריון ואחרים היו כולם הוגי דעות בעלי שיעור קומה גם אם לא היו פילוסופים "מקצועיים". אבל הם עסקו גם בנבואה, כלומר לא רק בניתוח ההווה היהודי אלא גם בחזות עתידו של העם. והנה כשבוחנים את דברי הנבואה שלהם מתברר כי הם מכילים לא רק חזות בהירה של העתיד (כגון הכרזתו של הרצל על תקומת מדינה יהודית חמישים שנה לאחר הקונגרס הציוני הראשון, חזותו של סירקין שרק התיישבות שיתופית תאפשר לחלוצים להגשים את הציונות, או חזותו של בורוכוב שהשפה העברית תיעשה בארץ-ישראל, בכורח המציאות, השפה המדוברת). הם מכילים גם דברי נבואה שברבות הימים התברר שהם משונים, ואף מגוחכים (כגון מחשבתו של הרצל על רכבת מיליונים לארץ-ישראל, תחזיתו של בורוכוב על התבוללות הערבים ביהודים באמצעות נישואי תערובת, תחזיתו של סירקין בראשית המאה ה-20 על הפסקת הגירתם של יהודים לארצות-הברית בשל העדר אידיאליזם).

על התלמיד של בית-ספר ליברלי-ציוני להיות בעל יכולת להבחין היטב בין שני סוגי התחזית האלה. עליו להיות ביקורתי גם כלפי הטקסטים הנכבדים ביותר. מעל הכול, בית-הספר צריך להקנות לו את התחושה שהוא הרב של עצמו ושהתרבות היהודית – העתיקה והחדשה גם יחד – אינה יכולה להמציא לו יותר ממקורות השראה. אם הוא מאמץ לו טקסטים אחדים שהוא מפיק מהם "עיקרים" לחייו או מאמץ לו דמויות מההיסטוריה וההגות היהודיות שבעיניו ראויות לא רק להשראה אלא גם לחיקוי – הוא עושה זאת מתוך חירות הבחירה שלו. תפקידו של בית-ספר הוא לעזור במתחנך את ההרגשה שכל דבקות היא תוצאת בחירה של אדם חופשי, אפילו דבקות בטוב ובאמיתי וביפה, או דבקות באלוהים כסמל הנעלה של כל אלה.

הן מפני שמטרת בית-הספר הליברלי היא להביא את המתחנך לידי הפעלת חירותו הן מפני שמטרת הלימודים היהודיים בו היא בראש ובראשונה להאיר את המצב היהודי-הישראלי שאותו הוא חי ונושם יום-יום, יש לשנות את הפרופורציה בתוכנית הלימודים היהודיים המקובלת היום בבתי-הספר הממלכתיים בישראל. בלימודי ההיסטוריה היהודית והמחשבה היהודית יש לייחד לאירועים ולטקסטים מ-150 השנה האחרונות לפחות כמחצית משעות ההוראה. אם רוצים שהצעירים המתחנכים בבית-ספר זה יכירו את כל התפצלויות הדרכים והמחנות הרעיוניים בעולם היהודי בתקופה המודרנית במערב אירופה ובמזרח, בישראל ובתפוצות, ובעיקר בתפוצה האמריקנית, אין מנוס מכך.

ומה שראוי כשמדובר בהגות, כלומר הרפלקסיה של האקזיסטנציה היהודית על עצמה וסביבתה, ראוי גם כשמדובר בתולדות עם ישראל. אם רוצים שהמתחנכים יכירו את ריבוי התנועות החברתיות ואת ריבוי פניו של העם היהודי בהווה – וכמו כן את הגורמים העיקריים שהשפיעו עליו מבחוץ – אין מנוס מהתוודעות שיטתית ומעמיקה ככל האפשר לתנועת ההשכלה היהודית, לחסידות ולמתנגדות, לאורתודוקסיה ולרפורמה, לאוטונומיזם, לציונות, לטריטוריאליזם, לבונד, לאמנסיפציה ולהתבוללות, וגם לאנטישמיות ולליברליזם, לסוציאליזם ולקומוניזם ולשתי מלחמות העולם.

לדעתי, במחצית שעות ההוראה בהיסטוריה ובמחשבת ישראל אפשר להקנות למתחנכים מושג רחב למדי על הטקסטים העתיקים של התרבות היהודית. יש לעשות זאת באמצעות מבחר מתקבל על הדעת מתורה, נביאים, כתובים ומשנה, עמודים לדוגמה מהתלמוד ומהמדרש ופרקים אחדים מהפילוסופיה היהודית של ימי הביניים. את המחצית האחרת יש להפנות לעבר הקרוב יותר.

מה שראוי כשמדובר בתוכנית הלימודים בהיסטוריה יהודית ובמחשבת ישראל ראוי שבעתיים כשמדובר בהוראת הספרות היפה. נראה לי שהוראת שירה, סיפורת וביקורת ספרות צריכה להתחיל במתפרסם בהווה הישראלי. יש להסתייע בקרבת הלימודים לחומרי החיים של השיר והסיפור כדי לעזור בהם עניין חי בספרות יפה. דווקא לאחר מכן, כשכבר התעוררה אהבת הספרות, אפשר "לחזור לאחור" וללמד שירה וסיפורת של תקופות רחוקות יותר.

דברים אלה אינם מבוססים על סולם ערכים ספרותי-פואטי מוגדר. אני יודע היטב שבכל תקופות היצירה השירית של עם ישראל יש יצירות מופת ראויות ללימוד, וכי הסיפורת של ראשית המאה שעברה (ברדיצ'בסקי, מנדלי מוכר ספרים, אורי ניסן גנסין, ביאליק, ברנר, י"ד ברקוביץ, גרשון שופמן),

לדוגמה, אינה נופלת בערכיה האמנותיים מן המיטב שבסיפורת הישראלית. אבל דווקא מפני שאני חושב שבשום תקופה לא חסרות יצירות מעולות, אני מעדיף להתחיל לטפח את רגישות המתלמידים לספרות ביצירות המספרות דבר מה על עולמם שלהם – ללא חציצה – לפני שמפגישים אותם עם עולמות רחוקים בזמן, במקום ובמנטליות.

יש להעדיף ספרות המעלה תמטיקה יהודית או יהודית-ישראלית (השואה, מלחמת השחרור וכיו"ב) על יצירות אחרות, ובתנאי שרמתן האמנותית גבוהה. משום שבשל ריבוי הטקסטים האיכותיים נחוצה בלאו הכי סלקציה גדולה. כיוון שכך, מן הראוי שלימודי הספרות יאירו מצדם לא רק את הספרות עצמה – כשפה וכמערכת צורות – אלא גם את התופעות היהודיות הנלמדות בתחומי ההגות וההיסטוריה.

הוראת הספרות היפה – כהוראת האמנות – בכל בית-ספר כללי היא בעייתית. בשביל הלומדים שאצלם לא התעורר עניין ממשי בספרות זו מעמסה כבדה, ולמי שהתעורר בו עניין בה אין די במכסת השעות המיוחדות בדרך כלל להוראת ספרות. לפיכך הפתרון שאני מציע מסייע לקשור ליצירות הנלמדות את מי שאין לו עניין ספרותי מיוחד באמצעות הנושא והבעייתיות שהיצירה מעלה. ואשר לבעלי העניין המיוחד בספרות, תמיד אפשר לקיים חוג לספרות ולשירה שיוכל לשמש גם סדנה לכתיבה יוצרת.

השפה העברית היא אחד המכנים המשותפים המינימליים, אך גם הרחבים ביותר, לזהותם היהודית של הישראלים. בניגוד לתפוצות, ששם משמש הלימוד מרצון של השפה העברית הוכחה לעניינם של המתחנכים בזהותם היהודית, הידע של העברית בישראל מוקנה לכל ילד וילדה באופן אוטומטי. הדאגה העיקרית כאן צריכה להיות לרמתה של השפה, שפת הדיבור ושפת הכתב גם יחד.

לפיכך, אין להזניח את תפקידם של הטקסטים העתיקים (בעיקר מקרא ומשנה) בהעשרת העברית שבפי הלומדים. טקסטים אלה צריכים, לדעתי, להילמד בכל המקצועות של הלימודים היהודיים: מחשבת ישראל, היסטוריה יהודית וספרות עברית. יהיה בכך משום פיצוי חלקי להתעקשותי להגביל את לימודי הטקסטים העתיקים והתקופות הטרנס-מודרניות למחצית שעות ההוראה.

בהווה היהודי השפה העברית היא רק אחת השפות שבהן הוגה ומביעה את עצמה ההווה היהודית. בתחומי ההגות וההיסטוריה המתחנכים הישראלים לומדים בהכרח טקסטים שנכתבו במקורם בגרמנית או ברוסית, בידיש, בערבית או באנגלית. בתחום הספרות היפה ברורה עדיפותם של

הטקסטים שנכתבו במקורם בעברית. אף-על-פי-כן, כדי למנוע זיהוי פרובינציאלי של היהודיות עם הישראליות, כדאי להפגיש אותם – ולו פגישות אחדות – עם טקסטים יהודיים שנכתבו בשפות אחרות (כגון סיפורים של פראנץ קפקא, ברנרד מלמוד ופיליפ רות, או שירים של פאול צלאן ואדמונד ז'אבס).

כאמור, גישה ליברלית לא אורתודוקסית ללימודים היהודיים (שנוהגים לכנותה "חילונית") ניכרת בדרך ההוראה לא פחות משהיא ניכרת במבחר המגוון יותר, והפחות מצונזר, של טקסטים, בעיות ואירועים הנלמדים בבית-הספר. בבית-ספר שמלמדים בו על יסוד גישה זו חסרה המחויבות מלכתחילה להעדפת מקורות, דעות, אמונות ואורחות חיים יהודיים על מקורות, טקסטים, דעות, אמונות ואורחות חיים לא יהודיים. הממד ה"יהודי" של החינוך בבית-ספר זה אינו מושתת על בידולה של היהדות כתופעה היסטורית, מחשבתית או ספרותית מכל התופעות האנושיות האחרות. להפך, הלימודים היהודיים בבית-ספר זה יעלו יפה וישיגו את מטרתם ככל שיוכל המתחנך ליצור אנלוגיות בין תופעות שבתחום ההווה היהודית לתופעות שמחוצה לה.

לדוגמה, אם יבין התלמיד את הרמב"ם לא רק כמורה הוראה של היהדות אלא גם כאחד מהוגי הדעות החשובים של זמנו, שירש מן הפילוסופיה האיסלאמית של זמנו בעייתיות פילוסופית מיוחדת; אם יבין את הקשר של ריה"ל למחשבה המיסטית האיסלאמית; את זיקתו של אבן גבירול לניאור-פלטוניזם; את הרקע הרוסי והכלל אירופי לפואמה האוטוביוגרפית של ביאליק; את ההשראה ששימשה המחשבה הליברלית והסוציאליסטית הרוסית להוגי דעות דוגמת אחד העם או א"ד גורדון; את האופן שבו נזקק הרב קוק, לשם ביסוס הייחוד של האתיקה היהודית, לדגמים הגותיים של הרדר ושל נייטשה – בקצרה, אם יבין התלמיד שהיהדות נטועה בעולם רחב יותר, ושכל תקופות היצירה החשובות שלה ניהלה משא ומתן ער ויצירתי עם תרבויות העולם – דווקא אז תושג מטרתם העיקרית של הלימודים היהודיים. הוא הדין בהוראת הנושאים היהודיים הקלאסיים, שהרי אפילו שירת הגיבור שבמקרא וחלקים בתורת משה מזמינים השוואה עם טקסטים של העולם המזרח תיכוני הקדמון; וגם את המידות של הלל, ר' ישמעאל או יוסי הגלילי למדרש התורה אפשר להשוות לכללי הלוגיקה וההרמנויטיקה של הפילוסופיה היוונית.

מטרת הלימודים היהודיים היא להעמיד לרשות המתחנך אוצר של זיכרונות מימים קדומים, מונמנטים מופתיים ואסוציאציות היסטוריות וספרותיות, כמו גם דוגמאות של התמודדויות הגותיות עם גורל האדם. אנו

רוצים שאוצר זה יעמוד לרשותו בכל עת. אל לו לבודד את אלה משאר חוויותיו כמתחנך. להפך, את אלה יבלול בידיעות אחרות שהוא רוכש בלימודים ההומניסטיים הכלליים – לימודי הפילוסופיה הכללית, אתיקה ותורת המדינה, היסטוריה וספרות יפה כללית – לשם גיבוש עולמו הרוחני, תרבותו האינדיווידואלית והשקפת עולמו (אם יש לו צורך בהשקפת עולם כוללת ומקיפה ויכולת להשיגה).

בחינה ממושכת של דרכי החינוך בישראל והשפעתן על דרכי החשיבה וההתנהגות של ישראלים צעירים שכנעה אותי שזו הדרך האחת והיחידה שיש ללכת בה.

אין לנו תרופה בדוקה נגד השטחיות, הוולגריות והחומרנות הגסה של ה"רחוב". עלינו להבין כי אלה אינן הסכנות היחידות האורבות לנוער הישראלי. סתגרנות, העדר חשיבה עצמאית, קנאות, התנשאות שוביניסטית והלכי רוח גזעניים ופרנואידיים סכנתם אינה פחותה מהסכנה הנשקפת מ"העדר ערכים יהודיים".

מדעי הרוח או הלימודים ההומניסטיים עשויים לצמצם במקצת את ההשפעות השליליות רק אם יחדדו במתחנך את הרגשת חירותו האינדיווידואלית ואם יחוש תחושת אחריות לכל הנעשה סביבו. למתחנך המרגיש בנטל העצום של החירות תעזור כמובן השראה רוחנית. אולם אין להחליף השראה רוחנית בסמכותיות מוחלטת מכל סוג שהוא. תפקידם של הלימודים היהודיים, כמו גם תפקידם של לימודי הרוח הכלליים, הוא להעמיד לרשות המתחנכים מגוון רחב של השראות כדי לאפשר להם ליטול סמכות עליונה על חייהם, על נוהגם עם הזולת ועל הכרעותיהם כאזרחים.

תוספתא: מנחם ברינקר

השקפתו של מנחם ברינקר מציעה חלופה ברורה לתפיסות המגדירות את החינוך היהודי כחינוך דתי. ברינקר מבקש לשנות לא רק את תוכנו של החינוך היהודי ואת שיטות הלימוד הנהוגות בו, אלא גם את הנחותיו ותכליותיו. החינוך היהודי, לפי ברינקר, בהיותו חופשי מן המחויבות להקנות מערך נורמטיבי של ערכים, אמונות או מצוות, עשוי לכבד את חירות המחשבה של הלומד ולטפח את כושרו לגבש גישה משלו לחיים יהודיים.

תוכנית הלימודים האידיאלית של ברינקר מחלקת את תולדות העם היהודי לשתי תקופות – ההיסטוריה הטרנס-מודרנית וההיסטוריה המודרנית (למן המאה ה-18 ועד ימינו). ברינקר שם דגש בלימוד ההיסטוריה המודרנית, ומתמקד בשלושה תחומים: ההיסטוריה היהודית, ההגות היהודית והספרות העברית.

תפיסתו מתבססת על הוגי הדעות היהודים שכתבו עברית במזרח אירופה בתחילת המאה ה-20, ותבעו בכתביהם להגדיר מחדש חיים יהודיים. הם האמינו כי בסיס חילוני של זהות יהודית הוא ערובה להמשכיות יהודית, וכי העוגן לקיום היהודי אינו דתי כי אם חברתי. תחושת ההשתייכות של יהודים לקהילה, שאיפתם לשפר את מצבה והרצון לממש את עצמם כבני אדם באמצעות ההשתתפות בה, כל אלה יבטיחו שיהודים ימשיכו להגדיר את עצמם כיהודים.

כמה מן המחנכים והוגי הדעות שהשתתפו בדיונים התקשו לקבל את רעיונותיהם של הסופרים העברים שלא תאמו את אמונותיהם באשר לחיים היהודיים. בדיון שהתנהל במהלך הפרויקט כולו הצליח ברינקר לגרום להם שיכירו בתוקפה של גישתו בטיעונים הבאים:

הרעיונות שהעלו הסופרים העברים כבר הוכיחו את עצמם, בהיותם הבסיס האידיאולוגי של התנועה הציונית, שהביאה לידי הקמת מדינת ישראל; לנוכח

ההתבוללות הלא נמנעת של יהודים בתפוצות ישראל נעשית לקהילה היהודית החשובה בעולם, וזו שסיכוייה להתקיים הם הטובים ביותר; מערכת החינוך הממלכתית בישראל מופקדת על חינוכם של ילדים יהודים רבים, יותר מאשר בכל מערכת אחרת של חינוך יהודי; משהשיגה את מטרותיה הפוליטיות, מימשה האידיאולוגיה הציונית את תכליתה – מה שמאפשר התמקדות בשאלות של חברה יהודית ותרבות יהודית; איכות החיים היהודיים בדור הבא היא סוגיה דוחקת יותר מן העיסוק הכפייתי, המובן כשלעצמו, במספרם של היהודים; ארגון מחדש, מעמיק, של חיים יהודיים בתחומים כגון משפט, כלכלה וחינוך, ברוח העקרונות החילוניים והפלורליסטיים שהציעו הסופרים העברים – זה הצעד הבא שמדינת ישראל צריכה לנקוט לשם בניית בסיס יציב ובריא להמשכיות יהודית; ולבסוף, על תוכנית הלימודים בבתי-הספר בישראל לעסוק בבעיות כגון התחזקות הפונדמנטליזם והפאשיזם בחברה הישראלית, או העדר דיאלוג בין בעלי גישות מנוגדות בתרבות היהודית.

התוספתא למאמרו של ברינקר, המורכבת מקטעים מכתביו העיוניים ומסיכומים של פגישותיו עם המחנכים, נחלקת לשלושה חלקים: הצגת הרעיונות שהעלו הסופרים העברים בדבר החיים היהודיים; הצעה ליישום הרעיונות האלה בימינו; ונושאים נבחרים בחינוך יהודי ליברלי-חילוני.

חלק א: הסופרים העברים במזרח אירופה

ברינקר מסכם את ההנחות המשותפות לסופרים ששימשו לו השראה בגיבוש השקפתו:

עם אינו אסכולה רוחנית, ובניו אינם חייבים במשמעת תיאולוגית או פילוסופית; עם דומה יותר למשפחה, שיחסי הרציפות והקרבה בתוכה אינם צריכים להיעלם בהשתנות הדעות והאמונות; ליחיד היהודי חופש מחשבה וחופש הערכה גמורים בכל הנוגע למורשת היהדות; יהיה השימוש שהוא עושה בחופש זה אשר יהיה – אין בו כדי לסכן את זהותו היהודית.¹

1 מנחם ברינקר, עד הסימטה הטבריינית (תל-אביב: עם עובד, תש"ן), עמ' 161.

להלן לקט מדברים שכתב ברין על אחד העם (1856–1927), על מיכה יוסף ברדיצ'בסקי (1865–1921) ועל יוסף חיים ברנר (1881–1921). כל אחד מן הקטעים מלווה במובאות מכתביו של הסופר.

ברין על אחד העם

אחד העם היה מחלוצי הכתיבה בעברית במזרח אירופה במאה ה־19. הביקורת על היהדות במערב אירופה בכתביו היא הבסיס לגישתו הליברלית-חילונית של ברין לחיים היהודיים:

במאמרו המפורסם "עבדות בתוך חירות" ניתח אחד העם את הכפייה שיש במצבם של יהודי־מערב מסוימים. הם זכו לשוויון זכויות מלא והם אסירי תודה על כך ללאום שבתוכו הם יושבים (בדוגמה שאחד העם מנתח מדובר בלאום הצרפתי). הם רוצים להוכיח לבני הלאום הזה, שהם מסוגלים להשתייך אליו מכל הבחינות של חובות האזרח למרות דבקותם העקשנית במצוות הדת היהודית. לפיכך אין יהודים אלה מוכנים לזהות ביסוד יהודיותם עובדה לאומית. כיוון שהם רואים את מה שחוצץ ביניהם לבין שכניהם אך ורק במונחים תרבותיים־דתיים, הם נאלצים להפוך את התרבות היהודית – הדעות והאמונות של אבותיהם – לתרבות הנעלה ביותר כדי לנמק את החזקתם בה, גם כשהם נעשים צרפתים או גרמנים. דבר זה מחייב אותם לפאר כל מה שקשור במסורת היהודית, ולטשטש ולהסתיר בה כל מה שאינו ראוי לפיאור. יחס זה למסורת ולעבר היהודי מונע מהם את חופש ההתייחסות וההערכה, חירות שלגבי אחד העם, כמו גם לגבי כל החניכים של תנועת ההשכלה, היתה בגדר אוויר לנשימה. כנגד עבדות רוחנית זו מעמיד אחד העם את חירות ההתייחסות שלו כדגם וכמופת.

בשביל אחד העם היהודיות היא – לפני כל דבר אחר – רגש שייכות עמוק למשפחה אתנית־תרבותית־היסטורית, ורק לאחר מכן אסכולה רוחנית. רגש שייכות זה אינו מחייב יהודי מודרני לקדש כל דבר שהיה מקודש במסורת עמו, והוא אינו מונע ממנו לחשוב על נושאים ועל שאלות הניצבים בפניו מחשבות השונות במידה זו או אחרת ממחשבות אבותיו. אחד העם רצה באירופיזציה של היהודי המודרני – בהסתגלותו לאורח החשיבה הרציונלי־מדעי ולאידאליים הליברליים של תרבות המערב. הוא לא חשש שבשל כך יעורער קיומו

של הקולקטיב היהודי מיסודו, שכן על הקיום היהודי חשב כעובדה מוצקה שאינה זקוקה לנימוקים פילוסופיים כדי להוסיף ולהתקיים.²

אחד העם, מתוך עבדות בתוך חירות (1891)

אבל האמת היא, כי לולא היו אחינו המערביים עבדים לזכויותיהם, לא היה עולה על לבם להקדיש את עמם לתעודות או מטרות רוחניות, כל זמן שלא השיג את "התעודה" הגשמית, הטבעית, אשר לכל בריה; כל זמן שלא ברא לו תנאי חיים אשר יתאימו לתכונות רוחו ויתנו לו לפתח את כוחותיו וכשרונותיו, את צורתו המיוחדת לו, בדרך ישרה, לפי צורך טבעו [...]

ועתה, בעודני חי, אם אומר להסב עיני כמעט רגע מן הסכלות והשפלות והעניות הנוראה אשר על כל סביבי ולבקש נוחם לנפשי שם, מעבר לגבול, במקום שאנו מוצאים מאחינו פרופסורים, חברי אקדמיות, שרי חיל ונושאי משרה, – והנה גם שם, מבעד לכל הכבוד והגדולה, אראה עבדות רוחנית כפולה, מוסרית ושכלית; אראה ואשאל לעצמי: המקנא אני בזכויותיהם של אחינו אלה? ואענה באמת ובתמים: לא ולא! לא הן ולא שכן. אני, אם זכויות אין לי, לא נתתי גם נפשי תמורתן [...] יכול אני להוציא משפט כלבבי על האמונות והדעות שהנחילוני אבותי, מבלי שאירא פן ינתק על ידי זה הקשר ביני ובין עמי; יכול אני אף להחזיק באותה "הכפירה המדעית הנושאת עליה שם דרוין", מבלי שתצא מזה איזו סכנה ליהדותי; – בקצרה, אני שלי ודעותי ורגשותי שלי, ואין כל סבה אשר תכריחני להסתירן או להכחידן, לרמות את אחרים או את עצמי [...] וחירותי זאת הרוחנית – ילעג לי מי שירצה – לא אחליפנה ולא אמיר אותה בכל הזכויות שבעולם.³

המתקפה של אחד העם על הגדרת היהודים כ"עם הספר" אינה מכוונת כלפי עצם המחויבות האינטלקטואלית לקנון היהודי, אלא כלפי הגישה המתנצלת עד זרא לטקסטים המרכיבים את הקנון.

2 מנחם ברינקר, "הייחולים ל'עברי-אירופי' בספרות העברית במעבר המאות", בתוך מגוון דעות והשקפות בתרבות ישראל (ירושלים: משרד החינוך, תשנ"ב), עמ' 84-85.

3 אחד העם, על פרשת דרכים (תל-אביב וירושלים: דביר, תש"ח), חלק א, עמ' קיז-קית.

אחד העם, מתוך תורה שבלב (1894)

אסוננו הוא מה שאין אנו עם ספרותי, כי אם – עם הספר. ההבדל בין שני אלה גדול מאוד. הספרות, כמו העם, כח חי הוא, הפושט צורה ולובש צורה. דור הולך ודור בא, והעם חי בכולם; ספרים הולכים וספרים באים, והספרות חיה בכולם. "עם ספרותי" אפשר לקרוא איפוא רק לזה, שחיוי וחיי ספרותו, הדורות והספרים, הולכים ומתפתחים יחד, הספרות לפי צרכי הדור, והדור לפי רוח הספרות [...]

אבל, "עם הספר" הוא עבד הספר, עם שפרחה נשמתו מתוך לבו ונכנסה כולה לתוך דברים שבכתב. לו תעודת הספר היא לא להעשיר את הלב בכחות חדשים, כי אם, אדרבא, להחלישו ולהשפילו עד שלא יעז עוד לפעול ולתפעל "בכח עצמו ולפי צרכיו", אלא הכל רק באמצעות הכתב. כל חזיון טבעי או מוסרי המסוגל לעורר איזו תנועה בלב מוכרח להביא אתו הסכמה שבכתב על שהרשות נתונה לו לעשות זאת, וגם אז אין ההתעוררות עוד פשוטה וטבעית, כי אם לפי תכנית מיוחדת, מלאכותית, הקבועה ומוגבלת מראש. על כן יעמדו על עמדם גם שניהם, העם וספרו, וצורתם לא תשתנה הרבה במשך הדורות, באשר לשניהם יחסו הכחות המניעים לזה: להעם – יחס ישר, בלי אמצעי, בין הלב ובין כל אשר מחוצה לו, ולספר – התקוממות-הלב (היוצאה מן היחס ההוא) כנגד אותם הדברים שאינם עוד לפי צרכיו. ועם הספר הננו באמת זה קרוב לאלפים שנה, אך לא מראשית ימי קדם. אין צריך לאמור בימי הנביאים – מהם נתרחקו כבר כל כך עד שאין אנו מוכשרים אף להבינם – אלא עוד גם בימי הבית השני לא חדל הלב מלחיות ולפעול "בכח עצמו"; עוד הרגיש עצמותו והאמין בכחו במדה גדולה כזו, עד שהרשה לו לבקש בקרבו את תורתו, את הקריטריון לדברי הכתב: "דעלך סני לחברך לא תעביד זו היא כל התורה כולה." ואם על ידי היחס הישר בינו ובין העולם החיצוני נתרחק הלב לפעמים מרוח הכתב, לא יכול אז להכנע ולבטל את הכרתו, כי אם, אדרבא, התקומם "כנגד אותם הדברים שאינם עוד לפי צרכיו", וההתקוממות הזאת הכריחה את רוח הכתב להתפתח גם הוא בהסכם עם הצרכים החדשים. אם הלב בדרך התפתחותו הגיע להכרה ברורה, כי "עין תחת עין" היא אכזריות בלתי נאותה לאומה בת תרבות, והכרת הלב היא עוד באותה שעה אבטוריטט [אוטוריטה – כלומר סמכות] שאין למעלה ממנו, – הלא אז הדבר מובן, כי גם האבטוריטט האחר,

הכתב, לא יוכל לדבר בלשון אחרת, ואין ספק איפוא, כי "עין תחת עין זה ממון".

אבל כל זה נשתנה אחרי כן. תורה שבעל פה, אשר שמה הראוי לה באמת הוא "תורה שבלב", נתאבנה גם היא בדברים שבכתב, ולב האומה נתמלא כולו רק הכרה אחת ברורה וחזקה: הכרת אפסותו המוחלטת והשתעבדותו הנצחית אל הכתב. "קול אלוהים בלב האדם" אין לו עוד שום ערך ואבטוריטט כשהוא לעצמו, ובכל שאלה משאלות החיים לא הוא המכריע, אלא "ניתי ספר ונחזי".⁴

ברינקר על ברדיצ'בסקי

לענייננו חשובה טענה אחת של ברדיצ'בסקי: הטענה שבהרחיקו מירחוננו מאמרים על נושאים תרבותיים כלליים, שאין להם נגיעה ישירה במצב העם היהודי בעבר או בהווה, חוזר אחד העם על דרכם של יהודי המערב שכה הכעיסה אותו לפנים. הוא שב ומפצל את נפש היהודי התרבותי ל"אדם" ול"יהודי", ממש כפי שעשו לפניו משכילי-ברלין ומשכילי-רוסיה [...]

הסיסמה "עברי-אירופי" הועלתה כאן כדי לסמן שהגיעה שעה שבה אין עוד כל אפשרות ואין גם כל צורך לבודד את היהודי מתרבות אירופה. הנושא היה קשור במידה רבה בהערכת יכולתה של הלשון העברית להיעשות לשון חול שאפשר לבטא בה כל עניין שניתן לבטאו בלשונות העמים המדוברות.

אחד העם לא האמין שהעברית תהיה אי פעם שפה מדוברת בפי העם. הוא חשב עליה כעל שפת מלומדים ואליטה תרבותית בדומה ללטינית בימי הרנסאנס. אך כאשר שלח את קוראיו לקרוא בלשונות אחרות ספרות ומחשבה שאינן נוגעות לשאלות היהודים, גילתה עמדתו היבט נוסף. הוא הבדיל כביכול – למרות חילוניותו הגמורה – בין לשון קודש השמורה לדיונים בענייני העם לבין לשונות החול היפות לדיונים בנושאים אחרים.

ברדיצ'בסקי לעומת זאת רצה לראות בעברית שפה מתפתחת וכובשת שוק-קוראים, שאינה מוקצה לסוג אחד של בעיות או של נושאים. הוא חשב שרק באותו רגע שבו תוכל העברית להביע כל רגע

4 אחד העם, "תורה שבלב", בתוך הרעיון הציוני: קובץ מדברי ראשונים ואחרונים, עורך אברהם הרצברג (ירושלים: כתר, תש"ל), עמ' 195-196.

וכל מחשבה שבנפש היהודי המודרני, יימנע הפיצול המכאיב בנפשו של היהודי המודרני בין יהדות לבין אירופה. רק אם יימנע פיצול זה תחדל הישארותו של היהודי המודרני המשכיל בגבולות היהדות להיות קורבן מכאיב ותיעשה קיום יצירתי. הסיסמה "עברי-ארופי" הביעה אמונה גדולה בכוחה של השפה העברית לחיות ולהחיות.⁵

ברדיצ'בסקי, מתוך סמיה וכו' (1900 בקירוב)

קרועים אנו להרבה קרעים: מעבר מזה עוזב החלק הקיצוני את בית ישראל הלך ונסוע אל בני הנכר, מקריב להם עבודת נפשו ורוחו ונותן לזרים חילו, ומעבר מזה היראים יושבים במבואותיהם האפלים, לשמור ולעשות את אשר צוו אותם. והנאורים, העומדים באמצע, המה בעלי שני פרצופים: חציים מערביים – בחייהם ובמחשבותיהם, וחציים יהודים-בבתי-כנסיות. הכוחות החיוניים הולכים ומתפזרים והאומה הולכת וחרבה.

יחד עם התשווקה, אשר החלה לפכות בלב השרידים המעטים לתחיה רוחנית, אנו מרגישים שהתחיה הזאת צריכה להיות פנימית וחיצונית גם יחד, ושאי-אפשר לה אלא בכגון הפיכת הקערה על פיה, כלומר בשנוי-הערכים שהיו לחיינו עד עתה לקו ולמשקלת. לבבנו החפץ בחיים מרגיש, שתחית-ישראל תלויה בהכרעת הכף. – משפט הבכורה ליהודים על היהדות. – האדם החי קודם לנחלת אבותיו.

צריכים אנו לחדול מהיות יהודים בעלי יהדות מופשטת, להיות יהודים עצמיים, בתור עם חי וקיים. ה"אני מאמין" הרגיל כבר חדל להיות מספיק לנו.

חפצים אנו להרים את יכולת המחשבה שלנו, להעשיר רוחנו ולהרבות כשרון המעשה בנו; אבל חלילה לנו להטביע מחשבותינו במטבע מיוחדת, לצוות עלינו מה לחשוב ומה להרגיש [...] חכמת-ישראל, דת ישראל רק חלקים שונים הם המסורים לאיש ואיש כרצונו וכנשיותו; אבל עם ישראל קודם להם, "ישראל קודם לאורייתא".

5 "הייחולים ל'עברי-אירופי' בספרות העברית במעבר המאות", עמ' 87-88.

עלינו לחדול מהיות נושאים לספרים ולמחשבות נתונים לנו, רק נתונים.

על-ידי שנוי עיקרי ויסודי בעולמו של ישראל וברוחו יקבלו כל רחשי לבבנו, כל נטיות נשמתנו, מחשבותינו, רגשותינו, תשוקותינו, רצוננו וחפצנו פנים אחרות; נחיה וגם נעמוד.

שנוי-עיקרי כזה במצבו של עם, השאיפה לחרות יסודית והתשוקה הרבה לקום לתחיה מחיה את לבבנו. השנוי הזה הוא גם כמעין נובע. הוא מחיה כל אשר בנו ומה שבסתרי נפשנו; הכחות שלנו מקבלים תוכן חדש לחיים.

מעבר מזה לנו עתיד מרומם את הנפש, ומעבר מזה עם תועה אנו על-ידי רועינו המתעים. אחריות גדולה עלינו. הכל בידינו! יהודים אחרונים אנו או ראשונים לגוי חדש [...] ⁶

ברדיצ'בסקי, מתוך לשאלת התרבות (1900 בקירוב)

אצל כל עם הלאומיות היא האוצר היחידי שבו אוצרים ואצורים הסגולות האנושיות, בה מוצא היחיד ערבון על מעשיו ופעולותיו, שמירה מעולה לקניינו; ואצלנו מוצא היחיד בלאומיות יסוד מתנגד למה שבלבו. את הנגוד הזה מרגיש כל אחד מאתנו, אך מתחיל הוא להשתלם ולשאוף לאיזו תרבות; מרגיש הוא זה ברכ או כמעט בידעים או בלא-יודעים.

הלאומיות בכלל מעשרת את האישיים הפרטיים, בתתה להם נחלת-קדומים, והיא גם היא מתעשרת מהמעשים הפרטיים ומהעבודות הפרטיות של פועליה בכל דור ודור; אבל אצלנו כל העובדים ובאים לעבוד בשדה התרבות לא ימצאו עוד דבר מוכן לפניהם.

ועוד זאת, הקרבן שמקריב איש מאומות העולם בעד עמו, הוא רק בעת מלחמה שיש לעמו עם האויב המתאמץ להכחידו; אבל בשעת שלום, בשעה שבתוך עמו הוא יושב, כמעט שהיחיד אינו יודע מקרבנות כאלה, כלומר – אינו יודע שחיה הוא בעד עמו וצריך לחיות בעד עמו, מעשיו הפרטיים הבריאים מביאים מאליהם טובה להכלל, כאשר הם הם חוליות מן הצבור השלם. אולם אצלנו ידרש מכל יחיד ויחיד, שיחיה בעד עמו תמיד, שיקריב לו קרבן בכל יום, בכל עת ובכל

שעה; אנו דורשים זאת מידו, באשר החיים הפרטיים וצרכיהם שואפים למקום אחר מחיי הכלל ומתנגדים באיזו מדה לחיי הכלל.

אנחנו דורשים מכל איש עברי, שיהיה יותר מכל אדם, בעוד שלנו האפשרות לכך רק מעטה היא.

קיום עמנו, האפשרות לקיומו, מונח בבריאת היקף אחדותי לחיי היחידים עם הכלל יחד והיכולת להצטרף לבית קבול כולל, קיים ונשמר מהיום למחר. קיום עמנו אפשר רק כשיכרא אצלנו אויר רוחני וחומרי ליוצרים ולבונים.

תנו לנו את האפשרות לחיי איש אחד, הרבים יבואו מאליהם אחריו.⁷

ברין על ברנר

בעיני ברין, ברנר הוא העקבי בסופרים העברים מבחינת החלת הרעיונות החדשים על החיים היהודיים בעידן המודרני:

בשאלת ההתבוללות תופס ברנר עמדה שאינה דומה לא לעמדת אחד העם ולא לעמדת ברדיצ'בסקי. הוא מאשים את שניהם, את אחד העם ואת ברדיצ'בסקי גם יחד, בעודף ספיריטואליזציה של ההיסטוריה היהודית בהחשבת יתר של הגורמים הרוחניים המביאים להתבוללות ולהשתמרות. שניהם מזניחים את הממדים הכלכליים, החברתיים, הלא מחשבתיים, הלא פילוסופיים של תופעת ההתבוללות. אתם מתווכחים על עודף מוניזם ועודף פלורליזם בתרבות, ברנר אומר, אבל לדעת החיים בגטו ובגולה הם הגורם להתבוללות. עצם החיים בגולה – עם מוניזם או פלורליזם דתי-תרבותי, עם טקסטים מקודשים או בלי טקסטים מקודשים הם הגורם. כל עוד החיים הם בסביבה לא יהודית, יימשכו אנשים לסביבה החיצונית ולא יועיל הניסיון להחדיר בהם יחס של קדושה לטקסטים מסוימים. מה שלא יהיה, ההתבוללות תאכל בכל פה, בין שתעודדו מוניזם ובין שתעודדו פלורליזם [...]

לכן אין פתרון לבעיה של ההתבוללות כל עוד היהודים חיים בתוך צורות חיים שהן רוב הזמן לא יהודיות, גם אם הן יום וחצי בשבוע יהודיות. כל מאמץ חינוכי יהיה מלאכותי ולא תהיה בו תרופה לשום דבר. כי הלא גם כשאתה מחדיר יחס של קדושה לטקסט מסוים, אין לך

7 ברדיצ'בסקי, בתוך הרעיון הציוני, עמ' 231.

שום ביטחון שהיחס הזה יעמוד בפני כל תלאות החיים ותהפוכותיהם [...]

האם היא [התרבות היהודית] יכולה להיות כל דבר בעתיד ועדיין תהיה יהודית? שאלה זו, שהיא ממשית לגמרי בשביל אחד העם, היא בשביל ברנר שאלה מאוד מלאכותית ומאוד אקדמית. אם יהיו יהודים שרואים את עצמם כיהודים וכשייכים לקולקטיב ההיסטורי הזה שאלה ואלה תולדותיו ואלה ואלה תקוותיו וציפיותיו, כל מה שייצרו, יהיה על רמה שווה של יהודיות.

לכן, אם לדבר בצורה אקטואלית, הקיבוץ הוא יצירה יהודית, צה"ל הוא יצירה יהודית ואפילו משבר מניות הבנקים בישראל הוא יצירה יהודית. כל מה שיהודים עושים הוא יצירה יהודית. לא הכל, כמובן, ראוי להיקרא תרבות. יהודים עושים עוד הרבה דברים חוץ מתרבות. כשאתה קורא את אחד העם וברדיצ'בסקי, נדמה לך שכל מה שיש בעולמם של בני אדם הוא תרבות. כשאתה קורא לעומת זאת את ברנר, אתה מרגיש שיש עוד דברים.⁸

ברנר, מתוך על חזיון השמד (1901)

לא בדברים מופשטים תוסר ההתבוללות הממשית וההכרחית של חלקים הגונים מתוך גוף עמנו החולה, הגיטואי. ה"יהדות" במרכאות לא תוכל פה להושיע, גם אם יכתבו עליה אלף דרשות נמלצות. נניח איפוא את חכמת התיאולוגיה לגלות משלהם ומשלנו, ששעתם פנויה לעסוק בשאלה: אי מן הדתות עדיפה, באיזו יש יותר יופי, יותר קדושה, יותר צדק, יותר אהבה. השדה רחב ומקום יש כאן להתגנדר ולחדש, לבחור פסוקים אחדים מכל הפסוקים הרבים ולצרפם יחד – ולהוכיח. שאלת חיינו היהודית היא לא שאלת הדת היהודית, שאלת "קיום היהדות". את רעיון-התערובת הזה צריך לעקור משורש. אחד העם עשה זה פעם והתחרט.⁹ אבל אנחנו, חבריו היהודים החפשים, אין לנו

8 מנחם ברינקר, "אחד העם, ברדיצ'בסקי וברנר: שלוש התייחסויות חילוניות לטקסטים מחייבים ביהדות", בתוך כיוונים 2 (39) (1990), עמ' 11, 15.

9 ברניקר מסביר כי אחד העם מלין על הגדרות של חיים יהודיים המבוססות על מערך רעיונות פרטיקולרי, ואילו לימים מציג "רוח לאומית" המגדירה חיים יהודיים במרוצת ההיסטוריה. על הסתירה הזו במחשבתו של אחד העם ועל הביקורת שמתחו על כך ממשיכיו ראו ברניקר, "יהודיותו של ברנר", בתוך עד הסימטה הטבריינית, עמ' 159–172.

וליהדות כלום, ואף על פי כן הננו בתוך הכלל בשום אופן לא פחות ממניחי תפילין וממגדלי ציצית. אנחנו אומרים: שאלת חיינו היא שאלת גרים בכל מקום, יהודים רצוצים, בלי ארץ, בלי שפה וכו' וכו', הסביבה של הרוב הנכרי אינה נותנת לנו להיות יהודים שלמים, באותה מידה שחברינו הרוסים, הפולנים וכו' החפשים הנם רוסים, פולנים שלמים. [...] עמנו הוא גלותי, חולה, הוא הולך ונתקל, הוא נופל שבע – וקם. עלינו להקימו. כוח רצונו מתרפה – צריך להגבירו [...] אנחנו היהודים החיים, בין אם אנחנו מתענים ביום-כיפור ובין אם אנו אוכלים בו בשר בחלב, בין אם אנו מחזיקים במוסרה של הברית הישנה, בין אם אנו בהשקפת עולמנו תלמידים נאמנים לאפיקור – אנחנו איננו חדלים להרגיש את עצמנו בתור יהודים, לחיות חיינו היהודים, לעבוד ולברוא לפני עבודה של יהודים, לדבר בשפתנו היהודית, לקבל מזוננו הרוחני מספרותנו,¹⁰ לעמול בשביל תרבותנו הלאומית החפשית, להגן על כבודנו הלאומי וללחום את מלחמת קיומנו בכל גילוי, שמלחמה זו מקבלת.¹¹

חלק ב: ברין, הסופרים העברים ומציאות ימינו

רעיונותיהם של הסופרים העברים השפיעו במישרין על מנהיגיה החלוציים של התנועה הציונית כשקיבלו עליהם את המשימה האדירה לפתח מדינה יהודית בת-קיום וריבונית. ואולם לטענת ברין, הצעותיהם רלוונטיות מעבר להקשר שנוסחו בו ולמציאות שעסקו בה. היות שהוקמה מסגרת מדינית לחיים יהודיים, הן עשויות לבוא לידי ביטוי מתמיד בה בתחומי החברה, התרבות והחינוך היהודיים.

10 ברין מציין כי עמדתו החילונית הקיצונית לכאורה של ברין עלולה להטעות, ושלתים קרובות היא מוצגת באופן מעוות. לדוגמה, מתוכנית הלימודים שהציע ברין לבית-הספר התיכון שבו לימד עולה כי בקריאה להגדרה פתוחה של התרבות היהודית אין דרישה לנטוש את המסורת היהודית. בעצם נראה שתוכנית הלימודים עוצבה במטרה לקרב את הלומד למגוון רחב של משאבים תרבותיים יהודיים, לרבות מקורות יהודיים מסורתיים, לצד מקורות מודרניים וספרות והיסטוריה לא יהודית. ראו "אחד העם, ברדיצ'בסקי וברנר", עמ' 20.

11 יוסף חיים ברנר, כתבים (תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, תשמ"ה), כרך שלישי, עמ' 486–487.

על סופה של הציונות

בסיס הפרשנות של ברינקר לרעיונותיהם של הסופרים העברים הוא הטענה שהישגי הציונות מייתרים את האידיאולוגיה הפוליטית שלה. הגם שהתיאוריה החינוכית המנחה את ברינקר מתבססת על הרעיונות שהקנו בסיס לציונות המדינית, הוא טוען כי המשך ההיאחזות באידיאולוגיה הזאת לאחר הקמתה של מדינת ישראל רק גוזל אנרגיה מן האתגר האמיתי – בניית חברה יהודית פתוחה, מורכבת ופלורליסטית יותר בישראל:

בגישתם לשאלות הרוחניות החשובות בדבר משמעות הזהות היהודית, פשר ההיסטוריה היהודית וכדומה, דיברו הציונים השונים בקולות שונים שהעידו על המקורות השונים של השראתם, תרבותם ואופיים. כקואליציה של ליברלים ודתיים, סוציאליסטים ולאומנים יכלה הציונות להתקיים רק מפני שהכירה בהבדלי הקולות האלה וכיבדה אותם. היא לא היתה מצליחה להתקיים כתנועה חיונית, ואחר כך גם כתנועה המונית, לו אימצה לה את הפאתוס של הרב סמל הקורא לחיילי הפלוגה לצמצם את הרווחים ביניהם. לכן אין הציונות – כציונות – יכולה לומר אפילו מלה אחת בכל מה שמפריד ציונים שונים ביחס לשאלות החברה והתרבות בישראל. אין גם טעם שהישראלים יחפשו את ההשראה לפתרון בעיותיהם אך ורק במחשבה הציונית.

הציונות אינה יכולה להקיף ולחפוף את מלוא המחשבה של יהודי מודרני בישראל, חילוני או שומר מצוות. מוטב שנודה בכך. היא יצרה קונסנזוס רחב – ושטוח במקצת – למטרה מוגדרת. היא הפכה את היהודים ללאומיות מודרנית בעצם כינונו של קונסנזוס זה, ולאומיות זו מצויה היום בדרך להפיכתה ללאומיות נורמלית, מה שיעשה את הציונות עצמה למיותרת. אין לציונות תשובות לכל שאלות הזמן, והוויכוחים בין הציונים נוגעים היום בשאלות שהן יותר בוערות וחשובות ויש להן יותר תוצאות מן הוויכוחים בין ציונים ללא ציונים ההולכים ונעשים פחות ופחות אקטואליים. הציונות ניצחה ניצחון כביר; אין היום בעם היהודי אידיאולוגיה היכולה להצביע על עתיד קולקטיבי אחר של העם היהודי – כעם – מלבד זה הקשור במדינת ישראל. מדינת ישראל היא היום המרכז הפיזי, החברתי והתרבותי של החיים היהודיים, והיא שתקבע את דמות העם בעתיד. מעבר לכך העתיד פתוח, ולציונות אין שום "מתכון" מוסכם על הדמות שצריכה ללבוש מדינת היהודים.

אין גם להצטער על כך שרגש של שייכות טבעית לחברה, לתרבות ואפילו להווי בישראל תופס אצל ישראלים רבים את מקום השכנועים האידיאולוגיים הציוניים. האם לא רצתה הציונות ליצור דמות יהודית שאינה צריכה להיאבק על שמירת זהותה הלאומית ואינה זקוקה כלל לביסוס רעיוני שלה?

שעתה הגדולה של הציונות היתה בעשור שקדם להקמת המדינה ובעשור הראשון לקיומה של המדינה, כאשר הציעה בית ויסודות קיום להמוני יהודים שחסרו אותם. יתכן שעוד נודעו לה שיאים כאלה. אף כי אני כשלעצמי מקווה שלא יהיו כאלה. די לי בעקורים ובנרדפים היהודים שראיתי ושעליהם קראתי. היום, כאשר פליטים ועקורים רדופי חרב, סכנות-קיום, קיפוח ואפליה אינם מתדפקים על דלתות המדינה, יכולה הציונות להיות בעלת משמעות אחת בלבד: הריהי אמצעי לדבר שהוא עצמו אמצעי למטרה אנושית שרק חוג אחד של אנשים (שגם אני נמנה עימו) יכול להיות מעוניין בה. הריהי אמצעי לקיום מדינת ישראל, שהיא עצמה אמצעי להבטחת קיומו של יהודי בהיסטוריה.¹²

על פרטיקולריות יהודית ותרבות כללית בישראל
לפי בריןקר, הדרך למימוש עצמי אינה עוברת ב"תרבות אוניברסלית" מופשטת אלא בהיסטוריה ותרבות מסוימות. בדיונים שהתנהלו במסגרת הפרויקט הזהיר מפני ההנחה שאדם יכול לממש את עצמו בדרך שונה מהדרך העוברת בתרבותו שלו. "ספק אם מה שמכונה 'תרבות אוניברסלית' קיים היכנסהו", הוא טוען, "ואם יש ל'תרבות' הזו עומק ממשי".
להשקפתו, מדינת ישראל יצרה את המסגרת הנחוצה לפרטיקולריות היהודית, שכעת מאפשרת ליהודים לנהל דיאלוג מלא עם העולם שבחוץ ולקלוט, לשם שיפור החברה בישראל, את מיטב ההיצע של התרבות הכללית. בריןקר מסביר את הצורך ב"הוצאה מן הגטו" של החיים היהודיים:

בביקורת הספרות העברית בסוף המאה הי"ט ובראשית המאה העשרים חוזר ומופיע פעמים רבות המונח "עבריי־אירופי", תחילה בעיקר בכתביהם של דוד פרישמן ומיכה יוסף ברדיצ'בסקי, אך לאחר מכן גם בכתביהם של מחברים רבים אחרים. המונח מבטא אידיאל חדש

12 מנחם בריןקר, "אחרי הציונות", בתוך סימן קריאה: רבעון מעורב לספרות 19 (1986), עמ' 29-28.

שניטיב להבינו אם נראה לא רק מה המטען החיובי שנשא בתוכו אלא גם כנגד מה הועלה [...] משמעותו של הביטוי "עברי-אירופי" היא: יצירת אדם יהודי חדש ששום דבר אנושי אינו זר לו ושמוצא את ייחודו ביצירה ולא בהסתגרות. אנשי העליות החלוציות בראשית המאה הדגישו מתוך הדברים האנושיים האלה את הצורך של היהודים להתחבר לכל היבטי החיים, בפרט לטבע, לעבודה הפיזית ולהגנה עצמית. דהיינו הם חשו שחשוב לחולל אצל היהודי את הנכונות להגן על עצמו ועל פרי עבודתו בכוח. בדרך זו האצילה הסיסמה של יצירת "עברי-אירופי" על המפעל הציוני ועל התחדשות החיים היהודיים בארץ-ישראל.

גם בימינו עדיין נשמעים הדי הוויכוחים שסיסמה זו הביאה להם. עדיין אנו שומעים דיבורים על הצורך לשמור על המקוריות היהודית ועל הייחוד היהודי מהשפעות זרות. מדברים לעיתים גם על סכנת ההתבוללות האורבת ליהודים במדינת ישראל. חלק מהחינוך הניתן היום במדינת ישראל – החינוך הממלכתי-דתי – אינו כולל בתוכו שום מרכיב של התרבות הכללית, כגון פילוסופיה, היסטוריה או ספרות, למעט מדעים וטכנולוגיה. מבחינה זו יש בסיסמה "עברי-אירופי" כדי להסעיר את הרוחות עד היום. צריך לומר שבעלי הסיסמה הזו בסוף המאה ה"ט ובראשית המאה העשרים מעולם לא חשבו שהיא מעודדת התבוללות, אף לא חשבו שהיא מסכנת בדבר-מה את הייחוד היהודי. הם חשבו אך ורק שסיסמה זו מסירה מהייחוד היהודי חומות מגן מלאכותיות שיסודן בקנאות, בדוגמטיות ובבערות. היו אלה אנשים שהיה להם ביטחון אינסטינקטיבי בהמשך החיים היהודיים ללא כל קשר לדעות ולאמונות שיהודים מחזיקים בהן. נוסף על כך פיעמה בהם ההכרה שאם יש ליהודים ייחוד הנובע מן ההיסטוריה המיוחדת שלהם ומתרבותם הדתית העתיקה, יעמוד ייחוד זה גם במבחן השיג והשיח עם תרבות העמים.¹³

על מלחמת התרבות בין יהודים אורתודוקסים ליהודים לא דתיים בישראל, ברינקר מתנגד לטענה שקיומה של ישראל מותנה בהסכמה תרבותית. אדרבה, הוא מסביר כיצד גישות המתחרות בשפה העברית ובתרבות היהודית עשויות להתקיים זו לצד זו:

13 "הייחולים ל'עברי-אירופי' בספרות העברית במעבר המאות", עמ' 81, 93-94.

נכון אומנם כי התנועה הציונית והיישוב היהודי בארץ-ישראל עשו ככל יכולתם כדי לעקוף את הוויכוח על התרבות על מנת שלא לפלג את הקואליציה הציונית הרחבה בימי "המדינה שבדרך". אך משבאה המדינה לעולם שוב לא היה אפשר לטשטש את ההבדלים העמוקים בין שני המחנות בתפיסת אורח-החיים היהודי הראוי לישראל והרצוי בה, ושוב אין מנוס מוויכוח מהותי זה [...]

השאלה הגדולה היום היא: היש לשותפות הגורל היהודית-ישראלית די משקל עצמי שימנע מן הפרשנויות השונות מן הקצה אל הקצה, שנותנים לה שומרי מצוות ונותנים לה חילוניים, לפוררה ולהפכה לעובדה שהיא עצמה חסרת משמעות וחשיבות בהשוואה לפירושה השונים והמנוגדים? נראה לי כי כאשר מטפחים הכרה בשותפות הבסיסית של שומרי מצוות ושל חילוניים במפעל היסטורי אחד כדי לבטל ולמחוק את הניגוד והמחלוקת ביניהם – מטפחים אוטופיה שאין לה יסוד. אולם כאשר מטפחים אותה הכרה לשם הצבת גבולות למאבק התרבותי והפוליטי בין שני המחנות, יש לכך – בתנאים מסוימים שיפורטו להלן – סיכוי להצליח.

[...] לתחזיות מרגיעות אלה אפשר להוסיף את האמונה כי החברה הישראלית חזקה דיה ותוכל לשאת בתוכה "מלחמת-תרבות" בין שתי התרבויות של העם היהודי בדורנו – התרבות הדתית-מסורתית והתרבות היהודית-חילונית – בתנאי שמלחמה זו תתנהל במסגרת דמוקרטית ותוך שמירה על כללי סובלנות בסיסיים.¹⁴

בקטע שלהלן בריןקר מתייחס למחלוקת על האותנטיות בתרבות היהודית:

את השוני העמוק שבין שתי תפיסות [האורתודוקסית והחילונית] אלה אפשר להבליט על ידי השימוש במונחים "מקור" ו"מקוריות" ועל ידי יחסן השונה של שתי תפיסות אלה לעבר. שעה שתפיסה חילונית עקיבה תבליט את העובדה ואת הערך של המקוריות – דהיינו שכל יהודי הוא גם מקור אפשרי ולא רק כלי הובלה סביל של התרבות היהודית, תבליט התפיסה הדתית-מסורתית את העובדה שכל מי שרואה עצמו כבעל זהות יהודית נוטל חלק בתרבות נתונה, שלא בו

14 מנחם בריןקר, "על גבולות 'מלחמת התרבות' בישראל", בתוך סקירה חודשית: ירחון לקציני צה"ל לג: ו (1986), עמ' 5, 10.

מקורה ושיש לה, לפי האמונה היהודית המסורתית, מקור מוחלט. לפי תפיסה זו התרבות היהודית אינה הרפתקה היסטורית שאת עתידותיה אין לשער; ניתן לזהות בה דפוס קיים ועומד, המתמיד בכל תמורותיה ומהפכותיה ומעצב מראש גם את העתיד.

ביחוד בולט שוני זה בתפיסת יחסה של התרבות היהודית לעבר. בשביל יוצר-התרבות החילוני – כמו ביאליק או התנועה הקיבוצית – הטקסטים, הטקסים והמנהגים של העבר הם בראש ובראשונה חומרים, שמהם ייווצרו יצירות חדשות אשר יהיו שונות במידה זו או אחרת מיצירות העבר. בשביל משמר התרבות המסורתית הטקסטים, הפולחנים והמנהגים של העבר – לפחות חלק חשוב בתוכם – הם דפוסים ונורמות מחייבים, שאסור לפגוע בהם. ההגדה של פסח אינה לקט מקרי של טקסטים שאפשר לשלוף ממנו ולהכניס לתוכו כל מה שהולם את רוחם של חוגגי-פסח יהודים חדשים. מי שעושה כך – אינו מחדש את התרבות היהודית אלא מבטל אותה, מחלל את הקודש.

[...] בוויכוח האידיאלוגי על התרבות ידגישו החילוניים כי לא זו בלבד שאין הם רואים ערך חיובי בתרבות יהודית הסגורה ומסוגרת בפני כל מה שנוצר בתרבות-העמים, אלא שאף אינם מאמינים כי התרבות היהודית היתה נתונה אי-פעם במצב של ייחוד מוחלט מעין זה: הלא ברור שהלבוש ה"מקורי" המקובל על החסידים מקורו בלבושם של לא-יהודים בהרי הקרפטים – ממש כשם שהאמונה "היהודית-המקורית" בתחיית-המתים מקורה בדתות-המזרח ובהשפעות שהשפיע על היהדות העולם ההלניסטי [...]

כנגד זה יבליטו מאמינים שומרי-מצוות את העובדה המכרעת והבלתי מוטלת בספק, שבמשך אלפי שנה עבר כל רעיון או מנהג אשר נקלט בתרבות היהודית, תהליך של הסתגלות לאמונותיו ולאורחות חייו של קולקטיב שראה עצמו כלאום וכעדה דתית כאחד וכמי שמאופיין בייחוד מוחלט של גורל ושל ייעוד. תהליך הסתגלות זה הוא שהפך אותם ליהודים; הוויתור על הכרה זו הוא ויתור על האפשרות לתת לתרבות היהודית כל מאפיין חיובי שיגדיר אותה לעומת תרבויות אחרות, שהרי הוא מטשטש את הזהות היהודית של אותם אינדיבידואלים יהודים האמורים לשמש – לפי התפיסה החילונית – מקור לכל תרבות יהודית.

[...] בדרך כלל מבליטים את שטחיות החינוך היהודי הניתן

לחילוניים בבית-הספר הממלכתי ותובעים עוד ועוד היכרות עם המסורת, כדי שלא יגדלו "יהודים שטחיים", "ללא שורשים". טענה זו היא מוצדקת בצאתה נגד הידיעה המקוטעת של תולדות תרבות ישראל, מלאת הדילוגים והפסיחות, אשר הוכנסה לחינוך בארץ דווקא בהשפעת הציונות. בעיקר מוצדקת היא לדעתי בהזכירה למורים ולמחנכים, שתרבות ישראל אינה מסתיימת במקרא. אולם כנגד זה אפשר לדעתי לעורר את השאלה: האם נותן בית הספר הממלכתי-דתי לתלמידיו הזדמנות לחוש בגיוונה ובעושרה של התרבות היהודית של הדורות האחרונים? תלמיד היודע לקרוא ולפרש דף גמרא, אך אינו יודע דבר על שירת הטבע של ביאליק או של טשרניחובסקי או על כל התנועות החברתיות השונות בעולם היהודי – האם ברור כל כך כי זכה בחינוך יהודי מעמיק יותר מזה שזכה בו חברו החילוני?¹⁵

חלק ג: תפיסת החזון של ברין וחינוך יהודי בימינו

בקטעים המובאים להלן, הלקוחים מתוך הרשימות שערכנו, ברין מתייחס להשגות שהעלו מחנכים באשר להשקפתו על חינוך יהודי ליברלי-חילוני.

על רוחניות בהשקפת ברין

ברין טוען כי החירות עצמה היא ערך רוחני, וכי היא פועלת באמצעות דיאלקטיקה של הפנמה וברירה. בני אדם מפנימים ערכים מדורות קודמים ומתרבות שנמסרה להם. הם מעצבים ערכים בתגובה לכל מה שהפנימו ובוחרים את הרצוי להם.

תפקידה של הרוחניות הוא לאפשר ללומד לגלות את האוטונומיה שלו, לעורר אותו לחשוב, לעקור אותו מתוך הטבעי והמקובל בעיניו כדי שיוכל להתעמת עם מחויבויות שנראות לו מובנות מאליהן.

על סכנות ואפשרויות בהשקפת ברין

כמה מהוגי הדעות והמחנכים טענו כי יישום מוצלח של רעיונותיו של ברין יביא לידי התמוססותה של התרבות היהודית ולידי הזרתה מהעבר היהודי, או

לידי התבוללות קולקטיבית של היהודים בישראל. כמו כן טענו שלא יינתנו ללומד די כלים לקבל את האחריות הנלווית לחירות, מה שיגרום לניהיליזם בסופו של דבר.

ברינקר דחה את הטענות האלה. מבחינתו, התבוללות קולקטיבית אינה אפשרית בסביבה שהרוב בה יהודי. אמת, הדמוקרטיזציה של התרבות היהודית המובלעת בגישתו עלולה להוביל לידי "רידוד" של התרבות היהודית בישראל. אף-על-פי-כן, הוא מעדיף מערכת חינוך מעין זו על מערכת חינוך השואפת להישגים גבוהים יותר על חשבון חירות המחשבה והדיבור.

ברינקר אף אינו מודאג מסכנות הרלטיווים והניהיליזם. "אני מעדיף שארבעים אחוזים מתלמידי יצאו ניהיליסטים, מאשר שחמישה-עשר אחוזים מהם יצאו פנאטים!" הכריז.

ואולם ברינקר ציין סיכונים אחרים. הוא סבור שה"גטואיזציה הסבילה" של הגולה המזרח אירופית מותמרת בנקל לפונדמנטליזם דתי המסכן את הדמוקרטיה בישראל. הוא אף מגנה פנאטיות חילונית, שלדעתו עלולה להתפתח בהדרגה לגרסה של פאשיזם.

הוא גם מודע לסכנה הצפויה למדינת ישראל בשל הבורות בנוגע להוויה היהודית. לכל אדם, רכישת מומחיות בהיסטוריה ובתרבות שלו היא הכרח, לא מותרות. חינוך יהודי מוצלח, הוא טוען, יעשה את היהודיות עניין של בחירה, החלטה להשתתף בעולם כאדם חופשי ויצירתי. הדבר יאפשר ללומדים לממש את יהודיותם בדרכים רבות, שאת מקצתן איננו יכולים לצפות מראש. בסופו של דבר, בן תרבות יהודית הוא אדם שמחויבותו לשיפור החברה היהודית באה לידי ביטוי בחיי היום-יום. קריאת עיתון, לדוגמה, היא ביטוי ליהודיות, וכך גם כתיבת שיר עברי, פיזום נעימת רוק של אמן ישראלי או קניית תפוחים ודבש לראש השנה היהודית.

על חוסנה של העברית

המתנכים ציינו חדירת מילים באנגלית לעברית המדוברת ושאלו את ברינקר אם הוא רואה בכך תופעה רצויה מבחינה פדגוגית. אין בכך כל בעיה, השיב, כאשר השפות הזרות עונות על צרכיה של העברית הישראלית. יסודות התרבות העברית חזקים דיים לאפשר תופעות כגון שלטים באנגלית, המייצגים תשוקה להתרחבות תרבותית. ובמילותיו של ברינקר, "בווינה קיים קפה פריס ובפריס קיים קפה וינה".

האם אפשר ללמד תרבות עברית בתרגום? ברינקר השיב כי בשום תרבות שהיא אין יצירה מקורית לחלוטין. מידת ההשפעה של תרגום תלויה בצורכי

התרבות המקבלת. טקסט עברי בתרגום עשוי להשפיע על תלמידים יהודים בגולה בעוצמה דומה לעוצמה שבה משפיע המקור על התלמיד הישראלי – גם אם יהיה לכך, באופן בלתי נמנע, מחיר אסתטי.

יישום השקפתו של בריןקר בקהילות יהודיות בעולם הנחתו של בריןקר שרק בישראל חיי היום-יום עשויים לשמש בסיס לזהות היהודית באופן שמשחרר יהודים מן הצורך להצדיק את יהודיותם באמצעות אידיאולוגיה עוררה ויכוח. מחנכים יהודים מקהילות ברחבי העולם טענו כי אפשר להשתמש באופן מועיל ברעיונות שהעלה גם בסביבות חינוכיות בתפוצות בלי להתפשר על יושרתה של ההשקפה. אחדים ציינו מסורת של הוגי דעות ציוניים אמריקנים, כגון מרדכי קפלן והוראס קאלן, שראו בחיים היהודיים באמריקה דבר מה חיוני דיו לאפשר ליהודים לשמור על זהותם בלי שתידרש מהם נאמנות למערך של אקסיומות תיאולוגיות.¹⁶ מסקנה מעניינת שעלתה מהוויכוח היתה שביטחונם של המחנכים ביכולתם ליישם את החזון של בריןקר בקהילות היהודיות בעולם רב משל בריןקר עצמו.

16 Horace Kallen, "Jewish Education and the Future of the American Jewish Community", in *Jewish Education* 16:1 (September 1944), pp. 6-11; Kallen, *Education and the Survival of the World Jewish Community: An Address Delivered Before the Board of Governors of the American Association for Jewish Education, Detroit, March 9, 1957* (New York: American Association for Jewish Education); Mordecai Kaplan, *Judaism as a Civilization: Toward a Reconstruction of American-Jewish Life* (New York: Schocken, 1967).

"היינו כחולמים": דמות החינוך היהודי האידיאלי* **משה גרינברג**

המרכיב היהודי** בחינוך, בארץ כבתפוצות, ממלא תפקיד מכריע בבניית זהותו של הנוער היהודי. כתואר המרכיב הזה, כן תואר "יהדותו" – תחושתו שהוא יורש מסורת עתירת ערכים המזמינה אותו להגשים את עצמו באמצעותה.

דמות החניך שביסוד המסה הזאת היא דמות יצור סקרני המבקש לדעת את אמיתות החיים והעולם ולהבין את משמעות הנקלט בחושי. הצורך לדעת את אלה ולהבין משני בחשיבותו רק לצורכי הקיום הבסיסי (אוכל, בריאות, פרייה ורבייה). התשוקה לדעת ולהבין טבועה באדם מינקות, ועל הלימודים בבית-הספר להשביעה בתוכנית לימודים המעוצבת למטרה זו.

ידיעת האמת בנוגע לעולם הלא אנושי, החומרי, הטבעי, חיונית לקיום האנושות. מדעי הטבע והחיים, כגון הפיזיקה, הכימיה והביולוגיה, הם מאגר אדיר של ידיעה זו. המתמחה בתחומים אלה משביע את סקרנותו וקונה את היכולת להועיל ליישוב תבל. אבל ידיעת ההווה הלא אנושית לגורמיה ולתהליכיה אינה מקנה לאדם את הבנת עצמו, מבנה נפשו: צרכיה, כמיהותיה, חרדותיה ותקוותיה – תחום הערך והמשמעות.

רוח האדם אינה נחה עד שתשיג איזו הבנה ותשליט סדר כלשהו בתחום הערכי. אי-נחת זו עוררה ליצירה רוחנית בכל קיבוץ אנושי, ותפזורת זו מעידה על נחיצות תשובה לשאלות כגון, "מנין באתי ולאן אני הולך?" מוצא החשיבה המוסרית הוא השאלה, "איזו היא דרך ישרה שיבור לו אדם?" תשובות על שאלות כאלה נוסחו על-פי רוב בזיקה לאלוהות, הממונה על

* המאמר נכתב בעברית במקור.

** במונח זה גרינברג מתכוון להדגיש את הפן הדתי של ההווה היהודית, במובחן מהפן הלאומי, שבנוגע לו הוא משתמש במונח "יהודיות", אם כי אין ניתוק בין השניים, כפי שיתברר להלן.

אכיפת החוק והמוסר – כלומר בניסוח דתי. כל הקשור לטעם, לנימוק, למשמעות, לשבח ולגנאי נידון ביצירות שחוברו בהשראת חזון דתי.

בתחום היצירה העברית, לימודי היהדות הם ההקשר הטבעי לדון בשאלות של משמעות וערך. אין בכך לגרוע ממשקלם של הקשרים טבעיים אחרים, כגון לימודי ספרות או פילוסופיה, אבל אופיו היהודי של החניך ייקבע באמצעות הרגלו לדבר על ענייני ערך ומשמעות במונחים השאובים מהמורשת היהודית, שמתחילתה נועדה להורות את הדרך הטובה, ובאמצעות מגוון סוגות: סיפור, שירה, חוק, משל ועוד.

חינוך יהודי ראוי לשמו יכוון לרעבון החניך להבין "מנין בא ולאן הוא הולך", ויקנה לו אוצר מושגי ערך שבאמצעותם יעריך את הנתונים הגולמיים המציפים אותו ויעשה בהם סדר. מבחן ההצלחה של חינוך יהודי הוא מידת ה"דיות" של תכניו ללוות את החניך כל ימיו כמאגר של מושגים נותני טעם ומשמעות לחייו בתור פרט ולחיי הציבור.

המסה הזאת מציגה כמה מושגי ערך העשויים להקנות לחניך צידה נפשית לדרכו בחיים.

אני מבקש לצייר את דמות הבוגר של חינוך יהודי מוצלח – היינו חינוך הנועד להבנות אדם בעל ידע, ערכים, רגישויות, הזדהות והשתייכות הנובעים ממקורות היהדות. אני מתכוון לצייר את בן התרבות היהודית – שהוא תת-סוג של אדם בן תרבות – בעל ידיעות כלליות וידיעות בתחום היהדות. אני מניח כי הבוגר שאני מצייר הוא גם בעל ידע, ערכים, הזדהות, ורגישויות אחרות נוסף על היהודיות, כגון בתחום המדעי (הכרת הטבע וחוקיו), בתחום ההיסטורי (תולדות העמים והתרבויות), בתחום המדיני (דמוקרטיה, זכויות הפרט), באמנות (ספרות, מוזיקה, ציור), בתחום ההגות (פילוסופיה, אמונות אחרות, ביקורת חברתית). מכאן שעל בוגר החינוך היהודי המוצלח שאני מדמיין לעמוד במתחים שבין שני העולמות שהוא חי בהם – היהודי והכללי. זהו נושא נכבד שראוי עד מאוד לנתחו.

מהו המרכיב היהודי בבוגר המוצלח, בתוכנית הלימודים של החינוך היהודי האידיאלי? המרכיב הוא תוכנם של ספרי היסוד המוסמכים של היהדות: התנ"ך, התלמוד והמדרש, והפרשנות שקמה לספרי יסוד אלה במרוצת הדורות, בין שהיא פרשנות במובן הצר (כגון פירושי רש"י) בין שהיא מחשבה מסודרת או ספרות יצירתית המתרגמות את תוכן ספרי היסוד לשפה חדשה, בת הזמן – שפה פילוסופית, מוסרית ומיסטית. ספרי יסוד אלה מכילים מושכלות ראשונים הקובעים את התייחסותנו אל היקום, אל הסביבה

הדוממת והחיה, האנושית הכללית, הלאומית והמשפחתית; מתכונים לאורחות חיים (משלי חוכמה, מצוות, הלכות); אבטיפוסים ודגמים למופת (בסיפורים ואגדות). תפקיד החינוך היהודי הוא למסור לחניך מנות משמעותיות של התכנים האלה. "משמעותי" תרתי משמע:

א. בעל משמעות וטעם בעיני החניך, נוגע אל לבו, מדבר בעניינים השייכים לו;

ב. בעל משמעות ייצוגית: שיש בו להטעים לחניך טעם נאמן של המקור, ככל שיתרשם מכוחו.

אם יקבל החניך "מנות משמעותיות" של ספרי היסוד במובן כפול זה, יהיה סיכוי שיכיר במשקלם המוסרי והרעיוני של מקורות היהדות ויזקק להם לאורך ימים. המטרה העליונה היא שהחניך יעסוק בסוגיות יסוד קיומיות ויגלה את זהותו היהודית מתוך עיסוקו זה, באמצעות מפגש חוזר ונשנה עם מקורות היהדות. משאלתנו היא כי בוגר החינוך היהודי המוצלח יחוש כי ערכי היסוד הקיומיים שלו נגזרים מספרי היסוד של היהדות.¹

1 כוונתי להציע גישה לתכנים יהודיים שאינה מבוססת על תורת התגלות מיוחדת או על עקרונות אמונה המונחים מראש, אפילו לא על ההנחה שהיהדות ייחודית (שלא לדבר על עליונותה על שאר הדתות). את הגישה שאני מבקש להציע שאלתי ממחקר הדתות, המחייב את תופעות האמונה והרואה בהן יסוד שבטבע האדם והחברה התקינה. על גישה זו הרחבתי במאמרי "זהות, תבונה ודת", בתוך הקובץ על המקרא ועל היהדות (תל-אביב: עם עובד, תשמ"ה), עמ' 247-274. בעמ' 275-349 באותו קובץ כונסו גם מהרהורי בהשלכות גישה זו על הוראה בנושאי יהדות. על סמך גישה זו אני מניח כי בכוחן של יצירות היסוד הספרותיות של היהדות לספק את הצרכים הרוחניים הטבועים בנשמת התלמיד, ועל כן אין צורך בהנחות מוקדמות להצדקת לימודן. אני מבחין בין ההיסטוריה הרוחנית של היהודים (שגיבושה הספרותיים מגדירים את היהדות) לבין ההיסטוריה החומרית של היהודים. ההיסטוריה החומרית היא בית היוצר של ההיסטוריה הרוחנית ובמידה מסוימת קבעה את תכונותיה (כגון שפותיה). ובאותה מידה צריך לדעת אותה כדי להבין אותן תכונות. אבל עמדת היסוד של היצירה הרוחנית היהודית היא עליונות הרוח על החומר ואי-שעבודה לו. עמדה זו ראוי שתנחה גם את תוכנית הלימודים. יצירות הרוח המופתיות של היהדות חצו גבולות ותקופות ודילגו מעל מחסומי לשונות; כך צריכה תוכנית הלימודים להציג אותן כעולם־עד נתון בעולם חולף, עולם־עד המשתנה מתוך התפתחות פנימית ומהמפגש התמידי עם עולמות זרים שהוא נתון בקרבם.

ההיסטוריה החומרית של עם ישראל וספרות ישראל במובנה הרחב הן בגדר חינוך יהודי אם הן מאירות את ספרי היסוד, בין בהארת הנסיבות שבהן קמו והתפשטו בין בהצגת את התולדות והתוצאות של ספרי היסוד. את לימוד ההיסטוריה החומרית של עם ישראל לגופה ואת ספרות (ואמנות) ישראל לסוגיה ולתקופותיה אינני תופס כחינוך יהודי, אלא כנושאי לימוד שהחינוך היהודי המוצלח יניע וידרבן את החניך להתעניין בהם. יש בהם בוודאי כדי להעמיק את התודעה הלאומית, לעבות את הזהות הלאומית ולתבל את הקשר ליהדות בתבלין של הנאות אסתטיות. אך כמקנה משמעות לחיים יהודיים וערכים על־זמניים היוצרים קשרי נפש עם שלשלת הדורות, מרף ספרי היסוד, המשותף לכל הדורות, הוא המקור החינוכי העיקרי.

חינוך יהדותי ייבחן על-פי הצלחתו להנחיל לבוגריו ארבע תכונות:

א. חיבת לימוד התורה (ספרי היסוד וכל שבמתכונתם) וחיבת מעשה המצווה "שבין אדם למקום"

היהדות דוגלת בערכים נעלים, מעל "העולם הזה", ערכים הנרמזים בביטוי "חיי עולם", אשר יונקים את משמעותם מהיותם סמלים של חוויה על-אישית, על-חברתית ועל-אנושית. חיבה זו של לימוד תורה באה לידי ביטוי במושג "תורה לשמה", היינו לימוד שערכו והסיפוק שהוא מסב נובעים מעצם חוויית המגע עם מה שהוא ערכי במהותו – המשקע הספרותי של מגע הישראלי עם ההוויה שמעבר לנגלה, לארצי. הנחלת החיבה ל"תורה לשמה" מקנה לחניך את התענוג הנפשי של עשייה שהיא ערכית במהותה ושכרוכה בה הפעלת מיטב כוחו השכלי וחדידוד בינתו. הלומד תורה לשמה חווה מימוש עצמי מלא בעודו שט בעולם הרוחני שמעבר לעצמו. המצוות שבין אדם למקום הן מערכת סמלים המעידה על העולם שמעבר. שמירת השבת ועינוגה, ברכות הנהנין, תפילה, ההימנעות ממאכלות אסורים – כל מערכת הקדושה נועדה להמחיש באופן סמלי את התחום שמעבר. החניך האידיאלי שלנו לפחות יבין את ערכה ויכבדה.²

החינוך היהדותי נועד לטפח את לחישת המצפון כי אין "אני ואפסי עוד" (ישעיהו מז, ח), אלא אני מצווה ועומד ועלי לתת דין וחשבון על מעשי. ללחישה זו מוקנים קול וממשות בלימוד תורה לשמה ובעשיית המצווה שבין אדם למקום. באלה, ההוויה שמעבר למוחש ולנגלה מתממשת, ובפני החסד שלה – כהוויה המעניקה משמעות לחיי השעה החולפים. במגעו של הפרט עמה מתאשרים הטוב והערכי שבו. חוויה זו היא בסיס לתובנה כי העולם הנגלה אינו תכלית הכול ואמת מידה לכול: ההצלחה בו והכישלון בו, השמחה והצער, הם דברים חולפים לעומת "חיי עולם שנטע בתוכנו".

2 על נחיצות הסמל הדתי ראו משה גרינברג, "זהות, תבונה ודת", עמ' 247-261. ראו גם התוספתא להלן.

ב. קבלת התורה כמורה דרך בתחום שבין אדם לחברו, וההכרה שקביעותיה המוסריות הן פרי פעולה פרשנית לא נפסקת בכך אני מתכוון לשניים:

1. ההכרה שבהערכותיה המוסריות יש בתורה כדי לשמש מורה דרך היום. תחילה יש לציין את שש האמרות האחרונות שבעשרת הדיברות – הן והנחותיהן ותולדותיהן:

כיבוד ההורים – כהכרת טובה וכמתחייב לקיום המשפחה, שהיא תא היסוד של החברה;
 "לא תרצח", כמתחייב מן "בצלם אלוהים עשה את האדם";
 "לא תנאף", כמתחייב מיחס הדבקות ("וידבק באשתו והיו לבשר אחד") האמור להיווצר בין איש לאשתו;
 "לא תגנוב", המאשר את מושג הקניין ובעלות ברכוש, שהפרתו מעוררת תוהו ובוהו בחברה;
 "לא תענה ברעך עד שקר", בסיס של יחסי אמון במשפט ובמשא ומתן, שבלעדיהם החברה מתערערת;
 "לא תחמוד", סייג לכל האיסורים הנזכרים לעיל.

הדברים אמורים ב"כללים הגדולים" שהמסורת מכירה בהם:

"ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא יט, יח): ר' עקיבא אומר זה כלל גדול בתורה. בן עזאי אומר: זה ספר תולדות אדם (ביום ברוא אלוהים אדם בדמות אלוהים עשה אותו, בראשית ה, א) – זה כלל גדול מזה (ספרא, פרשת קדושים, ד, יב).

סיכומים שסיכמו נביאים וכתובים באשר לתמצית דרישת ה' מן האדם וכוזו בידי ר' שמלאי בסוף מסכת מכות (כג-כד):

דרש ר' שמלאי שש מאות ושלוש עשרה מצות נאמרו לו למשה [...]

בא דוד והעמידן על אחת עשרה דכתיב [תהילים טו] מזמור לדוד, ה' מי יגור באהלך מי ישכון בהר קדשך? הולך תמים ופועל צדק,

ודובר אמת בלבבו. לא רגל על לשונו, לא עשה לרעהו רעה, וחרפה לא נשא על קרובו. נבזה בעיניו נמאס, ואת יראי ה' יכבד; נשבע להרע ולא ימיר, כספו לא נתן בנשך, ושוחד על נקי לא לקח. עושה אלה לא ימוט לעולם [...]

בא ישעיהו והעמידן על שש דכתיב [ישעיהו לג]: הולך צדקות ודובר מישרים, מואס בבצע מעשקות, נוער כפיו מתמוך בשוחד, אוטם אזנו משמוע דמים, ועוצם עיניו מראות ברע [...]

בא מיכה והעמידן על שלוש דכתיב [מיכה ו]: הגיד לך אדם מה טוב ומה ה' דורש ממך, כי אם עשות משפט ואהבת חסד והצנע לכת עם אלהיך [...]

בא עמוס והעמידן על אחת שנאמר [עמוס ה]: כה אמר ה' לבית ישראל דרשוני וחיו. מקשה עליו רב נחמן בר יצחק: שמא כוונתו "דרשוני בכל התורה כולה"? אלא בא חבקוק והעמידן על אחת שנאמר [חבקוק ב]: וצדיק באמונתו יחיה [...]

גם החכמים קבעו עקרונות³, כגון "דרכיה [של התורה] דרכי נועם וכל נתיבותיה שלום" (משלי ג, יז; השווה משנה תורה לרמב"ם, סוף פרק י בהלכות מלכים).

יש להביא אל החניך את הכללים האלה וכיוצא בהם, ואת חזון הגשמתם בנביאים, כדי שימצא סיפוק ביהדות לשאיפותיו לחברה מתוקנת ולאורח חיים של טעם ושל צדק, ולא ישעה אל זרים לשאוב מהם עיקרי מוסר.³

3 מדף ספרי היסוד היהודיים אינו בודד. אפשר לגזור ערכי יסוד קיומיים גם מספרים הנמצאים על מדפים אחרים. כאמור, מטרת גישה זו היא שהתלמיד היהודי לא ישעה אל זרים כדי לשאוב מהם ערכי יסוד קיומיים. היהודים ניהלו תמיד משא ומתן עם העולם התרבותי שסביבם. במשא ומתן זה נבלעו בתוך היהדות ערכים שמקורם זר אך נתפסו בעיני היהודים כמתחייבים מיסודות יהודיים. לדוגמה: הערך "דמוקרטיה" נוצר מחוץ ליהדות, אולם הוגי דעות יהודים ביקשו ומצאו לו סימוכין במקורות היהדות. ראו, לדוגמה, מאמרו של אבי ז"ל, שלמה גרינברג, "היהדות והחזון הדמוקרטי", בתוך תרבות דמוקרטית 1 (תשנ"ט), עמ' 189–199. תהליך זה של ייחוד כל "הישר והטוב" בתרבות הגויים הוא שמנע את התיישנות היהדות ואת התאבנותה.

2. אחד התפקידים העיקריים של החינוך היהודי הוא להציג את פירוש כללי התורה המוסריים ופירוטם הלכה למעשה כתהליך מתמשך. בתוך תהליך זה יש מתח מתמיד, בכל הדורות, בין המגמה הבדלנית-לאומית שבתורה לבין המגמה הכלל-אנושית שבה; וכמו כן בין הדגשת היסוד המסתורי שבקדושה, המתגלם בסמלי עבודת האל, לבין הדגשת היסוד המוסרי שבה. מתח זה ניכר כבר בטענת הנבואה להעדפת היסוד המוסרי בברית ה' עם עמו על היסוד הפולחני שבה, והוא נמשך במרוצת הדורות בפרשנות המקרא ובשאר מקורות היהדות. במתחים אלה באה לידי ביטוי ההתמודדות הנצחית של דורות יהודים עם המשמעות המחייבת של ספרי היסוד.

יש אשר המקור המקראי הרחב אופק ובאו חז"ל והצרו אותו; כגון חיוב משפט מוות לרוצח, שבבראשית ט חל על כל בני נוח, ובאו חז"ל והגבילוהו בישראל למקרה שהנרצח הוא ישראל, בעוד שישראל הרוצח גוי פטור מדיני אדם, ודינו מסור לשמים (מכילתא על שמות כא, יד, וראו שם את התמיהה של איסי בן יהודה). נחלקו חז"ל בינם לבין עצמם בהיקף המונח "אדם" במקרא: ר' מאיר כלל בו גויים, ולמד מהדיבור "אשר יעשה אותם האדם וחי בהם" (ויקרא יח, ה) "שאפילו גוי ועוסק בתורה שהוא ככהן גדול" (סנהדרין ט, ע"א). כנגדו גזר ר' שמעון בן יוחאי "אתם קרויין אדם ואין הגויים קרויין אדם" (יבמות סע, ע"א). האחרונים חלקו בפירוש דברי רשב"י: האם נתכוון לומר שאין בגוי מהות אדם באותו מובן שיש ביהודי מהות אדם (כדעת המיסטיקנים), או שמא נתכוון לומר רק שבחוקת התורה המונח "אדם" מתכוון לאיש סתם; ולפי שבכל חוקה איש סתם הוא מי שכפוף לאותה חוקה, כך סתם אדם בתורה משמעו ישראל, שלבדם כפופים לתורה (כדעת ר' צבי הירש חיות בחידושו לייבמות). חינוך יהודי מתוקן יסב את תשומת לבו של החניך להתנגשויות בין מקרא להלכה בדברי פרשני המקרא מתוך השפעת פשטם של כתובים. רמב"ם פסק (על-פי התלמוד): הגוי אין לו הווייה (אינו מוגן בחוק מהונאה), שנאמר: (לא) תונו איש את אחיו (ויקרא כה, יד; משנה תורה, הלכות מכירה יג, ז). בא רד"ק בפירושו על תהילים טו (מזמור המובא לעיל) והורה אחרת:

"לא עשה לרעהו רעה וחרפה לא נשא על קרובו". רעהו וקרובו – מי שיש לו משא ומתן עמו או שכנו: ובאמרו "לא עשה לרעהו רעה" אינו אומר כי לאחרים עשה, אלא דבר הכתוב על ההווה

(על המקרה השכיח), כמו "לא תונו איש את עמיתו" (ויקרא כה, יז) – אינו אומר כי מותר לו להונות אדם אחר שהוא נוכרי שאינו עמיתו. וכן "לא תענה ברעך עד שקר" (שמות כ, יג) – אינו אומר כי באחר שאינו רעו מותר להעיד עדות שקר, אלא לפי שמשאו ומתנו ועסקיו עמו. וכן הוא מנהג הלשון בהרבה מקומות.

אחד הגורמים לדחיית המסורת אצל חניכינו הוא חזוניה הקפואה. הם אינם יודעים דבר על תולדות פרשנות המקורות ועל המגמות המתנצחות בה. הם אינם מכירים בהשפעה ההדדית המתמדת של הכתובים על בני הדורות, ושל פרשני הדורות על הבנת הכתובים. תרבות יהודית שורשית תיתכן רק מתוך הידברות בין המקורות לבני הדור, שבה באה לידי ביטוי דבקות בני הנוער במקור עם השתתפותם בהווה ובתרבות ההווה.⁴

ג. הנהגת אורח חיים היוצר קהילה
הבוגר האידיאלי שלנו יבקש לגור בסביבה יהודית, שכן מצוות רבות ביהדות מצריכות צוותא:

אלו דברים שאדם אוכל פירותיהם בעולם הזה והקין קיימת לו לעולם הבא. ואלו הן, כבוד אב ואם וגמילות חסדים והשכמת בית המדרש שחרית וערבית והכנסת אורחים וביקור חולים והכנסת כלה ולוויית המת ועיון תפילה והבאת שלום בין אדם לחברו ותלמוד תורה נגד כולם (תפילת השחר).

כל ההנהגות האלה מדבקות אדם לזולתו, וכמה מהן מצריכות הקמת מוסדות קהילתיים, כגון "גמילות חסדים" המתגשמת (לדוגמה) בקרן הלוואות; "השכמת בית-המדרש" המניחה קיום בית-מדרש – בית-כנסת; "תלמוד תורה" שנדרשים בו החזקת מורים ומוסדות לימוד למבוגרים ולקטנים. ככל שמרבים בהנהגות הללו, כן מתרבות הסיבות לדיכוי חברים וקרבת שכנות

4 על ענייני מוסר המקרא והיהדות ובעיותיו ראו מסתו של ח"י רות, "התנועה המוסרית באתיקה היהודית", בספרו הדת וערכי החיים (ירושלים: מאגנס, תשל"ג), עמ' 89-106; ש"ה ברגמן, "הרחבה וצמצום באתיקה היהודית", בתוך השמים והארץ (הוצאת שדמות – ללא תאריך), עמ' כט-לח; "אתם קרויים אדם...", בתוך על המקרא ועל היהדות, עמ' 55-67; משה גרינברג, "כיצד יש לדרוש את התורה בזמן הזה", בתוך הסגולה והכוח (הוצאת ספריית פועלים/הקיבוץ המאוחד, תשמ"ו), עמ' 49-67.

ושיתוף משאבים כדי להקים את המוסדות לקיום מצוות כאלה. וכך נוצרת קהילת יהודים המשתתפים בשמחות ובצרות, המסייעים זה לזה בעת הצורך והמשמשים בית-גידול לילדיהם באורח חיים יהודי.⁵

ד. זיקה לכלל ישראל בכל ארצות פזוריהם

האדם נמשך אל הדומה לו. בעבר היו מרבית היהודים בארצות פזוריהם שותפים בתודעת אחדותם כבני עם-ברית^{ה'}, בדבקותם באורח חיים מסורתי (במידה פחותה או יתרה) ובמעמד של גוף נוכרי בעיני שאר תושבי הארצות. בעיני היהודים רב היה המשותף בינם לבין עצמם מאשר בינם לשאר תושבי הארצות שבקרבם ישבו. את היהודים הפזורים איחדו “שפה אחת” של התייחסות אל היהודי ואל הגוי, תחושת מצוקת ההווה ותקוות הגאולה, לוח המועדים ואורח חיים, ותודעת קשר “שבטי” משותף. לאחר השואה וקום מדינת ישראל איחד העם עומד על שותפות בזיכרון האסון הלאומי, תחושת הקשר השבטי ועניין משותף בבניינה של המדינה ובגורלה. גורמים אלה אינם מלווים את האדם תדיר ואין בהם להבטיח קשר קיים בין תפוצות היהודים. רק תודעה מטופחת שיטתית (באמצעות חינוך) של שותפות במוצא, שותפות במעמד קיומי (בני עם-ברית) ושותפות בחזון אחרית (תפקיד שיש לישראל למלא ב”תיקון העולם”) עשויה לקיים את אחדות האומה בתנאי ההווה. שלושה מרכיבים אלה של תודעת הייחוד היהודי כלולים בסיפור ההיסטורי-לאומי שיסודו בתנ”ך ופיתוחו הקלאסי במקורות חז”ל. הפנמת הסיפור הזה היא הגורם המכריע ביצירת זהות יהודית. תפקיד החינוך היהודי הוא לטפח הפנמה זו באמצעות תוכנית לימודים המדגישה את השותפויות האלה. טיפוח ההכרה בקרב יהודי מדינת ישראל כי אחים הם ליהודי התפוצות חשיבותו אינה פחותה מחשיבות טיפוח ההכרה בקרב יהודי התפוצות כי אחים הם ליהודי המדינה. שני מחנות אלה, השקועים כל אחד בבעיות קיום

5 ערכם המוחלט של כל אביזרי הדת והנהגותיה הוא בסמלם את הממד שמעבר ובהחדרתם את הכרתו לתוך חיי האדם. אין בכך המצאת ממד שהוא טפל לעצמותו של האדם, אלא מתן ביטוי ולבוש לממד הנעלם שכל אדם מכיר בו. בכך מתאפשר לאדם לחוש, להתעורר ולעורר אחרים לממד זה. אמיתם של אביזרי הדת היא לפי המידה שהם מבטאים ומרחיבים את הממד שמעבר. זו אמת המוכיחה את עצמה למשתמש בהם משום שבאמצעותם הכרתו את הממד הולכת וגוברת, הולכת ומעמיקה. ועם זאת, יסוד ההבנה בסמלי הדת הוא ההכרה שהאמת אינה בסמל אלא במסומל בו, וכי מערכת סמלים דתית רומזת לא רק על מה שמעבר לאדם וגדול ממנו אלא על מה שמעבר לה וגדול אפילו ממנה. האמת שבדת אינה כלולה בה אלא במציאות שהיא רומזת אליה בסמליה, ובאמצעותם מעוררת להכרתה. לפיכך אפשר לומר שהדת מקנה לאדם תבונה להבין בתחומי מציאות שרק היא פותחת לו.

שונות למדי, מסתכנים בהתנכרות הדדית גוברת. רק טיפוח מכוון של יניקה ממקורות השראה משותפים ושותפות בחוויות ערכיות זהות (תורה לשמה, קדושה, ערכי מוסר הנגזרים מאותם ספרי יסוד בתהליך פרשני נמשך) יקיימו את תודעת האחדות של הפזורים.

היחס לעניין "קיבוץ גלויות", ובלבושו האמוני – "מצוות יישוב ארץ-ישראל", מפריד בין תושבי המדינה היהודי התפוצות. נראה שהאומה נחלקת בין קבוצה המגשימה ערך המקודש על כלל האומה בעבר לבין קבוצה – הרוב היום – שזנחה אותו ערך, ובכך נתלשה מעיקר האומה, המוביל לקראת "הגאולה השלמה". לכאורה כבר היה בעבר מצב הדומה למצבנו היום – יישוב יהודי שוקק חיים בארץ-ישראל ובה בעת קיבוצי יהודים גדולים ויוצרים בגולה. לא ברור לנו כיצד יישבו היהודים בגולת ככל מאות שנים את הסתירה בין תפילותיהם על קיבוץ גלויות לבין ישיבתם בחוץ לארץ. ייתכן שהושפעו מגורמים מדיניים וכלכליים. בקרב ההמונים שררה אז נטייה לתלות שינויים מפליגים במעמדם ביוזמה אלוהית. בימינו היוזמה האנושית לא זו בלבד שהיא מוצדקת בעיני הרבים – אלא שהיא אף משובחת, ולפיכך החריפה בינינו המבוכה נוכח הימנעות רוב האומה מלהצטרף לבניין המדינה. מבוכה זו לא תפוג בעתיד הקרוב, שכן חינוך יהודי אותנטי יקיים את המבוכה והמתיחות. עם זאת, היסוד ה"מיטלטל" של היהדות די בו להקנות תוכן יהודי ומשמעות ליושבי התפוצות. השואפים לאחות את הקרע בין מעשיהם לתפילותיהם יהוו כבעבר זרם דק של עלייה.

כאמור, חינוך יהודי יוכל לקשר בין תושביה היהודים של מדינת ישראל לבין היהודים בתפוצות אם – ורק אם – ייטע בלבות בני ארץ-ישראל את ההכרה שהמדינה אינה אלא כלי המשרת את המטרה העליונה של "תיקון עולם במלכות שדי" (לפי כל פרשנות המקיימת את העיקרון שהמדינה אינה אלא אמצעי להגשמת ערכים אוניברסליים); ובלבות בני חוץ לארץ את ההכרה כי "תיקון עולם" תחילתו בתיקון מעשיו של "עם-ברית-ה'" פנימה. ככל שיצליח החינוך היהודי בשני המחנות כן יתקרבו הלבבות: החברה היהודית בארץ-ישראל תחתור לאורח חיים השואף להגשים ערכים עליונים ובני חוץ לארץ יימשכו, מתוקף הזדהותם עם עקרונות היהדות, להשתתפות בניסוי הנועז הנעשה במדינה להגשמתם.⁶

6 הרחבתי בנושא האופי היהודי של מדינת ישראל במאמרי "The task of Masorti Judaism", בתוך *Deepening the Commitment: Zionism and the Conservative / Masorti Movement*, eds. J.S. Ruskay and D.M. Szonyi (New York: The Jewish Theological Seminary of America, 1990), pp. 137-146.

אף-על-פי שאין זה תפקידי לדון באמצעים להשגת תוצר החינוך המתואר, אני מבקש לומר דבר מה על עניין שהוא ספק אמצעי ספק תוכן לימודי, והוא השפה העברית (עניין זה נוגע כמובן רק לחינוך היהודי בתפוצות). מטענם היהודי של המושגים והערכים שנזכרו לעיל אינו מועבר בתרגום. תרגום אינו ממקור עברי (או ארמי) נועדו לסייע בהבנת המקור, ולפיכך, שום תרגום אינו יכול להחליף את המקור אלא רק לשמש בצדו, כביאור למה שנקרא או נשמע. בנידון, אפילו קיפח המנהג את ההלכה, אדם רשאי, לדוגמה, לומר את ה"שמע" בכל לשון אשר הוא שומע; בפועל, בכל הדורות קוראים את ה"שמע" אך ורק בעברית, בגלל המטען האצור בתיבות העבריות דווקא.

האפשרות להנחיל את השפה העברית בגולה עד כדי יכולת להבין את המקורות בלשונם מוכחת מן הניסיון – כשתוכנית הלימודים מייחדת שעות ומשאבים וכוח אדם מיומן להוראה זו. הדבר תלוי בנכונות הציבור לראות בקניין השפה מטרה נחוצה לקניין המורשת היהודית באופן ניכר. נכונות זו מצדה תלויה בצורך שחש הציבור בחינוך יהודי משמעותי.

יש סברה כי חינוך יהודי משמעותי יעורר את הנהנים ממנו והנכנים ממנו אל העמקת ידיעתם בשפה העברית. ככל שיחוש התלמידים סיפוק נפשי בלימודיהם כן תגדל נכונותם להשקיע בהם מאמצים, ואפילו על חשבון השתתפותם המלאה בתרבות הנוכרית. אך הזדהות כזאת עם היהדות ספק אם תיוולד ללא יניקה ישירה ממקורותיה. עם זאת, חינוך יהודי רדוד לא יצדיק את עצמו בעיני חניכים ויעורר התנגדות ואדישות עד כדי סיכול כל מאמצי המורה. החניכים יבקשו את סיפוקם במקורות רוחניים ותרבותיים זרים.

לכאורה עשיתי לי מלאכה קלה כשהתעלמתי מתנאי המציאות הקשים של החינוך היהודי וציירתי דמות של בוגר חינוך שכולה חזון, אם לא הזיה. תוחלתי היא כי השמעת הרהורי מחנך-הדיוט כמוני באוזני בעלי מקצוע תועיל לעורר מחשבות מכוונות יותר לפתרון החינוך היהודי. בזאת באתי על סיפוקי גם אם בסוף שיקול יעמדו דברי אלה כמטרה להתנגדות בלבד.

משה גרינברג: תוספתא

תפיסת החזון של גרינברג, על אף שהיא דתית באופייה, נבדלת מזו של החינוך היהודי המסורתי בכך שהיא אינה מבקשת מן הלומדים לקבל מראש שום הנחה אמונית על אלוהים, על העולם, על התורה או על ההיסטוריה היהודית.¹ אדרבה, גרינברג רואה בחינוך היהודי מענה לחיפוש של הלומד אחר משמעות.

הדיונים הראשוניים במאמרו של גרינברג התמקדו בהנחותיו בדבר טבעה של הרוחניות ועליונותה בקיום האנושי ובדבר תפקידה של הדת במתן מענה לצרכים רוחניים. גרינברג מציע לראות בדת אוצר של סמלים, והוא מפנה אותנו לתיאוריה הרואה בסמלים מתווכים בין הכאן והעכשיו לבין המחוז הטרנסצנדנטי. היהדות בעיני גרינברג היא דת שהגיבה לצורכיהם הרוחניים של יהודים בעבר ושביכולתה לעשות כן גם בהווה ובעתיד.² איזה סוג של חינוך יהודי עשוי לממש את יכולתה של היהדות לתת מענה לצרכים הרוחניים של יהודים בזמננו? התברר לנו כי מרכז גישתו של גרינברג

1 גרינברג פיתח גישה זו תחילה ביחס ללימוד התנ"ך. היא שזורה במפעל חייו בחקר המקרא, באופן שאפשר לקרוא את הרצאותיו ואת כתביו כאילו הם איור פדגוגי לרעיונותיו החינוכיים. לביבליוגרפיה של פרסומיו עד 1997 ראו *Tehillah le-Moshe: Biblical and Judaic Studies in honor of Moshe Greenberg*, eds. M. Cogan, B. Eichler and J. Tigay (Winona Lake, Eisenbrauns, 1997), pp. xxiii-xxxviii. לאנתולוגיה של מאמריו של גרינברג באנגלית ראו *Studies in the Bible and Jewish Thought* (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1995). אנתולוגיה של מאמריו בעברית, על המקרא ועל היהדות (תל-אביב: עם עובד, תשמ"ה), כוללת חטיבת מאמרים על הוראת התנ"ך.

2 לדוגמה מאלפת ראו דיונו של גרינברג בתפילה המקראית כסמל ב-*Biblical Prose Prayer as a Window to the Popular Religion of Ancient Israel* (Berkeley: University of California Press, 1983), pp. 47-52.

הוא לימוד כתבי הקודש, שהוא רואה בהם סמלים העשויים לסייע ללומדים בגילוי המחזו הרוחני. הוא מציין אופן קריאה בכתובים המשחרר אותם מן האילוצים הנגזרים מקדמותם ומקרב אותם אל מסורת הפרשנות. כבדורות עברו, יהודים יכולים לפרש את הכתובים לנוכח מציאות עכשווית.

לסיום דן גרינברג במשתמע מתפיסתו באשר לעבודתם של מחנכים וחוקרי יהדות עם קבוצות תלמידים השונות זו מזו, דוגמת תלמידים במחנות קיץ באמריקה וסטודנטים חילוניים בישראל. הוא מוכיח כי אפשר להחיל את גישתו ללימוד הטקסט על נושאים מורכבים כגון פמיניזם, דמוקרטיה ופונדמנטליזם. הדיונים עם המחנכים ועם אחרים גרמו לו שיבהיר את עמדתו בסוגיות כגון מקומה של ההיסטוריה היהודית בתוכנית הלימודים וגבולות המפגש בין היהדות לבין דתות אחרות.

חלק א: תיאוריית הדת של גרינברג והמשתמע ממנה באשר לחינוך היהודי

השקפתו של גרינברג על החינוך היהודי מבוססת על תפיסת הדת לא כיצירה גאונית פרי רוחו של עם מסוים אלא כביטוי לדבר מה הטבוע באדם. כל אדם הוא יצור רוחני, והצורך במשמעות ובתכלית הוא אינסטינקטיבי. לפי גרינברג, על כל חינוך דתי להניח כי צרכים רוחניים הם מרכיב חיוני באישיותו של הלומד, וכי על הלומד לרכוש חינוך שיספק צרכים אלה באמצעות התנסות דתית.

דת כמערכת סמלים

גרינברג מסביר את התיאוריה באחדים מכתביו, בהם מאמר הקושר בין דת לחינוך:

מה צורך יש בטקסי הדת, בספרי הקודש, במערכת אמונות ובאורחות־חיים הגדורים בגדר הלכה? למה לא ללכת אחרי מראה העיניים ותבונת הלב וההמיית המעיים? לא רק הבנים שואלים שאלות אלה בדורות האחרונים אלא גם אבותיהם. תשובה הראויה לשאלה ולשואלים חייבת להצדיק את קיומם של מרכיבים אלה של חיי הרוח כתכלית בפני עצמה, לא כאמצעי לכל תכלית אחרת, כגון להשגת האושר או לתיקון החברה או לאחדות האומה, אף על פי שתכליות אלה יכולות לבוא בעקבותם. שהרי מרכיבים אלה מוצגים – ומציגים את עצמם –

כערכים מוחלטים וכאמיתות, וכוח השפעתם על האדם ועל החברה בא מתכונתם זו, עד שאין לדמות כי יפעלו את פעולתם אם ייתפסו כערכים מותנים ומועילים בלבד. קדושה, שאין שורשה אלא הסכמת בני אדם שהיא נצרכת כדי שהאושר יושג או שהחברה תתוקן או האומה תתאחד, אינה קדושה אלא גינונים בעלמא. חוזרים אנו ומנסחים את שאלתנו: מה ערכם המוחלט של טקסי דת, של ספרי קודש, של מערכת אמונה ושל אורחות-חיים גדורים בהלכה? מה אמיתתם?

יש בהוויה האנושית יותר מן הנראה לעין. בן האדם שמולי – יש בו יותר מן הנראה לעין; שלשלת המאורעות שהגיעתנו עד הנה – יש בה יותר מן הנראה לעין; נושאי אחריות – שופט, מנהיג או אם – אפופים דבר-מה שהוא יותר מן הנראה לעין. ברור לכולנו שאין ראיית שטח הדברים תופסת את כללותם. יש בהוויות החיים ממד של עומק, ממד של "המעבר", והממד ההוא הוא מרכיב משמעותי של המציאות. המציאות בחלקה גלויה – נראית ומוחשת, בת כמות ואיכות נמדדות – וחלקה מעבר לתפיסת החוש הישירה. אם תעיין בדבר תמצא כי אין סדרי הקדימה והעדיפות ובחינת הערכי והמשמעותי שבחיים נקבעים אך ורק על פי ממד הנראה לעין, אלא נקבעים במידה לא פחותה בהתחשב בממד המעבר.

כיצד אפשר לצייר או לדמות את היבטיו של הממד ההוא, הנעלם? כיצד להמשיג היבטים אלה כדי להרהר בהם? כיצד להביע אותם כדי לשתף בהם את הזולת? רק באמצעות סמלים – חפצים או מונחים או סיפורים או טקסים או התנהגויות שכל כולם לא באו אלא להצביע על מציאות שהיא מעבר להם. בהיכרויות גולמיות של ממד המעבר יש סגולה לא רק לרמז ולייצג, אלא אף לעורר לפעולה. הסמלים הם כלים המכילים את התפעלות הנפש, ובאמצעותם אפשר גם להפעיל את הנפש [...]

ערכם המוחלט של כל אביזרי הדת והנהגותיה הוא בסימולם את הממד שמעבר ובהחדרתם את הכרתו לתוך חיי האדם. אין בזאת המצאת ממד שהוא טפל לעצמותו של האדם אלא מתן ביטוי ולבוש לממד הנעלם שכל אדם מכיר בו. בכך מתאפשר לאדם לחוש, להתעורר ולעורר אחרים לממד זה. אמיתותם של אביזרי הדת היא לפי המידה שהם מבטאים ומרחיבים את הממד שמעבר. היא אמת המוכיחה את עצמה למשתמש בהם על ידי כך שבאמצעותם הכרתו את הממד הולכת ומתגברת, הולכת ומעמיקה. ועם זאת, יסוד ההבנה בסמלי הדת הוא

להכיר שהאמת אינה בסמל אלא במסומל בו, וכי מערכת סמלים דתית רומזת לא רק אל מה שמעבר לאדם וגדול ממנו, אלא אל שמעבר לה וגדול אפילו ממנה.³

היהדות כמענה לצרכים רוחניים

גרינברג מחיל רעיונות מתחום מדע הדתות על היהדות, אך נסמך גם על מקורות לגישתו במסורת היהודית. אחת המובאות החביבות עליו לחיזוקה של הראייה ביהדות מערכת סמלים היא האמרה הרבנית "לא ניתנו המצוות אלא לצרף בהן את הבריות".⁴

תיאוריו של גרינברג את האמונות והמצוות היהודיות כסמלים דתיים הם לדעתנו דרך להבנת תיאוריית הדת ותפיסת היהדות שלו. גרינברג מגדיר סמלים "אמצעים למימוש רוחני". הבנה אינטלקטואלית של הסמלים היהודיים – עשירה ככל שתהיה – אם לא תביא לידי תוצאה זו אין בה די. לפיכך החינוך היהודי אינו רק בבחינת הוראת הדת היהודית; אופי ההוראה עצמה הוא דתי.

החוקרים והמחנכים דחקו בגרינברג שיבהיר את השקפתו על החינוך הדתי היהודי. מצד אחד הוא קובע כי היהדות היא נתיב אחד למחוז רוחני אוניברסלי. תרבויות אחרות, דתיות ולא דתיות כאחת, מציעות נתיבים חלופיים לגיטימיים. מכאן שהיהדות לא נעלה בהכרח על דתות אחרות, ואין ערובה ליכולתה לענות על צורכיהם הרוחניים של יהודים. הוא דוחה אפוא גישות אפולוגטיות לחינוך היהודי המנסות להוכיח את עליונותה של היהדות על תרבויות ודתות אחרות. מצד שני הוא מדגיש כי הדת היהודית היא ליבתו הייחודית של החינוך היהודי ודוחה לשלב מאוחר יותר של הלימוד את המפגשים עם תרבויות ודתות אחרות.

3 משה גרינברג, "זהות, תבונה ודת", בתוך על המקרא ועל היהדות, עמ' 247-252. לניסוח נוסף של תיאוריה זו על דת מפנה גרינברג לעבודותיו של וילפרד קנטול סמית. ראו, לדוגמה, *The Faith of Other Men* (New York: New American Library, 1963); *Meaning and End of Religion: A New Approach to the Religious Traditions of Mankind* (New York: Macmillan, 1963); "Religion and Symbolism", in *Encyclopedia Britannica*.

4 בראשית רבה נד. גרינברג אינו מבסס את תפיסת החזון שלו על פילוסוף יהודי מסוים או על אסכולת מחשבה יהודית מסוימת. הוא טוען שכל ניסיון לנסח אידיאלים בני זמננו של החינוך היהודי על בסיס מקורות יהודיים או כתבים של הוגה דעות יהודי הוא בהכרח פעולה פרשנית. הוא מעדיף להציג את רעיונותיו החינוכיים בעצמו ולברור מעושר המקורות היהודיים והכלליים את המקורות המסבירים את השקפתו.

מהי תפיסת התרבות הרחבה יותר של גרינברג? כיצד הוא מסביר את הדגשת בלעדיותה של היהדות בחינוך היהודי? להלן קטע מתגובתו לשאלות אלה באחת מפגישותיו עם המחנכים:

תרבות היא אוצר מצטבר ומתנפה של קנייני רוח של קבוצת אנוש מסוימת, אוצר המעוצב בנסיבות חייה. כלומר כל תרבות היא פרי התמודדות יחודית עם סוגיות קיומיות כלל אנושיות; היא מטבעה מיוחדת, עיצוב מיוחד של תשובות לשאלות כלל אנושיות.

בקנייני רוח אני כולל כל מה שרוח האדם יוצר. רוח האדם יוצר פסל ויוצר בית. אף מחרשה היא יצירת הרוח. הדמיון של האדם מתבטא בעיצוב מחרשה. צורת המחרשה היא צורה תרבותית. קנייני רוח כוללים מוזיקה, ציור, ספרות, ריקוד, תיאטרון, ספורט.

אין כל קנייני הרוח דומים זה לזה. כל מחרשה, פסל, בית וכו' הינם יצירות של תרבות מסוימת ואין במציאות קנייני רוח שניתן לשייכם ל"תרבות כללית". כשם שאין שפה כללית כך אין תרבות כללית. כל שפה היא מערכת תשובות שהיא פרי הרוח היוצר של עדה מסוימת, המספק אפיק לתקשורת וביטוי מילולי לרגשות. אפשר אמנם לשאול מילים משפה אחת לשפה אחרת, אך אין לראות במילים המושאלות פרי של תרבות כללית. אלו הם פירות של תרבות מסוימת שהושאלו לתרבות אחרת.

מה נותן את העוצמה והכוח לתרבות מסוימת? נקודת המוצא שלי היא שכל יצור אנושי צריך לתת לעצמו דין וחשבון במוקדם או במאוחר בנושאים כלל אנושיים. לכן אני גם מניח שסוד העוצמה טמון במידת סיפוק הצורך הנפשי שהתרבות המסוימת יכולה להקנות לבניה. שאלה זו דומה לשאלה "מה הופך ספר מסוים לספר קלאסי?". אני מבין את הקלאסיקה כניחוש, כאינטואיציה, כתיאור של מצב כלל אנושי בלבד מקומי. הסופר הצליח להלביש את הסוגיה הכלל אנושית בצורה מובנת ומשביעת רצון לבני תרבותו.

ככל שתרבות מסוימת יכולה להמשיך ולהקנות לבניה מידה נאותה של סיפוק הצורך הרוחני – היא תתמיד להתקיים. כמובן, נושאים שונים עולים ויורדים בסדר יומה של כל קבוצת אנוש במשך הזמן. לכן בהגדרתי את התרבות התייחסתי אליה כאל אוצר "מצטבר ומתנפה". התמדתה של תרבות תלויה גם במידה שהיא יכולה לקיים את שתי הפעולות הללו בו בזמן – לצבור ולנפות את קנייני הרוח שנוצרים בה לאור המציאות המתהפכת ומשתנית.

עוצמתה של תרבות נמדדת בין השאר בכוח שיש בה להשפיע על תרבויות אחרות, במידה שהיא ממציאה משהו שעובר לסוחר. האמונה המקראית ותמונת העולם המקראית ענו על שאלות קיומיות ועל צרכים רוחניים של הציוויליזציה הרומית המאוחרת באמצעות הנצרות, יותר מאשר התרבות האלילית הילידית. התרבות הישראלית הקדומה היא בת עוצמה רבה מאוד, שהרי השפעתה נמשכת עד היום.

ויש גם יכולת ספיגה של תרבות, לפי גמישותה, לפי העושר שלה. אחד המדדים לתרבות עשירה הוא האפשרות לביית, לאזרח, את מה שתרבות אחרת יצרה, להכניס אותו בהרמוניה למערכת שלה.

ספיגה לא אורגנית של גינוני תרבות זרה היא סממן לחולשה תרבותית, לשטחיות. תרבויות כאלה סופגות תסרוקת, לבוש, קישוט, אך הללו ביטויי חקיינות בלבד.

התרבות היהודית היא הדרך שבה התייחסו היהודים לסוגיות ולעניינים קיומיים ראשוניים: מטרת החיים, התמודדות עם המוות, היחס בין הנגלה לנסתר, בין הנסתר למשמעותי, בין היחיד לציבור, בין ציבורו לציבורים אחרים; יחסים בתוך המשפחה, בין איש לאשה, בין הורים לילדים; היחס למשלח יד – כיצד מתפרנסים? היחס להצלחה ולכשלון, לתקווה וליאוש. הרשימה אינה ממצה אבל היא מייצגת.

ההימור של המחנך היהודי הוא ב"דיות" (מלשון "די") – של היהדות. הוא מהמר שהיהדות די בה לענות על כל צרכי הנפש. על מה נסמך המחנך היהודי בהימור הזה? – על יכולת ההתפתחות וההשתנות של היהדות ההיסטורית. כאמור, נקודת המוצא שלי היא שכל יצור אנושי צריך לתת לעצמו דין וחשבון במוקדם או במאוחר בכל הנושאים שמניתי ו בנושאים אחרים. הוא מבקש מענה שישווה הרמוניה לחייו, הרמוניה שקשה מאוד להשיג אותה, וההימור של החינוך היהודי הוא שיש ביהדות כדי להשיב על כך, לספק את צרכי הנפש האלה.

מה לגבי המתחים והסתירות שבין ערכים יהודתיים לערכים זרים? האידיאל של החינוך היהודי שאני מציע הינו יצירת בסיס מוצק של הזהות עם התרבות היהודית והתפתחותה ההיסטורית עד היום, עם הכנה להבין את הזר. אני סבור שכל חניך בכל גיל רוצה בראשונה להבין מה הוא, מה הזהות שלו, והזהות נובעת משורשי התרבות של הוריו. לכן, נראה לי שזה אנטי-טבעי לקחת ילד יהודי בגיל הרך ולחנך אותו בהקשר חינוכי לא יהודי. נראה לי כי במצב כזה, הלא-יהודים לא

יקבלו אותו כבן תרבותם והילד היהודי לא ידע מי הוא, ולכן הוא יצא מבולבל. כיוון שהתרבות שלנו היא שלנו, טבעי שהחניך היהודי יקבל הסבר לזהותו היהודית הטבעית כפי שהיא ניתנת ביצירה הרוחנית של בני עמו.

עם זאת, ירצה או לא ירצה, היהודי מתחכך עם שכניו. כלומר הוא בא במגע בלתי נמנע עם שכנים בעלי תרבויות אחרות. השאיפה שלי היא דווקא להתקשר עם השכנים ולהכין חניכים יהודים למפגש והתקשרות עימם. בעולמנו המתכווץ, שעוד יתכווץ וילך, עלינו להכיר תרבויות אחרות. האידיאל שלי הוא לטפח יהודי שיכול להכיר תרבויות שונות ולהבין מה הן מבטאות. החניכים לא ישיגו מטרה זו אם לא יופגשו עם תרבויות זרות ואם לא ינסו להבין מתוך עצמן. מה טוב אם בשפתן הן, ואם לא – אז לפחות בתרגום.

אמנם במהלך המגעים עם תרבויות זרות חניכים יהודים עשויים לגלות בעצמם פנים שלא ידעו שקיימים בהם. אך אם זהותם של החניכים הללו הובררה להם מראש, תעצב תופעה זו עם הזמן יהדות אחרת אשר תורכב מיחידים שספגו לתוך התרבות שלהם רכיבים מתרבויות אחרות שאפשר לאחדם עם הרכיבים המקוריים. זהו בעצם תהליך המאפיין את כל תולדות התרבות היהודית והוא אחד מסודות התמדתה.

אידיאל זה דורש בין היתר ידיעת שפה זרה. אי אפשר לנו, בני שפה שמדברים בה בקושי שישה מיליון איש, לתקשר עם העולם המתכווץ בלי ידיעה של שפה זרה בת התפשטות גדולה. בימינו השפה האנגלית היא שפה שכזאת. בארץ אנחנו חייבים גם לפתח את ההבנה שלנו בתרבות השכנים לא פחות משאנחנו טורחים להכיר את התרבות האירופית והאמריקנית.

למרות התפיסה ההרמונית כאן, אין אני מתעלם מן המתחים והסתירות הקיימים בין התרבות היהודית לבין תרבויות אחרות. הנחת היתה שכל עוד הבסיס התרבותי היהודי קיים, בסיס שיש בו לספק צרכי נפש של החניך היהודי, מועטת הסכנה שהמתחים והסתירות הללו יהרסו את התשתית הזהותית שלהם כיהודים.

החינוך הישראלי היום עומד בפני אידיאל שאפשר לכנותו פוסט-ציוני, אידיאל שתיאר פרופ' יוסף דן: "הפוסט-ציונות אומרת לאומיות ישראלית, על בסיס מינימליזם טריטוריאלי, ללא שאיפות חברתיות ומוסריות יחודיות, ללא ממד דתי מובהק, ללא אימוצה של תרבות

מסורתית, ללא חזיונות אסקטולוגיים, ללא לשון עברית שורשית היונקת ממקורותיה, מתוך שאיפה להעמקת הנורמליזציה של מעמדה של ישראל בין העמים ולהשתלבות רוחנית מתוך עמדת שיוויון עם תרבויות אחרות.⁵

נראה לי שיש כאן ממש סתירה פנימית עצומה. האם יש עם נורמלי שאין לו שפה שקשורה למסורות, שאין לו דת מובהקת, שאין לו חזונות לעתיד? איך אפשר להשתלב עם תרבות אחרת אם אין לך תרבות משלך? מי שיכול להשתלב הוא מי שיש לו תרבות מסוימת והוא משלב את עצמו בתרבויות אחרות.

הפוסט-ציונות פירושה דחייה של כל טענה בדבר חוטים המקשרים תופעות נבדלות. אין קשר פנימי בין עם ישראל היום ואתמול, בין עם ישראל בארץ ובתפוצות, בין תרבות ישראל לבין מקורותיה ובין הלשון העברית לבין תולדותיה. אני רואה בזה סתירה. אם הגדרתי תרבות כאוצר מצטבר ומתנפח של קנייני רוח, אז תרבות פוסט-ציונית כמתואר אינה תרבות. מי שאין לו תרבות מיוחדת שואף להשתלבות בלי שיש לו קרן לתרום לשילוב הזה. זוהי תופעה היסטורית חדשה שאימוצה מחייב בלי ספק תשלום מחיר כבד בחומר וברוח.⁶

חלק ב: התפקיד המרכזי של לימוד הטקסט היהודי

טקסטים יהודיים כסמלים

אחד המאפיינים של שפה הוא כוחה המטפורי – יכולתה להעביר את הקורא ממחוז הנראה והמוחש אל עולם מופשט או טרנסצנדנטי. בכתובים מובעת עוצמה זו בעקביות. היות שהם עוסקים בשאלות קיומיות – המצוות, המשלים, הנרטיבים ההיסטוריים, החיבורים הפילוסופיים וצורות ספרותיות אחרות – הם היו ועודם מקור רוחני עיקרי לעם היהודי. השפעתו המיוחדת במינה של התנ"ך, הרבה מעבר לעולם היהודי, היא דוגמה מאלפת. קטע מחובות הלבבות, מאת הפילוסוף הימני-בינימי רבנו בחיי אבן פקודה, מתאר את טבעה המטפורי של שפת התנ"ך ואת יחסה לטרנסצנדנטי:

5 יוסף דן, "על פוסט-ציונות, על עברית של אוזן ועל משיחיות של שווא", בתוך הארץ, 25 במארס 1994.

6 פרוטוקול של פגישתו של משה גרינברג עם מחנכים בבית-הספר למנהיגות במכון מנדל, מאי 1994.

ואשר נסכים עליו כולנו כי הדחק הביאנו להגשים הבורא יתעלה ולספר אותו במידות הברואים כדי לשער עניין שיקיים מציאות הבורא יתברך בנפשות והוציאו אותו ספרי הנביאים לבני אדם במילות גשמיות שהם קרובות לשכלם ולהבנתם ואילו היו מספרים אותו בעניין שראוי לו מן המלות הרוחניות והענינים הרוחניים לא היינו מבינים לא המלות ולא העניין ולא היה אפשר שנעבוד דבר שלא נדע כי לא יתכן עבודת דבר שאינו נודע.

על כן היה צריך שתהיינה המלות והענינים כפי כוח בינת השומע כדי שיפול העניין על לבו על דרך הגשמות המובן מן המלות הגשמיות בתחילה ואחר כך נתחכם לו ונדקדק להבינו ולהודיעו שכל זה על דרך הקרבה ומליצת הספר ושהעניין האמיתי הוא יותר דק ומעולה ומרומם ורוחק מאשר נוכל להבין אותו על תכונת דקות עניינו [...]

ואלו היה נוהג הספר כשמתרגם העניין הזה המנהג הראוי באמיתו אשר לא יוכל להבינו כי אם המשכיל הנלבב לבד היו נשאים רוב המדברים בלי דת ובלי תורה מפני קוצר שכלם וחלישות הכרתם בענינים הרוחניים. כי הדבר שיוכן ממנו עניין גשמי לא יזיק המשכיל מפני שהוא מכיר בו ומועיל הכסיל כדי להתיישב בלבו ובדעתו כי יש לו בורא שהוא חייב בעבודתו.

[...] וכן הרחיבה לשון הקודש וכל ספרי הנביאים ודברי החסידים במידות הבורא יתעלה במליצות הגשמיות אשר זכרנו כפי הבנת ההמון ובלשון שמדברים בו בני אדם איש אל רעהו ועל כן אמרו רז"ל בדומה לעניין הזה דברה תורה כלשון בני אדם.⁷

פרשנות: המסורת היהודית של לימוד טקסטואלי

מדוע מבסס גרינברג על לימוד טקסטואלי את השקפתו על החינוך היהודי בימינו? אחת הסיבות החשובות היא נטייתו להבנה רציונלית, שהיא בעיניו נתיב יעיל להתנסות הדתית מן הגישות המאגיות או המיסטיות. "לבעלי אמונה צריך שיהיה ביטחון מספיק בעוצמתו של המקרא," כותב גרינברג, "כדי להניח שהוא יפעל מכוחו על לומדיו אם יוצג לפנייהם בנאמנות

7 ספר חובות הלבבות, רבנו בחיי ב"ר יוסף, תרגם לעברית יהודה אבן תבון (ירושלים: הוצאת קריה נאמנה, תש"ל), עמ' 104, 106.

ובתבונה.⁸ גרינברג מאמין גם שלימוד טקסטואלי יהודי פותח את לבבות היהודים לסמלים יהודיים אחרים, כגון השבת, החגים והתפילה. להשקפתו של גרינברג, כל דור משתתף במסורת הפרשנית כדי לשמר את הרלוונטיות הרוחנית של הטקסטים היהודיים לזמן ולמקום. האתגר של החינוך היהודי הוא להמשיך את המסורת באופן שירחיב את חייהם הרוחניים של יהודים לומדים בימינו. הוא מזהיר מפני התפיסה שלומדים יכולים ליצור עמדה פרשנית משלהם ללא היכרות קודמת עם המסורת הפרשנית. הוא ביקורתי במיוחד כלפי תוכניות המעודדות לומדים לפתח מדרש או פרשנות משלהם, בלי שיקדימו להם לימוד שיטתי של הספרות המדרשית. כשישלוט הלומד במערכת הפרשנית המסורתית, רק אז יאה שיתרום תוספות משלו. אחד מחידושיו של גרינברג הוא הראייה בפירושים המודרניים של הכתובים המשך אותנטי של ספרות הפרשנות המסורתית. הפרשנות המודרנית, יותר משהיא מערערת על הכתובים, מסייעת לשמר את חיוניותם.⁹

פרשנות בפעולה

כשלמדנו עם המחנכים את תפיסת הפרשנות של גרינברג הם הקשו: האם יש בידינו להציע גישה לתרגומה להוראה בכיתה הלכה למעשה? הצענו חמישה רכיבים העשויים להנחות מורים ומעצבי תוכניות לימוד.¹⁰ שלושת הראשונים מכינים את הלומד להתעמקות רבה יותר בכתוב בהבהירם את משמעותו הבסיסית. השניים האחרים מסייעים להם בגילוי משמעות הכתוב באשר לחייהם.

הרכיב הראשון הוא השליטה בשפת המקור של הטקסט. מאחר ששפה זו היא עברית קדומה או ארמית, שליטה בה עולה על היכולת להשיב על השאלה "מה מורות המילים?". על הלומד לרכוש הבנה כלשהי באופי הספרות המקראית והרבנית, בתפקידה בחיי הקהילה, בייחודה בהשוואה

8 תורגם ממאמרו של גרינברג "On Teaching the Bible in Religious Schools", בתוך *Jewish Education* 29:3 (1959), p. 46.

9 ראו "Exegesis", בתוך *Studies in the Bible and Jewish Thought*, עמ' 366-367.

10 חלק זה מבוסס על הערות שעלו בפגישות עם המחנכים בדבר תרגום רעיונותיו של גרינברג הלכה למעשה. למבט נוסף על המשתמע מגישתו של גרינברג ללימוד ראו שלמה פוקס, פרק 10 להלן. גרינברג כתב מאמרים אחדים על לימוד התנ"ך ועל הכשרת מורים לתנ"ך. ראו "On Teaching the Bible in Religious Schools", עמ' 27-34. למאמרים בעברית ראו על המקרא ועל היהדות, עמ' 245-349. גרינברג אף היה מעורב בפיתוח תוכניות לימודים אחדות בתנ"ך, בסמינר התיאולוגי היהודי באמריקה ובמשרד החינוך בישראל. ראו, לדוגמה, *Understanding Exodus* (New York: Behrman House, 1969).

לספרויות אחרות, בכללים המנחים את פרשנותה ההולמת ובהיבטים פילולוגיים ופרשניים נוספים של הכתוב.

הרכיב השני מתמקד בהקשרו ההיסטורי של הכתוב ובהקשרו הספרותי. לימוד ההיסטוריה חשוב, שכן הוא עוזר לפוגג את ההזרה שהלומד עלול לחוש בשל פער הזמן בין הכתובים הקדומים לבין החיים בימינו. חוקים מקראיים שעניינם עבדות, לדוגמה, עשויים להיראות ארכאיים מאוד, אבל בזמנם היו מן הנאורים בעולם. כאשר יכיר הלומד את ההקשר שפותחו בו, כיצד התאימו לעולם שנחקקו בו ועם זאת נענו לו באופן ייחודי, ומה ייחודם בהשוואה למעניהן של תרבויות אחרות – או אז יוכל לקלוט גם את הערכים המגולמים בחוקים אלה.

הרכיב השלישי בפרשנות מאפשר לדלג מההקשר הלשוני ומההקשר ההיסטורי של הכתוב להבנת כוונותיו הרוחניות. איזה עיקרון נעלה מובע בטקסט? עם התפקידים החינוכיים שגרינברג מועיד לחוקרי היהדות נמנה גם ניסוחם של עקרונות נעלים אלה.

הרכיב הרביעי מתייחס לפרשנות הנמשכת של פרשנים למיניהם במרוצת הדורות. המסורת היהודית כוללת ניסיונות רבים ומגוונים להפנות את הלומד אל המחזו הטרנסצנדנטי בעודו בוחן את משמעותו העמוקה יותר של הכתוב ואת כוונתו הרוחנית. רכיב זה מציב במרכז תוכנית הלימודים את הספרות הרבנית, את הפרשנות הימיינימית ואת ספרות ההגות היהודית.

הרכיב החמישי מגלה כיצד החילו יהודים במרוצת השנים את הערכים הרוחניים המוצעים בכתובים על חיי היום-יום. בשלב זה הלומד יכול ללמוד פרקסיס יהודי על-פי כתובים הלכתיים, אך גם באמצעות התנסויותיו שלו. לימוד זה מקשר את התהליך הפרשני לעולמו של הלומד. באופן אידיאלי, הלומד ימצא בשלב המתקדם של הלימוד במרוצת כל חייו. הרכיבים המוקדמים אמורים להוביל להשתתפותו של הלומד במסורת הפרשנית ולהחלתם של הכתובים היהודיים על חייו.

חלק ג: טקסט יהודי כיום

המחנכים תהו על אמונתו של גרינברג בכוחו של הכתוב לנוכח הפער בין עולמם של הטקסטים היהודיים הקלאסיים לבין המאה ה-21 והירידה במעמדו של הלימוד הטקסטואלי בתרבות העכשווית.

גרינברג לא מתייחס בשוויון נפש לאתגר כמובן. הוא מכיר בכך שלפנים "כבר קרה שמערכות סמלים חדלו לשמש את הציבור שלהן". אף-על-פי-כן

הוא מאמין כי באמצעות מאמצים מתואמים יוכלו אנשי רוח ומנהיגים חינוכיים לשמר את יכולתם של הסמלים היהודיים לשמש מקור לחייהם הרוחניים של הלומדים "עד שייווצר ציבור בעל אותה 'מסה קריטית' – מצבור של ידע ותבונה, של התלהבות וביטחון ועוז – אשר מתוכו יוכלו לצמוח ולשגשג כוחות רעננים אשר יחדשו את סמלינו לפי נסיבות ההווה".¹¹

טקסטים קדומים והחיים בימינו
אף-על-פי שהחייאתם של סמלים יהודיים היא פעילות בקנה מידה חברתי-תרבותי גדול שרבים משתתפים בה, גרינברג סבור כי לפרשנים מודרניים של הכתובים יש יכולת מיוחדת להעצים את הקרנתו של הכתוב מבחינה רוחנית. הוא חזה שהללו יקומו מקרב "אנשי רוח מחוננים".

בדיונינו, על כל פנים, נבחנה השקפתו באופן לא צפוי ונוגע ללב. שני מעשי רצח בוצעו בישראל בידי יהודים שסמכו אותם על מקורות יהודיים. הראשון אירע בפורים, בפברואר 1994 – ד"ר ברוך גולדשטיין רצח עשרים ותשעה מתפללים מוסלמים במערת המכפלה בחברון. הוא הצדיק את המעשה בצטטו פרקים שונים ממגילת אסתר. ב-1995 נרצח ראש ממשלת ישראל, יצחק רבין, בידי יגאל עמיר, שביסס את פשעו על "דין רודף", הציווי ההלכתי להרוג אדם המאיים על חייו של אדם אחר. סוגיה זו העלו רבנים קיצוניים בימי פולמוס אוסלו.

המחנכים הפנו לגרינברג שאלות קשות באשר לאמונתו בלימוד הכתובים לאחר שני האירועים. הם טענו כי פסוקים רבים בקנון הקלאסי מועדים לניצול לרעה מצד פונדמנטליסטים. גרינברג ייחד מחשבה רבה לתגובה לביקורת זאת. לדידו האתגר אינו בפתרון סתירות גלויות בין הכתובים אלא בשימור הרלוונטיות הרוחנית שלהם דווקא באמצעות חשיפת הביקורת שהם מפנים זה כלפי זה.

במאמר "בין ישראל לעמים – בעיה בהטמעת המורשת" דן גרינברג ב"חרם" על עמי כנען בדברים כ, טז, הקורא להשמדה מוחלטת של כל "נשמה" בקרב העמים האלה, לרבות בעלי חיים. הוא בוחן אז את השקפת העולם שבמסגרתה דן המקרא ביחסים בין יהודים לגויים – השקפה הרואה בעם ישראל אמצעי להשבת אחדותו של המין האנושי לאחר פירודו בבבל. גרינברג טוען שבהשקפת עולם זו בא לידי ביטוי עיקרון מוסרי ורוחני נעלה יותר:

11 "זהות, תבונה ודת", עמ' 259-261.

מורשת ישראל כוללת משקעים של תקופות ונסיבות מאד משונות. לפי צרכיו של הדור החשיבו מרכיב מסוים מהמורשת או המעיטו בחשיבותו. מכיוון שרוב תולדות ישראל מתאפיין במלחמת מגן בסביבה עוינת, היה צורך לפתח אחידות פנימית ותוקפנות רוחנית כלפי הנוכרי. היום אנו אומה של פזורות שנתקבצו, המבקשת להתקבל בחבר עמי העולם כגורם בונה. השעה הזאת קוראת לנו לבדוק את המורשת המנומרת שלנו, לאמץ מתוכה את היסודות העל-זמניים ולגנוז יסודות שפג תוקפם מפני שהשתנו הזמנים. חזון המקרא הוא קנה מידה להבחין בין אלו לאלו: אחדות האנושות בראשית ואחרית הימים, ותפקידו של ישראל בהגשמת החזון. כל מרכיב המחזק את הדבק החברתי בישראל על ידי הגברת החסד המשפט והצדקה כלפי פנים – הוא על-זמני ותובע יישום עכשווי. כל המקיים את כבוד האדם באשר הוא אדם עשוי בצלם אלוהים – הוא על-זמני, ותובע יישום עכשווי.¹²

ובמקום אחר הוא מרחיב:

יש להכיר בכך שהיסודות המציבים מחסומים בין בני עמנו לאחרים שרויים במתח עם תכליתו האוניברסלית של ישראל. היחס העוין והיהיר כלפי הגויים הוא אחד מהם, וסילוקו אינו מסיג את גבולו של שום רכיב מהותי ביהדות אלא להפך, הוא תנאי הכרחי להגשמתו של רכיב מהותי. קל פחות להתמודד עם יסודות מציבי מחסומים אחרים, כגון יסוד ההגדרה – דהיינו מיהו יהודי, וביסוד הפולחן – פעולות והימנעויות המסמלות מציאות רוחנית. הגדרות נוגעות למהות, ותלויות בנסיבות הרבה פחות מן היחס כלפי הגויים שאנו עוסקים בו. שינויים בהגדרה משפיעים, ולאמיתו של דבר מאיימים, על עצם המרקם של העם, ומחייבים הצדקה ברמה יסודית יותר.

בקרב מחמירים יש נטייה לראות במחסומים פולחניים בין יהודים לגויים דבר מה בעל טבע מהותי, בדומה לטבעה של ההגדרה. זוהי בבירור הערכת יתר. האקסיומה הרבנית היא: "אף על פי שחטא ישראל הוא" (סנהדרין מד, א – האמירה נסבה על עבירת פולחן חמורה, הפרת החרם) [...] אי אפשר להכחיש כי טקסי הפולחן היהודי מהותיים

12 משה גרינברג, "בין ישראל לעמים: בעיה בהטמעת המורשת", בתוך טורא ד (1996), עמ'

לכינונה של זהות יהודית אצל יהודים מקיימי מצוות. אבל הערכת היתר של המחמירים בנוגע לטקסי הפולחן המפרידים יהודים מגויים גורמת להם שימעיטו בערכם של היסודות במסורת הקושרים יהודים לשאר האדם. משום כך הם אינם רגישים להכרח לבחון היטב את גוף המסורת שהתקבלה בנושא ולשפצו.

ליסוד הפולחן ביהודות יש דמיון מה ליסוד הלשוני. בשפה העברית באה לידי ביטוי תפיסת עולם יהודית ייחודית; בדיוק באותו אופן משמשים טקסי הפולחן ביהדות כלים לחוויה היהודית הייחודית של המחזו הטרנסצנדנטי. הם מכוננים זהות יהודית, כפי שעושה השפה העברית, אבל כמו השפה, הם רק רכיב אחד של היהדות, מערכת סמלים המעידה על מציאות אחרת. טקסי הפולחן מעידים על יחס לאל אשר מלכתחילה מתעלה מעל לתחומיו של ישראל, ואשר בו היה על ישראל להגיע לכלל שלמות כדי שהאנושות כולה תוכל להגיע לכלל שלמות. החזון התנ"כי, מבחינה מוסרית, מחייב את ישראל כלפי שאר האנושות. כך, בעודנו מביעים את יחסנו לאל בטקסי פולחן בעלי ייחוד פרטי דמוי שפה, זהותנו אינה נקבעת אך ורק על-ידי ייחודנו הפרטי. היא נקבעת לא פחות על-ידי החזון המוסרי המובהק שלנו, המטפח ערכים בעלי היקף אוניברסלי.

טקסי הפולחן של היהדות מקורם בעולם ששלטה בו פגאניות, שישאל התנ"כי צווה להתבדל ממנו כדי לכוון מסגרת שבה יהיה אפשר לכוון חברה למופת. העולם שישאל המודרני מצוי בו משלם לפחות מס שפתיים לערכים התנ"כיים המרכזיים. הצורך הדוחק שלו אינו בכת של מחמירים קסנופוביים הפונים פנימה, אלא בדוגמה בת חיקוי לחברה השואפת לצדק ולסולידריות. הטקסים המיוחדים ליהדות משמשים כיום את היחיד באופן קונסטרוקטיבי כלים מסורתיים לכינון אורח-חיי הדתי. הם כורכים את מי שמקיימים אותם לכלל קהילה המבקשת מגע עם קדושה. אבל הם אינם מרכיבים של סדר יום לאומי הנאבק בעולם החילוני ומבקש לגאול אותו.

בעולם הזה, כמה יחיד במינו היה ישראל אילו קיבל עליו בתור קווים מנחים למדיניות מקיפה את שילוש התארים האלוהיים של ירמיהו: חסד, צדקה ומשפט. איזו זהות מובהקת היתה עשויה להיות לישראל כחברה המקדישה עצמה לליבון השתמעויות של תארים אלה הרלוונטיות לימינו, ודבקה מתוך כך בשאיפה לשמש מופת לחברות אחרות. זו היתה זהות הראויה לתעודת היסוד של ישראל.

כתבי הקודש העבריים הקנו לנו אידיאל של סדר מוסרי-מדיני מסוים, ובד בבד כרכו אותו בסדר אידיאלי אוניברסלי. ואולם בחזון חסר זמן זה דבקו יסודות שהתנו הזמן והנסיבות. האתגר של מי שמוקיר את החזון הוא להקנות תוקף לרלוונטיות המתמידה שלו על-ידי הבחנה בין חסר-הזמן לבין-הזמן על בסיס אמות מידה הלקוחות מכתבי הקודש עצמם. המאמץ הנוכחי לעשות זאת בנושא אחד מסתמך על התזה שהחזון של כתבי הקודש לכיד בבסיסו, וכי אי ההתאמות המתעוררות במסגרתו נובעות מהסתמכות על היקשים מופלגים מערכים המתיישרים זה עם זה באופן אידיאלי. אני מציע זאת כדגם לעיסוק במקרים אחרים של מתח בין ערכים. אפילו הגפן המוכרת ביותר זקוקה לגיזום עונתי כדי להבטיח יכול פורה.¹³

בפגישות עם המחנכים הציג גרינברג את החלטה של השיטה הזאת על בעיות אחרות בחיים היהודיים בימינו, כגון שוויון בין המינים, הומוסקסואליות וההתנגשות בין המקרא למדע באשר למקורות היקום וחוקי הטבע.¹⁴

חינוך יהודי במסגרת המשפחה

בריאיון מאיר עיניים מדבר גרינברג על המקורות לגישתו לכתובים:

ההתייחסות שלי לכתבי הקודש מורכבת לפחות משני דברים. האחד הוא יחס שקיבלתי מאבותי. גדלתי באווירה של התייחסות מכבדת ומקדשת אליהם. ראיתי את אבותי לומדים ומכבדים ומקדשים את הספרים כשלעצמם: הם לא הניחו ספר אחר על ספר התורה, נשקו לו כשנפל וכדומה. והדבר האחר הופיע כשגדלתי ולמדתי, ומתוך ההגות והעיון בכתבי הקודש אישרתי מתוך הכרתי ולפי תפיסתי שלי את משפט אבותי.

אני מאמין שגם בלי קבלה מן ההורים אפשר להגיע להכרה ביחודו של המקרא ולקדשו. בלבו של כל אדם קיים בכוח הממד של קדושה, וגם אם לא הוגשם עדיין הוא אינו נעול לתמיד. המגע החי עם אנשים המגלמים בחייהם את הממד הזה הוא הדרך הבדוקה והקרוכה לפתוח את מנעוליו לפני אדם שלא קיבל זאת בבית שגדל בו. לימוד המקרא

13 (1996), pp. 33-35 *Conservative Judaism* 48:2.

14 על התנגשות אחרונה זו ראו "On Teaching the Bible in Religious School", עמ' 46-51.

במגע עם אנשים כאלה תוך תשומת-לב לשילוב אמונתם עם הגותם והתנהגותם גם יחד עשוי להחדיר את תחושת קדושת הספר ללבו של מי שבתחילה התנכר לה. ואולי ייתכן גם להגיע לכך בבדידות, מלימוד המקרא, מתוך הכוח האצור בדפים אלה.¹⁵

חינוך יהודי באוניברסיטה

חוקרי יהדות דוחים לעתים קרובות ניסיונות לכפות מטרות לא עיוניות על הלימוד האקדמי של היהדות. להשקפתו של גרינברג, מכל מקום, האוניברסיטה עשויה לשמש חוליה מקשרת לחיפוש רוחני:

לכאורה כלל לא; האוניברסיטה נועדת ליצירת ידע והפצתו, לא להשיב תשובות על שאלות קיומיות ולעורר רגשות. לשם מה יצירת הידע והפצתו? לשם מימוש כישורי האדם לדעת; האוניברסיטה היא בית טיפוח עליון למוח האדם. כל אשר יקדם את פיתוח הבנתו את עצמו (מדעי הרוח) ואת סביבותיו (מדעי הטבע) שייך לאוניברסיטה. מה שיעשה בידע והרגשות המתעוררים ממנו – במישור האישי והחברתי – הוא עניין לערכים (אישיים וחברתיים) ולא לידע עצמו. לפיכך הוא מחוץ לתחום האוניברסיטה.

בעיון חוזר השלילה אינה כה חד־משמעית. אמרנו שמדעי הרוח תכליתם לפתח הבנת האדם את עצמו. הבנה זו נקנית מתוך בחינת יצירותיו של האדם ופעולותיו. בחינה זו כוללת לא רק את המוצר ואת עצם הפעולה, אלא גם את סיבותיהם ומניעיהם. ואלה מעוצבים באמצעות ערכיו ורגשותיו של היוצר והפועל, הערכותיו והעדפותיו. לפיכך אם אמרנו כי האוניברסיטה לא נועדה לתת תשובות לשאלות ערכיות וקיומיות, כוונתנו לנקיטת עמדות הלכה למעשה בסוגיות מדיניות ומוסריות (חוץ מהמוסר של האקדמיה עצמה). הרי בוודאי נועדו מדעי הרוח להבהיר דרך תיאור את ערכיו של האדם ותשובותיו לשאלות קיומיות שעיצבו את יצירתו ופועלו עד הנה.

תולדות האדם והחברות הן רצף של רעיונות ורגשות – ומעשים הנובעים מהם, המעוגנים בהשקפות על תכלית האדם ותקוותו, על מה שלמעלה ומה שלמטה ממנו; על היחס בין היחיד לחברה, בין אישי המשפחה, בין עם לעם, בין האדם לטבע, בין חומר לרוח. ההשקפות

האלה והרגשות המלווים אותן כולם היו ערכיים וקיומיים בשעתם, וכיוון שאין להבין יצירה או פועל אנושי בלעדיתם חובה על מדען הרוח לפרוש סוגיות ערכיות-רגשיות בכל נושא שהוא מטפל בו. בהסתמך על הנחה זו, מוצדקת הציפייה שהאוניברסיטה תפנה לחייהם הפנימיים של סטודנטים, בתנאי שהם מבקשים להבין את הערך הקיומי המגולם בכל נושא פרטיקולרי. במילים אחרות, מהו היסוד המשמעותי בנושא, המניע את המלומד ואת האוניברסיטה לטפל בכך מלכתחילה?¹⁶

לעבר האידיאל

בגרסה מוקדמת של מאמרו גרינברג מכיר במציאות הקשה המונעת את הגשמת החזון שהציע. ואף-על-פי-כן, הוא מאמין בה:

כשהעליתי את המטרות שיפורטו להלן לא תפרתי אותן לפי מידת היכולת של המערכת העכשווית להשיגן, אלא לפי מה שנראה בעיני הרצוי והנחוץ מצד עצמו כמטרות החינוך היהודי. כוונת ההצעה היא, וכוונת הדיון בה צריכה להיות, בירור מגמת פנינו – האם אנו מכוונים כלפי יעדים נכונים, ולא בירור היעדים שבכוחנו להשיגם היום. הנותן את דעתו רק להתאים את מטרותיו לכוחותיו ימצא את כוחותיו מצטמצמים כפי חרדתו מפני כישלון, ואילו המציב לו מטרה שהיא ביודעין מעבר לכוחותיו יגלה כי כוחו גדול משחשב. אמנם עלול ייאוש לצמוח מפער גדול וקיים בין היעד לכוח ההגשמה: כנגד זה יש עצה: לעשות את הדרך אל היעד תחנות-תחנות, שכל אחת היא בהישג ועם השגתה משמשת היא נקודת זינוק להשגת זו הבאה אחריה. על כל פנים, צריכים אנו ליעד רחוק, כדי למקם את עצמנו על פיו – האם אנו מתקרבים אליו או לא.

16 מתוך פנייתו של גרינברג לסטודנטים באוניברסיטת בן גוריון, דצמבר 1991. גרינברג דן גם בנסיבות החדשות שנוצרו עם הקמת מדינת ישראל, ורואה בה סביבה עיקרית לתפיסת חזונו על חינוך יהודי. ראו: "The Task of Masorti Judaism", in *Deepening the Commitment: Zionism and the Conservative/Masorti Movement*, eds. J.S. Ruskay and D.M. Szonyi (New York: The Jewish Theological Seminary of America, 1990), pp. 139-142.

הרהורים על בן תרבות יהודית מנקודת המבט של יהדות רפורמית* מיכאל א' מאיר

בנצרי, במעמקי החיים ובשיאם, מורה ותלמיד, בגרות ונעורים, עשויים להתאחד. רק על הנצחי לבדו הם יכולים לדבר; על כל שאר הדברים הם אינם יכולים אלא לשוחח. הדת היא היוצרת את החיבור.
הרב ליאו בק, *Religion und Erziehung* (1926)

מבוא

אחד הנושאים העיקריים בכתביו של התיאולוג ליאו בק, מנהיגה של יהדות גרמניה בשעותיה הקודרות ביותר, הוא ניגודים קוטביים ביהדות. בעיני היהודים הדתיים, כך טען, אלוהים הוא הן מסתורין שאין לרדת לחקרו הן מקורו של צו שאין מנוס ממנו. השקפת עולמי שלי הושפעה רבות מהשקפת עולמו של בק: סבורני שפילוס הנתיב הדתי של היהדות כרוך בהכרח במעבר בין קטבים מנוגדים, בחיים במתחים שהם יוצרים. אם חינוך יהודי אמיתי הוא חינוך דתי ברמה הגבוהה ביותר, כפי שבק מרמז בקטע המובא לעיל, כי אז החינוך אנוס להתעמת עם המתחים בלא כחל ושרק.

* מאמר זה נכתב במקורו באנגלית, למהדורה האנגלית של ספר זה, וגרסה מוקדמת שלו הופיעה באנגלית ברכעון רבני התנועה הרפורמית (התנועה ליהדות מתקדמת), *CCAR Journal*, באביב 1999.

רצוני להודות לכל מי שהערותיהם היו לי לעזר באחת משתי הגרסאות הראשונות: שלמה פוקס, יצחק טברסקי המנוח, ישראל שפלר, מרדכי ניסן, סמואל ג'וזף, יונתן כהן, מרק רוזנשטיין, רות קלדרון, אהרן דיטשר, לולי ליטמן וזאב מנקוביץ. אני חב תודה מיוחדת לדניאל מרום, שניהל עמי דיאלוג ממושך בכתב ובעל-פה וסייע לי בכמה מן הרעיונות המועלים במאמר. בעריכת הגרסה העברית השתתף הרב מאיר אורי. המאמר מופיע בעברית גם בספר חושבים יהדות מתקדמת: מסע להכרת היהדות הרפורמית (תל-אביב: בבל, תשס"ה), עמ' 191-208.

מתחים אלה לא התעוררו לראשונה עם הופעת המודרניות, והם אף אינם מוגבלים לזרמים הליברליים ביהדות. נביאים וכוהנים בישראל הקדומה הביעו אמיתות שונות על טבעו של אלוהים, אמיתות שלא סתרו זו את זו אלא התקיימו במצב של ניגוד: נביאים דיברו על אלוהים שאין מפלט משיפוטיו המוסריים, כוהנים קירבו את נוכחות האלוהים בהקרבת קורבנות על המזבח. אלפי שנים לאחר מכן, במסגרת החברה היהודית המסורתית במזרח אירופה, נאבקו חסידים ומתנגדים בשמן של דרישות מתנגשות לתפילה וללימוד. מי מהם מקרב את האדם יותר אל נוכחות האלוהים? מי מהם מייצג את מלאכתו הדתית העיקרית של היהודי?

אנו, החיים בעידן המודרני (או הפוסט-מודרני), אפופים מתחים חדשים מכל עבר. אנחנו מתנסים לא רק במתחים הטבעיים במסורת היהודית, אלא גם במתחים המתקיימים בינה לבין העולם שמחוצה לה, ואשר גם בו – וברוב המקרים, באופן שלם יותר – אנו חיים. אנחנו משלבים בחיינו ערכים שהם מחוץ ליהדות ומבקשים להנחילם – עם הערכים שירשנו מן היהדות – ליהודים בני הדורות הבאים. ערכים חיצוניים אלה, כאשר הם נתפסים כמכלול, הם קוטב אחד בציר העיקרי של חיינו הדתיים; המורשת היהודית היא הקוטב האחר. אנו ניצבים מול הסיכון שבהיסחפות גורלית הרחק מן הקוטב של קיומנו היהודי, בדרכים שונות, מעודנות אך גם בוטות. ואולם ככל שאנחנו מבקשים לשמר את היהדות, אין ביכולתנו להתכחש לערכים אלה, שהיו לחלק יקר ומושרש עמוק בעצמיותנו.

תפיסתי באשר לחינוך היהודי נובעת מגישה רעיונית של היהדות המכירה בערכה של המודרניות – שמיוצגת בייחוד באוטונומיה האישית – ומחייבת אותה, בעודה עומדת בתוקף על קדימותה של אמונה דתית יהודית. תפיסה זו של חינוך יהודי ביקורתית כלפי ההפרזות המאפיינות את העידן המודרני: העיסוק באני והוודאיות היהירות. אולם היא מפנה מבט ביקורתי גם אל היהדות, מכירה בכך שבכתביה באה לידי ביטוי לא מושלם, לעתים אף מוטעה לחלוטין, תשוקתם הכנה של אבותינו להבין את החובות הנובעות מן המסתורין האלוהי. בסופו של דבר תפיסתי ממוקדת אפוא ביחיד הניצב במוקד המתחים: בין אוטונומיה לחובה, בין מיוזג להפרדה, בין השתייכות לאומית לדת, בין ידע נטול פניות למחויבות קובעת חיים.

מחשבותי על משמעות המושג "בן תרבות יהודית" והשלכותיו מבוססות על הבנה זו של היהדות. הן מושפעות מזווית הראייה שלי עצמי כהיסטוריון של היהודים והיהדות, כמו גם ממחויבותי האישית לפרשנות ליברלית של האמונה היהודית. אני מאמין כי אף שמחשבותי נוגעות ליהודים מעבר

לשייכותם העדתית והזרמית ופונות בדרכים שונות הן ליהודי התפוצות הן ליהודים בישראל, הן מתמקדות בייחוד בניסיוני כיהודי רפורמי בארצות-הברית.

בתחום החינוך היהודי הציבה לה היהדות הרפורמית משימה קשה וייחודית. מתוקף מחויבותה לליברליות, היא מייחסת חשיבות עליונה לאוטונומיה אישית. לפיכך, משימתה החינוכית אינה להנחיל "תורה משמים" נורמטיבית התובעת ציות, בדומה לאורתודוקסיה, אלא לגרום ליחיד שישלב בחייו יסודות מן המסורת שיעצב לו. בד בבד, היא אינה מבקשת רק להציג חלופות באובייקטיביות מפוכחת, כי אם להשפיע על הבחירה באמצעות חינוך לערכים יהודיים ויצירת חיים דתיים יהודיים בהשגחה אלוהית.

היהדות הרפורמית, מתוקף מחויבותה לאוניברסליות, רואה באמת – אפילו באמת הדתית – דבר מה הנובע מריבוי מסורות. היא ביקורתית בנוגע לשובניזם באשר הוא, לכל צורותיו. תכליתה העליונה היא שכל בני האדם עלי אדמות יכירו בריבונות האלוהית על-פי חזון נביאי ישראל. ואולם בה בעת היא מכירה בכך שאימוץ אוניברסליות שלוחת רסן כצו השעה מרופף והורס את הזיקה בין יהודים.

כוחה של היהדות הרפורמית הוא בפתיחותה הרבה לאתגרים האינטלקטואליים והחברתיים של ימינו, העולה על פתיחותו של כל זרם גדול אחר ביהדות. עם זאת, היא מכירה בכך שדפוסיה החילוניים של היהדות, לפחות בהווה, נעדרי כוח לקנות מעמד מרכזי בחייהם של יהודים כיחידים או כקבוצים, אם בתפוצות ואם בישראל.

הגדרות, דילמות, תכליות

מחינוך למחויבות

טיפוח יהודי בן תרבות אינו התכלית העליונה של עבודתנו החינוכית. בן תרבות יהודית עשוי אף הוא להיות יהודי לא מחויב. יש שפע דוגמאות של יהודים הבקיאים לעילא בכתבי היהדות ובמסורות יהודיות שמשכו את ידם מההשלכות של החינוך היהודי העשיר והנרחב שקיבלו בשחרותם, הרחיקו אותו מתודעתם ומלבם, והחלטותיהם ואורחותיהם מונעים בכוח גורמים שאינם קשורים אליו. "בן תרבות יהודית" הוא אפוא מושג בעייתי, משום שמשתמע ממנו סופו של תהליך. חינוך יהודי הוא בעצם מכשיר חיוני במשימה הנמשכת של טיפוח יהודי המודע לחלוטין ליהדותו. כוונתי לומר בכך שזהות יהודית של אדם עשויה להתחיל בלידתו במשפחה יהודית, אולם

היא אינה מגיעה לכלל שלמות עד לרגע שהיא נהפכת לזהותו לא רק מבחינה ביולוגית. חינוך יהודי הוא הכלי להפיכת זהות שבייחוס לזהות מבחירה. הבחירה ביהדות מתוך בורות שגויה בעליל משום רדידותה ומשום היותה מנוגדת לערך המוקנה ללמידה במסורת שהמחויבות נסבה עליה. ואולם דווקא הבחירה הזאת, המעמיקה באמצעות ידע והמתאשרת שוב ושוב, היא הבחירה שהחינוך היהודי בימינו צריך לעסוק בה. בקצרה, על החינוך ביהדות, שערכו הפנימי רב כשלעצמו, להיראות גם מבחינת תפקידו כתנאי מוקדם למחויבות; ומחויבות נמשכת שרואים בה הזדהות עם המסורת היהודית ועם העם היהודי היא תכלית העליונה. עלינו לטפח בני תרבות יהודית כדי לטפח יהודים מחויבים. או, בלשון בוטה יותר, בייחוד בהקשר ההיסטורי של התפוצות בזמננו – אך גם בישראל – המשימה, בלי גינונים מיותרים, היא לטפח יהודים, יהודים ותו לא.

תכליתו של חינוך יהודי צריכה להיות אפוא קיומית מלכתחילה, כשהממד הקונגטיבי נתפס כאמצעי להשגתה. ידע יהודי מעמיק מחויבות יהודית, אך אינו יוצר אותה. חינוך ככל שיהא, אין בו די. חוויות יהודיות, ובעיקר החוויות בילדות, יוצרות את הבסיס הרגשי לקליטת הלימוד ההכרחי. ללא הבסיס הזה, קליטת הלימוד לא תצלח. תחילה נוצר הבסיס הרגשי, ובא לידי ביטוי בעיקר בבית. רק בקושי רב, ובדרך כלל ללא הצלחה בת קיימא, הוא יכול להיווצר יש מאין בבית-הספר. בית-הספר עשוי להרחיבו באמצעות הוספת התנסויות קיבוציות בתחום היהדות של קהילת דומאים (שהצלחתן רבה ביותר בעיקר בקייטנות ובמחנות קיץ) על התנסויות המשפחה.

התמקדות בייחוד היהודי

אם בתחילת העידן של סיגול התרבות הכללית שמו להם למטרה המשכילים להרחיב את התחום הלא יהודי במחשבתם של יהודים ובהתנהגותם, כיום היעד הפוך בבירור: להרחיב את התחום היהודי. הדבר מחייב בחינה זהירה של הגבול בין התחום היהודי לתחום הלא יהודי. אם יוסיף הגבול להיות לא מוגדר או מעורפל, לא תובחן היהדות בבירור מסביבתה והיא תיראה פשוט כמסורת היסטורית המקנה תוקף לערכיה של התרבות השלטת. בתור שכזו תיהפך לקישוט, אם לא למיותרת.

קביעת הגבולות היא משימה קשה המלווה בחרדה, משום שהיא כרוכה בשלילה ובחויב גם יחד, בצורך לשמור על פתיחות אך בה בעת לעורר תחושת עצמי ברורה ולקיימה. מעולם לא היה יחס מקבל כל-כך של החברה האמריקנית כלפי היהודים ושל הדתיות האמריקנית כלפי היהדות כבימינו

אלה. ואולם בכל אחד מן המקרים יש בתוצאה משום איום הרסני להישרדות היהודית. נטייתם של נוצרים להתייחס בחיוב לנישואי תערובת עם יהודים וקבלתן של מסורות יהודיות (אך לא של יהדות נבדלת, מובחנת ומודעת לעצמה במלואה) למארג הרב־תרבותי באמריקה מביאות לידי יצירת זהות יהודית שאינה מוסתרת עוד מתוך בושא או פחד, אך זהות שגבולותיה נשחקים. ככל שהיהדות פורצת את גבולותיה שלה ומתמזגת עם החברה והתרבות באמריקה, כן רווחת ההנחה שעל גבולות אלה להיות חדירים יותר לא רק ליסודות אמריקניים או מערביים אלא גם ליסודות נוצריים. בנסיבות כאלה יש להפנות את עיקר הדחף בחינוך היהודי כלפי פנים. פעם נראה חשוב להראות במה יהודים דומים לנוצרים וכיצד מסורות יהודיות מבשרות ערכים אמריקניים המקודשים בחוקה האמריקנית. היהדות נלמדה, ברוח הקתאיזם, כזן המשותף לסוג "דת", הכולל גם את הנצרות. זוות ראייה ממזגת זו לא פגעה בהמשכיות היהודית כל עוד היו היהודים נפרדים מבחינה חברתית. כיום ברור שבן תרבות יהודית חייב להכיר יהדות וערכים יהודיים לא רק ביחסם לנצרות ולתרבות האמריקנית אלא גם כמובחנים מהן. התכלית הנחוצה לחינוך היהודי בימינו אינה טיפוחם של אמריקנים בני תרבות מבחינה יהודית, אלא של יהודים בני תרבות מבחינה יהודית. הראשונים היו אנשים שהעשירו את זהות היסוד שלהם כאמריקנים ביסודות נבחרים שמקורם היהדות; ואילו האחרונים הם אלה שזהותם העיקרית היא ביהודיותם.

אך גבול תרבותי (בניגוד לגבול דתי) בין התחום היהודי לתחום הלא יהודי עלול ליצור בידוד אשר כופה החלטה לטובת האחד כנגד האחר, להוציא בסביבת גטו. בחברה הפתוחה שבתפוצות, הצבת אפשרות של בחירה לתלמידים תביא כמעט תמיד לידי בחירה בתרבות הלא יהודית, שיש לה את כל היתרונות שבחשיפה תקשורתית ובלחץ חברתי של קבוצת הדומאים. רק חינוך מקיף הקושר בין המורשת היהודית לזו הלא יהודית עשוי להקנות מודעות הן לנקודות מגע הן לצרימות – ואפילו ליריבות – בין ערכים יהודיים לערכים לא יהודיים (וכמובן, ההשלכה המעשית היא חינוניותו של חינוך בית־ספרי יהודי המשלב יסודות תרבותיים יהודיים ולא יהודיים).

אחת ממשיותיו החשובות של החינוך היהודי היא אפוא לקבוע היכן הן נקודות המגע והניגוד, ולהבהיר לתלמידים במה שותפה היהדות למסורות המערביות ובמה היא נבדלת מהן. אפשר, לדוגמה, לבקש מהם לקרוא קטעים מפתבים יהודיים לצד כתבים מקבילים מספרויות אחרות. כך יתברר להם איך באים לידי ביטוי בספרות היהודית כמה מערכי היסוד ביהדות – כגון פיקוח נפש או תיקון עולם; בה בעת ילמדו איך מסורות אחרות, בעיקר

היוונית-רומית והנוצרית – אך גם דתות מזרחיות וכתבים קנוניים שבאות בהם לידי ביטוי התרבות האזרחית האמריקנית והתרבות הפופולרית האמריקנית – מתייחסות לחיי אדם ולטיפול החברה. לימוד זה יאפשר לתלמידים לעורר בהדרגה תחושה פנימית באשר למקומם של הגבולות בין היהדות לבין אמונות ותורות פילוסופיות אחרות. עתה יוכלו לצדד בערכה הפנימי של השקפת חיים יהודית הראויה לשימור במסגרת האורגנית של העם היהודי, ולדחות את התפיסה המפתה שהיהדות מציעה רק דפוסים היסטוריים ואתניים המביעים באופן פרטיקולרי ערכים המקובלים כמעט על הכול.

חינוך כמשיכה אל מעגל המחויבות היהודית

חינוך יהודי למחויבות יהודית, בהקשר דתי ליברלי, עלול לעורר בעיה הייחודית לו. חינוך יהודי חילוני, בעיקר בהקשר הישראלי, עלול להקנות ראייה חד-משמעית לילד כשופט וכמבקר של המסורות היהודיות שהוא לומד. חינוך כזה אינו יכול להגביל את חירות ההכרעה של הילד, שכן הוא רואה בחירות האישית (בין שהיא עצמה ערך יהודי בין שאינה) ערך נעלה על הציוויים המגולמים במסורת. לפיכך, המסורת לעולם אינה מבטלת את כוחו של הילד לבחור, והמחנך יכול, וצריך, לחשוף את הילד רק לגישות יהודיות שונות, היסטוריות ועכשוויות, כדגמים אפשריים אך לא מחייבים. כנגד זאת רוב החינוך היהודי הדתי עומד על כך שהמסורת תיתפס כמציבת נורמות. על-פיו, אתיאיום אינו גישה יהודית תקפה, וכמוהו גם כל אורח חיים המתנגש בהלכה, גם אם מובן שההלכה שרויה באינטראקציה עם הסביבה, מתפתחת מבחינה היסטורית ומותאמת בפרשנות מדרשית. יש מובן שבו הליברלי (שמשתמע ממנו אוטונומיה) והדתי (שמשתמע ממנו כוחה ה"מחייב" של המסורת) הם תרתי דסתרי.

הקונפליקט בין הליברלי לדתי כפי שהוא מתחולל ביהדות הרפורמית אינו ניתן לפתרון מלא, ובמונחים מעשיים הוא מהווה מכשול מרכזי בתחום החינוך. תכליתו של חינוך יהודי דתי ליברלי אינה לעשות את הילד אדון למסורת, גם לא משרתה. הכישלון הנפוץ בניסוחה הבהיר של עמדת ביניים לעתים קרובות גורם ללומד שיתהה אם היהדות היא אוצר בלום של אמונות ומנהגים שהוא יכול לבחור מהם כרצונו, או גוף של חיובים שעליו למלא. "בחירה מושכלת" כתכלית חינוכית בשום פנים אינה פתרון לדילמה, אלא הכרעה לטובת אוטונומיה המצמצמת את היוזמה החינוכית לכלל אספקת משאבים להכרעת היחיד. לעומת זאת, בחירתו המוקדמת של המורה בציוויים או בדגמים מסוימים ולא באחרים לא זו בלבד שהיא מעקרת את גוף המסורת,

אלא שהיא אף מגבילה את חירותו של הילד לא פחות משהיא מגבילה אותה בהציגה את כלל המסורת שנתקבלה כמסורת נורמטיבית. לדעתי, המוצא מדילמה זו הוא ההנחה ההתחלתית שהילד מתחנך אל תוך מסורת דתית, לא רק תרבותית, השואפת להנחות את החיים, לא רק לשפרם. לטענות אלה יש להתייחס ברצינות בכללותן. משימתו של ההורה או המורה היא להסביר ולנתח מתוך מעגל המחויבות האישית שלהם (חינוך יהודי אינו "אובייקטיבי"). היעד הוא למשוך את הילד אל המעגל, "לעורר" תחושה של החיים במעגל יותר מאשר לחנך (במובן של "משיכה החוצה" המשתמע מהשורש הלטיני educare). לאחר קבלת המחויבות, כשהילד נתפס לעניין, באה הבחירה. היא מגיבה על אתגרים שמציבות סתירות הטבועות במסורת (שהיא עצמה מורכבת מרכיבים רבים שלעיתים סותרים זה את זה), כמו גם על אתגרים שמציבים ערכים שהופנמו מחוץ לתחום היהודי ובאמצעות פירוש מחדש הובאו לכלל הרמוניה עם היהדות.

הכנסת ליברליות לתחום היהודי הדתי דילמה שנייה של חינוך יהודי ליברלי, לבד מהקונפליקט בין בחירה לחובה, נובעת מאי־שיוכותה הגלויה של הליברליות ליהדות. הליברליות, אף שהוגדרה הגדרות שונות במרוצת ההיסטוריה, משמעה כיום טנטטיביות, סובלנות ופשרה. היא נוטה לעבר האוניברסלי יותר משהיא נוטה אל הפרטיקולרי. היהדות בעבר – וגם בהווה, לפי כמה מדבריה הקולניים ביותר – נסמכת על הוודאות שמקורה טרנסצנדנטי ושהיא התגלות ייחודית לעם ישראל. משום כך – כמו גם בשל סוגיית החירות הנזכרת לעיל – הליברליות (בעיקר במדינת ישראל) נכרכת באופן כללי בחילוניות. משימתו של המחנך היהודי הליברלי קשה בשל הצורך לטעון שהליברליות אינה זרה ליהדות (לפחות לא בכוח), וודאי אינה יריבתה בהכרח. הקושי מעורר את הפיתוי לצקת ליברליות (או אוניברסליות) בכתבים שבבירור אינם סובלים פרשנות כזו. על כן המורה נזקק מיד למדרש, הטכניקה הפרשנית המאפשרת לשולטים בה לגלות משמעויות אישיות בכתבי הקודש. המורה מכריז כי לפנינו טקסט שאפשר לקרוא בו בדרך משלנו, בהתאם להעדפותינו הקוגניטיביות, המוסריות או האסתטיות (זה קל יותר בגלל ההנחה הרווחת בהקשר האינטלקטואלי הנוכחי, שהקוראים – לא הסופרים – קובעים את משמעות הטקסט). אולם אסטרטגיה זו, אם נבחרה לבדה, מחייבת לנטוש את זווית הראייה ההיסטורית, המהותית לגישות הליברליות של היהדות עוד מאז ראשיתה של חוכמת ישראל, בתחילת המאה ה-19.

היושר ההיסטורי דורש להכיר בכך שכרוב המקרים ערכים ליברליים מקורם מחוץ למסורות דתיות (למרות טקסט מזדמן המעיד על ההפך), ושהם תוצר של מודרניות, לא של דתיות. בשלב מסוים צריך החינוך היהודי הליברלי להכיר בקונפליקט ולסגל את הצגת הטקסט בהקשרו (ההיסטורי). רק אז יוכל להמשיך אל ההבחנה הבהירה באמצעות כלי הקיבול היהודיים (דרכי פולחן, לדוגמה) העשויים ליישן יין חדש בלי שיתנפצו. החלופה תהיה להותיר ערכי יסוד של יהודים ליברלים מחוץ ליהדות ולצמצמה באמצעות הקצאת חיובים קיומיים בסיסיים, ובסופו של דבר אולי אף להורידה למעמד השמור ל"מסורות מפוארות".

מזיכרון למצווה, מהיסטוריה להלכה

טיפול זיכרון יהודי ממלא תפקיד חיוני בתהליך החינוך היהודי. אך תהא חשיבותו של הזיכרון ביהדות, של ה"זכור!" המקראי, אשר תהיה, חינוך יהודי המדגיש אותו יתר על המידה מסתכן בעיצוב זהות יהודית מדומה במקום זהות יהודית ממש. מוזיאונים הם מקומות המקדשים את היהדות (ואת מה שעשו ליהודים); הם מעצבים זיכרון ומטפחים אותו. כשלעצמו, הביקור בהם הוא בלי ספק חוויה יהודית, אך היא משנית באופייה. החוויה היא היסטורית, לא ממשית; אנחנו צופים בעבר, לא שבים וחווים אותו על בשרנו. חינוך יהודי השואף להגיע לגרעין העצמיות חייב להתמקד בקבוע (המצווה), לא רק בחולף (החוויה); הוא חייב להוביל להלכה, בין שמבינים מונח זה באופן מילולי בין שמבינים אותו באופן מטפורי. הוא אינו יכול להסתמך על ביקורים במוזיאונים או בסרטי קולנוע יהודיים או על פעילות יהודית לא סדירה אחרת (אפילו לא על מסעות לישראל של יהודי התפוצות). חינוך יהודי מוצלח משיג שתי תכליות: הכלת פעילות יהודית ספציפית, חזרת ונשנית, על שגרת החיים האישיים וחיי המשפחה (הלכה במובן רחב) ויישום ערכים שנשאבו ממקורות יהודיים (כתובים ושאינם כתובים) בהחלטות בתחום הפרטי ובתחום הציבורי כאחד. בקצרה, היהודי המחונך מבחינה יהודית ידבר ויפעל דרך קבע הן בתוך היהדות הן מתוך היהדות כלפי העולם הרחב.

קהילת לימוד יהודי

הבית

לנוכח הכוחות הצנטריפוגליים החזקים הפוגעים בזהות היהודית בתפוצות, נזקק החינוך היהודי שם לסביבה תומכת המאופיינת באמונה משותפת בערכה

של השתייכות לעם יהודי המושכל ביהודיותו. לפיכך, משימת היסוד של מחנכים יהודים היא להגדיל את מספרן של קהילות של לימוד יהודי שיתאפיינו בהכרה המשותפת בכך שחינוך יהודי – ליהודים – הוא המקור של עיקרי החיים. שלא כהכשרה מקצועית, לחינוך שכזה אין קו סיום. על כן בני התרבות היהודית המובהקים ממשיכים להיות תלמידים: לעולם לא יסיימו את תלמודם, תמיד ילמדו עוד.

על הורים וילדים לראות את עצמם אפוא מעורבים במסע-לימוד משותף, לא שלם מעצם הגדרתו. משימתם של הילדים אינה להגיע לרמת הידע של הוריהם, אף לא לעלות עליהם, אלא להצטרף אליהם למסע. הקהילה הראשונה של למידה יהודית להורים וילדים היא הבית. רק כאשר נוצקת בבית ומחוזקת בהתמדה זיקה של מחויבות משותפת ללימוד יהודי, בית-הספר עשוי לתפקד כראוי כקהילת למידה שנייה. כאשר הבית נכשל בניסיונו לחנך במילים ובמתן דוגמה, החינוך היהודי נדחק מהבסיס העיקרי שבו מעוצבת האישיות, ונעשה שולי. או אז נהפך לימוד היהדות לפרויקט שמתבצע ומושג לצד דיסציפלינות אחרות, אך אינו נבדל מהן במהותו. במקרה כזה יש לו נקודת פתיחה וקו סיום (על-פי רוב בגיל בת מצווה או בר מצווה).

בית נטול לימוד ומנהג יהודיים בדור אחד ייבנה אך בקושי רב מחדש כבית יהודי בדור שאחריו. באשר נתהווה ישימון יהודי, הפתרון הטוב ביותר הוא, כמדומה, לחנך משפחות שלמות, יחדיו, ביסודות היהדות בחסות בית-הכנסת, כדי להשריש את התהליך מחדש בקרקע הולמת, ששם יוכל ליצור שלשלת המשכיות בין דורית.

בתי-ספר ומורים

גם בבית-הספר יש לראות קהילת לימוד, ובמורה – לומד עמית, לא רק מקנה למידה. על המורים להבהיר לתלמידים שהם עצמם טרם היו ל"בני תרבות יהודית", אלא רק למי שכבר עשו בנתיב זה דרך ארוכה יותר משעשו תלמידיהם. משימתם היא לעזור למתחילים להתחיל, למתקדמים להתקדם מהר יותר ולכולם להעריך את ההתנסות ולהוקירה. מורים ישפיעו על תלמידיהם רק אם ישמשו מופת אישי ללימוד יהודי.

לבד מהיותם מופת ללימוד יהודי לתלמידיהם, מורים הם גם, במובן רחב יותר, יהודים למופת. לנוכח הפלגנות הדתית בעם היהודי, המורה יהיה בהכרח נציג של מגמה יהודית מסוימת. לפיכך, בבתי-הספר היהודיים של התנועה הרפורמית, לדוגמה, רוב המורים ליהדות, או כולם, יהיו יהודים

רפורמים לא רק להלכה, אלא למעשה, מתוך שכנוע פנימי. הגישה הרפורמית של המורה צובעת את הבנתו בהיסטוריה היהודית, באמונה ובמצוות. מאחר שקהילות מתקיימות בטריטוריות, אלה שנוצרו בבת־ספר יהודיים רפורמיים נטועות בנופיה הרעיוניים של התנועה הרפורמית.

תוכנית הלימודים

תוכנית הלימודים הנדרשת בבית־הספר היהודי נסמכת על שני עמודי תווך: תודעה אתנית וידע דתי, יהודיות ויהדות. השפה העברית היא היסוד של שניהם. אשר לתודעה אתנית – היא המאפיין התרבותי העיקרי של העם היהודי, ערוץ הביטוי ההיסטורי שלו ומוקד הערכים שאי אפשר לתרגמם במלואם לשפות אחרות; אשר לידע דתי – הוא הגשר המקודש בין אלוהים לישראל, הכלי לתורה ולתפילה. לא ייתכן להיות מחונך מבחינה יהודית ללא עברית קלאסית ומודרנית. אפילו באמצעות ידיעה חלקית של השפה אפשר להביע מושגים וערכים המגדירים את הקהילה שלא תמיד אפשר להביע די בשפות אחרות. על החינוך היהודי הבסיסי ביותר ללמד לפחות את משמעותן של מילות מפתח, רובן בעברית אך מקצתן גם בשפות יהודיות אחרות, המרכיבות את אוצר המילים של השיח היהודי. דוגמאות מתבקשות הן: תורה, תפילה ומענטשליכקיט.

הבסיס האתני אף יתחזק כאשר יילמדו ההיסטוריה של היהודים לתקופותיה והתייחסותה להיסטוריה הפרטית של לומדיה. חשוב במיוחד הידע על אודות חיים יהודיים בזמן הזה ובכל מקום, שכן הוא מסייע ביצירת תחושה של אחווה יהודית ואחריות הדדית. הלימוד על חיים יהודיים בישראל ממלא תפקיד מרכזי אצל יהודי התפוצות; כדי שישראלים ייעשו לבני תרבות יהודית נדרשת מהם שליטה במידע מדויק על אודות התפוצות. התוודעות לטרגדיה היהודית, ובעיקר לשואה, והכרת הספרות היהודית המודרנית והספרות הישראלית ממלאות תפקיד דומה בעירור תחושה של שותפות בגורל ובתרבות, שהם המרכיב האתני בחינוך היהודי.

ואולם כיהודי רפורמי אני משוכנע שיהדות הנסמכת על העמוד האתני לבדו אינה בת קיימא יותר מכמה דורות. בתפוצות נבלעת היהדות האתנית במהירות רבה בתרבות האמריקנית הכול־סופחת; בישראל היא נהפכת מיהודית לישראלית. רק חינוך יהודי המטפח אמונה דתית ומעשה דתי עשוי לקיים זהות יהודית בטווח הארוך. מכאן שעל החינוך היהודי להשיב בשלילה לאופציה החילונית גם כאשר החילוניות משולבת ביסודות תרבותיים יהודיים, לא רק משום שהחילוניות היא בבחינת איום להישרדות היהודית, אלא משום

שהעם היהודי, מנקודת המבט של היהדות הרפורמית, מוגדר באופן בסיסי על-פי דתו. כפי שציין ליאו בק, קהילת הלימוד היהודי שונה מבחינה איכותית מקהילות לימוד חילוני משום פנייתה לשאלות המוחלט של קיום אנושי. אצל היהודי החינוך היהודי מנחה את החיפוש הדתי.

כך קונים הכתובים הדתיים של היהדות חשיבות עצומה. מבחינת היהודים הרפורמים הם אינם תעודות מילוליות של התגלות, גם לא חיבור אנושי חילוני. מנקודת המבט הרפורמית, תורה, בהבנה רחבה, היא תוצר היחסים בין אלוהים לבין העם היהודי. קהילת הלימוד הרפורמית רואה בכתובים לא רק תעודות היסטוריות גרידא, גם לא ציויים רשמיים סמכותיים מטבעם. היא רואה בהם כלים המכילים מסרים דתיים ומוסריים שהיחיד, בשל מחויבותו הדתית והאוטונומיה האישית שלו, יכול לבחור לקבלם כמחייבים מבחינת האמונה והמעשה.

הקהילה מתחילה במחויבות למסורת כמקור לאמת ולערכים. אפילו כאשר הכתובים מכילים רכיבים שהקהילה או כמה מחבריה סבורים שעליהם להתנגד להם על בסיס אינטלקטואלי או מוסרי, חילוקי הדעות אינם פוגמים במחויבות למסורת בכללה. הסובייקטיביות של המורה והתלמידים מאזנת באובייקטיביות של המסורת בכללה. יתרה מזו, לעתים קרובות המסורת עצמה מקנה אופציות שונות, והמורה ייטיב לעשות אם ידגיש את המגוון הפנימי.

על היהודי המחונוך להכיר את המגוון הרחב ביותר של היצירות הדתיות היהודיות. ואולם באופן טבעי, חינוך יהודי רפורמי ידגיש את הכתובים שהיהדות הרפורמית נתפסת בהם כרלוונטית לזמננו. אלה יכולים להימצא במקרא, בתלמוד, במדרש או בספרות הדתית המאוחרת יותר (בייחוד בסידור), אם כי למקרא שמור מקום מיוחד הן בשל היותו מקור ראשוני הן משום תפקידו בבית הכנסת.

מדרש וזיכרון, היסטוריה וביקורת

יחסה של קהילת הלימוד לכתבי היהדות ישתנה על-פי הגיל והמקום התרבותי. ילדים מגיעים ליהדות באופן לא רפלקסיבי ולא ביקורתי, קודם שנחשפו לתרבות כללית ביקורתית. הורים ומורים מזמנים לילדים התנסויות יהודיות ומספרים להם סיפורים טעוני ערכים על בני עמם, מתוך כוונה ליצור זיכרונות ראשוניים חיוביים שיעצבו את זהותם היהודית. הסיפורים, שעתידים להיות חלק מן הסיפור האישי שלהם עצמם, מכונים במטבע הלשון היהודי המסורתי "אגדות"; כאשר מקורם בטקסטים תנ"כיים ורבניים, סיפורים אלה

הם מדרשים, וכמו מדרשים קלאסיים, הם "נאיוויים", קדם-רפלקסיביים וקדם-ביקורתיים.

כאשר ילדים יהודים מתבגרים ואופקיהם מתרחבים באמצעות חינוך כללי מוגבר, הכתובים מתענגים בהקשרים היסטוריים. הילדים מתחילים להבין את היהדות ביחס להתנסות ההיסטורית המשתנה של העם היהודי. לימוד השוואתי יניב כעת מודעות לא רק לדרך שבה התייחדה היהדות אלא גם – ובוודאי בהקשר של החינוך הרפורמי – לאופן שבו התפתחה היהדות והתקדמה. זאת ועוד, הביקורת חלה על מושגים מסורתיים המתנגשים עם המודרניות, כגון התגלות מילולית של התורה שבכתב והתורה שבעל-פה. אולם הסיפור אינו מודח מפני ההיסטוריה. תחת זאת מכים שורש יחסים דיאלקטיים בין מדרש להיסטוריה, בין זיכרון קולקטיבי להתבוננות ביקורתית בו.

מבחינת הילד התהליך מתחיל במדרש ונע לעבר ההיסטוריה; מבחינת המבוגר הוא מתחיל לעתים קרובות בהיסטוריה ונע לעבר המדרש. במקרים רבים הורים המצטרפים לקהילת הלימוד הם נטולי זיכרונות יהודיים ואין ברשותם לא הזיכרונות הקולקטיביים של העם היהודי ולא זיכרונות אישיים של חוויות יהודיות שחוו בילדותם. אלה בוודאי פני הדברים כשמדובר במתגיירים, אך במידה הולכת וגוברת גם כשמדובר ביהודים מלידה. הם מצטרפים לקהילה מצוידים בזוויות הראייה הרלטיוויסטיות, אולי גם הביקורתיות, פרי החינוך הכללי ברמה האוניברסיטאית. בתוך הקהילה הם עושים את דרכם מההיסטוריה למדרש ולזיכרון, אל מציאת הסיפור האישי שלהם בתוך הסיפור הקולקטיבי של עם ישראל ואל מציאת ערכים יהודיים שביכולתם לשאוב מתוך אוצר כתבי היהדות.

לפיכך שוררת בקהילת לומדים רבידורית דיאלקטיקה כפולה. המסלולים שעושים הילד והמבוגר קרבים זה לזה מכיוונים שונים ויוצרים דיאלקטיקה בין אישית. בה בעת יעדם הוא דיאלקטיקה פורייה ונמשכת בין סיפור להיסטוריה, בין קרבה לריחוק, בין מחויבות לביקורת.

והנה רק דוגמה אחת: סיפור יציאת מצרים. לילדים קטנים זה סיפור על גיבורים ורשעים שהשתלשלות האירועים בו מעוררת את פליאתם, כמו גם את הזדהותם עם בני ישראל המשועבדים המבקשים חירות פיזית וחירות דתית. למבוגרים המבקשים להיכנס ליהדות או לשוב אליה זה בראש ובראשונה סיפור – אולי מיתוס – שהקשרו הוא המזרח הקרוב הקדום, ואשר יש להבינו במסגרת ההיסטוריה היהודית וההיסטוריה הכללית, בדומה לתיאורי הגאולה שנשתמרו בקרב עמים אחרים. אבל אפילו כאשר הילדים, בתהליך

הלמידה המתקדמת, מאבדים בהדרגה את תמימותם באשר להיסטוריה ומרחיבים את הבנתם, הלימוד היהודי מוביל את המבוגרים מעיסוק בהקשר בחזרה אל הכתוב עצמו. אף-על-פי שזווית הראייה ההיסטורית אינה ננטשת, נוצרים יחסים בינה לבין סיפור יציאת מצרים, המפותח ומופנם מחדש, סיפור של גאולה המעוצב בכלל הכתובים הנלמדים שונים בו: התיאור המקראי, המדרשים וכל מקור חיצוני ליהדות היכול לשפוך עליו אור. גילויין של כתובות חדשות או ראיות ארכיאולוגיות מצד אחד, וקריאה מעמיקה ונרחבת יותר במקורות יהודיים מצד שני, מטפחים דיאלקטיקה זו שבין זוויות הראייה הפנימית והחיצונית. כאשר סיפור יציאת מצרים מגולם מחדש בסדר פסח, מדרש והיסטוריה יחדיו מניבים מצווה.

באופן כללי, קהילה (רבנים, מורים, הורים, ילדים, וכיוצא בהם) הלומדת יחד כתובים צריכה גם להיות קהילה שמקיימת את יהדותה יחד. לפיכך, בן התרבות היהודית נעשה ליהודי המקיים מצוות; הזדהות אישית והכרה אינטלקטואלית מובילות לביטוי דתי. בסביבה ליברלית ישתנו אורחותיו של היחיד, ואף-על-פי-כן, אנשים שסיגלו להם מערכת נורמות דומה שמקורה במסורת יכולים לפעול יחד כחבורה דתית. כאשר הם מקבלים עליהם עול מצוות ייבדלו המשתתפים זה מזה קרוב לוודאי בכל הנוגע לרציונל התיאולוגי למחויבותם. יהיו שיראו בהן ציוויים מן השמים ויהיו שיראו בהן מסורות מקודשות של העם היהודי. אך הבדלים באשר למקור ולסמכות אינם צריכים למנוע בעד הקהילה מלקיים יחד מצוות ולציין חגים.

סיום

אף-על-פי שהתכלית הראשונה של החינוך היהודי הדתי, קרי תחושה חזקה של העצמי היהודי המעוגן היטב בקהילה יהודית ובמסורת יהודית דתית, דורשת שימת דגש בייחודיות ובהפרדה, היא אינה מתמצה בכך. היהדות עצמה, במשיחיותה, נוטה לעבר העולם. בן התרבות היהודית מעוגן בעולמה של היהדות, אבל עצם העיגון מאפשר לו, בלי שיאבד את עצמיותו היהודית, לפנות אל הקהילה האנושית, והלאה אל היעד האוניברסלי. מה שמבדיל בין מאמץ מעין זה לבין ביטול עצמי יהודי הוא עצם עשייתו מעמדה שבתוך היהדות אל מעבר לגבול שהחינוך היהודי סימן בבירור. יהודים בני תרבות יהודית, בעלי ידע בעבר ובהווה של העם היהודי המשוקעים בחייו הרוחניים, אינם צריכים לפחד מהיטמעות. הם יכולים להשתתף באופן מלא בחיי החברה הפתוחה, בבטחה, כיהודים.

מיכאל א' מאיר: תוספתא

לדעת מיכאל מאיר, משימתו של החינוך היהודי היא לסייע ליהודים למצוא את דרכם בהוויות העולם המורכבות של ימינו תוך קיום זהות יהודית שוקקת. על אף שמאיר מבסס את תפיסת החזון שלו על עקרונות המחשבה היהודית הליברלית הקלאסית, הוא קורא לשינוי ניכר בחינוך היהודי, המושתת עליהם. מחקריו בהיסטוריה של הזהות, הדת והחינוך היהודיים המודרניים שופכים אור על הגישה הרווחת לחינוך היהודי בתנועה הרפורמית, ובה בעת מדגישים את היסודות החדשניים בתפיסת חזונו.¹ כך, לדוגמה, החינוך היהודי הרפורמי מטעים את החופש בקבלת החלטות, ואילו מאיר מאמין כי יש להפגיש ילדים עם המורשת היהודית מוקדם ככל האפשר, כדי לכונן בסיס שעל-פיו יעצבו את אמונותיהם ומנהגיהם היהודיים בבגרותם. בניגוד לדגש הרפורמי המסורתי בהיבטים האוניברסליים של האידיאל הדתי ובאידיאל החברתי ביהדות, מאיר קורא להתמקדות "במה שהיהדות נבדלת בו". יתרה מזו, החינוך הרפורמי מתרחש ברובו בבית-הכנסת ובחינוך היהודי המשלים, ואילו מאיר מייחס חשיבות לבית, לבית-הספר היהודי ולמחנות הקיץ. נוסף על לימוד החגים היהודיים והמקרא, מאיר דוגל בהוראת המנהגים ובלימוד ההלכה וההיסטוריה היהודית.

מאיר מנסח את רעיונותיה החינוכיים של קבוצה ההולכת ומתגבשת בתנועה הרפורמית, על אף שלא התקבלו בזרם המרכזי. בהיותו משוכנע בחשיבותם המכרעת של רעיונות חינוכיים אלה לעתיד התנועה הרפורמית, ביקש לכנס מחנכים רפורמים כדי שישקלו את הצעותיו. בנובמבר 1996

1 ראו מיכאל מאיר, בין מסורת לקדמה: תולדות תנועת הרפורמה ביהדות (ירושלים: מרכז זלמן שזר, תש"ץ).

נפגשו בלוס אנג'לס מחנכים, חוקרים ורבנים מרכזיים מבית-הספר לחינוך ע"ש ריאה הירש (להלן RHS) של ההיברו יוניון קולג' וממוסדות חינוך רפורמיים אחרים בצפון אמריקה עם מאיר וכמה מהשותפים לפרויקט זה כדי לדון בטיטוט מאמרו. עיתוי המפגש היה מוצלח, שכן בתי-הספר היהודיים והמשלימים של התנועה הרפורמית היו בעיצומו של תהליך המשגה מחדש של תוכניות החינוך שלהם. לאחר מכן התפרסמו מאמרו של מאיר וכמה תגובות עליו בכתב העת של הגוף הרבני של התנועה, הוועידה המרכזית של רבני אמריקה (Central Conference of American Rabbis, להלן – CCAR). במבוא שחיברה שרה לי, מנהלת RHS, לנוסח הדברים שנדפסו בכתב העת דווח על דיונים נוספים במאמרו של מאיר, בישיבות של פרויקט "בתי-ספר יהודיים למאה ה-21" ובקולוקוויום של תלמידי RHS. "כל שיחה ושיחה הולידה שאלות וסוגיות חדשות", כתבה לי, "ולפיכך הדיון חייב להימשך."² הדיונים במאמרו של מאיר ובסוגיות שהוא מעלה לעיונם של מחנכים רפורמים מלמדים על העשוי להתרחש כאשר זרם דתי תר אחר רעיונות חדשים לשם החייאת תפיסת החזון החינוכי שלו. לרעיונות של מאיר נודע ערך גם אצל קהל רחב יותר של יהודים ליברלים מודרניים בעלי זיקה דתית. התוספת למאמרו של מאיר פותחת במובאות מכתביו העיוניים על זהות יהודית מודרנית ועל תולדות היהדות הרפורמית. אחר-כך מובאים דבריו של מאיר על עתיד מערכת החינוך של התנועה הרפורמית, כולל תפקיד הרב.

חלק א: תולדות היהדות הרפורמית

מודרניזציה וזהות יהודית

בתקופה הטרנס-מודרנית מנעה ההתאמה בין משפחה לחברה מלהפוך את הזהות היהודית לבעיה. הורים נטעו בילדיהם את הערכים שספגו בילדותם שלהם, ערכים שציוותה להם חברה יהודית אוטונומית מבחינה רוחנית. היתה המשכיות בין הדורות. אין זאת אומרת שהמעבר מילדות לבגרות אצל יהודים בתקופה הטרנס-מודרנית היה פשוט לחלוטין לכולם. אין ספק, הפסיכודינמיקה של ההתבגרות יצרה משברים משפחתיים גם אז, אבל משברים אלה טופלו במסגרת

Sara Lee, "Introduction: Perspective on the Educated Reform Jew", *CCAR Journal* 2:46:2 (Spring 1999), p. 5

האפשרויות המוגבלות הזמינות למי שהגיע לפרקו. אפשרויות אלה בהחלט היו עשויות לכלול דרכים חלופיות לקיום יהודי, כגון הדרך הפייטיסטית או הדרך הרציונליסטית; אבל כולן היו במסגרת גבולות שנקל להבינם. הסופר-אגו שנטעו ההורים יצר על-פי רוב "נורמה קולקטיבית מרבית במונחי האידיאלים של התקופה".³

המודרניזציה פותחת פתח לעולם שמחוץ לקהילה היהודית ומזמנת בחירות שמאיימות על ההמשכיות. מנקודת המבט של זהות יהודית, המודרניזציה היא תהליך היסטורי של חשיפה גוברת לרעיונות ולסמלים לא יהודיים, המכרסמת יותר ויותר בהמשכיות הבין דורית הנתונה, תחילה במקום אחד ואחר-כך במקום אחר, תחילה במעמדות מסוימים של יהודים ואחר-כך במעמדות אחרים. התוצאה היא מודרניות יהודית: המצב הנמשך שבו הרציפות הפנימית שרויה בקונפליקט, בכוח או בפועל, עם כוחות שמחוץ למסורת היהודית. אם לנסח זאת במילים אחרות, זהות יהודית מקיפה, טרום-מודרנית, מצמצמת את עצמה כדי לפנות מקום לרכיבי זהות אחרים. לעתים היא סתם מתמידה לצדם, לעתים מתערבבת בהם בחופשיות. בהשפעה היחסית של הרכיב היהודי חלו תנודות, והיא גדלה או קטנה לעומת הרכיבים החדשים שמקורם מחוץ לעולם היהודי.⁴

[...] לדידו של היהודי בעולם המודרני היהדות היא רק חלק מזהותו הכוללת. כאשר הוא מכנה את עצמו "יהודי" הוא מביע רק אחת מנאמנויות מרובות. ואולם שילוב של לחצים חיצוניים וזיקות פנימיות גורם לו לעתים קרובות שיהיה ער יותר להזדהות זו מאשר לאחרות. מודע להשפעת יהדותו על דמותו ועל אורח חייו, הוא מנסה להגדיר את תחומו ולהתאים אותה לרכיבים האחרים של העצמי. מודעות עצמית יהודית מעין זו – אף שאינה חסרת תקדים בהיסטוריה היהודית – אפיינה במיוחד את שתי המאות החולפות.⁵

3. Erik H. Erikson, *Childhood and Society* (New York: W.W. Norton, 1950), p. 270

4. Michael Meyer, *Jewish Identity in the Modern World* (Seattle: University of Washington Press, 1990), pp. 6-7

5. Michael Meyer, *The Origins of the Modern Jew: Jewish Identity and European Culture in Germany 1749-1824* (Detroit: Wayne State University Press, 1967), p. 8

ובגרסה עברית: צמיחת היהודי המודרני: זהות יהודית ותרבות אירופית בגרמניה 1749-1824 (ירושלים: כרמל, תשנ"א).

התפתחות היהדות הרפורמית

עיוניו של מאיר מתמקדים בניסיונותיהם החלוציים של יהודים גרמנים להתמודד עם הקונפליקט בין רכיבים יהודיים ללא יהודיים בזהותם. מאמציהם כללו את המחקר בפילוסופיה, בתיאולוגיה ובהיסטוריה היהודית, וביישומם בתחומים הקשורים לחברה ולתרבות דוגמת חינוך, הוויית בית-הכנסת, הלכה ואמנויות. על אף שלא עלה בידי חלוצים אלה ליישב את הקונפליקט, הניחו את הבסיס ליהדות "המתקדמת" בגרמניה ומחוצה לה.

מאיר רואה בהתפתחות היהדות המתקדמת גורם מרכזי בהמשכיות היהודית בעידן המודרני, שכן הציעה דרך לרוב היהודים שרצו להישאר במסגרת היהדות אך לא יכלו עוד לחיות ברוחה של האורתודוקסיה או להזדהות עמה. אלמלא האפשרות הזו, מאיר מטעים, היו עוד יהודים רבים מאוד עלולים להתבולל.

הוא מתחקה אחרי גלגוליה של היהדות הרפורמית, מגרמניה לאמריקה, מהשראה למיסוד, ומקומץ מנהיגים רוחניים לתנועה מרכזית ביהדות העולמית:

מקורותיה של היהדות הרפורמית באמריקה של היום טמונים בתמורה החברתית, הפוליטית והאינטלקטואלית שעברה יהדות מרכז אירופה כשהחלה בתהליך התרבות והאמנסיפציה. בעשורים הראשונים של המאה ה-19 ביקש חלק מהקהילה היהודית לתקן את היהדות באופן שיסגל אותה למצבה החדש כישות שאינה מבודדת עוד מסביבתה מבחינה פיזית ואינטלקטואלית. הרפורמים הראשונים לא ביקשו לכונן זרם נפרד אלא להשפיע על חייהם הדתיים של כלל היהודים. הם רצו להעניק ממד אסתטי מספק לתפילה ולהתאים את התיאולוגיה והפולחן לעקרונות פילוסופיים, לרגישויות מוסריות ולנאמנויות פוליטיות. אולם רק חלק מיהדות אירופה, בעיקר בגרמניה, נתפס לרעיונותיהם של הרפורמים, וכך, באמצע אותה מאה התפלגו הקהילות הגרמניות הגדולות לאגף אורתודוקסי ולאגף ליברלי.

בשנות הארבעים של המאה ה-19 קמו בארצות-הברית קהילות שתמכו בשינויים האירופיים הלכה למעשה. ב-1873 איגד הרב יצחק מאיר וייס גרעין של בתי-כנסת בעלי נטייה ליברלית ב"איגוד הקהילות העבריות באמריקה" (להלן – Union of American Hebrew Congregations – UAHC). ה-UAHC, כמו גם ההיברו יוניון קולג' (להלן – HUC), הסמינו הרבני שיסד וייס בעיר סינסינטי שבאוהיו

שנתיים אחר-כך, נועד להקיף ולשרת קשת רחבה ככל האפשר של יהודי אמריקה. אולם נהירתם של יהודים מזרח אירופים בעלי נטייה מסורתית לארצות-הברית מצד אחד, ולחצם של מתקנים רדיקלים יותר מצד שני, דחפו עד מהרה את שני הגופים האלה לעמדה בדלנית יותר המוגדרת באופן צר יותר. בשלהי המאה כבר היו ה-UAHC, ה-HUC וה-CCAR (שנוסדה ב-1889) מוסדותיו של זרם מוגדר ביהדות אמריקה – היהודים הרפורמים. מבחינה חברתית היו חברי התנועה רובם ככולם יהודים יוצאי גרמניה שמצבם הכלכלי היה טוב הרבה יותר מהממוצע בקרב יהודי אמריקה.

התנועה הוסיפה להתפתח בארצות-הברית, וכמו כן בגרמניה, באנגליה ובצרפת, בייחוד בימים שלפני מלחמת העולם הראשונה. ברם:

עם הפסקת ההגירה היהודית המסיבית לארצות-הברית לאחר מלחמת העולם הראשונה, שהביאה לגיבוש רב יותר של היהדות שם, ועם עליית היטלר לשלטון בגרמניה החל להשתנות אופייה של התנועה. עד שנות השלושים של המאה ה-20, ובמידה מסוימת גם אחר-כך, התמקדה היהדות הרפורמית ב"מונותאיזם אתי" כפי שבא לידי ביטוי ב"מצע פיטסברג" מ-1885. זרם זה הדגיש את האידיאלים האוניברסליים של היהדות ואת ייעודו של ישראל להפיץ עקרונות וערכים אלה לאנושות כולה. אך הוא ביקש לנתק את עצמו ממה שנראו בעיניו דוקטרינות תיאולוגיות שפג תוקפן, מפולחניות מופרות ומכל ביטוי של לאומיות יהודית. אולם ב"מצע קולומבוס"* מ-1937 באה לידי ביטוי גישה חיובית הרבה יותר לפולחן, לשבת ולחגים, והיה בו אישור למחויבותם של היהודים כולם לסייע בבניית הבית הלאומי היהודי בארץ-ישראל. בתום מלחמת העולם השנייה היתה עדיין היהדות הרפורמית באמריקה צנועה בממדיה ובהשפעתה. ה-UAHC היה מורכב ממעט יותר מ-300 קהילות, שמנו כ-75,000 משפחות; ה-HUC הסמיך כתריסר רבנים בשנה, וה-CCAR מנתה בסך הכול מעט למעלה מ-500 חברים.⁶

* על שם המקום שבו התכנסה הוועידה, העיר קולומבוס שבאוהיו.

6 Michael A. Meyer, "Reform Judaism", in *Movements and Issues in American Judaism*, ed. Bernard Martin (Westport, CT: Greenwood Press, 1978), pp. 158-159.

אך חורבן יהדות אירופה בשואה הותיר את היהדות הרפורמית באמריקה בעמדת מנהיגות ללא עוררין בקרב היהדות הליברלית. בשנים שלאחר מכן גברה אחיזתה ב"איגוד העולמי ליהדות מתקדמת" (World Union for Progressive Judaism, להלן – WUPJ), הגוף הבינלאומי של היהדות הליברלית, שנוסד בלונדון ב-1926.

ה-WUPJ משמש מאז הגוף המנהלי הבינלאומי של התנועה; מטהו שוכן בירושלים ומנהיג את התפתחותן של הקהילות הרפורמיות לא רק במערב אירופה ובארצות-הברית אלא גם בישראל, בחבר המדינות העצמאיות באוסטרליה, בדרום אפריקה ובדרום אמריקה.⁷

היהדות הרפורמית באמריקה מאז מלחמת העולם השנייה במאה ה-20 היתה הקהילה באמריקה לקהילה היהודית הרפורמית הגדולה בעולם. מאיר דן בהתפתחויות שעיצבו את היהדות הרפורמית לאחר ההגירה ההמונית של יהודי מזרח אירופה לאמריקה: צמיחת התנועה הקונסרווטיבית* והתנועה האורתודוקסית המודרנית באמריקה, עליית הציונות, היא ושלל היבטיה התרבותיים והפוליטיים, השואה והקמת מדינת ישראל.⁸

צמיחה. עד אמצע שנות השבעים של המאה ה-20 עלה מספר החברים בתנועה הרפורמית ביותר מפי שלושה. היהדות הרפורמית ייצגה אז שליש מכלל היהודים החברים בקהילות, בערך כמיליון בני אדם. מספר בתי-הכנסת ב-UAHC ומספר הרבנים ב-CCAR היה כפליים ממספרם לפני המלחמה, ואילו ה-HUC כבר הסמיך כחמישים רבנים בשנה. מאיר מייחס את הצמיחה הזאת לכמה גורמים: ההתרחבות הכללית של המוסדות האמריקניים לאחר המלחמה, שגשוג היהודים, המעבר לפרוורים, השפעת התחייה הנוצרית ומנהיגות רפורמית חזקה. זו התנועה הגדולה ביותר בארצות-הברית כיום במניין היהודים החברים בקהילותיה, בכללם רבים שפרשו מתנועות אחרות. גורם נוסף הוא הצטרפותם של "יהודים-מבחירה"; קבוצות אחדות בתנועה הרפורמית, מעודדות מניסיון עם גרים שבחרו להיות יהודים שלא בגלל נישואין, אף תומכות בגיור פעיל של לא יהודים.

7 ראו בין מסורת לקדמה, עמ' 385-404.

* להלן בשמה העברי – התנועה המסורתית.

8 התקציר שלהלן מבוסס בעיקר על "Reform Judaism", עמ' 158-170. במקומות אחדים מובאים ומצוינים מקורות נוספים המערכים את המאמר.

פעולה חברתית. הפעולה החברתית היתה חלק מסדר יומם של רבנים רפורמים באמריקה, הן כיחידים הן באמצעות ה-CCAR. אולם יהודים רפורמים נרתעו מלקבל את סדר היום הזה עד ש"מנהיגות חדשה ותוססת עודדה את הקמתן של ועדות לפעולה חברתית בבתי-כנסת רפורמיים* והוציאה לאור ספרים המנסים להחיל ערכי מוסר יהודיים על בעיות פוליטיות, כלכליות וחברתיות מרכזיות המעסיקות את החברה האמריקנית". התנועה אימצה עמדות ברורות בסוגיות בוערות כגון ביטול ההפרדה הגזעית, שציידה בו, ומלחמת וייטנאם, שהתנגדה לה. מנהיגי התנועה הרפורמית השתתפו בפעילות מחאה ציבורית והרחיבו את התוכניות לשיתוף פעולה ואת הדיאלוג הבין דתי. לבסוף, "מחויבותה המתמדת של התנועה להציג את נקודות הראות המוסרית והדתית שלה בסוגיות ציבוריות מוסדה ב-1996, כאשר הקים ה-UAHC את 'המרכז לפעולה דתית' [Religious Action Center] בושינגטון הבירה".

ויכוח תיאולוגי. כפי שעולה מ"מצע פיטסברג", מ-1885, התיאולוגיה הרפורמית המוקדמת העדיפה הבנה אוניברסליסטית ורציונליסטית של הדת היהודית. ואולם בתגובה לשואה ולעימותים הגזעיים והבינלאומיים בימים שלאחר מלחמת העולם השנייה החלה להיחלש אמונתם הנלהבת של יהודים רפורמים בקדמה מוסרית ובשליחותו של עם ישראל בקרב האומות. נשמעו עמדות הומניסטיות, אל-תיאטיסטיות, ועמדות שאינן דבקות בעל-טבעי, אך הללו הוסיפו להיבדל מהגדרות חילוניות טהורות של זהות יהודית במחויבותן "להשתתפות בהוויית בית-הכנסת ולמתן ביטוי טקסי לשאיפות מוסריות".

לצד שתי עמדות אלה נשמעה במסגרת התנועה גם עמדה שלישית, שעם היותה מושפעת מן האקזיסטנציאליזם הדתי באירופה המודרנית צידדה בתיאולוגיה מסורתית ופרטיקולריסטית הרבה יותר מהתיאולוגיה שהכירה היהדות הרפורמית. "תיאולוגיית הברית" ניסתה לשמר סמכות דתית בלי שתתפשר על עקרונות ליברליים, בהגדרה את ה"ברית" בסיני בסיס לדיאלוג ההיסטורי, אך הפתוח, בין אלוהים לישראל.⁹ "אף שקיבלה את ביקורת המקרא, זוהי גישה על-טבעית מובהקת, המכירה בקיומו של אלוהים אישי שיכול לדבר ומדבר אל היהודי המודרני כשם שדיבר אל אבותיו במקרא – אך בתנאי שיקשיב וילמד את הכתובים."

* ששם באנגלית temples.

9 בין מסורת לקדמה, עמ' 413-417.

נוהג מסורתי ובחירה דתית. היות שדחיית האורתודוקסיה אינה עוד העיקרון המגדיר של היהדות הרפורמית, התעורר מחדש העניין בהלכה:

דור שאינו מורד עוד בהלכה ואינו מסתפק עוד בקביעת הנוהג הדתי על בסיס העדפה אישית בלבד, ביקש לכונן קשר חדש למכלול העצום של הדינים. הכוונה לא היתה להפוך את ההלכה לפוסקת האחרונה – ולפיכך היהדות הרפורמית אינה יכולה להיחשב הלכתית – אלא להקשיב בכבוד לדברי הפוסקים ולשקול בזהירות את טיעוניהם ומסקנותיהם.

בתחילת המאה ה-21 סוגיית הקודקס האחיד של הנוהג הדתי ליהודים הרפורמים עודה שנויה במחלוקת. יש המדגישים את הצורך של יהודים רפורמים בקבלת קווים מנחים ובהצבת גבולות, ויש המוסיפים לדגול בחירות אישית. אחת הפשרות שהתקבלו היא התוויית "קווים מנחים" רשמיים למנהג היהודי הרפורמי (בניגוד ל"קודים של התנהגות") המציעים לקיים מצוות שונות לא בבחינת "ציווי אלוהי" אלא כ"אפשרויות והזדמנויות" להעשרת הטקסים ועבודת האלוהים.

ביהדות הרפורמית ניכרת עלייה בשמירת המסורת בקהילות. רבים מהטקסים המציינים את מעגל החיים היהודי, שננטשו כמעט כליל כמעט הרפורמי, שוב נערכים כיום:

לפני אמצע המאה ה-20 התגאו רוב בתי-הכנסת הרפורמיים בהדרם של הטקסים הדתיים הנערכים בהם, בנטישת הטקסים שמקורם באמונות טפלות עממיות ובאווירת הרוממות של קהילת המתפללים, הסבילה במידה רבה, שהתרגשה למשמע דרשות הרב וחשה התעלות בהישמע שירתה הרב-קולית של מקהלה מקצועית. היום השתנה המצב, לפחות במקצת, כמעט בכל הקהילות הרפורמיות. רוב הרבנים הרפורמים מעדיפים היום לכלול מסורות רבות יותר; אחדים אף קוראים למיזוג עם היהדות המסורתית. טקסים רבים כוללים טקסטים לא מעטים בעברית, ואת הקטעים המוזיקליים מנהל חזן, בליווי מקהלה או בלעדיה. במקום ה"קתדרלות" שנבנו בעבר, קהילות בונות בתי-תפילה אינטימיים יותר (שאפשר להרחיבם בחגים החשובים) מתוך רצון להדגיש בפולחן קרבה יותר מאשר יראה.

מאיר מציין כי "הטקסים הרפורמיים עודם פורמליים יותר בדרך כלל מהטקסים האורתודוקסיים, אך ניכרת נטייה לביטוי עצמי חופשי יותר של חברי הקהילה וניכרת גישה אוהדת יותר לפולחן".

מהפך ביחס לציונות. לפי מאיר, "שום תמורה במסגרת היהדות הרפורמית לא היתה דרמטית ושלמה כמו תפניתה החדה ביחס לציונות". בתחילת המאה ה-20 הכריז ה-UAHC כי "אמריקה היא לנו ציון [...] ייעודה של היהדות הוא רוחני, לא פוליטי. מטרתה אינה להקים מדינה אלא להפיץ את אמיתות הדת והאנושיות ברחבי העולם." במחצית הראשונה של המאה, עם הצטרפותם לתנועה של יהודים מזרח אירופים בעלי זיקה אתנית לזהותם היהודית ולאחר רדיפת הנאצים את יהודי גרמניה, נעשה הצורך בהקמת מקלט בטוח לעם היהודי ברור לרוב היהודים הרפורמים. ההתנגדות לציונות נחלשה בקרב ההנהגה הרפורמית ואיבדה את השפעתה בתנועה. ב-1937 הכריז ה-UAHC כי על היהודים כולם, בלי קשר למחלוקות האידיאולוגיות, להתאחד ולתמוך בהקמת בית לאומי יהודי ומרכז רוחני בפלשתינה; וב-1942 התקבלה ב-CCAR החלטה התומכת בהקמת צבא יהודי. את הקמת מדינת ישראל ב-1948 "קיבלו בברכה היהודים הרפורמים רובם ככולם".

השפעתה של ישראל ניכרה בנוהג ובחינוך הרפורמיים: יום העצמאות צורף ללוח החגים הרפורמי. ה-CCAR החלה לקיים אחדים מכינוסיה בישראל. התוכנית להסמכת רבנים של ה-HUC דורשת מתלמידיה מאז 1970 לקיים את שנת לימודיהם הראשונה בקמפוס שהוקם בירושלים. "האיגוד העולמי ליהדות מתקדמת" העביר את מטהו לישראל והצטרף להסתדרות הציונית העולמית. ה-UAHC הקים שני קיבוצים רפורמיים, יהל ולוטן, ותמך בעלייה לישראל.

היחלשות הקונסנזוס. הבדלים בתיאולוגיה ובמנהגי הפולחן לוו בהדגשה גוברת של בחירה חופשית ואוטונומית. מגמה זו חתרה תחת סמכותה של התנועה; ב-1978 טען מאיר כי הבדלים אלה הביאו לידי "פילוג עמוק כל-כך ביהדות הרפורמית עד שהיא נראית כיום יותר כ'ארגון' רופף מאשר כ'תנועה' במובן הראוי". היהדות הרפורמית עדכנה את מצעה המקורי ב"מצע קולומבוס" מ-1937, "עקרונות מנחים ליהדות הרפורמית", ב"מצע סן פרנסיסקו" מ-1976, "היהדות הרפורמית – פרספקטיבה של שנת המאה", וב"מצע פיטסברג" מ-1999. גם בבקשם לשמר קונסנזוס מינימלי, במסמכים אלה באה לידי ביטוי השונות הגדלה בתוך התנועה.

שונות זו ניכרת בייחוד בוויכוחים על קיום טקסים של נישואי תערובת בידי רבנים. הפתיחות לנישואי תערובת גברה כל-כך עד שרבנים רפורמים היו נתונים ללחץ לא מבוטל של בני קהילותיהם לקדש אותם. רבנים רפורמים רבים הצדיקו קיום טקסים של נישואי תערובת ב"תקווה או בהבטחה שבמקרים מסוימים השותף הלא יהודי יובא בהדרגה לחיק היהדות, או שלפחות הילדים יגדלו כיהודים". עד אמצע שנות השבעים של המאה ה-20 קיימו כמחצית הרבנים הרפורמים טקסים של נישואים מעורבים, בהציבם תנאים מיוחדים. אפילו החלטה מפורשת – שנוסחה לאחר "ויכוח חריף וממושך" – בדבר "התנגדות ה-CCAR להשתתפות חברה בטקס כלשהו שקודשו בו נישואים מעורבים" לא יישבה את המחלוקת. כמה חברים שחלקו על כך נותרו במסגרת ה-CCAR אך הקימו את "האגודה למען יהדות רפורמית פרוגרסיבית" (Association for a Progressive Reform Judaism), שהתנגדה להחלטה הנ"ל. הם לא הסתפקו בביקורתם בסוגיית נישואי התערובת ומחו גם על "הנטייה לוותרים לאורתודוקסיה בשם האחדות היהודית, המגמה לראות במדינת ישראל את מרכז החיים היהודיים וההיסט הניכר משאיפות אנושיות כלליות לשאלות יהודיות פרטיקולריות".

עם זאת, היה נושא אחד שבאשר לו ניכרה הסכמה גוברת והולכת – שוויון בין המינים. מאז היווסדה הקפידה היהדות הרפורמית להגן על ערך זה יותר משעשו זאת זרמים אחרים, אף שמחויבותה לכך לא לוותה תחילה בשוויוניות בנוהגי התפילה והפולחן. מאיר מתאר את עליית מעמדן של נשים ביהדות הרפורמית, בעיקרון ובמעש, תהליך איטי. ואולם במרוצת המאה ה-20 נקטה התנועה הרפורמית צעדים חלוציים לשיפור מעמד הנשים, והתוצאה היתה שקנתה השפעה רבה על היהדות המודרנית. הבולט בצעדים האלה התחולל ב-1972, כאשר היה ה-HUC לבית-המדרש הרבני הראשון שהסמיך אישה. מאיר מסכם כמה מהשינויים הנוספים:

בין השנים 1956 ו-1970 עלה אחוז הקהילות שבחרו בנשים לשבת בוועדיהן מ-72 עד 96. כבר בשנות החמישים היו קהילות רפורמיות אחדות שנושיאיהן היו נשים; ובשנת 1973, שעה שתופעה זו שוב לא היתה חריגה, נבחרה לראשונה אשה כסגן יושב ראש האיגוד ליהדות מתקדמת. בהשפעת התנועה הפמיניסטית תמכה היהדות הרפורמית בתיקון לחוקת ארצות הברית בעניין שוויון ההזדמנויות ובהתרת הפלות מלאכותיות. בספרי הלימוד של התנועה החלו נשים להופיע גם שלא בתפקיד אמהות ומורות, ואגודות הנשים בתנועה התאימו תוכניותיהן

למספרן הגדל של הנשים העובדות. בנוסח האנגלי של "שערי תפילה" הושמטו כל מטבעות הלשון ה"סקסיסטיות": "all men" הומר ב"all", ו"fellows" במלה הניטרלית יותר "friendship". בנוסח אנגלי אחד של ברכת "אבות" בתפילת "שמונה-עשרה" אף דאגו להזכיר את "אלוהי אמותינו" בצד "אלוהי אבותינו".¹⁰

היהדות הרפורמית כיום. התרחבותה וגיוונה של היהדות הרפורמית מאז מלחמת העולם השנייה שינו את זהותה הן כלפי פנים הן בתחום העולם היהודי בכלל. "היום שוב אין זה מעניינה של היהדות הרפורמית 'לתקן' את יהדותם של כלל היהודים", כותב מאיר. "בעל כורחה השלימה עם עולם יהודי שבו היא מייצגת עמדה אחת בקשת רחבה, בין אורתודוקסיה חיה וקיימת, מזה, לבין חילוניות הממירה את הדת בזהות לאומית או אתנית, מזה."¹¹ אולם ככל שנמשכת מגמת הבחירה האישית והגיוון כך קשה יותר לשמר "עמדה" זו. על ההנהגה הרפורמית, בעודה מדגישה את חיוניותם של הרכיבים המאפשרים בחירות אוטונומיות אחראיות, גם לגבש קונסנזוס באשר לגבולות הבחירה:

הזיקה הקושרת את יהודי הרפורמה של היום לאבות המייסדים והדבק המלכד אותם יחד אינם תיאולוגיה משותפת ואף לא משטר חיים דתי אחיד. יש מן היהודים הרפורמיים הבוררים להם בהדרגה תפיסות ואורחות חיים מסורתיים יותר; אחרים מפליגים באודיסאה פרטית המרחיקה אותם מן המסורת; ועוד אחרים נשארו אדישים. יש הדבקים במחויבות לאוניברסאליזם, הדוחה כל ערך אחר; אחרים מקדמים בברכה את המגמה הפרטיקולאריסטית החדשה. התחושה המשותפת איננה של התקדמות יד ביד, אלא של מתח שלא בא על פתרונו המלא, כפי שהכוחות המנוגדים והשאלות המפלגות שהולידו מתח זה אינם חדלים ממאבקם.

תנועת הרפורמה דהיום מייצגת אותו זרם בתוך היהדות הדתית, שערוץ התקדמותו עובר על סף התהום. שלא כיהדות הקונסרבטיבית, היא חסרה את הנוחות של החיים במרכז; ושלא כיהדות האורתודוקסית, היא חסרה את הבטחון שמעניקה אמונה ללא עוררין [...]. להיות יהודי רפורמי היום פירושו לחיות בקהילה המתאפיינת בזרימה מתמדת של אמונות ודעות משתנות, המתנסחות ומתחדשות

10 שם, עמ' 436.

11 שם, עמ' 442.

חדשות לבקרים בספרים, בדרשות ובמבצעים; וזרימה זו אינה חדלה לעולם, חרף נסיונו של הפרט לעוצרה וליצור מסגרת של קבע לחייו היומיומיים. מצב זה אופייני הוא לכל הגות דתית ליבראלית. אך אותו דבק המלכד את כלל היהודים הרפורמיים איננו מצטמצם בנסיבות ההווה. הוא טומן בחובו גם משימה שאין לה סוף. חלוצי הרפורמה בגרמניה דיברו השכם והערב על שילובם של שני יסודות – *Lehre und Leben* – תורה וחיים בעולם המודרני. הוגים רפורמיים וקהילות רפורמיות בכל הדורות נחלקו ביניהם – והם חלוקים ביניהם גם היום – בשאלה, איזה משקל יחסי יש להעניק לכל אחד מיסודות אלו. המקורבים ביותר למסורת הדגישו תמיד את התורה במשמעה המלולי – הוראה ולימוד, ואילו המרוחקים ביותר ראו לנגד עיניהם את חותמה המכריע של רוח הזמן. ברם, הרפורמה התאפינה מאז ומתמיד בהעמדה מחודשת של נקודת המוקד היהודית-דתית בכל דור ודור, בכל מצפון אינדיבידואלי ובחיי הכלל. ושמה ניתן לומר שהמשימה המתמדת והמשותפת, לחדש בכל עת את האיזון העדין בין התורה לבין המודרניות – בין מסורת לקדמה – ולקבוע את היחס בין השניים, היא ההגדרה הטובה והרחבה ביותר של התנועה הרפורמית.¹²

הסיכון שהיהדות הרפורמית מסתכנת בו, לדעת מאיר, הוא הפיכתה לזרם שולי בהיסטוריה היהודית:

אנו מוצאים את עצמנו ב"מדרון חלקלק" המדרדר אותנו לסינקרטיזם וכיתתיות, נדחפים ברצון תמיד לאמץ ולעולם לא לדחות. נוצרת האפשרות שהיהדות הרפורמית תוגדר בבירור רק מתוך היחידות החברות בה, לא על-פי עקרונות מוצקים שאינם מתערערים כל אימת שנראה כי הנסיבות מחייבות זאת. זו יהדות רפורמית שבה הגיור נעשה מיותר או חסר משמעות כיוון שאין לו יעד מוגדר בבהירות וכיוון שהלא מתגיירים אינם חשים זרות כלשהי בבית-כנסת רפורמי, המקדם את פניהם לא רק כיחידים שעדיין אינם יהודים אלא גם כמחזיקי אמונה-אחות שמעמדה הולך ומתחזק במסגרת היהדות עצמה.¹³

12 שם, עמ' 442-443.

13 Michael Meyer, "On the Slope Toward Syncretism and Sectarianism", *CCAR Journal* 40 (Summer 1993), p. 44

חלק ב: מסורות ומגמות בחינוך היהודי הרפורמי¹⁴

חינוך יהודי רפורמי לאחר מלחמת העולם השנייה עד לתקופה שאחרי המלחמה הבינו מחנכים יהודים רפורמים כי הורים רפורמים רואים בחינוך הדתי של ילדיהם "פרויקט מינימלי". בקרב חברי קהילה ורבנים שררה הסכמה כי יש לתת לילדים את החינוך הכללי בבתי-ספר ציבוריים, ואת חינוכם הדתי – בתוכניות משלימות מטעם בית-הכנסת, שעות אחדות מדי שבוע.

באמצעות תוכניות אלה ביקשו לקרב את הלומדים לעקרונות המונותאיזם והמוסר. בתי-ספר רפורמיים הנחילו "לא הרבה יותר מתחושה של יהודיות, מעט ידע בסיפורי התנ"ך והחגים והיכרות שטחית עם עיקרי אמונה יהודיים"; עברית נלמדה מעט, אך לא באופן אינטנסיבי, ולא היו מסגרות לחינוך לא פורמלי, להוציא תוכניות לימוד למבוגרים.

בחינוך הרפורמי המוקדם באה לידי ביטוי המחויבות לבחירה אישית בהחלפת טקס הבר-מצווה בטקס הקונפירמציה,* שבמסגרתו אישרו יהודים בני עשרה את קבלת הזהות היהודית. לפי מאיר, אישור זה נתפס לעתים קרובות כטקס חיצוני וכמס שפתיים – לפעמים אף כאירוע חשוב פחות מהחגיגה החברתית שליוותה אותו – ולא נראה כבעל השפעה ארוכת טווח על התפתחותו היהודית של היחיד.

בשנים שבין המלחמות התחולל שינוי ניכר בחינוך היהודי הרפורמי, שעיקרו יוזמת המחקר הבולט בתנועה באותו זמן, עמנואל גאמורן. הדגש הגובר בחינוך בא לידי ביטוי במדיניותה של הוועדה לחינוך יהודי ובתוכניות המחלקה לחינוך יהודי. כמו כן נוסדה האגודה הלאומית של מחנכי בתי-כנסת (The National Association of Temple Educators – NATE), ששמה לה למטרה לתמוך בהתפתחותם המקצועית של מורים.

מאיר מונה עוד כמה שינויים. בתי-ספר רפורמיים (משלימים) רבים קיימו שיעורים בכל ימות השבוע, גם בסוף השבוע. ב-1970 התחילו להקים כמה בתי-ספר יהודיים (כול-יומיים) רפורמיים. התנועה הרפורמית גם השקיעה יותר במחנות קיץ ובתנועת הנוער, שקיימו טקסים כגון הבדלה במוצאי שבת, לימדו לימוד מרוכז של מקורות יהודיים והפעילו פרויקטים של פעילות

14 הקטע שלהלן הוא תמצית דיונו של מאיר בחינוך בספרו בין מסורת לקדמה, עמ' 56-57, 329-328, 348-342, 429-428, 435-433, וכמו כן במאמרו "Reform Judaism", עמ' 162-169.

* המונח לקוח במועד מטקס פרוטסטנטי, שבו כן העדה מצהיר על בחירת אמונתו.

חברתית. יתרה מזו, כשהתחוללו השינויים הדמוגרפיים והתמורות באופייה של יהדות אמריקה פותחו מתכונות חדשות לחינוך מבוגרים, החל בתוכניות קירוב ליהודים-מבחירה וכלה ב"חבורות" של יהודים המבקשים "קהילות בעלות משמעות" בבית-הכנסת או מחוצה לו.

באמצע שנות השבעים של המאה ה-20 ניצבה התנועה הרפורמית מול אתגר חינוכי ענקי: "תקופת הצמיחה המהירה בחברות הגיעה לקצה; ניכרה ירידה בהרשמה לבתי-הספר המשלימים ובד בבד פחת מספרם של הילדים היהודים בני הגיל הראוי". זאת ועוד, התפנית שחולל שינוי ההגדרה של הזהות היהודית – מההגדרה "זהות דתית" להגדרה המדגישה אתניות וקהילה על-זרמית – קעקעה את רעיון האידיאולוגיה הנבדלת של הרפורמה, ועמה גם את הרצון בהשתייכות לתנועה ובמעורבות בפעילותה.

באותה עת כתב מאיר על מה שבעיניו הוא הבעיה החמורה ביותר:

עוד מראשיתה משכה התנועה הרפורמית מספר גדול של יהודים שהדת, ובכמה מקרים גם היהודיות עצמה, היו שוליות במובהק בחייהם. הם פקדו את בית-הכנסת לעתים נדירות והצטרפו אליו רק מטעמי סטטוס חברתי ולמען זהותם היהודית של ילדיהם. רבים, בייחוד בערים הגדולות, לא חפצו במעורבות עמוקה יותר. הם הסתפקו בביקור בבית-הכנסת בחגים החשובים או בחגיגות הקשורות לאירועי מעגל החיים. כיום נוטה פלח זה לראות ברב מעין כוהן שמנהל אירועים מיוחדים יותר מאשר מדריך רוחני או מוסרי. מנהיגי הקהילות והרבנים, מצדם, חשים רק לעתים נדירות בביטחון העצמי התוסס שלפנים נאבקו באמצעותו באדישות. בהם אי אלה שרפו ידיהם או נעשו אדישים בעצמם.¹⁵

ממחקר עדכני יותר על התפתחות החינוך היהודי הרפורמי עולה כי למרות הגידול הניכר במספר בתי-הספר היהודיים הרפורמיים והפעילויות החינוכיות הלא פורמליות, המגמות הבסיסיות נותרו בעינן. כיוון ששלושה אחוזים בלבד מן המשפחות הרפורמיות רושמות את ילדיהן לבתי-ספר כול-יומיים, בתי-הספר המשלימים, שפועלים בימי ראשון ובשאר ימי השבוע אחרי הצהריים, מוסיפים להיות המסגרת העיקרית של חינוך יהודי רפורמי. ההבדלים בין המסגרות למיניהן מקשים את אפיונה של גישה "רפורמית" מובהקת לחינוך. תוכניות הלימודים בהן עודן מתמקדות בחגים יהודיים ובתנ"ך, לצד מעט היסטוריה יהודית ואירועי מעגל החיים. תלמידים מבוגרים יותר עשויים

ללמוד ספרות הלכתית ומדרשית או סוגיות ביהדות זמננו. הוראה בשפה העברית מכשירה להשתתפות בתפילה, אף שלעתים קרובות תוכנית הלימודים אינה כוללת תפילה.¹⁶

אף-על-פי-כן, מחנכים רפורמים משקיעים מאמצים רבים בהכשרת מורים ובהצגת דגמים חדשים לחינוך פורמלי ולא פורמלי. הם מבקשים לעצב מחדש את החינוך היהודי הרפורמי ומציעים רעיונות ודרכי פעולה שיאפשרו את השינוי הנחוץ עד מאוד.¹⁷

לראות את העולם בעיניים יהודיות

מאיר טוען כי היהדות הרפורמית, בחפשה דרך בין "דת סמכותנית" לבין "חילוניות אלילית", נותרת "יסוד מְקֻדֵּשׁ הכרחי בזרם הלא פוסק של חיי האדם". היהדות הרפורמית היא יחידה במינה, לדעתו, ביכולתה להביע פן דתי של היהדות, "הן מושך מבחינה אינטלקטואלית הן מספק מבחינה רגשית". ואולם כדי להגביר את משיכתה של היהדות הרפורמית עליה להעצים עתה את גישתה החינוכית:

פילוסופיה של חינוך יהודי שיעדה ליצור בדלנות באמצעות חידוד ניגודים והקצנת משמעויות (טכניקות המשמשות אחדים מן המחזירים בתשובה במוסדות אורתודוקסיים) לא תעורר אלא התמרמרות. אם רצונו של החינוך היהודי להצליח, עליו לטפח תחילה הרמוניה, חיבור הדדי בין ערכים יהודיים לבין מקביליהם בעולם הכללי שמחוץ ליהדות. לדוגמה, ערכי המוסר שביסוד הסביבתנות, מאבק באפליה או יחס של כבוד לכל הנבראים. אולם הסתפקות בגישה זו משמעה לראות ביהדות לא יותר מ"אומרת הן" לרוח הזמן, ולפיכך – דבר מה שאפשר בהחלט לוותר עליו. ציון הדברים המשותפים הרבים ליהדות ולתרבות העכשווית, לבד מהשימוש בהם כבגמביט פתיחה, הוא מותרות שאולי יכולנו להרשות לעצמנו בשלב מוקדם יותר בהיסטוריה החברתית שלנו, אך לא עוד.

Samuel K. Joseph, *Portraits of Schooling: A Study and an Analysis of 16 Supplementary Schooling in Congregations* (New York: UAHC Press, 1997); Jack Wertheimer, "Jewish Education in the United States: Recent Trends and Issues", in *American Jewish Year Book 1999*, pp. 21-22, 50-57, 61-77, 79.

17 ראו, לדוגמה, *A Congregation of Learners: Transforming the Synagogue into a Learning Community*, eds. Isa Aron, Sara Lee, Seymour Rossel (New York: UAHC Press, 1995).

בגלל המצב העכשווי, מבחינה חברתית ומבחינה דמוגרפית, הדגש הסופי שלנו חייב להיות בריחוק ובהבדלה, לא בדמיות. המשימה היא לשרטט ביתר בהירות את הגבול בין העצמי היהודי לעצמי שאינו יהודי ולהראות איך שני המעגלים, גם אם מבחינות מסוימות הם עשויים להיות דומים או משלימים, מכילים רכיבים שאינם עולים בקנה אחד [...]. הרכיב האינטלקטואלי הוא כמובן רק חלק מהיוזמה החינוכית, וכאשר מחנכים לזהות אפשר שהשפעתו אינה ניכרת כהשפעתו של טיפוח הזיקה הרגשית. הזיקה הרגשית, מכל מקום, תלויה בהתנסות, לא בידע. באופן אידיאלי, התנסויות כאלה חוזרות ונשנות, קרובות בטבען לנוהגי קבע יותר מאשר למאורעות חד-פעמיים במעגל החיים, או למפגש אישי עם אתרי השואה או עם מדינת ישראל. אבל היסוד המשותף להן הוא אופיין הפרטיקולרי. יהודים, ואך ורק יהודים, שומרים את השבת כך, חוו אסון שאין דומה לו ויצרו מחדש תרבות לאומית בארץ שנעדרו ממנה אלפי שנים.

וכאן המקום להדגיש את ממד השלילה: "להיות יהודי משמע לא להיות [...]" – בייחוד לא נוצרי, אבל גם לא פגאני ולא סינקרטיסט. יש לשרטט מחדש את קווי אי-ההתאמה כיום ולהנחילם לילדינו. אני מבין כמה הדבר קשה בעידן של משפחות מורכבות לאין שיעור. אבל לא ייתכן שום "הן" אפקטיבי ללא "לאו" נחרץ.

מובן כי חינוך יהודי אינו מתמצה בשלילה. המשימה החיובית היא הרחבת הטריטוריה המשתרעת בתוך המעגל המפולח של הזהות האישית המוכרת כיהודית והפיכתה ליסוד הזהות כמכלול, הן בהתבדלותה ובייחודה הן כמה שמחולל כוליות משולבת יותר. בתוך התחום היהודי עצמו, על החינוך היהודי לעצב דפוסי מחשבה ופעולה בדרכים שיאפשרו לדפוסים אלה עמידות מרבית מפני התמוססות. אשר לתחום החוץ-יהודי, היעד היהודי בוטא היטב במשפט ששימש את יהודה לייב מגנס ונעשה פופולרי לאחרונה: לאפשר לילדים יהודים לראות את כל עולמם "בעיניים יהודיות". שני המעגלים יחד – המעגל היהודי הספציפי, המוגבר והנבדל בחדות, ומקבילו הלא יהודי, המוטמע בחזון ובתכלית יהודיים – עשויים להרכיב זהות יהודית בת קיימא, אפילו כיום.¹⁸

"Being Jewish and...", in *National Variations in Jewish Identity: Implications for Jewish Education*, eds. Steven M. Cohen and Gabriel Horenczyk (New York: State University of New York Press, 1999), pp. 32-33

הטעמתו של מאיר את הפרטיקולריות היהודית אמורה לשנות את אופן לימוד היהדות, בהבלטת האתניות היהודית, היהדותיות* והצינונות בחינוך הרפורמי:

הזהות היהודית בימינו היא עדיין במסגרת שדות הכוח שמייצגות ההשכלה, האנטישמיות וציון. רק חלק זעיר מהיהודים בעולם חיים חיי היבדלות מוחלטת כל-כך עד שהם אוטמים אותם להשפעות המחוללות הזדהויות רחבות יותר. כמעט כל היהודים בזמננו חשים שהם יהודים, ובה בעת חשים גם דבר מה שאינו בהכרח יהודי. יש שיהודיותם היא-היא האוריינטציה העיקרית לחייהם, מרכז הווייתם. רובם מתייחסים ברצינות לדת, יהיה הזרם שאליו הם משתייכים אשר יהיה, וממשיכים להאמין במובן כלשהו של עם סגולה ובייעוד מיוחד. יש שהלכו שבי אחר ההשכלה ונטשו כמעט לחלוטין את זהותם היהודית. התבונה והאוניברסליזם שחקו את נאמנותם הפרטיקולרית ליהודים וליהדות. יש שהם אוניברסליסטים ביסודם; ויש שהחליפו פרטיקולריזמים ישנים בחדשים. אולם רוב היהודים המודרניים המזדהים כיהודים מודרניים הושפעו מההשכלה במידה זו או אחרת. הם טוענים כי תגליות במדעים או הרחבת אופקיהם התרבותיים אינן מסכנות את יהדותם, ושמחויבות אוניברסלית אינה סותרת את זו היהודית [...]

למרות הירידה באנטישמיות מאז מלחמת העולם השנייה, היא מוסיפה למלא תפקיד חשוב בהגדרת הזהות היהודית. עם זאת, גם בארצות שבהן לאנטישמיות אין כמעט אחיזה, כגון ארצות-הברית, יהודים סבורים כי נשקפת להם סכנה. ארגוני הגנה יהודיים פורחים ומרחיבים את פעילותם. התמיכה בהם היא אמצעי להזדהות יהודית בהווה כבעבר. מאחר שיהודים בישראל רואים בהגנה על יהודי התפוצות מרכיב בסיסי ביחסים ביניהם, אפליה או רדיפות באתיופיה או בסוריה משמשות לחיזוק התחושה הישראלית של ערכות יהודית [...]

ואולם תחושת היהדותיות היא המייצגת את הרכיב החזק ביותר של הזהות היהודית בימינו. אף-על-פי ש"יהודים-מבחירה", כפי שנאמר לעיל, נוטים להבין את היהודיות בעיקר במונחים של זרמים דתיים, ולא של השתייכות לאומית, רוב היהודים הדתיים רואים קשר הדוק בין

* המונח "יהדותיות" הוא תרומת היהדות האמריקנית לשיח ההגותי היהודי; מקורו האנגלי, Jewish peoplehood, יכול להתפרש כ"עמיות יהודית", שמתייחסת להוויה היהודית הרחבה שקדמה להגדרת הלאומיות במובנה האירופי והיא מקיפה ממנה.

יהדות ליהודיות. פעילויותיהם בבית-הכנסת הן דרכי ביטוי לשייכות אתנית. ההשתתפות בתפילה בציבור היא מעשה שעושים יהודים כחברים בעם היהודי. היות שקשרי היהדותיות עודם הדוקים, המתחים בין יהודי התפוצות לבין יהודים בישראל לא ימוססו במהרה את תחושת הסולידריות המשותפת [...]

תהיה התוצאה אשר תהיה, ויהיו הצורות שהזהות היהודית עשויה ללבוש בטווח הקרוב או הרחוק אשר יהיו, עמידה יהודית איתנה בעולם המודרני משמע עימות עם פיתויים חיצוניים חדשים, מיונם, וניסיון לשלב ביהדות את אלה מהפיתויים שאינם סותרים את עיקרי המסורת היהודית. עמידה איתנה משמע גם התמודדות עם עיונות באופן שימנע את עיוות היהודיות – עיוות הנוצר מהפנמה של סטריאוטיפים שליליים או מתפיסת זיכרון הרדיפות מן העבר והפחד מפני רדיפות בעתיד כתוכנה הבלעדי והעגום של היהדות. אני מאמין כי בעתיד, כבעבר, תתמקד היהדות בעיקר בציון. שכן ציון מייצגת לא רק מקורות יהודיים ואחדות יהודית; היא גם סמל הגאולה, המכוונת את הזהות היהודית לתכליתה הנעלה ביותר ומקנה לה את משמעותה הפנימית.¹⁹

התפקיד החינוכי של הרב

בכינוס שהתקיים ב-1996 בלוס אנג'לס שאלו מחנכים רפורמים את מאיר שאלות הנוגעות לתפקידו של הרב בחינוך המבוסס על יהדות ליברלית. מאיר השיב באופן שאינו משתמע לשתי פנים כי "הסמכות האמיתית ביהדות הרפורמית היא אלוהים", על אף שהיהדות הרפורמית מכבדת את כושרו של כל אדם לקבוע מה אלוהים מצווה. הוא מתאר את עמדתה של התנועה הרפורמית במילים "לרבנים יש סמכות, אבל לא סמכות מוחלטת".

מבחינה חינוכית משתמע מעמדה זו כי על הרב הרפורמי "להכשיר את הקהילה לרכוש ידע כדי שתוכל לרכוש סמכות משלה". הרב ממלא תפקיד מכריע ב"שחרור" יהודים לקבלת החלטות אישיות הנוגעות ליהדות בהנחילו להם יהודיות. ובמילותיו של אחד המחנכים, "ככל שהיהודים נעשים משכילים יותר ביהדותם כך הם מקבלים עליהם עוד ועוד מתפקיד הרב". אף-על-פי שבקהילות רבות בימינו רבנים מתבקשים לשמש מנחים בטקסים דתיים, מטיפים כריזמטיים ומנהיגי קהילה רשמיים, לדעת מאיר, רב

יכול לשמש גם מעין "מנהל קהילתי" שמשימתו לשנות את התרבות המוסדית של בית-הכנסת באופן שכל הפעילויות המתרחשות במסגרתו יהיו צורות של חינוך יהודי.²⁰

20 בנושא זה הפנה אותנו מאיר לסיפור מקרה שחיבר הרב ריצ'רד בלוק, "A Pilgrim's Progress: Educational Reform and Institutional Transformation at Congregation Beth Am", in *A Congregation of Learners: Transforming the Synagogue into a Learning Community*, pp. 228-241.

מחלוקת והידברות בחינוך היהודי מיכאל רוזנק

כאשר אנחנו בוחנים דרכים שונות לחינוך יהודים בימינו, מן ההכרח לתת את הדעת לסוגיות משני סוגים.

אנחנו תרים אחר תכליות מובחנות באשר לראוי ושואפים להבהיר היטב תכליות אלה. וביתר פירוט: אנחנו רוצים שהוגי דעות וחוקרים יאמרו לנו אילו טיפוסים של יהודים נחשבים בעיניהם לסיפורי הצלחה של החינוך היהודי; מי, לדעתם, מביעים במידה מספקת ובאופן מכובד את המסורות הדתיות, הלאומיות והמוסריות של העם היהודי בימינו. יתרה מזו, אנחנו רוצים שכל אחד מהם יציע, במידת מה של פירוט קוריקולרי, מה נדרש כדי לטפח בהצלחה בני אדם כאלה, הן כפרטים בעולם הן במסגרות חשובות של קהילות וארגונים.

אולם עצם פרטנותן של תפיסות החזון והתחרות הרווחת בין מאפייניהן מחייבות אותנו לשאול את עצמנו אם לכל אלה יש מכנה משותף המאפשר לנהל דיאלוג וקשרי אחווה בין יהודים בעלי נטיות ועמדות שונות.

שלושה ממדים חינוכיים

בתשובה לעניין הראשון, קובץ זה מציג לנו דגמים מובחנים של אידיאל בן התרבות היהודית המשיכים על השאלה: כיצד אתה, הוגה הדעות, רואה בעיני רוחך הצלחה בחינוך היהודי? העניין השני מעורר את השאלה: כיצד יזינו תפיסות חזון שונות, כגון תפיסות החזון שלפנינו, את הקהילה היהודית המורחבת ולא ירפו את רוחה? כדי להבהיר את השאלה הראשונה במונחים חינוכיים ולתור אחר פתרון לשאלה השנייה – עיקר ענייני כאן – נפנה שלוש

שאלות יסוד לכל מחבר. שאלות אלה עוסקות – בהתאמה – במה שנכנה "הממד הפילוסופי של החינוך", "הממד התרבותי" ו"הממד הקיומי" שלו.

א. את השאלה הראשונה אפשר לנסח כדלקמן: מהו הבסיס הפילוסופי לחינוך שאתה מציע? כלומר, מהם האמונות הבסיסיות והעקרונות המעצבים את תפיסתך? האם, לדוגמה, תפיסתך את המציאות, הידע והערכים מושתתת על היחס בין האלוהי לאנושי ("התגלות") או להפך, על אחריות אנושית בלבדית לכל דבר בעל תוקף, ערך ומשמעות ביקום הנראה ריק מכל תכלית ומובן אל-אנושיים? האם לתפיסתך יש דבר מה ייחודי בעם היהודי וביהדות, או שאמונות בדבר ייחודם הן בעיניך יהרהר מסוכנת? על בסיס עקרונותיך, איזה הידע בעל הערך הרב ביותר, ומדוע? האם להשקפתך מובנם של דברים טבוע בחותמם של ערכים מוחלטים או שעלינו לחפש ערך בראש ובראשונה בצרכים ובהעדפות של קבוצות ויחידים? האם עמים הנבדלים זה מזה ביסודם הוצבו בהייררכיה מסוימת בידי אלוהים או הטבע, או שהם שווים זה לזה, בכל הבחינות בעלות החשיבות?

על בסיס עקרונותיך המוצהרים, מהם האידיאלים המתבקשים, או אפילו הנדרשים, במישרין מן היחיד ומן הציבור? איזה סוג של חברה יהודית אידיאלי בעיניך ומי, אם בכלל, יהלמו את תפקיד דְּבָרִיהָ? לומדי תורה? חיילים אמיצים? חוקרים העוסקים בבעיות האנושיות? נפשות יצירתיות? רחבות לב? המדקדקים במצוות? המבקשים אלוהויות באמצעות ההומניזם הדתי? העמלים להבטיח את מקומו של העם היהודי בקרב אומות העולם ותרבויותיו? הטורחים ללא אשליות לעשות שיפורים קטנים בעולם אבסורדי? בזמנים עברו, כך אנו למדים, היו כל היהודים בעלי אותן אמונות, ונבדלו זה מזה רק בניואנסים בכל הנוגע לאידיאלים יהודיים. אנשים "ידעו" שהגיע הזמן לבער חמץ, לצום או להתפלל. הפעולות הללו גילמו עקרונות בדבר מציאות וערך, והורו ללא ערפול על מצבים אידיאליים: חברה שהכול בה חוגגים פסח כהלכתו, צמים בתשעה באב ומארגנים את שגרת יומם על-פי לוח הזמנים של התפילה הקבועה, כדרישת אלוהים מעמו הנבחר, ישראל. כיום ברור כי כל אחת מן התפיסות בדבר בן התרבות היהודית מתבססת על אמונות שונות, פרי בחירה, באשר לאלוהים, לאנושות, לטבע הקיום

1 קטגוריה זו של שאלות מופיעה לראשונה, למיטב ידיעתי, אצל שלמה פוקס, "פרולוגומנון לפילוסופיה של חינוך יהודי", בתוך כיוונים רבים: כוונה אחת (ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך, תשכ"ט), עמ' 144-154.

היהודי, ובמידה רבה אפילו באשר למשמעות הטבע והעולם. בהתאמה לכך, קיימים אידיאלים שונים ואף יריבים של חיים יהודיים קהילתיים ואישיים. המגוון העשיר של תפיסות ואידיאלים אלה בא לידי ביטוי בבהירות בכרך זה.

ב. השאלה השנייה שיש להפנותה למלומדים שלנו היא: מהי תפיסת החזון התרבותית שברקע ראייתך את בן התרבות היהודית? מהן בעיניך הדרכים האידיאליות למשוך צעירים אל התרבות היהודית (תהיה הגדרתה אשר תהיה)? כיצד היית רוצה שיירשו אותה, ישתתפו בה, אולי אף יתרמו לה? כיצד מאפשרת תפיסתך להפיג מתחים בין מורשת לתרומה? בין טמיעה לחדשנות? מהו הגבול בין יצירתיות נאמנה לשינוי איקונוקלסטי?

במקום אחר הראיתי כיצד המושגים "שפה" ו"ספרות" עשויים לעזור לנו לעשות הבחנות כאלה ולקיימן.² ב"שפה" כוונתי לקנונים, לדרכי החשיבה והדמיון, להנחות היסוד וההליכים הבסיסיים בתרבות (או בתחום לימודי או במחוז העשייה והחוויה), המקנים לה זהות משלה. מילות התורה ו"קריאתן", שמעולם לא שונו כהוא זה ותמיד חודשה משמעותן, הן דוגמה מצוינת ל"שפה".

להבנתי, המושג "ספרות" מתייחס למה שאנשים עושים (או יכולים לעשות) במסגרת השפה שניתנה בפיהם, ובכך מדגימים את חיותה של ה"שפה" ואת כושרה להציע בית תרבותי לאנשים שונים במגוון רחב של זמנים ונסיבות. הספרות העצומה שעניינה פרשנות התורה היא דוגמה עיקרית לכוונתנו ב"ספרות".

המושגים "שפה" ו"ספרות" עוזרים לתאר את מה שעלינו לרצות שיקרה בחינוך: חניכה מוצלחת של הצעירים ל"שפתה" של התרבות באמצעות ה"ספרויות" החשובות לה ביותר, ובעיקר הספרויות המעצבות המכוונות "מקודשות" או "קלאסיות". חינוך מוצלח מקנה ללומדים כלים לבחירת "ספרות" היאה לשימושם, באמצעות חשיפה מוגברת לצורות ולחומרים של ספרויות שונות. במיטבו, החינוך אף מכין את הלומד להשתתף ביצירת "ספרות" חדשה.

שוב, עלינו לשוות לעצמנו את המצב לפני מאתיים או שלוש מאות שנה, כאשר כמעט לכל היהודים היתה שפה משותפת והם היו תמימי דעים בשאלת מרכיביה של הספרות. אז, כך נראה, כמעט כל היהודים ראו בעיקרון ההלכתי דבר מה חיוני ל"שפה" יהודית (היינו, שבלעדיו לא תיתכן יהדות), והתייחסו

Michael Rosenak, *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching* (Providence and Oxford: Berghan Books, 1995), Chapter 2

לפרטי הפרטים של החוק היהודי כאל "ספרות" מקודשת, ובעצם כאל ספרות שאי אפשר להבחין בינה לבין השפה עצמה. כולם ידעו מה נדרש כדי לחנך ילדים לידישקייט. על אף קיומן של ספרויות שונות (פילוסופיה, מיסטיקה, שירה, מנהג המקום, דגשים וסגנונות שונים בפירוש), הוכרה רק שפה אחת הכרה אוניברסלית.

באותה עת לא יכלו יהודים להבין כלל יהודים הדנים בשאלה אם ההלכה היא שפה (היהדות עצמה) או ספרות (דרך אחת מני רבות של יהודים להביע כראוי את יהדותם). יהודים ציוניים חילוניים, שבעיניהם יסודות השפה ממוקדים בארץ עצמה, ובעברית, והציונות עצמה והכתבים בעברית מעידים על אפשרויותיה של "ספרות" חדשה במסגרת ה"שפה", ודאי לא היו מובנים להם; ברוב המקרים ודאי לא היו מבינים גם יהודים רפורמים קלאסיים, המזהים במידה רבה את הקנון של היהדות, את שפתה, עם מוסר הנביאים ועם תיאולוגיה; ייתכן מאוד שגם יהודים אורתודוקסים מודרניים, החלוקים בשאלה אם שיטות תיאולוגיה ואמונה הן רק סוג של ספרות נושנה ומעולה, ואילו ההלכה היא נשמת השפה היהודית, היו מוזרים בעיניהם. וכך, בהעדר הסכמה בדבר שפה (יהדות) וספרות (פן תרבותי יהודי), אין כיום תפיסה משותפת של חינוך יהודי המפרנסת תרבות והגורמת לצעירים שישתתפו בתרבות. על כן אנחנו שואלים כל בעל דעה המציג מודל חינוכי יהודי: איזו תפיסה אתה מציע?

ג. השאלה האחרונה: מהו החזון הקיומי הבסיסי של היהודי כאדם המאפיין את תפיסתו? כיצד אתה רואה בעיני רוחך חינוך יהודי המסייע ללומד להיות לאישיות שלמה? ההנחה שבבסיס השאלה היא שהחינוך יכול וצריך להיבדל בבירור מיוזמות מוגבלות יותר כגון הכשרה, ואפילו הוראה, שכן הן מלמדות נושאים, מיומנויות או כשרים, ואילו החינוך מחנך בני אדם. האישיות "בת התרבות" ככללה לא זו בלבד שהסתייעה בחינוך כדי לרכוש ידע רב או להיות חדורת רגשות עזים או רצון נחוש, אלא אף השיגה במידה רבה את היכולת לשלב פעולה, רגש, אינטליגנציה ורצון. ובניסוחו של תומס גרין, בן תרבות אינו מי שהתנהגותו טובה כשלעצמה, אלא מי שיכול לפעול היטב.³ ביכולתו לנמק מדוע פעל כפי שפעל, להרהר במעשיו ולהביע רגשות הולמים במעשים שבחר לעשות. יש לו דרך משלו. ביכולתו להזדהות עם הכוחות המניעים המרכיבים את אישיותו.

Thomas F. Green, "A Typology of the Teaching Concept", in *Studies in Philosophy and Education III*, 4 (1964-65), pp. 308-312

באחד ממאמריו תיאר גרשם שלום שלושה דגמים מסורתיים של יראת שמים, ובעצם שלושה טיפוסים של בני תרבות יהודית: תלמיד חכם, צדיק וחסיד.⁴ הראשון בקיא בתורה, מנהיג של קהילתו הנורמטיבית; השני הוא יחיד החותר לחיות באמונה ובהקפדה על-פי נורמות אלה עצמן; והשלישי מתרכז, אפילו באופן אידיאליסטי, במעשים ובסגולות המשפיעים על הווייתו הפנימית בעוצמה הרבה ביותר.

רוב היהודים בימינו היו מביעים הסתייגויות כאלה ואחרות כאשר לכל אחד מהם, או מתכחשים לבעלות של טיפוסים אלה על המידה הטובה שהיא פרי חינוכם. ומה כאשר לחלוץ, שתרגם תרומה עצומה למפעל הציוני, ואשר חרף היעלמותו עוד עשוי לשוב בדמות מתנדב-אידיאליסט וליטול לידי את ההנהגה בעתיד? מה כאשר למלומדים ולמומחים הרציונליים שהם גם בעלי מחויבות המוכשרים לעסוק בבעיות הנוגעות לעמנו? מה כאשר להנהגה המקצועית והציבורית של קהילתינו?

נראה כי כשם שאיננו דבקים באותם עקרונות או "מדברים באותה שפה", כך איננו חולקים תפיסת חזון משותפת של בן התרבות היהודית השלם. כל היהודים בימי הביניים סברו כי הלמדנים, המהדרים במצוות והחסידים הם חלק של אותן קהילה וסביבה, ואולם רוב היהודים בני ימינו המוקירים את החלוצים אינם סבורים כמוהם, וכך גם הוגי דעות ואנשי מעשה שאינם דתיים. מהו האתגר שמציב לנו מצב זה?

"ומה אם כולם צודקים?"

דיוקנאות בן התרבות היהודית שהפריקט מציב לנו עונים בבירור על מציאות ועל צורך. איננו יכולים עוד להניח ש"הכול יודעים" מהם "יהודים טובים" ועל אילו יסודות עלינו להקפיד בחינוכם. הגיוון שאנחנו מוצאים הוא בעצם מה שאנחנו מחפשים. המסר המובלע בדברים הוא שיש דרכים שונות להתוות אידיאלים לחיים יהודיים, ואיש אינו אמור לחוש מוצא מהם. במובן זה גלום אפוא יסוד משחרר בהנחה שבבסיס ה"דגמים של בן התרבות היהודית". זו הנחה פלורליסטית; היא מזמינה אותנו לבחון כיצד מטפחים טיפוסים שונים של מורים שיהיו כשירים כולם לכתוב וללמד

4 Gershom G. Scholem, "Three Types of Jewish Piety", in *Ariel, Review of Arts and Letters in Israel* 32 (1973), pp. 5-24. בעברית: גרשם שלום, "שלושה טיפוסים של יראת שמים", בתוך *דברים* כגו (תל-אביב: עם עובד, 1975), עמ' 541-556.

תוכניות לימוד שונות, ואולי אף מתחרות, הפותחות אופקים משלימים או מתחרים של הבנה ומחויבות. הנחה זו גם מזמינה אותנו למצוא מוסדות חינוך מופתיים המגלמים כיאות תפיסות חזון בדבר בן התרבות היהודית, ולעקוב אחריהם ואחרי מוריהם ותלמידיהם וקהילותיהם לאורך מסלולי לימודים ייחודיים ומעבר להם.

אך יש דרך נוספת להתבונן במגוון זה. שכן אמנם בהנחה שבבסיס ההשקפה האידיאלית שיש ריבוי של אופציות, וכל אחד חופשי לבחור מהן על סמך בחינה שקולה, באה לידי ביטוי תובנה אובייקטיבית – אך בצדה באה לידי ביטוי גם הטיה אקדמית. בעצם, הצגתו של כל דגם אינה רק בבחינת תרגיל אקדמי, גם כאשר המציגים הם אינטלקטואלים בולטים. בהצגתו של כל דגם יש גם ניסיון לפתור בעיה מדאגה.

נראה כי בעיה זו היא מצבו העגום של העם היהודי, וכל פרוגנוזה של מצב זה מצביעה על פתרונות מוצעים ורצויים. כל דגם טוען – או מהמר – כי הוא כולל את המפתח לעורר מחדש משמעות בחיים היהודיים. כל אחד מקווה כי בכוחו למנוע את הסכנה המוחשית שבהיעלמות היהודים.

לפיכך, אפילו חוקרי מקרא דוגמת משה גרינברג, מלומדי ספרות בקיאים דוגמת מנחם ברינקר, היסטוריונים חריפים של אנשים ורעיונות דוגמת יצחק טברסקי ז"ל ומיכאל מאיר, וחכמי פילוסופיה דוגמת ישראל שפיר, מציגים את הדגמים שלהם לא כהוגי דעות שווי נפש אלא כבני אדם מודאגים הרואים את תפיסותיהם מתחרות בתפיסות אחרות, ראויות פחות.

התיאולוג והמחנך היהודי-אמריקני יצחק גרינברג העיר פעם על דרכם של דברי תנועות יהודיות להגן בתקיפות על עמדותיהן השונות. כולם חוזרים בהתלהבות על מגרעותיהם כביכול של האחרים; כולם מכריזים כי חסידי כל העמדות האחרות יאבדו כל משמעות בעולם, ושאיש מהם לא ישרוד. מסקנתו הקודרת: "ומה אם כולם צודקים?"

אין צורך לשאת את התחזית הקודרת הזו אל מסקנתה הסופית: שכל אחת מהקבוצות המרכיבות את העם היהודי תשתכנע, מכוח מגרעותיהן של התפיסות המתחרות, לוותר על מחויבויות יהודיות ועל זהות יהודית גם יחד. תרחיש אחר, אולי ריאלי יותר, שכבר הוכח בראיות רבות, הוא שכל אחת מן הקבוצות תפתח יחס של ניכור כלפי כל הקבוצות האחרות. יהודים אורתודוקסים ולא אורתודוקסים בישראל יקראו לנדות אלה את אלה ויחדלו לראות באחרים שותפי גורל ושותפים במפעל בנייתה של קהילייה יהודית. יהודים חרדים יחיו חיים נפרדים במידה גוברת והולכת, יסתגרו מפני כל דבר שונה, ואילו האחרים ישיבו להם בחוסר אמון ובעוינות, יכחישו כל יסוד

משותף להם ול"פונדמנטליסטים הפרימיטיביים". אחדים, לכודים בין קרני הדילמה, בין אוניברסליזם לפרטיקולריזם, ייעשו פרטיקולריסטים על חשבון הרגישות המוסרית, ואילו אחרים ייטו לאוניברסליות על חשבון כל אחווה אמיתית. כל אחד, בדמותו שבסופו של דבר יתקבלו עקרונותיו, יתייחס אל השאר במצבור של שיפטים שליליים נגדו ונגד הפגמים הקטלניים במה שמכונה "נאמנותם היהודית" ו"פעילותם היהודית".

נשאלת השאלה: האם למרות הקיטובים הממשיים בין העמדות המוצגות בספר זה אפשר עוד למצוא שפה משותפת לכול? ואם כן, האם אפשר לדבר על יעדים קהילתיים כוללים לחיים יהודיים?

בטרם נצא למסע גילוי זה, כמה מילים על עמדתי שלי, שמא יסיק הקורא שמכל הכותבים כאן אני האקדמאי האמיתי, לא קשור להתכתשות ונטול כל מחויבויות יהודיות. בדומה להוגי דעות המציגים את הפרדיגמות שלהם כאן, סבורני שזוהות אקדמית אינה משחררת שום יחיד מהחלטה בדבר הדרכים המובילות לחיים אותנטיים ואחראיים. במקום אחר התוויתי את עמדתי בסוגיית בן התרבות היהודית, שיש בה שאיפה לטפח את היהודי האורתודוקסי המודרני, החי לפי המוטו "תורה עם דרך ארץ".⁵ נאמנותי זו "מאיימת" לטרוד את מנוחתי גם בחלק מחיי המקצועיים, כמחנך יהודי, אם כי בהיותי מורה ומחבר של תיאוריה חינוכית מצופה ממני להיות מנותק מעט מעיוני.

לקבל את הגיוון

בחפשי אחר סוג של ניתוק "אובייקטיבי" אני מעיין בתפיסות למיניהן המוצגות לנו ושואל את עצמי אם בין הדגמים של בן התרבות היהודית, הדגמים המיוצגים בפרויקט והדגמים הנעדרים ממנו, יש דגם אפשרי לדרכה-של-היהודיות המתאים ליהודים כולם. לדעתי, התשובה היא "לא", אלא אם כן נגדיר יהודי "מי שחושב ופועל כמונו". אנחנו נמשיך להיות שונים זה מזה. נמשיך לאחוז באידיאלים נוגדים המבוססים על עקרונות שונים לפחות במקצתם. לא נגדיר "שפה" ו"ספרות" באותם אופנים ותפיסות החזון שלנו באשר לדמות "בן התרבות היהודית האידיאלי" לא יתיישבו לעתים זו עם זו. בד בבד נשאף רובנו – או נחוש מחויבים – לחיות בקרבה רוחנית

5 Michael Rosenak, "Towards a Curriculum for the Modern Orthodox School", in *Orthodoxy Confronts Modernity*, ed. Rabbi Jonathan Sacks (Hoboken, N.J.: Ktav Publishing House, 1991), pp. 62-80

כלשהי לאחרים. הדבר דורש מאתנו לבחון אם נוכל למצוא שפה, אמות מידה וציפיות שבהן נוכל לאחוז יחד לשם עשייה משותפת של דברים יהודיים, מתוחמים ככל שיהיו, באמון ובמידה של נאמנות.

אם התשובה היא שיש דרכים ליצור קרבה רוחנית וקרבה תרבותית בין הומניסטים דתיים המציבים את הטקסט במרכז, דוגמת משה גרינברג, קלסיקונים הלכתיים-פילוסופיים דוגמת יצחק טברסקי, רליגיוניסטים-ליברליים דוגמת מיכאל מאיר, הומניסטים תרבותיים-ליברליים דוגמת מנחם ברינקר ופילוסופים אנליטיים של החינוך דוגמת ישראל שפיר, או אז ייתכן שיהיה עלינו לחשוב מחדש על קטגוריות בסיסיות של קירוב וריחוק בין יהודים בני זמננו; להתגבר על קונפליקט מושגי הדדי בלי שנוותר על מחויבויות ספציפיות. זוהי משימה קשה, בתיאוריה ובמעש. הקושי התיאורטי עולה משום שמושגים שנועדו לפתור את שאלת התפיסה של כלל ישראל, כשלעצמם, עמוסים בנטיות מוקדמות ובסדרי יום מפורטים, בעלי פוטנציאל בדלני.

"בן תרבות יהודית" של כולם: מסע חקר תיאורטי

מה אפשר אפוא לומר כדי לאפיין את בן התרבות היהודית בתור שכזה – תהיה נטייתו מבחינה פילוסופית, מבחינה תרבותית ומבחינה קיומית אשר תהיה – כשותף בברית גורל, תרבות, ערכים ועקרונות? על בסיס הפרדיגמות שלפנינו, הבה נעז להציע כמה נקודות משותפות אפשריות.

א. "שפה" משותפת ועשייה "ספרותית"

ראשית, אפשר להגדיר את בן התרבות היהודית כמי שיש לו שפה של יהודיות והוא משתמש בה לעשיית ספרות יהודית. ובפשטות, יש גורמים המתפקדים בעבור יהודי זה כמוצרי יסוד של חיים יהודיים, והללו דורשים תשומת לב בלי קשר לאופן שבו מפרשים אותם ("ספרויות" למיניהן). לכל תפיסות "בן התרבות היהודית" המופיעות בקובץ זה יש ספרות תשתית המכוננת תרבות יהודית, או יהדות בעולם, אם כי הדעות חלוקות בשאלה אם ספרות תשתית זו קדושה או רק קלאסית. אבל כל החוקרים יסכימו כי פירושים ימי-ביניים, מדרשים ושירים מודרניים, זיכרונות, פעולות ושאיפות יהודיים בני הכרה אפשר לסווג כספרות, והם משרתים את התכלית המרכזית של הצלת ה"שפה" מאי-משמעות ארכאית, ובניסוח שיש בו יותר "יראת כבוד" – מבטיחים את נגישותה.

סביר להניח כי בעלי כל התפיסות של "בני תרבות יהודית" יסכימו עם

ואלטר רתנאו, שהיה שר החוץ של רפובליקת ויימאר ונרצח ב-1922: "אם יהודי אומר לך שהוא נהנה מצייד, דע שהוא משקר." רתנאו היה רחוק מלהיות יהודי מסורתי, אולם הוא הציג עמדה שצפויה אצל יהודים בנוגע לגרימת כאב – כתחביב – ליצורים בעלי תחושה. ההנחה היא אפוא שיהודים חולקים לא רק גורל משותף (ומי היטיב לדעת זאת מרתנאו המגורמן, שנרצח כיהודי), אלא גם שדה יסודי של ערך, המאפשר לזהות אי אלה קביעות במה שאחדים מכנים "יהדות" ואחרים מכנים "ציוויליזציה יהודית" או "הניסיון ההיסטורי הנמשך של היהודים".

ב. לימוד "ספרות"

כיוון שבן התרבות היהודית מתעניין בלימוד השפה, אף-על-פי שהוא אינו מסכים עם יהודים אחרים בנוגע לתחולתה, עליו ללמוד חלקים ניכרים מספרותה ההיסטורית, שכן כך ניטעת השפה בהקשרה וקורמת עור וגידים. הספרות היא כל מה שנאמר ונעשה בשפה באלפי שנותיה. ראשוניותה בולטת בייחוד בכל מקום שבו המושג "שפה" כדבר מה מקודש מקדמת דנא, חקוק באבן, נתפס כמייתי או כריאקציונרי, והשפה מובנת יותר כתכונה הלוכשת צורה באמצעות הריבוי הספרותי הנוצר בשמה. ספרות קודמת עשויה לחייב או לא לחייב את בן התרבות היהודית, על-פי פרטי העבר הקדושים בעיניו, אולם היא מקנה פרדיגמות ותקדימים לפעילות תרבותית בהווה.

לא לכל היהודים יהיו אפוא קשרים רגשיים דומים לספרות קודמת. אחדים יבררו מתוכה במודע ובלא מעצורים. הדעות יהיו חלוקות בשאלה אם "הספרות מציגת השפה" של העבר נורמטיבית או רק פורמטיבית. סביר להניח שמי שאינו מאמין בסמכותו של העבר, אלא רק בנוכחותו ברקע, ירחש כבוד רב יותר לספרות עכשווית וידגיש אותה בתוכנית הלימודים. בעיניו, ספרות זו היא העדשה החדה ביותר לבחינת מה שאפשר לכנות שפה (דהיינו, הזהות ההיסטורית של היהודים כישות תרבותית), אם כי מבעד לזכוכית, לעתים כהה עד כדי עמימות.

ג. כשירות וכוללות

מאופן השימוש של כל בני התרבות היהודית בשפה ובספרויותיה עולה כי להיות בן תרבות משמע להיות בעל כשירות כלשהי ולחתור למידה של כוללות. משום כך לא ישאף בן התרבות היהודית – מכל זרם שהוא – להיות מיוצג על-ידי מיופי כוח או "מומחים" המדברים בשמו כיהודי. יהודי שומר מצוות לא יצפה מ"הרב" שיקיים את המצוות בשבילו; הציוני יגשים

את ציוניותו באופן כלשהו, ולא יתרפק על "היותו גאה (באיך שאחרים מממשים זאת) בה". באותו אופן, יהודי בתפוצות הנוהג ללכת לבית-הכנסת אינו צריך שיאמרו לו כי "אנו מתחילים את התפילה בעמ' 13", ובני תרבות יהודית בתפוצות יכנו מן הסתם את ראש השנה ואת חג השבועות "החגים", ולא "החגים היהודיים".

ד. אחדות בתוך גיוון

אפשר להניח כי בני תרבות יהודית מכל הזרמים, אולי חוץ מחרדים, רוחשים לפחות כבוד באופן רשמי לקהילות הטוענות שהן "מדברות את השפה".⁶ כלפי חוץ הדבר בא לידי ביטוי בנכונות הכול להגן על הקהילה היהודית בכללה מפני מבקשי רעתה. כלפי פנים העניין בעייתי יותר, בייחוד לאורתודוקסים מודרניים.⁷ בישראל ממותנות לעתים הסתייגויותיה של הקהילה הדתית-לאומית בגלל קשרים אזוריים לצורכי ביטחון משותפים. אולם כשם ששכנוע פנימי ומחויבויות כנות אמורים לזהור בשמיה של כל התאגדות יהודית, היחסים בין ההתאגדויות למיניהן עלולים להתאפיין במחלוקת.

בנקודה זו הערותי הן במפורש מכוונות. אני יוצא מנקודת הנחה כי כל אדם המחונן על-פי תפיסת חזון מסוימת ומחויב לה צריך ללמוד לחוש בנוח גם במחלוקת, וכי מחלוקת בין יהודים מחויבים אינה צריכה להיתפס כאיום. כאשר היא נתפסת כאיום יש לייחס זאת להעדר מודעות לגורמים מאחדים: למצער – למה שהרב יוסף ד' סולובייצ'יק כינה "ברית הגורל";⁸ למרב – למטלות, לתובנות ולאידיאלים יהודיים משותפים הגוברים על ההבדלים ביניהם.⁹

6 קשה להניח שהדברים נכונים גם כאשר לקהילה החרדית, שכן דעתה אינה נוחה מן האפשרות של "ספרויות" שונות של יהדות.

7 ראו Samuel C. Heilman and Steven M. Cohen, *Cosmopolitans and Parochials: Modern Orthodox Jews in America* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1989), Chapter 4. בישראל מרוככות ההסתייגויות של הקהילה האורתודוקסית מתוקף החיים בצוותא וצורכי הביטחון המשותפים.

8 על שתי בריתות אלה ראו הרב יוסף דב סולובייצ'יק, "קול דודי דופק", בתוך איש האמונה (ירושלים: טל אורות, תשמ"ג), בעיקר עמ' 43-47.

9 לדוגמה, ציונות כתוכנית רוחנית ולא רק פוליטית.

ה. "שום דבר אנושי אינו זר לי"

לכל בני התרבות היהודית יש רצון עז, צורך ויכולת לקשר עניינים יהודיים לנקודות מבט רחבות של מציאות וניסיון המכוננות בדרך כלל "אוניברסליות".¹⁰ כלומר, "שפתה" של היהודיות המדוברת בפי בן התרבות היהודית "מתחברת" לכל דאגה אנושית, ובחלקה עשויה להתרגם לשפות תרבות ("פרטיקולריות") אחרות. כמובן, בן התרבות היהודית חייב לדעת "שפות" חשובות אחרות, הן משום שחלק גדול מעשייתו מתרחש בהקשרן של שפות אלה הן משום ששפות אלה מאתגרות (מבחינה פילוסופית, מבחינה מוסרית ומבחינה הומניסטית) היבטים של ספרות יהודית קודמת ומדרבנות יצירה של ספרות יפה, ספרות תיאולוגית וספרות חברתית חדשה.

יכולתו של כל בן תרבות יהודית לתרגם עניינים, מושגים ויצירות יהודיים לשפות הציוויליזציה הלא יהודית שהוא חי בה, וכך לתקשר באורח משמעותי עם אחרים, מותנית במידת האוטונומיה התרבותית והרפלקסיביות שלו. משמעות הדבר היא שבני תרבות יהודית בוחנים בקפידה הן יסודות משותפים הן הבדלים בין "שפות", קבוצות תרבותיות והתנסויות אנושיות. בעודם מכוונים להבנת החיים ומחוזות המשמעות שמביאים עמם האחרים לספירה הציבורית המשותפת, הם שואפים להישאר מעוגנים ביהדותם.

ו. יהדות ו"מוקדי הנשגב"

אוניברסליזם מציע אפוא לבן התרבות היהודית סוגים מובחנים של אינטראקציה עם חברה ותרבות לא יהודית. אולם המושג "אוניברסלי" הוא מעבר לאינטראקציות חברתיות. יש לו ממד קיומי פנימי המקשר יסודות יהודיים למוקדי הנשגב. בן התרבות היהודית שואף, או יודע כי הוא מצווה, להביע את הדברים החשובים, המחייבים וה"עמוקים" ביותר, בראש ובראשונה ובאופן ספציפי בביטויים היהודי (או במסגרת הנורמות של היהדות). היהדות נראית לבן התרבות היהודית כלי קדוש או יקר ערך או הולם מחויבות ומשמעות, מקור ואמצעי כאחד.

בכך בא לידי ביטוי מה שהיהודי הדתי, בלא קשר לזרם שאליו הוא שייך, עשוי לראות בו עבודת אלוהים ואהבת אלוהים; סביר להניח שבזרמים חילוניים של היהדות ייתפס הדבר במונחים של מקום תרבותי ומצב היסטורי.

10 עניינים "אוניברסליים" אלה כוללים כמובן סוגיות מוסריות, פילוסופיות והומניסטיות.
* ההיבטים של זיקת האדם ל"מוחלט" או ל"נשגב" מתוארים על-פי תפיסתם של הוגי הדעות פול טיליך ופיליפ פניקס; רוזנק מרחיב על כך בספרו צריך עיון – מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בן זמננו (ירושלים: מאגנס, תשס"ג), עמ' 153-162.

בעיני בן התרבות היהודית בעל התודעה החילונית ההנחה שאוצרות הקיום האנושי מיטיבים להתגלות במקום שאדם מוצא את עצמו מבחינה תרבותית והיסטורית מובנת מאליה.

הן בתפיסה הדתית הן בתפיסה החילונית הבאות לידי ביטוי בכרך זה, נושאים נשגבים אלה הם אישיים ביותר, כמו גם לאומיים ותרבותיים. לכול חשוב כי מבעיו היהודיים של הנשגב יעמדו באמות המידה של היגיון, מוסריות והיגיונות גם בשיחה עם אחרים. רצון זה להיות מובן לאחרים במסגרת שיח מוסרי, פילוסופי והומניסטי אין לזהותו עם אי־ביטחון או העדר כבוד עצמי, אלא עם העיקרון שלכל ה"שפות" יש מקור כלשהו, אלוהי או אנושי־אוניברסלי, משותף. ובשפתה הקלאסית של היהדות: כל בני האדם נבראו בצלם וכל המקיימים את שבע מצוות בני נוח ראויים לכבוד, להערכה וליחסי גומלין מוסריים.

ז. היחיד והקהילה

בכל הדגמים שלנו, בן התרבות היהודית לומד להעריך את היחסים הדיאלקטיים בין ייחודו כפרט לבין הקהילה. הקהילה אינה נתפסת כישות מאיימת אלא כמקום שהזהות מעובדת ומנוסחת בו באופן ראשוני. בני התרבות היהודית, בהיותם בעלי תודעה קהילתית, אם בזכות ההלכה או המסורת המוסרית־דתית שהם מגלים יחד אם בזכות קהיליית היהודים, המקנה להם זהות ייחודית, שואפים שדמותם הציבורית תישא פנים יהודיים בכל זמן ומקום ראויים. תמיד ובכל מקום הם מייצגים את הקהילה, ושואפים לעשות זאת למופת. בדגמים הדתיים יימצא קשר הדוק בין מאפיין זה של בן התרבות היהודית לבין מצוות קידוש השם, ואילו במגמות החילוניות יהיה אפשר לדבר על הראוי.¹¹ בה בעת הכול יכולים להסכים כי לא תמיד יש צורך – או אפילו דחף – להביע ייצוג זה. בן התרבות היהודית בטוח כי אהבתו לשפתו אינה מעוררת את הצורך להללה דרך קבע או "לגמד" שפות אחרות.

ח. ללמד בחריצות

בן התרבות היהודית האוהב את השפה, יהיה האופן שבו היא מובנת אשר יהיה, והשוחזר בים של ספרויות יהודיות, חש צורך לחנך באופן יהודי. אין

11 אלה ואלה יטענו, מזוויות הראייה השונות שלהם, כי קידוש השם ו"כבוד" אינם זהים, ואף עלולים לסתור מה שנראה בעיניהם ניסיונות מצמצמים לזהות ביניהם. כאן אנו מציינים כי סוגיית ה"תרגום" של מושגים במרחב שיח אחד למושגים במרחב שיח אחר היא סוגיה חיה אפילו במסגרת הקהילה היהודית (הטוטלית) עצמה.

בכך העדפה אישית אלא חיוב. החיוב עשוי להיות דתי או לנבוע מהתחושה שנוכחות יהודית בעולם מעשירה את ההתנסות האנושית, ואפילו מכך שהקיום היהודי נחוה בעוצמה. בן התרבות היהודית עשוי לכנות משמעות זו "שליחות" או "בחירה" או "אוצר היסטורי". אפשר גם שיחשוש פן תימחק הציוויליזציה שהיהדות מייצגת מפסיפס האופציות הרוחניות האנושיות. על כל פנים, הוא חש מחויבות להנחיל זאת לילדיו. הם יוזמנו לבחור זאת בעצמם, ואולי אף ירכשו בתורם את הדעה ש"אין להם ברירה" אלא להמשיך שרשרת היסטורית של הוויה (יהודית).

ט. ביקורת נאמנה

בן התרבות היהודית אינו רואה בביקורת על היבטים של חיים יהודיים אי-נאמנות; אדרבה, הוא עשוי לראות בביקורת סוג של "ספרות" מחדשת או משקמת המגינה על ה"שפה" מפני השחתה או משקמת את ערכה מקדמת דנא. לעתים קרובות עלול הדימוי האידיאלי של חיים יהודיים שבדברי המבקר להתנגש במצב הקיים. בן התרבות היהודית ישאף למתוח ביקורת על מי שחשובים לו; אלה, אם הם אכן בני תרבות יהודית, לא יראו בביקורת זו אי-נאמנות. אם דבקים בדגם הביקורת של הנביאים (שאכן נראה הולם לכל הדגמים שלנו), אזי רק העדרם הבולט של זהות ושל קשר רגשי הבא לידי ביטוי בביקורת יהיה חשוד, בייחוד אם היא מכוונת למי שמחוץ למשפחה. סוג זה של ביקורת יכונה "חילול השם" או "הוצאת דיבה" בפי בני תרבות יהודית דתיים או בפי יהודים חילוניים הומניסטיים – התנהגות לא מכובדת המעידה על העדר כבוד עצמי.

י. פתרון בעיות יהודיות

לבסוף, אנו עשויים לצפות מכל בני התרבות היהודית שיהיו חדורי רצון לפתור בעיות של העם היהודי ולרכוש כשירויות הולמות. כמובן, לא נצפה מיהודים חרדים ומיהודים חילוניים לאחוז ברשימה דומה של בעיות דחופות ולהשתמש באמצעים דומים לפתרון, אולם הכול יכולים לראות בהידיינות פותרת בעיות היבט חשוב של ספרות יהודית; ובעיני אחדים זה ההיבט החשוב ביותר. דגמים של פן חילוני של בן התרבות היהודית הם אולי הבהירים ביותר בניסוחם בנוגע להיבט זה של הלימוד, אך שום דגם, חוץ מהדגם הקווייטיסטי* ביותר, לא יוכל להניח קונפליקט בין מציאת הסוגיות

* על-פי דוקטרינה נוצרית רוחנית מן המאה ה-17, הדוגלת בפסיביות מרבית.

המעשיות של התקופה ופתרון לבין שימוש בשפה יהודית. אם קונפליקט שכזה נרמז, תחולתן של השפה והספרות היהודיות מצטמצמת או מוכחשת. היסודות השמרניים ביותר בקהילה היהודית אכן מעדיפים להניח ל"אחרים" בעיות רבות ופתרונותיהן, ויש בכך היגיון. שכן מהמפגש עם בעיות וסוגיות רבות, בהן מוסריות, נוצרת ספרות המשותפת לשפות שונות. במישור זה, ביתר בירור מאשר בכל מישור אחר, ניכרת החפיפה בין שפות – תובנה שהחינוך החרדי לא דווקא שואף לטפח.

ואולם יש אופציות תיאולוגיות להבנת תופעה זו של שפות חופפות שאפילו מגמות חרדיות עשויות לראות בהן ברכה, כגון המאפיינים של מסורתנו המדברים על שפה נגלית אוניברסלית באופן עקרוני ועל "הזמנות" לעולם הגויי לבקש עוגן בתורה עצמה.¹² אשר לדגמים החילוניים, מהם אפשר לצפות לקשר בין ספרות אוניברסלית משותפת של פתרון בעיות לבין צרכים ונקודות תורפה אנושיים משותפים.

בן התרבות היהודית, באמצעות הפרדיגמות למיניהן, יודע כמובן כי יש סוגיות ובעיות המטלטלות יהודים לא פחות משהן מטלטלות בני אדם אחרים, ובאופן עקרוני אינן דורשות ספרות יהודית, אינן תלויות בתרבות יהודית ומציעות דרכי פעולה ואמות מידה למצוינות שמקורן בניסיון אוניברסלי. לדוגמה, יכולתכם להחליף צמיג אינה תלויה בשפתכם; אם אינכם חולים או בלתי כשירים, עליכם לדעת איך לעשות זאת. ילדינו כבר מבינים שהמילה "קובץ" מתייחסת למחשבים יותר משהיא מתייחסת לספר שאתם מחזיקים כעת בידכם, ורובנו נאלצנו ללמוד איך להשתמש ב"עכבר" ואיך להתבונן ב"חלונות".

אף-על-פי-כן, הנושאים את נס תחולתה המקפת של השפה היהודית עשויים לציין מסגרות שהן חלק בלתי נפרד מההידינות היהודית. לדוגמה, יהודי הלכתי יאמר שאדם מצווה לעזור לחלש ולחולה להחליף צמיגים, וכי אסור לפתוח קבצים, להורידם, לשמור אותם או לשנותם במחשב בשבת. פרדיגמה ציונית, אולי חילונית יותר, תדגיש את הערך הלאומי הגלום בשיבה לעניינים ולתודעה פיזיים נורמליים, הכרוכים בעשיית דברים שיוחסו בעבר ל"ידי עשיר".

אם אנחנו מסכימים כי עם הבעיות הגדולות ביותר שאליהן צריך החינוך להכין אותנו נמנית הבעיה שלנו עצמנו – כיצד אנו מנהלים את הזמן, לרבות שעות הפנאי, העומד לרשותנו; כיצד אנו מבחינים בין בעיות שביכולתנו

12 ראו מנחם הירשמן, תורה לכל באי עולם (תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 1999).

לפתור לבין בעיות שעלינו "לחיות אתן"; כיצד אנו לומדים לאהוב אחרים ועם זאת להותיר מקום לאהבת העצמי – או אז מתחוור כי "פתרון בעיות" קשור קשר הדוק לשפה שאנחנו רוכשים ולספרות הנובעת ממנה. ובכל זאת, על כל בני התרבות, בדברם בשפות שונות – אם כי לעתים חופפות – לדעת לבלות בערב פנוי. לא כל היהודים יעשו זאת באותו האופן, וודאי לא כל האנשים ה"תרבותיים". המגוון הזה אינו מזעזע את בן התרבות היהודית. אם הוא הומניסט, הוא מכבד אינדיווידואליות; אם הוא בעל תודעה דתית, הוא מברך את האל ב"ברוך [...] משנה הבריות".

במישור המעשי: האם קהילה אפשרית?

עד כה חיפשנו אחר "שפה משותפת" לאסכולות יהודיות שונות. בעשותנו כך פסענו על הגבול שבין "ברית הגורל" המשותפת, שהכול מכירים בה ושהרב סולובייצ'יק הגדיר כקושרת יהודים במצב של "עם לבדד", לבין "ברית הייעוד", של משמעותות וחובות דתיות ותרבותיות יהודיות.¹³ התברר לנו כי בהרחיבנו את היקפה של "ברית הייעוד", כדי שתכלול את המצויים מחוץ לפרדיגמה המסוימת שלנו, היה עלינו לצאת לחיפוש אחר שדה-יסוד משותף של ערך יהודי פנימי. האם חשפנו ערך המטה את הכף, או ש"בני התרבות היהודית" יתרחקו בהכרח זה מזה בהתמדה וינעו לקראת קיום בנפרד? ידוע כי בתחום הנשגב לעתים קרובות של הפילוסופיה והתיאוריה עשויים התנגשויות וקיטובים להיפתר באמצעות הסטתם לרמות גבוהות של הפשטה. כאשר עושים זאת, מצוות מידמות לתובנות ביתר קלות; "בחירה" נראית כהתמקמות היסטורית וקידוש השם מיתרגם על נקלה לכבוד (לאומי). מבחנה האמיתי של הפשטה תיאורטית כזו הוא כמובן במחוז המעשה. האם פתרונות פילוסופיים ותיאורטיים לדילמות ולהתנגשויות יכולים להיות מעשיים? אילו בעיות חדשות, ואולי אף חסרות פתרון, מופיעות בשעת מבחן היישום? הבעיה המעשית, יש להודות, מתחילה בעצם תפיסתה של קהילה. בפרדיגמות שלנו התברר לנו כי כל בני התרבות היהודית חיים בקהילות ותלויים בהן לשם הנחלת התרבות. ראינו כי אפילו הדגם החילוני בקבוצת האופציות שלנו ממוקד בקהילה כל-כך עד שהוא מגיע למסקנות פסימיות באשר לכושר החיות של החינוך היהודי – והחיים – בתפוצות, ששם אין

חברת רוב יהודית, אין רשות רבים שבה אפשר לקיים נוכחות משמעותית של תרבות יהודית.

אך האומנם רוב היהודים חיים כיום בקהילות שיכולות לקיים תרבות וחינוך יהודיים, שיכולות לגרום לאנשים שיתאימו את עצמם לאמות מידה ולמחויבויות? לאמיתו של דבר, מתברר שלא.

כאשר דיברו בעבר על "הקהילה", התכוונו לסדר יום תרבותי ודתי נורמטיבי. "סדר יום" משמע נהגים ותכליות משותפים; הוא קיפל בתוכו את ההנחה שיש דרכים נכונות ולא נכונות לעשות דברים. היה מובן מאליו שבני סמכא מנהיגים את הקהילות. הרשויות קבעו את הכללים, פירשו ואכפו אותם. הן קבעו בכיור מה צריכים בן תרבות וציבור בני תרבות לדעת ולעשות.¹⁴ כיום, רוב היהודים אינם חיים בקהילות כאלה. אם כי לחלק קטן מן העם היהודי הקהילה עודה בבחינת המציאות החברתית והקיומית השרירה, ותקפותה היא שמנכרת אחרים; המושגים "זהות", "סמכות" ו"סדר יום" נראים סמכותיים כל-כך בקהילות מסורתיות אלה עד שאפשר לראות בהם מענה לשאלה מדוע קהילות קודש בעלות סדר יום, סמכויות ואמות מידה אינן מקובלות על כל מי שרואה את עצמו חי במודע בעולם המודרני.

רוב היהודים אינם יכולים עוד לקבל אפוא את הקהילה כסדר יום כפוי. כאשר הם חושבים על קהילה הקרובה לרוחם סביר להניח שהם חושבים על סוג של התאגדות מרצון, שבדרך כלל אינה כרוכה במחויבויות ברורות לחלוטין וקבועות,¹⁵ שכן מחויבויות מעין אלה מתקשרות במחשבתם של רוב האנשים בני זמננו עם כפייה ציבורית. כפייה קהילתית תתקבל רק אם יהיה אפשר לטעון שהיא מגינה על מגוון הבחירות הרחב ביותר המוצג ליחיד ועל הדרגה הגבוהה ביותר של ביטחון.¹⁶ ברוב הנסיבות על היחיד להחליט מתי וכיצד הוא מצטרף לאחרים. לקהילה של התאגדות מרצון אין סמכות מובנת מאליה, גם לא זכות מובנת מאליה לכפות חובות על יחידים. ואם יחידים בקהילות מקבלים עליהם את החובות מרצונם, מעמדם שונה משל כללים

14 לתיאור מנהיג של "ציבור בני תרבות" כציבור העשוי להשתתף באופן פעיל בחילופי דעות ועיון תרבותיים והמחזיק באותם כתבים והנחות ראו Alasdair C. MacIntyre, "The Idea of an Educated Public", in *Education and Values*, the Richard Peters Lectures, Institute of Education (London: University of London, 1985), pp. 15-36.

15 האורתודוקסיה המודרנית שונה, ורואה בקהילה חלק בלתי נפרד מן המחויבות ההלכתית. אולם אפילו האורתודוקסים המודרניים מודעים לכך שבחרו במחויבויות המוחלטות שלהם.

16 עד כה, לפחות, החינוך היהודי הציבורי בישראל, הקבוע בחוק, מובן בדרך זו בדומה לשירות החובה בצבא ההגנה לישראל.

שסמכויות כופות. הן מעידות על יושרתו ועל כוונותיו הטובות של מי שנוהג על-פי הכללים, ולא על חוכמתה הנשגבה של סמכות חיצונית. וכך אידיאל זה, המובן מאליו לכל בן תרבות יהודית החי בקהילה, הלכתי, לאומי, תרבותי או ליברלי-דתי, נקלע לשדה מוקשים ברגע שאנחנו מעבירים אותו ממחוז התיאוריה אל מחוז המציאות. וברמה המעשית נראה כי האפשרות שיהודים יכולים לחלוק ברית יסוד של "ייעוד" מתרחקת; שהרי בריתות הן ציבוריות, חברתיות וכובלות! מה עשוי אפוא לאפשר יישום כלשהו של הרעיונות הפילוסופיים שאנחנו דנים בהם?

התאגדות וסדר יום

אני מאמין שרוב בני התרבות היהודית משתוקקים בגלוי לקהילת השתייכות ולסדר יום משותף כלשהו של החברים בה. "הבוחרים להשתייך" מכירים (או מאמינים) בכך שהם אינם חייבים להשתייך, ובכל זאת הם שואפים לכך ורואים בהתאגדות שכזו דבר ראוי, שבאה בו לידי ביטוי הצלחת חינוכם היהודי. הם אינם שואפים להתכחש למעורבותם בתרבות המודרנית, אך גם אינם רוצים לאבד את יהדותם. הם נמצאים "בתווך", בין מה שנתפס בעיניהם כיהדות טרום-מודרנית לבין מודעות פוסט-מודרנית לבחירה נטולת מגבלות ושורשים.

יהודים אלה שואפים להיות יחד ולעשות דברים מסוימים עם יהודים אחרים בעלי אמונה ופרדיגמה דומות לשלהם. ואולם הם יודעים כי התכלית המשותפת שמצאו להם עם אחרים הקרובים להם ברוחם אינה יכולה להתנכר לחלוטין למעשיהם של יהודים מחויבים אחרים, ולהפך – שלא יוכלו להוקיר בכנות את תחושת היחד שלהם בלי שיעבירוה תחילה דרך הפריזמה של הפלורליזם. שכן הם יודעים שהם ואחרים מוקירים את הזכות להיות הם עצמם דווקא כאשר הם פועלים למען קהילה בעלת סדר יום משותף ובמסגרתה. בסדר יום זה מוכרחים, איכשהו, להביא בחשבון הבדלים דוגמת ההבדלים שמצאנו בין הפרדיגמות השונות לבן התרבות היהודית.

ברמה התיאורטית כבר נגענו במגרעות שבביסוס פלורליזם זה רק על ברית הגורל. התרענו כי הוא מונע כל דיאלוג אמיתי, שהוא מטפח פטרנליזם שוחר טוב מצד אחד וניכור מצד שני. ברמה המעשית אפשר להוסיף כי פלורליזם של גורל תלוי במצב ספציפי: הוא משווה לעצמו בני אדם זרים זה לזה מבחינה רוחנית המקיימים אינטראקציה (רק) כדי למצוא פתרונות לבעיות משותפות. מה יעשו כאשר יפתרו הבעיות או ייעלמו לכאורה?

וכך אנו שבים לשאלה שעסקנו בה קודם לכן מבחינה תיאורטית: האם עדיין יש דברים שיהודים הנמצאים בתווך מקבלים כמובנים מאליהם מבחינה יהודית, דברים היקרים ללבם ושעליהם יגנו בכל מחיר, דברים המבחינים, בלא העמדת פנים, בין "ישראל לעמים"? האם עדיין יש מחוז שבו אנחנו מעורבים בפעילות קולקטיבית ובמחלוקות "לשם שמים", כלומר במסגרת של עולם שיח יהודי? האם אנחנו ציבור בני תרבות דיינו לדעת מה אנחנו טוענים, וכיצד חינוך שהכול יראו בו חינוך לגיטימי יקרב אותנו לכך? האם עדיין יש דבר מה שלקראתו אנחנו יכולים לחנך יחד?

(יש להבהיר כי הקשיים המעשיים העולים כעת צמצמו את המושג "קהילה" שאנחנו מציינים בעבודתנו. הגבלנו זאת ל"מי שנמצאים בתווך", שאת הסתייגויותיהם ואת נטיותיהם הפילוסופיות יש להביא בחשבון. ואולם להלן נשוב למשמעות הדבר מבחינת היחסים בין המגזר החרדי לבין המגזרים הלא חרדיים בעם היהודי.)

טענתי היא כי בלי קשר לכך שלעתים קרובות היא אכן נראית רופפת, עדיין קיימת שפה תרבותית משותפת, סוג של "הבנות קיומיות יסודיות" בין יהודים. אמנה בקצרה ארבעה ממאפייניה, העשויים להכשיר את הקרקע לבני תרבות יהודית על קו רצף בין הדגם ההלכתי-פילוסופי לדגם הליברלי-הומניסטי.¹⁷

המאפיין הראשון הוא גישה קהילתית לעיון בספרות המקודשת של היהדות. אפשר להגדיר ספרות זו ספרות המציגה את שפת התרבות והרוח היהודיות בדרך ראשונית ויסודית. על כן, באופן מסורתי, רוחת האמונה שספרות מקודשת, או קלאסית, עוסקת בדברים החשובים ביותר, שופכת אור על מקורות ותכליות – בקצרה, עוסקת במוקדי הנשגב. ספרות זו נלמדה לעומקה, והכול האמינו שהיא "עמוקה". אף-על-פי שאחד הדגמים של בן התרבות היהודית ממליץ על הוראה מוגבלת מעט של חומרים אלה, כדי לפנות מקום לספרויות מאוחרות יותר, אין חולק על ערכה של ספרות זו גם במסגרת דגם זה.

אמנם יהודים בני זמננו אינם תמימי דעים בשאלה כיצד יש ללמד ספרות זו, מה היא דורשת, ומתוקף מה היא מציבה לנו דרישות. אולם בני תרבות יהודית ברוח הדגמים שלנו עדיין מוצאים תוקף והעשרה בפתיחת הספרים

17 אין זה אומר שכל היהודים, למרות עקרונותיהם השונים, ילמדו או יפעלו בהכרח על-פי כל המאפיינים הנידונים להלן, אלא שבמסגרת הקהילות עצמן מטפחים את הפעילויות החשובות לכולם, ואולי אף דווקא מכיוון שהן חשובות לכולם. בכך גם מובלעת נכונות, כשהדבר בר ביצוע, לעשות דברים יחד.

הללו ובגילוי נקודות מגע בינם לבין עצמם כאשר הם לומדים יחד. הם עוד רואים ספרים אלה איכשהו כמיוחדים להם. הסוציולוג ישעיהו ליבמן ז"ל טען כי לא נודע על קהילה יהודית שחדלה ללמוד תורה ואף-על-פי-כן שרדה. ברמה התיאורטית אפשר לטעון כי אי אפשר ללמוד תורה יחד בלי להאמין בתוכנה, באופן שיש להבינו ובנתיבי הפעולה שהוא מתווה. ובכל זאת, חוכמה וניסיון מעשיים עשויים להתאים בעניין זה יותר מתיאוריה. הלומדים יחד בלי שידרשו מראש דרישות מופרזות מעצמם או מחבריהם מגלים מורים נהדרים, טקסטים מרתקים להפליא ושיחות ומורכבויות שמעולם לא חוו כמותן, הגורמים להם שישתנו.

המאפיין השני של סדר יום משותף הוא ניסוח אוצר מילים משותף של חיים יהודיים. אחד העם הביע זאת בבהירות. במאמר קצר ותמציתי הנושא את הכותרת "בין קודש וחול" טען כי יש לזהות נושאים מקודשים עם תוצרי התרבות שאינם מסירים את קליפתם (או את מסגרתם) גם כאשר תוכנם משתנה. לדוגמה, המונח "שבת" נשאר מקודש גם כאשר השתנתה משמעותו ההיסטורית – יום מנוחה. באותו אופן, התורה נשארת לעד "עורה", פסוקים כתובים ביד על מגילת קלף, הגם ש"התורה שבעל-פה" מביעה את תכניה המשתנים, את האידיאלים והנורמות המתפתחים בה בהדרגה.

ברוח תפיסתו של אחד העם: אוצר מילים מקודש משותף עשוי לשרטט את המשותף לנו ואת מה שאנו עשויים לגלות יחד. אני סבור שיש הבדל ניכר בין יהודים הרואים בתנ"ך את "המקרא" לבין הרואים בו את "הברית הישנה". יש גם משקל לציון "ליל שבת" לעומת "שישי בערב". בעיקר כיוון ששפה, אפילו כלקסיקון, מעלה אסוציאציות רבות כל-כך עד שהיא קובעת כיצד נראה את התוצרים שהיא מתייחסת אליהם. אחרי ככלות הכול, "הברית הישנה" מלווה בהכרח בברית חדשה; ואם נחפש בספרייה את ספר "הברית הישנה" ולא את התנ"ך, נמצא סידור לא תנ"כי של הספרים, סידור הנושא מסרים נוצריים.¹⁸ באותו אופן אי אפשר לומר בלי שנישמע מגוחכים לגמרי כי "שישי בערב" יתחיל השבוע בשבע ארבעים ושתיים, אם כי הגיוני בהחלט לומר זאת על "שבת". וכפי שאבותינו דוברי היידיש והלדינו ידעו היטב, הלקסיקון אף אינו צריך להיות בעברית. שוו לעצמכם יהודי שנאמר לו כי "שבת נכנסת בשש עשרים וארבע", ובדיוק באותו הרגע הוא מביט בדלת כדי

18 דיון מרתק, אם כי מטריד מעט, על ההבדלים בין התנ"ך לבין "הברית הישנה" אפילו באשר לאופן ארגון הספרים, ראו אצל Jack Miles, *God: a Biography* (New York: Vintage Books, 1996), "Prelude" בתרגום לעברית: ג'ק מיילס, הביוגרפיה של אלוהים (הקיבוץ המאוחד, תשנ"ח).

לראות את השבת נכנסת פנימה. יש בכך בוודאי בורות תרבותית, לא משום שאותו יחיד הוא חסר תרבות אלא משום שאוצר המילים שלו שונה. סוגים שונים של בני תרבות יהודית מבינים לפחות מה אומרים האחרים.

פרויקט מעניין וחשוב למחנכי קהילה הוא הקביעה מהו אוצר המילים הבסיסי של קהילה וגילוי כמה מההסתעפויות ומתוצרי הלוואי של המונחים למיניהם. לו היה עלינו לכתוב מאה מושגי ערך, מנוסחים במילים או בביטויים מסוימים, מה היינו לומדים מהם? מה היינו מגלים?¹⁹

המאפיין השלישי של סדר יום פלורליסטי אך משותף ולקיומו נמצא במחוז של עשייה קהילתית הנבחנת בזהירות. כאן אפשר לצפות לדבר מה מסובך הרבה יותר מאוצר מילים, או אפילו מעיון. שהרי בעשייה עצמה עשויים לראות, בוודאי טיפוסים נורמטיביים פחות של בני תרבות יהודית, סוג של אוצר מילים, ואפילו סוג של למידה. זו שיחה הכורכת מונחים כגון שבת, צדקה וכשרות. הדבר מעלה שאלות כגון: אילו סוגי פעילויות עושה הקהילה בשבת, או נמנעת מלעשות? האם בכינוסים הנערכים במרכז הקהילה שלנו מוגשים שרימפס? האם הקהילה מחזיקה במטבח כשר?

כאשר אני אומר שעניינים אלה נעשים פרובלמטיים ביותר, אין זה אלא משום שעשייה משותפת נראית לכאורה כשרשרת ויתורים של החברים הליברליים לחברים המסורתיים יותר בקהילה. במונחים אופרטיביים אפשר לומר כי אין זה סביר שאחדים מנהגים אלה יאומצו, אלא אם כן יציגו אותם שומרי המסורת ואף יתבעו את קיומם כתנאי להשתתפותם. ואולם למטבע יש צד נוסף: אין זה סביר שהקהילה תאמץ נהגים אלה, אלא אם כן יקפידו שומרי המסורת על השותפות עם חברים ומגזרים נורמטיביים פחות בקהילה. במילים אחרות, גם על שומרי המסורת לוותר: להיות פחות "כיתתיים" ויותר קהילתיים. במובן מסוים על הכול לעשות כך, שכן על הכול לשלם מחיר כלשהו לשם קיום הקהילה. גם שפת עשייה משותפת נוצרת כשאנשים לומדים יחד ומשתמשים באוצר מילים משותף. המשא ומתן הנמשך מתנהל

19 בעניין זה חביבה עלי הבדיחה הקלאסית על הג'נטלמן היהודי שנכנס למסעדה שעברה בלא ידיעתו מבעלות יהודי לבעלותו של לא יהודי. כאשר הוא מתיישב המלצר מופיע. הלוקח אומר, "ובכן, השבוע הוא תשעת הימים, כך שאני יכול לאכול בשר ואצטרך לקחת משהו חלבי. אולי תביא לי אפוא מנת דג יפה?" המלצר רץ למטבח ומספר על המשוגע שנכנס למסעדה. "הוא אומר שהשבוע יש תשעה ימים, ככה שהוא לא יכול לאכול בשר, רק חלב, ושאיבא לו דג!" בדיחה זו, המבוססת על העדר תקשורת בין "דוברי שפות" שונות, היא פתח לאפשרויות רבות ומעניינות ללימוד אוצר מילים. מהם "תשעת הימים"? מהו תשעה באב? מהן משמעויותיו ליהודים בני זמננו? וכן הלאה, דרך סוגיית הכשרות ועד הקושי שבשיתוף רעיוני מעבר ל"מחסומי שפה".

משום שחברים בקהילה חפצים לומר דברים מסוימים לחבריהם, שגם הם מצדם רוצים לזכות בהקשבתם; ומי שחפץ לזכות בהקשבה צריך להביא בחשבון את מידת יכולתם ונכונותם של האחרים להקשיב.

המאפיין הרביעי של עשייה קהילתית משותפת הוא המאפיין שבו מעטים הסיכויים להתנגשות בין התיאורטי למעשי, היינו היעד המשותף של זיהוי בעיות והתמודדות עמן. שכן מאפיין זה של סדר היום, אמור לדבר אל כל בני התרבות היהודית השותפים לברית הגורל; ואולם בפועל הוא צומח במהירות אל מעבר לה, שכן היכולת והנכונות לעסוק בבעיות יהודיות נובעות לא רק מחרדה אלא גם מאכפתיות. אכפתיות היא מאפיין יסודי של כל פעולה המשותפת לבני תרבות יהודית בעלי עקרונות שונים.

בהיבט זה של סדר היום מתברר כי קהילה הלומדת, משוחחת ופועלת יחד מביעה אכפתיות ליהודים ולבעיותיהם. בעיות היהודים כיום, לטוב ולמוטב, רבות. יש בעיה בהבעת דאגות יהודיות "פרטיקולריסטיות" לעומת אוניברסליזם כביכול (לעתים קרובות, פרטיקולריזם של מישוהו אחר), ולהפך, יש בעיה בהגנה על נושאים אוניברסליים בהקשרים (הפרטיקולריסטיים) היהודיים של ישראל והקהילות היהודיות. בישראל יש בעיות אקולוגיות, והן נהפכו, למרבה השמחה, לבעיה יהודית במפורש, כמו בארצות אחרות, שבהן מוטלת על יהודים, לצד שאר האזרחים, החובה להגן על הסביבה ועל הזכות לנשום אוויר נקי.

שני סיפורים על אכפתיות

כאמור, המפתח לתנועה אל מעבר לברית הגורל, אפילו בנוגע לפעילות הקהילתית פותרת הבעיות ה"ממוקדת בגורל", הוא אהדה ואכפתיות פעילות, אהבה וחסד. בקהילות המשתדלות לזהות שפה משותפת, אף-על-פי שרווחות בהן תפיסות חזון שונות באשר לטיבו של "בן התרבות היהודית", האכפתיות המתבקשת נוגעת לא רק לקהילה, להגנה על חבריה ולהישרדותה, אלא גם ליחסים בין יחידים וקבוצות בתוך הקהילה ומחוצה לה, שנתפסים בעיניה כמי שמתעקשים להיות שונים, ובכל זאת שואפים למצוא את עצמם באיזשהו סוג של קרבה תרבותית ושייכות קיומית ליהודים אחרים.

אבהיר זאת באמצעות שתי דוגמאות. בשתייהן מדובר על אכפתיות ושתייהן עוסקות במקרה ביהודים דתיים, חדורי ביטחון בכל הנוגע לקהילותיהם וליחסם ל"אחרים". והן שונות מאוד.

ב-1959 התחולל בכנסת ויכוח לוהט על תוכנית חינוכית שהציע שר

החינוך דאז, זלמן ארן. תוכנית זו כונתה "תודעה יהודית" וכוונתה היתה להקנות אהבה והערכה למסורת היהודית בקרב תלמידים מבתיים לא מסורתיים שלמדו בבתי-ספר ממלכתיים (לא בממלכתיים-דתיים). חברי כנסת אחדים מהמפלגות הדתיות הצהירו בדיון כי מבחינתם אין בעצם שום בעיה, או נכון יותר, בידם הפתרון. הם הציעו כי השר, במקום להחיל תוכנית "פתטית" של תודעה יהודית בבתי-הספר הממלכתיים, ימיר את תוכנית הלימוד בבתי-הספר האלה בתוכנית הנהוגה בבתי-הספר הממלכתיים-דתיים. או אז יהיו כל תוכניות התודעה היהודית מיותרות.

הדברים נשמעים אכפתיים, אך נראה שלא היו אלא התנצחות מתנשאת בעלמא, לא שיחה קהילתית אמיתית. אחרי ככלות הכול, משפחות התלמידים שלמענם הוכנה תוכנית התודעה היהודית לא עמדו לשנות את אורח חייהן ואת עקרונותיהן או להפסיק לחפש אחר משמעויות יהודיות בדרךן שלהן. חברי הכנסת הדתיים שסירבו להכיר בכך סירבו להשתתף בשיחה אכפתית וקהילתית. הם לא יכלו לשים את עצמם במקומו של האחר, מה שאפשר להם להתבסס בהתרוממות רוח שיפוטית.

במרכזה של הדוגמה השנייה – וההפוכה – ניצב יהודי שייצג בזמנו את המפלגה החרדית פועלי אגודת ישראל ברשות השידור. וכך סיפר לי ד"ר חנוך רינות, מנהלו הראשון של מרכז מלטון לחינוך יהודי באוניברסיטה העברית:

כאשר הונהגו לראשונה שידורי טלוויזיה בארץ פרץ ברשות ויכוח לוהט בשאלה אם יש לשדר בלילות שבת בערוץ (הממלכתי) היחיד. השקפתן של המפלגות הדתיות שהיו מיוצגות ברשות היתה כמובן שאין להרשות חילול שבת שכזה. החברים החילוניים, מדרך הטבע, רטנו ורגזו. הם פנו לנציגים הדתיים ואמרו, "לא היה לנו כל ספק שתתנגדו לשידורי טלוויזיה בשבת, אולם אנחנו חיים בתרבות המקשרת בטבעיות בין נופש ומנוחה לבין חשמל. לכם הדתיים יש מושגים ארכאיים שלפיהם אסור בתכלית האיסור השימוש בחשמל בשבת, ובכל זאת אתם חושבים שבזכות 'שעון שבת' אתם יכולים לאכול את העוגה החשמלית אך גם להשאיר אותה שלמה. אולם אנחנו איננו שותפים למושגים אלה ורוצים לבלות את יום המנוחה שלנו כרצוננו."

חבר פועלי אגודת ישראל ציין כי הוא מבין את כוונת הדברים. "ברור לי," אמר, "שאחדים מחברי האזרחים משתעממים בלילות שבת ושהטלוויזיה עשויה לשנות זאת. כיהודי שומר מצוות איני יכול להצביע בעד טלוויזיה, משום שהשימוש בה בשבת נאסר בתכלית בהלכה. ואולם אם אמנע מן ההצבעה, האם תוכלו לערוב לי – או לפחות להבטיח – כי לתוכניות

שישודרו בלילות שבת יהיה תוכן רוחני השונה מהבליהם של ימות השבוע?²⁰

לאותו אדם היתה תחושת שייכות לקהילה. הוא לא יכול להצביע עם המפלגות החילוניות, אולם בעיותיהם של יהודים אחרים היו באופן כלשהו גם בעיותיו שלו, והוא שאל את עצמו כיצד אפשר לגשר בין השקפתו להשקפתם של האחרים. הוא סבר שגם החברים החילוניים רוצים אווירה שונה בשבת בישראל. הוא הביע אכפתיות למה שנראה לו דילמה של החילוניים, שאף-על-פי שלא הוטרדו מן הבעיות ההלכתיות הקשורות לחשמל, רצו גם הם "לאכול מן העוגה היהודית ולהשאיר אותה שלמה".

מדיוננו בהיבטים המעשיים של ציבוריות יהודית אל מול פרדיגמות שונות של בן התרבות היהודית עולה כי החרדי לא יוכל להשתתף בתודעת הקהילות "הנמצאות בתוך". כיצד אפוא יש לשמר ולו את ברית הגורל? כיצד יש להביע אכפתיות מעבר למחלוקת? סביר להניח כי לא בנקל יוכלו הציבור החרדי והציבורים המחויבים האחרים לתפקד כקהילה אחת במחוז הייעוד, אך נראה כי הם יכולים לקיים מגעים הדוקים ואכפתיים.

כאן יש צורך להציג במפורש היבטים ותארים נוספים של בן התרבות היהודית. לדוגמה, בלי תלות במקומו של אדם ברצף של בן התרבות היהודית אל לו להסכים לסטריאוטיפיזציה של האחרים, ועל כולם להוקיר אכפתיות יהודית, שבלי ספק רווחת ביותר בקהילה החרדית²¹ בכל מקום שנזקקים לה.

גם כאשר הציבור הדתי והציבורים המחויבים האחרים אינם יכולים "ללמוד תורה" יחד, בכל זאת ישאפו לדעת מה במעשיו של האחר עשוי לקדם את תחושת השייכות לקהילה שלהם ואת דרכי החינוך שלהם (מעניין לבחון באיזו מידה הושפע לימוד תורה בציבור החרדי מן ההרמנויטיקה של המורה האורתודוקסית המודרנית הדגולה נחמה ליכוביץ, או כיצד השפיעו גישות פייטיסטיות* ומיסטיות בקרב הקהילה החרדית על מסעות גילוי

20 סופר לי כי ההבטחה לא קוימה.

21 תחקיר עיתונאי העלה כי בציבור החילוני בישראל מעורבים בפעילות צדקה בהתנדבות 15 אחוזים, ואילו בציבור החרדי – 45 אחוזים. הדבר כולל פעילויות צדקה המיטיבות עם כלל הקהילה, כגון ארוחות בית-חולים (כשרות למהדרין כמובן) המוגשות בלא הבחנה ליהודים וערבים, לדתיים ולשאנים דתיים. ראו, *The Jerusalem Report*, February 14, 2000, Vol. X, No. 21, p. 22.

* פייטיזם: תנועה דתית שראשיתה בגרמניה במאה ה-17 כתגובת-נגד לאינטלקטואליזם ולפורמליזם. התנועה הדגישה את לימוד התנ"ך והחוויה הדתית האישית.

קיומיים בנבכי המסורת של שאר הציבורים במסגרת החשיבה היהודית הפוסט־מודרנית).

המושג "אכפתיות" כמושג מפתח בתרגום דיוקנאות למדניים של בן התרבות היהודית ליוזמות חינוכיות עשוי להיות מעוגן באופנים שונים. הוא עשוי להיות מושג תיאולוגי או הלכתי של "כל ישראל ערבים זה לזה"; מושג הומניסטי המאפשר לחזק לזהות את עצמו בדמות החלש; או מושג מוסרי־דתי המציב את האדם היהודי נוכח האלוהים, מושג הדורש ממנו ליטול אחריות על "האחר" עקב הצייווי של הכתוב, ולעתים ייתכן שגם מעט מעבר לו.

ש"י עגנון נתן דוגמה לכך ב"קדיש לנופלים בארץ ישראל". כאן ניכרת שותפות הגורל של היושבים בארץ, והטקסט כולל גם את אלוהים, שאף הוא כביכול דורש את האכפתיות שלנו; כאן ניכרת התעלות הקהילה מעל אידיאולוגיות מזוהות, אך היא מקושרת לארץ־ישראל; ניכרת כאן "דתיות", אך גם אירוניה מחולנת. אפשר לצפות כי הטקסט, "לפני הקדיש: בהלוויה של אלה שנהרגו בארץ ישראל", יופיע בבית־מדרשו של כל טיפוס של בן תרבות יהודית, ואולי גם שילמדוהו כולם יחד:

כאשר מלך בשר ודם יוצא למלחמה על אויביו, הוא מוליך את חייליו לטבוח ולהיטבח. קשה לומר אם הוא אוהב את חייליו, אינו אוהב את חייליו, אם הם חשובים לו, אם אינם חשובים לו. אך אפילו הם חשובים לו, הם חשובים כמתים, שכן מלאך המוות כרוך בעקביו של כל היוצא למלחמה, ומתלווה אליו בכוונה לטבוח אותו. כאשר מוכה החייל [...] ונטבח, מציבים אחר במקומו, והמלך בקושי יודע על חסרונו – שהרי גדולים הם אוכלוסי מדינות העולם, ורב חילם. אדם כי נטבח, יש למלך רבים שיחליפוהו.

אולם מלכנו, מלך מלכי המלכים, הקדוש ברוך הוא, הוא מלך הרואה עולמו בחייו, אוהב שלום ומבקשהו ואוהב עמו ישראל, והוא בחרנו מכל האומות: לא על שום היותנו עם רב נתן לנו את אהבתו, שכן אנו המעוטים מכל העמים. אלא משום האהבה שהוא אוהבנו ומשום היותנו כה מעטים, כל אחד ואחד מאיתנו חשוב לפניו כמו לגיון שלם, שכן אין לשירותו רבים להציב תחתנו. כאשר אובד אדם מישראל, ישמור האלוהים, מצטמצמים לגיונותיו של המלך וכביכול נחלש כוח מלכותו, ברוך יהיה, שכן ממלכתו חסרה כעת לגיון אחד, וגדולתו, ברוך יהיה, מצטמצמת, ישמור האלוהים.

לכן על כל אדם מת מִישראל אנו מדקלמים את התפילה "גדול וברוך יהיה שמו הגדול..." מי יתן שיכונן ממשלתו כך שמלכותו תתגלה ותיראה בשלמותה, ומי יתן שלא תצטמצם בכהוא זה, ישמור האלוהים. בימי חיינו ובימיך ובימי חייהם של כל בית ישראל במהרה ובזמן קריב – שכן אם מתגלה ממשלתו בעולם, שורים בעולם שלום וברכה ושיר, והקדושים, ישראל, אהובים בעולם וגדולתו עולה כפורחת ולעולם אינה מצטמצמת.

אם כך שונים אנו בתפילות על המת, על אחת כמה וכמה לאהובינו ואחינו ואחיותינו היקרים, ילדיה היקרים של ציון, הנהרגים בארץ ישראל ודמם נשפך לשם תהילת שמו המבורך ולמען עמו וארצו ומסורתו. יתור על כן, כל המשתקע בארץ ישראל חבר בלגיונו של מלך מלכי המלכים, הקדוש ברוך הוא, שממנו מינה המלך זקיפים על ארמונו. כאשר נטבח אחד מלגיונותיו, אין לשירותו אחרים להציב במקומו.

לפיכך, אחינו בני ישראל, כולכם המקוננים קינה זו, הבה ניתן לבנו על אבינו שבשמים, מלך ישראל וגואלו: הבה נתפלל בעבורנו אנו ובעבורו, כביכול: גדול וקדוש יהיה שמו הגדול בעולם שברא כרעותו [...] ²²

האופן שבו ילמד כל בן תרבות יהודית את הגיגיו ותפילתו של עגנון עשוי ללמדנו משהו על ההבדל בין פרדיגמה לפרדיגמה, ואולי גם מה המשותף ביניהן.

22 ש"י עגנון, "פתיחה לקדיש", בתוך סמוך ונראה (תל-אביב: שוקן, תשנ"ח), עמ' 238-239.

תוספתא: מיכאל רוזנק

לכתביו של מיכאל רוזנק, לפעילותו כמורה ולתוכניות הלימודים שהגה נודעת השפעה רבה על החינוך היהודי בקהילה האורתודוקסית המודרנית ומחוצה לה.¹ רוזנק מחפש בהתמדה שפה וגישה שיאפשרו ליהודים בעלי אידיאולוגיות שונות להכיר בהשתייכותם לקהילה אחת.

רוזנק ביקש מעמיתיו לפרויקט לבחון את השאלות האלה: כיצד מכינות תפיסות של חינוך יהודי את הלומדים לכבד יהודים שחינוכם שונה משלהם ולשתף עמם פעולה? מהם המאפיינים שעל כל תפיסת חזון של חינוך יהודי לטפח בתלמידים באופן שיוכלו לחיות עם יהודים בעלי מחויבויות אידיאולוגיות שונות? האם תיתכן תפיסת חזון של חינוך יהודי שתתקבל על דעתן של קבוצות שונות במסגרת הקהילה? האם יש יסודות המשותפים לכל תפיסות החינוך היהודי? כיצד יכולים מחנכים, מנהיגי קהילות ורבנים מזרמים שונים לפעול על סמך יסודות משותפים אלה בתחומים כגון תכנון תוכנית לימודים ופדגוגיה?

שאלות אלה הטרידו מאוד אחדים מן המחנכים והגבירו את חששם שמחויבות כלל היהודים לערכה של היהדותיות מתרופפת. ואילו עצם האפשרות לבחון את הפלורליזם בחיים היהודיים נסכה השראה באחרים. לעתים קרובות נהפך השיח בין קבוצות יהודיות לווכחנות פוליטית, או שמתברר שהוא "שיח של חירשים". רוזנק תורם נקודת ראות רעננה. בתגובה

1 ראו, לדוגמה, *Commandments and Concerns: Jewish Religious Education in Secular Society* (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1987); *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching* (Providence, RI: Berghahn Books, 1995); *Tree of Life, Tree of Knowledge: Conversations with the Torah* (Boulder, CO: Westview press, 2001); צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי (ירושלים: מגנס ומכללת ליפשיץ, תשס"ג).

לדבריו היו רבים ממשנתתפי הפרויקט נכונים להיפתח זה לזה במידה שלא העלו בדעתם.

כמה מהמחנכים התמקדו באפשרות של תוכנית לימודים משותפת לכל בתי-הספר היהודיים ב"אזרחות יהודית". עבודתו של רוזנק על היסודות המשותפים עודדה אחרים לבחון פיתוח "מחווים" חינוכיים שבאמצעותם יהיה אפשר להעריך ולהשוות תוכניות לימוד במוסדות חינוך יהודיים. המחווים מורכבים מנושאים משותפים (כגון העבר היהודי, השפה העברית) ומתחומים משותפים (כגון חינוך בגיל הרך, חינוך למבוגרים).

המחנכים התעמקו גם בטיעונו של רוזנק כי על תוכנית החינוך בקהילה האורתודוקסית המודרנית להתעניין ביהודים לא אורתודוקסים. רוזנק פיתח גישה זו בדיוניו ב"תחומי" החינוך האורתודוקסי המודרני, ובעיקר בתחום ה"דעת".

מתוך "לקראת תוכנית לימודים לבית-הספר האורתודוקסי המודרני"²

לדעתנו, התחומים המניחים יסוד לחינוך יהודי דתי מקיף הם:

"כנסת ישראל", עם ישראל

"אדם" או "הוויה"

"בני נוח", ההיבט האנושי

פתרון בעיות, "הוד" בפי הרב סולובייצ'יק

"יופי", או "חוכמת לב" ו"הידור"

"דעת" או הבנה

הבה נתווה בקצרה כמה מוקדים לכל "תחום".

א. תחום "כנסת ישראל" קשור להכנסת הצעיר אל תרבותו של העם היהודי: חברותו לקולקטיב ההיסטורי של עם ישראל. בהקשר זה, או בתחום זה, אנו מלמדים את "שפת ההלכה"; אנו מנסים לעשות שפה זו כלי מובן מאליה של חיי תרבות ורוח. נכסיה של "כנסת ישראל" כוללים את השפה העברית, הרגלי תלמוד תורה ונכונות להגיב עליה ולייצגה; וגם "תחושת בית" במעגל הטקסט, במעגל החיים של העם היהודי

"Towards a Curriculum for the Modern Orthodox School", in *Orthodoxy Confronts Modernity*, ed. J. Sacks (London: Ktav/Jews College, 1991), pp. 72-77 2

ובארצו, ארץ-ישראל. במסגרת תחום משמעות זה לומדים הצעירים לאותת "באופן טבעי" בשפת היהדות. הם מבינים מה פירושן של שאלות כגון "האם כבר התפללת?"; "האם תוכלי לשתות קפה (עם חלב)?"; "מה רש"י אומר?"; והם מגיבים עליהן במה שנוכל לכנות "מהימנות תרבותית", כלומר משיבים במסגרת הסייגים שהציבה היהדות ההלכתית (כגון, כבר התפללתי, או טרם התפללתי). שכן הם חברים אמיתיים בקהילת הברית, בחסות מה שכיניתי "דת מפורשת"³ – קורפוס הנורמות הדתיות והמציאות התרבותית שקדם לקיומם בעולם והמטיל את עצמו עליהם. אשר לקהילה המכוננת, היא רואה את עצמה סוכנת שבאמצעותה אלוהים מחבר את הצעיר אל ברית התורה.

ב. תחום ה"אדם", ההוויה, עוסק ביחיד, שככל אדם, נוצר באופן יחידאי. בעבורה או בעבורו נברא העולם, אבל הצעיר עדיין אינו יודע מה פירוש הדבר, או מה עושים בזה ומה מבינים מזה, וכך עליו לגלות את עצמו. לפיכך, כאן אנו עוסקים בשאלות שילדים שואלים יותר מאשר בתשובות שמלמדים אותם: תוכנית הלימודים בתחום "אדם" מותאמת להעלאת השאלות הללו. בתחום זה מודגשים ההיבטים ה"קיומיים" של התורה: תחילה סיפורים על גיבורים מעניינים שאחר-כך ייתפסו גם כמורכבים; ובסופו של דבר תהילים, איוב וקוהלת. בתחום "כנסת ישראל" אנו מלמדים הלכה, אבל בתחום "אדם" אנו מדברים בשפת האגדה, מטפחים "מוכנות" למחשבה דתית בוגרת. שירה, מכל מקור שהוא, משחררת כוחות התבוננות ופורצת מאגרים של אמפתיה; ילדים רשאים לחשוב, לחלום ולהביע את עצמם באופנים שונים. בית-הספר מאפשר האזנה למוזיקה בשעות הפנאי ועשייה המעודדת מה שמכונה "ההנאה שבעיבוד חומרים". בתחום זה העקרונות המנחים הם העקרונות שכיניתי "דת מובלעת".⁴ במושג זה כוונתי לחיפוש האדם אחרי אלוהים ופנייה אליו מתוך חייו באופנים הקשורים לתחום "כנסת ישראל"; מכל מקום, לכך אנו מצפים אם ניצלנו כראוי תחום זה לניסוח תיאולוגיה יהודית של קיום אנושי, אך תיאולוגיה שאי אפשר לצמצם לנורמות של הקהילה. שכן כל אדם הוא יחיד בייחודו.

3 ראו *Commandments and Concerns*, פרקים 6 ו-7.

4 שם.

ג. תחום "בני נוח", תחום האנושיות, נועד לגרום לילדים שיראו את עצמם כבני משפחת האדם, שותפים בכוכב הלכת, במבנה הפיזי והנפשי, בגורל אחד ובהיבראות אחת בצלם האלוהים. בתחום "בני נוח" אנו מלמדים אתיקה, אבל גם אקולוגיה. אנו שואפים להבנות האנושות באמצעות מדעי החברה, אך מלמדים גם שפות זרות וספרות כללית, בתקווה להרחיב אופקים ולהבהיר כי גם אם יש זמנים שבהם להבדלים בינינו נודעת חשיבות בסיסית, יש גם רגעים שבהם אהבת האדם, סבלותיו ומאמציו יוצרים קרבה אנושית המרוקנת ממשמעותם הבדלים אלה. תחומה של "כנסת ישראל" מקנה אפוא לילד בסיס לקיום המצוות ולהבנתן, ואילו תחום "בני נוח" מרמז על גאולה. משיצג להם מצבו של האדם שבמסגרת התורה, לא יוכלו הילד או הילדה לחוש ש"אין להם קשר לכך" ושזה "הטוב שבכל העולמות האפשריים". במקום זאת ייראה כי הדבר יחכה לפתורנו ב"מות המשיח", שאליהם יש לכוון בתפילה ולמענם יש לפעול, ושאין להתיימש מלייחל להם שמא תפגע הציניות בחוש המוסרי. ברמה המוסרית תחום זה מציג אפוא לילד את המתח הבא לידי ביטוי במחלוקת בין רבי עקיבא לבן עזאי בדבר "הכלל הגדול בתורה". תחום "כנסת ישראל" מעלה על הדעת את אמרתו של רבי עקיבא "ואהבת לרעך כמוך"; הכלל של בן עזאי אוניברסלי יותר ותיאולוגי יותר: "זה ספר תולדות האדם [כל בני האדם!] [...] ביום ברוא אלוהים אדם בדמות אלוהים עשה אותו".⁵

ד. תחום פתרון הבעיות הוא כמובן תחום המדע בהיבטיו התיאורטיים והמעשיים כאחד. מאחר שאת הפעילויות בתחום זה מבססות ומנחות דרכי החשיבה המדעית (כגון העלאת השערות על הבסיס שאין די בדרכים להבנות קודמות, בניסויים, בצורות חקירה נוספות ההולמות את הבעיות, וכמו כן בהצעת פתרונות זמניים), הן מעוררות שאלות רציניות מבחינת הפילוסופיה החינוכית הדתית. אחת השאלות

5 ספרא, קדושים. ראו דיון במחלוקת זו אצל יהודה מוריאל, בדרך טובים: מצוות שבין אדם לחברו לאור המקורות במקרא ובהלכה (ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית, תשל"ו), עמ' 15-16. לסקירה שעולה ממנה שהפירוש השכיח של "רַע" הוא "בן העם היהודי" ראו Ernst Simon, "The Neighbor (Re'a) Whom We Shall Love", in *Modern Jewish Ethics: Theory and Practice*, ed. Marvin Fox (Ohio State University Press, 1975), pp. 29-56.

המכריעות היא: האם אפשר לחנך צעירים לברית נורמטיבית מהסוג שמאפיין את תחום "כנסת ישראל" ובה בעת לחנכם לתרבות ביקורתית של חקירה ודיון? שהרי הגישה הראשונה מציבה אמיתות מלכתחילה, ואילו הגישה האחרת דבקה בבדיקה אמפירית ובראש פתוח. קושי זה מפתח מחנכים דתיים למעט בהוראת המדע, לצמצמו להיבטיו המכניים והטכנולוגיים (ולפיכך "להחביא" את הבעיות הפילוסופיות), או למדר דת ומדע לתחום ה"יהודי" ולתחום ה"כללי". אולם התיאולוגיה שבבסיס כל פתרון כזה מעוררת יותר בעיות משהיא פותרת; הגישה הראשונה מקעקעת את הכוליות בשם הכוליות, ואילו הגישה האחרת יוצרת את עצם ההבחנה המובילה לאוריינטציה חילונית, שמניחה כי לכל בעיה "אמיתית" יש פתרונות מדעיים. נראה שהמפתח לפתרון הוא תפיסת יחסו של היהודי הדתי לעולם הנברא ולמקומה של האנושות הן בתוכו – ובמובן מסוים, באמצעות הבנה – הן "מעליו". המושג "קהילת הוד" שהציע הרב יוסף ד' סולובייצ'יק, נראה צעד גדול בכיוון הנכון.⁶

ה. תחום "חוכמת הלב" וה"הידור" משווה לתוכנית הלימודים את ממד האסתטיקה, הן מצד הערכתו הן מצד עיצובו. כאן לומדים ילדים להאזין בתשומת לב למוזיקה ולהתבונן כיאות באמנות. הם לומדים להוקיר מבנה של נוסחאות מתמטיות ו"לראות" כיצד "מוכנות" יצירה ספרותית או סוגיה. בחלק זה של תוכנית הלימודים הילדים לומדים ליהנות ממשחק, לא בבחינת דבר מה ילדתי שיש להיגמל ממנו אלא בבחינת ממד חשוב בחיים, שבו נבדקים ומורחבים כשריו של אדם במסגרת "כללי המשחק". בתחום "חוכמת הלב" התלמיד מפתח את "תחושת" הקשר בין מה "שמחוץ לו" לבין פנימיותו, ואת יכולתו "לגמול לעולם" בעשייה ראויה. בתחום זה בצלאל "ראה", טוב יותר אפילו ממש רבנו, את הוראות האל בדבר המשכן (ברכות נה, א). אפילו בני תמותה רגילים יותר לומדים באמצעות התפילה כי אלוהים, שמקנה לנו את כוח הדיבור, מתבקש "לפתוח את שפתו לנו" כדי שנוכל להלל אותו. אנו מעבדים ומזככים את המראות והצלילים והצורות המוקנים לנו ומבינים מדוע עלינו להודות לאלוהים על היפה

6 הרב יוסף דב הלוי סולובייצ'יק, איש האמונה הבודד (ירושלים: מוסד הרב קוק, תשכ"ח), עמ' 15-18.

ומדוע עלינו "להדר" במצוות. וכשם שאלוהים נתן לנו עולם שבעבורו
אנו מברכים אותו, כך נתן לנו גוף שעלינו ללמוד להשתמש בו בחן
ובעוצמה, ובעבור הבריאות והיופי הללו אנו מודים לפניו.

תחום זה יש לפתח בקפידה במחשבה החינוכית היהודית (גישה
אפשרית אחת לממד הבעייתי ביותר בו – אמנות – הציע הרב אברהם
יצחק הכהן קוק באיגרת לרגל פתיחת בית-הספר הגבוה לאמנות
בצלאל בירושלים [1907]).⁷ מכל מקום, אף-על-פי שנראה שהיבטים
של תחום זה ממוקמים בגבול "החוכמה היוונית", ועל כן לעתים
קרובות הוגבלו ונזנחו, אין בכך די להרחיקם מבית-הספר האורתודוקסי
המודרני. יופי ורגישות ה"רואה" ומגיבה באופן יצירתי למעשה ידי
אלוהים הוקנו כמובן ל"כל אדם", ואנו "מוצאים" אותם ללא קושי
בתורה.⁸

ו. תחום ה"דעת", ההבנה, כמוהו כ"סינופטיקה" של פיליפ פניקס,
עוסק בדרכים רחבות ומקיפות "לראיית התמונה כולה". בתפיסתו הוא
נקשר ללימודי היסטוריה, דת ופילוסופיה. גם בסכמה שלנו נועד תחום
זה "לצרף דברים יחד", לאפשר לתלמידים לראות וליצור קישורים בין
הלכה לאגדה; "לעמוד על הטעם" בפעילויות שונות כגון חקירה
מדעית וספרות; לגבש מבני תובנה ומושגים הנוגעים ליחסים בין
היהדות לאמונות אחרות, בין ישראל לעמים. בתחום ה"דעת" מטפחים
מתוך לימוד, מחשבה ודיון את טעמים של המשמעות והקשר. ודאי
שפעילויות המדרבנות ילדים "לעמוד על הטעם" מתוכננות גם
ל"מציאת הבעיות". לפני שמצרפים זה לזה "תחומי משמעות" חייבים
– כדי להימנע מאפולוגטיקה ומ"התפלספות" – לגלות את המתחים
בתוכם וביניהם. לדוגמה, מי יכול היום להתעלם מן הדילמה בתחום
"כנסת ישראל" בין התביעה לנאמנות לתורה ובין הצו לשמר את
אחדותו של עם ישראל ולעורר תחושת שייכות קהילתית ומשפחתיות
אצל כל יהודי? מתחים בין התחומים מובנים מאליהם. מה באשר
לאדם, בקרבנו או בקרב תלמידינו, שאינו חש בנוח באשר לנורמה

7 הרב אברהם יצחק הכהן קוק, אגרות הראיה (ירושלים: מוסד הרב קוק, תשכ"ב), חלק א, איגרת קנח. הרב קוק משבח את התחייה באמנות היהודית, אך גם מתריע על ה"אלילות" שבה.

8 ראו, לדוגמה, נחמה ליבוביץ, "כלתה מלאכת המשכן", בתוך עיונים חדשים בספר שמות (ירושלים: הסוכנות היהודית/ספריית אלינר, תשד"ס), עמ' 486-494. ליבוביץ מציינת את ההקבלות בין בריאת העולם בידי אלוהים לבין בניית המשכן בידי ישראל.

נתונה של "כנסת ישראל"? או באיזו מידה אנחנו "כנסת ישראל" ובאיזו מידה "בני נוח" – ואיזו מידה של מגע עם ה"אחרים" תיחשב מידה יתרה?

אם התהליך החינוכי מוצלח, הוא יביא לידי אינטגרציה. באמצעות תחום ה"דעת", המיוצג בתוכנית הלימודים בנושאים כגון מחשבת ישראל, פרשנות, לימוד טעמי המצוות ופילוסופיה (לרבות סוגיות במחשבה המדעית), תלמידים יכולים ללמוד לא רק "לעמוד על הטעם" בפעילויות שונות זו מזו אלא גם לבנות באישיותם נקודות מגע ביניהן. הם עשויים לגלות לא רק את האפשרויות הגלומות בכל תחום אלא גם כיצד כל אחד מהם מעשיר את רעהו ומציב לו גבולות (לדוגמה, יש אמנות "לא כשרה"; יש דרכים שאינן אסתטיות – ולפיכך אינן יאות ואינן נכונות – לקיום המצוות). מי שלומד על היחסים הפנימיים ההדדיים בין התחומים, גם כאשר הוא מבין מה מכונן את שלמותו המוסרית של כל אחד מהם, רוכש את היכולת לעשות דברים רבים בעת ובעונה אחת.⁹ "דעת" נוגעת בתהליך היעשותנו אדם שלם!

אבל מתחום ה"דעת" אנו למדים גם כי בסופו של דבר עניינה של שלמות אינו בדיעה "על אודות" העולם או ביכולת להסביר מדוע דבר מה יפה או בדיעה טעמי המצוות; עניינה של שלמות הוא "קיום בעולם" באופן מסוים, להיות בעל יופי בנשמה ולהיות "אדם תורני". דעת, רש"י אומר לנו, היא רוח הקודש.¹⁰ היא אינה הדבר שבתי-ספר מלמדים אלא הדבר שהם מכינים את התלמידים אליו. אי אפשר להסביר אותה עד הסוף, ולא ההסבר הוא העיקר.

פיטר וינץ' אומר דבר מה חשוב בעניין זה כאשר הוא מתאר את "מגבלות" הפילוסופיה:

אם מתבוננים בסגנון חיים מסוים ושואלים מה בו מקנה לו את ערכו, לא מוצאים דבר. אמנם אפשר לתאר זאת במונחים

9 מה שחשוב הוא שיחסים פנימיים ושילוב לא יקדמו למיומנות ולהקפדה בעשיית הדבר הנעשה בדרך שהוא נעשה בידי בני סמכא. האפשרות שמחקר מדעי יעוות כדי לטפח תפיסות תיאולוגיות מודגמת היטב (בכל הנוגע לבתי-ספר קתוליים) אצל George R. La Noue, "Religious Schools and 'Secular' Subjects", in *Harvard Educational Review* 32, No. 3 (Summer 1962), pp. 225-291.

10 פירוש על שמות לא, ג.

החושפים "מה אדם רואה בכך", אבל השימוש במונחים האלה כבר מניח מראש שמתבוננים בכך מנקודת ראות המקנה לדבר חשיבות. המילים לא יישמעו לאוזניו של מי שאינו אוחד בנקודת ראות דומה, אפילו בעודו נאבק לרכוש אותה [...]

[...] מה שאדם עושה באפשרויות המסורות להבנתו תלוי בטיבו כאדם. הדבר מתגלה בדרך חייו; הדבר מתגלה לו כשהוא מבין למה הוא יכול לייחס חשיבות ולמה לא. אבל הפילוסופיה אינה יכולה להראות לאדם למה הוא יכול לייחס חשיבות יותר מכפי שהגיאומטריה יכולה להראות למישהו היכן עליו לעמוד.¹¹

החרדים יריעו למילותיו של וינץ'. האם לא אמרו שהאורתודוקסיה המודרנית, מאז הירש, "מסבירה יותר מדי"? מה שנחוק, הם אומרים, הוא קהילה, שבלעדיה אין בית-הספר יכול לחנך, שכן סוגים שונים של אנשים "מעוצבים" רק בסוגים מסוימים של קהילות, קהילות שבראשן עומדים מנהיגים, "גדולי תורה", שהם אנשים תורניים, לא רק "יודעי ספר" בתורה. "דעת תורה" אינה דורשת אסמכתא. דומני שהצדק עמם בעניין זה.

ואולם אין קיצורי דרך בנתיב המוביל להבנה, ובעלי הגישה המודרנית מבינים טוב יותר מאחרים איזו כבדת דרך נותרה להם. האם אנו ובית-הספר שלנו יכולים לצעוד יחד בדרך זו, כקהילה דתית מודרנית המעריכה חוכמה ויראת שמים כאחת, הדבקה בתורה יותר מכול מפני שבלעדיה אין לנו לא "דעת" לא "יראה"? דומה שזו השאלה החינוכית הבסיסית.

המחנכים השותפים לנו בפרויקט האמינו שיישום רעיונותיו של רוזנק במציאות תנועתו עשוי להיות מאלף גם לקהילה היהודית הרחבה יותר. יש המניחים כי מסורת יהודית וערכים פלורליסטיים מנוגדים במידה רבה – שעל מי שחפץ ללמד ערכים פלורליסטיים לדחות נתחים ניכרים מן המסורת או להשתמש במקורות חיצוניים כבבסיס לערכים אלה. אחת התוצאות היא תוכנית לימודים ממודרת במוסדות חינוך כגון בתי-ספר יהודיים שערכים פלורליסטיים נלמדים בהם במסגרת תוכנית הלימודים הכללית, ללא קשר

Peter Winch, "Moral Integrity", in *Ethics and Action* (London: Routledge & Kegan Paul, 1972), pp. 190-191

לקהילה היהודית, ואילו ערכים יהודיים נלמדים במסגרת לימודי היהדות, ללא קשר לפלורליזם.

ואילו רוזנק טוען כי כבוד למגוון במסגרת הקהילה הוא ערך יהודי, ושחינוך יהודי פלורליסטי יכול להתבסס על מקורות מסורתיים. הוא גם מראה כיצד דו־שיח בין קבוצות יהודיות מסורתיות לקבוצות אחרות עשוי לאפשר לאורתודוקסים לשמר את זהותם במסגרת הקהילה היהודית בעודם מעצימים את חשיבותה של המסורת בעיני יהודים אחרים.¹²

במאמר המובא להלן, שבמקורו הוא נאום שנישא ב־1996 בכינוס שעסק בחינוך היהודי, רוזנק נסמך על קטגוריות ותובנות סוציולוגיות לשם התבוננות באתגרים שהחברות הפתוחות מציבות לחינוך הדתי. הוא עוקף את אסטרטגיות ההגנה או ההצטדקות שמחנכים דתיים דבקים בהן לעתים, ובמקומן מציע תגובה שתאפשר לחברי קהילות דתיות להשתתף באופן פעיל בקבוצות אלה, בלי שיחששו כי ערכיהם הדתיים מאוימים. בעיני רוזנק, מפגשים כאלה יאפשרו לדתיים ללמוד ולהתפתח בחייהם הדתיים, למצוא בעלי ברית למטרותיהם גם מחוץ למעגליהם הפנימיים ולתרום את המיטב שבעולמותיהם לטובת הכלל.

"צדיקים בתוך העיר: חינוך דתי בחברה פתוחה"¹³

בפירושו לספר בראשית מגלה הרב שמעון רפאל הירש, מייסד האסכולה של "תורה עם דרך ארץ" בגרמניה של המאה ה־19, את האמביוולנטיות שפקדה גם אותו לגבי הסביבה התרבותית שביקש להתערות בה בלי שיוותר על נאמנות בלתי מתפשרת לחיי תורה ומצוות. על הפסוק "אולי יש חמשים צדיקים בתוך העיר" (בראשית יח, כד) מעיר הרש"ר הירש:

אין אברהם אומר אולי יש חמשים צדיקים בעיר, אלא בתוך העיר, בסדום [...] בתוך העיר [...] להבנת ביטוי זה יש להשוות את הכתוב במקום אחר: "בתוך עמי אנכי ישבת" [מלכים ב, ד, יג] [...] צדיקן של אברהם – שרוי בתוך העיר, בקשר ער וחי לכל

12 ראו Rosenak, *Tree of Life. Tree of Knowledge: Conversations with the Torah* (Boulder, CO: Westview Press, 2001), pp.155-175.

13 ראו צריך עיון, עמ' 163-152.

סביבתו. אותו צדיק לעולם אינו פוסק מלהוכיח ומלהורות, מלמחות ומלהזהיר [...] חכמינו ז"ל אמרו: בחורבן ירושלים החל המשחית מן הצדיקים "שקיימו את התורה מאל"ף ועד תי"ו", מפני שאף הם לא היו בתוך העיר – לא מחו ולא החזירו למוטב במקום שהיה למחות ולתקן (בבלי, שבת נה, ע"א).

הרש"ר הירש דורש מן הצדיקים שיהיו בתוך העיר, שיהיו מעורים בנעשה במקומם: ועל כן, להשפיע ולהזהיר מפני פורענויות הבאות על הציבור בעקבות אורח חיים מרושע. עם זאת, הוא מודע לכך שכל אורחי העיר המעורים מושפעים מן הנעשה בעיר, וכי כל אורחיה, גם הצדיקים, יסבלו מן האסונות שהעיר מביאה על עצמה. ונראה כי הרב הירש אינו בטוח אם סדום דומה לגרמניה של זמנו, הצריכה הוכחה ותיקון, או שמא סדום היא סמל לירושלים שעל סף החורבן.

האמביוולנטיות בעולמנו המודרני נובעת הן מן הפתיחות של החברה הן מן הנייטרליות המאפיינת לכאורה את המדינה הליברלית המודרנית. חברה מודרנית מציבה אתגר כפול לפני בני אדם דתיים בכלל ולפני מחנכים דתיים בפרט: כיצד עליהם להתייחס לחברה זו, המתעקשת לראות בהכרה ובמחויבות דתית לא יותר מאפשרות לגיטימית אחת מני רבות? היש להשלים עמה? היש להילחם בה? האם עליהם למחות נגדה ולהזהיר מהסכנות הצפויות, או שמא עליהם לאמץ את דרכיה? וכמו כן: כיצד יוכל החינוך היהודי המגדיר את עצמו דתי להתמודד עם המציאות שמתחת לפני השטח של החברה, המצהירה על "נייטרליות" באשר לאמונות ואורחות חיים, אך באותה שעה דוגלת בבירור בנורמות משלה לגבי החיים הטובים ודפוסי החיים הרצויים? האקסיומה המנחה של הנורמות ושל הציפיות הללו היא שמשמעויות ומחויבויות הן במהותן מגוונות ו"פתוחות" – האין המחנך הדתי מודע לכך שהנחה זו מזוהה בדרך כלל עם תפיסת עולם חילונית, שמן הסתם היא עוינת לאמונה ולאורחות חיים דתיים?

האדם הדתי המבקש לחיות בתוך המודרנה, ובדו-שיח אמיתי עמה נקלע בעל כורחו לחיים דתיים ולקיום חינוך יהודי בסביבה מחולנת. החיים בתוך חברה זו והמעורבות בה, תוך טיפוח תודעה ומחויבות דתיות, מהווים מציאות חדשה, שונה מאוד מזו הקודמת לה, והיא משפיעה מאוד על דרכי תפקודן של המערכות הדתיות.

[...] אפשר לזהות שתי תכונות מהותיות של החברה הפתוחה

העשויות להתסיס את החיים הדתיים ואת החינוך הדתי. הראשונה היא ההעדפה הערכית הניתנת בה לכבודו הפנימי של האדם, המזוהה עם חירותו, על הכבוד ה"מוסדי-חברתי", הבא לידי ביטוי בהתנהגות מכובדת וצפויה. השנייה, תולדתה של הראשונה, היא הבכורה המוקנית בחברה מודרנית חופשית לערכים אישיים לעומת ערכים מוחלטים. ובהקשר הזה מן הראוי להוסיף את הדגש המושם בפרט ובמפעלו "לממש את עצמו", בזיקה לאיכויות המוחלטות או הנשגבות ביותר בעבורו, לעומת "ממדים של מחויבות לקהילה".¹⁴

דפוסי התנהגות מכובדים לעומת הכבוד הפנימי-האנושי

[...] המאפיין הראשון, העדפה ערכית לכבוד הפנימי [...] קרי, ההבחנה החדה בין חיים משמעותיים המתנהלים על-פי אמות מידה וציפיות חברתיות לבין חיים המודרכים על-פי הכבוד המהותי לאדם, השוכן בפנימיותו, היא ההבחנה בין honor ל-dignity כקטגוריות קיומיות. המכובדות (honor) מתייחסת לתפיסת האדם את עצמו כיצור חברתי – כחלק אורגני, בלתי נפרד, של ציבור מסוים: איך רואים אותו, למה מצפים ממנו ומהו הדבר המכובד שראוי שיעשה. בכל המצבים שבהם באה לידי ביטוי ה"מכובדות" הנדרשת מן האדם מגולמים דפוסי התנהגות "ראויים" הן כלפי ה"נחותים" ממנו הן כלפי העומדים מעליו. המכובדות מקושרת ל"התנהגות ראויה" והיא מצמיחה את הבושה הכרוכה בהימנעות מעשיית הדבר הראוי. בגין המכובדות הרגישו בעבר "אנשים מכובדים" חובה "להיעלב" אף מדברים שייראו שטותיים בעיניו.

החברה הפתוחה מצאה במידה רבה את זהותה כאשר ה-dignity, הכבוד הפנימי-האנושי, קנה לעצמו מעמד חשוב והחל לכרסם במעמדם של "דפוסים חברתיים מכובדים"; בד בבד נתפסה החובה הקדושה לנהוג על-פי כללי המכובדות על-ידי בני אדם כחוסמת את

14 ההיבטים של זיקת האדם ל"מוחלט" או ל"נשגב" מתוארים להלן על-פי תפיסתם של הוגי הדעות פול טיליך ופיליפ פניקס. להרחבה נוספת ראו *Commandments and Concerns*, עמ' 4-2 Philip H. Phenix, *Religious Concerns In Contemporary Education* (New York: Teachers College, Columbia University, 1959), pp. 2-16.

חירותם. המסר החברתי הגלום בכבוד הפנימי הוא שכל ההבדלים הביולוגיים או ההיסטוריים בין בני האדם אינם אמיתיים, או לפחות לא חשובים או לא רלוונטיים. המסר האנתרופולוגי של המרד בדפוסים מכובדים הוא שה"אני" הממשי, הפנימי-האנושי, הוא מעל ומעבר להבדלים המלאכותיים האלה. בעוד שהכבוד התלוי בדפוסי כבוד חברתיים מביע זהות הקשורה בטבורה לתפקידים החברתיים המוסדיים, המסר המודרני של הכבוד הפנימי הוא שהזהות האישית במהותה אינה תלויה בחברה. ואכן, בכל אתר שבו שולט הכבוד הפנימי מורגש פחות במעמדם של הדפוסים המכובדים, ומתייחסים אליהם בזלזול, כאל לא אותנטיים; יתר על כן, התפקידים החברתיים הכפויים נתפסים כתועבה, כמסכים את היחיד באשליה, בניכור וב"תודעה מזויפת". אדרבה, המקיים את הצפוי והמכובד נתפס כמי שנלכד ברשת של מיסטיפיקציה ומניפולציה, בכבלי הדיכוי והשעבוד.

לא יהיה זה מוגזם כלל וכלל לטעון שהחברה הפתוחה היא כעין תוצר של הכבוד הפנימי-האנושי ובאותה עת היא גם ממונה עליו. היא זו המטפחת את חוסר האמון כלפי הכבוד הציבורי, והזלזול כלפי הכבוד כשפה ציבורית עלול לערער את המרקם החברתי של החברה הפתוחה ולאיים לא רק על הזהות החברתית אלא גם על הזהות האישית. וכפי שמציינים פיטר ברגר, בריג'יט ברגר והנספריד קלנר, אוכדן הכבוד החברתי עלול להביא לידי חתירה תחת מעמדם של המוסדות החברתיים ובסופו של דבר לפגוע גם ביסודותיהם. הם עלולים לאבד את המציאות החברתית שלהם, ושוב לא יתייחסו אליהם.¹⁵

בשל הדגש ששמה החברה הפתוחה בערכים "מאפשרים", כפיתוח הפרט, הבלטת זכויותיו וטיפוח יצירתיותו, והזנחת הערכים "המרסנים" השומרים על הישות החברתית, כגון המשמעת, החובה והציות, נוצר פרדוקס: "נותר הפרט בודד לנפשו, נעול בסובייקטיביות שלו, ומתוככי הסובייקטיביות שלו עליו 'להרים' את המשמעות ואת היציבות הדרושות לו לקיום."¹⁶ וכיוון שאנחנו מטבענו יצורים חברתיים, הרי שמצבנו בעייתי מאוד. חיים של כבוד פנימי ללא ממד של מכובדות

Peter L. Berger, Brigitte Berger and Hansfried Kellner, *The Homeless Mind* 15 (Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1973), p. 85

עלולים להסתיים במה שאריך פרום כינה "מנוס מחופש". רוצה לומר, בעודם מוותרים על המוסדות החברתיים ועל דפוסי הכבוד הבונים אותם – בני האדם שוקעים בכדידות, וכדי להיחלץ מהבדידות הנוצרת מאובדן המכובדות ומתוך רצון להשתחרר מהגלמודיות ולמצוא משמעות לחיים הם עלולים לאמץ אידיאולוגיות, תנועות ומשטרים טוטליטריים. מסגרות אלה מקנות ברצון ובשמחה תחושת משמעות והשתייכות והן כופות כבוד ציבורי מטבען, וסופן לרמוס את אויביהן, בעיקר את האזרחים עצמם, שהם הקורבנות העיקריים של כל מדינת משטרה. נמצא שמי שנטו לראות בכבוד הפנימי ללא מכובדות תופעה משחררת מגיעים למסקנה שחירות זו דורשת אחריות – ובדידות – שהן מעבר ליכולתם לשאת, והם מוצאים את עצמם מול עומס של מכובדות מנוכרת ואף אלימה.¹⁷

הפרדוקס נעוץ בעובדה שכדי להגיע לכבוד הפנימי, האישי, הנתפס אצלנו כזכותנו כבני חורין, אנו זקוקים, כך נראה לנו, להשתחרר מנטל הכבוד החברתי; אך במוקדם או במאוחר מתברר לנו כי חיים חברתיים ללא כבוד חברתי הם שבירים ולא יציבים, ובסופו של דבר אין להם קיום. אמנם החברה הפתוחה, הגאה בכבוד הפנימי האנושי של חבריה, מתעמתת עם פרדוקס זה ומנסה לטפח את "הרוח הלאומית", לגייס את אזרחיה ליטול חלק במפעלים לאומיים, לטפח גאווה בעם בהישגיו הלאומיים ולהעריך את אנשי הסגולה ואת גיבוריו הפועלים "למען העם" – אך חסר לה, מעצם היותה חברה חופשית, ביטחון עצמי בניהול עימות מתמיד זה. לעולם יש למחנכיה ולמנהיגיה תחושה שהעשייה והערגה ל"כבוד הציבורי" יש בהן מן הרומנטיות, ובמידת מה גם מן הריאקציה, כלומר הכבוד החברתי איננו ניתן לשיקום בלי לוותר על הכבוד הפנימי, המקנה חירות לפרט.

הרחבתי את הדיבור בעניין זה כי לקהילות דתיות ולאשישים דתיים יש לעתים קרובות דימוי של עורגים למכובדות, שהם סוכני הכבוד החברתי ה"אבוד", על כל המשתמע מכך, ולכן הם נתפסים כאויביו הפוטנציאליים של הכבוד האישי הנערץ. בכך ניתן למצוא משום הסבר לתופעה שחברות פתוחות מפנות מקום במוצהר לאופציות קיומיות

רבות, אך למעשה רואות בדת הממוסדת, במנהיגיה ובצאן מרעיתם גורם חתרני המעורר חשדנות.

ערכים מוחלטים וערכים אסתטיים אישיים

המאפיין השני של החברה הפתוחה, העדפה לערכים אישיים, הוא תולדת המאפיין הראשון והוא עולה מההבחנות הנהוגות בדיון המוסרי ובתיאוריה החינוכית בין הסוגים השונים של שיפוטם ערכיים. כבר הבחנו [...] בין ערכים או פעולות מוחלטים לבין ערכים אינסטרומנטליים וערכים אישיים.¹⁸ עתה נסקור בקצרה היבט השופך אור על החברה הפתוחה.

הערכים המוחלטים, כפי שראינו, הם שיוצרים מחויבות מובנת מאלה לאלה החיים תחת קורת הגג של תפיסת העולם המאשרת אותם, וכמו כן הם טוענים לתוקף אוניברסלי. האפיון הראשון שלהם – שהערך הוא "מובן מאליו" – פירושו שהנימוקים לקיומו ולסמכותו של הערך הם פנימיים לתמונת העולם שבה הערך עולה. הנימוק לציות המוחלט לאלוהים הוא שזהו רצון האל. וכך מי שרואים חובה לעצמם להעניק לילדיהם חינוך דתי פועלים מתוך הנימוק הפנימי והמהותי למהלך זה – "כדי שיהיו דתיים, כי זה רצון האל".

הדרישה האוניברסלית של הערכים המוחלטים באה לידי ביטוי בעצם החיוב האמור לחול על הכול. אדם החי על-פי ערכים מוחלטים לא יוכל לנמק מעשה רצח בטענה ש"אתה מסתייג ממעשה זה, אך אני לא". זאת אף זאת: חשיבותם ומעמדם של הערכים המוחלטים נובעים לא רק מעצם הדרישה שהם מציבים אלא גם ממה שהם מעניקים: זהות אנושית משותפת; הם כופים על המקבלים את סמכותם תפיסה ייחודית של הקיום האנושי. למשל, הציווי המוחלט "לא תרצח" גם מלמד אותנו דבר מה על משמעות חיינו ועל היותנו שייכים למשפחת האדם. הציווי והערך העומד מאחוריו מעניקים לנו את ההבנה מהי קדושת

18 המגבלה היחידה באשר לסמכותם של הערכים המוחלטים היא תלותם זה בזה, מה שמעורר דילמה ערכית. ערך חיי האדם וקדושתם מורה חד-משמעית על האיסור להרוג, אך בתנאים מסוימים (כגון תחת איום ממשי לחיים) ערך ההגנה על חיי או על חיי חברתי דוחה את ערך חיי האדם וקדושתם ו"מאפשר" להרוג את האחר.

החיים. אכיפת החינוך על הדור הצעיר יכולה להיחשב גם היא כמתבססת על ערך מוחלט. אדם עלול שלא להיחשב אנושי במלוא מובן המילה אם לא התחנך כראוי. גם הערך המוחלט של חינוך הדור הצעיר מונח בבסיס הציווי המקראי "ושננתם לבניך ודברתם בם" (דברים ו, ז), והוא זה הנותן מימוש לאנושיות הגלומה בנענים לו. הדתות השונות מצוות באופן ישיר רק על המאמינים בהן, והן מתייחסות לנורמות הגלומות במצוות אלה כמשקפות ערכים אבסולוטיים, כי הן מצפות לאוניברסליזציה של האתוס המובן מאליו להן. לדוגמה, אפילו המצוות המיוחדות רק ליהודים הן אוניברסליות בתרגומן לשפת הערכים, בהתייחסן לכלל האנושות כאל ישות מוסרית החייבת ב"שבע מצוות בני נוח". ואכן, היהודים המקיימים את הערכים המוחלטים מייחלים לימות המשיח, כאשר "ייעשו כולם אגודה אחת לעשות רצונך בלבב שלם".

לא כאן המקום לחזור על דרכי תפקודם ומעמדם של הערכים האינסטרומנטליים, אך אין מנוס מלתאר את הניגוד לכאורה בין ערכים מוחלטים לערכים אישיים. כי הרי האחרונים נתפסים אף הם בעיני המאמצים אותם כחשובים באופן מיוחד וכמעצבי זהות, אך אין בהם תביעה לאוניברסליות. במידת מה הם אמורים לאפיין ולהגדיר את האינדיווידואלי שבאדם ולהדריך את "מפעל החיים" של יחיד זה או אחר. לדוגמה, יחיד עשוי להחליט להקדיש את חייו לעזרה לזולת או לטיפוח כישרון מוזיקלי, אך אין בהחלטות אלה ובביצוען משום הערכה שלילית כלפי בני אדם שאינם מארגנים כך את חייהם. האחרים רשאים לדבוק בערכים אחרים כי הם "תופסים את עצמם" בדרכיהם שלהם. עיון קצר זה מבהיר לנו כי הערכים המוחלטים נראים הולמים מאוד את העולם שבו שולט דפוס המכובדות (honor), וכי ערכים אישיים מחזקים את תודעת הכבוד הפנימי (dignity). ברם אף-על-פי שנראה שהכבוד הפנימי מתקיים במתח של עוינות עם הכבוד החברתי, לא זהו המצב השורר בעולם הערכים: הערך המוחלט איננו בהכרח מנוגד לערך האישי והם עשויים לדור בכפיפה אחת. לדוגמה, אפשר לו לאדם להיות מחויב באופן מוחלט לעולם האמונה שלו ובאותו זמן גם לפלס דרך לעולם אישי וייחודי ללא התנגשות בין השניים. ניתן להקפיד במצוות הדת על שמירת קלה כחמורה, ובמקביל לטפח גישה אישית ייחודית במישור האישי או המקצועי. עם זאת ייתכן מצב שבו למד אדם לראות את חזות הכול בעולם הערכי המוחלט, והוא יאופיין בחוסר

הבנה ואפילו בחוסר סובלנות כלפי עולם ערכי אישי של הזולת, ואולי אף שלו עצמו.¹⁹ ובמהופך: ייתכן מצב שבו אדם רואה את כל הערכיות באספקלריה אישית, אך הוא אינו יכול להבין את תכליתם של האנשים ה"מכובדים" הדורשים מאחרים נימוסים מסוימים, ואפילו מזעריים, בשמם של ערכים מוחלטים, שבאמצעותם ניתן לגלות את המשותף בין בני האדם. שני סוגי בני האדם הללו לא רק שלא יסכימו ביניהם בדבר הערכים, הם גם לא יוכלו להבין זה את דרכי השיפוט הערכי של זה. זה יגיד על הלז שאין לו ערכים, ואילו הלז יהיה סבור שלזה חסרה זהות אוטונומית ואותנטית.

השקפת העולם של החברה הפתוחה

עתה נוכל להגדיר ביתר בהירות מהו המייחד את החברה הפתוחה ומה משקף עולמה החינוכי.

א. בחברה הפתוחה הכבוד הפנימי-האנושי הוא הזוכה לגושפנקה המוסרית: הוא נתפס כמפתח לחופש ולפוטנציאל הגלום בכל אחד לעצמיות. כן גדולה הדאגה בחברה הפתוחה לזכויותיהם של החברים בחברה, ואף על חשבון חובותיהם.²⁰

ב. החברה הפתוחה ומחנכיה חשים מחויבות להעדיף את הערכים האישיים על הערכים המוחלטים, בעיקר אלה שאינם נגזרים מהניסיון האנושי המשותף. רוצה לומר, לעתים ערכים מסוימים מקבלים בחברות הפתוחות מעמד מוחלט, כגון הדעה הברורה והמשותפת לכול שכיוון שכל בני האדם פגיעים ורגישים לכאב ולסבל, גרימת סבל לזולת שאינה הכרחית להגנה על שלום הציבור אסורה מכול וכול. לעומת זאת ערכים מוחלטים הנגזרים מעקרונות דתיים מטפיזיים חשודים באירציונליות ובשרירותיות, ולכן הם נחשבים מעוררי מחלוקת ופילוג בעלמא. שלא במפתיע מעדיפות

19 על-פי התיאוריה של גורדון אלפורט אפשר לומר כי הסנטימנט הדתי רמס את יתר רכיבי האישיות.

20 ברם כיוון שהזכות לכבוד מחייבת מניה וביה לכבד את האחר ואת זכויותיו, נמצא שהדיכטומיה בין זכויות לחובות אינה כה ברורה ומקיפה כפי שהדברים מוצגים לעתים.

החברות הפתוחות, עתים בפטרונות מסוימת, את הדתות הליברליות הפתוחות, הנוטות מעצם טבען לכבוד פנימי אישי ולערכים אישיים.²¹ בד בבד הן רואות בדתות המסורתיות ובדרכי החינוך שלהן איום על אושיות החברה הפתוחה. בעיניהן דתות אלה מסכנות בכוח את מעמדן של הערכים האישיים ושל הכבוד האישי. מגיני החברה הפתוחה ומוסרה יטענו שהדתות הקלאסיות נוטות בקיצוניות לצד הכבוד החברתי, וכי הן דוגלות בשיפוטיות ערכיים כוללניים ומכלילים.

נראה עתה כיצד עלולה היהדות המסורתית להיתפס על-ידי אזור מן השורה בחברה הליברלית בשני ההיבטים גם יחד: ההיבט של הערך האישי וההיבט של הכבוד הפנימי כיסודות האמונה של החברה הפתוחה. הוא יבחין מיד שליהדות יש העדפה ברורה לכבוד חברתי. היא מבוססת על ערכים מוחלטים ואין בה מקום לכבוד הפנימי האנושי, שהרי היא מבחינה בבירור בין ישראל והעמים, בין איש לאישה, בין כוהן לישראל; היא מכתובה כיצד להתלבש ומתי, מה לחוש, מתי וכיצד (בתשעה באב עצב, בשמחת תורה שמחה וביום כיפור חרטה); ובעיקר – בתהליך יצירת זהות יהודית דתית קולקטיבית לא נשאר ליחיד מרחב להתנסות בזהויות אינדיבידואליות כדי שיוכל "למצוא את עצמו". ריבוי הערכים המוחלטים והכללים הנגזרים מהם מובילים לחברות נוקשה ובלעדי. ועוד, בתרבות החברתית והחינוכית של האמונה הדתית קיימת נטייה לכפות באגרסיביות ובעריצות ערכים מהעבר גם על האחרים.

ממדי המחויבות וה"שגב" בחינוך הדתי

ונשאל אנחנו: האם אכן קיים מתח כה חריף בין החברה הפתוחה לבין הדת, ואפילו המסורתית, כפי שעולה מן הדברים שתוארו כאן? האם

21 גם דתיות ליברלית דוגלת בערכים מוחלטים, אך נראה שהיא מתייחסת ביתר כובד ראש לערכים האישיים, ולכן נוטה לפרש ערכים מוחלטים באופנים המעניקים מרחב לערכים האישיים. אולם הכבוד לערכים אישיים מתבקש מעצם מעמדם הקיומי של ערכים מוחלטים.

אכן החינוך המסורתי הדתי פוסל את המתחנך מלהיות אזרח טוב ואף חבר נאמן בחברה מודרנית ליברלית? כדי לקבל תמונה מאוזנת עלי לחזור בקצרה על דברי על שתי הפונקציות הבסיסיות של החינוך הדתי הסותרות לכאורה זו את זו. האחת היא להקנות לדור הצעיר את מה שסטרק וגלוק מכנים "חמשת הממדים של המחויבות הדתית", והאחרת היא להציע לו כיוון בחפשו אחר המשמעות המרכזית של חייו. מבחינה תיאורטית הפונקציה האחת עיקרה בתחום החברות,²² והאחרת עיקרה בתהליכי האינדוידואליזציה. מה טומנת בחובה כל אחת מהן?

הממד הראשון הוא ממד האמונה, המגלם השקפת עולם של חברה נתונה האמורה לעבור גם לדור הבא. הממד השני, ממד הדעת וההכרה, מציין ידע ומיומנות המוגדרים על בסיס ממד האמונה כראויים וחשובים, לעומת אחרים הנתפסים טריוויאליים, חסרי ערך, או אפילו מסוכנים. אדם שלא רכש או אינו מוקיר את הידע הנדרש להכרת החשוב והראוי לקהילתו ייחשב בור ועם הארץ.

הממד השלישי, ממד העשייה, עומד על בסיס האמונה והידיעה וחושף את המנהגים, הטקסים ודרכי ההתנהגות הנחשבים נורמטיביים. ללא מעשה ייחשב הידע עקר, והאמונה "ריקה". ממד ההתנסות והחווייה מכניס את הלומד לעולם התנסות הנקבע על-ידי מסגרות התרבות של כל קהילה וקהילה, ובאמצעותן הוא מוזמן לחוות לעומק את אשר מבקשת התרבות להנחיל לו. ניסיון יום הכיפורים, ליל הסדר, התפילה והלימוד – כולם מהווים הזדמנויות לחוויה המעשירה את האדם ומאשרת את ערכה של התרבות שבה מדרבנת לחוויה.

ממד התוצאה בודק את אופיו של אדם החי בקהילה הדתית או בקהילה מלוכדת אחרת בעלת אמונה מוגדרת, ידע נחשב, עשייה והתנסות, ובוחן את השתקפותם באישיותו ובמהלכיו. אם כל חברי הקהילה בעלת ארבעת ממדי המחויבות הללו נחשבים לא נעימים, לא הוגנים או לא מהימנים, אפילו בעיניהם של זרים – יש בכך משום עדות לפגיונותם של ארבעת ממדי המחויבות של קהילתם. במונחים יהודיים קלאסיים ייחשבו קהילה כזו או אדם כזה "מחללי שם שמים", ואילו חברי קהילה הזוכים לתדמית של אצילים, חביבים ובעלי סגולות טובות, ייחשבו "מקדשי שם שמים ברכים".

22 "תיאוריה", כלומר בשפתן של דיסציפלינות ותיאוריות המאפשרות לתרגם חזון למציאות.

אך יצוין שוב שהכנסתו של הדור הצעיר לממדי המחויבות הקהילתית הדתית תיחשב בדין רק היבט אחד של חינוך דתי. ההיבט השני הוא ההיבט שפניקס, בעקבות טיליך,²³ מכנה טיפוח ממד של "שגב" (the ultimate), פיתוח מודעות של מה שהם מכנים "מוקד הנשגב", ש"מושאה" הוא האלוהים. פניקס מתאר חמישה מאפיינים של ה"שגב" ושל "מוקדי הנשגב" בחיי בני אדם:

א. מושא ההתעניינות נחשב בעיני האדם עצמו חשוב ביותר, והוא מתייחס אליו "ברצינות עצומה".

ב. הערך מוערך באופן עילאי. בשעה ש"החשוב ביותר" עשוי להיות נייטרלי מבחינה מוסרית, המוערך ביותר קובע עמדה בשאלת הטוב והרע [...]

ג. השגב עניינו גם בעומק, במשמעות העמוקה ביותר של הערך, ביחס העמוק והרציני של האדם למשמעות החיים. בזיקתו לשגב אין האדם חי את העולם ומלואו "כמות שהם" אלא הידע שבידו נמוג לתוך המסתורין. לימוד מעמיק בכתבי הקודש יעלה את הצורך בחיפוש אחר "הנסתר המתגלה בהם". אף כי שבעים פנים לתורה – מוקד ה"עומק" מציע לימוד של הסוד שהוא הלימוד העמוק ביותר ולעולם לא נגיע לקצהו.

ד. השגב מתאפיין בכוליות ובהיקף וממקד את תשומת לבנו בשאלה מה מאפיין את החיים כשלמות; ועיסוק בשאלות קיומיות אלה מעלה תהיות על המקור של הדברים ועל ייעודם: מנין הכול, כולל אני, בא? לאן הכול, וגם אני, הולך? האם באתי לעולם לשם מטרה מסוימת? האם אשפט על מעשי בסוף הדרך?

ה. ועיקר העיקרים, מוקד הנשגב מעורר שאלות בדבר דרך ההתנהגות הנכונה. למדתי את הערך החשוב, ואת בעל הערך הגבוה ביותר, ואת הדבר העמוק והכולל ביותר – מה אוכל ללמוד עתה על אודות דרך החיים הטובה? [...]

אף שמסגרות הדת המסורתיות מודעות לחשיבותה של הכנסת צעירים לעולם תרבותי בעל "ממדי מחויבות" שונים, ואף שהן מעודדות חברות לתוך ממדי המחויבות הדתית הקהילתית אפילו על חשבון

תחושת דתיות עמוקה נשגבה, הניסיון מלמדנו שחינוך הבז לנשגב מטיף בעצם לקונפורמיות ולדתיות סביבתית. אכן, ילדים ילמדו לתפקד ואפילו לחוות באופן מכני את הדרך שהם אמורים להכיר ולהגשים, אך סביר שהם יגדלו עם חיסרון מהותי באישיותם הדתית. ולהפך, "התייחסות נשגבה" ללא ממדי המחויבות עלולה להיות מעורפלת וריקה מתוכן. עיסוק בעצמי ובעשייה "בדרך שלי" עשוי להיות מלא בשגב, אך הוא עלול גם להוביל לבלבול בין הנשגב שמעבר לאדם ובין האגו הפרטי; הוא עלול להיות בלתי אחראי ואנוכי. לכן יחפש האדם הדתי ה"קלאסי" בממדי המחויבות הדתית את התכנים האידיאליים של ההתייחסות הנשגבה תוך ניסיון ושאיפה לעצב ממדים אלה בתוך ייחודם של חייו הוא. לעולם לא ניתן ליצור חפיפה מוחלטת בין מידותיהם של ממדי המחויבות לבין מידותיהם של רכיבי השגב. בחינוך היהודי הדתי יימשכו הממדים לעולם לציר המצווה ולהיבט הציבורי של חיי הדת; אך העניין הנשגב ימשוך תמיד לתחום האישי, למשמעות הגואלת של הקיום הרליגינזי.

החברה הפתוחה הליברלית, עם העדפתה האידיאולוגית בתור חברה חופשית לכבוד פנימי ולערכים אישיים, נוטה באופן טבעי לאותו הציר, כלומר היא אוהדת את עניין השגב על חשבון הממדים של המחויבות, ועל כן היא רואה באהדה חיים דתיים שיש בהם אינדוידואליות, בחירה ועשייה עצמית. החברה הפתוחה, ואף החילונית, אינה סולדת מדתיות שכזו.²⁴ עם זאת חברה זו, המצהירה על סובלנותה כלפי הדת המדגישה את הממדים של מחויבות קבוצתית, נוטה גם לחשווד בה; שכן היא נתפסת כמאיימת על זהותו של האדם המורד בנורמות שלה, ועל כן גם כמאיימת על קיומו של הדורש את הזכות להיות אדיש כלפיה.

בין הסתגרות לדו־שיח

כאן, אם כן, ניצבת הבעיה הסביבתית בפני חינוך דתי נורמטיבי בכל חריפותה; האם המחנך הדתי חייב להידבר עם יסודותיה הפילוסופיים

24 והראיה – הפופולריות של מרטין בוכר, המבחין בחדות בין דת, המבוססת על ממדים של מחויבות, לבין דתיות, המבטאת את הנשגב. ראו מאמרו "דתיות יהודית", בתוך תעודה ויעוד א (ירושלים: הספרייה הציונית, תשמ"ד, עמ' 70–79), המדגים את דרכו בנידון.

של חברה זו ואף לקחת חלק בתרבותה, או שמא עדיף לא לטרוח למצוא חן בעיני חברה שהיא עוינת ואולי אף מכרסמת בשורשיה של הדת בלאו הכי?

שאלה זו אינה רטורית גרידא, אלא היא שאלת חיים מן הבחינה הדתית. שכן תלמידים המקבלים חינוך בעל מסר דתי והם חברים בקהילות לא פונדמנטליסטיות, כלומר קהילות שאינן שוללות מכול וכול את המודרנה, נוטלים חלק בחיי החברה הפתוחה וקולטים את מסריה. כיצד ישכילו אפוא מחנכים דתיים להציב קו הגנה שיאפשר עמידה איתנה מול ההסתייגויות של החברה הכללית, ולמרות חילוניותה ישאפו ליראת שמים? כיצד ינהלו תלמידיהם ויכוח ענייני על דרכם של האדם והחברה בעידן זה?

ברגר, שכבר דובר בו בהקשר של ממדי ה"כבוד", מציע שלוש אפשרויות לציבורים של מיעוט המבקשים להגן על דרך ההבנה והחשיבה שלהם מפלישת דעות הרוב החושב אחרת, המזדהה אחרת והרואה את המציאות בשונה מן המיעוט הקוגניטיבי: אפשרות של הסתגרות, אפשרות של כניעה קוגניטיבית ואפשרות של משא ומתן קוגניטיבי.²⁵

ההסתגרות היא אסטרטגיה חברתית שמטרתה להפוך את החברה הרחבה לבלתי נראית ובלתי נגישה על-ידי סגירה חברתית מודעת של המיעוט. ה"אחרים" חיים כביכול על כוכב לכת אחר והם "נראים" רק בהקשרים מוגבלים וטכניים, כגון פרנסה או סיפוק שירותים חיוניים. האדם בקהילתו המסתגרת עושה הכול על מנת להמעיט את הקשר עם האחרים. חברי הקהילה מתלבשים, ובכוונה תחילה, באופן שייראה מוזר ואף מגוחך בעיני הרוב, כדי שהשוני בין הציבורים יהיה בולט וחד-משמעי. הם קוראים רק בעיתונים שלהם, מתייחסים לעולמם הרוחני של האחרים בבזו ומתארים את קיומם כנעדר ערכים. בלשונו של ברגר, המסתגרים הם אלה ה"מסרבים לסעוד עם השטן".²⁶

Peter L. Berger, *A Rumour of Angels* (Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1971), pp. 32-37.

25 שם, עמ' 37. בין החולשות של אסטרטגיה זו נזכיר רק אחת: אי אפשר להילחם במודרנה במודע ובכישרון בלי שמאמצים אידיאולוגיה מודרנית אנטי-מודרנית! כל אידיאולוגיה מודרנית, גם אידיאולוגיה הדוגלת באנטי מודרניות, מצמיחה תודעה מודרנית. לפיכך הקהילה המסתגרת נוטה להצטייר כ"כת" גם בעיני עצמה. המסתגרים חושבים לא רק על האחרים המאיימים עליהם באופן מתמיד, אלא גם על מה שהאחרים חושבים עליהם.

האפשרות ההפוכה, הכניעה הקוגניטיבית, היא להסכים שהאמת היא עם החברה הליברלית: היא צודקת בדרך שהיא חושבת, הגונה בדרך שהיא מביעה את עצמה וישרה בדרך שהיא תופסת את המציאות על כל ממדיה. אדם יהודי מן האסכולה הזאת החי בחברה נוצרית ישתכנע – ויצהיר – כי היהדות שלו אינה שונה במהותה מן הנצרות של שכנו וכי חייו הדתיים הם אקורד אחד בסימפוניה רב תרבותית. בחודש דצמבר הוא יכריז: "לכם חג המולד ולנו חנוכה." בעיניו, שניהם חג האורים. אין הוא מעוניין להתייחס להקשרו היהודי המיוחד של חג החנוכה, לא למשמעותו בזיכרון ההיסטורי של עם ישראל ולא למעמדו המשני של חג החנוכה, כי מוקד ההקשר והמשמעות לדידו הוא חג המולד.

ההולך בדרך של משא ומתן קוגניטיבי מודה במעורבותו של המיעוט הקוגניטיבי בתרבות הסובבת אותו אך מבקש לקיים זהות נפרדת ממנו, גם כאשר הדבר כרוך בחיכוכים בין שתי התרבויות ונגוע במידה רבה של חוסר תקשורת ביניהן; בבחינת "זר לא יבין זאת". במשא ומתן קוגניטיבי יש להבחין בין יסודות מהותיים לבין אלמנטים הפתוחים למשא ומתן בסיטואציה נתונה. אין להירתע מדו־שיח עם הרוב הקוגניטיבי, שכרוך לעתים בפשרה, אך חשוב לזכור שיש גם אקסיומות שאין מה לדבר עליהן. בשעת משא ומתן ימצאו את עצמם בני אדם דתיים השוללים הן את ההסתגרות הן את הכניעה הקוגניטיבית מחפשים לגיטימיות דתית למידה גדולה של כבוד פנימי בחייהם, ויגלו גישות חיוביות לכבוד אישי זה בתוככי המסורת. הם יפגשו בעין יפה ערכים אישיים, יבינו שאלה אינם קוראים תיגר על יסודות דתם ויוכלו לצטט מקורות מדרשיים ואחרים המביעים הכרה ואף הערכה לערכים אלה.²⁷ במקביל הם יגנו בעוז על יסודות דתם ועיקרי אמונתם המושתתים על ערכים מוחלטים והמשקפים "דפוסי התנהגות מכובדים". הם יתפסו את הכבוד החברתי לא כנוהג שגרתי שהוא ריק מתוכן, אלא כהוראה אלוהית הנושאת משמעות עליונה "נשגבה".

27 לדוגמה, האיטנסיבות של רבן גמליאל, שגרמה לו שינהג בדרכים משלו בנושאים שונים (משנה, ברכות ב, ה-ז).

המושג "אדם מחונך" – וכמה השלכות על החינוך היהודי ישראל שפיר

במאמר זה רצוני להתוות את המושג הנורמטיבי של "האדם המחונך"* כפי שהוא נידון זה כמה עשורים בהבלטה רבה בפילוסופיה האנגלו-אמריקנית של החינוך,¹ ולבחון כמה מהשלכותיו על החינוך היהודי.

חינוך והוראה

הרשו לי לפתוח בהנגדת המושג "חינוך" למושג הקשור אליו, אך השונה ממנו למדי, "הוראה". ראשית, המושג "חינוך" רחב יותר, או מעורפל יותר, מהמושג "הוראה". הוראה מכוונת יותר לפעילות או מתארת תפקיד, ואילו חינוך בדרך כלל אינו תיאור של פעילות או תפקיד כי אם מונח-על המקיף מגוון של פעילויות או תהליכים, בהם פעילויות או תהליכים הקשורים לגידול ילדים, ובאופן כללי יותר – להתפתחות האנושית. תיאורו של אדם בתור מורה יצייר תמונה מובהקת יותר מתיאורו בתור מחנך.

שנית, דרכי ההוראה מצומצמות יותר מדרכי החינוך. אשר על כן לעתים קרובות ההוראה היא פעילות המונגדת לאינדוקטרינציה, ונכרכת בכיבוד

* מושג זה שקול למושג "בן התרבות", המשמש בדרך כלל בספר ונידון בהקדמה למהדורה העברית.

1 חלקים מפרק זה, מתחילתו ועד סוף השיחה, הופיעו במקורם אצל V.A. Howard and Israel Scheffler, *Work, Education and Leadership* (New York: Peter Lang, 1955), pp. 81-90, והם נדפסים כאן באדיבות המו"ל.

שיקוליו של התלמיד, בפתיחות לשאלותיו ובהצעת הסברים והוכחות. חינוך בדרך כלל אינו מוגבל כך בדרכו.²

לעומת זאת – וזה הניגוד השלישי – ערך התוצא המבוקש של ההוראה צר יותר מערך התוצא המבוקש של החינוך. אין לי בעיה להכתיר אדם בתואר מורה לפיצוח כספות, אך אסתייג מלהכתירו בתואר מחנך לפיצוח כספות. כמובן, אילו חייטם בחברה שבת-הספר בה מלמדים לפצח כספות, אולי יכולתי לתאר את מערכת החינוך שלה מחנכת מפצחי כספות. אני עצמי איני מייחס כאן ערך חיובי ליעדי המערכת, אני רק מתאר את המערכת שלכם מערכת המחייבת יעדים כאלה.³ ואולם כשאני מתאר את עצמי מחנך, בדרך כלל אני טוען טענה ערכית באשר ליעדים שאני מציב; במקרה דנן אני מדבר באופן נורמטיבי, לא באופן דסקריפטיבי.

בנימה נורמטיבית זו, בדרך כלל משתמע מ"חינוך" מרחב מסוים בתוצא המבוקש. הוא מנוגד אפוא ניגוד מובלע ל"הכשרה", שמובנה עיסוק במיומנויות שהיקפן צר או במידע החסר בסיס פרשני של הבנה. וזה הניגוד הרביעי והאחרון בין "הוראה" ל"חינוך", מאחר ש"הוראה" כשלעצמה, לעומת "חינוך", אינה כוללת השתמעות דומה של מרחב בתוצא. אפילו מיומנויות צרות אפשר ללמד – והן אכן נלמדות.

והנה, מהביטוי "אדם מחונך" משתמע בעיקר המרחב בתוצא, לצד השתמעויות ערכיות נוספות. ייתכן אף שבביטוי זה בדרך כלל מובעות התפיסות החינוכיות הנורמטיביות של הדובר. כשאנו מדברים על האדם המחונך אנו מביעים את מושגינו שלנו באשר לחינוך הראוי.

המושג "אדם מחונך"

על המושג הנורמטיבי "האדם המחונך" הרבה לכתוב ר"ס פיטרס.⁴ לפי הניתוח שהציע, המושג כולל הן תנאים ערכיים הן תנאים קוגניטיביים. תנאים

2 ריצ'רד ס' פיטרס טוען שהתוכן הדסקריפטיבי של המושג "חינוך" אינו מוציא מכלל אפשרות אינדוקטיבית, גם אם הוא מוציא מכלל אפשרות התניה ותחבולות נוספות העוקפות את מודעותו של התלמיד – מה שפיטרס מכנה "ערנות". ראו R.S. Peters, *Ethics and Education* (London: G. Allen and Unwin, 1966, 1970), pp. 41-42.

3 שם, עמ' 25.

4 ראו, נוסף על החיבור המצוטט לעיל, את דבריו של פיטרס ב-"What is an Educational Process?", in *The Concept of Education*, ed. R.S. Peters (London: Routledge, P.H. Hirst and R.S. Peters, *The Logic of Education*, 1967), pp. 1-23. (London: Routledge, 1970), Chapter 2.

ערכיים נוגעים למשקל התוכן שהאדם המחונוך לומד ולמשמעותו, לעומת צורות טריוויאליות של הישג.

תנאים קוגניטיביים משמע רכישת הבנה לעומת צבירת מידע בלבד, והשגת פרספקטיבה קוגניטיבית לעומת לימוד מיומנות צרה, הנכרכת בהכשרה. שלא כדלעיל, הכשרה במובנה כאן אינה מונגדת בפשטות לחינוך משום שהיקפה צר יותר אלא משום שאין היא נושאת עמה הבנה ליסודות המיומנויות הנרכשות.

מחינוך, לעומת זאת, אמורה להשתמע תפיסת עקרונות יסוד של המיומנויות הנלמדות או הסברים תיאורטיים עליהן, על יעילותן, על מגבלותיהן ועל יחסיהן עם צורות אחרות של תוכן חינוכי. יתרה מזו, הרעיון של פרספקטיבה קוגניטיבית כולל את התנאי שההבנה לא תוגבל רק להסבר המיומנויות הנלמדות, כי אם תספק מסגרת היכולה להקיף מיומנויות, מדורי ידע ופרקטיקה מסוגים שונים.

אגב, הנגדת החינוך למידע היא נקודה חשובה ביותר, בפרט בימינו אלה, כאשר המחשב משמש לעתים קרובות כל-כך דגם לחינוך. תפיסת החינוך כתחום שעניינו בניית מאגר מידע, כעין בסיס הנתונים שמי שמפעיל את המחשב – או בלשון מטפורית, "הראש של התלמיד" – יכול לפתוח אותו כרצונו, מחבלת בכל השקפה סבירה הרואה בחינוך תביעה להבנה. לפריט מידע יש מובן רק כאשר אנו יודעים למה הוא מתייחס והיכן אפשר לנצלו בתבונה כשהוא רלוונטי לשאלה או לבעיה שאנו מנסים לפתור. יתר על כן, המושג "חינוך" כמידע אינו מביא בחשבון את היכולת לשאול ולהקשות, הנבדלת מהיכולת לספק תשובה אינפורמטיבית.

מהתפיסה הנורמטיבית של החינוך משתמעת לא רק היכולת לנסח שאלה שפריט מידע כלשהו עשוי להיות רלוונטי לה אלא גם הידיעה כיצד פריט זה מתפקד והאפשרות לשלוף אותו כראות, להשתמש בו כהלכה, לראות מדוע מיוחסת לו אמינות ולתפוס מה אפשר לומר לזכותו או לחובתו ואיך הוא משתלב עם פריטים אחרים או סותר אותם. מצבור עשיר של כשרים סובב כל פירור מידע, והעדרו מוזיל את המובן הנורמטיבי של החינוך. כשאנו מעצבים את המושג "האדם המחונוך" עלינו לכלול כשרים אלה אם איננו רוצים לעוות את המושג עד שלא יהיה אפשר להכירו עוד.⁵

5 ראו Israel Scheffler, "Computers at School?", in *In Praise of the Cognitive Emotions* (New York: Routledge, 1991), Chapter 8.

פרספקטיבה קוגניטיבית

המושג "פרספקטיבה קוגניטיבית" מתקשר לרעיון הכוליות. מי שהוכשר מבחינה מדעית ברמה גבוהה אפשר שלא ייחשב לאדם מחונך, משום שהמדע שהוכשר בו מבודד מבחינה אינטלקטואלית. אדם כזה, כדברי פיטרס, "ייתכן שתהיה לו תפיסה מוגבלת מאוד של עיסוקו. הוא עשוי להתמיד בעבודתו המדעית בלי שיראה את הקשר בינה לבין הרבה דברים אחרים, או את מקומה במסגרת דפוס לכיד [קוהרנטי] של חיים. לדידו, זוהי פעילות תלושה מבחינה קוגניטיבית."

המושג "הכשרה" תואם את רעיון ה"התמחות", שלא כמושג "חינוך". ובמילותיו של פיטרס:

אנו מדברים על אדם שהוכשר להיות פילוסוף, מדען או טבח כשאנו רוצים להסב את תשומת הלב לכשירות שרכש בתחום פעולה מסוים; איננו אומרים "חונך להיות פילוסוף, טבח או מדען". שכן "חינוך" אינו כבול באופן זה לכשירות שבמומחיות. ואולם אנו יכולים להקשות אם אנשים מעין אלה הם אנשים מחונכים. קושיה זו לפחות בוחנת את גבולות תובנתם באשר למקצועם.⁶

פרספקטיבה קוגניטיבית מחייבת לא רק יריעה רחבה; היא גם מחייבת את פעילות הידע של האדם המחונך. אל לו לידע להיות מאוחסן כמידע בלבד – עליו לחדור לתפיסתו של האדם המחונך ולשאת ולתת עם הסביבה. אפשר, אומר פיטרס,

שאדם ידע הרבה מאוד היסטוריה, באופן שיוכל לענות נכונה על שאלות בכיתה או במבחנים; אך הדבר עשוי שלא להשפיע לעולם על האופן שבו הוא מתבונן במבנים ובמוסדות סביבו. אנו יכולים לומר שאדם כזה הוא "משכיל", אך לא נאמר עליו שהוא "מחונך"; שכן "חינוך" משמע שידעויותיו של אדם מביאות לידי טרנספורמציה של השקפת עולמו.⁷

מסורת ידועה מגדירה מדע מידע מאורגן, אבל ספר טלפונים אינו מדע. רצוננו שהמדע לא יסתפק בצבירת כל מה שידוע אלא יצביע החוצה והלאה, יפרה

6 *Ethics and Education*, עמ' 31-32.

7 שם, עמ' 31.

את כיוון חקר הלא ידוע, יציע סכמות מושגיות המייחסות עובדות זו לזו באמצעות עקרונות שאינם מתמצים בפריטים הזמינים לנו. בקצרה, במושג "פרספקטיבה קוגניטיבית" מושם דגש ביריעה רחבה של ידע, בשליטה בעקרונות, בפעילות של הרוח ובטרנספורמציה של התפיסה. מילה נוספת על נקודות אלה תחשוף עוד היבטים במשמעותן.

החיפוש אחר יריעה רחבה בדמותם של עקרונות מבארים גובר על הנטייה לרומם את סברותינו רק על שום היותן מוכרות, או את אופני ההתנהגות שאנחנו מורגלים בהם רק משום שהם שלנו. מיקום הסברות והפעולות שלנו במסגרת של עקרונות כלליים משמע שאיננו יכולים להעניק להן יתרונות מיוחדים הראויים להתחשבות או להוציא את עצמנו מהכלל מבחינת הדבקות בהן; הן מצריכות צידוק נטול פניות וקביל באופן כללי. קוד התנהגות, לדוגמה, הוא חלק הכרחי מהחינוך המוסרי, אך בשום פנים אין בו די. שכן חינוך מוסרי, להבדיל מהכשרה מוסרית, דורש מוכנות לבדיקה קפדנית של העקרונות המונחים ביסודו של קוד התנהגות שאדם נקשר אליו באמצעות הכשרה. הענקת חינוך מוסרי לתלמיד משמע קידום כוחו לחשוב מחדש על אותו קוד עצמו שאנו מחדירים בו. אנו מסכנים את הקוד שלנו במהלך ההוראה.

קודמי בהרווארד, רוברט יוליק (Ulich), נהג לומר שחינוך הוא בכלל עסק מסוכן. מוטב לנו להתכונן לסיכונים כאשר אנו נכנסים לתחום החינוך. ג'ון דייואי ביטא נקודה זו באופן כללי יותר כאשר העיר כי בכל פעם שאנו חושבים אנו מעמידים בסכנה נתח מעולמנו. אשר על כן מערכת חינוך שאינה מעמידה בסכנה נתח מעולמה בתוך תהליך ההוראה אינה מעניקה חינוך לתלמידה. הרוח המחונכת לא רק שולטת בעקרונות; כפי שראינו, היא גם פעילה. הידע שברשותה אינו סביל (אינרטי). המושג "רעיונות סבילים" מקורו בא"נ וייטהד; ובעיניו החינוך מתפתח לקראת שלב אידיאלי שבו התלמיד משיג הן הכללות הן פרטים, ופורש אותם באופן פעיל, ובתוך כך מגלה דפוסים חדשים וממציא תצורות חדישות.

וייטהד, במסתו הנודעת "מקצב החינוך", דן בחינוך במונחים של שלבים. השלב הראשון הוא שלב הפלירטוט, שבו על החינוך להקסים, לכשף, להביא מישוהו בסודו של תחום כלשהו באמצעות התוויית המבנה הכללי שלו. השלב השני, שלב הדיוק, יורד לפרטים, מצייר את תמונת הדקויות המזוקקות של התחום. שלב זה הוא פרדיגמטי לבית-הספר העל-יסודי, לעומת העיסוק בפלירטוט בבית-הספר היסודי. השלב השלישי הוא השלב שווייטהד מכנה "שלב ההכללה", שהלמידה בו עולה שוב לשלב הרחב של הפלירטוט, אך

כעת היא כבר מבוצרת בידע מפורט שנרכש קודם לכן. שלב ההכללה, ההולם במיוחד את הלימוד באוניברסיטה, הוא שלב של שילוב ושילוב-מחדש פעילים של רעיונות יותר משהוא רכישה של מידע חדש. מחפשים מבנים חדשים, מעלים צורות מושגיות חדשות, מעצבים דפוסים מקיפים חדשים באמצעות הצלבה דינמית של רעיונות.⁸

לבסוף, כפי שראינו, פרספקטיבה קוגניטיבית מעידה על טרנספורמציה של התפיסה. הידע שברשותו של אדם מחונך חודר אל אופן הסתכלותו בדברים ומאפיין אותה. ידע כזה אינו מופרד כמעריך פוטנציאלי של תגובות לשוניות, כי אם מביא לידי טרנספורמציה בתפיסה, ברגישות, בדריכות, בהבחנה ובנטייה. ב"פ סקינר אכן ניסה לנתח ידע וחינוך במונחים של תגובות לשוניות, אולם ידע היסטורי הציב לפניו בעיה מיוחדת, מאחר שלא נראה שהוא בא לידי ביטוי באיזשהו סוג של תגובה לשונית בהווה. סקינר הציע לפרש ידע כזה בבחינת מערך של תגובות לשוניות לשאלות בבחינות בהיסטוריה. בין תפיסתו של סקינר לבין המושג "פרספקטיבה קוגניטיבית" מפריד עולם ומלואו. שכן המושג "פרספקטיבה קוגניטיבית" מכחיש כי ידע היסטורי הוא פשוט מערך של תגובות פוטנציאליות לחקרנותו של פרופסור היפותטי להיסטוריה. ידע כזה, לפחות כמרכיב של חינוך, מביא לידי טרנספורמציה באופן הסתכלותנו באנשים, בנוף, במבנים, באמנויות ובמוסדות הסובבים אותנו בהווה. היסטוריה היא דבר מה פעיל, לא סביל, כשם שתמונת הנוף הנוכחית שלנו מעודכנת בהתאם לידיעותינו על אודותיה. המוזיאון מזמין אותנו לראות, אך כדי לראות את מה שיש בו עלינו להצטייד בידע היסטורי שיפקח את עינינו. בעצם איננו רואים רק בעינינו אלא באמצעות החינוך שלנו. הידע שברשותנו הוא מכשיר חזותי; לא אופטי, אבל חזותי, משום שהוא משנה את מה שאנו רואים. חותמו של החינוך הוא אכן המידה שבה מה שלמדנו אינו מאוחסן לצורכי שימוש בבחינות אלא חודר באופן פעיל אל מעורבותנו התפיסתית בעולם.

אכפתיות

עתה נתוודע למרכיב נוסף במושג הנורמטיבי "חינוך", מרכיב האכפתיות. לדוגמה, במדע האדם המחונך חייב לא רק לדעת מה נחשב ראה אלא גם לדאוג שתמצא. "בצורות המחשבה שבהן ההוכחה אפשרית," כותב פיטרס,

8 A.N. Whitehead, *The Aims of Education* (New York: Macmillan, 1929), Chapter 2

חשוב לחוש בכוח השכנוע, בפשטות ובאלגנטיות. אכן, במה היתה מסתכמת המחשבה ההיסטורית או הפילוסופית בלא עניין ברלוונטיות, בעקיבות או בלכידות? לכל צורות המחשבה והמודעות יש אמות מידה פנימיות להערכה. גילומן משמע גם להבין וגם להביע אכפתיות. בלא מחויבות כזו אין בהן כל טעם. איני סבור שהיינו מכנים "מחונך" אדם שידיעותיו הן לחלוטין חיצוניות וסבילות מבחינה זו.⁹

פיטרס אינו טורח להבהיר אם האכפתיות היא תנאי מוקדם להבנה או אם היא משלימה אותה. מצד אחד, הוא אומר, "אדם לא יכול באמת להבין מהי חשיבה מדעית אלא אם כן הוא [...] יודע [...] מה נחשב ראייה ודואג שתימצא". מצד שני, הוא אומר ש"גילומן [של צורות מחשבה ומודעות] משמע גם להבין וגם להביע אכפתיות".¹⁰ עתה ברור לי יותר שעלינו לראות באכפתיות משלים. הדרישה לאכפתיות מסתכמת אפוא כדלקמן: על האדם המחונך להביע אכפתיות לפחות באשר לכמה צורות ידע והבנה שברשותו. עליו להיות "בתוך" צורות אלה; הוא אינו יכול להיות שווה נפש כלפי כולן או כלפי גורלה של כל אחת מהן. להט הוא חלק מצידודו של אדם מחונך. ניהיליסט – אם נוכל לדמות אדם שכלום לא אכפת לו – עשוי להיות משכיל מופלג, אך לא יהיה מחונך.

אכפתיות כרוכה בהשתתפות פעילה של אדם בצורות המחשבה שאליהן הוא נרתם, שהיא הבסיס לשינוי ביקורתי של צורות אלה עצמן. ג'ון פאסמור כותב כי האדם המחונך חייב

להיות בעל יכולת להשתתף במסורות האנושיות הגדולות של המחשבה בעלת המעוף – מדע, היסטוריה, ספרות, פילוסופיה, טכנולוגיה – וכדי להשתתף במסורות אלה עליו לקבל תחילה הדרכה, עליו ללמוד דיסציפלינה, עליו לעבור חניכה, אם לנקוט את לשונו של ריצ'רד פיטרס. הרוח הביקורתית [...] היא הכוח להיות שותף ביקורתי במסורת, אפילו התולדה של ביקורתו היא שינוי עמוק בדרכי התפעול של אותה מסורת.¹¹

9 *Ethics and Education*, עמ' 31.

10 שם.

11 John Passmore, *The Philosophy of Teaching* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980), p. 173.

חניכה למסורת מחשבה משמע היכולת להשתתף בה, והיא מניחה מראש רכישת דיסציפלינה. חניכה לקהיליית המדע אינה רק עניין של רכישת המידע הנכלל בענף מדעי מסוים, אלא לימוד של דרך חשיבה, ספיגת שיטותיה ואופני המחשבה שלה, של ההיסטוריה שלה, האתוס שלה ושיטותיה. אי אפשר ללמוד מדע רק מתוך לימוד מופשט של הדברים. יש צורך ללמוד את גוף הידע כמות שהוא, אך בסופו של דבר גם לראות בו את התגלמותם של שיטה וסגנון. אי אפשר ללמוד מסורת בלי שלומדים את פרטיה. המסורת חיה ונושמת בפרטים.

דברו על מחשבה ביקורתית פאסמור מדגיש את רכישתה של דיסציפלינה באמצעות הדרכה. ראוי לציין את זיקתו של המושג "אדם מחונך" בעיקר למושג הוראה, אשר כפי שראינו מקושר למתן כבוד לדעת התלמיד, למתן הסברים והוכחות ולפתיחות לשאלות שהתלמיד מעלה. האדם המחונך הוא מי שנחנך בדיסציפלינות ההולמות באמצעות הוראה, לא בתרגול או באינדוקטרינציה גרידא. הנתיב להיעשות אדם מחונך הוא תהליך של לימוד, שבו אדם הוא מושא להוראה, שותף לחילופי דברים רציונליים. חילופי דברים כאלה בתהליך ההוראה הם הכלי המפיח את הרוח הביקורתית.

שיחה

חילופי דברים רציונליים מעוררים שאלות ומתחקים אחר הסברים בעודם חושפים לשיפוטו של התלמיד את עוצמת השכנוע של ההסברים המוצעים. מבחינה זו הוראה דומה לשיחה; מהלכה, במידה לא מבוטלת, אינו חזוי, ומתנהל לנוכח חילופי הדברים. ההוראה, בניגוד לשיחה רגילה, אכן כפופה לאילוצים של רלוונטיות, התחשבות בראיות וכבוד לאמת, אבל בפתיחותה לנקודות ראות למיניהן ובמהלכה שאינו צפוי היא דומה לשיחה (ובעצם, היא צורה של מומחיות בשיחה). זה ההיבט הדיאלקטי בהוראה, אשר בו היא מתמזגת בלמידה, בפתיחת נתיבים לטיעונים מקוריים ובגילויים של גישה ביקורתית.

מה שמשלים גישה זו הוא שהמורה והתלמיד דומים מבחינת עמדתם השיפוטית כסוכנים אינטלקטואליים ומוסריים. גם בתהליך ההוראה והלמידה, כמו בשיחה, המשתתפים אמורים להיות בעלי יכולת משלהם לשפוט את הדברים שאחרים משמיעים, ובעלי משאבים משלהם בהעלאת טיעונים ושאלות. בחילופי דברים מובלעים גם הוקרה להתרשמויות של היחיד וכבוד

למאמציו של כל יחיד להבין. באופן אידיאלי, על ההוראה להחדיר באדם המחונך חירות מסוימת מקלישאות, מאמץ להתעלות מעל לדעה השכלונית ולתגובה הנדושה, נכונות לנסח נקודת מבט ואומץ לייצגה בדיון.

האדם המחונך מתאפיין בכבוד לעצמו ולזולת, מסוגל להגיב למצבו הפרטי ולהביע בבהירות את מחשבותיו והרגשותיו בהופיען. מבחינה זו, האדם המחונך הוא אדם שאי אפשר לשפוט מראש את גישותיו ואת תגובותיו; יש בהן פוטנציאל ללמד אותו ואותנו דבר מה חדש. בהיותו מסוגל ללמוד בעצמו, האדם המחונך לומד גם מזולתו. הוא אינו מחופר בעמדתו כל-כך עד שאין ביכולתו להגיב באופן קונסטרוקטיבי לדברי הזולת. הוא רוכש, באמצעות לימוד, תחושה של היותו חבר בקהילה ביקורתית, אחראי לקנונים כלליים של הערכה אשר סברותיו ופעולותיו כפופות להם, קנונים שלטובתו שלו אינם מאפשרים לו חריגות יוצאות דופן. הוא לובש בעצם אופי אינטלקטואלי ומוסרי.

בהצטרפות לקהילה כזו הוא מקבל עליו את הסיכון שבהפתעה, שכן הוא אינו יכול להבטיח שהקנונים הביקורתיים שלו עצמו לא יופנו נגדו. את תוצאיו של החינוך אי אפשר לחזות אפוא, וכך צריך להיות. כמורה, אינך יודע מראש אילו חזונות יצירתיים יחזו תלמידך בשל הגירויים שסיפקת להם. עליך להתכונן להפתעות בדברי התלמידים – אם אכן טיפחת בהצלחה בני אדם מחונכים.

לסיכום דיוננו במושג "האדם המחונך" ציינו כי הלמידה שהוא רוכש כדאית וחשובה, רחבת יריעה ככל האפשר ולא צרה ככל האפשר, מערבת ככל האפשר הבנה ולא סתם מידע או מיומנות הנקנים באימון. הדגשנו את נקודת הפרספקטיבה הקוגניטיבית המאפשרת למידה זו, שיש בה ידע פעיל, עקרוני ומשנה תפיסה. עוד דרשנו שהידע הנרכש ילווה באכפתיות ויעזור להט או מעורבות כלשהם. הטעמנו את התפתחותה של נקודת מבט אישית חופשית מקלישאות ואת היכולת להביעה בבהירות בחילופי דברים עם הזולת. לבסוף הדגשנו חברות בקהילה ביקורתית והשתתפות במסורות שונות של מחשבה רבת דמיון.

חינוך יהודי ובית-הספר

עתה, אחרי שסקרנו כמה מאפיינים של הדיון הפילוסופי הכללי בשנים החולפות בנוגע לאדם המחונך, רצוני להציג כמה שיקולים שעניינם החינוך היהודי.

תחילה הערה כללית על חינוך ובית-הספר: להבחנה בין שני מושגים אלה נודעת חשיבות עליונה. אל לנו לבלבל בין השאלה "מה דורש חינוך יהודי?" לשאלה "כיצד צריכים להיראות בתי-ספר יהודיים ותוכניות לימוד יהודיות?". תהיה זו טעות חמורה להניח שתשובה קבילה לשאלה הראשונה תוביל במישרין לפתרון סוגיות של פרקטיקת בית-ספר, משלוש סיבות עיקריות. ראשית, חינוך אינו רק נחלתו של בית-הספר אלא גם של סוכנויות אחרות. המשפחה, מוסדות הדת, סוכנויות של המדינה, התאגדויות פוליטיות, אמצעי תקשורת לא פורמליים ופורמליים, והאיכות הכללית של התארגנויות אנושיות ומסורות תרבותיות – כל אלה משתתפים בחינוך. כאשר אנו חושבים על עיצוב או על הערכה של פרקטיקות בית-ספר, אנו נוטים להביא בחשבון התקבצויות מסוימות של ערוצים נוספים של השפעה חינוכית, כביכול הן מובנות מאליהן. לנוכח ההידרדרות בדפוסי משפחה מסורתיים בארצות-הברית, לדוגמה, בתי-ספר נאלצים להרחיב את תפקידם: לשמש גם מעונות יום ותחנות ייעוץ ולספק שירותי בריאות. עם היחלשות השפעתיה של הכנסייה בתי-ספר נאלצים לבחון מחדש גם את תפקידם בחינוך מוסרי.

בעבר יכול החינוך היהודי המסורתי לסמוך על חיי משפחה חדורי סנטימנטים, על מושגים ופרקטיקות דתיים יהודיים, וכך למקד את תשומת הלב בלימוד הפורמלי של כתבי הקודש. בתי-ספר יהודיים בימינו אינם יכולים להסתמך על משפחתיות מעין זו כעל נתון מובן מאליה בחיי התלמידים. עליהם לבחון מחדש אפוא את התפקיד שהם עשויים למלא בחינוך הרגשי, בחינוך מבוגרים, בלימוד העברית וכו'. בקצרה, מה שבת-ספר מקבלים עליהם אינו רק פועל יוצא של מה שצריך ללמוד התלמיד המחונוך באופן אידיאלי, אלא גם של האופן שבו על מרכיביו של לימוד כזה להתחלק כראוי בין הסוכנויות החינוכיות למיניהן בזמן ומקום נתונים.

שנית, טווח הפעולה של החינוך מקיף חיים שלמים, ואילו בתי-ספר הם סוכנויות חינוכיות מוגבלות. תפיסה אידיאלית של תוצאות החינוך אינה צריכה להתרגם בכללותה להתנסות בית-ספרית, ועליה אף לוותר באופן זמני על השאלה מה עשויות לתרום סוכנויות חברתיות אחרות. מנקודה מסוימת ואילך על התלמידים לקבל עליהם את היוזמה והאחריות להכוונת לימודיהם. בחינוך יהודי מסורתי בעיקר נדרש מכל אדם להמשיך ללמוד ולהשתלם כל חייו. אין צורך אפוא שתוכנו הכולל של החינוך האידיאלי, המובן כך, ייכרך בפרקטיקת בית-הספר. תוכנית הלימודים בחינוך האידיאלי היא רובה תוצר של חינוך עצמי ממושך, ויש להבחין בינה לבין כל תוכנית לימודים בבית-ספר נתון.

הסיבה השלישית היא שאם נסכים ששתי הסיבות הנזכרות לעיל הוצגו באופן מספק, יש לציין שכל תכנון של פרקטיקת בית-ספר תלוי בכמה הנחות שאינן תלויות בתפיסתנו באשר לתוצאה החינוכית האידיאלית. לדוגמה, אילו משאבים חינוכיים עומדים לרשותנו? מיהם המורים שלנו ומהי הכשרתם? מהו מבנה הקהילה שעליה נסמך בית-הספר? איזו מתכונת ניהולית תתאים לבית-הספר? וכן הלאה.

אם לסכם את מה שמשממע מהסיבות האלה בכל הנוגע לחינוך היהודי, מעבר לפיתוח תפיסות באשר לתוצאה חינוכית אידיאלית, עלינו לחשוב באופן יסודי על תפקיד בית-הספר היהודי בנסיבות הנוכחיות ולפתח את היחסים בין תפקידי בית-הספר לבין טיפוח הלימוד לטווח הארוך. לדוגמה, אפשר לטעון שבת-ספר יהודיים בצפון אמריקה צריכים לשקול הרחבה ניכרת של תפקידם, באופן שיכלול חינוך מבוגרים וחינוך משפחה רגשיים ולא פורמליים, ולפנות לסביבה הפילוסופית, לסביבה האידיאולוגית ולסביבה התרבותית המורחבת מאוד, שבה אמורה הלמידה היהודית להשתמר בחייהם של תלמידינו. יתרה מזו, על בתי-הספר האלה להכשיר את התלמידים ללימוד יהודי ארוך טווח גם לאחר שיעזבו את סביבת בית-הספר, באמצעות יצירת יחסים עם סוכנויות אחרות.

ערך ופרספקטיבה קוגניטיבית

מהמושג הנורמטיבי "חינוך" שנידון לעיל משתמע משקלו של התוכן הנלמד. הוא כופה צורך בבחירה מתמדת והכרה בכך שלא כל מבחר חומרים משיאי התרבות היהודית די בו לטפח חינוך אמיתי. לשינון יסודות מסוימים, להכשרה בצורות התנהגות מסוימות ולשליטה במגוון פרטים יש ודאי חשיבות רבה כמרכיבים של מה שצריך להילמד בחינוך היהודי, אך הם אינם יכולים לשמש מכלול, שיש לייחס לו משמעות נרחבת, המציב תביעה בסיסית ללב ולדעת. לדוגמה, אין להגביל לימוד כתבים לעיסוק בהיבטים פילולוגיים, דקדוקיים או ספרותיים, חשובים ככל שיהיו – הם אכן הכרחיים – אלא לעסוק גם בהיבטם ההיסטורי, בהיבטם התרבותי ובהיבטם המוסרי.

יתרה מזו, הדגש בפרספקטיבה קוגניטיבית מחייב הבנה יותר משהוא מחייב מידע, מיומנות או תגובה. מידע, מיומנות ותגובה נחוצים בהחלט, אך עליהם להיקלט באופן אינטליגנטי כדי שישתמרו בתנאים משתנים ולנוכח אתגרים לא צפויים בעתיד. בהעדר הבנה הם יוסיפו להיות סבילים, לא יותר

מאובייקטים זרים בתודעה, מנותקים מן התובנה וההנעה המנחות את האמונה הבוגרת.

פרספקטיבה קוגניטיבית היא הישג המביע בגרות. זהו יעד חינוכי, אך באופן מציאותי אין לראות בו תוצר של בתי-ספר. בתי-ספר עשויים לטפח את צמיחתה של פרספקטיבה קוגניטיבית, אך לא לערוב לקיומה. אך בתי-ספר עלולים לבלום את צמיחתה אם הם מדכאים את חקרנותו הטבעית של התלמיד, מטשטשים ספקות כנים ומנתקים את הקישורים בין תכנים יהודיים לחומרים אחרים. רכישת פרספקטיבה קוגניטיבית בכל תחום ותחום היא התפתחות קשה; השגתה באשר לזהות יהודית ולמורשת העמוקה והמורכבת של היהדות מצריכה השקעה עצומה ונמשכת כל החיים – היא אינה רק פרי תוכנית הלימודים בבית-הספר.

אולם למחנך היהודי בתפוצות יש קושי – מספר השנים המועט המיוחד לחינוך הבית-ספרי היהודי. מה שאפשר להשיג בשנים האלה עשוי להניב, במקרה הטוב, תפיסה לא בוגרת, מושגי נעורים של נושא מורכב. ככל שהתלמיד רוכש פרספקטיבה קוגניטיבית בתחומי חינוך לא יהודיים, כך מאבדות ההבנות היהודיות שלו, שנקטעו ברמה לא בוגרת, את כוחן להתחרות בפרספקטיבה זו. ואם הן נשמרו, מן הסתם נשמרו במדור מנטלי נפרד, שאינו נתפס ברצינות באופן הריאליסטי המאפיין נושאי לימוד אחרים. אי-שביעות רצון ממצב עניינים זה היא ראשית חוכמה למחנך היהודי. אם יחוש במלואה את משמעות הפרספקטיבה הקוגניטיבית בתחומים אחרים, יוכל להבין עד כמה החינוך היהודי אינו מתקדם.

חינוך יהודי שאין רוצים שילקה ב"תלישות קוגניטיבית", אם להשתמש בביטוי של פיטרס, יש לכרוך בהיבטים נוספים של חינוך כללי ולמצוא לו מקום במסגרת של דפוס חיים לכיד. הגבלת חינוך מעין זה למנהגים בסיסיים הנוגעים לבית-הכנסת, שמזדמנים זעיר פה זעיר שם במרוצת השנה ונכרכים בחומר מושגי שאינו נחשב ממש נוגע לעולם האמיתי, משמע הנצחת שוליותו.

פרספקטיבה קוגניטיבית מחייבת לא רק תוכן והבנה רחבים שיש בהם התייחסות לעקרונות מסבירים; היא מחייבת גם תמורה בתפיסה. משמעות הדבר היא, לדוגמה, שהלמידה הנרכשת אינה רק מילולית, אלא קונה אחיזה בניסיונו של הלומד. המרכיב המושגי של הסיפר הדתי והכתיבה הרבנית, לדוגמה, אינו רק מילים על דף; יש לראות בו מרכיב הנוגע לנסיבות הממשיות בעולם העכשווי. האתגר של המחנך היהודי הוא השימוש במה שאפשר לראות בו "שיטות מקרה" כדי להמחיש את עוצמתם הסמנטית של

מושגים מסורתיים – כלומר, לעודד את התלמידים לבחון כיצד הם יכולים להשתמש במושגים אלה באופן תיאורי בסיווג התנסויותיהם.

מחויבות

כאמור, חינוך מבליע מחויבות, אבל מחויבות אינה נכפית או נגרמת באמצעות נוסחה. ואולם אנו יכולים לפחות ליצור מחויבות אם ניצור תנאים ידידותיים ואם נקפיד לכבד את האוטונומיה של התלמיד העצמאי בהכוונת מסלול חייו.

כדי ליצור נסיבות ידידותיות למחויבות יש לאפשר לנושא הלימוד ליהפך לנכס של התלמיד. כוונתי היא שאין לראות בלימוד רכוש של המורה, או של מבוגרים או בעלי סמכויות אחרים. כאשר תלמיד יכול להגיד "זה שלי" אות הוא שרכש בעלות.

דוגמה שנידונה בהקשר של חינוך יהודי היא היכולת הסמנטית שהתלמיד רוכש במיזוג מושגים מסורתיים לתיאור התנסויותיו. באופן כללי יותר, עוצמה מעין זו מקרה הזדמנויות יצירתיות לעשות "ספרות" מתוך השפה ה"מורשת". השפה אינה נראית עוד כסטרוקטורה סטאטית, וגוף הידע הנמסר אינו נראה עוד כגוף קבוע של כתבים שנחתמו. תחת זאת השפה נתפסת כמכשיר שאינו מוגבל ביישומיו, כמי שלעולם מאתגרת את משתמשיה לתאר, להביע, לנסח, לגלות וליצור אותה מחדש. אם נענים לאתגר, עשויה להיווצר מחויבות. לאחר שהיא מתממשת נוצרת גם השתתפות. גוף המושגים הנמסר נהפך מעתה לכלי טבעי שבאמצעותו יכולה תודעתו של התלמיד לשוחח עם עצמה, לחשוב על דברים באופן יסודי ולחלוק תובנות ורגשות עם אחרים.

שוב שיחה

עם זאת, עוצמתם הסמנטית של מושגים מסורתיים אינה קיימת בחלל ריק. השפה המסורתית צמחה מתוך מרקם עשיר של אמונה דתית ששובש במידה רבה בחיים האינטלקטואליים והתרבותיים שלאחר ימי הביניים. מטריצת האמונה של המושגים המסורתיים זקוקה לתיקונים אם רצוננו שהשפה עצמה תיסמך על קרקע יציבה.

ובמילים אחרות, מושגי המסורת טעונים תיאוריה, והתיאוריה אינה לכידה עוד עם המסגרות הרחבות של האמונה הנוכחית. כדי להחיות את המושגים כמכשירים סמנטיים מועדפים יש להכפיף את קדם-ההנחות

התיאורטיות הישנות לאתגר שמציבה האמונה המודרנית, ולנצל זאת לשם תיקון היסודות.

אביא רק דוגמה אחת: המושג "מצווה" הוא בעל עוצמה אדירה כמושג תיאורי שאפשר להחילו על פעולות עכשוויות והיסטוריות גם יחד; אולם הוא מלווה בהצטברות מודרגת של תיאוריה עתיקה. כאשר התלמיד משתמש במושג, האם עליו לקבל את התיאוריה הזו, לקבל את האמונה באלוהות אישית שציוותה עלינו, פשוטו כמשמעו, לנהוג בדרכים מסוימות שקיבלו גושפנקה במסורת? האם יש לדבוק בתפיסה המורשת באשר לתפילה בכללותה אם שפת התפילה מטופחת כמרכיב עיקרי בחינוך הדתי העכשווי?

העדר בהירות או כנות בשאלות אלה יפגע במחנך היהודי. השאלות יעלו באופן טבעי בדעתו של התלמיד המודרני, עתה או בהמשך. אם ייענו בשתיקה, בניסיון התגוננות או בצו סמכותי, לא תוטמע השפה במלואה במנגנון הקוגניטיבי של התלמיד אלא תישלח בנפרד למדור נפרד בתודעה. השפה הדתית שמורה לנסיבות טקסיות או מוגבלת לכיתה; היא אינה מצליחה לעורר את מחשבותיו העמוקות של התלמיד. האתגר של המחנך הוא לעורר שיחה רצינית עם התלמיד בעניינים אלה. כלומר, עליו לראות בשאלותיו של התלמיד גישושים כנים, לכבד את ספקותיו, וחשוב מכול, להתמודד עם שאלות אלה בעצמו.

נטייתם הטבעית של מורים למגננה מקורה בפחד שלא תימצא להם תשובה על השאלה שהתלמיד עשוי להעלות. אבל גם ללא תשובה, נכונותו של המורה להכיר בבעיה ולהיות מעורב בחיפוש הפתרון מקנה לתלמיד בסיס להטמעת החומר הנלמד במאגר הכללי של אמונתו העמוקה. נכונות זו היא הבסיס לשיחה עם התלמיד, שיחה שבה התלמיד זוכה לאמונו של המורה ונתפס כשווה לו וכבעל זכות להשתוקק להבין את הדברים שמצפים ממנו שילמד.

מסורות מחשבה

ציינו שפאסמור מדגיש את ההשתתפות ב"מסורות הגדולות של המחשבה רבת המעוף – מדע, היסטוריה, ספרות, פילוסופיה, טכנולוגיה". זו מקבילה של הדרישה להיקף רחב, ולשאפה למקם את הלמידה במסגרת דפוס לכיד באופן שלא תבודד. יישומו של מושג זה בחינוך היהודי משמע להציב את הלמידה היהודית בתוך זרם ההיסטוריה הכללית, לאפשר לה אינטראקציה

חופשית עם יוזמות אינטלקטואליות וספרותיות כלליות ולהביאה לידי מגע עם המחשבה המדעית והטכנולוגית המודרנית.

פיתוח מגע אינטראקטיבי חופשי מעין זה אין פירושו ויתור על המיוחד ללימוד היהודי או דילולו. אין לחשוש מפני התמססותם של התובנות והערכים הצומחים מתוך ההתנסות ההיסטורית היהודית הייחודית נוכח "מסורות המחשבה רבת המעוף". יש לאפשר להם לנהל דו-שיח עם מסורות אלה ולתרום את חלקם בפירושי החיים הנובעים מדו-שיח זה. אם הדו-שיח אכן פתוח, תוצאתו אינה נגזרת מראש או צפויה; אין למתוח מראש שום קו. ההנחה היא שלימוד יהודי ימלא תפקיד חשוב הן בהתמרת חומרים ממקורות אחרים הן בהעלאת פרשנויות חדשות לתוכן שמנחיל הוא עצמו. על כל פנים, בן תרבות יהודית יהיה מי שזהותו היהודית אינה ממודרת או "תלושה מבחינה קוגניטיבית", אלא ממוקמת בדפוס דינמי של מחשבה, הרגשה ופעולה המאפיין את הקשרם המלא של החיים המודרניים.

ידיעת העבר

מחשבות כגון אלה מעודדות ביקורת על המושג "האדם המחונך" של פאסמור. שכן בהטעמת "המסורות הגדולות של המחשבה רבת המעוף" הוא נמנע מלהתייחס לתפקיד המיוחד שממלאת היכרותו של אדם עם מסורות המחשבה, התרבות וההתנסות. בן תרבות מסוים אינו בר החלפה בכל בן תרבות אחר. הוא ממוקם מבחינה היסטורית ומבחינה תרבותית, ולדעתי, חיוני לכלול בחינוכו ידע של מצב ייחודי זה, בהיותו בעל חזקה מיוחדת על האנרגיות החינוכיות שלו. מי שאינו מכיר את עברו, מי שאין לו כל מגע עם ההיסטוריה שעיצבה אותו, מי שאינו מבין כלל את המגמות הפילוסופיות, הדתיות, הפסיכולוגיות והסוציולוגיות שעיצבו את מצבו הנוכחי – אינו יכול להיחשב בן תרבות. מהרהורים אלה עולה שלחינוך היהודי יש הצדקה חשובה, המבוססת על עצם המושג "חינוך".

תוספתא: ישראל שפלר

חלק א: הרהורים אוטוביוגרפיים

בספר זיכרונותיו, מורי נעורי: חוויה אמריקנית יהודית,¹ מתאר ישראל שפלר את ראשית התנסותו בחינוך היהודי, החל בחדר ובישיבה וכלה בהכשרה הרבנית בסמינר התיאולוגי היהודי בניו יורק, וכמו כן את התנסויותיו בחינוך הכללי, החל בבית-הספר הממלכתי וכלה בברוקלין קולג'. אחד המניעים לרטרוספקטיבה זו הוא רצונו להבין מה אפשר לו לקיים יחסי גומלין חיוביים עם אורחות החיים הדתיים והחילוניים גם יחד. הוא מסביר:

לעתים קרובות אינטלקטואלים יהודים חילוניים אינם מאוזנים בחילוניותם. הם מלאי הערכה לדתות אחרות, שאינם מקבלים עליהם, אך חסרים רגישות לדת הוריהם. הם מבינים תרבויות וזיקות לאומיות של אחרים, אך לעתים תכופות אינם מזדהים במיוחד עם התרבות והזיקה הלאומית היהודית. הם אינם מחילים את האוניברסליות והחילוניות שלהם באופן הוגן.

שפלר חש "אחריות מיוחדת" לחקור את מחויבותו הנמשכת ליהדות, למרות הקריירה בפילוסופיה, "האוניברסלית בנושאים האוניברסליים, התובעת הנחרצת ביותר של רציונליות בשיפוט ובאמונה".²

1 Israel Scheffler, *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995). לביבליוגרפיה של כתבי שפלר עד לשנת 1992 ראו "Writings of Israel Scheffler", in *Synthese* 94 (1993), pp. 139-144.

2 *Teachers of My Youth*, עמ' 13.

הוא מייחס את הימנעותו שלו מאמת מידה כפולה זו להתנסות מוקפדת וחיובית בחינוך היהודי:

בהיותי אחד המעטים בין בני דורי שאכן קיבלו חינוך יהודי דתי איתן, חשתי חובה מיוחדת להביע מערך זה, שהקנו לי הורי ומורי ושעיצב את אופיי ואת קיומי באופנים מכריעים למדי, ולהשקיף עליו.³

בפרק האחרון בספר זיכרונותיו, בכותרת "מעבר", הוא קורא ל"חשיבה מחדש על התשתיות לחיים וללימוד היהודיים בימינו":

עבודת המורים שסיפרתי עליהם לא היתה נושאת פרי ללא התרבות הדתית התומכת של משפחות יהודיות ונוכחותם המקיפה של קהילות ומוסדות יהודיים, שבעיניהם נשא הלימוד היהודי מעמד מטפזי עליון, ערך פנימי ואופי של עבודה דתית, כמו גם גושפנקה לשמש מנחה מעשי בכל תחומי החיים.

רוב המורים היהודים בימינו אינם יכולים להסתמך על תרבות משפחתית דתית, גם לא על קהילה יהודית סמכותית. כיוון שאין מדובר בבתי-ספר ציבוריים, הם אינם יכולים להסתמך על תמריצים פוליטיים או אזרחיים לחינוך, גם לא על תמריצים של תועלת אישית או קידום מקצועי. אמירה רווחת גורסת שהחינוך הוא בבואת החברה. על החינוך היהודי בימינו מוטלת המשימה ליצור את עצם החברה שהוא חפץ להיות לה לבבואה. לא זו בלבד שעליו לפרש את הכתובים, אלא שעליו גם לפרש מחדש את עצם התנאים למילוי תפקידו, להעריך את המצב החדש ולהמציא שיטות חדשות לחלוטין להתמודד עמו. אין די ביישום חוזר ונשנה של גישות מסורתיות. אין תחליף לפילוסופיה בהקשר זה – חשיבה מחדש על תשתיות החיים והלימוד היהודיים בימינו.

[...] אם רצונו של החינוך היהודי להצליח בעולם המודרני, עליו להתמודד עם שאלות שמציבות הנסיבות ההיסטוריות והאינטלקטואליות בימינו. חזרה עיוורת על תשובות ישנות מולידה בלבול, מעודדת חוסר יושר אינטלקטואלי ומונעת אפשרות לפעולה יעילה. הטלת ספק בתשובות מעין אלה משחררת אותנו לפחות לחפש תחליפים הולמים.

[...] העדר פילוסופיה משמע פילוסופיה רעה. כתבי קודש הנלמדים ללא גישה פילוסופית עלולים להתקבל כדוגמה מילולית חסרת אמינות או כמעשייה גרידא, או כדברי הבל שיש לחזור עליהם באדיקות עיוורת שלא תעבור ביקורת בוגרת. כמובן, יש דרגות שונות של תחכום ההולמות את רמות הבגרות למיניהן של התלמידים. אבל על מורים בוגרים להיות ערוכים מבחינה פילוסופית לספק לפחות הסברים חלקיים לכל דרישה ולהשיב לשאלות רציניות, כגון כיצד מן הראוי להתייחס לטקסט זה או אחר, גם אם תשובתם תכיל רק שאלות נוספות. הפילוסופיה במובן זה אינה מותרות – היא חיונית להישרדות תרבותית. אם הפילוסופיה ניזונה משאלות, היא יכולה גם להכיל שונות. סביר להניח שהתשובות לשאלות שיש להתמודד עמן לא יהיו אחידות. איני סבור שהחינוך היהודי מחייב תשתית פילוסופית אחת כדי שיהיה אפשר להנחילו בהצלחה. האפשרות שאני צופה ומקדם בברכה היא פלורליזם, פלורליזם שבו מתקיימות דוקטרינות שונות השותפות ביחסן הכן להתבוננות ולחיפוש; פלורליזם של גישות אידיאולוגיות לחיים יהודיים, לצד מאמצים משותפים לשימור הערכים, הזיכרונות, המוסדות והפרקטיקות [...]

לא אפרט כאן את הפילוסופיה הדתית שלי, וגם אין זה המקום להציג באופן שיטתי את השקפותי על חינוך יהודי. אבל כבר רמזתי על חייבתי לגישה ההיסטורית והנטורליסטית, הנמנעת מאפולוגטיקה ומתבססת על ההשקפות האיתנות ביותר בלימודים הכלליים, בפילוסופיה הרציונלית ובמחקר המדעי. מכך משתמע [...] שתפיסותינו העצמאיות באשר לאמת, לכללי המוסר, ללוגיקה ולראיות חייבות לזכות לקדימות על פני הכתוב המונחל לנו. לא זו בלבד שאנו רשאים להעריך מחדש את הסמכות האפִּיסטֶמית והמוסרית של הכתוב ושל הפרקטיקות הנכרכות בו כפי שנמסרו לנו, ולהבחין בבירור בין הפרשנויות הנוכחיות שלנו לבין אמונות אבותינו, אלא שאנו חייבים לעשות זאת. אני דוחה את ההשקפה שהסמכות הדתית נובעת ממבוע פלא כלשהו המחייב אותנו להתכחש לכוחות ההסתכלות הרגילים ולשיפוטנו ההגיוני, למידע המדעי המבוסס ולאִינטואיציה המוסרית. אדרבה, אני טוען שהדת, ככל שהיא ראויה, שרויה בהרמוניה עם כל אלה, מנהירה את חיינו האנושיים ואינה מדווחת על מחזות שמעבר.

אבל העדפת תפיסותינו העצמאיות באשר לאמת ולכללי המוסר על הכתובים אין משמעה שהכתובים מיותרים בכללותם. במדע, חשיבה

ביקורתית על מתודה קודמת להשקפות מקובלות, אך המתודה המדעית אינה יכולה לוותר על המאגר המורש של סברות מדעיות. בחינה ביקורתית של נוהג מנקודת ראות חוקית או מוסרית קודמת לנוהג חברתי מקובל, אולם המשפט והאתיקה אינם יכולים לתפקד כהפשטה תלושה מעצם החיים. בחינה ביקורתית אף אינה קודמת לנושא שהיא נסבה עליו. אף-על-פי שסמכותה רבה יותר, היא צומחת מתוך הנושא שהיא משנה ובוחרת ממנו תובנות עיקריות וערכי מפתח שאותם היא מתקנת וזוכה בגושפנקה. התהליך הוא אינטראקטיבי או דיאלקטי לכל אורכו [...]

מדוע בכלל לשמר מסורת דתית מסוימת לנוכח פרשנות היסטורית ונטורליסטית כגון זו, שאני מצדד בה? אם הדת אינה מדווחת על עולם נסתר, אם היא אינה מפרה את חוקיותו של הטבע או מאריכה את חייהם של בני תמותה, מה טעם בה? אם לכוחות הסתכלות רגילים, לשיפוט הגיוני ולמידע מדעי מבוסס יש לעולם תוקף רב יותר משיש לדוקטרינות נמסרות, מדוע לא לזנוח את הדוקטרינות הללו לחלוטין? אפשר כמובן לעשות זאת. אך עובדה היא שדוקטרינות אלה מגלמות קטגוריות שאינן רווחות מחוץ להן, והן מספקות פרשנות על החיים שאי אפשר להפשיטה בעלמא מהתפקודים הרגילים של צפייה או שיפוט או לגזור אותה מהמושגים הרגילים של מתודה מדעית או מידע. כל אלה עולים בקנה אחד עם קטגוריות, סיווגים, מאפיינים ויחסים שמייצגים בהם חוויה, אבל הם עצמם אינם מספקים אותה.

הקטגוריות הזמניות במדעים למיניהם, בפוליטיקה, בטכנולוגיה ובמקצועות החופשיים למיניהם אינן ממצות את הקטגוריות הזמניות לנו, ובעיקר אינן ממלאות את מקומן של הקטגוריות הזמניות לנו במסורות הסמליות העשירות של הדת, הספרות והאמנויות. מסורות אלה חשובות לא משום שהן מדווחות על עולם אחר, אלא משום – וכל כמה – שהן מקנות לנו אחיזה חדשה בעולמנו אנו; לא משום שהן מאירות את העולם הבא, אלא מפני שהן חושפות את מעמקהם החבוים של חיינו אלה. לחיות בנוכחותן של שאלות היסוד, דתיות או פילוסופיות, משמע לחיות חיים אחרים, כאן ועכשיו. לחיות בנוכחות אזכורים סמליים קבועים המחדדים רגישות לקטגוריות של צדק, חמלה, קדושה, אמת, חובה ומצפון, משמע ללבוש אופי מסוים.⁴

חלק ב: "חינוך יהודי: תכליות, אתגרים ואפשרויות"⁵

תכליות

[...] תכליות החינוך היהודי נבדלות כליל מתכליות החינוך הציבורי. תכליות אלה אינן אזוריות, אינן אינדיבידואליסטיות ואף אינן תועלתניות. אם בוחנים תכליות אלה ביחס לתלמיד, הרי הן: לחנך את הילד היהודי לתרבות, להיסטוריה ולמורשת הרוחנית של העם היהודי; לעזור לילד ללמוד את האמת על ההיסטוריה, הזהות והקיום היהודיים, ולסייע לו להתמודד עמם; לבצר את כבודו של הילד כיהודי ולאפשר לו לקבל את הממד היהודי בחייו ולהיות יצירתי בו.

אם בוחנים תכליות אלה ביחס לעם היהודי דווקא, הרי הן: לקדם הישרדות יהודית ורווחה קיומית; לפרש ולהנחיל חוויה יהודית אותנטית; להגן על הגאווה היהודית ולקיים ערכות הדדית יהודית; לכוון קשרים יצירתיים עם העבר היהודי, ובכך לשמר ולהרחיב את מורשתו למען הדורות הבאים. כאידיל, על החינוך היהודי להביע בטבעיות את אצילותו הפנימית של העם היהודי ואת משאביו המוסריים, הרוחניים והתרבותיים, כמו גם את התגובה למציאות העכשווית מבחינה חברתית ומבחינה אינטלקטואלית. הווי אומר: חינוך יהודי אינו צריך לסגל יחס מתגונן, מתנצל או חקיני אל עבר מפואר שכלה ואיננו, לשחזר אותו או להתרפק עליו. אדרבה, ממקומו שלו, מתוקף כוח פנימי ומודעות עצמית היסטורית, עליו להיות בעל אומץ לא רק להעריך מחדש לאן מועדות פניו, אלא גם לסגל לתכליותיו כל דבר ראוי בסביבה, וכך לחזק את ההמשכיות היצירתית של הציוויליזציה היהודית.

אתגרים

האתגרים שלפניהם החינוך היהודי ניצב בחברה התעשייתית המודרנית בולטים בניגודם החד למצבו של החינוך היהודי בתקופה הקדם-

⁵ "Jewish Education: Purposes, Problems and Possibilities" 5 במקור הרצאה בהזמנת עמיתי ירושלים, שנישאה ביוני 1985. הקטעים המצוטטים נלקחו מ-J. Margolis and E.S. Schoenberg, *Curriculum, Community, Commitment* (West Orange, N.J.: Behrman House, 1992), pp. 20-28.

מודרנית, כאשר החינוך בבית-הספר, בבית ובקהילה היהודיים היה בבחינת מהות רציפה אחת, שהתגלמה והומחשה בכל מעגלי החיים. ככל שהחינוך היהודי או הלימוד היהודי הפורמלי בבית-הספר היו מובהקים יותר בתקופה ההיא, מעמד מבחינה דתית ומבחינה מטפיזית היה הרם ביותר והם נתפסו כבעלי ערך כשלעצמם, כצורה של פולחן אך גם כמורה דרך בכל מעגלי החיים [...]

קיומו של היהודי היה רעוע, אבל המסגרת הפילוסופית בבסיס הקיום של היהודי היתה בדרך כלל דומה למסגרת הפילוסופית בבסיס הקיום של הלא יהודי. את העולם, על-פי האמונה, ברא אלוהים אישי וכול יכול, שהציב את האדם במרכז הבריאה, חנן אותו ברצון חופשי והציב לו דרישות מוסריות ואמוניות מוחלטות. מעשי האדם היו טעוני משמעות, נתונים לפיקוח ההשגחה העליונה, ותוצאתם היתה הרת גורל. ההיסטוריה, משחק גומלין בין רצון האלוהים לרצונותיהם של בני האדם, היתה אמורה להיתפס כטבעית בחלקה וכנסית בחלקה; אך לעולם נתפסה כמזמינה פרשנות על-פי קטגוריות אישיות, מוסריות ודתיות, כגון נאמנות, הכרת טובה, הדדיות, ברית, שכר ועונש, יראת כבוד, חטא, קשיות עורף ותשובה.

קדושתם של הכתובים, שהיא מרכזית בהשקפת עולם פילוסופית זו, כלל לא הוטלה בספק. למרות הסבל שנגרם ליהודים על שום סירובם לראות בנצרות או באיסלאם את מימוש העילאי של הכתובים, כתבי הקודש היהודיים עצמם היו מקודשים בעיני כול. החינוך היהודי נסמך אפוא על מערכת אמונית שהכול היו מודעים ליסודותיה הפילוסופיים ומחויבים לה. סוג זה של חינוך אפשר התבוננות מקורית בקיום היהודי ההיסטורי, בהציעו תגובה אותנטית לקיום זה על-פי עיקרי היהדות ומצוותיה.

ואולם כל מאפייניו של ההקשר הקדם-מודרני כבר נפרמו או נעשו בעייתיים בעידן המודרני. האמנסיפציה והצטרפותו של היהודי לזרם המרכזי של החיים המערביים הפירו את ההרמוניה ההדוקה בין הבית לבין בית-הספר והקהילה. ההתמוטטות הגורפת של השקפת העולם הימני-בניימית ריסקה את התפיסה המורשת של טבע והיסטוריה, המשותפת ליהודים ולשאינם יהודים כאחד; היא קעקעה גישות מסורתיות לכתבי הקודש ופוררה את התגובה המסורתית האחידה לקיום היהודי, שכוננה בעבר את משימת החינוך.

הכוח היוצר היהודי בתחום היצירה הדתית, שבשל שינויים אלה

כבר נשקפה לו סכנה של ממש, נתקף הלב עמוק עוד יותר בגלל הטראומה הנוראה של השואה. בד בבד התחולל תהליך של חילון בנטיית היהודים למחשבה אינטלקטואלית ומרחפת בעולמות עליונים, והיא הוסבה במידה רבה לערוצים מדעיים, מסחריים ואקדמיים, וכך תגברה אידיאולוגיות אוניברסליות שהוסיפו וכרסמו בקשרי הנאמנות היהודיים [...]

אין כל צורך לקונן על שינויים אלה, או להיזכר בגעגועים בתנאים הנוחים יותר לחינוך היהודי. כדי שחינוך זה יצליח עליו להיות מעוגן בכאן ובכעשיו. אם ייכשל, לא תהיה נחמה בזיכרונות נעימים. כדי לנצל את ההזדמנות להצליח, על המחנכים להבין לאשורו את גודל הבעיה, לגייס את כוחותיהם ולהתייצב מולה. נחוצה פעולה מתואמת בכמה חזיתות. רצוני להעלות כאן כמה הצעות, הנחלקות בחלוקה גסה לשתי קטגוריות: ארגון ופילוסופיה.

אפשרויות

הצעות בתחום הארגון. אף-על-פי שאתגריו של החינוך היהודי נובעים ממחויבות משותפת להישרדות יהודית, הם משתנים מאוד מקהילה לקהילה. עם זאת, בראייה חובקת עולם המביאה בחשבון את תכליתו המקפת, החינוך היהודי חייב לקבל עליו בתור משימה ראשונה את חיוזק הקשרים בין קהילות אלה, ואת בנייתם של קווי תקשורת ביניהן וביצורם, לפתח מורל, הבנה וערכות הדדית [...] על כל קהילה וקהילה לטפח מודעות לכלל, לראות את עצמה לא רק במונחים מקומיים ועכשוויים אלא כחלק מעם בעל המשכיות, נשא-שותף של מורשת תרבותית רבת ערך.

[...] על החינוך היהודי לתת דעתו לתוכנה העשיר של ההתנסות היהודית במרוצת ההיסטוריה, להתחשב במאפיינים ובצרכים למיניהם של קהילות יהודיות בתפוצות ולהציב לעצמו בתור יעד עיקרי את ביסוסם ועדכוןם של קשרי נאמנות יהודיים בכל מעגלי החיים. הוא צריך לחנך כל קהילה יהודית להשתתף בדיונים חובקי עולם המתנהלים בתוך העם היהודי, שכן לכל קהילה יש תפקיד והיא מייצגת נקודת מבט [...]

על החינוך היהודי, בכל אחד ואחד מהיבטיו, לעורר תחושה חובקת כול של זמן – מודעות להיסטוריה של העם היהודי וזיקה אליה;

תחושה מקפת של מרחב – מודעות לקהילות היהודיות הפזורות ברחבי תבל וקשר עמן; ותחושת עצמי מטופחת – ידיעת השפה העברית ושפות-יהודים אחרות והיכרות עם אוצר ההישגים והכתבים היהודיים בתחומי ההגות, הרגש, החיפוש וההבעה [...]

הצעות בתחום הפילוסופיה. ולמרות הכול, בעיות החינוך היהודי אינן ארגוניות בעיקרן. גם אי אפשר לפותרן באופן מלא באמצעות הטפה, השראה, מימון או מחקר. כבודם של כל אלה במקומם מונח, אבל אף לא אחד מהם יכול לשמש תחליף לחשיבה פילוסופית מחודשת על אושיות החיים היהודיים בזמננו.

באומרי פילוסופיה איני מתכוון למשהו טכני או קשה להבנה, אלא לעיון בשאלות בסיסיות כגון: כיצד יש לממש באופן הטוב ביותר את תכליות החינוך היהודי בהווה? מה ההצדקה לחינוך היהודי? מהי תפיסת החזון החיובית שלנו באשר לחיים יהודיים אידיאליים במאה הזו? למה עלינו לצפות מבני נוער יהודים בהתחשב באילוצים האמיתיים של תנאי חייהם? כיצד נעזור להם – ולעצמנו – להוקיר באופן אותנטי ערכים יהודיים? כיצד נאפשר להם בתורם לפתח את הנימות החבריות במסורות ובתובנות יהודיות? כיצד עלינו להציג להם חומרים יהודיים באופן שהללו יוכלו לנבט במחשבתם ובלבבם ולפרוץ בעולם שהם עצמם יחיו בו יותר מאשר בעולם שאנו – מוריהם – יכולים לזכור? [...]

כתובים. באופן מסורתי, חינוך יהודי אמור להיות ממוקד בכתוב. קביעה זו מטעה, שכן לימוד כתבי הקודש של היהדות הקלאסית לא היה בו די כשלעצמו, אלא הוא נתמך בהשפעות חינוכיות קבועות הנובעות מחיי המשפחה ומנוהגי הקהילה. אף-על-פי-כן, הכתובים והספרויות הפרשניות שנרקמו סביבם הם שכוננו את בסיס הלימוד הפורמלי.

[...] אם הכתובים נראים לנו, למחנכים הבוגרים, כה רבי משמעות מאליהם, הרי זה רק משום שאנחנו חוונו את התהליכים שאפשרו לנו להקשיב להם. המובנות מאליה של משמעותם היא תוצא של ההכשרה המוקדמת שלנו, והיא לא היתה יכולה להיווצר בנעורינו באמצעות חשיפה סתם. על התלמידים עצמם ללמוד להקשיב למסר, לתפוס אותו בדרך שתהיה אפקטיבית בעבורם, בין שדרך זו דומה לדרכנו שלנו בעבר ובין שאינה דומה לה.

גישה רפלקסיבית או פילוסופית למשימה זו דורשת מאתנו לחשוב מחדש על הכתובים עצמם; להתיר את התפיסות השגורות שלנו ולהסתכל שוב בכתובים בעיניים חדשות ומזוויות חדשות. הוראת הצעירים חייבת להיות הזדמנות ללמד מחדש אותנו – את מוריהם [...]

טקסים דתיים. דת היא כספר החתום למספר רב של יהודים ולא יהודים כאחד. יצירת האפשרות לפתוח את הספר החתום הזה, לפחות באופן חלקי, באמצעות פירוש מחדש במונחים אינטלקטואליים בני זמננו, היא משימה פילוסופית בעלת חשיבות ראשונה במעלה [...]

ראשית כול כדאי להדגיש את העובדה שלדת יש היסטוריה, אף-על-פי שמחזיקי הדת מכחישים זאת לעתים קרובות. כל דוקטרינה וטקס משמרים הדים של אמונות קדומות שאינן מתקבלות עוד כיום במבט רפלקסיבי. המשכיותה של הדת היא במידה רבה תוצר של פירוש מחדש, אם מודים בכך ואם לאו. לניסיון לפרש פירוש מחדש בן זמננו יש אפוא שפע תקדימים.

בגישות למיניהן לטקס הדתי התחוללו שינויים עצומים, ואת ההתחקות אחריהם אותיר למלומדים. אולם סקירה קצרצרה, בעקבות יחזקאל קיפמן, תבהיר את הנקודה.⁶ התרבות הקדם-מקראית ראתה בטקס הדתי מעשה קסם, טכניקה לתמרן את הטבע [...]

השקפה הומניסטית יותר ובכל זאת קדומה, שהיא מעבר לתפיסה המאגית, ראתה בטקס הדתי את ריצוי האלים או הרוחות השולטים במשאב טבעי כלשהו. פיוס האל השולט בגשמים יהיה, כך קיוו, ערובה לגשם – לא באופן אוטומטי, אלא בתיווכו של רצון האל, שעמו אפשר להסתדר באמצעות הפצרות ומנחות, אם כי לא להכריחו באמצעות טכניקה מכנית [...]

הדת המקראית ייצגה תמורה רדיקלית באמונות אלה, בהציגה את הדוקטרינה של אל יחיד טרנסצנדנטי שאינו חלק מן הטבע אלא לחלוטין מחוצה לו משברא את העולם וכל אשר בו, ושרצונו הוא המקור של ציוויים מוסריים מוחלטים שהושתו על האדם בכלל ועל בני ישראל בפרט. הוויה כזו אינה נזקקת לאמצעים מאגיים לשם השגת יעדיה. אין אפשרות לתמרנה בתחבולות אנוש, גם לא להתמקח עמה

6 יחזקאל קיפמן, תולדות האמונה הישראלית (ירושלים: מוסד ביאליק/דביר, תשט"ו), עמ' 369-416, 532-538.

כאילו היא בעל אדמות מקומי או עסקן פוליטי. המקרא מתעד תמורה זו, הדוחה כל מיתולוגיה ונלחמת עד חורמה בכשפים, בעבודת אלילים ובניחוש [...]

לימים, ביהדות הרבנית, רווחה הגישה הנבואית לטקס הדתי, שראתה בו גורם המותנה במילוי חובות מוסריות ונחות מהן. אם כן, מה היתה תכלית הטקסים שאי אפשר לייחס להם שום משמעות רציונלית? קויפמן אומר כי "הטעם האחרון של הנימוס הוא לא חוק על-אלהי קדמון, אלא הרצון האלהי העליון. היהדות יצרה לה בזה סמל נשגב מיוחד במינו לאידיאה היסודית שלה: כל העולם כולו הוא דבר-אלהים, מצוה, וגם חוקי התורה כן. קיום כל מצוה היא הכרזה על עליונות הרצון האלהי. דברו חוק לעולם ולאדם. מתוך אידיאה זו פתחה היהדות מין פולחן של מצוות, שתפסה אותן כגזרות אלהים. על ידי שיטה של מצוות, ללא טעם מגי, בקשה לעשות את החיים כולם בסיס לעבודת האחד. בזה נפתרה ממילא שאלת אותן המצוות, שקראו להן 'חוקות', שלא מצאו להן טעם מושכל, הם הדברים, 'שהשטן משיב עליהם' (יומא ס"ז ע"ב), ונקבע הכלל הגדול: 'לא נתנו המצוות אלא לצרף בהן את הבריות' (בראשית רבה, מ"ד)."⁷

גישה הומניסטית זו של הרבנים רואה בטקסים הדתיים פעילות בעלת אופי חינוכי על שום ערכם הסמלי. הטקס "מצרף את הבריות" לא באמצעות כוח מאגי או בהשפעת הריצוי, אלא באמצעות הרושם הסמלי הרפלקסיבי, המסייע לקשור את המשתתפים בו לערכים ולתכליות נעלים יותר.

גישה היסטורית זו פתוחה כיום לניסיונות לפירוש מחדש, ואכן יכולה להתרחב עוד במידה רבה [...]

החינוך בימינו יכול, לדעתי, לעסוק במערכת הסמלים של הטקס היהודי במונחים אלה. מערכת זו אינה תצוגת כישוף, אמונה טפלה, תיאוריה רציונלית, טכנולוגיה קוסמית או תיאולוגיה שעבר זמנה. היא שפה שמארגנת עולם, מבנה זמן ומרחב, מכוונת אותנו בהיסטוריה, קושרת אותנו לקהילה ומגבירה את רגישותנו למאפיינים של חיים שבהם מצאו אבותינו ערך עליון ומשמעויות עמוקות – חירות, אחריות, כנות, ענווה, מסירות, נאמנות, צדק, חמלה. הפרשנויות הספציפיות של סמלים אלה השתנו במרוצת ההיסטוריה שלנו בתדירות

רבה יותר מאשר המערכת עצמה. עלינו לשוב ולעסוק ברצינות אפוא במערכת זו, ולגלותה מחדש בתור משאב פוטנציאלי לחינוך היהודי.

חלק ג: "חינוך מוסרי והאידיאל הדמוקרטי"

במסגרת "חינוך מוסרי והאידיאל הדמוקרטי" חוקר שפיר את המתח בין מסורת לקדמה מהפרספקטיבה של החינוך הכללי.⁸ הוא טוען כי את הרגלי ההנמקה המאחדים את תחומי המוסר, המדע והדמוקרטיה אפשר לרכוש רק באמצעות רכישת המסורות המתאימות של הגות ופרקטיקה.

חינוך בדמוקרטיה

מחויבות לאידיאל הדמוקרטיה כעיקרון מארגן של חברה צופנת בחובה תוצאות רדיקליות ומרחיקות לכת, לא רק באשר למוסדות פוליטיים ומשפטיים בסיסיים אלא גם באשר לתפיסות חינוכיות המנחות את התפתחות ילדינו. כל מוסד אכן פועל באמצעות תפקודם של בני אדם; הסדרים חברתיים הם "מנגנונים" רק במובן מטפורי מטעה. ככל שבוחנים את החינוך במובן הרחב, בהקיפו את שלל התהליכים שבאמצעותם מתפתחים בני אדם בחברה, מתברר שהוא בעל חשיבות ראשונה במעלה לכל מוסדות החברה, בלי יוצא מן הכלל. חברה המחויבת לאידיאל הדמוקרטי היא חברה המציבה לחבריה דרישות קשות ומאתגרות במיוחד; מכאן שהיא מציבה דרישות מחמירות גם בעניין התהליכים שבאמצעותם חברה מתחנכים.

8 המסה חוברה בהזמנת חבר הקונגרס האמריקני ג'ון בראדמאס, יו"ר תת-הוועדה לחינוך בוועדת החינוך והעבודה של הקונגרס. היא הוגשה בתור חומר רקע לשימוע של הוועדה בדבר ההצעה להקים את מכון החינוך הלאומי. גרסה אחרת שלה ראתה אור ב-*Educational Research Prospects and Priorities*, Appendix to Hearings on H.R. 3606, committee Print, 92d Congress, 2d Session, Washington: U.S. Government Printing Office, 1972. המסה נכתבה בתגובה להתעניינות הגוברת בחינוך מוסרי כתחום מיוחד, או היבט מיוחד, של החינוך הבית-ספרי. המסה מדגישה את הקשרים בין החינוך המוסרי לחינוך המדעי ולחינוך הדמוקרטי ואת מרכזיותם של הרגלי החשיבה הביקורתית בשלושת התחומים (הקטעים לקוחים מ-R.B. Perry, *Realms of Value*, 1954, באדיבות Harvard University Press). המסה מופיעה גם בספרו של שפיר (Indianapolis: Hackett, 1973), עמ' 136-145.

מהו אפוא האידיאל הדמוקרטי כעיקרון של ארגון חברתי? שאיפתו היא להבנות את הסדרי הארגון של חברה כדי לבססם בסופו של דבר על הסכמתם החופשית של חבריה. שאיפה זו תובעת מיסוד של הליכים מנומקים לשם בחינה ביקורתית ופומבית של מדיניות; היא תובעת לראות בקביעת מדיניות לא זכות יתר קבועה של איזשהו מעמד או אליטה אלא מטלה המשותפת לכול; והיא מחייבת להחליף שינוי מדיניות שרירותי ואלים בשינוי המתועל באופן מוסדי ומוסדר באמצעות שכנוע מנומק והסכמה מושכלת.

האידיאל הדמוקרטי הוא חברה פתוחה ודינמית: פתוחה – באין תוכנית-אב חברתית מכוונת, הנתפסת כדוגמה חסינה מפני הערכה ביקורתית בזירה הציבורית; דינמית – משום שמוסדותיה העיקריים לא נועדו לעכב שינוי אלא להסדירו ולתעלו באמצעות חשיפתו לחיקור פומבי, ובסופו של דבר לבססו על בחירות חבריה. האידיאל הדמוקרטי הוא היפוכה של תפיסה בדבר מעמד קבוע של שליטים שזכויות היתר שלהם נשענות על מיתוסים חברתיים שאין להרהר אחריהם. תחת זאת הוא חוזה חברה המבטיחה את קיומה לא באמצעות אינדוקטרינציה של מיתוס אלא באמצעות בחירות מנומקות של אזרחיה, הממשיכים להעדיפו לנוכח חיקור ביקורתי, שלו ושל החלופות לו. בחירה באידיאל הדמוקרטי נסמכת על התקווה שאידיאל זה יתקיים ויתעצם באמצעות חקירה ביקורתית ואחראית של האמת בנושאים חברתיים. האמונה הדמוקרטית אינה מבוססת על דוגמה אלא על אמון סביר בכך שאנשים חופשיים ומושכלים יעדיפו שוב ושוב חקירה משוחררת מאילוצים ובחירה חופשית.

הדרישות המושגות על החינוך על-פי האידיאל הדמוקרטי אכן מחמירות; אולם דרישות אלה מהותיות לו ואינן משתלשלות ממנו. כדבריו של ראלף בארטון פרי:⁹

[...] חינוך דמוקרטי הוא [...] חינוך שאפתני במיוחד. הוא אינו מחנך בני אדם לתפוס את המקום החברתי שנקבע להם מראש או מעצב אותם באופן שיתאימו לדרישותיה של חלוקת עבודה נתונה ונוקשה. רצונו הוא שהמערכת החברתית עצמה, הקובעת אילו עמדות יש לאישי, תיווצר בידי בני האדם המאיישים אותן.

אמנם כדי לחיות, ולמצות את חייהם, על בני אדם להסתגל לסביבתם החברתית, אבל זאת רק על מנת שבטווח הארוך יוכלו להתאים את הסביבה אליהם [...]

כדי להבין עד כמה חזון זה בהיסטוריה האנושית רדיקלי, אין עלינו אלא להתבונן עד כמה היתה תפיסת החינוך בעבר שונה. בחברות סמכותניות מסורתיות חינוך נחשב בדרך כלל תהליך של הנצחת הידע העממי הנמסר, שנתפס כמגלם את הדוקטרינות המרכזיות שעליהן מבוססים ההסדרים בין בני אדם. את הדוקטרינות האלה היו אמורים להנחיל באמצעות חינוך; לא היה אפשר להטיל בהן ספק. ואולם מאחר שהחלוקה בין שליטים לנשלטים היתה יסוד מוסד בחברות אלה, חינוך של האליטות המושלות היה שונה בתכלית מההכשרה ומעיצוב הדעות שנועדו להמון. ספר המדינה של אפלטון, החיבור החשוב ביותר בתחום הפילוסופיה של החינוך בספרות העתיקה, מתווה שיטת חינוך ראויה לשליטים באוטופיה הייררכית שעל שאר חבריה להיזון במתכוון ממיתוסים [...] בחברות לא דמוקרטיות החינוך הוא כפול פנים: נשק או מכשיר לעיצוב תודעתם של הנשלטים על-פי המיתוס המועדף והרוגמטי של השליטים; לשליטים הוא בבחינת חניכה לזכויות היתר ולמלאכות השלטון, בהן מלאכת המניפולציה בדעות ההמון.

בחירה באידיאל הדמוקרטי מבחינתה של חברה משמע דחייה מוחלטת של תפיסת החינוך כמכשיר שלטוני; משמע לזנוח את הכוונה לעצב את תודעתו של התלמיד או לצקת אותה. תפקידו של החינוך בדמוקרטיה הוא דווקא לשחרר את התודעה, לחזק את כשריה הביקורתיים, להקנות לה ידע ויכולת לחקירה עצמאית, לעורר בה הזדהויות אנושיות ולשפוך אור על בחירותיה המוסריות והמעשיות. יתרה מזו, תפקיד זה אינו מוגבל לשום תת-מעמד נתון של חברים אלא מורחב במידת האפשר לכלל האזרחים, שכן הכול נקראים להשתתף בתהליכי הדיון, הביקורת, הבחירה והמאמץ השיתופי, שבהם תלוי תלכיד המבנה החברתי. "דמוקרטיה המחנכת לדמוקרטיה מחויבת לראות בכל חברה יורשים שיש להכשיר כמידת האפשר למימוש זכותם המולדת".¹⁰

השתמעויות לחינוך הבית-ספרי

במובנו הרחב, חינוך הוא מושג מקיף יותר מהחינוך הבית-ספרי, שכן הוא מקיף את כל התהליכים שבאמצעותם מתפתחים חברים בחברה. כל מוסד ומוסד אכן משפיע על התפתחות האנשים העובדים בו או המקבלים את שירותיו. מוסדות הם מבנים מורכבים של פעולות וציפיות, ולחיות בתחום השפעתם משמע להתאים את הפעולות והציפיות באופן ישיר או סמוי לעובדה זו. כל שכן מוסדות דמוקרטיים, המצריכים את מעורבותם הפעילה של כלל האזרחים, הם משאבים חינוכיים עצומים. עובדה זו חשובה לענייננו, שכן עולה ממנה כי סוכנויות רשמיות של חינוך בית-ספרי אינן נושאות, ואינן יכולות לשאת, במלוא העול החינוכי בחברה דמוקרטית, ובייחוד בכל האמור בחינוך המוסרי והאישיותי. לכל מוסד יש ממד חינוכי, יהיו תפקידיו העיקריים אשר יהיו. לפיכך, שאלת החינוך המוסרי בדמוקרטיה צריכה להתעורר לא רק בתחומי הכיתה אלא גם במחוזות אחדים של התנהלות מוסדית. האם דרכי פעולה והסדרים פוליטיים פתוחים באמת לחיקור רציונלי ולפיקוח ציבורי? האם בתי-המשפט וסוכנויות הממשל פועלים בהגינות? אילו אמות מידה של שירות ויושרה נהוגות במשרדים ציבוריים? האם רמת הדיון הפוליטי עומדת בדרישות הולמות של גילוי לב וטיעון הגיוני? האם העיתונות ותקשורת ההמונים חושפות עובדות וחלופות, או נוטות לאופנתיות ולרגשנות? שאלות אלה ורבות הנוגעות להן כרוכות במעמדו של החינוך המוסרי במסגרתה של חברה דמוקרטית. כל התייחסות רצינית אליהן תהיה הכרה בכך שחינוך מוסרי מציב אתגר לא רק לבית-הספר אלא גם לכל מוסד אחר ממוסדות החברה. אולם ראוי בהחלט להעלות את הסוגיה בהקשרם הספציפי של בתי-הספר ושל החינוך הבית-ספרי. מהו תחומה של המוסריות בבית-הספר, בייחוד בבית-הספר הדמוקרטי? האם אפשר לראות במוסריות נושא המורכב ממערך של כללי התנהגות, או הסבר של המוסכמות והמקובלות, או רשימה של חוקים הנגזרים ממקור סמכות כלשהו? האם תפקידו של חינוך מוסרי הוא בעצם להבטיח ציות לקוד מסוים של התנהגות הנוהג בבית-הספר? ושאל לערב תלמידים בפעילויות של ארגוני תלמידים או בדיון ב"בעיות הדמוקרטיה"? או, מאחר שמוסריות נוגעת לכל המתרחש בבית-הספר, האין עצם המושג של חינוך מוסרי מובהק בבית-הספר מוטעה לחלוטין?

כל השאלות האלה קשות מאוד, לא רק כמטלות לביצוע אלא גם בתיאוריה. שכן קשה למצוא הסכמה מוצקה בקרב אנשי מוסר ומחנכים באשר לתוכנה של מוסריות ולהיקפה. ברם מסורת הפילוסופיה המוסרית מגלה מובן של מוסריות בבחינת מוסד מקיף שהוא מעל ומעבר לקודים מוסריים מסוימים, כיוון הנראה מתאים במיוחד לאידיאל הדמוקרטי ויכול, לפחות בתמצית, להיבחן באופן מפרה בהקשר של חינוך בית-ספרי. מהו מובן זה?

ייתכן שאפשר לתפוס מובן זה תחילה מתוך תשומת לב לשפת השיפוט המוסרי. באמירה שפעולה מסוימת "צודקת" או ש"ראוי" ללכת בדרך כלשהי לא באים לידי ביטוי רק טעמו או העדפותיו של המדבר: זוהי גם טענה. פירוש הדבר הוא להודיע שהשיפוט מגובה בסיבות, וכן להזמין דיונים בסיבות אלה. בסופו של דבר, לומר כי משהו "צודק" משמע להציע שסיבות אלה יימצאו תקפות כאשר יבחנו אותן באופן אובייקטיבי ונטול פניות, כלומר תוך שקילת כל העובדות והאינטרסים הנוגעים לעניין ושפיטתו באופן הוגן ככל האפשר. העלאת טענה מוסרית משמע בדרך כלל דחיית הבעה פשוטה של רגשות, מתן פקודות גרידא או ציון הנחיות הסמכות. לפחות באופן עקרוני יש בה התחייבות ל"נקודת מבט מוסרית", כלומר לטענה כי לדרך המומלצת יש סיבה שאפשר להבחין בה בבירור, אם רק טורחים לחקור את המצב במלואו, תוך בחינה נטולת פניות ואוהדת של האינטרסים העומדים על הפרק ומתוך כבוד לאנשים המעורבים בסוגיה. הפרטים משתנים בין סיכום פילוסופי אחד למשנהו, אך קווי המתאר הרחבים מקובלים באופן כללי על הוגי דעות בני זמננו העוסקים במוסר.¹¹

אם אפשר אפוא לתאר מוסריות כמוסד, ברור כי נשגה אם נבלבל בין נאמנותנו לקוד מסוים לבין מחויבותנו למוסד זה; נטעה אם נראה בקוד שבחרנו את נקודת הראות המוסרית עצמה. ודאי – כמעט כולנו רואים בקוד שלנו קוד מוצדק מנקודת ראות מוסרית. אולם אם אנחנו מחויבים לה באמת, עלינו להכיר באפשרות שדיון נוסף או מידע חדש,

11 ראו, לדוגמה, Kurt Baier, *The Moral Point of View* (Ithaca: Cornell University Press, 1958); William K. Frankena, *Ethics* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1963); R.S. Peters, *Ethics and Education* (Glenview, Ill.: Scott Foresman, 1967) למאמרים מעניינים נוספים ראו: I. Scheffler, ed., *Philosophy and Education*, 2d ed. (Boston: Allyn and Bacon, 1966) בפרק V, "Moral Education", ובפרק VI, "Education, Religion, and Politics".

או השתנותן של הנסיבות האנושיות, עשויים לחייב תיקון בקוד שלנו. מצב זה דומה להפליא למתרחש בחינוך המדעי; נשגה אם נבלבל בין נאמנות לגוף הנוכחי של דוקטרינות מדעיות לבין מחויבות למתודה המדעית. מובן שאנו רואים במדע הנוכחי שלנו מדע מוצדק על-פי המתודה המדעית, אך עצם המתודה מחייבת אותנו לראות בדוקטרינות הנוכחיות דוקטרינות המועדות להפרכה ובנות תיקון אם טיעונים חדשים או ראיות חדשות עשויים להתגלות בעתיד. שכן אין להחזיק בדוקטרינות מדעיות מטעמי העדפה שרירותית; יש להן סיבות. אישושן משמע הזמנת כל מי שכשיר לכך לחקור סיבות אלה ולשפוט את הסוגיות באופן מקיף והוגן על-פי העובדות.

במוסריות, כבמדע, אי אפשר להביע באופן מופשט את נקודת המבט שביסוד הדברים. אין כל מובן לאמירה "מאחר שסביר להניח כי האמיתות המדעיות שאנו אוחזים בהן כיום יתקנו בעתיד, הבה נלמד רק מתודה מדעית ונוותר על הוראת תכנים". התוכן חשוב כשלעצמו ובזכות עצמו, וכבסיס להתפתחות נוספת בעתיד. יתר על כן, אדם שמעולם לא נתקל בחומרים מדעיים ממשיים לא יוכל לתפוס את חשיבותה של מתודה מדעית מופשטת ומסדר שני. אף-על-פי-כן, ודאי שמכך לא נובע כי המתודה עצמה חסרת חשיבות. אדרבה, לימוד המדע העכשווי ללא כל היכרות עם הסיבות שביסודו ואמות המידה ההגיוניות שעל-פיהן הוא עצמו עשוי להשתנות בעתיד משמע למנוע את המשך התפתחותו האינטליגנטית. באופן דומה, אין כל מובן לאמירה כי עלינו ללמד באופן מופשט נקודת ראות מוסרית, שכן סביר להניח כי דרכי הפעולה הנקוטות בידינו ייזקקו לשינוי בעתיד. דרכי הפעולה הנקוטות חיוניות לא רק בארגון אנרגיות בהווה אלא גם בהפיכתם של ליטושים ותיקונים לאפשריים בעתיד. יתרה מזו, מי שאין לו מודעות מוחשית למסורת נתונה של דרכי פעולה, מי שאין לו כל מושג מהי התנהגות הכפופה לכללים – לא יוכל כנראה להבין מה עשויה להיות נקודת הראות המוסרית כנקודת תצפית מסדר שני על דרכי הפעולה. עם זאת, מכך לא נובע שנקודת התצפית האחרונה אינה רלוונטית. היא אף יסודית כל עוד אנו תופסים את דרכי הפעולה הנתונות שלנו כסבירות, כלומר כמוצדקות מבחינה עקרונית על סמך חקירה הוגנת ומקיפה של העובדות והאינטרסים הכרוכים בעניין.

יש אפוא אנלוגיה מובהקת בין נקודת הראות המוסרית לנקודת הראות המדעית, ולא מקרה הוא שבשני התחומים אנחנו מדברים על

סיבות. אנחנו יכולים לגשת בתבונה לענייני המעשה כלענייני תיאוריה. ביכולתנו להעריך כהלכה את הראיות הנוגעות להיפותזה עובדתית כשם שביכולתנו ליישב כהלכה אינטרסים מתנגשים. בשני המקרים אנו נקראים להתגבר על הנטיות הראשוניות שלנו לביטוי עצמי ולמשוא פנים, בשמה של נאמנות יסודית יותר לאמות מידה של שיפוט מנומק המובן לכל מי שכשיר לחקור את הסוגיות. ביצירת נאמנות כזו אנו מתחייבים לאפשרות התיאורטית שנצטרך לתקן את האמונות ודרכי הפעולה הנוכחיות שלנו בגלל "הקשבה לקול ההיגיון". אנו דוחים שרירותיות באופן עקרוני ומקבלים את האחריות להצדקה ביקורתית של הדוקטרינות וכללי ההתנהגות הנוכחיים שלנו.

יתרה מזו, ברור שיש קשר הדוק בין המושג הכללי מנומקות, שביסודן של נקודות הראות המוסרית והמדעית, לבין האידיאל הדמוקרטי. שכן האידיאל הדמוקרטי דורש מיסוד של "גישה תבונית" בתחום ההתנהלות החברתית. בדרישתו להכפיף מדיניות חברתית לעיון פתוח ופומבי, ולאפשר תיקונים מוסדיים לנוכח עיון שכזה, האידיאל הדמוקרטי דוחה את שלטון הדוגמה והסמכות השרירותית בבחינת פוסקים אחרונים בענייני התנהלות חברתית. בנאמנותה היסודית לערוצים של דיון פתוח, עיון פומבי, שכנוע רציונלי ושינוי מסודר, חברה דמוקרטית גורמת שדרכי הפעולה הנוכחיות שלה יהיו פתוחות לתיקון בעתיד; שכן היא אינה רואה בדרכי פעולה אלה דבר מה מובן מאליו או מובטח מטעם סמכות קבועה ועליונה יותר, או דבר מה שההחלטה באשר לו מסורה באופן בלעדי לאלטיה שיש לה זכויות יתר, אלא נושא הנתון לביקורת רציונלית: דהיינו דרכי הפעולה שואפות להתקיים תוך כדי תהליך של חילופי סיבות חופשיים בניסיון להגיע לכלל שיפוט הוגן ומקיף.

נראה לי שבכך נעוץ הקשר המרכזי בין חינוך מוסרי לבין חינוך מדעי וחינוך דמוקרטי, וקשר מרכזי זה הוא שמקנה, לדעתי, את הרמז הבסיסי לדרך הפעולה בבית-הספר. שכן מכך עולה שהתכונה העיקרית הראויה לעידוד היא המנומקות. טיפוח תכונה זו משמע שחרור התודעה מדבקות דוגמטית באופנות אידיאולוגיות שלטיות, כמו גם מתכתיבי סמכות. כי התודעה הרציונלית נקראת לדלג על אופנות ותכתיבים כאלה ולחקור את ההצדקות להם, בין שהסוגיה עובדתית בין שהיא מעשית. בהכשרת תלמידינו להיות תבוניים אנו מכשירים אותם להיות ביקורתיים. אנו מעודדים אותם לשאול שאלות, לחפש ראיות,

לבקש חלופות ולבדוק אותן, להיות ביקורתיים באשר לרעיונותיהם הם כמו גם באשר לרעיונות של אחרים. נתיב חינוכי זה מנוע מלראות בחינוך הבית-ספרי מכשיר לעיצוב תודעותיהם לפי רעיון מסוים המגובש מראש. שכן אם הם מבקשים סיבות, הערכתם את הסיבות הללו היא שתקבע אילו רעיונות הם מקבלים בסופו של דבר.

מגמה מעין זו בחינוך הבית-ספרי כרוכה בסיכון, כיוון שמשמעותה היא העמדת תפיסותינו הנוכחיות לשיפוטם של תלמידינו. בחשיפתן של תפיסות אלה להערכתם הרציונלית אנו מזמינים אותם להיווכח בעצמם אם תפיסותינו אכן הולמות, ראויות והוגנות. סיכון כזה הוא מרכזי בחינוך מדעי, שבו אנו מכפיפים במתכוון את התיאוריות הנוכחיות שלנו למבחן הערכתם הנמשכת של דורות עתידיים של תלמידים-מדענים. הוא מרכזי גם בקוד המוסרי שלנו, אם לנו עצמנו יש נקודת ראות מוסרית באשר לקוד זה. ולבסוף, הוא מרכזי במחויבות הדמוקרטית, המקפידה על נגישותן הנמשכת של מגמות מדיניות חברתית לעיון פתוח ופומבי. לסיכום, הרציונליות משחררת, אבל אין חופש ללא סיכון.

אולם אסור להניח כי שחרור התודעה הוא שחרורה ממשמעת. מדיניות של *שב ונהנ* אינה היפוכה של דוגמה. מנומקות היא הישג קשה. הרגל המנומקות אינו ישות מופשטת ואווירית שאפשר לבזוק בנקל על גוף מוחשי של הגות ופעולה. חֲשְׁבו שוב על המדעים: מתודה מדעית אפשר ללמוד רק בתוך גוף החומרים הנוכחיים ובאמצעות. מנומקות במדע היא היבט או ממד של מסורת מדעית, וגוף המסורת חיוני כבסיס להבנתו של ממד זה. על המדעים להילמד בדרך שתגיע לממד זה כתוצאה, אבל התוצאה אינה יכולה להתקבל כפשוטה. בדומה לאמנות הבחירה המוסרית: נקודת המבט המוסרית מושגת, אם בכלל, באמצעות רכישת מסורת של עשייה המגולמת בכללים ובהרגלים של התנהגות. אם לא שרויים במסורת כזו – הוקרה של חשיבות הכללים, המחויבויות, הזכויות והדרישות שבמסגרתה – המושג של בחירת פעולות וכללים יהיה קשה להשגה עד מאוד. ואולם המסורת הרווחת כשלעצמה יכולה להילמד בדרך שבסופו של דבר תעודד את השגתה של נקודת ראות מוסמכת ומקיפה.

האתגר הניצב לפני חינוך מוסרי הוא האתגר שבפיתוח מחשבה ביקורתית בתחום המעש, והוא המשכו של האתגר שבפיתוח מחשבה ביקורתית בכל היבטיו ושלביו של החינוך בבית-הספר. לפיכך, חינוך

מוסרי בבית-הספר אינו דבר מה נפרד המגולם ברשימה של אמרות, דבר מה שיש לראות בו מקצוע נוסף או פעילות נוספת, חלק מתוכנית הלימודים או דבר מה שמחוצה לה. אדרבה, עליו למלא את מכלול ההתנסות בבית-הספר.

[...] השאלות המכריעות נוגעות לאיכותה של סביבה זו: מהו אופי ההתנסות הבית-ספרית הייחודית, הטומנת בחובה תוכן ומבנה כאחד? האם ביכולתה לשחרר את הילד בטווח הארוך, בהגיעו לבגרות? האם היא מעודדת מתן כבוד לאנשים, ולטיעונים ולהנמקות המועלים בשיחות אישיות? האם היא פתוחה לשאלות ולדיון? האם היא מספקת לילד חינוך יסודי במסורות התבונה ובאמנויות המגלמות אותן? האם היא מעודדת, לדוגמה, התפתחות של כשרים לשוניים או מתמטיים, או את היכולת לקרוא את העמוד הכתוב ולעקוב אחר טיעון? האם היא חושפת את שלל ההתנסויות ההיסטוריות ואת מחוזות החיים האישיים והחברתיים המתגלמים בספרות, במשפט ובמדעי החברה? האם היא חושפת גם תחומים מובהקים של עבודה מדעית שבהם עיקרי החשיבה הלוגית ושקילת הראיות עשויים לעורר אצל התלמידים ולו תחילתה של זיקה? האם היא מאפשרת יוזמה אישית בחיקור רפלקסיבי ובפרויקטים מעשיים? האם היא מספקת סביבה אנושית יציבה המוקירה מתן כבוד לאחרים ולמגוון דעות, ואשר בה אהבה משותפת ומכרעת לאמת ולהגינות מתחילה לרתק את התלמיד ואת חבריו לקהילה אנושית אוניברסלית?

אם התשובות שליליות, אין זה משנה עד כמה הסביבה אפקטיבית בעיצובן של תוצאות מוחשיות בהתנהגות. שכן עיקרו של החינוך המוסרי בדמוקרטיה מנוגד ניגוד גמור לעיצוב סתם; עניינו האמיתי הוא שחרור.

חלק III

תפיסות חזון בהקשרן

אמנות התרגום שלמה פוקס

תרגומה של תיאוריה לעשייה חינוכית

המאמרים בספר זה פורשים תפיסות חזון מובהקות של חינוך יהודי אידיאלי. הם מציגים לפני הקורא שאלות כגון, מה יהודים בעלי השכלה יהודית שהשיגה את יעדיה אמורים לדעת ולחוש, כיצד עליהם להתנהג; מה מידת אחריותם כלפי הקהילה היהודית, כלפי האנושות בכלל.

בפרק זה אנו מציגים את שלוש ההנחות הבסיסיות של הפרויקט. האחת גורסת שחזון הוא מרכיב חיוני בחינוך ושתפיסות חזון שונות מניבות סוגים שונים של חינוך יהודי; אלא שיש בהן יותר מטיעונים תיאורטיים גרידא – הן אמורות לגלם את תרגום התיאוריה לעשייה.¹

לתפיסות החזון השונות שדנו בהן בפרויקט יש יסודות משותפים, לעתים אף מפתיעים. עם זאת, ההבדלים ביניהן משמעותיים. לדוגמה, מי שמתבונן בתוכנית חינוכית לגיל הרך המושתתת על תפיסת החזון של יצחק טברסקי אינו יכול לטעות ולהחליפה בתוכנית המבוססת על תפיסת החזון של משה גרינברג. ייעודו של מורה שעובד על-פי משנתו של מנחם ברינקר אינו מתיישב עם ייעודו של מורה שעובד לפי השקפתו של מיכאל מאיר.

ההנחה השנייה גורסת שלצורך יישומן, על תפיסות החזון הללו ועל תפיסות חזון אחרות לגלות פתיחות למסגרות הקיימות שהחינוך מתרחש בהן, כגון בתי-ספר, מתנ"סים, תוכניות לחינוך מבוגרים ומחנות קיץ. אי אפשר להפריד בין החזון ליישומו. הפחת חזון במציאות מורכבת משחררת את עוצמתו וחושפת את מגבלותיו. תוך כדי מימוש חלום – האצלת השראה

1 ראו תיאור "תפיסת חזון" בפרק 1 לעיל.

לקהילה, בחירת מנהל בית-ספר, העסקת מחנכים, איתור תלמידים, פיתוח תוכנית לימודים או תכנון מבנה למרכז קהילתי – מתברר לנו כיצד יכולים חיי היום-יום לאתגר חזון ולתרום ליישום.

יתר על כן, תפיסת חזון משכנעת ומחייבת עשויה להשפיע על מוסדות ולהביא לידי הקמת מוסדות חדשים. תפיסת חזון כזו עשויה להלהיב את הקהילה ואת מנהיגיה, לעורר יצירתיות אצל מורים, להשפיע על הורים ולהניע אנשים מוכשרים להפנות את כוחותיהם ומרצם לחידוש פני החיים היהודיים.

מהו "תרגום" בהקשר של חינוך?

תפיסות חזון מנוסחות תדיר בשפת התיאוריה. הן מבוססות על הנחות בדבר טבעם של בני אדם ותכליות החינוך. גרינברג מאמין, לדוגמה, שבני אדם מצויים ב"אינסטינקט רוחני" ובצורך לבקש אחר תשובות לשאלות יסוד שאי אפשר לעופף.² ואילו טברסקי טוען שסקרנותם הרוחנית של בני אדם עלולה להתעוות, אלא אם כן "ירגילו" אותם בקיום מצוות מגיל צעיר ביותר.

תפיסות חזון מקיפות יותר מתיאוריות. הן מניחות מגוון של הנחות בדבר הרלוונטיות של הסביבה החינוכית, כלומר הן משערות מה יהיו תוצאותיו האפשריות של לימוד אפקטיבי ומזמינות אותנו להעריך את טווחי ההשפעה של ההתנסויות בגיל הרך, בהתבגרות ובבגרות. הן מציבות יעדים חינוכיים, מנחות אותנו בהעדפת גישות מסוימות בהוראה ובלמידה ומפרטות את תוכני הקוריקולום. תפיסות חזון שונות מדגישות את יתרונן של מסגרות חינוכיות מסוימות על אחרות. הן גם יכולות להציע דרכים לחיבור החינוך הלא פורמלי ללימודים בבית-הספר ודרכים למיזוגם.

תפיסות החזון השונות, בהיותן היגדים תיאורטיים ספציפיים, שואבות מהלשון המושגית של דיסציפלינות אקדמיות וגם מהמקצועות הנלמדים בבית-הספר. הרטוריקה שלהן מרשימה מבחינה שכלית ומבחינה רגשית, אולם את ניסיון החיים של השותפים לתהליך החינוך – תלמידים, מורים ומעצבי מדיניות – אי אפשר להכיל בתיאוריה אחת, אף לא במכלול של תיאוריות, מתוחכמות ככל שיהיו. בבחינת מציאות חייהם של תלמידים או מורים בבית-ספר יתברר שהם נתונים לאינסוף השפעות; מדי יום הם

2 השתמשנו כאן באינסטינקט במשמעות של "סיבה ראשונית" או "עיקרון ראשוני", או בלשונו של פריד – "מושג בסיסי". ראו Seymour Fox, *Freud and Education* (Springfield, IL: C.C. Thomas, 1975), pp. 29, 30, 54.

מושפעים מאנשים רבים ושונים, מנוהלי המוסד שהם עובדים בו ומהחברה שמעבר לכותלי בית-הספר.³ הניסוח התיאורטי, ולו העשיר ביותר, לעולם לא יוכל להסביר את השפעתו של החינוך במציאות מורכבת ולא צפויה.

ההיסטוריה של החינוך משופעת בדוגמאות של רעיונות מבטיחים שכשלו משום שדפרייהם הניחו שהרעיון כשלעצמו בכוחו לחולל רפורמה בעשייה החינוכית. דוגמה מוכרת היא הטיעון הנפוץ שכדי להצליח בעבודתו לא נחוצה למורה אלא בקיאות בחומר הלימוד. על-פי דעה זו, בקיאותו של מורה להיסטוריה, לדוגמה, היא ערובה לכך שגם ידע כיצד ללמד היסטוריה. מכאן שלכאורה אין צורך בלימודים בבתי-ספר לחינוך ובהנחיה מעשית בעת ההכשרה. מורים ותלמידים כאחד ממשיכים לשלם את מחירה של חשיבה פשטנית זו. תמיד סבלנו בשיעוריהם המשעממים של מלומדים גדולים ושל מורים בבתי-הספר היסודיים והתיכוניים שהיו בקיאים בחומר הלימוד אך התקשו ביצירת קשר עם התלמידים.

מלאכת התרגום של התיאוריה אל המעשה היא אמנות המחייבת התחשבות ברכיבים הדרושים לחינוך, בכל אחד מהם לחוד ובכולם יחד, בעודם משפיעים זה על זה. רק תרגום מעין זה יכול להפוך תיאוריה לתפיסת חזון שתוכל להנחות את החינוך בנסיבות שאנו מתמודדים אתן בפועל.

הוגי דעות בתחום החינוך דנים זה יובל שנים בסוגיית הרכיבים שיש להתחשב בהם בעת הפעלת שיקולי הדעת בנושאי חינוך והמאמצים לשפרו. ראלף טיילר ציין רכיבים בסיסיים בתחום הקוריקולום, ג'וזף שוואב – בחקירה מדעית ובקוריקולום, לי שולמן – בתחום ההכשרה הפרופסיונלית, שלמה פוקס – בתיאוריה של האישיות, ולאחרונה דייוויד כהן – בהוראה ובלמידה.⁴

3 Joseph J. Schwab, "The Practical: A Language for Curriculum", in *Science, Curriculum and Liberal Education: Selected Essays*, eds. I. Westbury and N.J. Seymour Wilkof (Chicago: University of Chicago Press, 1978), pp. 287-321. ראו גם Fox, "Theory into Practice (in Education)", in *Philosophy for Education*, ed. S. Fox (Jerusalem: The Van Leer Jerusalem Foundation, 1983), pp. 96-98.

4 Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago: University of Chicago Press, 1950); Joseph J. Schwab, "What Do Scientists Do?", in *Science, Curriculum and Liberal Education*, pp. 184-228; Schwab, "The Practical: Arts of Eclectic", in *Science, Curriculum and Liberal Education*, pp. 322-364; Schwab, "The Practical: Translation into Curriculum", in *Science, Curriculum and Liberal Education: Selected Essays*, pp. 365-383; Lee Shulman, "Theory, Practice, and The Education of Professionals", in *The Elementary School Journal* 98:5 (1998), pp. 511-526.

על-פי פילוסוף החינוך שוואב, הבסיסים ("commonplaces of education"⁵) המרכיבים את תחום החינוך הם ארבעה: התלמיד, המורה, הסביבה החברתית שהחינוך מתקיים בה וחומר הלימודים; שוואב גורס שההתייחסות רצינית ומקיפה לבעיה חינוכית מחייבת התחשבות בכולם בעת ובעונה אחת. הזנחת ולו אחד מהם במהלך שיקולי הדעת החינוכיים תגרום להטיית ההחלטות, והתוכניות המבוססות על ההחלטות השגויות הללו יידונו לכישלון.⁶

כדי לעבור מתיאוריה ליישומה יש להתחשב אפוא בכל הרכיבים החינוכיים הנדרשים, שאם לא כן תיכשל, לדוגמה, שיטה חדשה להוראת התנ"ך העשויה לשבות את לב התלמידים ולהלהיב את ההורים משום שהמורים אינם מאמינים בה או בגלל תרבות חומרנית המחבלת בערכים המוצגים בכיתה.⁷

הפרויקט המריץ אותנו – לעתים אף אילץ – לקבל עלינו את מלאכת התרגום, שהיתה מרתקת למרות קשייה. פעולת הגומלין בין הוגי הדעות שהציגו את תפיסות החזון לבין המחנכים שהוזמנו לדרון בהן מבחינה מעשית העלתה שאלות מאתגרות. האם אנו יודעים להכשיר מורים שיוכלו לסייע לתלמידיהם להיעשות מחויבים ליהדות ובה בעת להיות פעילים בעולם

5 שוואב טוען ששאל את המונח "commonplace" מאריסטו ומבייקון. ובלשונו: "By 'topics' or 'commonplaces' I mean those foci of attention within an area of interest which fulfill two conditions: (a) They demand the attention of serious investigators; (b) their scrutiny generates diverse investigations and consequent diversities of definitions, doctrines, and emphases" J. Schwab, "Problems, Topics, and Issues", in *Education and the Structure of Knowledge*, ed. S. Elam (Rand, Chicago, 1964).

6 "The Practical: Translation into Curriculum" אני אסיר תודה למורי ורבי ג'וזף שוואב, שממנו למדתי להבין את האתגר הטמון בתרגום תיאוריה למעשה. גם את ההחלטה ליטול על עצמי את פרויקט "מדברים חזון" קיבלתי בהשראתו.

לאחרונה נכתבו כמה מאמרים ביקורתיים על עבודתו של שוואב, בייחוד בתחום הקוריקולום. כמה מן המאמרים הללו השפיעו על הדעה הרווחת כיום בדבר ערכה של תרומתו לחשיבה החינוכית ובעיקר לתכנון תוכניות לימודים. לדעתי, מחברי המאמרים הללו לא ירדו לסוף דעתו, ומשום כך נעלמה מעיניהם חשיבותה של תרומתו לתחום החינוך. אחת הדוגמאות הבולטות היא מאמרו של פיליפ ג'קסון ב-*Handbook of Research on Curriculum* (New York: Macmillan Publishing Company, 1992), pp. 28-37. ביקורת נוקבת על המבקרים אנו מוצאים במאמרה של נחמה מושיב "היבטים אינטגרטיביים בשיטתו של שוואב לתכנון תוכניות לימודים", בתוך מעשה בחינוך, בעריכת מרדכי ניסן ועודד שרמר (ירושלים: מוסד ביאליק ומכון מנדל למנהיגות, 2005), שבו היא מצביעה, בין השאר, על הטעות בפרשנות של ג'קסון.

7 ראו דוגמה להוראת ערכים יהודיים בטקסט בפרק זה.

המודרני, כפי שמאיר מציע בתפיסת החזון שלו? האם יש מורים די הצורך להוראת המקורות בעברית על-פי תפיסת החזון של גרינברג, הגורס שידיעת העברית חיונית להצלחת חינוך יהודי? ואם לאו – כמה זמן יידרש לגייס את המורים למשימה זו ולהכשירם, ומה תהיה העלות?

בעת הדיונים הקשו מחנכים על הוגי הדעות הן בדבר משמעותן של תפיסות החזון הן בדבר היתכנותן בחיי היום-יום. לעתים הרחיבו הוגי הדעות את ניסוחיהם הראשוניים; לפעמים ניסחו אותן מחדש על-פי הידע המעשי שהציגו המחנכים.

בהסתמך על ניסיונם האישי, הצליחו הוגי הדעות לעתים להעמיד על טעותם מחנכים שסברו כי תפיסת החזון שלהם אינה מעשית. היו שגרסו, לדוגמה, כי תפיסת החזון של מיכאל רוזנק אופטימית מדי, בגלל אמונתו שקהילה יהודית עשויה להסכים על רכיבים משותפים שיש להדגיש בתוכניות הלימודים של כל בתי-הספר לזרמיהם, יהיו אורתודוקסיים, קונסרוטיביים, רפורמיים, רקונסטרקציוניסטיים, קהילתיים או חילוניים. הם הופתעו לשמע תגובתם הנלהבת של פעילי ציבור בניו יורק להוצאה שרוזנק הציג בה את מאמרו. העובדה שרעיונותיו נסכו השראה באותם פעילי ציבור והם חשו שלתפיסת חזון כזו יש סיכוי, גרמה למחנכים שיחזרו בהם מספקנותם הראשונית.

בעבודתנו עם המחנכים נוכחנו לדעת שמלאכת התרגום אפקטיבית באותה מידה גם במעבר מן המעשה לתיאוריה. התרחשויות בבית-ספר או במחנה קיץ עשויות לחשוף תפיסת חזון חינוכית סמויה, לספק את הביקורת עליה ואף להרחיב את היקפה.⁸

הפיכת המילים הכתובות לממשות חיה בקהילה משמע עריכת ניסיונות, הסקת מסקנות, בחינת גישה חדשה, כישלון מדי פעם בפעם, ובסופו של דבר ניסוח מחדש של הרעיון המקורי נוכח המסקנות. איש אינו יכול לכתוב מדריך המפרט שלב אחר שלב את הדרך להצלחה. יתר על כן, להצלחה תיחשב היכולת לתקף רעיון מסוים ולהמחיש את אפשרות יישומו.

פרק זה מתמקד בכמה מהנושאים המכריעים בחינוך היהודי בימינו, ובתוך כך דן בהשלכותיהן של תפיסות החזון השונות על הפרקטיקה ובשיפור התחום, ולעתים אף בשינויו.

8 בפרק 11 דניאל מרום מדגים כיצד סייע בחשיפת תפיסת החזון החבויה של בית-ספר מגנס באמצעות עיון בתוכניות הלימודים, בשיטות ההוראה ובתרבות בית-הספר ודיון בהן.

לימוד מתמיד

כל הוגי הדעות היו מחויבים לתפיסות חזון התובעות לימוד שאינו פוסק, שהרי בחינוך היהודי אין קו סיום.

טברסקי שואף לחנך בני אדם החיים על-פי ההלכה והמתמודדים במרוצת חייהם עם דילמות יומיומיות שאולי הן חדשות בעבורם. יהודים החיים על-פי ההלכה אינם מצפים שרב או מלומד יעמוד לצדם ויסייע להם בכל החלטה הנוגעת למשפחה, או לבעיות אתיות בעסקים או בפוליטיקה. אדרבה, כדי לפתור את בעיותיהם עליהם להחליט באיזה עיקרון הלכתי לבחור ואיך ליישמו. גם אם הם נאלצים מדי פעם בפעם להיוועץ ברב בסוגיה קשה שאין להם כלים לפתורה, בהיותם בעלי חינוך יהודי הם אמורים לחדש את מאגר הידע שלהם בתחום המסורת. כך ירחיבו את בקיאותם ויעמיקו אותה באופן שיעמוד לרשותם מערך עקרונות עשיר דיו לברור ממנו את הפעולה המתאימה.

התהליך המתמשך והלא פוסק של למידה ובחירת תוואי פעולה הלכתי מחבר אותם לאחיהם היהודים ברחבי העולם העוסקים באותו תהליך, וכמו כן ליהודים מדורות עברו. עניין זה בא לידי ביטוי בתיאור החי שהרב יוסף סולובייצ'יק מציג לפנינו, של תלמידים העוסקים בחז"ל:

לפתע הדלת נפתחת ואיש זקן הרבה יותר מן הרב [ר' סולובייצ'יק] נכנס. זהו סבו של הרב, ר' חיים בריסקר (1853-1918). אלמלא שיטתו, שהיא מודרנית מאוד ומשתווה לרוב תורות ההיגיון, המטפיזיקה והפילוסופיה הרווחות כיום, אם לא נעלה עליהן, היה קשה מאוד ללמוד תלמוד עם תלמידים שהכשרתם במדעים ובמתמטיקה.

הדלת נפתחת שוב, ועוד זקן נכנס. הוא זקן יותר מר' חיים, הוא חי במאה ה-17. שמו ר' שבתאי הכהן (1622-1663), המוכר בשמו ה"ש"ך, שחייב להיות נוכח בשעת ההידיינות בדיני ממונות. אורחים רבים מצטרפים: מן המאות ה-13, ה-12 וה-11 ועד ימי קדם – רשב"א (1245-1310), הרמב"ם (1135-1204), ראב"ד (1125-1198), רבנו תם (1090-1171), רש"י (1040-1105), רבי עקיבא (50-135) ואחרים. עניקי העבר הללו מוזמנים לשבת במקומותיהם.

הרב מציג את האורחים לפני תלמידיו, והדר-שיח מתחיל. הרמב"ם מצטט הלכה וראב"ד מתנגד בתוקף, כמנהגו. כמה תלמידים מתערבים

כדי להגן על הרמב"ם, והם מתבטאים בחריפות נגד ראב"ד, כפי שצעירים נוטים לעשות. הרבי מעיר לתלמידים בשקט, ומציע שיתבטאו בטונים מאופקים יותר [...] רבנו תם נקרא להביע את דעתו ובכת אחת נוצר סימפוזיון רב-דורי. תלמידים צעירים מתווכחים עם בני דורות קודמים באווירה נועזת של קרבה, והדיון הולך וגובר ומגיע לשיאו. כולם מדברים בלשון אחת, כולם חותרים לאותה מטרה, כולם מחויבים לחזון משותף וכולם פועלים לפי אותן קטגוריות. נוצרת קולגיאליזם של "מסורה", חברות, ידידות בין זקנים לצעירים, שתחילתה בימי קדם, עבור דרך ימי הביניים ומגיעה עד ימינו [...] ⁹

השקפת עולמו של ברינקר שונה לחלוטין. תפיסת חזון החינוך היהודי שלו מתבססת על עקרון החופש. בני התרבות היהודית הם יהודים ספוגי מקורות התרבות היהודית והתרבות העולמית. הם חברים פעילים בקהילתם היהודית ובקהילה היהודית העולמית. אולם הם חופשיים ויכולים לבחור בהיבטי החיים היהודיים ובהיבטים של תרבויות אחרות כדי שינחו אותם. על-פי השקפה זו, חינוך מוצלח, יהודי וכללי, אמור להקנות לתלמידים את הכלים ואת הכוח להחליט החלטות כאלה. ברינקר מדגיש עניין זה בכנותו את הלומד "מתחנך" – אדם המחנך את עצמו ברציפות כל ימיו. ¹⁰ ה"מתחנך" מוכן, ויש לו מוטיבציה להתעמת עם שאלות מוסר ותרבות שהאנושות מתמודדת אתן. אלא שעל-פי ברינקר אין לאיש דרך אפקטיבית לעשות זאת בלי שיהיה מושרש עמוק בתרבות מסוימת. בנושא מכריע זה ברינקר מסכים עם ישראל שפיר, המצהיר בסוף מאמרו:

בן תרבות מסוים אינו בר החלפה בכל בן תרבות אחר. הוא ממוקם מבחינה היסטורית ומבחינה תרבותית, ולדעתי, חיוני לכלול בחינוכו ידע של מצב ייחודי זה, בהיותו בעל חזקה מיוחדת על האנרגיות החינוכיות שלו. מי שאינו מכיר את עברו, מי שאין לו כל מגע עם ההיסטוריה שעיצבה אותו, מי שאינו מבין כלל את המגמות הפילוסופיות, הדתיות, הפסיכולוגיות והסוציולוגיות שעיצבו את

Joseph B. Soloveitchik, *Man of Faith in the Modern World: Reflections of the Rav*, 9 vol. 2 (Hoboken, N.J.: Ktav Publishing House, 1989), pp. 22-23.

10 בפרק 5 ברינקר משרטט את המאפיינים של חינוך מסוג זה.

מצבו הנוכחי – אינו יכול להיחשב בן תרבות. מהרהורים אלה עולה שלחינוך היהודי יש הצדקה חשובה, המבוססת על עצם המושג "חינוך".¹¹

אף-על-פי שכל משתתפי הפרויקט החזיקו באידיאל של לימוד מתמיד, ידעו שעלולים להאשים באליטיזם; שהרי מעטים היהודים שזכו בחייהם ללימוד יהודי בבית או במוסד חינוך כלשהו. עם זאת, כל אחד מהם האמין שהרעיונות בתפיסת החזון שלו, לאחר שייבחנו בקפידה ויתורגמו למעשה, בכוחם לענות גם על צורכיהם של אנשים שהרקע היהודי שלהם דל ביותר.

לאמיתו של דבר התעניינו הוגי הדעות דווקא במבוגרים שלא היתה להם הזדמנות ללימוד קודם לכן, או שלא מצאו עניין בלימודים יהודיים. גרינברג מביע במאמרו את אמונתו ש"רוח האדם אינה נחה עד שתשיג איזו הבנה [...] בתחום הערכי": האדם מחפש כל חייו אחר משמעות רוחנית. לפיכך, מבוגרים שהשיגו רווחה ומעמד אך חשים שלא מימשו את עצמם עשויים למצוא עניין רב בלימוד כתובים דוגמת קהלת, המדבר על מגבלות השפע. בעבר הורה גרינברג טקסטים תנ"כיים למבוגרים בקיבוצים חילוניים ובמסגרת תוכניות לחינוך מבוגרים ברחבי צפון אמריקה. במו עיניו ראה את התרוממות הרוח שאחזה במבוגרים השואלים שאלות ומגלים לראשונה את עוצמתם של כתבי הקודש.

בלב תל אביב הקימה רות קלדרון, אחת המחנכות שהשתתפו בפרויקט, את מכללת עלמא והצליחה למשוך לשם כמה מהאינטלקטואלים החילוניים הבולטים בישראל – אמנים, אנשי טלוויזיה ופוליטיקאים – ללימוד את המקורות בפרספקטיבה תרבותית.

לימוד מסוג זה מנותק מחייהם של ישראלים רבים. סופר ידוע סיפר לקלדרון על ילדיו שמימיהם לא ראו דף גמרא ואינם יכולים בשום פנים להבין את החלטתו לייחד מדי יום זמן ללימוד גמרא. ובפיהם היתה רק בקשה אחת: "אבא, אל תספר לאף אחד על המנהג המוזר הזה שלך."

בעלמא הנהיגה לקלדרון את תיקון ליל שבועות, לימוד תורה עד עלות השחר בחג, זכר למעמד מתן תורה לעם ישראל. יחד למדו המשתתפים כתובים שונים, ובהם מגילת רות, ודנו בנושאים כגון השפעת הטקסט התלמודי על הספרות העברית החדשה.

בתוך שנה אחת גדלה החבורה מאוד, והניסוי הצליח כל-כך עד שהוחלט

11 כל הציטוטים מדבריהם של הוגי הדעות לקוחים ממאמרים בספר זה, אלא אם כן צוין אחרת.

לשדר את המפגשים בשידור חי בטלוויזיה לאלפי צופים ברחבי המדינה; זו היתה עדות חיה לאמונתו של גרינברג שהכתובים הקלאסיים, על פרשנויותיהם השונות, עשויים להשפיע על מבוגרים שלא התעמקו בהם מימיהם.

מיכאל מאיר מתייחס לאי־יכולתן של משפחות רבות להנחיל לימוד יהודי לילדיהן. במאמרו הוא דוחק בפרנסי בתי־כנסת לסייע בטיפוח קהילות לומדים מבוגרים העשויים לגלות את החיות שבלמודים יהודיים:

במקרים רבים הורים המצטרפים לקהילת הלימוד הם נטולי זיכרונות יהודיים ואין ברשותם לא הזיכרונות הקולקטיביים של העם היהודי ולא זיכרונות אישיים של חוויות יהודיות שחוו בילדותם. אלה בוודאי פני הדברים כשמדובר במתגיירים, אך במידה הולכת וגוברת גם כשמדובר ביהודים מלידה [...] בתוך הקהילה הם עושים את דרכם מהיסטוריה למדרש ולזיכרון, אל מציאת הסיפור האישי שלהם בתוך הסיפור הקולקטיבי של עם ישראל ואל מציאת ערכים יהודיים שביכולתם להפנים מאוצר הכתובים.

אף־על־פי שהוגי הדעות כולם מסכימים שחינוך יהודי אידיאלי מתחיל בילדות, הם מסכימים שכל לומד יכול להיכנס לתהליך היעשותו לבן התרבות היהודית בכל רגע ורגע בחיים.

החינוך בגיל הרך

בתפיסת החזון של כל הוגי הדעות מיוחסת חשיבות לחינוך יהודי בגיל הרך. מאיר מאמין שקשר רגשי עמוק ליהדות הוא תנאי מוקדם למחויבות, ועל כן הוא מייחס חשיבות רבה לחינוך בגיל הרך. כיוון שבימינו רק מעט משפחות בתפוצות יכולות ליצור סביבה שעשויה להביא לידי מחויבות יהודית, שומה על המחנכים את בני הגיל הרך לזמן לילד חוויות עמוקות ולטפח קשרים עמידים בינו לבין המסורת. הניגון הלא נשכח של שירים יהודיים, היראה בהדלקת הנרות וחדוות ההודיה במילות ברכה קדומות עשויים להטביע בנפש הילד חותם רגשי עמוק שהוא מרכזי בתפיסת החזון של מאיר בדבר החינוך בגיל הרך.

ברינקר מודע לתפקיד המכריע שהחינוך בגיל הרך ממלא בטיפוח "היהודי

החדש" – הישראלי. בזמנו למדו ילדי העולים את השפה העברית בגן הילדים, חגגו את החגים היהודיים בקהילה המתחדשת וקלטו את משמעותם של חגים כגון ט"ו בשבט שהמחנכים הציוניים כרכו באופן ישיר בעבודת האדמה. באמצעות החינוך בגני הילדים למדו הורים ילידי הארץ, וגם הורים שזה מקרוב באו, להכיר את התרבות הישראלית המתחדשת ואת השיטות החדשות לטיפול בילד.

מהתקציב הדל שעמד לרשותם השקיעו הוועד הלאומי, הסתדרות המורים והתנועות הקיבוציות סכומים גדולים בהכשרתן של מחנכות מחוננות ומסורות, שאף נשלחו לחו"ל ללמוד בסמינרים לגננות על שם פרבל, פסטולצי ומונטסורי, עד שנפתח הסמינר הראשון בארץ לגננות.¹²

ילדים יהודים המתחנכים בסביבה שבה כל החגים יהודיים (שלא כמו בארצות המערב, שבהן החגים והסמלים הם נוצריים ברובם) עשויים לפתח תחושת שייכות טבעית, שהיא מאבני הפינה של הזהות בתפיסת החזון של ברינקר.

על-פי טברסקי, מי שאמורים להפגיש את הילד עם המצוות הם הוריו האוהבים, שבאישיותם ובהתנהגותם משמשים מופת לילדם והוא רוצה לחקותם. תהליך חיקוי זה מתחזק בתוכניות לגיל הרך המנוהלות בידי מחנכות, שאף הן דמויות שילדים בגיל הרך מחקים. החיקוי מתחיל בגיל צעיר ביותר, והוא השלב הראשון של ה"הרגל" (religious habituation). שלב זה מועשר במרוצת הזמן בהבנה האינטלקטואלית ובהבנה הרגשית הנרכשות במהלך הלימודים בבית-הספר ומחוצה לו.¹³

גרינברג רואה בחוויות הגיל הרך נכס יקר, ובעיקר בחוויות המעוררות סקרנות. יש לעודד את הילד להמשיך לשאול שאלות על אלוהים או על הרוע בעולם ולהתייחס אליהן ברצינות רבה, בהיותן בבואה של הצורך האנושי בחיפוש אחר רוחניות. אלה תבניות קדומות של שאלות ששאלו יהודים, והן

12 תרומתו של גן הילדים לעיצובו של העם המתחדש בארץ-ישראל מתועדת בהרחבה. ראו, לדוגמה, צבי שרפשטיין, תולדות החינוך בארץ ישראל (ירושלים: הוצאת ראובן מס, 1965), עמ' 64–67, ושלמה הרמתי, "תרומת גן הילדים להחייאת הדיבור העברי", בתוך ראשית החינוך העברי בארץ ותרומתו להחייאת הלשון (ירושלים: ראובן מס, 1979), עמ' 206–234. מערכת החינוך לגיל הרך בישראל שימשה שנים רבות דגם של חינוך ברחבי העולם.

13 רצוני להודות לעמיתי מרדכי ניסן, שהסב את תשומת לבי להתעניינות המתחדשת בתחום הפילוסופיה ובתחום החינוך כמושג "habituation" של אריסטו ולחשיבות ה"הרגל" בחינוך האופי. ראו Nancy Sherman, *Making a Necessity of Virtue: Aristotle and Kant on the* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), pp. 241–248. הפירושים של המושג "הרגל" אצל הרמב"ם ואצל אריסטו קרובים מאוד. ראו פרק 3 לעיל.

נידונות בכתבי הקודש במרוצת ההיסטוריה היהודית כולה. כאשר מבוגרים מגיבים לשאלות מסוג זה הם מפגישים את הילד עם תקדימים חינוכיים של המיומנויות הנדרשות להתוודעות למסורת הפרשנות – בלשון חז"ל: גירסא דינקותא.¹⁴

הרגשות ושפת הגוף המלווים את תשובותיהם של המבוגרים חשובים אף מתוכנן של התשובות. רצוי שילדים יחושו עד כמה המבוגרים, שהם אוהבים ומכבדים, מייחסים חשיבות לשאלותיהם. להורים ולמחנכי הגיל הרך יאמר גרינברג: "אתם מודעים להתרגשות האוחזת בכם למשמע מילותיו הראשונות של ילדכם או למראה צעדיו הראשונים, האם לא כך עליכם לחוש גם כאשר הוא שואל שאלה רוחנית?"

כדי להשיב על שאלות כגון "למה זורחת השמש?" או "למה יש עונות בשנה?" הורים ומחנכים נוהגים לפנות למקורות במדעי הטבע ובמדעי החברה – בייחוד לפסיכולוגיה של הילד – כדי לדייק בניסוח התשובות באופן שילדים יבינו אותן. גרינברג מצטרף לחוקרים דוגמת רוברט קולס, ג'ורג' פאולר ור"ג גולדמן, שחקרו את חשיבותן של שאלות רוחניות בחיי ילדים קטנים, אולם מדגיש את ההתפתחות הרוחנית של הילד כמטרה בפני עצמה בחינוך הגיל הרך.¹⁵ על-פי גרינברג, תתבסס תוכנית לימודים לגיל הרך על מאמץ משותף של מחנכים מוכשרים, רבנים חדי הבחנה, הוגי דעות היכולים להציע תשובות הולמות לשאלות הילדים ופסיכולוגים המאמינים שהרוחניות היא יסוד מיסודותיה של אישיות האדם.

על-פי גרינברג, יעד ראשון במעלה בתוכניות לגיל הרך בתפוצות יהיה לימוד עברית בתור שפה שנייה. כיוון שלדעתו "מטענם היהודי של המושגים והערכים שנזכרו לעיל אינו מועבר בתרגום", ללימוד כתבי הקודש ופרשנותם בשפתם המקורית נודע ערך ראשון במעלה.

הגיל הרך הוא תקופה בהתפתחות הילד שבה קל להקנות לו שפה שנייה, בעיקר כשהיא מחוזקת במוטיבציה שלו להבין מה המסורת היהודית משיבה על השאלות המרכזיות שמעסיקות אותו. משום כך, רבים סיכויי הצלחתה של תוכנית אינטנסיבית ללימוד עברית בגיל הרך. תוכניות ברוח זו הופעלו,

14 ראו גרינברג, תוספתא, פרשנות בפעולה.

15 Robert Coles, *The Spiritual Life of Children* (Boston: Houghton Mifflin, 1990); J.W. Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and The Quest for Meaning* (San Francisco: Harper and Row, 1981); R.G. Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence* (London: Routledge and Kegan Paul, 1964).

למשל, בבית-ספר תרבות במקסיקו סיטי ובבית-ספר הרצל-ביאליק במונטריאול, וכבר בשנות הארבעים של המאה ה-20 – בבית-ספר בית הילד בניו יורק.

מהן תוצאותיהן המעשיות של גישות שונות אלה לגיל הרך? גרינברג, לדוגמה, ודאי יתנגד למשקל המיוחד שמאיר מייחס לתחום הרגשי, בהיותו משוכנע שגילוי אינטלקטואלי ורוחני הוא חוויה רגשית עמוקה כשהיא לעצמה. גרינברג, בניגוד לטברסקי, יתעקש שיש להעדיף את הממד הרוחני על ממד ההתנהגות, שכן להשקפתו, כאשר הממד הרוחני נעדר מההרגל הוא עלול להיות עקר. ואשר לדבריו של ברינקר, הוא מקווה שאפילו ילדים קטנים מאוד ימצאו ביהדות את התשובות לשאלותיהם הקיומיות.

על אף ההבדלים בהשקפות עולמם, הוגי הדעות מסכימים שדרוש חינוך אפקטיבי בגיל הרך למימוש תפיסות החזון השונות שלהם. עם זאת, המציאות בימינו מתכחשת לתפקיד החשוב שהוגי הדעות מנסים לתקופה זו במהלך התפתחותו של הילד. אף-על-פי שמספרן של התוכניות בחינוך היהודי לגיל הרך בארצות-הברית גדל במידה רבה, משכורותיהן של הגננות והמנהלות הפרופסיונליות במגזר זה הן מהנמוכות בתחום ההוראה. אף שבארצות-הברית נדרשת מן המחנכות לגיל הרך הכשרה גבוהה במקצועות הכלליים, לצורך הסמכה מטעם המדינה, הכשרתן במקצועות היהדות מזערית וחינוכן היהודי הוא ברמה נמוכה משל כלל המורים בבתי-הספר היהודיים.

יתר על כן, כש-10 אחוזים מהמורות במוסדות החינוך לגיל הרך בארצות-הברית אינן יהודיות כלל (באחת הקהילות שיעורן הוא 21 אחוז), אפשר לשער מה יהיו מגבלותיה של תוכנית האמורה להתנהל על-פי גרינברג, שבה המורות נדרשות להגיב לשאלותיהם התיאולוגיות של הילדים מנקודת מבט יהודית, כשהם מצויים בסביבה האמורה להיות רוויה עברית.¹⁶ אפילו בישראל חלה שחיקה לאחרונה בחינוך לגיל הרך, שתשומת הלב והמשקל שיוחדו לו בה תמיד היו מושא לקנאה ברחבי העולם.

באופן פרדוקסלי, החינוך לגיל הרך מזמן שעת כושר ייחודית לקהילה היהודית. בסתר לבם, בתחילת דרכם כהורים, רבים מאמינים שהקניית חינוך

16 בתדריך על מדיניות, *Background and Professional Training of Teachers in Jewish Schools* (New York: Council for initiatives in Jewish Education, 1994) העלו אדם גאמורן, אלן גולדרינג ותחקירניהם ש-55 אחוזים מהמורות לגיל הרך לא רכשו השכלה יהודית כלשהי אחרי גיל 13. ראו גם Shira Ackerman, *Untopped Education in Potential: The Status of Jewish Early Childhood in America* (Baltimore: Jewish Early Childhood Education Partnership, 2002). אקרמן טוענת ש-30 אחוזים מן הגננות אינן יהודיות כלל.

נכון לילדם תאפשר לו לשנות את העולם ברבות הימים. המסורת היהודית תומכת באמונתם זו. הרמב"ם טוען שביכולתו של כל אדם להגיע למעלת משה רבנו.¹⁷ הוריהם של ילדים בגיל הרך מוכנים להשקיע אינסוף כוחות, אמון וכסף בעתיד ילדיהם ובחינוכם. בתקופה שבה הילדים נוהגים ללכת לגן עשוי האמון הראשוני שההורים נותנים בחינוך לשמש מקור שלא יסולא בפז לחינוך המשפחה כולה.

הורים שואפים יותר מכול שילדם יגדל ויהיה לאדם הגון, שיהיה "מענטש". שיערו בנפשכם איזה מסר יקלטו ההורים שיבקשו להבין מה פירוש "להיות מענטש" אם יופנו לגן ילדים בפעולה ויאמר להם "ראו במו עיניכם כיצד הדבר מתחולל".

לי שולמן הסב את תשומת לבי לכוחן של תוכניות חינוך מסוג זה, המכונות בפיו "הוכחות קיום" או "מראות של האפשרי". "הוכחת קיום" היא ראייה לכך שאפשר לתרגם רעיון חינוכי חשוב לעשייה.¹⁸ כשמזמנים מחנכים, הורים ומעצבי מדיניות לביקור באתר שבו הם יכולים לצפות בהגשמתה של תפיסת חזון ולחזוניה בפועל, התרשמותם עזה ביותר. העדות המוחשית מעורדת אותם לנסות לשעתק תוכניות כאלה ומגבירה אצלם את המוטיבציה להשקיע מאמץ ואמצעים רבים יותר בחינוך היהודי של ילדיהם.

יצירת "הוכחות קיום" בחינוך לגיל הרך היא הזדמנות ייחודית לחינוך היהודי בארץ ובתפוצות. במרוצת העבודה על הפרויקט דנו באפשרויות השיתוף למיניהן בין בית-ספר או קהילה בתפוצות לבין קרנות (או משרד החינוך כאשר מדובר בישראל), כדי להדגים איך תוכנית לגיל הרך החדורה חזון מחייב מטביעה חותם עמוק בילדים ובהורים. אילו היו המחנכים מוכנים יותר למשימה, ותוכנית הלימודים היתה רגישה יותר לצורכיהם וליכולותיהם של הילדים ומשפחותיהם, ייתכן שגם ההורים היו משתכנעים ומייחדים פרקי זמן ניכרים ללימוד היהודי שלהם עצמם.

חינוך פורמלי ולא פורמלי

לימודים בבית-ספר יהודי וחינוך יהודי אינם חופפים בהכרח. בדיון שניהלנו על תפיסת חזון בלימודים בבית-ספר הדגשנו שחינוך יהודי חייב להכיל גם את

17 הרמב"ם, הלכות תשובה ה, ב.

18 לי שולמן שוחח אתי על הרעיון בהזדמנויות שונות, ואף הציג אותו לעמיתים בבית-ספר מנדל למנהיגות חינוכית בירושלים.

יישום הרעיונות בחיים. הוגי הדעות היו תמימי דעים באשר לרעיון שהיהדות אינה מפרידה בין למידה להתנהגות: חינוך יהודי משמע חינוך האופי. בן התרבות היהודית, על-פי ברינקר, הוא רבי-דע, מתוחכם, וחבר פעיל בקהילה היהודית שבה הוא חי. רק כאשר יחוש מחויבות כלפי "משפחתו המורחבת" – העם היהודי – רק אז יוכל לתרום תרומה ניכרת לבני דורו. טברסקי גורס שיהודים "הלכתיים" מחויבים לנהוג ביושר בשעה שהם מנסים לפתור את הבעיות המורכבות שהם מתמודדים עמן יום-יום באמצעות דיאלקטיקה תלמודית המוארת בסוגיות פילוסופיות בעלות גוון שונה. על-פי מאיר, יהודים, מתוך עמידתם לנוכח הסתירה שבין מסורת למודרנה, חייבים ללמוד כיצד לחיות חיים אתיים אחרי שעזבו את מקורותיהם. עם זאת, בגלל זהותם היהודית הם נתבעים לנטות כלפי מחויבות לגישה היהודית לבעיות קיומיות. נטייה זו מצריכה תמיכה ותיקוף הנובעים מבקאות רבה במסורת היהודית.

מנקודת מבטו של גרינברג, מי שרכש חינוך יהודי ראוי ישתמש תמיד בכתבי הקודש ובפרשנות במקורם כב"מורה דרך מוסרי" לזמננו. בעת הדיונים שניהלנו במסגרת הפרויקט בחנו כיצד יכולות תפיסות החזון השונות להשפיע על הרכיבים החינוכיים של החינוך הפורמלי – בתי-הספר, תוכניות הלימודים וכוח האדם – ואף לחולל בהם שינוי. בחנו את הדרך שבאמצעותה יוכלו תפיסות החזון הללו לעצב גם את פני החינוך והמחנכים במסגרות לא פורמליות, ואת האפשרויות למיזוגם של שני התחומים, מאחר שאיננו מכירים דרך כלשהי שבאמצעותה תוכל תפיסת חזון רצינית של חינוך יהודי להתעלם מחשיבה, מרגשות או מעשייה.

בחינוך היהודי בישראל וברחבי העולם היהודי בימינו באה לידי ביטוי בדרך כלל התפיסה המקובלת שההוראה והלמידה בכיתה הן בעיקרן פעולות קוגניטיביות המצמצמות את תפקידם של הרגשות וההתנהגות, ולפעמים מתעלמות מהם לחלוטין. מספרן המועט של שעות ההוראה גורם למחנכים שיסתפקו בכך שתלמידיהם מבינים ומכבדים רק את הרעיונות הבסיסיים של היהדות. אחד היעדים המרכזיים בחינוך היהודי הוא התנהגות על-פי רעיונות אלה והעקרונות המוסריים הנלמדים בכיתה; אולם התנהגות כזו נתפסת לעתים קרובות כאילו היא מעבר לטווח ההשפעה של בית-הספר היהודי, כמו נועד עיצובה מלכתחילה למשפחה או למסגרות חינוך לא פורמליות.

על כוחן של תנועות הנוער מבחינה חינוכית ועל מעמדן בישראל משנות השלושים ועד שנות השישים של המאה ה-20 מעיד המקור הבא:

סיפור יישובה של הארץ, של הנחת יסודות לחברה חדשה ותרבותה ושל כינון הריבונות הלאומית הוא במידה רבה מאוד סיפור תולדותיהן של תנועות הנוער האלה [...] קשה להעלות על הדעת שבמשך תקופה של עשרים ושמונה שנים בלבד נוצעו כל המשימות הללו: נתינת השראה לדורות רבים של בני נוער מהתפוצות, הכשרתם לעבודה בא"י, עלייתם ויישובם בארץ שהיו ההישג העיקרי של המפעל הציוני, המהפכה בשינוי אורחות החיים והתרבות היהודים וההחלצות להגנה על מה שהוקם בארץ על-ידי פעולות צבאיות מאורגנות שהפכו מאוחר יותר לצה"ל, ושבלעדיהן לא היתה קמה המדינה [...] ¹⁹

אף-על-פי שמאז שנות החמישים והשישים של המאה ה-20 ירדו תנועות הנוער מגדולתן, הן מוסיפות להשפיע על החינוך ועל עיצוב הזהות בישראל. החברה למתנ"סים תורמת כיום תרומה חשובה לחינוך הלא פורמלי. המתנ"סים ממלאים תפקיד מכריע בקליטתם של מאות אלפי עולים מרוסיה, ובתפילות המאורגנות בהם לחילוניים ביום הכיפורים משתתפים אלפים.

בתפוצות רואים זה זמן רב במחנות הקיץ אמצעי רב עוצמה ליצירת מחויבות יהודית. מחנות המשתייכים לזרמים דתיים שונים הם חלק נכבד מחינוכם הדתי של החניכים, צוות המדריכים והעובדים האחרים. מאה אלף ילדים יהודים משתתפים במחנות הקיץ של המרכזים הקהילתיים היהודיים בצפון אמריקה. תנועות נוער דתיות, תנועות נוער ציוניות וארגונים בקמפוסים, כגון הלל, משמשים אכסניה ל"התנהגות יהודית" לצעירים. ספורט, אמנות, דרמה, סיורים, סופי שבוע למשפחות וביקורים בישראל מזמנים חוויות חינוכיות עשירות לתלמידים בתפוצות, בייחוד בתחום האתי. סיורים של תלמידים ישראלים באירופה ללימוד נושא השואה וביקוריהם בקהילות יהודיות מטביעים בהם את חותמם. בצרפת ממשיכה תנועת הצופים היהודית למלא תפקיד חשוב מאוד בחינוכם של צעירים, כמוה כתנועות נוער ציוניות אחרות ברחבי אירופה.

בעבר היו המשפחה, השכונה, ואפילו "הרחוב", "הוכחה חיה" לרעיונות יהודיים כפי שפורשו ובאו לידי ביטוי בחיי היום-יום; היום החינוך הלא פורמלי הוא שמציע מסגרות ליישומם של רעיונות הנלמדים בכיתה ואמורים

19 צבי לם, תנועת הנוער הציונית במבט לאחור (תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 1991), עמ' 8.

להטביע את חותמם מחוץ לכותלי בית-הספר.²⁰ בפעילויות כגון מחנאות וספורים חינוכיים יש פוטנציאל לטיפוח קהיליית לומדים הרוחמת בני נוער, מורים, מדריכים והורים למאמץ מתמשך לחיות על-פי תובנות המסורת היהודית. דיבורים בלבד של המורים, רהוטים ככל שיהיו, על התייחסות ראויה לזולת לא יועילו. העיקרון המופשט עומד במבחן אמת כאשר, לדוגמה, שתי נערות מנסות יחד להקים אוהל במטר סוחף.

תוכניות חינוך לא פורמלי מיוחדות זמן – שאין להמעט בחשיבותו בימינו – ומקנות סביבה ייחודית לגוף ולנפש כדי שיוכלו להסיר את המחיצות ולהדבר.

ההבחנה בין חינוך פורמלי לחינוך לא פורמלי עשויה לסייע בארגון החינוך היהודי, אולם בה בעת היא עלולה להיות לו לרועץ בהשגת יעדיו. כדי להקיף את הלמידה ואת העשייה הנדרשות ביהדות, בתי-ספר טובים חייבים לשלב צדקה או תרומה לחברה או מחויבות קהילתית בתוכניות הלימודים שלהם, כפי שמחנות קיץ ידועים נהגו לשלב בפעילותם תוכניות בלימוד טקסטים יהודיים וקריאה וכתביה בעברית. הקשר שבין חינוך פורמלי לחינוך לא פורמלי אינו קשר של הדרה הדדית. לימודים בבית-הספר נוטים להתמקד בחשיבה ובהבנה, ואילו חינוך לא פורמלי פונה יותר לרגש ולפעולה – אולם יש ביניהם הדדיות וחפיפה מסוימות, או לפחות צריך שכך יהיה.

מאמצים רבים יוחדו לניסיונות ליצור קשר בין פעילותן של תנועות נוער דתיות וחילוניות בישראל לבתי-ספר, בעיקר בתחום החינוך לאזרחות טובה, ללא הצלחה רבה. תנועת בתי-הספר הקהילתיים בישראל נוסדה ב-1977, ומטרתה המוצהרת היתה להעשיר את הלימודים בכיתה בתוכניות שהתקיימו אחרי שעות הלימודים. אולם למרות כוונותיה הנאצלות, טרם הצליחה לממש את שאיפותיה.

בקהילות יהודיות ברחבי העולם נעשו מדי פעם בפעם ניסיונות לערוך ליחידים ולמשפחות לאורך השנה תוכניות במחנות קצרי מועד. נעשו אף ניסיונות לתאם בין החינוך בבית-הספר לחינוך במסגרות לא פורמליות, שהחשובות שבהן – שהייה ולימודים בישראל. אולם כמעט אי אפשר לציין

20 ישראל שפלר מזכיר לנו במאמרו לעיל: "בעבר, החינוך היהודי המסורתי יכול לסמוך על חיי משפחה חדורי סנטימנטים, על מושגים ופרקטיקות דתיים יהודיים, וכך למקד את תשומת הלב בלימוד הפורמלי של כתבי הקודש. בתי-ספר יהודיים בימינו אינם יכולים להסתמך על משפחתיות מעין זו כעל נתון מובן מאליה בחיי התלמידים." הוא דן בצורך בהרחבת החינוך היהודי כדי שיקלול חינוך לא פורמלי, חינוך רגשי, חינוך מבוגרים וחינוך המשפחה.

ניסיון מתמשך כלשהו לערוך תוכנית לימודים מקיפה שתתאם, לדוגמה, בין האופן שבו נלמד נושא הדאגה לזולת בכיתה לאופן יישומו במגרש הספורט. למרות ההכרה בחשיבותו של החינוך הלא פורמלי, עדיין אין מתייחסים אליו כאל תחום התמקצעות רציני המעוגן בתשתית תיאורטית שמכילה עקרונות בסיסיים דוגמת החינוך הפורמלי. בישראל, בארצות-הברית וברחבי העולם כולו יש מעט מאוד מוסדות שאפשר להכשיר ולהסמך בהם מחנכים לעיסוק בחינוך יהודי לא פורמלי, כשם שטרם נוצרו די תנאים להשתלמותם המקצועית השוטפת.

מוסדות מסוימים בקהילה מזוהים עם חינוך פורמלי (בתי-ספר) או עם חינוך לא פורמלי (מתנ"סים). לעתים קרובות, כיוון שתומכים בהם ארגונים שונים שלפעמים מתחרים זה בזה, הם לוקים בפיצול והכול ניזוקים מכך. זה יובל שנים מתנהל ויכוח על טיבה של זהות יהודית, הן בספרות החינוך הן בהרצאות – האם במסגרות מנותקות זו מזו של חינוך פורמלי ולא פורמלי אפשר לחנך יהודים שהמסורת מעוררת בהם ריגושים, שרוצים להשתתף בה ויודעים כיצד עושים זאת? שערנו בנפשכם קהילה שבה נציגי המתנ"ס פונים להנהלות בתי-ספר ומציעים להן את שירותיהם: הם מבקשים לברר, לדוגמה, אילו טקסטים הם בוחרים ללמד תלמידים המתכוונים לבת מצווה ולבר מצווה כדי שיכירו איך המסורת היהודית מגדירה "אדם אחראי". על בסיס הטקסטים הללו הנציגים מציעים התנסויות שיאפשרו לילדים לנהוג על-פי אותם ערכים. פעילות המרכזים היהודיים מתמקדת כיום בהקניית ערכים יהודיים באמצעות פעולות המתנהלות בחסותם, כגון פעילות עם קשישים או הכנות לחגים היהודיים. בעתיד ראוי לנסות לברר כיצד אפשר לטפח בקרב מדריכי הספורט את המודעות להיותם גם מחנכים יהודים.

אחד האתגרים של החינוך היהודי בימינו הוא יצירת מסגרות שאין בהן מחיצות בין חינוך פורמלי לחינוך לא פורמלי, ושמתפחים בהן באופן משולב את האינטלקטואלי, הרגשי וההתנהגותי.²¹

21 In *Praise of Cognitive Emotions* (New York and London: Routledge, Chapman & Hall Inc. 1991) טוען ישראל שפיר, בניגוד לנטייתם של אי אלה פילוסופים, פסיכולוגים ומחנכים, שאי אפשר להפריד בין התנסות קוגניטיבית לבין התנסות אפקטיבית, בין חשיבה לרגש. שוואב אומר דברים דומים בהתייחסותו למעמדו של "דיין" בתחום החינוך; ראו "Eros in Education". ראו גם שלמה פוקס וויליאם נובק, חזון שבלב (סדרת המונוגרפיות של קרן מנדל, 2000), עמ' 5.

הטקסט

בדיונים על תפקיד הלימוד הבית-ספרי בחינוך היהודי בלטה מרכזיותו של הטקסט בכל תפיסות החזון של הוגי הדעות שהשתתפו בפרויקט. בין שהגישה הלכתית, בין שהיא חילונית מובהקת, אי אפשר שלא לפנות לספרים. כדברי חז"ל, "ניתי ספר ונחזה" ("הבה נביא ספר ונראה") – אם יש בינינו חילוקי דעות, נפנה לטקסט ונברר לאיזה צד הוא נוטה.

היהדות מעוגנת בטקסטים. כל הוגי הדעות שהשתתפו בפרויקט, החל במומחים למחשבת ישראל, לספרות השוואתית, למקרא, לתלמוד, להיסטוריה יהודית בת זמננו, וכלה במומחים לפילוסופיה של החינוך היהודי או לפילוסופיה כללית, כולם ממקדים את תפיסת החזון שלהם לחינוך יהודי במילה הכתובה.

טקסט, לא ספרי לימוד, הוא נשמת הלימוד בבית-הספר היהודי. הוא אמור להימצא בבסיס תוכנית הלימודים, ולהשפיע גם על הפדגוגיה. הוגי הדעות מאמינים בטקסט ודבקים בו גם כאשר הם חלוקים בדבר מידת חיוניותם של טקסטים מסוימים והתפקיד שהם אמורים למלא. ב"טקסט" הם מתכוונים למקורות עצמם, ולא לסיכומיהם או לתיאוריהם.

באותה מידה הוגי הדעות מחויבים לניתוח טקסטואלי מעמיק של המקורות ושל הפרשנויות למיניהן (שהן טקסטים כשלעצמן). הם שואפים שהלומד ילמד לשאול שאלות כגון: מה השאלה שהמחבר מבקש לענות עליה? או, מה הדילמה הנידונה? לדוגמה, כיצד מבחינים בין ההלכה לבין החוק היווני או החוק הרומי בחברות השכנות?

מה תפקיד הטקסט? ראשית, עליו לעורר את הדחף האינטלקטואלי ולהגיב אליו. כל הוגי הדעות סבורים שהפנייה לאינטלקט היא שמנחה בני אדם וממריצה אותם. שנית, עליו לעורר כמיהה רגשית ולספק אותה. קריאת הטקסט כראוי תעורר רגש עמוק. גם טקסט שלכאורה אין לו קשר כלשהו לנושאים רגשיים עשוי להיות מרתק ביותר, אם יש פתיחות לכך, במהלך פענוחו והבנת הכוונה הטמונה בו.

מורה קשוב לתלמידיו עשוי לשמש "שדכן", בלשונו של גרינברג, בין הטקסט לבין רגישויותיו של התלמיד. מורה רגיש שואל כמובן כיצד אפשר ליצור קשר בין טקסט נתון ללומד המסוים.

ב-1975 ערך מיכאל רוזנק, ממרכז מלטון לחינוך יהודי בתפוצות באוניברסיטה העברית, תוכנית לימודים להקניית ערכים יהודיים. במרוצת הזמן הונהגה התוכנית בבתי-ספר בישראל ובקהילות יהודיות ברחבי העולם.

לתוכנית הלימודים נלווה סמינר שעסק באופן הצגת החומר ובהקניית הגישה למורים המשתתפים ולתלמידים.

אחד האתרים הניסויים הראשונים היה בית-ספר יהודי במלבורן שבאוסטרליה. המנחה – מורה מומחית שנשלחה מטעם מרכז מלטון לעבוד עם המורים באותו בית-ספר – חזרה בפחי נפש. בניסיונה ללמד את היחידה שעסקה במגילת רות, התמקדה בערך "נאמנות", שהעיון בו, לדעת עורכי התוכנית, אמור לעורר עניין מיוחד בקרב מתבגרים, שכידוע, מרבים לעסוק במשמעות של נאמנות וחברות.²²

אלא שלא כמצופה, סיפרה המורה בדיווחיה, פרצו התלמידים בצחוק, לגלגו על הטקסט והצהירו, "למי אכפת בכלל מנאמנות? לנו חשוב לעשות כסף."

כיצד עליה להגיב להתנהגות זו של התלמידים? עמיתיה בסמינר הציעו שתאמר, "בסדר, אתם מאמינים שמגילת רות מכילה ערכים נאיביים ומגוחכים. אדרבה, ציינו אתם את הערכים שלכם, ויחד ננסה לדמיין עולם שהערכים שאתם מציעים שליטים בו."

התלמידים יאמרו "התעשרות" ו"הצלחה", ואז תתעורר השאלה כיצד אמורה להתנהל חברה המושתתת על ערכים אלה. בשרטטם תמונה של חברה המבוססת על "שרידותם של בעלי ההון" ועל חברה שאנשיה מעוניינים רק ברווחים אישיים, יבינו התלמידים שדינה של חברה כזו לכלות את עצמה. המורה תוכל לציין את סיפור המבול בספר בראשית, העוסק בנושא דומה. כפי שנחום סֶרְנָה ואחרים מסבירים, המבול הוא תוצאה של "ותמלא הארץ חמס". סרנה מתבסס על מומחיותו בפילולוגיה ומפרש "חמס" – אלימות מוסרית. כשהסדר המוסרי מתערער אין סיכוי שהסדר הפיזי יאריך ימים. מבול הוא תוצאת התמוטטות.²³ אחרי שהמורה מנחה את התלמידים בהתמודדות עם התוצאות המשתמעות מהערכים שהעלו, וכשהם נוכחים לדעת שעולם המבוסס על ערכים כשהם אינו בר קיום, היא יכולה לחזור לשאלה המקורית

22 תוכנית הלימודים הושפעה מתורתו של אריק אריקסון, המדגיש את חשיבותה של "נאמנות" בקרב מתבגרים. הוא מתאר את גיל ההתבגרות כתקופה שהצעיר נאבק בה על זכותו לחיות על-פי ערכי נאמנות. ראו Erik H. Erikson, *The Challenge of Youth* [Originally published as *Youth: Change and Challenge*] (New York: Anchor Books), 1965, pp. 1-28.

23 Nahum M. Sarna, *Understanding Genesis: The Heritage of Biblical Israel* (New York: Melton Research Center of the Jewish Theological Seminary of America, 1964), pp. 37-67.

בדבר ערכים חשובים אחרים שעשויים להנחות את בני האדם. עתה היא יכולה לשאול, "מה זו נאמנות, ומדוע היא חשובה? לפנינו הטקסט של מגילת רות, העוסק בהקמת עולם ולא בהריסתו. בואו נקרא אותו יחד, ננסה להבין את הבעיות שהטקסט עוסק בהן ונראה איך הוא מתמודד אתן."

איננו מפרידים בין הטקסט לבין עולמם של התלמידים והמורה. במוקדם או במאוחר אנו מוצאים את עצמנו מתייחסים לארבעת הבסיסים המרכזיים את תחום החינוך של שוואב ולזיקתם ההדדית: אישיותו של התלמיד, הבנתו של המורה, השפעתה של החברה וניתוח מעמיק של חומר הלימודים – במקרה זה, מגילת רות.

אמנם הוגי הדעות מאמינים כולם בכוח הטקסט, אך גרינברג הוא הקיצוני שבהם, בגלל אמונו בכוח הטקסט, שעשוי לחדור ללב המבוגר גם אם הוא מנוכר ליהדות, כאשר הוא מוגש באופן אותנטי.

הוגי הדעות מסכימים גם שאחת המטרות העיקריות של טקסט יהודי היא להנחות את ההתנהגות.²⁴ יש תלמידים שיכולתם להבין טקסט לעומקו גוברת כאשר הלימוד הפורמלי משולב בלימוד לא פורמלי. אם התפילה בתנ"ך מהפכנית, כפי שגרינברג מלמד אותנו, בהציעה להתפלל תפילה אישית וספונטנית,²⁵ כיצד עולה הסבר זה בקנה אחד עם תפילת הקבע בסידור ועם הריטואל של שלוש תפילות יומיות? אמנם התלמיד יכול לשנן את התפילה, אך הוא ייזקק כנראה גם למוזיקה ולסביבה אסתטית כדי לשחרר את הרגשות שהגיעו את המחברים שמילותיהם השתמרו בסידור.

התפילה בבתי-ספר יהודיים היא פעילות העלולה לעורר בעיה חינוכית, שכן לעתים קרובות אין בה להט והיא חסרת משמעות בעיני התלמיד. הדרך המקובלת בחינוך הפורמלי מתאימה הרבה יותר לניתוח טקסט של תפילה מאשר לעירור חוויית התפילה. רצף בין חינוך פורמלי לחינוך לא פורמלי יאפשר לתלמידים לבחון בהצלחה את המתח שבין טקסטים מסורתיים

24 גרינברג יצא מגדרו למשמע הפירוש המעוות של ברוך גולדשטיין לטקסטים הדתיים שהשתמש בהם להצדקת הטבח שעשה ב-29 ערבים בפורים 1994, בשעת תפילתם במערת המכפלה בחרון; הוא חיבר מאמר שבו הוא מביע את סלידתו מעיוות טקסטים בידי קיצוניים. ראו Moshe Greenberg, "A Problematic Heritage: The Attitude Toward the Gentile in the Jewish Tradition – An Israeli perspective", in *Conservative Judaism* 48: 2 (1966), pp. 23-35, וכמו כן תרגום המאמר בטורא ד (תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 1996), עמ' 9-17. וראו גם התוספתא לגרינברג לעיל.

25 Moshe Greenberg, *Biblical Prose Prayer as a Window to the Popular Religion of Ancient Israel* (Berkeley: University of California Press, 1983), pp. 47-52.

קבועים לבין הצורך בספונטניות, שהיא מרכזית בתפיסת התפילה של גרינברג וטברסקי.

כדי להפיח חיים במילים שלכאורה הן חסרות חיים, מזהיר גרינברג, החינוך היהודי חייב להקנות לתלמידים שיעור משמעותי של טקסטים מסורתיים – משמעותי באפשרו בחירה משכנעת, ומשמעותי בהיקפו. במקומות אחרים בכתביו גרינברג מתייחס לאתגרים קשים במיוחד שמורה המנסה להתאים טקסטים עתיקים לתלמידים בימינו צריך להתמודד אתם – פמיניזם, דמוקרטיה ופונדמנטליזם.

בהרצאה שנשא ג'וזף שוואב ב-1983 לפני מחנכים יהודים בכירים העלה את השאלה, "האם בכוחו של ספר לחולל מהפך בחיך?" תשובתו היתה: "זה תלוי. אם אתה מוכן, הוא יכול."

מהי "מוכנות"? אדם יקרא מאמר וישכח אותו מיד; אך עשור שנים לאחר מכן ייפול לידיו אותו מאמר ויתברר לו, להפתעתו, שנכתב ממש בעבורו. תפקיד החינוך היהודי לדאוג שמגע מעין זה יהיה סביר ולא אקראי. לעתים אדם מיוחד במינו קורא טקסט שמחולל שינוי באופן חשיבתו. אולם אל לנו לבסס מערכת חינוך על החריג, שהרי אנשים מיוחדים אינם תלויים בנו, והם יכולים לנתב את דרכם בלעדינו, גם במחיר נטישת המערכת. על-פי גרינברג, טקסט עשוי לשנות את מהלך חיך, אך המפגש אתו מותנה בהכנה. כיצד אפשר להבחין בין גישתו של מורה המלמד טקסט יהודי על-פי גרינברג לבין מורה המלמד על-פי טברסקי, שהרי שניהם משקעים את הלומד בכתובים?

מורה מבית-מדרשו של טברסקי ישאף שתלמידיו יעמיקו בקיום המצוות באמצעות לימוד. קיום מצווה שאינו מושתת על דעת ייהפך להתנהגות מכנית, ואילו לימוד שאינו כרוך בעשייה יהיה תלוש מהחיים. המשימה המוטלת על המורה היא לקיים מגע חי בין טקסט לקיום מצוות.

מורה בבית-ספר של טברסקי חייב להאמין בתורה מן השמים כדי שיוכל למסור אותה הלאה, לתלמידיו, באופן אותנטי. המורה של טברסקי חייב לשמש דמות מופת דתית. על-פי טברסקי, גם אם ידע לחשוף את היופי שבחיים כאלה, אך בלי שהוא עצמו יקיים מצוות, הוא אינו זכאי לשמש מופת.

ואילו בבית-ספר על-פי גרינברג אין לאמונות המורה ולאופן שבו הוא מקיים מצוות אותה משמעות הנודעת ליכולתו לחשוף את עיקר הטקסט ולפנות אל הכמיהה הרוחנית של תלמידיו. הצורך הוא בראש ובראשונה להבין את הטקסט. "מה שנדרש מהמורה למקרא אינו אמונה כי אם הבנה,"

אומר גרינברג, "לא הסכמה אלא מודעות לעומקם של הנושאים שבהם הוא עוסק. אין צורך להיות מוסלמי, נוצרי או בודהיסט כדי ללמדם כראוי. צריך להבחין בעמדה משמעותית אפשרית באמונות אלה לגבי בעיות דתיות קיומיות."²⁶ המורה יצליח להעביר את המסר של הטקסט כאשר יבין התלמיד בעת הדיון בסוגיות תיאולוגיות קיומיות שהוא משתתף בו שהטקסט הוא גם סמל של המרחב הטראנסצנדנטי שמעבר לעצמי.

על-פי ברינקר, טקסט הוא אמצעי לשחרור, לא רק לחניכה. טקסט בבית-ספר של ברינקר אמור להפגיש את התלמיד עם ההיסטוריה שלו, עם ההגות והספרות שיצרו יהודים, בייחוד בתקופה המודרנית, באופן שיוכל לבסס את זיקתו לעמו על מצע עשיר ועצמאי יותר. ברינקר רוצה בתלמיד שמעורבותו הפעילה בעולם מעוגנת בערכים ובמחויבויות של "משפחתו", כלומר של העם היהודי ומחשבת ישראל.

כאשר הלומד ער למסר של תרבותו שלו בלבד הוא אינו אדם משוחרר אלא איש צר אופק, שבעיני ברינקר נחשב לכישלון. מאידך גיסא, אם התלמיד שוקע בטקסטים יהודיים ובמחשבת ישראל וכעבור זמן מחליט לדחות היבטים מסוימים ביהדות בעודו ממשיך להיות חבר פעיל ואחראי בקהילה היהודית ובקהילייה האנושית, יטען ברינקר שלימוד היהדות הרים תרומה חשובה להתפתחותו. ברינקר יוצא להגן על חירות התלמיד לבחור מה רצונו לשמר ומה הוא מבכר לדחות. עם זאת, הוא מאמין שהתלמיד יגלה בחיים היהודיים פנים שיש להם חשיבות מבחינתו.

ברינקר מחויב למקורות ולשפה העברית, אך טעמיו שונים מטעמיו של גרינברג. תפיסת החזון של גרינברג מופנית ליהודים ברחבי העולם, ואילו ברינקר מתמקד בעיקר ביהודים בישראל ששפת אמם עברית. תשומת לבו מופנית לטקסטים יהודיים שנכתבו במאות השנים החולפות, משום שבעיניו השפיעה האמנסיפציה על המצב היהודי יותר מכל אירוע שקדם לה. לדידו היתה ההשכלה אירוע זהה בעוצמתו למעמד הר סיני; תקופת ההשכלה החלה כשפרצו היהודים לעולם המודרני והחליטו להיות עם ככל העמים, בשאיפה לקבוע את גורלם כמו ידיהם ולעצב את חברתם הם.

מורה מבית-מדרשו של ברינקר ישאל שאלות כגון: אילו ערכים יאפיינו את החברה היהודית? כיצד עלינו להתנהג כלפי הערכים החיים בקרבנו? לאומיות – מה ערכה ומהן סכנותיה? הטקסטים כפי שהם נלמדים בבית-

Moshe Greenberg, "On Teaching the Bible in Religious Schools", in *Jewish Education* 29:3 (1959), p. 45

ספרו של בריןקר יחשפו את העבר היהודי הנאצל לצד המאבקים הפנימיים. בבית-ספר כזה ימצאו התלמידים בתהליך "התחנכות": יעד הלימוד הבית-ספרי מבחינתם הוא "חינוך עצמי" שיימשך כל ימיהם.

בבית-הספר של מאיר, בבית-ספרו של טברסקי, חניכת תלמידים למסורת היהודית תתחזק באמצעות טקסט. בשני המוסדות יתקבל הטקסט ככלי להקניית ערכים ואמונה. התיאולוגיה חשובה בעיני מאיר כבעיני טברסקי: אנו מצווים להיות בצלם אלוהים ולבטא מחויבות יהודית דתית בדיאלוג שלנו עם העולם. מאיר מבקר את החינוך הרפורמי היהודי בעבר על שלימד את הפן המשותף בינינו כיהודים לבין שאר העולם בלי שידגיש די את האופנים שבהם אנו שונים.

בגישת מאיר הטקסט מסייע בחניכת התלמיד בקיום המצוות. גישת גרינברג לטקסט אינה כוללת דרישות כאלה. אולם מאיר נבדל גם מטברסקי, בכך שבית-ספרו יכין את התלמיד לבחור רק במצוות המשמעותיות ביותר בעיניו. מאיר, בניגוד לטברסקי, מתמקד בטקסטים מן ההיסטוריה היהודית המראים שהיהדות משתנה עם הזמן. המורים בבית-ספרו לא יסכימו עם טברסקי בראייתו את היהדות כשיחה שכל משתתפיה יכירו בה שהיא נמשכת מימות התנ"ך, דרך התלמוד והרמב"ם, עד ימינו.

המנהל

הן המחקר הן הניסיון מצביעים על כך שתפיסות חזון עלולות להישאר בגדר הצהרות בלבד, אך בכוחן גם להטביע חותם עמוק ביותר בבית-הספר.²⁷ במסגרת הפרויקט הסיקו הוגי הדעות והמחנכים שוב ושוב אותה מסקנה – אין להסתפק במנהל שהוא איש ניהול מוכשר בלבד; עליו להיות בראש ובראשונה מנהיג חינוכי.

כשהמנהל אינו מעודד את בית-ספרו, אינו תומך בו או אינו מוביל אותו בעת תרגומה של תפיסת החזון לפעולות יומיומיות, מרחפת על בית-הספר סכנת היסחפות ללא כיוון. מוריו יאבדו את מיקודם, ומהתלמידים ומההורים

27 בספרה *The Good High School: Portraits of Character and Culture* (New York: Basic Books, 1983) מתארת שרה לורנס לייטפוט שישה בתי-ספר מצליחים שמנהלים הם בעלי תפיסת חזון מובהקת, ושהצלחתו להדביק בה את המורים ואת הצוות המנהלי.

תימנע ההתרגשות האמורה ללוות חינוך שפרטיו, ולו השוליים שבהם, נועדו להקנות משמעות ומובחנות.²⁸

באותו האופן, כשמורידים את ההנהלה לדרגה שנייה, כשהאחרים לניהול אינם שותפים בתפיסת החזון ואינם פעילים במימוש שאיפותיה, היא עלולה להידרדר לכדי סיסמאות ריקות במקום להשתרש בהוויתו של בית-הספר. אמצעי החינוך אינם נייטרליים בין שמדובר במשמעת התלמידים, בין שמדובר במדיניות המלגות, בין שמדובר בתיאור תפקידה של מזכירה חדשה.

בבתי-ספר שבהם תפיסת החזון חשובה לא ייתכן אפוא שיראו בניהול אך ורק טיפול בנושאים השגרתיים, שלא כמנהיגות חינוך, הנתפסת כעיסוק בעילאי וברוחני. את סביבת בית-הספר – ה"חמצן" שלו – קובעת מידת המחויבות של הצוות כולו.

מנהיגי בית הספר – המנהל, ראשי ההנהלה וחברי הוועד המנהל – אינם אמורים להתמקד רק במטרות אלא להתעניין גם בהתרחשויות השוטפות. הם שצריכים להתעקש שההערכה והבדיקה העצמית יהיו מוכנים בחיים המוסדיים. למרות הלחצים היומיומיים, עליהם לגלות התנגדות לכל ניסיון להפריד את תפיסת החזון מיישומה ומבחינתה הנמשכים. כדי שתפיסת החזון תתקבל ברצינות הראויה בחינוך היהודי ייאלצו קהילות בישראל ובתפוצות להכיר בצורך הדחוף באיתור קפדני של אנשים בעלי שיעור קומה לתפקידי ניהול בית-ספר, בהכשרתם לתפקיד ובקליטתם.

על חשיבות הדבר אפשר ללמוד ממחקר החינוך האמריקני: ממחקרו פורץ הדרך של ג'יימס קולמן על ביטול ההפרדה בבתי-הספר בארצות-הברית עלה כביכול בעיני אחדים שלמעמד הסוציו-אקונומי של ההורים יש השפעה על הפער בין הישגיהם החינוכיים של תלמידים שחורים להישגיהם של תלמידים לבנים יותר משיש לבית-הספר.²⁹

שלוש-עשרה שנים אחר-כך ציין רונלד אדמונדס מחקרי מעקב שמצאו בתי-ספר שהצליחו לשפר באופן ניכר את הישגיהם של תלמידים ממעמד

28 חברי הצוות החינוכי בבית-הספר האורתוגני שהקים בזמנו ברונו בטלהיים בשיקגו זוכרים את החשיבות שייחס לתפקיד ששרת רגיש עשוי למלא בחינוכם של הילדים החוסים. תיאור מלא של בית-הספר ראו אצל Bruno Bettelheim, *Love is Not Enough* (Glencoe, IL.: Free Press, 1950).

James S. Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity* (Washington, D.C.: US Office of Education, National Center for Educational Statistics, 1966).

סוציו-אקונומי נמוך יותר דווקא.³⁰ מתברר שהמנהל היה גורם מכריע בהצלחתם של בתי-הספר הללו.

מי שמעוניין בשיפור החינוך הממלכתי בארצות-הברית מודע לעמדת הכוח וההשפעה שיש למנהלים.³¹ בארצות-הברית אף הוקמו מרכזים המציעים למנהלים השתלמויות נמשכות המשפרות את יעילותם.

בישראל ובחינוך היהודי בתפוצות טרם הושקעו המשאבים הדרושים להכשרת מנהלים ולהשתלמותם. רק לאחרונה נעשו הורים ופעילי ציבור בתפוצות מודעים למחסור הקריטי במנהלי בתי-ספר יסודיים ותיכוניים. עם התרחבותה של מערכת החינוך היהודית הצטמצם באופן ניכר מספרם של מנהלי בתי-הספר המשלימים המועסקים במשרה מלאה. כיצד אפשר לשפר את רמת החינוך היהודי של כשני שלישים מן הילדים במערכת שבה הלימודים היהודיים מתנהלים בבתי-ספר משלימים? מישו חייב לשאת באחריות המלאה על בית-הספר, לייחד את הזמן והאנרגיה הדרושים לא רק לניהולו התקין אלא גם לשיתופם המלא של "בעלי המניות" – ליידע אותם ולדרבנם להשתתף בעיצוב תפיסת החזון של דמות בן התרבות היהודית שהם מבקשים לחנך ולטפח בבית-ספרם.

בבית-ספר של שפלר, לדוגמה, יתייחסו בכבוד רב למחשבותיהם ולרגשותיהם של התלמידים, ללא כל קשר לנקודת המוצא של דרכם החינוכית. האופן שבו צוות המשרד מקבל את פני ההורה, האווירה שבה מתקבל תלמיד שיש לו בעיה כלשהי, יחסה של ההנהלה למורה, פועלים בשני כיוונים – או שהם מגבירים את המחויבות שיש לבית-הספר כלפי כל מי שנמצא בין כתליו ומתייחסים אליו כאל אישיות ייחודית, או שהם מחבלים בה. המנהל הוא הדמות המרכזית הנושאת באחריות ליצירת תרבות בית-הספר המבטאת ערכים אלה ומטפחת אותם.

Ronald Edmonds, "Effective Schools for the Urban Poor", in *Educational Leadership* 37 (1979), pp. 15-24

31 מ.ד. אדמנדס, "The School-Administrator: Modern Renaissance Man", in *The Teachers College Record* 69 (1968), pp. 641-648; Thomas J. Sergiovanni, *The Principals Perspective* (Boston: Allyn and Bacon, 1987), pp. 177-192; Seymour Sarason, "The Principal", in *Revisiting "The Culture of the School and the Problem of Change"* (New York: Teachers College Press, 1996), pp. 139-162; Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, 3rd ed. (New York: Teachers College Press, 2001), pp. 137-150

בית-ספר על-פי ברינקר, המייחס חשיבות עליונה ליכולת התלמידים להחליט החלטות עצמאיות המבוססות על ניתוח ביקורתי של רעיונות מעמיקים, צריך להפוך את הניסויים שהתלמידים עושים ואת טעויותיהם לחלק חיוני מתהליך הלמידה. ראוי שהמנהל יתמוך בניסויים כאלה – זו משימה לא קלה, ולעתים אף קשה יותר לשכנע אחרים שהיא ראויה. לא זו בלבד שהמנהל בבית-ספרו של גרינברג לומד בעצמו במשך היום בבית-הספר, אלא שהוא גם אמור להצטייר בעיני תלמידיו כמי שמיישם את פירות לימודיו בעבודתו. התלמידים רואים אותו בספרייה בשעה שהוא מעיין בטקסט קלאסי. מנהל בית-ספר של גרינברג מייחד זמן ללימודיו הוא אף-על-פי שלעולם אין לו פנאי לכך. יש לזכור גם שמעורבות אינטנסיבית בחיי הקהילה היא היעד השלישי שגרינברג מתאר. המנהל משתתף אפוא עם התלמידים, בשעות הלימודים, באיסוף תרומות ובהכנת חבילות מזון, או קמחא דפסחא שהם מחלקים לנצרכים ערב הפסח. מהיתאורים הללו מתקבל דימוי של תפקיד שלכאורה מעטים יכולים להתמודד עם דרישותיו. אחת התשובות לבעיה היא השתלמויות מקצועיות נמשכות למנהלים, כנהוג אצל מורים. אם תפקידו של המנהל מצריך, לדוגמה, חמישה-עשר תחומי התמחות ומנהל מסוים בתחילת דרכו שולט בחמישה תחומים בלבד וחלש בחמישה אחרים, מומלץ שמנחה או קבוצת יועצים יעבדו לצדו כדי להעריך ולדרג את כישוריו בתחומים למיניהם ולקבוע באיזה תחום הוא זקוק לחיזוק מיד, איזה אפשר לדחות ואיזה אפשר להעביר לטיפולם של חברי הסגל או לידי פעיל מתנדב שהוא חבר הוועד המנהל.³² חשוב לשכלל את כישוריו של כל בעל מקצוע, על אחת כמה וכמה כשמדובר במנהל הממלא תפקיד מנהיגותי. והנה דווקא בחינוך היהודי מקיימים השתלמויות למנהלים אפילו פחות מאשר למורים.³³

32 בקהילות דוגמת יוהנסבורג וקיפטאון בדרום אפריקה ומלבורן באוסטרליה פעילי ציבור אחראים לעתים קרובות לתקציב ולאיסוף תרומות בשביל בתי-הספר. בפרק הצוות אנו דנים בחשיבות הצוות בהחדרת תפיסת החזון של בית-הספר וביישומה. הצוות חיוני באותה מידה להשלמת כישוריו ויכולותיו של המנהל.

33 גולדרינג וגאמורן מתארים את האפשרויות המצומצמות להכשרה ולהשתלמות בצפון אמריקה. ראו E.B. Goldring, A. Gamoran and B. Robinson, *The Leaders Report: A Portrait of Educational Leaders in Jewish School*, an unpublished 1999 report by the Mandel Foundation (New York), pp. 9-13. בשנים האחרונות השקיע משרד החינוך בישראל סכומי כסף ניכרים בהשתלמות מנהלים, והוכנו תוכניות בבתי-הספר לחינוך באוניברסיטאות ובסמינרים למורים.

גם אם נחזק את המנהלים המכהנים ונקיף אותם באנשים שיסייעו להם בהשלמת הכישורים הדרושים להם, עדיין אין די אנשים שיעשו את המלאכה, בייחוד כאשר מיתוספים למערכת החינוך מדי שנה בתי-ספר יהודיים חדשים רבים.

עתה נבחן תגובה נפוצה לאחד המשברים האופייניים. בעיר כלשהי עומד להיפתח בית-ספר תיכון קהילתי, ויו"ר ועדת החיפושים מעוניין במנהל טוב שישכיל להבין את השליחות המוטלת על בית-הספר העומד להיפתח, וגם ידע כיצד מקימים בית-ספר ברמה שתסלול את דרכם של הבוגרים למכללות היוקרתיות בארצות-הברית. כשמראיינים מועמדים בעלי רקע יהודי מרשים שמעולם לא התנסו בניהול בית-ספר תיכון ומועמדים מוכשרים מהחינוך הכללי שאינם יהודים, נמצא במפתיע מועמד שהנתונים שלו מרשימים ביותר. האיש, שמנהל את אחד מבתי-הספר התיכוניים האליטיסטיים בארצות-הברית (המקביל במעמדו לאנדובר ולאקסטר) ובמקרה הוא גם יהודי, מעוניין בשינוי בקריירה המקצועית שלו והחליט לגשת למכרז. מועמדותו מעוררת עניין רב, בעיקר בגלל הבעיה הבערת של קבלת הבוגרים למכללות היוקרתיות והיותו של המועמד המרשים יהודי. כיוון שחסר לו ידע ביהדות, מחליטים, בצעד נועז, להשלים את החסר לו במינוי נוסף במערכת – סגן מנהל ללימודי היהדות.

לכאורה נמצא פתרון סביר לבעיית המחסור החמור במועמדים מתאימים. דא עקא שגישה זו מתעלמת מכך שסיכויו של המועמד להצליח בניהול בית-ספר שבראש מעייניו נמצאת תפיסת חזון יהודית מסוימת, קלושים ביותר גם אם הוא בעל כישורים תרומיים בכל התחומים האחרים. שהרי הוא האיש האמור לנסח את תפיסת החזון, להיאבק בשם תפיסת החזון ולהשריש אותה בתרבות בית-הספר. כיצד יצליח איש כמותו, שהיכרותו עם מחשבת ישראל ועם אורח חיים יהודי כה דלה, להאציל מרוחו על שותפיו למשימה – על הסגל, ההורים, התלמידים והקהילה?

חינוך יהודי משמע לא רק העברת תכנים באמצעות טקסט עברי אלא גם אופן ההעברה עצמו. כאשר מנסים להקים בית-ספר שתפיסת חזון יהודית מכוונת את פעילויותיו, לא ייתכן מצב שבו למנהל אין ידע נדרש ומחויבות לרצינות העיקרי של בית-הספר. אם חינוך יהודי משמע חינוך האופי, כי אז יעדו של בית-הספר הוא לחנך אדם להשכלה יהודית ולדרך החיים הנגזרת ממנה. מנהל בית-הספר צריך לייצג את דמות היהודי שאמורים לטפח שם (דוגמה זו, הנראית רחוקה מהמציאות הישראלית, תקפה בכל זאת גם בחינוך כאן, שהמנהל נתפס בו כאחראי למנהל, בלי קשר לתכנים).

כיצד אפשר להפוך את המועמד ההיפותטי לדמות כזאת? אפשר למצוא אנשים מוכשרים בישראל ובתפוצות המוכנים להסב את מקצועם באמצע החיים.³⁴ עם זאת, ברור לכול שגם אנשים מוכשרים ביותר אינם מוסמכים לנהל מוסדות חינוך יהודיים בלי שישתלמו בתוכנית הכשרה מקיפה שבמסגרתה ילמדו באופן אינטנסיבי טקסטים יהודיים במקורם, ויתוודעו לתפיסות חזון שונות של החינוך היהודי ולהתנסויות ביישום היבטים חשובים של תפיסות החזון הללו.

אפשר למצוא אנשים בעלי מקצועות הקרובים לחינוך שהעיסוק בחינוך היהודי יקנה להם עניין רב ומשמעות – בעלי תואר שני או שלישי בלימודי יהדות שאינם שואפים לקריירה אקדמית, או רבנים שאינם מעוניינים לכהן בבתי-כנסת. אמנם הללו יזקקו להכשרה משלימה אינטנסיבית בחינוך ובמנהל, אך זהו אתגר בר השגה. עם זאת, גיוסם, הכשרתם ומשך החניכות הנדרשת יחייבו השקעה גדולה בזמן ובממון.

בעולם העסקים מנהלים בכירים נשלחים לעתים קרובות להשתלמויות במרכזי הכשרה למנהלים. בארצות-הברית, בישראל ובמקומות אחרים יש כיום מרכזים אזוריים להכשרת מנהלים מקצועיים מתחום החינוך הכללי ולליוויים במהלך כל שנות עבודתם. הקמת מרכז דומה למנהלים בחינוך היהודי עשויה להיות אתגר חשוב לקרן פילנתרופית הפועלת בשותפות עם הקהילה.

זו השעה שקהילות וקרנות יהודיות ברחבי העולם נקראות להתאגד ולטכס עצה כיצד להתמודד עם האתגר החשוב של הכשרת אנשים להנהגת מוסדות החינוך שלנו. אין פתרון מדי למחסור במנהלי בתי-ספר. עם זאת, חשוב

34 ב-13 השנים האחרונות הוכשרו מנהיגים למערכת החינוך בישראל בבית-הספר למנהיגות חינוכית במכון מנדל בירושלים, בשיתוף משרד החינוך. בתוכנית ההכשרה השתתפו מחנכים, עורכי דין, מדענים ואקדמאים מתחומים למיניהם, גברים ונשים מעולם העסקים וקצינים בכירים בצה"ל. בתוכנית עמיתי ירושלים במכון מנדל מכשירים מנהיגים לחינוך היהודי בתפוצות. בתוכנית משתתפים רבנים, חוקרים יהודים צעירים, עיתונאים ואמנים מהתפוצות. שתי התוכניות הללו יקרות מאוד; התלמידים זוכים במלגת לימודים מלאה, כיוון שבין השאר הן מחייבות אותם לחדול מכל פעילות אחרת. מספר הבוגרים אינו גדול אפוא, בעיקר בגלל המחסור הרב בכוח אדם לתפקידי ניהול. בתפוצות תמכה קרן אבי חי בתוכנית להכשרת מנהלים לבתי-ספר יהודיים בבית-ספר דיווידסון בסמינר התיאולוגי בארצות-הברית ובבית-ספר עזריאלי בשיבה יוניברסיטי בניו יורק; וכמו כן באוניברסיטת בראיילן בישראל. זה כ-15 שנה מתנהלת תוכנית מחנכים בכירים במרכז מלטון לחינוך יהודי בתפוצות באוניברסיטה העברית, בסיוע הסוכנות היהודית, והיא מכשירה מנהלים לבתי-ספר יהודיים בתפוצות. למרות חשיבותן, התוכניות הללו רחוקות מלספק את המחסור במנהלים מתאימים.

לפתוח בשיח רציני, לשקול חלופות, לעורר אנשים בעלי מחויבות שיכירו בחומרת הבעיה ויסימו להירתם למשימה.

המורה

בעת הדיונים שניהלנו על חשיבותו הראשונה במעלה של טקסט בכל תפיסות החזון של החינוך היהודי שניסחו הוגי הדעות בצוות הפרויקט, שרטטנו דיוקנאות של מורים המתאימים לכל תפיסת חזון. השוואה בין מורה המתאים לתפיסת החזון של טברסקי לבין המורה של גרינברג מדגימה כיצד כל תפיסת חזון מכתיבה טיפוס אחר של מורה.

תפיסת החזון החינוכית של טברסקי מחייבת אותו להעלות את רעיון "ההרגל" (תרגול*) בהקשרו הדתי, משום שהוא אינו מוכן להפריד בין קיום המצוות להבנה פילוסופית. בן התרבות היהודית על-פיו נזקק לפן הכפול, והוא רתום לשני הצדדים לפי הדגם של "עבודת ה'" ו"אהבת ה'".

במהלך השיח ושיח הדגיש טברסקי שהמורים מבטאים את אהבת ה' גם באמצעות אהבתם לתלמידיהם. האהבה אמורה לחלחל לכיתה, כפי שקורה במצב האידיאלי במשפחה שבה חשוב כי מגיל צעיר ביותר יראו הילדים את הוריהם נוהגים על-פי המילים הראשונות ששיננו באוזניהם – "תורה ציווה לנו משה" (דברים לג, ג). הורים דוגמתם מפרשים לילדיהם את הפסוק כך: "אלוהים רוצה שנחיה על-פי דרך זו."

בבית-ספר של טברסקי יהיו המורים שומרי מצוות ומחויבים גם לדרך חשיבה פילוסופית ולהכשרה מתאימה, כדי שיוכלו לרתום את התלמידים לסגנון חשיבה דומה, שבעיני טברסקי הוא ההיבט החשוב ביותר של "הרגל".³⁵ גם גרינברג, כמו טברסקי, מצפה שהמורים ישמשו דמויות מופת, אלא שאמונתו הגדולה בכוח הטקסט מאפשרת לו לייחד מקום גם למורים שאינם מקיימים מצוות. גרינברג מצפה שהמורים יהיו מחויבים לחיי התבוננות, כדי שיוכלו לתת ביטוי בהתנהגותם בכיתה לטקסטים שהם מלמדים, בהבנה, בגילוי לב ובאהדה.

גרינברג יודע שתביעותיו מן המורים בבית-הספר היהודי גדולות מציפיותיו מפרופסורים באוניברסיטה, ש"יותר להם להסתפק במקרא

* ראו הערה עמ' 84.

35 על-פי טברסקי, הרמב"ם מניח שאדם שואל שאלות פילוסופיות מטבעו, אולם אם הכשרתו הפילוסופית אינן בה די, סופו שיסיק מסקנות מוטעות. על כן, בבית-ספר המאמץ את חזונו של טברסקי חובה ללמד פילוסופיה.

כספרות או כארכיאולוגיה, ללא תחושת האחריות האמורה ללוות את הוראת המקרא כטקסט דתי". המורים של גרינברג יוכלו "להקנות לתלמידיהם את המשמעות הדתית של המקרא" רק לאחר "שהם עצמם תפסו את הסוגיות הרוחניות הגדולות המפיות בו חיים".³⁶

ממורים אלה נדרשת רגישות לצרכים הפסיכולוגיים של התלמידים, להתפתחותם הדתית ולחיייהם היהודיים מחוץ לכותלי בית-הספר, כדי שיצליחו לשדך בין התלמידים לבין טקסטים שיעורו ויספקו ללא הפוגה את סקרנותם הרוחנית. בבית-ספר של גרינברג מוטלת על המורים האחריות לטפח את תלמידיהם כ"פרשנים שבדרך". מראשית דרכם ילמדו התלמידים לזהות את השאלות שהפרשנים הקלאסיים חושפים בטקסטים הדתיים, ויחברו לאותה מסורת כדי שיוכלו להמציא שאלות נוקבות ותגובות עצמאיות.³⁷ מומחים בתכנון תוכניות לימודים למדו בעת עבודתם עם מורים שתפיסת חזון בחינוך היהודי מצליחה רק כשהיא ברורה ומובנת להם, כשהם יודעים כיצד ללמד אותה בכיתותיהם, ובתנאי שהם עושים זאת מתוך תחושת מחויבות:

ראשית, כדי להפיח חיים בתפיסת חזון על המורים להכיר בכך שבכוחה לחולל את השינוי המיוחל בחיי התלמידים ובחיייהם הם.

שנית, יש להבטיח שהמורים ידעו כיצד ללמדה. הנהגת חידושים בתוכנית לימודים כרוכה על-פי רוב בשינוי בחומר הלימודים ובאופן הוראתו, כלומר בפדגוגיה.

הבנת גישה חדשה כשלעצמה אינה ערובה שהמורים ידעו לשנות בנקל את שיטת ההוראה שלהם.

לדוגמה, בשלבים הראשונים של הרפורמות בתכנון תוכניות הלימודים בארצות-הברית בשלהי שנות החמישים ובשנות השישים של המאה ה-20 האיצו חוקרים במדעי הטבע, ואחר-כך גם במדעי החברה והרוח ובמחשבת ישראל, במורים שיחליפו את שיטת "ההוראה הפרונטלית" שהיתה נהוגה באותם ימים ב"שיטת החקר". בשיעורי מדע יסייעו המורים לתלמידים להבין מושגים באמצעות ניסויים שהתלמידים עצמם יבצעו במעבדה, בשחזור את התהליך שבאמצעותו פיתחו מדענים את המושג או גילו אותו. בשיעורי היסטוריה או מקרא יסייעו המורים לתלמידים להבין רעיון מתוך ניתוח עצמאי של מקור היסטורי או של טקסט מקראי והפרשנות המלווה אותם.

36 "On Teaching the Bible in Religious Schools", עמ' 46-47.

37 ראו תוספתא לגרינברג לעיל, פרשנות בעשייה.

בדיעבד, כשניסו להעריך את השפעתן של הרפורמות הללו על התלמידים, נוכחו החוקרים לדעת שמורים התקשו ברכישת דרך ההוראה על-פי "שיטת החקר", או נזקקו לזמן רב כדי לשלוט בה. הם הצליחו יותר כאשר נקטו שיטות שהתאימו לסגנונם האישי ולכישוריהם.

שלישית, על המורים לרצות ללמד את החומר ולקבל את הנחות היסוד של הגישה. ב-1963, כאשר הציג מרכז מלטון לחקר החינוך היהודי בסמינר התיאולוגי היהודי בניו יורק, לראשונה, את תוכנית מלטון החדשה להוראת המקרא בבתי-ספר קונסרוטיביים משלימים בצפון אמריקה, היה זה ניסיון לענות על השאלה, כיצד מלמדים מקרא לצעירים מבתים שבהם אין מכירים ב"תורה מסיני" ואין מקבלים את ההנחה האקסיומטית של היהדות האורתודוקסית, שאלוהים נתן בסיני תורה לעם ישראל?

התברר שמורים רבים בבתי-ספר קונסרוטיביים משלימים הגדירו את עצמם יהודים אורתודוקסים או יהודים שיש להם קשר נוסטלגי לאידיאולוגיה האורתודוקסית, ועל כן לא יכלו בשום אופן לבסס את ההוראה שלהם על גרסה יהודית המטילה ספק בקביעה שמקור התורה אלוהי.

אפשרות זו לא עלתה כלל בעת הכנת תוכנית הלימודים. שיטת מלטון הונהגה בבתי-ספר שבהם הבינו מורים רבים את התוכנית, ידעו כיצד ללמדה, אך לא יכלו בשום פנים לתמוך בהנחה זו, שהיא מהנחות היסוד העיקריות בה. יש להתחשב במחויבויותיהם האישיות של המורים, כיוון שאחרי שהם נכנסים לכיתה הם האחראים למתרחש בה. יש להם מגע ישיר עם התלמידים, והם אלה שיפרשו ויישמו את הרעיונות החשובים של תוכנית הלימודים באופן שיגרום לתלמידים לשקול את משמעותם לחייהם.

איך מטפחים מורים שיוכלו לתרום למימושן של תפיסות חזון? מהמורים של טברסקי תידרש בקיאות ביחידות מקרא, משנה ותלמוד בתוכנית הלימודים. עליהם להיות מורגלים בקיום מצוות מתוך כוונה – בכנות, בתכליתיות ומעומק הלב – ואחרי שילמדו פילוסופיה בשיטתיות יוכלו לסייע לתלמידים לצעוד את צעדיהם הראשונים בדרך ל"עבודת ה'" ול"אהבת ה'". גרינברג קובע שהמורים בבית-ספרו "חייבים ללמוד עברית ולהכיר את תרבויות המזרח התיכון [...] הם גם צריכים להתוודע לתולדות המחשבה האנושית, למחשבה דתית באופן כללי, לפילוסופיה, בייחוד בלבושה הדתי – תיאולוגיה".³⁸ לבסוף, מצפים מהם שיתמודדו ללא היסוס ובנפש חפצה עם סוגיות קיומיות בנות זמננו.

במסגרת הפרויקט היינו מודעים לכך שהכנת המורים מצריכה תוכנית מתמשכת של הכשרה מקצועית. כשם שמצפים מרופאים להמשיך את לימודיהם בכל שנות הקריירה המקצועית שלהם, כך גם נדרשת השלמה להכשרת המורים הבסיסית באמצעות השתלמויות רצופות – רצוי על-פי תוכנית אב. לשם כך איחדו לאחרונה כמה אוניברסיטאות וסמינרים בישראל ובתפוצות את המחלקות להכשרת מורים ולהשתלמויות מורים.

גם בתי-ספר יהודיים מיסדו תוכניות להשתלמויות מורים במהלך העבודה. סמינר קוריקולרי המיועד לכל המורים מתקיים בבית-ספר תרבות במקסיקו סיטי מדי שבוע ביום שלישי אחר הצהריים זה עשרים וחמש שנה. לדברי המורים, לא זו בלבד שתוכנית ההשתלמות מאפשרת להם ללמוד חומר חדש ושיטות הוראה שלא הכירו, אלא שהיא גם מכינה אותם להיות פתוחים יותר לקבלת פרויקטים חדשניים.

המורים לביולוגיה במדינת ישראל נפגשים ללימודי המשך באוניברסיטאות בימי שלישי זה שלושים שנה. במפגשים אלה משתתפים מורים יהודים וערבים.

מה באשר למורים שמיצו את האפשרויות שקהילתם מקנה להם לשם התקדמות בתחום המקצועי? לאן יפנו כדי להרחיב את השכלתם? במסגרת החינוך הכללי בארצות-הברית הוקמו מעבדות חינוך אזוריות המתמחות בנושאים מרכזיים, כדי לענות על הצרכים הברורים בתחום. בווסטֶאד (Wested), לדוגמה, מעבדה אזורית בסן פרנסיסקו, פותחה תוכנית שבה מורים מתמחים בהצגת הבעיות שמתעוררות בעבודתם השוטפת בבית-הספר ובאופן טיפולם בהן.

בחינוך היהודי תוכל קהילה לממן מעבדה שתעסיק מומחים מקומיים ויועצים מהאזור ותפעל כמרכז מידע. כך אפשר להקים מעבדות מקומיות המתמקדות בנושאים כגון הוראת המקרא או תולדות עם ישראל.³⁹ אם בכוונת הקהילה היהודית להכשיר מורים שיסכימו לייחד את זמנם ואת הכוחות הדרושים לתרגום תפיסת חזון בכיתותיהם, עליה לבחון את ההוראה בחינוך היהודי במבט מפוכח. מנהל בית-ספר יהודי יכול כיום להשתכר בכבוד וליהנות מהטבות ראויות. מעמדם של המנהלים בימינו רם משהיה אי פעם.

39 דוגמה אחרת לתוכנית כזו היא The Mandel Teacher Educators Institute (MTEI), שהחלה ב-1995 לשם הכנת עתודה של מנחי מורים בחינוך היהודי. התוכנית מקנה הכשרה בסיסית.

לא כן באשר למורים. משכורותיהם וההטבות המגיעות להם נמוכות כשהיו, וכך גם מעמדם. גיוס מורים למערכת הוא בעיה קשה. המחסור הכרוני במורים מוסמכים לא יפתר אם נתעלם ממנו. מה יגרום אפוא לשינוי במצב?

הגם שבדרך כלל קשה לפתור את בעיית המחסור במורים ובמנהלים באופן מקומי, קהילה שיש בה מנהיגות מסורה ומתוחכמת מטעם הפדרציה יכולה לחבור לאחת הקרנות המקומיות, או יותר, כדי לטכס עצה בדבר שיפורו של כוח ההוראה המקומי.

- שתי הצעות לשיפור מצבם של המורים המועסקים כיום בבתי-הספר:
- עריכת תוכנית השתלמויות אינטנסיבית ומחייבת לצוות המורים, העשויה לשפר את ההוראה ולסייע במניעת נשירתם של המורים הטובים, שיתעודדו מהתקדמותם בתחום המקצועי.
 - פיתוח סולם דרגות לקידום בקריירה שימנע ממורים טובים לנטוש את ההוראה לטובת תפקידי מנהל. אפשר, למשל, ליצור תפקידים חדשים, כגון "מורים בכירים" שישמשו מורים לדוגמה וינחו מורים אחרים בבית-ספרם ובבתי-ספר אחרים; או "מומחים" במקצועות כגון מקרא, עברית, תולדות עם ישראל, תלמוד או מחשבת ישראל, שידריכו מורים שאינם בקיאים בחומר. עם הזמן יוכלו המורים המומחים להיות לראשי אגפים בבתי-ספר יהודיים ולעסוק בשיפור ההוראה בכיתות.

קהילות יוכלו גם למצוא מקורות לא מנוצלים לגיוס מורים ולהציע למועמדים תוכנית הכשרה אישית. לדוגמה:

- בעלי אמצעים המעוניינים בקריירה שנייה שתהיה לה השפעה על הדור הבא.
- גמלאים שיש להם מוטיבציה גבוהה ושמבינים בילדים, ולאחר פרישה מוקדמת, בבריאות תקינה, פנויים לייחד מזמנם לתחום חשוב זה.

אילו מקורות אחרים אפשר לנצל לשם התמודדות עם בעיה זו? בתפוצות יש יהודים רבים שהצטיינו בתחום החינוך ומעוניינים לתרום לחיים היהודיים. גם הם מקור סיוע חשוב ביותר, שאנו זקוקים לו בהתלבטויותינו ובהתמודדותנו עם אתגרים כגון גיוס כוח אדם חדש, הכשרתו, ועידוד אנשים טובים ומוכשרים להישאר בתחום. לכמה מהם יש מחויבות עמוקה ליהדות, אחרים

מעוניינים לבחון את יהדותם. במסגרת הפרויקט הציעו אקדמאים בולטים בתחום החינוך הכללי את שירותיהם בהתמודדות עם אתגר מיוחד זה של הרחבת מאגר המורים המוסמכים בחינוך היהודי.

אפשר גם לערוך כמה ניסויים מטעם קהילה או תורם בעלי תעוזה. אפשר לבחון, לדוגמה, מה יקרה אם תחליט קהילה יהודית משגשגת בתפוצות לתת משכורת גבוהה לכל מוריה המצטיינים העובדים במשרה מלאה. כך אפשר אולי לברר אם גובה המשכורת הוא גורם מכריע בהצטרפותם של מורים מצטיינים למקצוע או לנטישתו. אין ספק, מידע כזה מצדיק את המאמץ. אין עוררין על כך שמורים בחינוך היהודי ראויים למשכורת המפרנסת את בעליה בכבוד ומאפשרת להם גם לבקר בתיאטרון מדי פעם בפעם.

כדי לערוך ניסוי מעין זה יש לכנס תחילה קבוצת אנשים נבונים ובעלי ניסיון שישקלו את הרעיון בכובד ראש ויבררו שאלות כגון מהו המידע המעודכן ביותר בנושאים הללו, או איך להגדיל את מאגר המורים החדשים בחינוך הכללי ולמתן את התחלופה שם. שהרי יש מחסור חריף במורים טובים ובמורים מוסמכים בעולם כולו. אפשר גם לבדוק מהן רמות השכר המינימליות וההטבות שימשכו אנשים בעלי שיעור קומה למקצוע זה.

אפשר להכין תוכנית לבחינת הרעיון ולערוך ניסויים מבוקרים שילוו במעקב קפדני, ואז לבדוק אם הגישה פועלת, אם יש צורך בשינויים קלים או, לחילופין, בתיקון יסודי, ואם הגישה ישימה גם בבתי-ספר אחרים או בקהילות אחרות.

אשר להצעה לערוך ניסוי בהעלאת משכורות המורים, בשלב זה אין לדעת אם אכן יחולל את השינוי המיוחל. לעומת זאת, ברור לנו שחילופי דעות, תכנון, מעקב, בחינה חוזרת, דיווחים לקהילה היהודית, העלאת רעיונות והצעות מתחרות, יצירת קשר עם קרנות ועם מנהיגי קהילות בנושאים נבחרים – את כל אלה ראוי לגייס למאמץ לחזק את שורות המורים.

בעיית גיוסם של מורים טובים ואחידותם במקצוע קיימת גם בישראל. הייאוש מהמשכורות ומהמעמד הנמוכים, ומהעבודה בכיתות עמוסות מדי, גורם לנטישת רבים מן המורים המסורים והמוכשרים ביותר. הקשיים החמירו ונעשו מורכבים יותר בשל התעקשותם של ארגוני המורים לקיים סולם שכר אחיד לכל המורים, ללא הבחנה בין מורה המצליח בעבודתו לבין מורה שמצליח פחות (מצב זה נכון גם באשר לאיגודי מורים בארצות רבות אחרות). והיה אם יצליחו בית-ספר או קהילה כלשהם לפתח אסטרטגיה לגיוס מורים חדשים שגם תמנע בעד מורים טובים מלנטוש את התחום, תהיה בידינו סוף-סוף "הוכחת קיום" משכנעת להתקדמות דרמטית.

הצוות

בשל מורכבותן של ההשפעות השותפות בעיצוב חוויה חינוכית נשאלת השאלה מהי תוכנית ריאלית לטיפול תפיסות חזון מרתקות שיגשרו בין תיאוריה למעשה במוסדות החינוך היהודי.

כאמור, מנהל, ויהיה המוכשר ביותר, אינו יכול למלא משימה כה מורכבת. אי אפשר להטיל על מורה אחד, אף לא על קבוצת מורים, את האחריות לתרגום הרעיונות הטמונים בתפיסת חזון לעשייה יומיומית בבית-הספר. למוסד חינוך נדרש צוות שידע לנוע במהלכים הרב כיווניים על קו הרצף שבין תיאוריה למציאות החיים.

בבית-ספר יהודי הצוות יכול לכלול את המנהל, את רכז המקצועות היהודיים, את רכז המקצועות הכלליים, מומחה לתכנון תוכניות לימודים (במשרה מלאה או במעמד יועץ), ומי שימונה לאחראי על השתלמויות המורים השוטפות – שבלעדיו לא תבוצע גם המתוחכמת בתוכניות. אי אפשר לוותר על חוקר בעל מחויבות לחינוך שגם מכיר את התחום. עליו להיות רגיש לתפקיד שהדיסציפלינה שלו עשויה למלא בהתפתחותם של התלמידים מבחינה אינטלקטואלית, מבחינה רגשית ומבחינה רוחנית. יתר על כן, עליו להיות מודע לרקע של המורים ולמגוון יכולותיהם ובעיותיהם. חוקר מקרא יהיה חבר בצוות כשבית-הספר מתכנן תוכנית חדשה להוראת מקרא או מאמץ את תפיסת החזון של גרינברג. כשבית-הספר עומד לשנות את תוכנית הלימודים ולהנהיג לימודי היסטוריה כללית של ימי הביניים, ובתוך כך להשתמש במקורות ראשוניים, כפי שבריקר ממליץ, הוא יזקק לסיוע מהיסטוריון שיחבר אנתולוגיה של מקורות היסטוריים ופילוסופיים יהודיים ומוסלמיים. לחילופין, כשבתוכנית לימודים על-פי מאיר מתברר שיש קרבה בין נושאים המטופלים בספרות הישראלית העכשווית לבין הרומנים של פיליפ רות, כדאי לבית-הספר להסתייע במומחה לספרות אמריקנית, או אף לספרות יהודית אמריקנית.

תפקיד מרכזי בצוות יקבל גם מומחה לחינוך לא פורמלי. כפי שטענו, החינוך היהודי אינו מתמצה רק בחשיבה כי אם כורך גם רגש ועשייה, ולפיכך יוכל המומחה לחינוך לא פורמלי לסייע לצוות לאתר ולתכנן הזדמנויות לתלמידים לפעול ולהתנהג בהתאם לערכים שמבקשים להקנות להם. במסגרות לא פורמליות יוכלו התלמידים לנסות לממש את הרעיונות ולדווח למורים ולתלמידים האחרים בכיתתם על החוויות שחוו – החיוביות והבעייתיות. העומד בראש הצוות המנהלי יהיה מעורה בתפיסת החזון ממש כמו

המנהל. אמנם הוא האחראי על הכספים, על השירותים או על עדכון ההורים במידע חשוב, אך הוא גם חבר פעיל בצוות ומחויב לתפיסת החזון. תפקידו אינו מוגבל להכנת התקציב – עליו גם לקבוע סדר עדיפויות ולפעול לפיו. הוא יעסוק גם באופן שוטף בהנחיית צוות העובדים במשרדו, כדי שלבד מדאגתם לתפקודו היעיל של בית-הספר ולשמירה על הניקיון, יכירו את האופן שבו עניינים אלה ודומיהם תורמים לסביבת הלימוד של בית-הספר.

המנהל, בהיותו ראש הצוות, יכול ליטול יוזמה במהלך מגעיו עם הקהילה ולהזמין רב מקומי שישמש יועץ לצוות; או להחליט להזמין פעיל ציבור מרכזי כדי שסייע בניסוח תפיסת החזון מתחילתה, יתמוך בה, יפרש אותה בקהילה, ישמש נציג הציבור בעת הדיונים בצוות ויתערב כאשר יתעוררו ההתנגדויות הלא נמנעות.

יו"ר הוועד המנהל בבית-ספר ברוח גרינברג ישתתף, לדוגמה, בדיונים על הסיבות לצורך בתוכנית אינטנסיבית להקניית השפה העברית בגיל הרך; זו שעת כושר בחינוכם של ילדים, שכן סיפורי המקרא נוגעים ללבם בגיל זה. וכשיציעו חברים בוועד המנהל לגייס כספים לבניית אנף חדש בבית-הספר במקום להקצותם לעריכת תוכניות לימודים כגון לימוד העברית, יזכיר להם היו"ר שהם עצמם הסכימו שלימוד אינטנסיבי של העברית הוא מרכיב חיוני בתפיסת החזון של בית-ספרם.

הבסיסים המרכיבים את תחום החינוך של שוואב עשויים לשמש רשימת בקרה כדי שרכיבים מכריעים לא יישמטו בעת הדיונים על הדרכים שבהן אפשר לתרגם לעשייה רעיונות מתוך תפיסת החזון, כגון: מי מהמשתתפים ידאג להזין את הדיון בנושאים החשובים לקהילה, מי יהיה ערב לאותנטיות של חומר הלימודים החדש האמור להילמד, למי יהיו התובנות לדברים שירתקו את התלמידים, מי יבטיח שהמורים ישלטו בחומר ובשיטת ההוראה בזמן סביר.

במערכת החינוך בישראל, כבכל מערכת חינוך כללית בארץ אחרת, מקובל כיום רעיון הצוות המורחב, ונמנים עמו גם מומחים מהמחלקות המתאמות במשרד החינוך שיש להיוועץ בהם, דוגמת המפקח הראשי של האגף להוראת המקרא, או ראש האגף להכשרת מורים. מומחים מקצועיים אלה מחליטים בנושאי מדיניות מרכזיים בעבור משרד החינוך ובתי-הספר.

בתחילתו של פרויקט חדש רק בית-ספר ייחודי יכול להקים צוות שיתבסס כולו על חברי הסגל הפנימי שלו. בפועל ייאצו רוב מוסדות החינוך להזמין יועצים מבחוץ לתפקידים מסוימים. לא זו בלבד שבית-הספר והתוכנית

יוצאים נשכרים ממגוון בעלי הכישרונות המשתתפים בדיונים, אלא שלמומחים למיניהם יש הזדמנות נדירה ללמוד מעמיתיהם.

ולבסוף, אם יאפשרו למורים להשתתף בהשתלמויות מקצועיות בעת עבודתם, יוכלו מנהלי בית-הספר במרוצת הזמן לשלב בצוות שלהם לפחות חלק מסגל המורים, שבזכות ההשתלמויות נעשו מומחים בתחומים מסוימים.

על עובדה אחת אין עוררין: מחנך מצטיין יכול לעמוד בראש הצוות שיפתח את תפיסת החזון הבית-ספרית, אך לעולם לא יוכל לעשות זאת בגפו; טווח הכישורים הכרוכים בתהליך היישום והזמן הדרוש לכך מחייבים הקמת צוות.

מעצבי מדיניות

בספרו על הפוטנציאל האנושי מייחד ישראל שפיר פרק להכשרת מעצבי מדיניות. הוא מתאר אותם "מקבלי החלטות חינוכיות [...] כל מי שעמדותיו ורעיונותיו משפיעים על עיצוב מדיניות".⁴⁰

בפרק זה אני משתמש במונח "מעצבי מדיניות" לתאר מחנכים יהודים פרופסיונליים, שרי חינוך ישראלים או סגניהם, ראשי ארגונים העוסקים בחינוך יהודי, ראשי קרנות – ובייחוד פעילי ציבור – שהחלטותיהם בדבר תפיסת החזון או בדבר סגל, תוכניות לימודים או תקציב משפיעות על החינוך היהודי. זוהי שעה שבה השותפות בין פעילי ציבור למחנכים ולאחרים נעשית חיונית יותר ויותר לכל תרחיש של עתיד חי ותוסס בתחום.

בעבר, על-פי רוב היו מעצבי המדיניות הדומיננטיים מחנכים יהודים שתפיסות החזון והאנרגיה שלהם הביאו לידי חידושים ושיפורים חשובים. היום אנו עדים להשפעה הגדולה שיש לשיתוף הפעולה בין מחנכים למעצבי מדיניות אחרים – פעילי ציבור, רבנים, הוגי דעות, הורים ואינטלקטואלים. מחנכים יהודים נוטים להמעיט בחשיבות התפקיד שמעצבי המדיניות ממלאים בשיפור החינוך. אפילו בישראל, שבה מובן מאליו כי שר החינוך ועובדי משרדו אחראים על-פי חוק לקביעת מדיניות החינוך וליישומה, מחנכים פעילים נוטים להמעיט בערך השפעתם של הללו, ותרומתם אינה

40 בפרק זה שפיר מתאר תהליך למידה המתחיל בניסוח מדיניות, ממשיך בביצוע ומסתיים בהערכה. ראו Israel Scheffler, *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education* (Boston: Routledge & Kegan Paul), pp. 26-99.

ממומשת. מאחר שבדרך כלל שרי החינוך אינם מחנכים מוסמכים, ולא הוכשרו מבחינה מקצועית כלשהי בתחום שהם מופקדים עליו, אנשי חינוך נוטים להתייחס אליהם כאל פוליטיקאים גרידא ואינם רואים בהם שותפים אמיתיים, אלא מכשול שיש להתגבר עליו במאמץ להשיג תמיכה ותקציבים לרעיונות חדשים ולתוכניות חדשניות. במדינת ישראל הוקמו בתי-ספר פרטיים למחצה ביוזמתן של עמותות הורים בשיתוף עם מחנכים, כדי לצמצם את שליטתו הבלעדית של משרד החינוך במערכת.

גם בתפוצות מעצבי מדיניות חסרי הכשרה בתחום החינוך אינם משתתפים בדרך כלל בקביעת מטרות החינוך היהודי, בתכנון הלימודים ובפדגוגיה. את הנושאים האלה קובעים בעיקר ברמה המקומית המנהל, סגל ההוראה (המורים) והיועצים; וברמה הלאומית – אנשי מקצוע העומדים בראש ארגוני החינוך והסגל הפועל לצדם.

עם זאת, אירע שלרבנים והוגי דעות בתפוצות וב ישראל שהעדיפו את החינוך היהודי, והוא היה למשאת נפשם, נודעה השפעה רבה. ב-1937 הקים הרב יוסף ד' סלובייצ'יק את בית-הספר היהודי רמב"ם בבוסטון. לימים חברו אליו בתו עטרה ובעלה, יצחק טברסקי, ויחד הקימו מוסד חינוך אורתודוקסי מרכזי בצפון אמריקה. וב ישראל חוללה חוקרת המקרא הנודעת נחמה ליבוביץ, מאוניברסיטת תל אביב, מהפכה בהוראת המקרא בעולם היהודי.

ארגונים שבראשם עמדו מנהיגים בעלי תפיסת חזון חינוכית היו גורם חשוב בהתוויית הכיוון של החינוך היהודי. בשנות החמישים של המאה ה-20 היה עזרא מילגרם – מנהל המועצה לחינוך יהודי של בתי-הכנסת המאוחדים (קבוצה לעיצוב מדיניות שכללה רבנים, מחנכים ופעילי ציבור) – הכוח המניע בהחלטת המועצה לחייב בתי-ספר קונסרווטיביים משלימים לקיים לימודים לפחות שלוש פעמים בשבוע. רק מי שהשתתף בלימודים הללו הורשה לקיים את טקס הבר-מצווה בבית-כנסת קונסרוטיבי. החלטה זו, שהשפיעה על תוכני החינוך היהודי והישגיו בתנועה הקונסרוטיבית, אומצה אף שבבתי-ספר קהילתיים רבים בתנועה הרפורמית באותה עת למדו יום או יומיים בשבוע בלבד.

הרבנות הקונסרוטיבית ופעילי ציבור, שחששו מנטישה של חברי הקהילה, התנגדו בתוקף למילגרם. אך ידו היתה על העליונה. זו דוגמה מובהקת להשפעתו הממשית של מנהיג ארגון בקביעת מדיניות לתנועתו. בספרו בין מסורת לקדמה מיכאל מאיר מתאר את השפעתו של עמנואל גאמורן על תוכנית החינוך של התנועה הרפורמית באמצעות הוועדה לחינוך

יהודי שבראשה עמד.⁴¹ "גאמורן פעל ללא לאות. הוא דאג לחיבורם של ספרי לימוד חדשים ולעריכתם, הכין תוכנית ללימודי הדת לבתי-הספר הרפורמיים והשתתף בכתיבתה של סדרת אלפונים בעברית מודרנית [...] בשנים שבין שתי מלחמות העולם היה איגוד הקהילות העבריות באמריקה הארגון הלאומי היחיד שהפיק טקסטים מסוג זה. עד 1930 הונהג לימוד הספרים האלה בבתי-ספר קונסרוטיביים, אורתודוקסיים ורפורמיים."⁴²

לא כל ראשי ארגוני החינוך חזקים ומוכשרים כמותו. בעצם מילוי התפקיד אין משום ערובה להצלחה; היא מותנית בתפיסת חזון, בנחישות וביישום יעיל.

גם בעבר מילאו קרנות תפקיד חשוב בשיפור מצב החינוך היהודי. היום, בשל התפתחותן והשפעתן הכבירה של הקרנות היהודיות, יש בהן פוטנציאל לתרומה חינוכית גדולה ביותר. הסיוע שהן מגישות באמצעות רעיונות, מימון ותמיכה אחרת הוא תמריץ לקהילה, והאופן שבו החינוך היהודי מתנהל בקהילות ברחבי העולם ובישראל מתחיל להשתנות.⁴³

אפשר לחבר ספר על האופן שבו החינוך היהודי מתעשר ממחויבותם של מעצבי מדיניות שונים וממומחיותם, אולם בחרתי למקד את הדיון בחינוך היהודי בתפוצות דווקא בפעילי הציבור, על שום יכולתם למלא תפקיד מכריע בתרגום תפיסת חזון למעש.

עד כה בחנו פעילי ציבור בתפקידם כמעצבי מדיניות בצוותי החינוך של בתי-הספר. כאמור, על פעילי ציבור להיות שותפים מלאים בכל ניסיון של ממש להעשיר את התחום בתפיסות חזון. כשהם מעורבים בדיון מתחילתו הם יכולים להיות רהוטים במשא ומתן נינוח בדבר הצורך בשינוי ובשיפור, כיוון

41 הוועדה פעלה בחסות איגוד הקהילות העבריות באמריקה – הוועדה המרכזית של רבני אמריקה: Union of American Hebrew Congregations – Central Conference of American Rabbis (UAHC-CCAR).

42 Michael Meyer, *Response to Modernity: A history of the Reform Movement in Judaism* (New York: Oxford University Press, 1988), pp. 298-301.

43 קרן רוטשילד (יד הנדיב) הקימה בישראל כמה מוסדות חשובים, כגון האוניברסיטה הפתוחה, הטלוויזיה החינוכית והמרכז לטכנולוגיה חינוכית. קרן סאקט"א-רש"י תורמת כספים רבים לתוכניות שמטרתן לצמצם את הפער בין תלמידים טעוני טיפוח לתלמידים אחרים, ומעודדת פיתוח תוכניות לשכלול תוכניות הלימודים והפדגוגיה, בייחוד בתחום החינוך המדעי. הקרנות הפילנתרופיות ע"ש אנדריאה וצ'רלס ברונפמן הקימו תוכניות בשיתוף משרד החינוך להארכת יום הלימודים בהוספת שעות העשרה בכמה מהמקצועות הנלמדים. ב-1999 הציע יוסי ביילין, שר המשפטים דאז, למייקל שטיינהרדט לפתח תוכנית סיורים חינוכיים בישראל לצעירים יהודים בתפוצות (בגילים 18-26). התוצאה היתה "תגלית" – שותפות בין תורמים, ממשלת ישראל וקהילות יהודיות – ששיגרה כמאה אלף צעירים לביקור ראשון בישראל.

שהציבור רוחש להם אמון ויש להם גם הכישורים הדרושים להצגת תפיסות החזון לפני עמיתיהם. הם יכולים לסייע בהנחיית הצוות המתכנן בדבר האופן שבו אפשר לשכנע הורים וחברים בקהילה כי מה שנראה לא אפשרי אינו כך בהכרח, ושאפשר להפוך את האידיאלי לריאלי – שהרי הם מומחים בניווט ב"עולם המעשה" ויודעים כיצד להפוך רעיון לפעולה.

מעצבי מדיניות אלה יכולים גם להזכיר לחברי הצוות האחרים שכדי לאמץ תפיסת חזון יש להביא בחשבון רכיבים חיוניים, וגם ויתורים לא נמנעים על מה שאינו חיוני או אינו מעשי. וכשמופעל לחץ ציבורי על המנהל לעשות את בית-הספר מוסד שיש בו הכול בשביל כולם, מעצב המדיניות יכול לסייע לו להגן על תפיסת החזון ולהסביר מה ראוי לבית-הספר ומה אי אפשר להסכים שיקרה בו. הוא ידע לתאר את דמות האדם שבית-הספר מנסה לטפח ולהפנות את מי שכוונותיו שונות לכתובת אחרת.⁴⁴

מוסדות להשכלה יהודית גבוהה, בתי-כנסת, מתנ"סים וקרנות יהודיות עשו כבדת דרך בניסיונותיהם לשתף פעילי ציבור בלימודי היהדות. עם זאת, איננו מכירים ולו תוכנית אחת שהצליחה להבהיר את תהליכי קבלת ההחלטות בחינוך היהודי, על כל מורכבותם.⁴⁵ אילו היתה אפילו קהילה אחת מחליטה להתמודד עם האתגר ולבנות פרויקט שנועד להכשיר קבוצת פעילי ציבור לשפר תהליכי קבלת החלטות בחינוך היהודי ברמה המקומית וברמה הלאומית, או אז היה אפשר לחקות דגם זה ולהתאימו לצורכי קהילות אחרות; דגם זה יכול להיות גם ראייה בפועל להצלחת הרעיון, שהרי מעצבי מדיניות ידועים במומחיותם להשתמש בדוגמאות מוצלחות לגיוס תמיכה ומעורבות מוגברת של הקהילה.

44 ב-"*The Shopping Mall High School*" המחברים מתארים את הסכנות הנשקפות לבתי-ספר חינוכיים שבהעדר תפיסת חזון ברורה מנסים להיענות לדרישות כולם. הם טוענים ש"ברוב בתי-הספר החינוכיים האמריקניים אפשר למצוא כמעט הכול במידות זעומות, במשקל דומה ובאותה רמת חשיבות". במאמציהם להטרים את כל דרישות התלמידים וההורים שאפשר להעלות על הדעת נהפכו בתי-הספר הללו למקבילה של קניון. "שני סוגי המוסדות הללו", אומרים המחברים, "מכוונים לחלוטין באמצעות היצע וביקוש. שניהם מנסים לשמור על הצרכנים במתן דבר מה לכל אחד." לדעתם, בתי-ספר חינוכיים מסוג זה "כמעט אינם נוקטים עמדה באשר למה שחשוב באמת מהבחינה החינוכית או מהבחינה המוסרית". ראו Arthur G. Powell, Eleanor Farrar and David K. Cohen, *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace* (Boston: Houghton Mifflin, 1985), p. 3.

45 כלל – קרן וקסנר הכינה תוכנית לחינוך מבוגרים המאפשרת לפעילי ציבור ללמוד באופן מסודר מקורות יהודיים וזיקתם לחייהם.

גובר הצורך בפרויקט ניסויי שבאמצעותו נוכל ללמוד כיצד לטפח קבוצה כזו. בתוך כך עלינו ללמוד גם להנהיר למנהיגים שאינם אנשי חינוך מה כרוך באימוץ תפיסת חזון כשל טברסקי או מאיר. חשוב לפתח תוכנית לימודים למעצבי מדיניות המעמדת אותם עם המורכבות של תהליכי קבלת החלטות. יישום רעיונות בסיסיים בתפיסות החזון שמוצעות בספר זה או בתפיסות חזון אחרות מחייב השקעה גדולה מאוד מצד העולם היהודי כולו. אי אפשר לצפות למחויבות כזו אם לא יתחילו מעצבי המדיניות להבין מה מונח על כך המאזניים ומה עשוי להשפיע.

אחרי שמעצבי מדיניות אלה יתנסו בקשיים וגם בסיפוק הכרוכים בקבלת החלטות בחינוך היהודי יבינו שעל מורים בבית-ספר על-פי טברסקי להיות אורתודוקסים, שבבית-ספר על-פי מאיר עליהם להיות רפורמים, ואילו בבית-ספר ברוח ברינקר או שפּלר מגוון המורים הוא נכס. מעצבי מדיניות פעילים בבית-ספר של טברסקי יבקשו לדעת אם מלמדים בו פילוסופיה, באיזה אופן, ומאיזה גיל. מעצבי מדיניות בבית-ספר של גרינברג יבקשו לדעת מה יקרה אם אחרי שנשקיע מאמצים רבים בתוכנית להקניית עברית ניווכח לדעת שנכשלנו. הם גם יבינו שהשקעה גדולה ברכישת העברית ובשליטה בטקסט תהיה על חשבון מקצועות אחרים, במקום לימוד מוגבר של היסטוריה יהודית, לדוגמה. מעצבי מדיניות אלה יכירו בתרומתה של ההערכה וישתתפו בה, מאחר שפיתחו מודעות לזיקה בין המטרות של תפיסת החזון למעש.

בתור מעצבי מדיניות, בדרך כלל פעילי ציבור אינם מגלים בקיאות בתכנים של החינוך היהודי. הם אזרחים פעילים ואינטליגנטים הזקוקים להנחיה מפי מומחים כדי להחליט החלטות מכריעות. על מומחה שאינו מצליח להסביר את רעיונותיו לפעיל ציבור מסור המביע התעניינות מוטלת האחריות ללמוד כיצד לנסח את הדברים בבהירות. לדוגמה, מנהלת בית-ספר חייבת לדעת לנסח לפני הוועד המנהל את התוכניות שהיא מעוניינת בהן ולהצדיקן.

במקום שהעבודה המשותפת של המחנך עם מעצבי המדיניות – בין שמדובר בחברי ועד, בין שמדובר בהורים – תכביד עליו, ניתנת לו כאן הזדמנות מצוינת להרחיב את טווח השאלות שרצוי להעלות לדיון.

היום, כאשר פעילי ציבור רבים אינם מודעים לקיומן של תפיסות חזון שונות ושל אפשרויות חלופיות בחינוך יהודי, שאלותיהם מוגבלות לסוג מסוים בלבד, כגון: האם הילדים מאושרים? האם הם לומדים משהו? האם ההורים מתלוננים? האם בני העשרה נהנים מתוכנית הספורט במתנ"ס המקומי? מה שיעור הנוכחות בהרצאות בתוכנית החינוך למבוגרים אצלנו?

אפשר לעודד אותם לשאול שאלות כגון:

- מדוע כדאית התוכנית המוצעת? האם יש הצעות חלופיות? כיצד נוכל להצדיק אותה לעומת אפשרויות אחרות?

מעצבי מדיניות ילמדו שכדי להתמודד עם שאלות כגון אלה יש לעשות מחקר שיבחן את ההנחות שבבסיס הרעיון ויברר אם נוסה בעבר, ומה היתה מידת ההצלחה. אם הם נוטים לקבל אותו ומעוניינים בהצלחתו, יפנו יחד עם מחנכים למבקרים נאורים של הרעיון בבקשה להשתתף באופן פעיל בדיונים עליו. בינתיים, עד שיוחלט לצאת לדרך, יספיקו להיחשף לביקורת מנומקת על הרעיון.

- גם אם הרעיון מצוין, האם אנשי הסגל והמוסד שלנו יכולים להוציאו לפועל?

אם ישכילו להבין מה נדרש כדי להצליח, יוכלו מעצבי המדיניות להעלות שאלות בדבר כוח האדם, המימון, הסבלנות והמחויבות הנחוצים. מי יהיו המורים שישתתפו בהפעלת התוכנית במסגרת בית-הספר? מהי האחריות המוטלת על הוועד המנהל? אילו מרכיבים אפשר להפעיל בעת ובעונה אחת ואילו יש לדחות?

- אם יתחוויר שמימוש הרעיון הוא בהישג יד, כעבור כמה זמן יהיה אפשר ליישמו וכיצד יש ליידע את הקהילה ולהמשיך את מעורבותה הרציפה עד שיתברר שהושגה ההצלחה?

מעצבי מדיניות ישאלו את עצמם איך יוכלו להביא לידי כך שהקהילה תדבק ברעיון וחבריה יתמידו בתמיכתם בו. מי יטפח אותו בקרבם? האם איננו מייפים את המציאות כאשר לטווח שיידרש, והאם הוקצה זמן סביר לתיקון שגיאות לא נמנעות ולתוצאות לא צפויות? אם הזמן המשוער לביצוע התוכנית הוא חמש שנים, האם אפשר לחזות תוצאות ביניים לאחר שישה חודשים, שנה או שנתיים?

- כיצד יש לנהוג אם יתחילו המומחים המקצועיים שהוטל עליהם לתרגם את תפיסת החזון למעש להביע סימני עייפות וייאוש?

בעת עבודתנו בבית-הספר לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים, בעריכת תוכניות לימודים על-פי תפיסת חזון, התברר לחברי ולי כי נערכים מכשולים של ממש ביישום תוכניות בבתי-הספר דווקא בחודשים הראשונים להרצתן.

המעמסה כבדה במיוחד על מורים המתקשים לשנות את סגנון הוראתם ואת הרגלי עבודתם בשעה שהם מתמודדים עם תכנים חדשים ופדגוגיה חדשנית. מעצבי מדיניות יכולים לכלול בתוכנית גם סעיף הנוגע להכשרת אנשי חינוך שיהיו מוסמכים לעבוד עם המורים באופן ישיר ושהיו נגישים כאשר יזדקקו הללו לסיוע במציאת פתרונות להתלבטויותיהם.

● כיצד יוכלו החברים בצוות להעריך במאמץ משותף את מה שהשיגו בכל שלב? כיצד תימדד ההצלחה? האם הפעילות תואמת את המשימות שנקבעו בתחילת הדרך, ושמא, שלא במתכוון, היתה הטיה לכיוון אחר? כמה זמן יש לחכות קודם להסקת מסקנות סופיות אם וכאשר יתעורר החשש שנעשו שגיאות?

חיוני לנהל מעקב שוטף אחר התנהלות הפרויקט ולקיים הערכות עונתיות.

אצל מעצבי מדיניות שלמדו לשאול שאלות רלוונטיות בהתמודדותם עם התוכנית בפועל, או כפי שקורה לעתים רחוקות יותר – משום שהכינו אותם לטיפול באותן שאלות – משתנה מידת העומק של הרעיון המקורי והשפעתו, והם נעשים מתוחכמים הרבה יותר בהערכת היתרונות והסכנות הצפויים לרעיונות עתידיים.

על איזה בסיס יקבל מוסד חינוך כלשהו את מעורבותם הרבה של מי שאינם מומחים – כגון פעילי ציבור ודומיהם?

ראשית, יש סיבות מוסריות. אל לנו לשכוח שכאשר מדובר בפעילי ציבור המעורבים במיוחד בבית-ספר מסוים, בדרך כלל מדובר באנשים שהחינוך נועד לילדיהם ולנכדיהם, ושמעורבותם והשקעתם הגדולות הן ביטוי לאמון הרב שהם רוחשים כלפי מוסד החינוך הזה.

יש גם סיבות חוקיות. כאמור, בישראל, על-פי חוק, שר החינוך הוא הסמכות הקובעת בענייני מערכת החינוך הממלכתית.

זאת ועוד, מעצבי מדיניות הם בעלי כוח הכרעה בחינוך, והם משתמשים בו בעת הצורך; על כן חשוב שיפעילו שיקול דעת מושכל.

התחום זקוק גם למשאבים העומדים לרשות מעצבי המדיניות, כגון פקידי ממשלה, מעצבי דעת קהל, תורמים ודומיהם, כדי להגביר את השפעת החינוך היהודי.

לבסוף יש לזכור שמעצבי מדיניות תורמים לדיונים מידת מה של תבונה ומומחיות שאין לאנשי חינוך.

על-פי הגדרתו של שוואב את הבסיסים המרכיבים את תחום החינוך,

מעצבי מדיניות הם אנשים הבקאים בבעיות החברה והקהילה שבהן אמורים לעצב את החינוך ולהגביר את השפעתו.⁴⁶

בשל כל הסיבות הללו, אנו עדים סוף-סוף לנקודת מבט חדשה על היחסים בין מחנכים יהודים לפעילי ציבור. מחנכים יהודים הרי אינם יכולים להרשות לעצמם להתייחס בביטול לפעילי ציבור בטענה שהשכלתם היהודית דלה או שחשיבתם פשטנית.⁴⁷ אין ספק, מצבם העגום של תחומים רבים בחינוך היהודי מעיד על מה שצפוי לקרות כשאין מערבים את מעצבי המדיניות במידה הראויה. לכולנו נחוצה נקודת מבט חדשה על שותפות זו.

מעצבי המדיניות מצדם חייבים להצטרף אל המחנכים כשותפים למאמץ להבין את מה שמוצע, אותו ואת מורכבותו המרתיעה. שוואב גורס שמהפכות מוצלחות בחינוך מתחוללות לעתים רחוקות מאוד – שינויים מתרחשים בהכרח במינונים זעירים.⁴⁸ אם אכן מעצבי המדיניות המעורבים במאמץ לחולל שיפור בחינוך משלים את עצמם שייתכן פתרון פשוט, הם יתפכחו כאשר ישתתפו באופן פעיל ביישום, הרצוף מכשולים. מעצבי מדיניות ראויים שמחנכים משכילים ומתוחכמים ילמדו אותם שערך של רעיון חשוב אינו בהכרח מובן מאליו מתחילתו. אם לא כן הם עלולים לבקש להם פתרונות קצרי טווח שבסופו של דבר אינם מחוללים שיפור של ממש, מדיד ובר קיימא. כבקרב מנהיגי קהילות בתפוצות, גם בישראל אין לנושאי משרות נבחרים ולפקידים בכירים במשרדים ממשלתיים הכשרה בחינוך. אף-על-פי-כן, להכרעותיהם יש משקל ניכר. לדוגמה, זלמן ארן, שהיה שר החינוך מ-1955 עד 1960 ומ-1963 עד 1969, פעל מתוך מחויבות עמוקה לצמצום פערי החינוך "בין אלה שיש להם לאלה שאין להם". במונח המופלא שטבע – "טעוני טיפוח" – באה לידי ביטוי מחויבותו לאחריות שיש למדינה כלפי הילדים הללו. ממחקרים שנעשו בזמנו עולה באופן מובהק שכבר מכיתה ד' רבים סיכוייהם של התלמידים החלשים להיכשל בלימודים.⁴⁹ "כאשר עץ

46 Joseph J. Schwab, "Community: A Mission for the Schools" (unpublished manuscript), "The Practical 4: Something for Curriculum Professors To Do", in *Curriculum Inquiry* 13:3 (1983), pp. 239-265.

47 על אודות בחינת השותפות בעבר ראו חזון שבלב.

48 "The Practical: A Language for Curriculum", עמ' 287-321.

49 חיים אדלר, מהמכון לחקר הטיפוח בחינוך באוניברסיטה העברית, תיעד את מספרם הגדול של התלמידים הנחשלים ממשפחות ברוכות ילדים שמעמדן הסוציו-אקונומי נמוך, השכלת ההורים בהן – בייחוד של האמהות – נמוכה, והם אינם פנויים להושיט לילדיהם את התמיכה הנחוצה בתהליך הסתגלותם לבית-הספר.

שניטע בצל מת, "נהג ארן לשאול, "מוטלת האשמה על הנוטע או על העץ?" שהרי ילדים אלה התחנכו כל ימיהם בסביבה שמנעה מהם את התנאים להתפתח.

בהחלטה נועזת החליט ארן לבצע אינטגרציה במערכת החינוך. הוא למד את דוח ג'יימס קולמן, "שוויון ההזדמנות בחינוך",⁵⁰ על החינוך בארצות-הברית, וקיבל את פרשנותו של אברהם מינקוביץ לדוח, הקובעת שכאשר משלבים בכיתה אחת 60 אחוז מתלמידי השכבות המבוססות ו-40 אחוז מתלמידי השכבות החלשות, החזקים אינם נחלשים ואילו החלשים מתחזקים באופן ניכר. ארן טען שכיתות ז' וח' בבית-הספר היסודי אינן אפקטיביות במתכונתן הנוכחית, ובמקומן הקים חטיבת ביניים נפרדת הכוללת את כיתות ז', ח', ט'. כיוון שארגן מחדש את נוף החינוך בישראל, יכול ארן בתוקף תפקידו כשר לקבוע את הרכב התלמידים בחטיבות הביניים מבחינה חברתית ולהחיל עליהן את האינטגרציה.

כיום הדעות חלוקות באשר למידת הצלחתו של הניסוי. אולם כדי להבין את ההשפעה העצומה שהיתה למעורבותו של מעצב מדיניות במהלך יישומה של תפיסת חזון, ארן הוא דוגמה מובהקת.

הוא לא עשה זאת לבדו. הוא עבד בשיתוף פעולה הדוק עם יהושע פראוור, מהאוניברסיטה העברית, משה סמילנסקי, מאוניברסיטת תל אביב, וחברי סגל מבית-הספר לחינוך באוניברסיטה העברית. הסוציולוג קולמן, מחבר הדוח, יעץ לו, והוא הזמין את ראלף טיילר, מומחה נודע בתחום ההערכה מאוניברסיטת שיקגו, להופיע לפני ועדת החינוך של הכנסת ולהשתתף בדיון שקיימה בדבר הצלחותיה וכישלונותיה של חטיבת הביניים בארצות-הברית.

מעצב מדיניות בעל שיעור קומה נוהג להסתייע במומחים בשלב קבלת ההחלטות – שינמקו רעיון, יפרשוהו ויבקרו אותו בטרם יחליט לאמצו, ילוו את אופן היישום ויעריכו אותו.

במהלך תרגומה של תפיסת החזון שלו במערכת החינוך בישראל צירף ארן פעילי ציבור לצוות המלומדים. הוא תמך בהקמת המכון לחקר הטיפוח בחינוך באוניברסיטה העברית, שפעל בחסות המועצה הלאומית האמריקנית של נשים יהודיות. המכון הפיק יותר מעשרים תוכניות כדי להגביר את סיכוני של הילד טעון הטיפוח להצליח בלימודיו.

גם שרי חינוך אחרים תרגמו את רעיונותיהם למוסדות חדשים ולתוכניות חדשניות. יגאל אלון, שכיהן בתפקיד שר החינוך בשנים 1969–1974, למד את שיטת ההשכלה הגבוהה הנהוגה בבריטניה, ובבקבותיה הרחיב את המנדט של המועצה להשכלה גבוהה בישראל. מאז ועד היום המועצה היא שמתווה את מדיניות האוניברסיטאות והמכללות בישראל וקובעת את תקציביהן. זבולון המר, שר החינוך הראשון שהיה נציג מפלגה דתית, הקים את רשת בתי-הספר תל"י מתוך דאגה ל-70 אחוז מתלמידי בתי-הספר הממלכתיים שלדעתו קיבלו חינוך יהודי מינימלי. בתי-הספר תל"י מציעים בחירה בין חינוך יהודי אורתודוקסי לחינוך יהודי מצומצם, באמצעות תוספת זמן ותגבור המשאבים שבתי-הספר מייחד ללימודי יהדות, ברוח פלורליסטית יותר. בוויכוח הקשה שהתנהל בנושא זה בין חברי מפלגתו, המפד"ל, גבר המר על האופוזיציה. אלון והמר, כארץ לפנייהם, פנו לאנשי אקדמיה וליועצים בארץ ובחו"ל, והללו יעצו להם והנחו אותם.

לא רק שרי חינוך תרמו תרומה חשובה למדיניות החינוך, אלא גם נושאי תפקידים בכירים אחרים, כגון ראשי עיריות. טדי קולק, לדוגמה, ראש עיריית ירושלים (1965–1993), הכיר בחשיבות המיזוג בין חינוך פורמלי לחינוך לא פורמלי במישור המקומי (הגם שהם אגפים נפרדים במשרד החינוך). בהנחיית מנכ"ל העירייה דאז, מיכאל גל, מוזגו ב-1985 שני האגפים ליחידה אחת – מנח"י. המיזוג אפשר לאחד תחומים חשובים בחינוך הפורמלי והלא פורמלי בעיר.

אף-על-פי שבכל ממשל אפשר למצוא ביורוקרטים ציניים, תמיד יש מעצבי מדיניות העושים מלאכתם נאמנה וממלאים את תפקידם ברצינות ובמקצועיות. הם פועלים במגבלות לא פשוטות. בדרך כלל משך כהונתם קצר מכדי לאפשר את השינוי החשוב הנחוץ לחינוך, והם כורעים תחת נטל האתגר ומורכבותו. עם זאת, יש להם מחויבות מוסרית כלפי האזרחים. לפיכך, אין די ברעיונות מרשימים – הם זקוקים להצעות ישימות בתקופת כהונתם. הזמן הקצר העומד לרשותם להצגת תוצאות ראשוניות הוא לעתים שישה חודשים עד שנה, ונקודת המבט שלהם מושפעת תכופות ממגבלה זו. שרי החינוך בישראל וסגניהם, אף יותר ממעצבי המדיניות בחינוך היהודי בתפוצות, נאלצים להראות לציבור תוצאות בתוך זמן קצר.

דוגמה למחיר שאלוצים אלה גובים אפשר להביא ממקרה שבו רעיונות מצוינים ננטשו מוקדם מדי. ב-1969 הרצה היסטוריון החינוך (ולימים נשיא טיז'רס קולג' באוניברסיטת קולומביה) לורנס קרמין באוניברסיטה העברית, והתייחס לרעיונות שנזנחו "בדקה התשעים". הוא פנה לארץ, לפקידים

הבכירים של משרד החינוך ולכמה אקדמאים בכירים במדעי החברה ובחינוך שהשתתפו באותו מעמד והפציר בהם שלא לוותר מוקדם מדי, או בקלות יתרה, על רעיונות מבטיחים.

מיכאל רוזנק מבקש במאמרו למצוא דווקא את המשותף בתפיסות חזון של יהודים בעלי אמונות והשקפות עולם שונות. תגובתם של מנהיגי קהילות בכמה ערים בארצות-הברית לטיטות הראשונות של מאמרו היתה אופטימית. הם מצאו בו אישוש לתקוותם שתיתכן מחויבות של הקהילה לכל גוניה לחינוך היהודי, אולי אף שיתוף פעולה בין קבוצות מתחרות, על בסיס של כבוד הדדי וסובלנות אמיתית.

בלי שיוותרו על מחויבותם להשקפותיהם, הכירו כל הוגי הדעות שהשתתפו בפרויקט בחשיבותה של יצירת תמיכה גורפת בחינוך היהודי בקהילות חרף אי-ההסכמות בדבר מטרות החינוך, תכניו ושיטותיו. היתה להם מחויבות עמוקה לפלורליזם כערך מרכזי של בני התרבות היהודית. הזדהותו של טברסקי עם הנושא היתה גדולה כל-כך עד שהתעורר בו רצון לחבר ספר שבמרכזו המושג "אהבת ישראל", ושבו יביא סימוכין מהמסורת שיהודים מחויבים למצוא דרך לעבודה משותפת בכבוד הדדי, בייחוד בתחום החינוך היהודי.

בראש סולם העדיפויות של הארגונים היהודיים בתפוצות היו עד לפני כ-25 שנה נושאי הרווחה והשירותים החברתיים בקהילה והצלת קהילות יהודיות השרויות במצוקה. בימינו טיפס ועלה החינוך היהודי למעמד שלא הכרנו כמותו. גם ממשלת ישראל הגיעה לכדי ההכרה שחרף המיתון בכלכלה לא קל לקצץ בתקציב שאמורה לבוא בו לידי ביטוי חשיבות החינוך בעיני הציבור. התמיכה הלא מסויגת של מעצבי המדיניות בישראל ובתפוצות גרמה במידה רבה לשינוי חשוב זה.

סיכום: מעשיותם של רעיונות גדולים

החינוך היהודי בימינו משגשג. מספרם של בתי-הספר היהודיים בצפון אמריקה גדל בקצב מרשים. בתפוצות וכישראל עולה בהתמדה מספר האנשים המוכשרים המצטרפים לתחום.

ביטחונה של הקהילה היהודית כולה בפוטנציאל הטמון בחינוך היהודי מתחזק גם בשל השינויים המתחוללים בתרבות המערב, ששם יש תמימות דעים באשר לכוחו של החינוך בקידום מטרות החברה ובתיקון כמה מהפערים

שנוצרו בה. אנו מאמינים שהיהדות התקיימה אלפי שנים במידה רבה הודות להתעקשות עקבית מרשימה ולא מעורערת להנחיל את מסורת הלימוד. כיום אנו עדים לכותרות ראשיות ולמסיבות עיתונאים שבולטת בהן החשיבות הרבה שמעצבי מדיניות בממשל ובמגזר השלישי מייחסים לסוגיות החינוך.

עם זאת, בעולם היהודי יש בעיות מרתקות המצריכות חשיבה חדשה וגישות אחרות. דוגמה בולטת: כ-650 אלף תלמידים לומדים בבתי-ספר יהודיים (כול-יומיים או משלימים) בתפוצות, וכ-30 אלף אנשי חינוך מועסקים בהם. אך מספרם של הפרופסורים לחינוך יהודי בתפוצות העובדים במשרה מלאה הוא פחות מחמישים. אם אכן רעיונות גדולים חיוניים לחינוך, מי אמור להתמודד אתם?

קשה להעלות על הדעת שמספר כה זעום של מומחים ואנשי אקדמיה יכולים להתמודד עם אתגרים כגון הכשרת מורים ומנהלים החסרים למערכת; פיתוח תוכניות לימודים מרתקות שיוכלו לתת מענה לשינויים המתחוללים בחייהם של הצעירים בימינו; ניסוח אסטרטגיות שיעסקו במצבה של המשפחה היהודית כמות שהוא, על מעלותיו וחסרונותיו; התאמת הידע העדכני בתחום הגיל הרך לחינוך היהודי; הכשרת מורים מומחים בחינוך הלא פורמלי ועריכת מחקרים שיבחנו את היוזמות בתחומים הללו וידעו אותנו באשר למידת ישימותן.

כיוון שכמעט אין מזמינים מחקרים בתחום החינוך היהודי בתפוצות, אנו נאלצים, בלי שיהיו לנו די נתונים, לפתח תוכניות, להקים מוסדות ולהוסיף להשקיע משאבים. אנו יודעים מעט מאוד על כלכלת החינוך היהודי; איננו יודעים כמה כסף מוציאה הקהילה היהודית העולמית היום על חינוך יהודי ואיזה סכום נוסף יידרש למוסדות הקיימים כדי לממש תפיסות חזון משכנעות.

בעת עבודתנו בפרויקט עלו סוגיות חשובות שנמצאו ראויות למחקר, כגון: איך מחנכים למחויבות? איך יכולה תוכנית הלימודים לתרום להתפתחותם המוסרית של התלמידים? כיצד אפשר לשלב חינוך כללי וחינוך יהודי – היסטוריה יהודית והיסטוריה כללית, מחשבת ישראל ופילוסופיה בת זמננו? נראה שבימינו כמעט אין איש העוסק בנושאים אלה.

בעבר היו שטענו שגם אם יימצאו אנשים שיתעניינו בכהונת פרופסור לחינוך יהודי, ממילא לא תימצא להם משרה, ואילו היום, כאשר מוצעות המשרות המיוחלות במוסדות יהודיים להשכלה גבוהה ובאוניברסיטאות בארצות-הברית, אין מוצאים מועמדים מתאימים.

יותר מ־60 אחוז מהילדים בחינוך היהודי בארצות-הברית רשומים רק בבתי-ספר משלימים, אך כמעט אין מייחדים להם תשומת לב. תשומת הלב והתכנון מופנים בעיקר לבתי-הספר היהודיים היומיים, וכמעט אינם מופנים לבתי-הספר המשלימים. איך אפשר להצדיק הזנחה זו? הרי אין ספק שתלמידים אלה ראויים לאותה תשומת לב והתחשבות שחבריהם בבתי-הספר היהודיים היומיים זוכים להן. מהן החלופות למערכת הקיימת? איך יוכל החינוך הלא פורמלי לסייע בחינוכם של התלמידים בחינוך המשלים? אילו ניסויים מהניסויים המבטיחים שמוצעים ייתכנו במערכת ויהיו ראויים ליישום?

מאז קום המדינה מוטרדים שרי החינוך ולא מעט אינטלקטואלים ואנשי אקדמיה מהקשיים ומהכישלונות של החינוך היהודי במערכת החינוך הממלכתית. לאחרונה התעורר חשש שההשפעה של מערכת החינוך הממלכתית-דתית על תלמידיה הולכת ומצטמצמת. עם זאת, כמעט איננו עדים לדיון שיטתי ורציני בסוג החינוך שינחה את הצעירים ובני משפחתם ויעזור בהם התחבטויות בנושאים שעתידיים לקבוע את צביונה היהודי של מדינת ישראל.

מהי השיטה הטובה ללימוד מקרא? כיצד התפתחה מחשבת ישראל במרוצת הדורות ובאילו נושאים ראוי להתמקד בימינו? כיצד אפשר לנצל את הפוטנציאל הטמון בחינוך הלא פורמלי באופן מרבי ואיך אפשר להפיח חיים בתנועות הנוער? אילו רעיונות ראויים לבחינה מחודשת בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, בתקווה שיסייעו לשיח בין שתי הקהילות בישראל – הדתית והחילונית?

כאמור, כמה מהבעיות הדחופות ביותר אינן מחייבות פעולה מיידית דווקא אלא תשומת לב וחשיבה מעמיקה, ואנשי רוח בעלי שיעור קומה ורעיונות מעוררי השראה עשויים לחולל שינוי של ממש. האתגר הגדול שלנו היום אינו המחסור במקורות כספיים דווקא אלא העדר עושר אינטלקטואלי. הגיעה השעה לרתום לחינוך היהודי את הוגי הדעות היהודים הרבים בחינוך הכללי, במדעי החברה ובמדעי הרוח.

בעת עבודתנו בפרויקט זה הופתענו והתעוררנו מהיענותם הנלהבת של הוגי דעות מעין אלה להשתתף בחשיבה ובפעילויות העשויות לסייע בהתמודדות עם האתגרים הרבים שמציבה התחדשות יהודית. חלקם קיוו למצוא בחינוך היהודי מענה לחיפושיהם האישיים אחר זהות יהודית. אחרים, עקב התעניינותם, מצאו את עצמם מעורבים בסוגיות בסיסיות כגון חינוך

האופי, דרכים חלופיות לשילוב חינוך לא פורמלי וחינוך פורמלי והאתגר שבהסברת רעיונות מורכבים לציבור ולמעצבי מדיניותו. הם ששו לאפשרות לתרום לחיים היהודיים בדרכים חדשניות.

מה עתיד לקרות אם נצליח לגייס מספר לא מבוטל מהאנשים המוכשרים הללו? איך ייראה החינוך היהודי אם נצליח לרתום את הידע, הדמיון והאנרגיה שלהם למאמץ משותף?

ומעל הכול, איך נוכל לפתוח בשיח, ולנהל לאורך זמן, בין מלומדים, אינטלקטואלים ומעצבי מדיניות – מי שעוסקים בתחום ומי שעתידיים להצטרף אליו – כדי להעלות רעיונות שיתורגמו לעבודה במסגרות הקיימות של החינוך היהודי או במסגרות חדשות שיוקמו?

במפגש שיוחד לעתיד החינוך היהודי בישראל וברחבי העולם הגיב דיוויד כהן, מאוניברסיטת משיגן, על ספקנותם של אנשי אקדמיה ישראלים: "ידידי, בל נשכח שחינוך הוא פרופסיה* של תקווה."

אין עדות משכנעת יותר לאופטימיות זו מסיפור תולדות העם היהודי, שהלימוד היה מאז ומתמיד בראש מעייניו והאמצעי החשוב ביותר להגשמת מאווי.

* במקור – profession; באנגלית משמע הן מקצוע, הן ייעוד הן הצהרת אמונה.

לפני שערי בית-הספר: ניסוי בפיתוח תפיסת חזון חינוכי מתוך המעש דניאל מרום

רקע: פרויקט יעדים

עוד מראשיתו נועד הפרויקט שלנו לתרום למאמצי רפורמה בחינוך היהודי.¹ בקריאה שעלתה מהפרויקט להידיינות בנושא תפיסת החזון הונח ששיח מעין זה לא יוגבל לאקדמיה אלא יתנהל במסגרות שמחליטות על מדיניות, שיש בהן השתלמות מקצועית ושמעוצבות ומיושמות בהן תוכניות לימודים. כשהצבנו את תפיסת החזון בלב עבודת החינוך נבדלה גישתנו במידה ניכרת מגישתם של יועצים ארגוניים לעיצוב "חזון"; הנחנו שכדי לשפר את החינוך היהודי יהיה על מחנכים ומעצבי מדיניות אחרים לגבש את תוכניותיהם על-פי מושג פילוסופי רחב יותר של "בן תרבות יהודית". אם בבית-הספר, בבית-הכנסת או במחנה הקיץ יטופח אדם שהוא מופת של ידע, אפיונים, נטיות ומיומנויות הכלולים באידיאל המשותף, משמע שאכן מומשה תפיסת החזון.

לדוגמה, יעד כגון "הגדלת מספרם של בני הנוער שכבר חגגו בר-מצווה (או בת-מצווה) בתוכניות שלנו" ייסמך על מענה לשאלה, "איזה סוג של לימוד יהודי נראה בעינינו משמעותי ומשכנע בחיים במאה ה-21?"

1 לדוגמה, שלמה פוקס, "פרולוגומנן לפילוסופיה של חינוך יהודי", בתוך כיוונים רבים – כוונה אחת (ירושלים: האוניברסיטה העברית, 1969), עמ' 54-154, "Towards a General Theory of Jewish Education", in *The Future of the Jewish Community in America*, ed. D. Sidorsky (New York: Basic Books, 1973), pp. 260-270; וחזון שבלב – על מחנה רמה ועל כוחם של רעיונות בעיצוב מסגרות חינוך (סדרת המונוגרפיות של קרן מנדל, 2000).

יעד כגון "ידיעת היסטוריה יהודית" ישורטט באמצעות תשובות לשאלות דוגמת:

"מתי אפשר לומר על משהו שהוא 'יודע' משהו על היסטוריה?"
 "כיצד משפיע ידע זה על חשיבתו של אדם, רגשותיו ופעולתו?"
 "מה חשוב 'לדעת' על ההיסטוריה היהודית בדרך זו ומה חשוב פחות?"
 "כיצד אמור ידע זה בהיסטוריה היהודית להשתלב בידע שיש ללומד על היסטוריות אחרות, בידע הדתי או המדעי שלו?"

היעד של פיתוח משחקי וידיאו עם תכנים יהודיים לילדים ייבדק באמצעות השאלה עד כמה לימוד כתבים יהודיים הכרחי בכל תפיסה של בן תרבות יהודית.

בעבודת הפרויקט הבאנו בחשבון סוגיות של היתכנות ואת משקלן של אסטרטגיות חינוך אפקטיביות, והודגש בו הקשר בין לבין התוכן המהותי הנדרש למימוש מטרות חינוך. אף-על-פי-כן, השתכנענו כי ניסיון לבצע רפורמה שיתבסס על שיטות הוראה חדשות או על תוכנית לימודים עדכנית, ולא יעורר את השאלה "לשם מה?", לא יחולל שינוי של ממש.

כדי לבחון את גישתנו הלכה למעשה ולעודד קהילות ומוסדות חינוך יהודי בצפון אמריקה לבסס עשייה חינוכית "מונחת חזון", יזמה קרן מנדל, בשיתוף המרכז לחקר הפילוסופיה של החינוך באוניברסיטת הרווארד (Philosophy of Education Research Center – PERC), את "פרויקט יעדים". יוזמי הפרויקט החליטו לבקש ממשתתפיו לבדוק את יעדיהם הנוכחיים ולעייין בתפיסות חזון חלופיות לחינוך יהודי. בתהליך זה יהיה עליהם לנסח יעדים חדשים שינחו אותם במעש החינוכי. השאלות שינחו את הבדיקה יהיו:

"איזו תפיסת חזון של 'בן תרבות יהודית' מונחת ביסוד יעדים אלה?"
 "מהן תכונותיו של אדם זה, התנהגותו וערכיו?"
 "מה מצדיק אימוץ תפיסת חזון זו מתוך החלופות?"
 "כיצד מתייחסת תפיסת חזון זו למציאות החיים היהודיים במאה ה-21?"

שאלות אחרות יבחנו את ההתאמה בין תכנים לשיטות:
 "בתפיסת החזון שלכם, כיצד נועד לימוד של כל נושא ונושא לתרום לפיתוח 'בן תרבות יהודית'?"

"איזו הכשרה מקבלים המחנכים לקדם לימוד שכזה?"
 "כיצד יתואמו מאמצים אלה לכלל גישה לכידה לחינוך בכל שלב?"

“אילו מדדים יאפשרו לאמוד את מידת ההצלחה או הכישלון בטיפוח סוג כזה של בן תרבות?”

התהליך עשוי להיכרך בניסיון להעמיק את הבנת היעדים החינוכיים של תוכנית מסוימת ולקשר אותם עם תוכן ושיטות ביתר יעילות. לחלופין הוא עשוי להביא לידי תיקון מעמיק של יעדים, תוכן ושיטות. כך או כך, הדבר כרוך במיסוד מסגרות עבודה, אופני שיח ואופני ביצוע.

לא הבחנו בין מוסדות חינוך פורמליים למוסדות חינוך לא פורמליים, או בין תוכניות לנוער, למבוגרים, למשפחות או למחנכים עצמם. בנושא החזון כפי שאנחנו מבינים אותו, כל אחד שותף בתהליך החינוכי. כשתפיסת החזון היא כוח פועל בהווייתם של מוסד או תוכנית, הכול יהיו מחויבים לה – מנהיגי הקהילה, ההנהלה, אנשי מקצוע לדרגותיהם, מעריכים ואחרים – יבינו את תביעתה מהם וישתפו פעולה בחתירה למימושה. התוצאה תהיה תרבות מוסדית שתפיסת החזון החינוכי באה בה לידי ביטוי באופנים חדשים ומרתקים.

הנחנו שתפיסת חזון היא הוויה שוקקת חיים.² ניסוחה אינו יכול להיות מוגבל להצהרת “אני מאמין” או לחוברת הדרכה. על רעיונות הגלומים בתפיסת החזון להנחות עשייה, להפיח בה השראה ולדרבנה.

ב-1994 התכנסה בירושלים קבוצה גדולה של מחנכים יהודים ופעילי ציבור לסמינר הראשון של פרויקט יעדים. נשיא בית-ספר מגנס, בית-ספר קהילתי יהודי* אל-זרמי, מנהלו ומנהל מועצת החינוך היהודי בקהילה פנו לקרן מנדל בהצעה לערוך “פרויקט יעדים” במגנס.³ השלושה הציעו את בית-הספר כמעבדה שבה נוכל לחקור יחד מה כרוך בניסוח קווים מנחים לפיתוח תפיסת חזון חינוכי.

ההסכם היה שאשמש יועץ תכנון ומלווה מקצועי, בעזרת שלמה פוקס, שממנו למדתי גישה זו לתפיסת חזון חינוכי ושעמו ניהלתי את הפרויקט. בספר זה הוא תוצרו. היה עלי לנהל רישום של פעולותי, כדי שצוות “פרויקט יעדים” ויועצני ב-PERC יוכלו לעיין בו, להציע הצעות ולשתף גורמים אחרים המעורבים בפיתוח תפיסות חזון לחינוך יהודי ובמימושו.

2 חזון שבלב, עמ' 10.

* באנגלית: day school.

3 שינתי את שמו של בית-הספר ואת שמות המחנכים, הנאמנים ואחרים שהיו פעילים בזמן הניסוי. אני אסיר תודה לכל המשתתפים על שיתוף הפעולה.

המסגרת: בית-ספר קהילתי יהודי אל-זרמי

ממייסד בית-הספר, מרטין ספיבק, למדתי כי את מגנס ייסדה ב-1967 קבוצת נאמנים שחיפשה חלופה למוסדות החינוך האורתודוקסיים בקהילתם. מגנס, בית-ספר לילדים מגיל הגן עד כיתה ח', פתוח לצורות אחרות של יהודיות, בדגש חזק בלימודים כלליים ואמנויות. הוא נקרא על שם יהודה מגנס, מנהיג ציוני אל-זרמי.

בעיני מייסדי בית-הספר היה הבדל ברור בין מגנס לבתי-הספר המשותייכים לזרמים, גם אם לא יכלו לנסח זאת במפורש. בית-הספר גם הבחין את עצמו מבתי-ספר פרטיים לא יהודיים שאליהם פנו הורים יהודים שלא נחה דעתם מבתי-הספר הציבוריים בפרוורים. אמנם רבים מבוגרי מגנס למדו בבתי-ספר אלה בחטיבת הביניים ובתיכון (בין השאר משום שלא היה בית-ספר תיכון יהודי לא אורתודוקסי). אך הוריהם חשו כי מגנס סיפק דבר מה שאפילו בתי-ספר פרטיים מצוינים לא העניקו.

ההנהלה הנוכחית פתחה פרק חדש בהיסטוריה של בית-הספר. כאשר הגיש ג'ון קגן את מועמדותו למשרת המנהל הוא היה מנהלם של פרויקטים קוריקולריים ומנהל-חבר בתוכניות להשתלמויות מורים בבית-ספר פרטי לא יהודי; לא היו לו כל רקע או הכשרה בחינוך יהודי. במגנס ראה ג'ון הזדמנות להתוודע לזהותו היהודית ולפתחה; קסמה לו המחשבה שיוכל לחדד שם את חוויית ההשתייכות לקהילה ולהתחיל בחיפוש – באמצעות היהדות – אחרי ערכים ותכנים רוחניים בעודו שייך למסגרת ליברלית ופלורליסטית הנחוצה לו כדי לחוש בנוח בכל בית-ספר. קבוצת מורים ממגנס שדאגה לרמת הלימודים הכלליים השתתפה בתהליך הבחירה ותמכה בנחרצות במועמדותו.

בעת כהונתו של ג'ון ניכר, נוסף על הדגש במצוינות המצופה בלימודים כלליים, גם ניסיון להעלות את אמות המידה של תוכנית הלימודים היהודיים ולשלב לימודים יהודיים ולימודים כלליים. עם הזמן דרבנו מחויבויות אלה את בית-הספר כולו. התוצאות היו שיפור באווירה וגידול מואץ במספר הנרשמים. הקנטתי את ג'ון בכנותי אותו "הגואל של מגנס".

התברר לי כי בקהילת בית-הספר היו לג'ון שותפים במסע אל היהדות, בהם גם נשיא בית-הספר, דייב רייטר. גם דייב, בוגר בית-הספר למשפטים של אוניברסיטת הרווארד ותובע פדרלי, לא רכש חינוך יהודי של ממש, ובכל זאת בחר לשלוח את שלושת ילדיו למגנס ולייחד שעות רבות להנהגתו.

השקפתו של דייב על אמריקה היתה מרשימה במיוחד. הוא גרס כי האמריקנים כורעים תחת פחדים בתחומי כלכלה וחברה, פחדים שעוררו

האבטלה בשורות המעמד הבינוני וההגירה הלא חוקית, שכרסמו בתחושת השייכות לקהילה שלהם. אמריקה החלה להיות מקום שבו האזרחים שורדים בזכות דאגתם לעצמם בלבד, מה שעורר דעה קדומה כלפי מהגרים גם כשרכשו מעמד חוקי.

למרות חייו המבוססים והנוחים בפרוורים, לא היה דייב מוכן להסכין עם המצב, אולם הוא גם לא סבר שבת־הספר הציבוריים או הפרטיים הלא יהודיים מקנים תחושה נאותה של שייכות לקהילה וערכים חברתיים מוצקים. הוא הכיר בכך שדאגתו מקורה ברקע היהודי שלו. החינוך היהודי עשוי להקנות לתלמידים חוויה חיובית של השתייכות לקהילה, טען, חוויה שתגרום להם שיעריכו את הקהילתיות כהכרחית לחיים ראויים. חוויה זו עשויה לגרום לתלמידים שיהיו אזרחים אחראים ורגישים יותר לערכי קהילות אחרות ולענייניהן.⁴

גם את דייב עקצתי, באומרי שמחויבותו לליברליזם של מגנס היתה הדרך היחידה שבה יכול להגניב את תפילת החובה לחינוך ילדיו בלי שיודה בקיומם של יסודות משותפים לגישתו ולפונדמנטליזם האמריקני, שעורר את חשדו. רצונו של ג'ון להיות יהודי מושכל יותר הדהד גם אצל אחת מחברות הצוות של הלימודים הכלליים, סנדרה שוורץ. בשנים האחרונות העמיקו קשריה הרגשיים עם יהודיותה, והיא חקרה סמלים יהודיים וכללה אותם בתוכנית הלימודים באמנות. האפשרות לגלות את היהדות במסגרת פלורליסטית קסמה גם לרב רוברט לידר, ג'ון, בפיקחותו, מינה אותו ל"מנהל חיי הרוח" בבית־הספר. "רביי רוב", בוגר טרי של הקולג' הרבני הרקונסטרוקציוניסטי, העדיף את בית־הספר היסודי על בימת בית־הכנסת, ואת האתגר שבקירוב היהדות לסביבה אל־זרמית על הניסיון למשוך יהודים מהקהילה כולה אל הזרם המסוים שלו.

בית־ספר יהודי היה מסגרת מושכת לפרויקט יעדים. אף־על־פי שתפיסת חזון היא יסוד מוסד באוניברסיטאות, במרכזים קהילתיים, בתוכניות ביקורים בישראל, בארגונים ובתוכניות רבים אחרים, בית־ספר כזה מְקרה הזדמנות ייחודית. פעילותו מקיפה, וכורכת את חינוכם המתמשך של תלמידים צעירים

4 אסכולה בסוציולוגיה האמריקנית תומכת בהשקפה זו על אזרחות; ראו, לדוגמה, R.N. Bellah, R. Madsen, W.M. Sullivan, A. Swidler and S.M. Tipton, *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in Public Life* (Berkeley: University of Robert D. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (New York: Simon and Schuster, 2000)

בעתידם כחברי קהילה יהודית, להבדיל מבתי-ספר ממלכתיים בארצות-הברית, שהגורמים הפועלים בהם אינם נציגי קהילה אתנית או קהילה דתית. לכל בית-ספר אתגרים משלו, על-פי צביונו. עניינים לוגיסטיים ומנהליים, כמו גם גודש העבודה, תובעניים כל-כך עד שלעתים קרובות הם מותירים זמן מועט לעיון ולדיון; רק זמן מועט עומד לרשות אנשיו להיפגש ולהגיע לכלל הסכמה בסוגיות בוערות, ועל כן קל יותר להסתמך על דפוסי התנהגות שכבר קיימים ולהניח לבית-הספר "לפעול מאליו". אינרציה מוסדית היא אחת הבעיות העיקריות של פרויקט יעדים בכל תוכנית חינוכית.

למרות זאת, בית-ספר מגנס היה בחירה מרתקת. תוכנית של אחת-עשרה שנים משמע שלמן הגן מאות ילדים עושים את מרבית שעותיהם בסביבה יהודית. בתוכנית הלימודים הוקצו שעתיים ביום ללימודי יהדות ועוד זמן ללימוד יהודי לא פורמלי באמצעות שילוב של לימודים יהודיים ושל לימודים כלליים, שיעורי אמנות ופעילויות אחרות. בהנהגת המנהל החדש באופן יחסי עשה מגנס מאמץ לאחד את הקוריקולום הן מבחינה "אנכית" הן מבחינה "אופקית", באופן שהנעשה ברמת טרום בית-הספר ייכרך כמה שיתרחש בכיתה ח', והחומר שיילמד במדעים ישפיע על הנלמד במקרא.

יתרה מזו, מאחר שמגנס היה אל-זרמי, היו אנשיו להוטים במיוחד להגדיר את חזונו. בית-ספרם נבדל מבתי-ספר יהודיים אחרים בקהילתם, אם כי גם הוא ראה בתפילה רכיב חובה בקוריקולום, הדגיש מאוד לימודי עברית ותנ"ך ופיתח קווי מדיניות בסוגיות דוגמת כשרות וחבישת כיפות. מעמדו האל-זרמי של מגנס הגביר את הצורך להבהיר את זהותו החינוכית.

מנתוני סקר האוכלוסייה היהודית בארצות-הברית ב-1990 עולה כי הרוב רואים ב"להיות יהודי" שייכות לקבוצה "אתנית" או "תרבותית" ו/או "לאומית" יותר מאשר דת, וכי רוב היהודים אינם קשורים לבית-כנסת.⁵ נתונים אלה מעידים על נטייה לזהות בתר-זרמית, זהות שתקנה תחושה נוחה יותר במסגרות חינוך דוגמת מגנס.

אף-על-פי שרוב המשפחות במגנס היו קשורות לבית-כנסת, הן ציפו שבית-הספר יקנה לילדיהן ערך רוחני מוסף בתחומים אחרים, כגון אזרחות. מספרם של בתי-הספר היהודיים האל-זרמיים, יסודיים ותיכוניים, בקהילות צפון אמריקה עלה, ומגנס ייצג מגמה זו; יכולנו אפוא ללמוד את סוגיית הזהות היהודית האל-זרמית בהקשר של תפיסת החזון החינוכי המתגבשת בו.

בפרויקט יעדים במגנס תמכו, נוסף על הנהגת בית-הספר, עוד שני גורמים חשובים. עקב מאמציו הלא נלאים של ג'ון פיתחו הסגל המקצועי וחבר הנאמנים של בית-הספר תרבות של רפלקסיה שהקנתה לפרויקט בסיס מוצק יותר מהבסיס שהיו עשויים להקנות לו בתי-ספר אחרים. ג'ון כבר יצר שגרת עבודה עם יועצים חיצוניים, ולא נתפסתי כמטרד כשביקשתי לקבוע פגישות ולהיענות לשאלותי ולהצעותי.

המונחים "משפחת מגנס" ו"קהילת מגנס" היו מטבע לשון מקובל בפי חברי הסגל, התלמידים, ההורים, ואפילו היועצים. בית-הספר מסך כנראה תחושת אמון בכול.

אך מעלותיו יכלו להיות גם מגרעותיו. העדר שייכות זרמית עלול להקשות את הגדרתה של תפיסת חזון. אווירה ייחודית של רפלקסיה והתמסרות עלולה לצמצם את תוקף מסקנות הניסוי באשר למסגרות אחרות. רצונם הטוב של אנשי קהילת מגנס כבר בא לידי ביטוי בשרשרת ארוכה של פעילויות חוץ-קוריקולריות; הם היו עמוסים מדי, עסוקים בטירוף. הנאמנים, ההנהלה, ואפילו כמה מאנשי המקצוע, היו שקועים בגיוס משאבים ובכניית אגף חדש. אחת הטענות נגד עבודתנו במגנס היתה שאיש לא יוכל לייחד די זמן לנשמת בית-הספר כשגופו בשיפוץ.

להשתתפותי היה גם סיג: אף-על-פי שגדלתי בצפון אמריקה, הייתי אזרח ישראלי שנים רבות. מעורבותי בחיי בית-הספר היתה מוגבלת, בשל מרחק גיאוגרפי ומרחק תרבותי. על בעיה זו היה אפשר להתגבר בחלקה באמצעות התכתבות סדירה בדואל, התוועדויות טלפוניות ושהיות של שבוע במקום. יכולתי גם לעבוד עם אנשים ממגנס בעת ביקוריהם בישראל, שכן בכל קיץ זימן ג'ון קבוצות גדולות של אנשי סגל ונאמנים לירושלים, להשתלמות במרכז מלטון לחינוך יהודי בתפוצות של האוניברסיטה העברית.

ואולי אין לייחס להבדלים התרבותיים משמעות רבה מדי – הניסוי במגנס עשוי להועיל גם ליותר ויותר ישראלים שטורדת אותם השאלה כיצד לשלב לימודי יהדות וחינוך כללי בחברה כלל-יהודית. החלטנו אפוא להתחיל במשימה.

טיב המשימה

"כמעט בכל בתי-הספר יש יועץ פסיכולוגי. מדוע לא יהיה להם גם יועץ פילוסופי?" מאז שמעתי לראשונה רעיון מסקרן זה מפי שלמה פוקס, לפני שנים רבות, בקורס לתכנון חינוכי, קרץ לי מאוד הרעיון להיות "פילוסוף גיר

ולוח" שכזה. בתחומים רבים – בעסקים, ברפואה, בשירות בתי-הסוהר ועוד – כבר יש יועצים פילוסופיים.⁶ חשיבה פילוסופית בחינוך חיונית, לדוגמה, בהחלטות בדבר העדפה יחסית של מקצועות בתוכנית הלימודים: מדוע יש להדגיש את מדעי הטבע יותר מאשר את מדעי הרוח? את ההלכה היהודית יותר מאשר את ההיסטוריה היהודית? התעמלות יותר מאשר שפות זרות? אמנות יותר משירות קהילתי?

פילוסופיה חשובה אף יותר בנושאים מורכבים כגון מדיניות קבלה באשר לילדים ממשפחות מעורבות, קווים מנחים למינוי חברי סגל ונאמנים ולפיטוריהם, תקציבים, תוכניות מפגש עם בני אמונות ולאומים אחרים והליכים משמעותיים במקרים של שימוש בסמים – כל אלה מצריכים הגדרות מונחים מדויקות ונימוקים בהירים.

משימתי היתה להשתתף בתרבות של מגנס כדי לעורר דיון בסוגיות ולסייע ביוזמות בקשר לפיתוח תפיסת חזון חינוכי. באחת מפגישות הייעוץ שלנו ב-PERC הציע ישראל שפיר כי במקום לטעון בעד פיתוח תפיסת חזון חינוכי מופשטת, על היועץ לדבר על תפיסת חזון במסגרת הפרקטיקה היומיומית ולהביא לידי ההכרה שחשיבותה מובנת מאליה. זה היה העיקרון המנחה בעבודתי במגנס. במקום לקרוא "עצור! לא לזוז!", ואז לנסות למכור תוכנית פעולה, שקעתי בפעילויות של בית-הספר – בכיתה, בחדר המורים, בחדר הישיבות, במשרד המנהל, באולם התפילה, באולם ההתעמלות או בחדר האוכל – והעירתי את שאלת החזון לכל מה שהתחולל. ככל שיתעוררו עניין ורצון לגלות את משמעות החזון ואת תפקידו ההולם, כן אוכל להציע פעילויות ממוקדות יותר.

היה חשוב לי לתפקד כ"זבוב בקר" סוקרטי, אך היה עלי גם לנסות לתרום להעמקת החזון של מגנס בשמשי לו שופר. כאן אשתמש גם בתובנות מן העבודה בפרויקט "חזון". חוץ מהשאלה "מה רצונכם להשיג מלימוד המקרא כאמצעי להשקת המסע הרוחני של התלמיד?" אוכל, לשם השוואה ודיון, להציג גישות חלופיות המדגישות אוריינות יהודית (ברינקר), רוחניות טרנסצנדנטית (גרינברג) ומבוא סמכותי לרעיונות ולהליכות רצויים ביהדות (טברסקי).

פעילויות פרויקט יעדים החלו במגנס בקיץ 1994 ונמשכו עד 1998. בדיווח על הניסוי חילקתי את העבודה לחמש קטגוריות והדגמתי כל אחת

6 ישראל שפיר הציג לנו רעיון זה והציע אפשרויות שונות להקניית הכשרה לפילוסופים צעירים כדי שיוכלו להצטרף למשרד החינוך בישראל ולמוסדות חינוך אחרים. הוא גם הפנה אותנו ל-"Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association", מנובמבר 1989, שמהדורתו יחדה כולה לנושא "קריירות לפילוסופים".

מהן בסיפור מעשה או שניים. אף-על-פי שפרטי הדברים ייחודיים למגנס, אני מקווה שקטגוריות אלה בנות יישום גם במסגרות אחרות:

- א. פענוח תפיסת החזון המובלעת.
- ב. כינון "מוכנות".
- ג. הצגת תפיסת החזון כמסגרת של פרקטיקה יומיומית.
- ד. העמקת תפיסת החזון באמצעות לימוד.
- ה. פיתוח אסטרטגיות להתמדת הקיום של תפיסת החזון בפרקטיקה.

אין לראות בקטגוריות האלה נוסחה להצלחת ההתערבות. הפעילויות המתוארות התרחשו פעמים בעת ובעונה אחת ופעמים בסדר הפוך. העבודה על תפיסת חזון מורכבת, דינמית ולא פוסקת, ופרטיה מייצגים את המכלול אף שהמכלול גדול מסך כל פרטיו.

חמש קטגוריות לעשיית העבודה

- א. פענוח תפיסת החזון המובלעת
- כיוון שכמעט כל דבר עשוי להיות רלוונטי לפרויקט, היה עלי להתחיל בהיכרות עם בית-הספר. כדי לאפשר דיון מעמיק בשאלה "מה צריך מגנס להיות?" היה עלי להכיר מקרוב "מהו מגנס".
- מלוא כוחה של תפיסת חזון חינוכי יומחש אם אצליח להראות שבפרקטיקה הבית-ספרית בא לידי ביטוי בהכרח מערך של מחויבויות. השאלה "מהן מטרות הלימוד על ישראל?" שונה לגמרי מהשאלה שבחרתי לשאול באחד המקרים: "מתוך התבוננות בסדרת שיעורים על ישראל, נראה שרצונכם להציג אותה לתלמידים כמסגרת האותנטית להיסטוריה יהודית. האם משום כך הם לא יראו בחיים היהודיים בקהילתם חיים אותנטיים פחות?"
- בתחילת משימתי במגנס נעזרתי במושג "ניתוח תוכן" על-פי תפיסתו של פוקס.⁷ ניתוח תוכן הוא חקירת תרבותו של מוסד חינוכי, מדיניותו, תוכניתו

7 ראו לאה אדר ושלמה פוקס, ניתוח התוכן והשימוש של תוכנית הלימודים בהיסטוריה (ירושלים: בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, 1978); מרים בן-פרץ, ניתוח והשוואה של כמה תוכניות לימודים בכיולוגיה בבתי הספר התיכוניים בישראל: עיונים תיאורטיים ומעשיים בתהליך פיתוח תוכנית הלימודים, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור (האוניברסיטה העברית בירושלים, 1977); וסכמה לניתוח תוכנית הלימודים במדעי הטבע (ירושלים: מרכז עמוס דה שליט להוראת המדע של האוניברסיטה העברית, 1980). בהקשר זה השתמשתי גם בחמש הרמות של שלמה פוקס לניתוח תוכן חינוכי ולפיתוחו – ראו חזון שבלב, עמ' 37-40.

הלימודים והפדגוגיה שלו, לשם חילוך תפיסת החזון המובלעת בהן. זו שיטה לחשיפת ההנחות הפילוסופיות והמטרות שמנחות בפועל את הפרקטיקה החינוכית. בניסיון לפענח "מהו מגנס" היה עלי אפוא לפרש את העשייה בבית-הספר ובקהילה כהפעלת מערכת הנחות סמויות על אודות החינוך.

מאמץ מעין זה שונה ממחקר אתנוגרפי. בדומה לאתנוגרף, היה עלי להיכנס למסדרונות בית-הספר, לכיתותיו ולחצרותיו, כדי להכיר את תרבותו מבפנים, אך לא יכולתי להסתפק בתיאור. היה עלי להגדיר תרבות זו במונחי האידיאלים החינוכיים שלה כדי לעבוד אתם.

גם לא היה בכוונתי לערוך מחקר נרחב ושיטתי של התוכנית החינוכית בבית-הספר, הפדגוגיה שלו, תפיסות התלמידים וכו', ולהציגו למעצבי מדיניות ולמחנכים כדי שיוכלו לשאול את עצמם, "האם לכך אנו שואפים – ואם לא, מה עלינו לעשות?" בשלב מוקדם זה היו מטרותי צנועות הרבה יותר. רציתי פשוט ללמוד על האידיאלים המובלעים של מגנס, כדי שיהיו מוקד של דיון וחשיבה מחדש על הפרקטיקה הבית-ספרית.

בביקורי הראשון במגנס הוצפתי בשפע "טקסטים" והתנסויות. נפגשתי עם יותר ממחצית הנאמנים של בית-הספר; הצצתי מעבר לכתפו של ג'ון בזמן שעבד; ביקרתי בכיתות והייתי עד לפעילויות; ראיינתי מורים בנוגע למפגש קיץ שעמדתי לנהל בישראל בנושא יעדי תוכנית הלימודים על ישראל; שוחחתי עם יועצים, הורים ותלמידים; הסתובבתי בבניין ובחנתי את החומרים המוצגים על הקירות. נעניתי להזמנתו של ג'ון ושהיתי בביתו בעת ביקורי, וכך יכולתי ללמוד יותר על חיי היום-יום בקהילה.

בעיצומה של ההשתקעות האינטנסיבית הזו בתרבות מגנס ניסיתי להעלות השערת עבודה בשאלה "מהו מגנס?", ואז לבדוק אותה על סמך תצפיות והאינטראקציות שלי. "ניתוח תוכן מתגלגל" זה הקנה לי מסגרת התייחסות שיכלה לשוות מובן להתנסויותי. תמונה מתעדכנת בהתמדה של "מהו מגנס?" קידמה את עבודתי בשניים עד שלושה ביקורים שנתיים של שלושה עד שישה ימים כל אחד. ככל שהכרתי יותר את הקהילה היהודית והאמריקנית המקומית, כך היטיבה הבנתי לתרום לניתוח.

בבחירת התוצאות של "ניתוח תוכן מתגלגל" היה עלי לשאול את עצמי כמה שאלות קשות:

האם עוותה התרשומתי בגלל חשיפת יתר להיבט מסוים של הפרקטיקה בבית-הספר?

האם כפיתי על מגנס שמץ מהטיותי?

האם חיפשתי לכידות ברעיונות המובלעים בפרקטיקה של מגנס
יותר ממה שאכן יש בהם?

בחנתי באופן סדיר את השערותי בשיחות עם בני קהילת בית-הספר ובדקתי
את מידת ההסכמה לניסוחי.

סיפור מעשה: כרזת ט"ו בשבט

כרזת ט"ו בשבט שהבחנתי בה בכניסתי הראשונה לבית-הספר שימשה לי
נקודת מוצא לניתוח התוכן. הפרזה, שהכינו התלמידים, התנוססה במקום
מרכזי במבואה. כל אחד במגנס חלף על פניה מן הסתם פעמים רבות מדי יום.
את הפרזה הקיפו עבודות אחרות של תלמידים שקישטו את המסדרונות. לכל
קבוצת קישוטים היה נושא משותף; כרזת ט"ו בשבט נכרכה בנושא "העולם
סביבנו".

בכרזה היה מצויר עץ ענק, גזעו הכבד החום מושרש בקרקע וענפים רבים
עתידי עלים מסתעפים ממנו לכל עבר. דימוי חביב והרמוני זה נלקח אולי
מהאימפרסיוניזם, שצייירו יצרו תמונה מאינספור תנועות מברשת ונקודות.
הדימוי היה מלווה בכתובת באנגלית שהזמינה את הקורא להביט ממערב
לבית-הספר כדי לראות עצי ט"ו בשבט.

היה בפרזה יותר מאשר מסר חגיגי. היא הזמינה במפורש את הלומד
להתנסות בחג באמצעות קישור העץ המצויר לעצים בקרבת בית-הספר.
הקישוט ניסה לקרב אל הצופים ראש שנה אקולוגי מיוחד בקשרו חג יהודי
לסביבתם הקרובה של התלמידים. בפער בין ט"ו בשבט הציוני המתמקד
באילנות ארץ-ישראל (כפי שבא לידי ביטוי בכרזות שהפיצו הקרן הקיימת
לישראל והסוכנות היהודית בבתי-ספר יהודיים באמריקה) לבין כרזה
המתמקדת בעצי עיר אמריקנית נרמז כביכול שבית-ספר ציוני לא חייב
להתקיים דווקא בישראל. הוא חשף את כוונת בית-הספר להפוך את התרבות
היהודית לעניין של כאן ועכשיו, המודגש בהעדר התייחסות כלשהי בכרזה
לט"ו בשבט במקורות היהודיים.

כדי לפענח את ההנחות העולות מן הפרזה, חשבתי, כדאי לבחון את
ההגדרה הפנומנולוגית שהגדיר מנחם ברינקר את הזהות היהודית. לפי
ברינקר, אדם הוא יהודי משום שהוא חי באופן טבעי בחברה יהודית ובסביבה
יהודית. ברינקר מניח כי החלת הגדרתו על הקיום היהודי בתפוצות מצומצמת,
שכן החברה והסביבה שם הן במידה רבה לא יהודיות.

במגנס היתה שפת הפרזה אנגלית והעצים שאליהם כווננו הצופים בה נטועים בהקשר אמריקני. האם האוריינטציה האמריקנית של הפרזה ניסתה לפצות על העדר חברה יהודית "טבעית"? ושמה היה זה ניסיון אמיץ ליצור במבואת בית-הספר סביבה יהודית "טבעית" ("טבעית" כבבתי-ספר יסודיים בישראל)?

ב. כינון "מוכנות"

הן השכל הישר הן המחקר בניסיונות רפורמה אחרים בחינוך מצביעים על כך ש"מוכנות" היא תנאי מוקדם מכריע להתערבות מוצלחת. במחקר שארך חמש שנים, על "קואליציית בתי-הספר האסנציאליים", רשת בתי-הספר האמריקניים המחויבים לאסטרטגיה מסוימת של רפורמה, התבררה מורכבותה של קטגוריה זו. "מוכנות" לשינוי נתפסה כתנאי מוקדם להשתייכות: בית-ספר יכול להצטרף לקואליציה רק אם 70 אחוז מאנשיו, בהם אנשי המקצוע, הצביעו בעדה, וצוות המונה מנהל, מורה בכיר ואחד מהנאמנים, או מורה בכיר אחר, נדרש לייחד זמן רב ללימוד תוכנית השינוי של הקואליציה וליישומה. למרות תנאים אלה העלה המחקר כי:

ברוב בתי-הספר לא היתה הסכמה בדבר נחיצותם של שינויים יסודיים במבנה בית-הספר או בפרקטיקות ההוראה;

השינויים שהתחוללו או נשקלו כשבית-ספר הצטרף לאיחוד עוררו את סוגיית מרכיבי הפילוסופיה של בית-הספר וחשפו הבדלים בין חברי הסגל בדבר תפיסת העבודה, משימת בית-הספר והדרך הטובה ביותר לחנך תלמידים;

ברוב בתי-הספר נעשה חוג מצומצם של חברי סגל מעורב ברפורמה הבית-ספרית, אך הדבר גרם בדרך כלל לפלגנות בסגל;

רוב תומכי הקואליציה היו תמימי דעים באשר למידת השפעתה של התמקדות בנושאים אקדמיים על תהליכי השינוי הבית-ספריים ובאשר למאבקי הכוח והפוליטיקה במסגרת זו;

בבתי-ספר הניחו כי מרגע שהסגל קיבל את תוכנית הרפורמה כמעט אין עוד צורך ברפלקסיה נוספת באשר להחלטה זו.⁸

Donna E. Muncey and Patrick J. McQuillan, "Preliminary Findings from a Five Year Study of the Coalition of Essential Schools", in *Phi Delta Kappan* (February 1993), pp. 486-498.

הקואליציה נקלעה לקשיים גם כשהובהרה התוכנית בתשעה יעדים אסטרטגיים ברורים.⁹ פרויקט יעדים במגנס התכוון לערב את אנשי בית-הספר בשיח פילוסופי יותר ממצע תשעת הסעיפים של הקואליציה, אך לכן אולי גם מאיים יותר. כפי שציין שפיר, רבים חשים לעתים קרובות שלא בנוח במחיצת הפילוסופי, ואף מתנגדים לו. על אחת כמה וכמה כשעל כף המאזניים מוטלים עניינים כגון פרקטיקות מקצועיות, חינוך הילדים או עתיד הקהילה.

בעבודתי נתגלו כמה גורמים העשויים לתרום ל"מוכנות" בית-ספרית לפרויקט יעדים.

תמיכת מנהיגות. מנהל בית-הספר ונשיאו היו מחויבים לבחינת החזון של מגנס מתוך אמונתם בתרומת המהלך לאיכות הפרקטיקה של בית-הספר. משימתם היתה להחדיר אמונה זו באנשיהם, בייחוד בהנהגה של הסגל ובנאמנים. את ביטחונם חיזקה התנסותם בסמינר יעדים ב-1994 ותמיכת סגל פרויקט יעדים. גם ליחסי האמון בין שלושתנו נודעה חשיבות. ג'ון ודייב כבר רכשו מידה של "מוכנות" קודם שנכנסתי לתמונה, "מוכנות" שהעמיקה והבשילה בין ביקורי.

שני אנשים חושבים אלה התגלו כ"מבקשי דרך" המחויבים לכוּחם של רעיונות והיכולים להעביר את המסר לאחרים. כששאל חבר הנאמנים את ג'ון אם יעיק הפרויקט על אחריותו כמנהל השיב כי הוא מסמל בעיניו את העילה למינויו לתפקיד. בעבודה על התוכניות לאגף החדש, לדוגמה, נפגש ג'ון עם האדריכל כדי להחליט איזה סוג של מבנה יבטא את תפיסת החזון המנחה של מגנס ויתרום למימושה. ברוח דומה החליט דייב שרצונו להוסיף לשמש הנאמן הממונה על פרויקט יעדים במגנס גם בתום כהונתו כנשיא.

9 ראו Theodore R.Sizer, *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School* (Boston: Houghton Mifflin, 1985) pp. 225-227. תשעת היעדים הם: 1. התמקדות בסיוע לצעירים בפיתוח הרגל של שימוש טוב במוחם; 2. יעדים פשוטים; 3. יעדים אוניברסליים; 4. פרסונליזציה של הוראה ולימוד; 5. פדגוגיה של אימון התלמיד "כעובד"; 6. תיעוד והערכה של הלמידה והסיום באמצעות תערוכה; 7. השתתפות המשפחות; 8. סגל רב-תחומי ובעל מחויבויות רבות; 9. תקציב המאפשר לא יותר מ-80 תלמידים למורה, זמן לתכנון קולקטיבי, משכורות תחרותיות ועלויות שאינן גבוהות ביותר מ-10 אחוזים לתלמיד לעומת בתי-הספר המסורתיים. מאז פרסום הספר הוסיפה הקואליציה יעד עשירי – אי-אפליה ושילוב.

אקלים של רפלקסיה. ג'ון, בהיותו מנהל בית-הספר, הגדיר חלק גדול מעבודתו במונחים של טיפוח אוריינטציה רפלקסיבית בקרב חברי הסגל והנאמנים. ג'ון יצר פורומים לחשיבה אנליטית על תוכנית בית-הספר ולהעלאת יוזמות חדשות בתגובה על חשיבה זו, בייחוד עם מורים, אך גם עם הורים, עם יועצים ועם אנשים אחרים בקהילת מגנס. באמצעים כגון זימון סגל המורים לארוחת צהריים, העסקת קבוצות של מורים מחליפים המקילים את עומס ההוראה שעות אחדות מדי כמה שבועות, פגישות בשעות הערב, מפגשי צוות באתרי נופש, ואף ביקורים מאורגנים בישראל, הצליח ג'ון תמיד לכנס אנשים לדיון בתפקידיהם ובפעילויותיהם. לזכותם ייאמר שהם נענו ליוזמותיו של ג'ון והיו נכונים לתרום מזמנם.

ללא המאמץ של שני הצדדים היה קשה מאוד לעבור מרפלקסיה לשיח על תכליות חינוכיות; רוב זמני ודאי היה עובר עלי בארגון פורומים מעין אלה. לאנשי בית-הספר נחוצים זמן, אנרגיה ומקום נוח לחשוב כדי לנסח חזון וליישמו. התשתית הזו נחסכה ממני אפוא, ויכולתי לפעול בתוך דפוסים ומסגרות שכבר קיימים.

מידה של אמון, מסירות ודאגה. התחושה שמגנס הוא קהילה היתה ברורה לכל מבקר בבית-הספר. כבירוב הקהילות, אנו עלולים להיתקל גם בווכחנות וברכילות. ואולם היה ברור שהגורמים למיניהם מושקעים בכל הנעשה בבית-הספר. ג'ון הביע נכונות לא נלאית לשקול מחדש שוב ושוב את הסוגיות למיניהן, מורים ייחדו שעות רבות לפעילות מחוץ למסגרת העבודה ונאמנים נידבו את כישוריהם במסירות כאילו זה עיקר עיסוקם. העשייה למען בית-הספר היתה בשבילם דרך להשתייך, ואפילו להביע את יהדותם.

זאת ועוד – כל מי שהפגין מחויבות לפעילות מסוימת בבית-הספר, בייחוד כשתרומתו היתה חיובית, זכה לאשראי של אמון. אף-על-פי שנאמנים וחברי סגל לא תמיד הביעו הערכה אלה לאלה, המחדשים לא נתקלו בספקנות מידית. בין שהשתייכו למגנס (דוגמת ג'ון ומנהלת לימודי העברית, גילה לוי) בין שבאו מבחוץ (דוגמת דיוויד בן דרור, שהנחה את ביקורי הקיץ המאורגנים בישראל, או ד"ר רחל מרסדן, מומחית להשתלמות חינוכית מהמכללה הסמוכה ללימודי היהדות), בעלי רעיונות חדשים התקבלו בברכה, ולו משום שהביעו רצון להשתתף בפעילות.

נעניתי אפוא כמיטב יכולתי לבקשות להשתתף בפעילויות מעבר לכלול בפרויקט שלי במגנס – הוראה, השגחה, עזרה בסידור ובניקוי לאחר אירועים חברתיים – והתברר לי שהשקעה זו מקילה עלי לפתוח בשיחות בדבר היעדים.

הערכתי לחשיבותם של שלושת הגורמים האלה גדלה ככל שנעשיתי מעורב יותר.

כעבור זמן מה הסביר ג'ון כי אחד המפתחות לתוכניתו הוא קיבוץ אנשים שלפי תחושתו "תהיה ביניהם כימיה". כך בחר רבים מהאנשים שהייתי עתיד לפגוש. נקודה זו היתה גורם נוסף ב"מוכנות".

עוד נקודת ראות על "מוכנות" עלתה בעיצומו של הפרויקט, שבה שימשה לי הראאה קריאה בספרו של סימור סאראסון "תרבות בית-הספר ובעיית השינוי".¹⁰ סאראסון פותח בשאלה המכרעת, "למי שייך בית-הספר?" מסמך ובו שבעה עמודים שקיבלתי כמענה להצגת השאלה לג'ון היה נושא של דיון שערכנו במשך שעות.

כדי להבין "מוכנות" של בית-ספר יש לשקול גורמים שמחוץ לכתליו. בהשפעת הפרספקטיבה של סאראסון על הגדרת תרבות בית-ספרית ותובנתו של ג'ון כי מגנס אינו "שייך" לשום גורם יחיד, התחלתי לראות בבית-ספר בכלל ובמגנס בפרט מוסדות ששולט בהם מערך של שאיפות משותפות. בראייתו של ג'ון, לכל גורם יש כוח מסוים באשר למתרחש – מקבלי החלטות יכולים לקבוע מדיניות, ג'ון יכול למנות ולפטר, מורים יכולים לקבוע מה יתרחש בכיתה, הורים רושמים את ילדיהם או מוציאים אותם מבית-הספר, ותלמידים יכולים להשתתף או לסרב ללמוד.

היות שכל אחד ממקורות כוח אלה מרסן את האחרים, כל שיתוף פעולה ביניהם צריך לצמוח מתחושה משותפת ביחס לתכליות. כל אימת שהיתה הסכמה של ממש בדבר "זכות קיומו" החינוכית של בית-הספר, ניכרה תחושת שייכות אמיתית. ככל שהסכמה מעין זו עשויה להיראות תוצר של מאבקי כוח, היא היתה בעצם ביטוי לקונסנזוס בדבר מטרות החינוך.

בית-ספר, כך הבנתי, יכול להיות מובן כמפעלה של קהילה הרוצה להוליד את עצמה מחדש באמצעות חינוך צעיריה בדמותה שלה.¹¹ לחולל תפיסת חזון, נוסף על תרגיל של גרימת השפעה הדדית בין רעיונות פילוסופיים למעש חינוכי, משמע לבנות קהילה באמצעות טיפוח הסכמה בדבר תכליות חינוכיות.

אם בחרה קבוצת אנשים לשלוח את ילדיה למגנס או לייחד לו מזמנה, מכישרונה וממרצה, במסירות זו הובעה כנראה תפיסה מסוימת של "להיות

10 Boston: Allyn and Bacon, 1971.

11 בעניין זה נעזרתי במבוא של ורנר יגר לספרו *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, vol. 1, trans. G. Highet (New York: Oxford University Press, 1945), pp. xiii-xvi.

יהודי באמריקה". מגנס נראה מוכן לבחון את תפיסת חזונו החינוכי משום שהיה בטוח שיצמח מכך "משהו טוב", ורצה לדעת מהו אותו "משהו טוב". סוג זה של "מוכנות" אפשר לי לנסות להביא גורמים למיניהם במגנס לידי הכרה בשאיפותיהם המשותפות, בעודי מזמין להפוך אותן לתפיסת חזון ולתוכניות מפורשות ודינמיות יותר. המעבר משאיפות משותפות לתפיסת חזון מנחה של חינוך הציב אתגר; על גורמים אלה יהיה להתעמת עם רגשותיהם המעורבים, להחליט איך הם מגדירים את עצמם כיהודים וכאמריקנים ולהשקיע משאבים ממשאבים שונים בעיצוב מחדש של הפרקטיקה בבית-הספר.

פענוח תפיסת החזון המובלעת וכינון "מוכנות" כשלעצמם אינם מביאים לכלל אסטרטגיה או תוכנית פעולה ספציפית, אלא מקנים מסגרת לשיח בין הגורמים למיניהם בקהילת בית-הספר ובתוכם. ראיתי בכינון מוכנות מרכיב מתמיד של הפעילויות כולן, לא יוזמה מובהקת של פרויקט יעדים. בכל מפגש ניסיתי להקנות לשיחה את ההקשר של האתגר שבמעבר משאיפות לתפיסת חזון. באופן פרדוקסלי, היתה עבודתי לניסיון לבנות קהילה בתוך קהילה קיימת זה כבר. היה עלינו להקים אפוא פורום מיוחד כדי לדבר על שאיפות בית-הספר כמכלול, לא רק על שאיפות של מחלקה או של פעילות ספציפית. מספרם של האתגרים גדל. השאיפות הגלויות היו ברורות, ולא פחות מהן מפת ה"מחנות" למיניהם, הם ואמונתו השונה של כל אחד מהם באשר לדמותו של בית-הספר – לדוגמה, מי שרצו שיושם דגש רב יותר בלימודים יהודיים לעומת מי שהסתייגו מכך. השיחות, במקום שיקרבו בין המחנות היו עלולות ליהפך לזירת קרב. סיכון נוסף היה בכך שבניסיונם ליצור קונסנזוס יגיעו המחנות היריבים ליצירתה של תפיסת חזון עמומה ושטוחה. הבעיה לא היתה ייחודית למגנס. אף שתפיסות חזון פלורליסטיות בחינוך נראות מושכות בעיני רבים, לעתים קרובות הן חומקות מפרישת קווים מנחים מפורשים ומדוקדקים לפרקטיקה, ובשם הסובלנות אף חסרות כוח משיכה.¹² מלהיב ככל שיהיה הניסיון לבנות קהילה באמצעות רעיונות חינוכיים, היו במגנס גם מי שחשדו כי עבודה זו "תשתייך" אך ורק לקבוצה מובחרת

12 ראו, לדוגמה, Ronald Reynolds, "Goals and Effectiveness in Jewish Education: An Organizational Perspective", in *Studies in Jewish Education*, III (1988), pp. 91-116. על סמך מחקרו האמפירי בבתי-ספר יהודיים טוען ריינולדס כי ניסוחים מעורפלים ורב-משמעיים של יעדים חינוכיים משמשים לעתים קרובות אסטרטגיה מכוונת לעידוד ההשתייכות ולהימנעות מקונפליקט.

וליחיד סגולה. היו שחשו כי לולא הוזמנו להשתתף בפרויקט היו משלמים מחיר מבחינת מעמד בבית-הספר.

כנגד זאת ניסה ג'ון להסביר לקבוצה של מורים כי אף-על-פי שאכן שמורה לו הסמכות לפטר כל אחד מהם, לא תוחלט החלטה שכזו אם לא תוצדק במונחי החזון החינוכי של בית-הספר. הוא ציין כי על-פי אותו עיקרון גם הוא יכול למצוא את עצמו מפוטר, ויהיה אפשר גם ללחוץ על נאמן להתפטר. לעתים קרובות, כשהסתמן קונסנזוס בעניין רכיב זה או אחר של תפיסת חזון בית-הספר, היה אחד הנאמנים המחנכים, ההורים או התלמידים חש מאוים, שכן חשב ש"אם זה בית-הספר, ייתכן שמקומי אינו פה". במקרים אחדים גילתה עבודת היעדים לכמה מהמשתתפים שאין הם מסכימים לתפיסה המתגבשת ומעדיפים תפיסת חזון זרמי או חילוני.

סיפור מעשה: עידוד חברי קהילת בית-הספר להזדהות זה עם זה הזדמנות ליצור "מוכנות" אצל הגורמים עלתה בדיון על יעדי התוכנית ללימודי ישראל במגנס עם קבוצה של מורים מבית-הספר שהגיעו לארץ להשתתף בתוכנית הקיץ של מרכז מלטון בירושלים. כשטענתי כי בית-ספר ללא תפיסת חזון חינוכי מוסכמת מסתכן בכך שתלמידיו יחוו את לימודיהם כ"קפופניה"¹³, התעורר ויכוח לוהט על מידת שותפות המטרות במגנס. כשציננה אחת המורות את צביעותם כביכול של הורים אחדים שרשמו את ילדיהם למגנס אף-על-פי שלא היתה להם מחויבות יהודית עמוקה בבית, שאלתי את הדוברת אם היא יכולה לחשוב על דרך שתסביר את החלטתם של ההורים הללו באופן שתוכל להוקירם ולהזדהות עמם.

השאלה הוצגה כשאלה תיאורטית, אולם ידעתי שכל תשובה תאלץ את המורים לומר בגלוי מהם החלומות המשותפים לחברי קהילת מגנס. להט הוויכוח התחלף בשתיקה עמוקה. זו היתה הודאתם של המורים באשמת הסתפקותם בביקורת של ההורים במקום שיבדקו את טעם הדברים, כמתחייב מסקרנותם. העובדה ששניים מן המורים בקבוצה היו גם הורים לתלמידים בבית-הספר היתה אולי משמעותית גם היא.

13 Lawrence A. Cremin, "The Cacaphony of Teaching", in *Popular Education and its discontents* (New York: Harper and Row, 1990), pp. 51-84. להשוואה ראו הביקורת של דייוויד כהן על פשיטת הרגל האינטלקטואלית של החינוך התיכוני בארצות-הברית, שבה לידי ביטוי באי-יכולת לפסול שום יעד חינוכי, David K. Cohen, Eleanor Farrar and Arthur G. Powell, *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace* (Boston: Houghton Mifflin, 1985), pp. 305-308.

בהשיבי על הביקורת בדבר צביעותם של הורים הסתמכתי על שיחה אחת עם דייב רייטר, שבה התחוויר לי כי בעיניו בן תרבות יהודית הוא מי שיהודיותו מעוגנת בידע, לא ברגשנות לבדה. משימתי היתה אפוא לנסח מחדש תפיסה זו, כדי ליצור קשר בין תקוות המורה לתקוות ההורים שעליהם מתחזה ביקורת.

למרבה המזל היה בידי טקסט שלעתים קרובות משמש אותי לעורר שיח על יהדות אמריקה. במובאה הקצרה שלהלן מנסה הסופר פיליפ רות להסביר את יהודיותו בפורום של אינטלקטואלים ישראלים ואמריקנים שכינס דוד בן-גוריון ב-1963 לדיון בזהותם היהודית.

אני חש שבמקרה שלי, ולדעתי, הדבר נכון גם באשר לכמה מחברי – מה שמונחל אינו גוף של מצוות, גם לא של למידה (היכרותי עם התנ"ך היא בעצם אפסית. למדתי תנ"ך בקולג' המזהה את עצמו כקולג' בפטיסטי; קודם לכן הלכתי לבית-ספר יהודי משלים, ושם למדתי מה שחשבתי שהוא היסטוריה – ואולי הוא אכן כזה – ואף-על-פי-כן לא קישרתי זאת לתנ"ך). כך שאין גוף הלכה, אין גוף לימוד ואין שפה, ולבסוף אין אלוהים – וזה דבר שנראה לי כחיסרון משמעותי. אבל היו תזכורות לא פוסקות שאתה יהודי ושיש שם גויים [...]

מה שרכשת, אני חושב, היה פסיכולוגיה, לא תרבות ולא היסטוריה בכוליותה. העניין הפשוט כאן, לדעתי, הוא שכל מה שרכשת מהתרבות, מההיסטוריה, מהלימוד ומההלכה, רכשת בקילוח דק, במנות קטנות. מה שרכשת בשלמות אפוא, מה שחשת בשלמות, הוא מין פסיכולוגיה; והפסיכולוגיה יכולה להתרגם לשלוש מילים – "היהודים טובים יותר". זאת ידעתי מלכתחילה: איכשהו היהודים היו טובים יותר. אני אומר זאת כהתרשמות פסיכולוגית, אני טוען זאת כעובדה.

היתה תחושת ייחוד, ולאחריה היה עליך להמציא את ייחודך; להמציא כך את עליונותך [...]

תמיד קיימת תקווה שיש ממש בדברים, שלכל הגאווה הזו ודאי יש סיבה. אבל אני חושב שהדבר המדהים – שכאילו הביא עלינו את הברכה והעול בכך שגידלו אותנו באמריקה – היה לקבל פסיכולוגיה ללא תוכן, או רק עם שיירי תוכן, ומשם ואילך להמציא את זה.¹⁴

¹⁴ "Remarks at 'Second Dialogue in Israel'", in *Congress Bi-Monthly* 30:12 (September 14 Charles E. Silberman, *A Certain People: באמצעות זה* 16, 1963), p. 21
American Jews and their Lives Today (New York: Summit Books, 1985), p. 81

בדבריו של פיליפ רות על "פסיכולוגיה יהודית ללא תוכן" באה לידי ביטוי הרגשתם של יהודים אמריקנים רבים שהם הורים. כמו רות, הם דוחים את הפסיכולוגיה הזו: יש הנמנעים מלתת חינוך יהודי לילדיהם, ויש המבקשים להקנות לילדיהם זהות יהודית המבוססת על פסיכולוגיה בעלת תוכן.

ייתכן שהורים בעלי ידע מועט ביהדות שולחים את ילדיהם למגנס כדי שינחלו את מה שלתחושתם החמיצו, בעודם בטוחים כי היהדות המוקנית בבית-הספר לא תהיה דוגמטית, לא סובלנית או חד-ממדית. הגרעין החזק של יהודי מגנס שכבר היתה לו "פסיכולוגיה בעלת תוכן" וחיפש אפיקים חדשים להביעה חיזק את האידיאלים של ההורים בעלי השאיפות המוגדרות פחות. עוד בטרם נענתה שאלתי "האם סוג כזה של הנמקה יקל עליך להוקיר הורים אלה ולהזדהות עמם?" קראה אחת המורות: "זו הסיבה ששלחתי את ילדי לבית-הספר!" והנאספים הנהנו.

הצעתי אפוא שהקבוצה תשקול את המשמעות של "פסיכולוגיה בעלת תוכן" ותדמיין קוריקולום בלימודים יהודיים בהתאם לה. לא הייתי בטוח לגמרי שהצלחתי להבהיר את כוונתי באותו הרגע, או שהביטוי "פסיכולוגיה יהודית בעלת תוכן" ייחרט בתודעתם. על כל פנים, חזרתי על המסרים, בניסוח שונה בכל פעם, כדי ליצור "מוכנות" לשיח על תפיסת חזון.

סיפור מעשה: מסע הקבוצה אל "ערכי הליבה"

אחרי שהתנהלו כל הדיונים הנפרדים בתפיסת חזון היה צורך להקים קבוצת חברים מכל הגורמים במגנס כדי שידונו יחד על תכליות בית-הספר כמכלול. הקבוצה מנתה יותר מעשרים חברים, בהם נאמנים מרכזיים, אנשי המקצוע הבכירים שניהלו את המסגרות לגיל הרך, מבית-הספר היסודי ומחטיבת הביניים, אנשי הנהלה ומורים שביקשו להשתתף בדיון.

בפגישה הראשונה למדה הקבוצה קטע קצר מטיטוס מסתו של מיכאל רוזנק שבו הוא מבחין בין קהילות הקשורות בהיסטוריה וגורל משותפים לקהילות שמאחד אותן "עולם של ערכי ליבה". חברי הקבוצה הסכימו כי מגנס הזדהה תמיד עם סוג הקהילות הראשון, אך הגיעה השעה לגלות אם לקהילת בית-הספר יש "ערכי ליבה" משותפים.

הקבוצה החליטה להיפגש לכמה שעות אחת לשישה עד שמונה שבועות כדי לגלות את "ערכי הליבה" של מגנס ולנסחם. מטרת התהליך לא היתה הצהרת כוונות שתכתיב את הפעילויות בבית-הספר, גם לא תרגיל ביצירת קונסנזוס באמצעות פשרה, כי אם ניסיון כן להעלות למודעות ערכים שחברי קהילת מגנס ביקשו להקנות לילדיהם. אפילו הצלחה קטנה בהקשר זה עשויה

להיות משאב חשוב לעיון הנמשך בתפיסת החזון החינוכי של מגנס, ומוקד של פיתוח מדיניותו ותוכנית הלימודים בו.

התהליך לא היה קל, ולעתים קרובות עורר בחברי הקבוצה בלבול, חשדות, אכזבה, ואף כעס. למרות זאת, מספר המשתתפים נותר קבוע פחות או יותר. שנתיים לאחר תחילת עבודתה המשותפת של הקבוצה החליטו חבריה לצאת למפגש-נופש בקיץ, כדי להתמקד באופן נמרץ יותר במשימתם השאפתנית.

באותה עת כבר היתה בידיהם טיוטת מסמך על "ערכי הליבה" של מגנס, שהורכבה משורת אמירות בנוסח עמוד אחד בדבר מחויבות בית-הספר ל"ישראל", ל"לימוד במשך כל החיים", ל"הרגלי השתייכות לקהילה", ל"הוקרת הכבוד והערך שלנו ושל אחרים" ול"אינטגרציה".

טיוטה זו, שבא בה לידי ביטוי מתח בין מחויבות בית-הספר לחופש אישי לבין מעורבות פעילה בחברה, כמעט לא עסקה בתרגום ערכים אלה למסגרות או למנהגים ספציפיים בחיים היהודיים או האמריקניים, וניסוחה לא עוגן במקורות מהמסורת היהודית או מהמסורת האמריקנית. אף-על-פי שמחברי המסמך לא התכוונו להתחמק ממציאויות ומשאלות כואבות, התוצאה היתה קלישאה מתקתקה. מאחר שהקבוצה התחילה לתפקד כקהילה העומדת מאחורי תפיסת חזון חינוכי, קיוויתי שמפגש זה יוכל לסייע בהגדרה ברורה ומובחנת יותר של ערכים מופשטים אלה.

הסביבה – בית רחב ידיים בחורש נהדר במרחק נסיעה של שעה מן העיר – השרתה אווירה רגועה ונוחה להרהורים. בהנחיית רביי רוב קיימה הקבוצה טקס תפילה משותף בשדה סמוך למעיין. כל אלה ועוד הגבירו את הסיכוי שתתחולל פריצת דרך צנועה, אך אמיתית, שתגרום להשבחת המסמך של "ערכי הליבה".

הרגע המכריע במפגש היה הרגע שבו הגיבו בעלי השקפות שונות על הנייטרליות לכאורה של מסמך "ערכי הליבה" וביטאו את עמדותיהם בלהט, אך בכנות וללא פניות. ההערות הראשונות נשמעו מאוחר כלילה מפי דונה שיף, נאמנה לשעבר וכעת מורה לתנ"ך בבית-הספר. היא פתחה בדברים נוקבים על הצורך ב"נשמה יהודית" במסמך והציעה עמודות חדשות לערכי הליבה: "בצלם אלוהים", "קהילה" ו"לימוד במשך כל החיים". דונה טענה כי היא מדברת כחברה בקבוצה גדלה והולכת של יהודים צעירים שדוחים את היהדות ה"ממוסדת" כמצומצמת, מדולדלת ומבודדת, ואינם רוצים כי ילדיהם "יוגבלו למה שאנחנו נחלנו". במגבלות חינוכם שלהם, לא היה בידם להנחיל לילדיהם במידה מספקת את השפעת שיש ביהדות, ועל כן פנו לבית-

הספר היהודי. הורים אלה רצו חינוך שיוכל להעניק לילדיהם אוריינות יהודית ולהשכילם באופן שיוכלו להחליט איזה מין יהודים רצונם להיות. בה בעת הם רצו גם שמגנס יקנה לילדיהם את "אמריקה במיטבה" – חינוך פרוגרסיבי וליברלי – ולא רצו שבית-הספר יכפה פרשנות אחת של חיים יהודיים.

הגם ששלוש הדוכרות הבאות אישרו בתוקף את מחויבותה של דונה ליהודיותו של בית-הספר, תיארה כל אחת מהן גרסה שונה של אידיאל יהודי. הדוכרת הראשונה, מורה ללימודים כלליים, הדגישה את פחדה מהתבוללות. היא היתה "היהודייה היחידה שנותרה" במשפחתה. את ילדה שלחה למגנס כדי שיוכל להחליט החלטות אחראיות באשר ליהדותו, ולימדה שם כדי להעניק אותה אפשרות לכל התלמידים. היא האמינה שעל בית-הספר למסור את הסיפור הייחודי של העם היהודי – לא להסתפק בחינוך דתי אלא גם לתת להם כלים שיאפשרו להם לחוש בנוח בכל מסגרת יהודית.

הדוכרת השנייה היתה מראשי חבר הנאמנים. זמן רב התאפקה, ואז החלה בדרשה נסערת של עשרים דקות, שכללה טענות נרגשות, אם כי מבלבלות מעט, וקריאה ממושכת מן הכתב. היא התנצלה שוב ושוב על סערת רוחה, אך חשה צורך עז להשמיע את דבריה. נאמנה זו, שבאה מרקע רפורמי, רצתה שמגנס יחנך את תלמידיו באופן חד-משמעי לחיים יהודיים מסורתיים בלי לבדוק בציציות. "שלושת אלפים שנות היסטוריה התאפשרו רק משום שיהודים המשיכו לשוחח ביניהם על השאלה איך להתנהג, על אף שהיו חלוקים בדעותיהם," טענה. היא רצתה שבית-הספר יחנך את הלומדים אל "החוג האינטואיטיבי" של המורשת היהודית, ויפתח בהם מחויבות רגשית עמוקה לסמלי העם ולמנהגיו. מגנס לא היה בעיניה רק בית-ספר עיוני מצוין עם יסוד ערכי מוצק, אלא ייצג גם אפשרות שהילדים יגדלו במרחב ציבורי יהודי חם ומוכר, יכירו ריבוא מושגים יהודיים בסיסיים, יפנימו תחושה של אותנטיות יהודית, יפתחו זיקה ליהודים שונים מהם וירצו להשתתף בפרויקט היהודי הגדול של תיקון עולם.

הדוכרת השלישית נראתה מזועזעת לשמע הטענה שבית-הספר ועבודתה שלה לא היטיבו לעמוד בדרישות קודמותיה. בהיותה מחנכת בכירה בלימודים כלליים טענה כי העניין היהודי "מחלחל לכל דבר שאנו עושים"; היא חשה כי היהודיות השתלטה גם על השפה הנייטרלית של מסמך "ערכי הליכה". השאלה היתה איך למצוא את האיזון בין המרכיבים של תוכנית מגנס. האיזון עצמו הוא העיקר, טענה. הדגשת יתר של אחד המרכיבים עלולה לעוות את היופי בהישגיו של בית-הספר.

הערה זו עוררה תגובות חריפות. מנהל תוכנית החינוך המשפחתי, יהודי מבחירה, אמר כי ביקש חלופות לחינוכו הקתולי דווקא משום שהיה סגור ומונוליטי כל-כך. מה שגילה במגנס והסיבה ששלח לשם את ילדיו היו הן חוויית החיים בקהילה מוגדרת היטב הן חשיפה ל"עולם הגדול", שבו הפתעות ואתגרים מזומנים בשפע ומתקבלים בברכה.

ואז טענה מורה ללימודים כלליים, בשקט אך בחריפות, כי אם היא ורבים מהיושבים לשולחן הם תוצרי חינוך יהודי כושל, הרי זה משום שהחינוך היהודי לא היה מוכן להיעזר בלימודי היהדות בשיטות ובקווים המנחים המשמשים בלימודים הכלליים. מגנס התייחד בדיוק בכך שהקנה לתלמידים כלים בלימודים הכלליים לעריכת בחירות אוטונומיות ועצמאיות, וכך גם חונכו להחליט את החלטותיהם באשר לחייהם היהודיים. היא ראתה במסמך "ערכי הליבה" ביטוי כן מאוד ליושרה זו, וסיימה בטיעון רב עוצמה: רק בטיפוח תלמידיו כאוריינים וכתרבותיים, בעלי עניין בסוגיות הרחבות והעמוקות ביותר, יאפשר להם מגנס לגלות את מלוא ערכם של לימודי היהדות.

בסיום השיחה, שהלכה והתלהטה ונמשכה שעות, החזיר ג'ון את הדיון לנקודת המוצא. בית-הספר ומסמך "ערכי הליבה" צריכים להכיל את מגוון המסעות האישיים שהציגו המשתתפים במפגש, אמר. הוא רצה לכלול בכך גם את השקפתו שלו, שלדעתו לא הוזכרה אולי משום שהיתה שונה. הדיון התמקד בשימור הרכיבים בעלי הערך בחיים היהודיים, אך היה אמביוולנטי באשר להיבטים מסוימים של החיים האמריקניים שגרמו לו שביקש להשלים את החסר לו בבחינה מחדש של היהדות. "המסע האישי שלי במובן זה טרם נשלם," אמר. לולא חששו אנשים להתעמק בניכור שמעוררים בהם היבטים בתרבות האמריקנית, היה אפשר לדלות ממנו כמה וכמה משמעויות.

בשל ההערות קיבלה הקבוצה את הצעתו של דייב לתקן את המסמך במבוא חדש. דייב קרא טיוטה רבת השראה למבוא. דורות מעטים אחרי השואה והקמת מדינת ישראל, טען, הוחל בחיפוש אחר בסיס חדש לזהות היהודית, מעבר לאשם, לנוסטלגיה, לאינרציה היסטורית וללחצים חיצוניים. אתגרי המאה ה-21 הם חירות, פתיחות וריבוי נתיבים זמינים. "איש לא יישאר יהודי בכפייה, גם איננו מעתיקים עוד את מסורות הורינו אלא מעצבים אותן מחדש כדי לעשותן לשלנו, בדומה להיאבקות יעקב באלוהים. יעדנו לחנוך את הילדים לתהליך זה, לא להניח להם להיסחף במערבולת כי אם לכוונם למחויבות במאה אחוזים." ארצות-הברית, הוסיף, היא מדינה דתית "בהשגחת האל", כנוסח החוקה. לעתים זה מתנגש ביהדותנו ולעתים משלים אותה. אנו חייבים ללמד את ילדינו למצוא את דרכם.

חווית ההקשבה ההדדית אפשרה לקבוצה להמשיך בדיון. כעת היתה צריכה לבוא לידי ביטוי בתפיסת החזון החינוכי ובתוכנית בית-הספר איכות הדיון.

פחדתי שיקרה ההפך – שמרגע שנשוב ל"עולם האמיתי" יאבד קסמו של המפגש. לא את עצם הוויכוח הלוהט עצמו ביקשנו לשחזר, הסמכנו ג'ון ואני בשיחה נוספת, כי אם את טיב השיח.

כעבור חודש דיווח ג'ון על תוצאותיהן של כמה פגישות בעניין זה בין חברי הקבוצה, בכלל זה בקשתם של נאמנים להזמין מורים לכמה מדיניותם בסוגיות חשובות, על תוכניות למפגש-נופש קבוצתי של חבר הנאמנים, ועוד ועוד.

אחרי מפגש "ערכי הליכה" יחדה ישיבה חשובה מאוד של נאמנים ומורים לשאלה עד כמה יכול בית-הספר להתרחב. ג'ון היה מרוצה מאוד מנימת הדיון ומאופיו, שקבעו, לדבריו, משתתפי מפגש הנופש ו"הדביקו" את כולם; תחושתו היתה ש"לעולם לא יכולנו לקיים סוג כזה של דיון לולא המפגש".

תוצאה אחרת היתה התוכנית להחלפת ועדת החינוך של מועצת הנאמנים בקבוצת "ערכי הליכה", שתפקח על בדיקת עומק בסוגיות חינוכיות במגנס ותבקש משוב מהאחראים לרכיבים שונים בתוכנית הלימודים.

ג. הצגת תפיסת החזון כמסגרת של פרקטיקה יומיומית
מה היה אופי עבודתי בפועל עם הגורמים במגנס? כדי שאוכל להעלות "מבפנים" סוגיות הנוגעות לתפיסת החזון החינוכי היה עלי להיות נוכח בדיונים הרגילים שהתקיימו בבית-הספר ולשאול שאלות, להעיר הערות ולהציע חלופות.

לפני פרקי זמן ארוכים של "הצצה מעבר לכתפו" של ג'ון בעבודתו, במהלכם ולאחריהם, תכפו הדיונים אתו. פעמים רבות הזדמן לי גם לשוחח שיחות פורמליות ולא פורמליות עם מורים, נאמנים, הורים, תלמידים, בוגרים, יועצים ועוד על המתרחש בבית-הספר. כמו כן התקיימו פגישות קבוצתיות לקביעת מדיניות ותכנון; דיונים מקצועיים והשתלמויות; ופורומים מיוחדים לייעוץ, הודעות פומביות ושיח בין הגורמים למיניהם בנושא בית-הספר. האתגר היה למצוא את הרגע המתאים להתערבות. ההזדמנות נקרתה כשהצהרה או הצעה נראו מבוססות על הנחות בדבר תכליות חינוכיות רחבות יותר.

בפגישה על לימודי התנ"ך, לדוגמה, הציעה אחת המורות שמערך השיעורים יאורגן באופן שהתלמידים יוכלו להתוודע לחלקים מכל החומש ברצף. העליתי אפוא שאלות כגון:

"מדוע חשוב שהחלקים יוצגו כסדרם?"

"האם מטרת תוכנית לימודי התנ"ך שהכנתם היא שכל תלמיד יכיר קטעי טקסט שמדגימים את האופייני לכל אחד מספרי החומש?"

"לאיזה סוג של 'היכרות' את מתכוונת?"

"איזו רמת הבנה וזכירה של הטקסט המקראי יספיקו לסוג זה של 'היכרות'?"

"מהם הקריטריונים לבחירת הטקסטים שתלמדי?"

בפגישה של מורי המדעים, כשאחד מהם טען שמטרת החינוך המדעי בבית-הספר היסודי היא לעורר את סקרנות התלמידים בנוגע לעולם הסובב אותם ולאופן פעולתו, שאלתי שאלות כגון:

"האם כוונתך רק לעולם הפיזי?"

"מה יהיו מניעיה של סקרנות זו?"

"איזה מחיר ישלם תלמיד שלא יסתקן?"

"לאן אמורה סקרנות זו להוליך את התלמיד?"

שאלות כאלו עלולות להישמע כתרגיל בלוגיקה, ולא כאסטרטגיית תכנון יעילה. אף-על-פי שבהירות תיאורטית רבה יותר ובירור היעדים אכן גרמו לעתים חוויה של תובנה, היה קשה להעריך את חותמן הממשי של שיחות אלה בפרקטיקה. בשלב זה נראתה חשובה יותר חשיפת העובדה שתמיד היה דבר מה מוטל על כף המאזניים בבחירת יעד מסוים, שיש אפשרויות אחרות, או שבחירה מסוימת עשויה לסתור בחירות אחרות.

על כן שאלתי את המורים לתנ"ך, "האם אפשר להגיע לידי ה'היכרות' הרצויה באמצעות לימוד אותו טקסט מקראי מדי שנה, אך בדרך שונה, או באמצעות לימוד קטעי טקסט לפי סוגי הספרות המקראית (לדוגמה, סיפור, משפט, היסטוריה) במקום לפי סדר הופעתם?"

שאלתי את מורי המדעים, "כיצד מתיישבת הסקרנות שאתם מבקשים לעורר עם הדגש החזק של בית-הספר במסגרת האמנות ובעוצמת החוויה הרוחנית?"

מטרתה המידית של פעילות זו היתה ליצור הדהוד בין רעיונות לפרקטיקה בהקשרים רבים ככל האפשר ובהשתתפות גורמים רבים ככל האפשר במגנס.

התוצאות עוד לא יכלו להתרגם לתוכנית פעולה מקיפה, אך יכלו להכשיר את הקרקע לבחינה רצינית ושיטתית יותר של יעדי בית-הספר. קיוויתי ש"אנרגיית הצתה" זו תעורר רצון להעלות חלופות ולנתחן, ובכך להחליט החלטות אחראיות ולבחור דרכים יצירתיות להשגתן. כיוון שלא יכולתי לערב די אנשים די זמן בשיח זה, אף לא בסדרה של ביקורים אינטנסיביים, היה עלי לשמש דגם לסגל בכיר ולא להעמיד פנים שאני – או בעצם כל אחד – יכול להנדס תהליך כולל של טרנספורמציה בית-ספרית.

השאיפה ארוכת הטווח היתה לסייע לאנשים להגדיר מחדש את תפקידם במסגרת תפיסת חזון חינוכי – להרגיל אותם לחשוב על פעילותם במגנס לפי חמש השאלות שהיה עליהם לשאול את עצמם כל הזמן, כמו היו פזמון חוזר בחמישה תווים או מנטרה של פרקטיקה:

- א. מה אני מנסה להשיג?
- ב. מדוע יעד זה חשוב?
- ג. כיצד נועדה פעילותי לממש יעד זה?
- ד. כיצד משתלב היעד בתכליות הרחבות יותר של בית-הספר?
- ה. כיצד אדע שהצלחתי?

הצלחת הפרויקט תימדד לא רק על-פי מעורבותם של חברים מסוימים בקהילת מגנס בתוכן או בהיבטים ספציפיים של תפיסת חזון חינוכי, אלא גם על-פי תחושת הנוחות שמשרה עליהם תפיסת החזון הבית-ספרי וכוחה להניע אותם כגורם מגדיר בעבודתם עד שהתבוננות באמצעות השאלות האלה תיהפך להרגל.

המכשולים היו רבים ואחד מהם היה הזמן: כדי להטביע חותם בזמן כה קצר היה עלי להיות "מקורב" מבחינה מקצועית, לנצל הזדמנויות לאתגר אנשים ולעורר אותם לחשוב על דרכי עבודתם. כיוון שאני עצמי מורה, ידוע לי שלעובדים בבית-ספר קל הרבה יותר "להתחבא" בבידודות תפקידיהם מאשר להתעמת עם סוג זה של שיח. ג'ון הבטיח לי גיבוי, אך תמיכתו לא היתה מועילה לולא נוצרו יחסי אמון. ואף-על-פי-כן, לעתים קרובות נתפסתי כאיום, שכן שיח שכזה נטה להטיל ספק במחויבויות אישיות ומקצועיות של המשתתפים. העבודה הובילה, לדוגמה, לדיונים כאובים מאוד, אם כי כנים, עם מורים ישראלים מהגרים שהנחותיהם על החינוך היהודי התבססו לעתים קרובות על ביקורת על החיים היהודיים באמריקה שמקורה בנוסטלגיה לישראל. שאלת זיהוי "הקו האדום" שמעבר לו ייעשה הדיון אישי מדי היתה קשה. אנשים

ראו במדיניות בית־הספר דבר שהוא בנפשם ואף הזילו דמעות כשטענו בעד מחויבויותיהם כפי שתיארתי כשסיפרתי על מפגש "ערכי הליבה". פעמים עוררה החשיפה אי־נוחות רבה; פעמים היתה מחממת לב.

פעילות אינטלקטואלית ואינטרוספקטיבית זו עוררה בעיה נוספת. לאחדים היתה רמת ההפשטה גבוהה מדי. היו שהתקשו לעמוד בדרישה להתייחס לעניינים שלא פתרו או שלא ממש התאפשר להם לשקול. היו שהרגישו כי לוחצים אותם אל הקיר במקום להעצימם. והיו שלא תפסו את השלכותיו המעשיות של הדיון והעדיפו נוסחה, נוהל או תוכנית "בתכלס".

פוקס הזהיר אותי שהשאלה איזו רמת שיח תתאים למורים לעומת הנאמנים או ההנהלה מצריכה עיון רציני. אנשים עלולים להיות מעורבים באופן מכני בדיון על תפיסת חזון חינוכי בהקשר זה או אחר בלי שיישמו אותה בפרקטיקה שלהם.

בעיה נוספת היתה חד־פעמיותו של כל ניסיון מוצלח. מה אם כל ההצלחות הקטנות האלה לא יסתכמו אלא בחוויה מרגשת? על־פי רוב לתחושת ההצלחה נלווית תחושת תסכול: לו רק יכולנו לרשום את השיחה הזו או לצלמה בווידיאו, באופן שיהיה אפשר להראותה לאחרים. עם זאת, הם גם הכירו שתיעוד מעין זה עלול להגביל את החופש שלהם לגלות רעיונות חדשים.

סיפור מעשה: הצהרת היעדים של הטיול לישראל לילדי כיתה ח' בעת הכנת הפעילויות לבחינת היעדים של מגנס בנושא זה או אחר התברר לי כי כבר חוברו מסמכים בית־ספריים הנוגעים ל"הצהרות יעדים", ושמרתי אותם בתיק לשימוש בדיונים על תפיסת חזון חינוכית.

הצהרות אלה יכלו לשמש נושא למחקר מדוקדק. אפשר "לפרק" מילים מסוימות כדי לחשוף הנחות, רעיונות ועקרונות מנחים ולבחון אותם בעין ביקורתית על סמך חלופות. כוונתי היתה שהמשתתפים בתרגיל מעין זה יבחנו מחדש את המסמך המקורי ויבינו שיש לנסח יעדים ביתר קפידה. כיוון שחששתי להיראות ביקורתי באופן גורף, ביקשתי רשות מהמחברים והצגתי כל תרגיל כבדיקה קולגיאלית התורמת לשיפור העבודה.

הזדמנות לבחון את השיטה צצה בשבוע הביקור של המורים בישראל. ההשתלמות המקצועית הוכנה באופן שקבוצת מגנס עסקה בשתי פעילויות הקשורות זו לזו: חברי הקבוצה בחנו את הטיעון בעד עיסוק ביעדים ואת השלכותיו על תוכנית הלימודים הבית־ספרית בנושא ישראל; בד בבד, בטיולים מתוכננים בקפידה, התוודעו להשקפות חלופיות על מה שישראל עשויה לייצג בחיים יהודיים ושקלו את יתרונותיהן וחסרונותיהן החינוכיים –

לדוגמה, ישראל כאתר ארכיאולוגי המקנה אותנטיות להיסטוריה היהודית; ישראל כמגינת החיים היהודיים ומקור של גאווה יהודית לנוכח עוינות מאיימת; ישראל כמסגרת לקיום מסורת יהודית; ישראל כחברה יהודית דמוקרטית מודרנית מקיפה ומורכבת; ישראל כנושא בתרבות היהודית, בדתות מונותאיסטיות אחרות ובתרבות המערב; והארץ המוכטחת כנושא אהוב במסגרת החיים האמריקניים או החיים היהודיים באמריקה. שתי פעילויות אלה נועדו להשפיע זו על זו.

באמצע השבוע ייחדנו שני מושבים ללימוד פסקה במסמך של שני עמודים שחיברו שני מורים על הטיול השנתי לישראל של תלמידי כיתה ח'. הטיול, שנתפס כשיא בתוכנית הלימודים של מגנס, זימן הזדמנות מצוינת להבין את תפיסת החזון הבית-ספרי. מחברי המסמך הסכימו שהפסקה תילמד בקבוצה, מה גם שאחת ממשימותיהם בקיץ היתה להכין בשיתוף מורים אחרים את טיול כיתה ח' לשנה שלאחר מכן. וזו לשונה:

במקום ששמו ארץ-ישראל נולד ובגר העם היהודי. תוכנית הלימודים בכל כיתה בבית-ספר מגנס ספוגה בקשר של העם היהודי עם הארץ היהודית. בעבודתנו עם ילדים במגנס במרוצת השנים סייענו להם לקשר בין הארץ המוחשית – הגיאולוגיה והטופוגרפיה שלה, וחשיבותה בהיסטוריה – לכתבים, לזהות ולרוחניות היהודיים. אנו רוצים לאפשר לתלמידי כיתות ח' לגלות את הארץ כמו ידיהם, עיניהם ואוזניהם. חשוב שיראו את הביטוי המוחשי לתכנים שלמדו בשיעורי העברית. הטיול יהיה גולת הכותרת של חוויית לימודים בבית-ספר יהודי ותחילתו של יחס אישי יותר למורשתם היהודית.

את הטקסט ללימוד עם המורים ניתחתי עם עמיתים מקרן מנדל לפני הפגישה. התברר לנו כי על אף שבא בו לידי ביטוי רצון אותנטי במפגש משמעותי עם ישראל, הוא הסתמך על הנחות רבות, שונות ואף סותרות. ישראל נתפסה פעם כערש העם היהודי וכחממה שלו ופעם כמקום הביטוי המוחשי לתוכנית הלימודים בעברית של מגנס. חשיבותה של ישראל באה לידי ביטוי תחילה בגיאולוגיה ובטופוגרפיה שלה, ואחר-כך בהיותה השתקפות של כתובים יהודיים. ישראל היתה אמצעי לפיתוח יחסים אישיים יותר בין הלומד לבין המורשת היהודית, אך היה ברור שיש מרחק בינה לבין חיי היום-יום של הלומד. הטקסט סיפק הזדמנות נהדרת לטעון בעד רמה גבוהה יותר של דיוק ולכידות בהגדרת יעדים.

הפדגוגיה שבחרתי לשם כך היתה הפניית תשומת הלב למילים ולביטויים ה"טעונים" בפסקה זו ובקשה מהמורים (ובהם מחברי הנוסח) לחלץ את משמעותם. לדוגמה: "במקום ששמו", "לקשר", "חשיבותה בהיסטוריה", "רוחניות", "מוחשי", "עברית", "גולת הכותרת" ו"תחילתו של יחס אישי יותר".

ציינתי גם ניסוחים אחרים שהיה אפשר להשתמש בהם, ואת המשתמע מכך שלא נבחרו; היה אפשר לומר שהעם היהודי נולד ובגר בארץ-ישראל, וכעת שוב מיקם אותה במרכז הקיום היהודי. הוויתור על המשפט המודגש מעיד על ראיית ישראל כצור מחצבתו של הלאום, אך לא בהכרח המקום היחיד שבו על האומה היהודית למצוא את ביטוייה גם כיום. איזו תפיסת חיים יהודיים מחוץ לישראל צריכה אפוא להנחות את לימוד ההיסטוריה היהודית המקומית, ומה הקשר בינה לבין תפיסתה של ישראל כמקור ההיסטוריה היהודית כולה?

כשניכרו ההבחנות והוויכוחים, ציינתי את הבלבול, הסתירות והאי-לכידות וביקשתי מהקבוצה לבחון מה עשויה להיות למרות הכול הגישה העיקרית ללימודי ישראל. כשהוצעו חלופות ביקשתי מן הקבוצה לבחון כל אחת מהן על סמך שיחותיהם המקבילות על היתרונות החינוכיים היחסיים של פרספקטיבות אחרות על מה שישראל עשויה לייצג בחיים היהודיים.

ואז הצעתי תרגיל למפגש הבא שבו יציעו המשתתפים שלושה יעדים מובחנים, מוגדרים בבהירות ולכידים לרכיב הישראלי בקוריקולום של מגנס. תוצאת סדרה זו של התנסויות היתה אמת מידה להגדרת יעדים בכלל, לאו דווקא של פרטי תוכנית הלימודים על ישראל. ובכל זאת, הזיקה בין אמת מידה זו לקוריקולום לא היתה ברורה עד שנפגשתי עם כל אחד מהמורים כדי לתכנן אתם את שיעוריהם על ישראל. רק אז התברר לי שהגישה שנקטתי היתה הן מעשית הן הכרחית לפיתוח מקצועי. תרגילים אלה כשלעצמם גרמו למורים שיחשבו פעמיים לפני (ואחרי) שינסחו יעדים בעתיד. בהקשר של "סביבה מבהירת יעדים" רחבה יותר, התרגילים עשויים להלהיב את המשתתפים.

ואכן, מתכנני הטיוול של תלמידי כיתה ח' לישראל החליטו לחזור ולעצב את התוכנית על סמך יעדים שהוגדרו מחדש.

סיפור מעשה: תוכנית הלימודים בתפילה

תוכנית הלימודים בתפילה הציבה את האוריינטציה האל-זרמית של בית-ספר

מגנס לפני אחד ממבחניה המשמעותיים ביותר. ג'ון לא היה שבע רצון מתוכנית התפילה שעיצבו קודמיו; הוא חש שלא יוחדה לה די מחשבה חינוכית. את תפילות הבוקר הקבועות חוו התלמידים כפעילות שינון יבשה הכפויה עליהם, במקום שיקנו להם פרספקטיבה מיוחדת או חוויה משמעותית יותר.

המעמד המחייב של התפילה היה יסוד מוסד בתפיסת החזון החינוכית היהודית של מגנס. בית־הספר רצה שתלמידיו לא יסתפקו רק בלימוד התפילה. הוא רצה שהם יחוו חיים יהודיים וירכשו כלים מתאימים כדי להשתתף בהם בעצמם. כדי להשיג יעד זה על התפילה להיות אפוא חובה. אולם התלמידים חזרו על אותו נוסח תפילה מדי יום בדבקות פוחתת והולכת. אילו נאמר לתלמידים, "זו המשמעות של להיות יהודי," היה בית־הספר עלול לגרום לניכור מן היהדות שלא במתכוון.

ג'ון הופתע כשהתברר לו שבבתי־ספר יהודיים ברחבי צפון אמריקה כולה, שברובם היתה התפילה חובה, יש אותה בעיה. הוא חיפש אפוא מומחה שיתמודד עם בעיה זו. ג'ון רצה ללמוד בעצמו את התפילה ולפעול עם אדם בעל ידע שגם יסייע לו לגבש תפיסה ותוכנית שיהלמו את תפיסת החזון החינוכית של מגנס.

התוכנית הבשילה בפגישות סדירות שקיים ג'ון עם רביי רוב. תפקידו של ג'ון היה לחדד את כישוריו הפדגוגיים ואת רגישותיו של רביי רוב ולחזק את ביטחונו כמחנך. תפקידו של רביי רוב היה להעמיק את הבנתו של ג'ון באופן מיוחד זה של פרקטיקה רוחנית יהודית ולבחון את השלכותיו על בית־הספר. השניים יצאו למסע חיפושים רב התלבטויות אחר דרך להפיכת רעיונות, טקסטים ופרקטיקות רוחניים לנגישות לתלמידים בלי שיוותרו על המחויבות לפלורליזם.

מדי פעם בפעם הוזמנתי להשתתף בפגישותיהם, שראיתי בהן חוליה חשובה בטיפוח תפיסת החזון במגנס. בדיונים הצגתי את החיפוש אחר תוכנית תפילה הולמת כהכרעה חינוכית, לא רק פוליטית. תחילה נראה שאנשים ראו בלימודי התפילה נושא המספק את רצונם של חברי קהילת מגנס שיש להם מחויבות זרמית זו או אחרת לסוגיות של טקסט, מגדר וסמכות. מניתוח התוכן המתגלגל שעשיתי עלה שבתוכנית הקיימת ללימודי התפילה בא לידי ביטוי מצע "על־זרמי" בבית־ספר שחיפש בעצם זהות "אל־זרמית" או "פוסט־זרמית". הנחתי שיהיה על מגנס להשתחרר מהצורך להביע אמונים לכל אחד מהזרמים כדי לממש את מטרותיו החינוכיות האמיתיות בנושא התפילה. כמובן, למחויבות לתפיסת חזון חינוכי "אל־זרמי" או "פוסט־זרמי"

יהיו השלכות פוליטיות, אולם אתן יהיה צורך להתמודד בנפרד, אחרי שיתבררו יעדיו החינוכיים של בית-הספר בנושא התפילה. שוב ושוב ניסיתי לנטרל את הרכיב הפוליטי, בהקשותי בעניין המחויבות כביכול של חלק מהאנשים ל"על-זרמיות" לעומת התועלת שבחזון חינוכי "אל-זרמי" או "פוסט-זרמי":

"אילו הסתפקו אנשי מגנס המזוהים עם זרם זה או אחר בכך שהזרם שלהם מיוצג כדבעי בתוכנית לימודי התפילה, גם אם סיימו התלמידים את לימודיהם בלי לגלות את משמעות התפילה מבחינתם הם, האם היה זה מצב משובע רצון?

"האם אפשר להבין את גישות הזרמים לתפילה בלי להכיר קודם לכן את ההיסטוריה של התפילה כפי שהתפתחה והשתגרה עד להופעתם?
 "איזו עמדה נוקטים חברים במגנס ובקהילה היהודית שאינם שייכים לזרם כלשהו כלפי התפילה וכיצד יש לייצג את עמדתם ולהתייחס אליה בתוכנית?
 "האם האפשרות שלא לבחור אף באחת מהגישות הזרמיות לתפילה קבילה ככל האמור בבן תרבות יהודית בוגר מגנס?"

אף שבחינה עקשנית זו של יעדי תוכנית התפילה מזוויות שונות לא היתה קלה, בסופו של דבר היא אפשרה לג'ון, לרביי רוב ולאחרים לפטור את עצמם מחובת המענה לבעלי המחויבות הזרמית. לאט-לאט התגבשה ההכרה שמגנס הוא "זרם חינוכי" כשלעצמו המחפש דרך הולמת ללמוד את התפילה יותר מאשר לתת לגיטימציה לזרם מסוים או לכל הזרמים בגישתם לתפילה היהודית.

רביי רוב המשיך לעצב תוכנית חדשנית ללימודי התפילה. בכל בוקר ייכללו תפילות בסיסיות אחדות מהסידור, אך רק שניים מתוך חמשת המפגשים השבועיים יהיו של תפילה בציבור. בימים האחרים ילמדו התלמידים את נוסח הסידור ותולדות התפילה ויבחנו סוגיות רוחניות באמצעות סיפורים, ענייני היום ועוד.

לפי תוכניתו של רביי רוב, התלמידים יתחילו את יומם בתחום אישי ורוחני שאיכותו שונה מאיכות שגרת חייהם. מן הראוי היה שמסע יומי זה אל מחוז המשמעות, מעבר לעולם המראות, ישולב בחייהם כפעילות מתמדת רבת ערך, פעילות העשויה להתחרות בהיבטים השטחיים של החיים האמריקניים. רביי רוב התייחס במיוחד לרגע המעבר בתחילת כל תפילה בציבור, כשהילדים עוברים ממהומת הבוקר שלהם אל תחום הקודש.

כדי לסייע במעבר הוא פתח בדרך כלל את פעילויות התפילה בקטע מוזיקלי שהזמין את הלומדים להאזן ולהתחבר אל עולמם הרוחני. בהיותו נאמן לתפיסת החזון החינוכית של מגנס, גם הציע בחירה בין מניינים שונים ועיונים שונים בתפילה ואפשרות לרוטציה מזמן לזמן, כדי שהתלמידים יוכלו לגלות נתיבי מעורבות רבים.

בדאגתו להצלחת התוכנית החדשה המשיך רביי רוב לעיין בספרות העוסקת בתפילה ובלימוד תפילה, ובפרקטיקה שלו עצמו. הוא עשה זאת בפגישותיו הסדירות עם ג'ון ובדיונים מקצועיים עם מומחים ועם אנשי סגל בית-הספר. בין השאר ארגנו הוא וג'ון סמינר של יום אחד לכל חברי הסגל עם ד"ר סול וקס, מומחה ללימודי תפילה שהועמד לרשות בית-הספר (ובת-ספר יהודיים אחרים) באמצעות הקולג' הקהילתי היהודי המקומי, כשלעצמו מוסד אקדמי אל-זרמי.

חברי סגל בתוכנית הלימודים היהודיים והכלליים גויסו אף הם לעזרתו. הוא ביקש מהמורים להשתתף בשיעורי תפילה, ואף למצוא דרכים יצירתיות לעסוק בכך בכיתותיהם. המורה לאמנות סנדרה שוורץ החלה להשתמש בדימויים כדי לגלות את החוויה הרוחנית של תלמידיה ולחדדה. רביי רוב העלה את לימודי התפילה לסדר היום של מועצת מגנס, של סגל הלימודים היהודיים ושל צוות ההנהגה המקצועית של בית-הספר, כדי לשמוע את תגובותיהם.

במטרות התוכנית כלל רביי רוב מרכיב של הערכה שאפשר לתלמידים להגיב לשינויים. הבנת הנתונים היתה לו ולכל המסייעים בפיתוח התוכנית החדשה אתגר אמיתי. הסיכון היה שהערות התלמידים ישמשו מעין "סקר שוק". עם זאת, היתה אפשרות לברר איך חווה קהל הלומדים את הגישה החדשה לתפילה.

אכן, רוב התלמידים דיווחו על שיפור לעומת שנים עברו. עם זאת, תחושת ההליכה על קרקע לא נודעת הלחיצה את רביי רוב המצפוני, כמו גם דברי ביקורת ואכזבה שהשמיעו מפעם לפעם מסורתניים אלה או אחרים במגנס. אחד הממצאים המתמיהים היה שהתלמידים מעדיפים כי את המניינים ינחה סגל מיומן יותר, ולא שהם ילמדו להנחותם בעצמם; אך חוויית שיעורי האמנות הטביעה כנראה רושם עז יותר מלימוד הטקסט של הסידור.

בסופו של דבר תפחו יוזמות אלה לכלל בחינה של תוכנית התפילה שארכה שנה שלמה, בהשתתפות קבוצה של מחנכים, נאמנים, הורים, בוגרים, רבנים ויועצים, כדי לנסח את יעדיה ולגבש המלצות קוריקולריות.

ד. העמקת תפיסת החזון באמצעות לימוד

גם לו הצלחתי לערב אנשים במגנס בניסוח בהיר של תפיסת חזון, לשכנע אותם להגדיר מחדש את תפקידיהם על-פיו ולשאול את עצמם בהתמדה "מהם יעדינו, כיצד אנו יכולים להשיגם, האם אנו אכן פועלים ביעילות להשגתם", לא היה בכך להבטיח שתפיסת החזון הנובעת מכל אלה תהיה דינמית, מושכת ואופרטיבית. העמדה עשויה להיות נכונה, השאלות עשויות להיות חשובות, אך תפיסת החזון עצמה עוד תצריך העשרה.

כשם שהורים רוצים להיות בטוחים כי רופא הילדים שלהם מעודכן במידע מחקרי מדויק, כך גם קהילה צריכה להבטיח כי ניסוח תפיסת החזון שמנחה את חינוך צעירה ייעשה בעצה אחת עם טובי הוגי הדעות העיוניים והביקורתיים שביכולתה לגייס. ניסוח תפיסת החזון "על בטן ריקה" יהיה – כלשונו של פוקס – "כמו ניתוח בלי חיטוי המלקחיים והמכשירים". וכך עודדתי את קהילת מגנס להרחיב את היריעה ולגייס הוגי דעות או מלומדים שרעיונותיהם ייצגו את הקהל הרחב יותר של יהודים אל-זרמיים.

אסטרטגיות מעטות של רפורמה בחינוך הדגישו סוג כזה של לימוד פילוסופי או יכלו להקנות דגמים לשיקולנו. גם קשה למצוא זמן כדי לכנס את האנשים ולגבש מסגרת עיון הולמת. ולבסוף, ללא תזכורות קבועות עלול הקישור בין רעיונות לפרקטיקה להיעלם, ותרגילי הלימוד ייראו מופשטים יתר על המידה או לא רלוונטיים בעיני המשתתפים. השתלמויות למחנכים מתקיימות לעתים קרובות במרכזי הכשרה מחוץ לבית-הספר שבו הם מלמדים ובלי קשר לתפיסת החזון שמנחה, או אמורה להנחות, את עבודתם החינוכית; השתלמויות אלה נועדו להקנות למחנכים "שיטות חדישות" בתחום חינוכי זה או אחר, ללא התייחסות לשאלת התכליות והיעדים הראויים להשגה בתחומים הללו.

לא היה עלינו להרחיק לכת. בית-ספר מגנס חולק את הקמפוס שלו עם המכללה הקהילתית היהודית, ויכול לצאת נשכר מתשומות הסגל שלה, כיוון שרבים מאנשיו היו בעלי הכשרה להנחיית שיעורים בכתובים יהודיים שעשויים לתרום לפיתוחה של תפיסת החזון הבית-ספרית. יחד היינו יכולים לעצב התנסויות למידה שישכנעו אנשים במגנס בהבדל האיכותי שבניסוח יעדיהם מתוך לימוד, בהבנתם וביישומם. בהקשר זה עשוי להיות ערך רב גם ללימוד תפיסות החזון של חינוך יהודי המוצגות בפרקים שלעיל.

סיפור מעשה: הפרופסור האורח

תוך כדי עבודה הוחל בשתי יוזמות לימודיות חדשות, שדניאל פקרקסי, חוקר הפילוסופיה של החינוך מאוניברסיטת ויסקונסין שבמדיסון ומומחה למשנתו החינוכית של הפילוסוף הצרפתי ז'אן ז'אק רוסו, תרם להן מכישורנותו ומחוכמתו. פקרקסי היה גם מנהל-שותף בפרויקט יעדים.

היוזמה הראשונה היתה כינוס של יומיים של הסגל שיזמנו ג'ון ואני לדיון בסוגיות שעלו בפרויקט יעדים בבית-הספר. הכינוס עצמו היה תצוגת כוח ניהולית. ג'ון ארגן סוללת מורים מחליפים כדי לשחרר ליומיים את סגל ההוראה. הוא ועוזרו בהנהלה התפנו מענייניהם הבערים, ובית-הספר כמו התנהל מאליה. הוא קיבל מענק של חמשת אלפים דולר להשתלמות מקצועית ממועצת החינוך היהודי המקומית והזמין כמה הוגי דעות ומחנכים לפגישה מיוחדת עם אנשי הסגל. שיאו של הכינוס היה הרצאתו של ארתור גרין, חוקר מחשבת ישראל מאוניברסיטת ברנדייס ומחלוצי תנועת "חבורה".* ההרצאה היתה פתוחה לכל אנשי מגנס ולבני הקהילה היהודית המקומית.

ביומיים אלה יכלו אנשי קהילת מגנס ומחנכים בולטים משתי תוכניות "אל-זרמיות" או "פוסט-זרמיות" אחרות להשוות תפיסות חזון חינוכי; להתוודע לרעיונות ולטקסטים חדשים ומרתקים על זהות יהודית באמריקה שהציג גרין; לבחון עם מומחה את רעיון האינטליגנציות המרובות¹⁵ שכלל ג'ון בתכנון תוכנית הלימודים במגנס; ולדון בינם לבין עצמם בהשלכות שיש לפעילויות אלה על פרויקט יעדים במגנס.

הרצאתו של פקרקסי בארוחת הערב של קבוצת "ערכי הליכה" היתה רכיב נוסף בתוכנית (שקדמה למפגש הנופש). משימתו היתה להעיר על טיטות של הצהרות "ערכי הליכה" למיניהן שנוסחו בחודשים שחלפו, ברוח ביקורתית, מכוח מומחיותו בפילוסופיה של החינוך.

במצגת של ארבעים וחמש דקות ניתח מושגים שהופיעו במסמכים, כגון "כבוד", "יושרה" ו"קהילה", והראה שאפשר לפרשם בדרכים רבות ושואחדים מהם סותרים אחרים באופן מהותי. אחר כך התפתח רב-שיח ער עם נאמנים ומורים.

* תנועה יהודית אלטרנטיבית שהחלה ביצירת חבורות לא פורמליות בצפון אמריקה בשנות ה-60 של המאה ה-20.

15 Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1983). המומחה היה עוזר של גרדנר שציוות אנשים לפרויקט שנועד ליישם את רעיון האינטליגנציות המרובות בבתי-ספר.

שום מצגת, תהיה המאלפת ביותר, לא תאפשר הפנמה מידית ומקיפה של תוכנה באופן שתוכל לשמש את הקבוצה בשיטתיות; אבל ההישג החשוב של הערב הזה היה מידת ההתעניינות הרבה שעורר שיח עם מלומד על תפיסת החזון של בית־הספר. הנוכחים השתתפו בשיחה לא מתוך תחושת חובה אלא משום שבטחו בפקרסקי וסברו שהתרגיל אינפורמטיבי וחשוב. זה עודד אותנו – שכן חשבנו שתרגילים דומים יתקבלו בברכה בעתיד.

היוזמה השנייה הקשורה לפקרסקי, שהועלתה במפגש הנופש של קבוצת "ערכי הליכה" כעבור חודשים אחדים, התקבלה בברכה. אקלים הלימוד כבר נוצר; כל המשתתפים קראו את חזון שבלב – על מחנה רמה ועל כוחם של רעיונות בעיצוב מוסדות חינוך¹⁶ של פוקס. הפעם, מכל מקום, נשאו דבריו של פקרסקי אופי שונה. הוא התבקש להנחות שיעור בנושא "אינדיוידואליזם", שכן אחד המקורות שמסמך "ערכי הליכה" יצא נגדם היה המסורת האמריקנית של "אינדיוידואליזם קשוח". תמכתי בבקשה זו בשל הערתו של דייב שהחיים האמריקניים חשופים להפרזות ולהגזמות של האינדיוידואליזם, ושבהיות יהודי ובהשתייכות לקהילה היהודית יש משום אפשרות לתיקון.

פקרסקי העמיק לחקור את התפתחות האינדיוידואליזם בהגות האמריקנית. הוא הציג לקבוצה שלוש תפיסות של היחס בין היחיד לקהילה. תמציתן: תפיסת אפלטון היתה שצורכי הכול דומים; ג'ון לוק גרס שאחד מתפקידיה של הקהילה הוא להביא לידי מקסימום את חירותו של כל יחיד להאמין ולהתנהג כרצונו; ורוסו האמין שהיחיד יוכל לממש את עצמו רק באמצעות מעורבותו בקהילה ותרומתו לה. כל זה, הסביר פקרסקי, היה מבוא למסורת האמריקנית, המדגישה מאוד את האינטרסים של היחיד, זכויותיו וחירויותיו.

קטעי טקסטים שהציג, פרי עטם של ראלף ואלדו אמרסון, הנרי דיוויד תורו, ויליאם גראהם סאמנר וג'ון סטיוארט מיל, הביאו את הקבוצה לידי התעמקות בשאלות כגון "מהן ההצדקות לאינדיוידואליזם?" ו"מה עלול להיות שלא כשורה באינדיוידואליזם?".

ואז התחלקו המשתתפים לקבוצות קטנות, כדי ללמוד את הטקסטים, והתכנסו שוב לדיווח מה למדו. שלא במפתיע, לא נותר זמן לטפל כראוי בנושא. על כל פנים, התוכנית היתה ניסיון חשוב לבדוק את התרומה הגלומה בלימוד טקסט לפיתוח תפיסת חזון.

סיפור מעשה: תפיסת התפילה של גרינברג ותוכנית התפילה במגנס
 רביי רוב היה עסוק במיוחד בזיהוי "אבני היסוד" של חווית התפילה. הוא חש כי אף על פי שילדים לומדים את האלפבית לפני שהם מתחילים לקרוא, נקראו תלמידי מגנס להתפלל קודם שהיה בידם "אלפבית רוחני". לא ייפלא אפוא שהתפילה נתפסה בעיני רבים מהם כנטל.

באחת מפגישותיהם של רביי רוב וג'ון, שבה דנו בהוראת התפילה, נכנסתי לחדר בשעה שקראו קטע מספר שהיה בו ניסיון לזהות את רכיביה הבסיסיים של התפילה היהודית. כשלעצמה, היתה זו פעילות חשובה ומועילה, אך היא העלתה גם תמיהות אחדות. ביקשתי מג'ון ומרביי רוב להסביר מדוע בחרו דווקא בספר זה, על התפילה היהודית, מכל הספרים.

בדיון שהתעורר נוכחו השניים לדעת כי לא ייתכן תיאור "אובייקטיבי" של תפילה יהודית. מאחורי כל תיאור תהיה השקפה "נורמטיבית". המנהיגות החינוכית במגנס היתה צריכה לבחון קשת של זוויות ראייה בדבר התפילה היהודית – בהן זווית הראייה שהספר שבחרו מצדד בה – בשעה שחיפשה לה "תיאוריית תפילה". על בסיס תיאוריה זו היתה קהילת מגנס יכולה להעריך את תוכנית התפילה שלה ולתכנן שיטות והתנסויות חדשות.

בתשובה לשאלותי ביקשו ג'ון ורביי רוב שאתן דוגמה למה שראיתי כתיאוריית תפילה הולמת למגנס. הצעתי את התיאוריה שפרופסור משה גרינברג מציג בחיבורו המרשים *Biblical Prose Prayer as a Window to the Popular Religion of Israel*.¹⁷ גרינברג רואה בתרבות האנושית כולה תופעה רוחנית, אך מבחין בין דתיות לבין צורות אחרות של רוחניות. הדת בעיניו היא צורת רוחניות המכוונת במודע למפגש עם הטראנסצנדנטי. אשר ליהדות, מפגש זה הוא עם האלוהים שברא את היקום לשם תכלית – לקדש חיים ולתבוע שהצדק ישלוט בפעילות האנושית. לשם השוואה, הדתות האליליות בתקופת המקרא ראו ביקום תוצאה של מאבק מתמיד בין האלים, שכל אחד מהם ייצג כוח בטבע.

ההבדל בין שתי השקפות אלה בא לידי ביטוי בתפילה. בדת האלילית היתה התפילה מנסרת פלא שמלמל הכוהן כדי להשפיע על מאזן הכוחות בין האלים באופן שייטיב עם המאמינים. עשייה זו היתה נחלתם של מומחים במועדים נקובים ולא הנחו אותה שיקולים אתיים. במקרא התאפיינה התפילה באוניברסליות ובספונטניות והתבססה על ציפיית המאמינים ליקום מוסרי.

אף-על-פי שהיו מזמורי תהילים ששרו הלוויים במקדש בזמנים קבועים להלל את אלוהים, דמויות למיניהן במקרא התפללו בכל זמן ומקום, בפנייה ישירה אל האלוהים או בהודיה, ללא התערבות מתווכים. עיקר העניין בפרוזה של התפילה המקראית הוא נגישות התחום הטנסצנדנטי לכל בני האדם בכל הנסיבות. תפילה היא צורת דיאלוג קיומי ורוחני אינטימי בין הכאן והעכשיו לבין מה שהוא בעל משמעות וערך מוחלטים.

תיאוריה זו של התפילה, שסברו שהיא מושכת, אפשרה לי להעלות שאלות אחדות הקשורות לתפיסת חזון חינוכית. העיקרית שבהן היתה, האם חינוך רוחני במגנס מניח רוחניות דתית – דהיינו, יחסים עם הטנסצנדנטי – או שהוא רק ניסיון לכלול בקוריקולום היבט תרבותי, או לא חומרי? רביי רוב וג'ון היטיבו לדעת כי הרבה ממה שיתרחש במגנס תלוי בהבחנה זו. תוכנית תפילה "רוחנית" תהיה שונה לחלוטין מתוכנית בעלת "אוריינטציה דתית". שניהם סברו שהשאלה חשובה מבחינה אישית ומבחינה מקצועית. רביי רוב האמין שהדת והחוויה היהודית התרוקנו מתוכן הרוחני. הוא שם לו למטרה להפיח רוחניות בחיים היהודיים באמצעות החינוך. ואילו ג'ון אמר שמבחינתו הרוחניות מניחה יחסים עם הטנסצנדנטי, וזה היה חלק ממה שביקש להבין באמצעות המסע האישי שהביאו למגנס.

השאלות התחדדו: האם היתה החשיבה על תפילה במגנס רבנית יותר משהיתה מקראית? האם תפילת חובה ותפילה ספונטנית יכולות לדור בכפיפה אחת? האם אלוהים הוא אכן דמות בעלת משמעות בחייהם של תלמידי מגנס? האם חובה על החינוך ליצור ציפיות מוסריות ותחושה שלכל דבר יש תכלית? האם יכולים קטעי מקרא המתארים תפילה ספונטנית לשמש בשיעורי תפילה?

לא היתה זו פגישה מקצועית שגרתית. הבטנו בשעון חצי שעה לאחר המועד שבו היתה הפגישה אמורה להסתיים.

ה. פיתוח אסטרטגיות להתמדת הקיום של תפיסת החזון בפרקטיקה הגישה של פיתוח מתגלגל של תפיסת חזון במגנס העלתה שאלה מטרידה לצד כל פעילות. כיצד נוכל לדעת אם לכל המאמץ הזה נודעת השפעה? אחת החולשות ביוזמת יעדים היתה שמלכתחילה לא נקבע מכשיר להערכה שיטתית של השפעה.

אולם אף-על-פי-כן היו סימנים שהיוזמה נושאת פרי. חברים מקבוצות למיניהן במגנס דיווחו על תמורה באופן חשיבתם ובפרקטיקה שלהם. חברי הקבוצות השונות שוחחו אלה עם אלה. לשון מסמך "ערכי הליבה" שימשה

גם בהקשרים אחרים להצדקת הפרקטיקה בבית-הספר או למתיחת ביקורת עליה, ודרך להצגתה לפני העולם. תוכניות חדשות הוצעו והתקבלו על סמך יעדיו הרחבים יותר של מגנס. פעילויות פרויקט יעדים המריצו את האנשים בבית-הספר ויצרו רעב לעוד.

בניית מסגרות חדשות שאפשרו עיסוק בתפיסת החזון החינוכית של מגנס היתה עניין חשוב ביותר. "ועדת החינוך" של הנאמנים, יצוין, אכן נהפכה ל"וועדת יעדים חינוכיים", ועתה כללה חברים מהסגל המנהל ומסגל ההוראה, כמו גם מומחים אחרים, הורים ובוגרים. זאת ועוד, הוועדה העוסקת בפיתוח תוכנית התפילה הציעה כי מדי שנה תכנס קבוצה שתבחן תחום אחד בקוריקולום, כדי להמליץ על יעדיו, ותציין תוכניות ושיטות חדשות, אזורי חפיפה והתנגשות אפשריים עם תפיסת החזון הבית-ספרי ושיטות להערכה עצמית.

לא היה אפשר לדעת כמה מכל הפעילויות האלה היו תוצרים ישירים של פרויקט יעדים. לדוגמה, הטיול השנתי של ילדי כיתה ח' לישראל תוכנן לערב הבחירות ב-1996, זמן רגיש מאוד. נוסף על רצח ראש הממשלה יצחק רבין כבר אירעו שלושה פיגועים מחרידים. שניים מהפיגועים אירעו בירושלים, במרחק לא רב מהמלון שבו היתה הקבוצה אמורה לשהות יותר ממחצית הטיול. הורים החלו להביע בקול את חששם לשלוח את ילדיהם.

בתגובה יצאו הנאמנים יחד לעודד את הורי התלמידים של כיתות ח'. הם נחלו הצלחה של יותר מ-75 אחוזים; עם מי שלא שלחו את ילדיהם נמנו גם הורים שסיבותיהם לא נגעו לפיגועים. חלק מההצלחה ייחס ג'ון לעובדה שהביא עמו לישראל אחדים מן הנאמנים, לסמינרים של השתלמות מקצועית, אך את ההצלחה ייחס בעיקר לפרויקט יעדים. הוא האמין שהפרויקט עורר בנאמנים מחויבות להתייצב מאחורי הערכים של תפיסת החזון הבית-ספרי. באוזני ההורים הם טענו, לפי דיווחו, שתחושת השייכות הקהילתית החזקה של בית-הספר חייבת לכלול את הקהילה היהודית הרחבה יותר ואת ישראל. כיצד יטפח בית-הספר ערך מעין זה אצל התלמידים אם מחויבותו הוא תוחלש פתאום בגלל איומים שיהודים אחרים נאלצים להתמודד עמם מדי יום?

אף שבטיעון זה ודאי ניכרת עוצמתה של תפיסת החזון בבית-הספר, לא נוכל לדעת אם ההורים אכן שלחו את ילדיהם לישראל באותה שנה בגלל פרויקט יעדים.

לפרויקט כפי שיישמתי אותו היו חולשות נוספות. אנשים הבינו באופנים שונים את מה שהתבקשו לעשות. אחדים היו מבולבלים, אחרים לא קלטו איך החלקים למיניהם מתאימים זה לזה. מעטים הבינו במלואו את הכיוון שבו

נועד הפרויקט להתקדם. העדרה המכוון של הגדרה הודגש משום שחזן מהצהרת "ערכי הליבה" לא היה לפרויקט חומר כתוב רב. ואמנם התעורר חשש שהעלאת תפיסת החזון על הנייר תחתור תחתיה.

חשש זה גרם לאזהרותינו החוזרות ונשנות שאין לראות במסמך "ערכי הליבה" הצהרה של אני מאמין או חוקה של בית-הספר, אלא תשומה או אמצעי להנהרת יעדי מגנס. אף-על-פי-כן, היו שחשו כי עד שתנוסח לכל רכיב בתוכנית מגנס הצהרת מטרות מנומקת באשר לתפיסת החזון הבית-ספרית, לא תהיה ודאות באשר להשפעת פרויקט יעדים ולא ייוודע אילו תחומים מצריכים פיתוח נוסף או איך תובטח לכידות בין הרכיבים למיניהם.

תחושת אי-הידע או ההימצאות המתמדת בין המובלע לבין המפורש שררה כל הזמן. בנסיבות אלה רציתי להביא לידי הכרעה את סוגיית הכתיבה. רופאים מתעדים כל שיחה עם המטופלים, חשבתי לעצמי. מדוע לא יתבקשו המעורבים בחינוך לעשות אותו דבר? ראיתי בעיני רוחי את ג'ון ממנה אחד מאנשי הסגל לתפקיד עורך נודד שיכשיר את אנשי מגנס לכתוב מהם יעדיהם ולהסביר כיצד נועדו תוכניות הלימודים שעיצבו להשיגם. מאמץ זה יביא לידי ניסוחו של מסמך יעדים בית-ספרי שיהיה תוצאה של העיסוק המשותף של הקבוצות למיניהן בעמימות ובסתירות.

ג'ון התנגד בחריפות להצעה. הוא סבר כי לפחות בשלב זה בהתפתחות בית-הספר הדרישה לכתוב בעייתית מבחינת רוב האנשים, שלוח הזמנים שלהם כבר עמוס מדי. במקום שתעצמם הם יראו בדרישה כזו הפעלת "משטרת תוכניות" המדכאת פתיחות ויצירתיות.

השורה התחתונה היתה שאפילו רצה ג'ון להתקדם, לא נותר לו תקציב למינוי "עורך מנחה". אף ששקל את ההצעה ברצינות, טען באופן משכנע שיידרשו חמש שנים רצופות של עבודה על תפיסת חזון קודם שתוכל הכתיבה להיות מרכזית בתרבות בית-הספר.

תגובתו לא סתמה את הגולל על שיטות אחרות לשימור המומנטום. עיקרון מתגלגל או מאלתר שתרים לצמיחת בית-הספר היה עדיף על תכנון שיטתי ורציונלי של שינוי שאי אפשר ליישמו. פרויקט יעדים לא הוצג כמנגנון שינוי. אף-על-פי שבשל יישומו היה השינוי בלתי נמנע, הדגיש הפרויקט את קביעת אמות המידה לפרקטיקה מתמשכת.

אחד היתרונות של גישה מאלתרת זו היה שימור היכולת "להתחבר" אל הריתמוס של חיי היום-יום בבית-הספר. מדהים מה רב מספרן של ההזדמנויות לעסוק בתפיסת חזון חינוכי כשמחפשים אחריהן ברגישות ולא כופים אותן.

דוגמה טובה היא תהליך ההערכה שהיה על מגנס לחולל כדי שיוסמך מטעם ארגון בתי-הספר העצמאיים של המדינה. נזכרתי בטענתו של פוקס שההערכה עשויה להיות שער לשיח על תפיסת חזון. הסמכה זו עשויה אפוא לאפשר לנו לבחון לעומק את תפיסת החזון, מאחר שבתהליך היה על בית-הספר לערוך בדיקה עצמית שתכלול דיווח על השגתם של יעדי ההוראה בכל תחום ותחום של תוכנית הלימודים.

אחרי מחשבה רבה, ובתוך כך שקילת העובדה שהצהרת "ערכי הליכה" תושלם ותפורסם עם תחילת הבדיקה העצמית, ביקש ג'ון מנציגי כל תחום שיתארו ויעריכו את יעדי החינוכיים ואת הפרקטיקה שלו על בסיס מסמך "ערכי הליכה". אז יקבץ את המסמכים ויגיש אותם, בלוויית הערות מבוא וסיום, בתור החלק העיקרי של הדוח.

הדוח נועד להכין צוות מחנכים הקשור לארגון בתי-הספר העצמאיים, או מוסמך מטעמו, שיבקר בבית-הספר, יצפה בו ויעריכו על סמך ממצאי הדוח. מאחר שהותר לג'ון לבחור את אנשי הצוות, הוא הציע למנות את פקסרסקי, וכמו כן מנהל בית-הספר יסודי יהודי קהילתי פלורליסטי (מעיר אחרת) שכלפיו רחש הערכה רבה. היכרותם עם פרויקט יעדים ועם גרסתו המקומית במגנס תאפשר להם להעלות הצעות מועילות מ"בפנים"¹⁸.

מפעם לפעם עלו אפשרויות אחרות לפיתוח תפיסת חזון: לדוגמה, כשהתקבלו מורים לעבודה או פוטרו, כשהוצגו בקשות מיוחדות לחבר הנאמנים, כשהתרחשו שינויים באוכלוסיית ההורים או כשהתרחשו מאורעות חשובים בקהילה. ההימור בגישה מאלתרת זו היה שכל פעילויותיה לא רק יפיחו חיים בתפיסת החזון של המוסד, אלא גם יכוננו מנגנונים לרענון חיוניותה בעתיד. אבל גישה מאלתרת עלולה בנקל גם לגרום לבית-הספר שיקבל אסטרטגיה חלופית, פחות ממוקדת-תוכן.

האם היה בכוח הצלחתו של פרויקט יעדים להשפיע על תשתית בית-הספר? האם חלחלה גישת הפרויקט לתוכנית בית-הספר כמכלול, בלי תלות במספר קטן של מורים ותלמידים מחוננים?

האם יירתמו אנשי סגל ונאמנים חדשים לתהליך שהתחלנו?

האם הציבו הפעילויות שחוללנו אמות מידה ליצירת תוכניות חדשות?

18 על שילוב הערכה ופיתוח בפרקטיקה של הערכת מורים ראו Lee Shulman, "A Union of Insufficiencies: Strategies for Teacher Assessment in a Period of Educational Reform", in *Educational Leadership* (November 1988), pp. 36-41

האם יזמין בית-הספר מלומדים והוגי דעות שיסייעו להעמיק את תפיסת החזון שלו?

האם יש יעדים ראויים שבית-הספר יבחר לוותר עליהם בכל זאת מתוך הבנה שתוכנית חינוכית בעלת השפעה אינה יכולה לתת הכול לכולם?
האם עיסוק אינטנסיבי בתפיסת חזון בית-ספרי יוכל להחזיק מעמד למרות השינויים בסגל, בהנהלה או בחבר הנאמנים?*

עלינו ללמוד מניסיונות רבים נוספים דוגמת הניסיונות שנעשו במגנס – פרויקטים מקומיים כגון פרויקט יעדים – להתנסות בקשת של גישות לפיתוח תפיסת חזון חינוכי.

בסמינר היעדים שהתקיים בירושלים ב-1994 טען פוקס באוזני חברים מקהילות למיניהן שכאשר אנשים בעלי רקע שונה מתחייבים לדון בתפיסת חזון קהילתית פלורליסטית של חינוך יהודי, הם עשויים לגלות בתוכם נכונות רבה יותר משציפו להיתאם לפרספקטיבות אחרות. גם אם הניסוי במגנס לא הביא בהכרח לידי המסקנה שחזון "אל-זרמי" או "פוסט-זרמי" הוא כיום האתגר החשוב ביותר של הקהילה היהודית, הוא ודאי מוכיח שאפשר להתחיל להתמודד אתו, ושלאנשים יש מניע עמוק להצטרף לשיח.

לניסוי במגנס יש השלכות גם על מי שמשתייך לקהילות מסורתיות יותר או מוגדרות יותר מבחינה אידיאולוגית. אופייה של תפיסת חזון והאסטרטגיות לפיתוחה עשויים להיות שונים; אך את העקרונות המנחים את העבודה אפשר ליישם במסגרות חינוך רבות. את חמשת העקרונות שהנחו אותי בעבודתי אין הכרח להגביל לגישת "פילוסוף הבית" שדבקתי בה.

הניסוי של מגנס לימדני שהצלחה בשיפור החינוך מתוך עיסוק בתפיסת חזון תלויה במידת האנרגיה והחוכמה שהקהילה מוכנה להשקיע בבניית עתידה.

סיפור מעשה לסיום: מתוך רשימות שרשמתי במרוצת הפרויקט
כשאני ניצב שוב לפני שערי בית-הספר אני מבין עד כמה משתנה עצם הגדרתי למוסד "בית-ספר". כן, ראיתי מוסדות רבים אחרים הנושאים אותה תווית – כיתות, מסדרונות ומשרדים, מורים עומדים לפני הלוח ותלמידים יושבים

* מאז נכתב המאמר, ב-2003, אכן חווה בית-ספר מגנס טלטולים וחילופי גברי שאיימו על הישגי פרויקט היעדים; אף-על-פי-כן הוא מוסיף להיות בית-ספר בעל תפיסת חזון אל-זרמי. גם ברחבי ארצות-הברית צצו בינתיים בתי-ספר תיכוניים יהודיים רבים ברוח זו. ההתנסות המצטברת במגנס מעמיקה ומאתגרת את הבנתנו בתחום פיתוח תפיסת החזון החינוכי מתוך המעש. המחקר נמשך בניסויים במוסדות חינוך בישראל – בגני ילדים, בבית-ספר תיכון ממלכתי ובחינוך הלא פורמלי.

מאחורי שולחנותיהם, מצביעים או כותבים במחברות. אך כעת אני מבין שזוהי גם מסגרת שמתרחשת בה דרמה חברתית מרתקת.

הדמות הראשית בדרמה – תמיד נוכחת, אם כי לעולם לא נראית במלואה – היא קהילה, קונסנזוס חברתי. קהילה זו מחזיקה בערכים הלקוחים מטווח אינסופי של אפשרויות, ערכים הנוגעים למה שחשוב ומועיל בעולם, והיא מבקשת מן המעורבים בחינוך לטפח את הנוער שלה על-פיהם.

הקהילה עומדת מאחורי כל פעילות בבית-הספר. כשהגננת מלמדת את ילדי הגן את אמנות אפיית העוגות, הקהילה ניצבת מאחורי כתפה ומבקשת ממנה שתלמד אותם כי כל מה שהם מעריכים בעולם הוא לעתים קרובות תוצר של ידע ותושייה.

כשמורים מעורבים בדיון מקצועי על ילד שחבריו לכיתה מסרבים לשחק אתו בהפסקה, הקהילה מפקחת על המפגש, מוודאת שאין מתעלמים מערך כבוד האדם הנכבד בצלם אלוהים.

בשיחה פרטית של המנהל עם הורה המודאג מהשינויים בתפילת החובה הקהילה מהדהדת בקולו כשהוא מסביר מדוע יש לתוכנית החדשה סיכוי טוב יותר לגרום לילדים חוויה עמוקה של חיים רוחניים יהודיים.

וכשחבר הנאמנים מתכנס כדי לכונן את מדיניות המלגות להורים שאין ידם משגת לשלוח את ילדיהם לבית-הספר, הוא עושה זאת מתוך כבוד לערכות ההדדית של הקהילה.

בסיכומי של דבר, בית-ספר הוא מקום שבו הקהילה עורבת לצעירה – “למדו את מה שאנו מציעים וייטב לכם. אנו מאמינים כי למה שבידינו ללמד אתכם יש משמעות עמוקה, ושאם תשלטו בו, תממשו את עצמכם ביתר שלמות, ייקל עליכם להתמודד עם אתגרי החיים ותתרמו לרווחת הזולת בעולמנו.”

הנה מקום שבו הקהילה מסמיכה את המעורבים בעיצוב פעילויות חינוכיות יומיומיות ובניהולן, ומפקחת עליהם כדי לממש את הבטחתה. ככל שסמכות זו ברורה, שהיא אכן מזינה את כל היבטי התוכניות, בית-הספר הוא אכן בית-ספר. במקום שבו הסמכות אינה ברורה, או אינה ניכרת, בית-הספר הוא קופוניה של קולות, קלחת של גירויים פדגוגיים ושוק של תמסורת מיומנויות. או אז הוא מקום שבו הקהילה נוטשת את הלומדים לנפשם, שיפענחו לבדם מהם הדברים החשובים, בלי שתיתן בידם את הכלים לעשות זאת.

עם כל החידוש במה שאנו מנסים להשיג במגנס, חינוך הנוער שלנו הוא מחויבות יהודית עתיקת יומין. הקהילה היהודית היא הראשונה בהיסטוריה שהנהיגה חינוך חובה אוניברסלי. המקרא מחייב את האדם ללמד את ילדיו

במילים "ושיננתם לבניך" (דברים ו, ז), ובתקופת בית שני כבר יצאו פסקי הלכה המוכיחים כל קהילה שלא מינתה מורים לילדיה; התלמוד אף גורס שקהילה כזו מקדמת את חורבן הבית (שבת קיט, ב).

איני אומר שבמגנס אנחנו שבים לבנות את בית-המקדש. אולם אני אכן חש שאנחנו מתקנים משהו שהשתבש בחיים היהודיים באמריקה. אני נזכר בהערה אירונית של לוי גרטנר, היסטוריון החינוך היהודי בארצות-הברית, בתארו את הלהט שבו דבקו יהודים באמריקה במערכות החינוך הציבוריות בארצם – ואת הריק שנוצר משום כך בחינוך היהודי.

"לימוד", כתב, "הסגולה היהודית עתיקת היום, הפיח השראה ביהודים כמעט בכל תחום, חוץ מהתחום שנבע ממנו."

במגנס אנחנו מנסים להפוך את התהליך לא רק כדי להחיות את הלימוד היהודי, אלא גם כדי להרחיב את המחויבות היהודית העמוקה לחינוך באופן שיקיף את כל תחומי הלימוד.¹⁹

19 ברנרד זלקוב הציג לי את המושג "חינוך" כהבטחה בתארו את החינוך שקיבל הוא עצמו בבית-ספר ציבורי, בהיותו בנם של מהגרים יהודים בניו יורק. הציטוט מדבריו של לוי גרטנר לקוח ממאמרו, "Jewish Education in the United States", in *American Jews: A Reader*, ed. M. Sklare (New York: Behrman House, 1983), p. 392.

דברי סיום: האומץ שבחזון

אין לראות בתפיסות החזון שפורטו ונידונו לעיל תוצרים מוגמרים. אדרבה, הן נועדו לשמש דוגמאות לדרך שבה אפשר לפתח תוכניות חינוך, בבחינת ניסיונות שונים לשזור גדילים אותנטיים של מורשת יהודית במארג הגדל של לימודי ילדינו. עלינו לעשות ניסיונות מעין אלה ללא הפסקה אם איננו רוצים שמאמצינו החינוכיים ייעשו שוב מלאכותיים, לא לכידים או מכניים. שומה עלינו לנסות להתמודד שוב ושוב עם האתגר המתמיד שמציבים לנו ההקשרים המשתנים של מאמצינו החינוכיים, ולהבהיר את התכליות האמורות להפיח רוח חיים במאמצים אלה ואת העקרונות המתגלמים במעש הנובע מהם. בסיכומי של דבר, על תפיסות החזון שעסקנו בהן לדרבן אותנו לקבל עלינו את המשימה הרלוונטית תמיד של פיתוח תפיסת חזון חינוכי ההולמת את נסיבות חיינו ואת רוחנו.

אי אפשר לצפות שעבודה נמשכת זו של פיתוח תפיסת חזון תתמצה בתוצאה אחידה. כפי שמדגים מערך תפיסות החזון שנפרש לעיל, היא מניבה לא תפיסת חזון אחת כי אם תפיסות חזון רבות. פלורליזם הוא אפוא הכלל ולא היוצא מן הכלל. אבל בפלורליזם לא נדרשת קבלה של כל תפיסת חזון שהיא פרי מחשבה, גם לא רלטיוויזם שיאפשר לנו לבחור בכל תפיסת חזון הנראית לנו. על כל אחד מאתנו לעבד את העקרונות, התכליות והפרקטיקות העולים לפנינו כתקפים וכמשכנעים ביותר, בעודנו רוחשים כבוד ראוי למי שקיבלו עליהם אותה משימה ופנו לנתיבים אחרים.

פלורליזם, באופן אמפתי, אינו מחסום לא עביר בין תפיסת חזון אחת למשנה. תפיסות חזון שונות במסגרת אותה קהילה באות במגע זו עם זו בהכרח, ותומכיהן יכולים לנהל דו־שיח המכבד את השוני.

תקוותנו היא שיהודים וקהילות יהודיות יראו בספר זה הזמנה לעצב תפיסות חזון שונות של חינוך יהודי, להשוותן ולדון בהן, ולנהל דיאלוגים לא רק על משאבים, אסטרטגיות ושיפור המעקב היעיל אחר כיוונים רלוונטיים, אלא גם על תפיסות מתחרות של חינוך, על התכליות המקיפות שעליו לשרת ועל הערכים שעליו לגלם בימינו. אנו מקווים כי הספר אינו מטרה כי אם אמצעי, לא נקודת עצירה אלא נקודת מוצא לעיון יצירתי במורשתנו החינוכית ולפיתוח תפיסת חזון בדבר עצם צורתה ותוכנה בעתיד.

פרויקט חזון: משתתפים ומפגשים

פרויקט חזון נחנך בקרן מנדל ב-1991.

א. הוגי הדעות

הפרויקט הושק בסמינרים שהוגי הדעות הציגו בהם את מאמריהם ודנו בהם (מאי 1991 באוניברסיטת הרווארד; יולי 1991 במכון מנדל בירושלים; אוגוסט 1994 באוניברסיטת הרווארד). לכל אחד מהוגי הדעות ניתנו תקצירים כתובים של הדיונים, והם היו הבסיס לניסוח המאמרים מחדש.

מנחם ברין הוא פרופסור אמריטוס לספרות עברית ולפילוסופיה באוניברסיטה העברית בירושלים, והיה בעל קתדרת קראון לספרות עברית חדשה באוניברסיטה של שיקגו. ברין פרסם ספרים ומאמרים בתחומי הפילוסופיה, האסתטיקה, התיאוריה הספרותית והספרות העברית; ספרו האחרון הוא **יהודים אחרונים או עברים ראשונים: קריאתו של מ"י ברויצ'בסקי להערכה מחדש של התרבות היהודית**. הוא ערך את כתב העת הספרותי **משא** ואת הירחון הפוליטי-חברתי **עמדה**, והיה נשיא האגודה הישראלית לפילוסופיה. ברין נמנה עם דבוריה הבולטים של תנועת השלום בישראל, ופעיל במפגשים ודיונים ציבוריים שנושאים החיים היהודיים בימינו. כמו כן לימד בסמינרים להכשרת מורים בישראל.

משה גרינברג הוא פרופסור אמריטוס למקרא באוניברסיטה העברית, שבה היה בעל קתדרת יצחק בקר ללימודי היהדות. ב-1994 הוענק לו פרס ישראל בחקר המקרא. גרינברג הוסמך לרבנות מטעם הסמינר התיאולוגי היהודי באמריקה, השתתף בפרויקט תוכנית הלימודים במקרא במרכז מלטון לחקר

החינוך היהודי, והיה מלומד-אורח במחנה רמה. בישראל שימש יועץ משרד החינוך לתוכנית הלימודים בתנ"ך בבתי-הספר והיה מייסד עמית ועורך עמית של מקרא לישראל, סדרת פרשנות לתנ"ך.

יצחק טברסקי (נפטר ב-1997) היה בעל הקתדרה לספרות עברית ולפילוסופיה יהודית ע"ש ליטאואר באוניברסיטת הרווארד. הוא ייסד את המרכז למדעי היהדות בהרווארד וניהלו עשרות שנים. הרב פרופ' טברסקי חיבר וערך ספרים רבים בפילוסופיה יהודית ובהלכה, בהם מבוא למשנה תורה של הרמב"ם, והיה ראש בית-המדרש טלנא בברוקליין, מסצ'וסטס. הוא נמנה עם משתתפי הפורום היהודי העולמי בחסות נשיא המדינה, והיה חבר בוועדה לחינוך יהודי בצפון אמריקה. כמו כן מילא תפקיד מרכזי בפיתוח בית-הספר רמב"ם בבוסטון.

מיכאל א' מאיר הוא פרופסור בעל קתדרת אדולף ס' אוקס להיסטוריה של עם ישראל בהיברו יוניון קולג' – המכון למדעי היהדות – בסניסניטי. מאיר פרסם ספרים ומאמרים על יהדות מודרנית, על זהות יהודית ועל היסטוריוגרפיה יהודית, ומלמד נושאים אלה באוניברסיטאות באמריקה ובישראל. מספריו: מקורותיו של היהודי המודרני: זהות יהודית ותרבות אירופית בגרמניה 1749–1824, זהות יהודית והעולם המודרני ובין מסורת לקדמה: תולדות תנועת הרפורמה ביהדות. מאיר הוא אחד הקולות הבולטים בתנועה הרפורמית.

דניאל מרום הוא מנהל "פתיח": יוזמות קרן מנדל לפיתוח חזון בחינוך. במסגרת זאת פיתח יוזמות, הדגמות ומחקרים המיישמים את הרעיונות והשיטות של מדברים חזון בהקשר הישראלי. מרום פרסם מאמרים בתולדות החינוך הציוני, והדוקטורט שלו עוסק בחייו, בהגותו ובפועלו של בן-ציון דינור, ממעצבי החינוך בישראל. נוסף על כך העמיק לחקור בגישתו החינוכית של מרדכי שלו והכשיר מורים בה, וערך תוכניות לימודים בנושאים שונים, בהן מילת השבוע: תוכנית לימודים לגיל הרך ומסעות: סיורי תרבות יהודית בישראל.

שלמה פוקס, מייסד פרויקט חזון ומנהלו, הוא מנהל התוכנית של קרן מנדל ברחבי העולם. פוקס הוא פרופסור אמריטוס לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים, שבה כיהן בתפקיד מנהל בית-הספר לחינוך. ספריו, בהם פרויד

והינן, עוסקים בפילוסופיה של החינוך ובתיאוריה ובפרקטיקה של תכנון תוכניות לימודים בחינוך הכללי ובחינוך היהודי. עם המוסדות לחינוך יהודי שייסד בארצות-הברית ובישראל נמנים מרכז מלטון לחקר החינוך היהודי בסמינר התיאולוגי היהודי בניו יורק; מרכז מלטון לחינוך יהודי בתפוצות באוניברסיטה העברית; תוכנית עמית ירושלים ובית-הספר למנהיגות חינוכית במכון מנדל בירושלים.

מיכאל רוזנק הוא פרופסור אמריטוס בעל קתדרת מנדל לחינוך יהודי באוניברסיטה העברית וכיהן בתפקיד ראש המדור לחינוך ולחינוך יהודי בתוכנית עמית ירושלים במכון מנדל. רוזנק פרסם מאמרים וספרים במחשבת החינוך היהודי, בעיקר על היבטיה התיאולוגיים, ובהם נתיבות לארמון וצריך עיון. ספרו *Commandments and Concerns*, העוסק בדת ובדתיות בחינוך היהודי, זכה ב-National Jewish Book Award ב-1989. ב-2001 הוענק לרוזנק פרס סמואל רוטברג של האוניברסיטה העברית. הוא פיתח וערך את תוכנית הלימודים לערכי יהדות מטעם מרכז מלטון לחינוך יהודי, המשמשת בבתי-ספר יהודיים ברחבי העולם.

ישראל שפלר הוא פרופסור אמריטוס בעל קתדרת ויקטור ס' תומס לחינוך ולפילוסופיה באוניברסיטת הרווארד, וניהל את המרכז לחקר הפילוסופיה של החינוך באוניברסיטת הרווארד. שפלר הוא חבר מייסד באקדמיה הלאומית לחינוך בארצות-הברית, חבר האקדמיה האמריקנית למדעים, כיהן כנשיא האגודה לפילוסופיה של המדעים, והוא חוקר-אורח במרכז מנדל ללימודי החינוך היהודי באוניברסיטת ברנדייס. בין השאר חיבר את תנאי הידיעה, בשבח הרגשות הקוגניטיביים, עולמות סימבוליים, ארבעה פרגמטיסטים, את מורי נעורי, על חינוכו היהודי, ואת גלריה של מלומדים, דיוקניהם של הוגי דעות ומחנכים שבמחיצתם עשה חיובל שנים.

ב. קבוצת המחנכים

אמי בוגנים הוא מנהל היחידה למחקר, פיתוח ותכנים ויועץ המנכ"ל בנושא הכשרת הסגל במחלקה לחינוך יהודי וציוני של הסוכנות היהודית. הוא היה מנהל תוכנית עמית ירושלים במכון מנדל ועמד בראש מחלקת החינוך של כ"ח אליאנס בצרפת. ד"ר בוגנים הוא עורך אתרים ומקורות, אסופת טקסטים לחינוך תיירים בישראל. כמו כן פרסם ספרים בפילוסופיה

כללית ובפילוסופיה יהודית ועבד שנים רבות בתחום החינוך היהודי הלא פורמלי.

נריה גוטל מכהן בתפקיד ראש המכללה האקדמית לחינוך "אורות ישראל" ומרצה לחינוך יהודי באוניברסיטת בר אילן. הרב ד"ר גוטל פרסם שלושה ספרים: השתנות הטבעים בהלכה (1995), אשר זיכה אותו בפרס הרב קוק של עיריית תל-אביב; מכותבי הראי"ה (2000), אשר זיכה אותו בפרס עמינח למחשבת הציונות הדתית; וחדשים גם ישנים: בנתיבי משנתו ההלכתית-הגותית של הרב קוק (2005). כמו כן פרסם מאמרים ומחקרים רבניים וחינוכיים.

מיכאל גיליס, ראש התוכנית החינוכית "רביבים", להכשרת מורים ללימודי היהדות באוניברסיטה העברית, מלמד באוניברסיטה תכנון תוכניות לימודים ותיאוריה של חינוך יהודי, במרכז מלטון לחינוך יהודי. הוא בוגר תוכנית עמיתי ירושלים, והיה חבר סגל של תוכנית זו. גיליס היה מנהל הלימודים היהודיים במכללת הר הצופים במלבורן וניהל את התוכנית למחנכים בכירים במרכז מלטון. הדוקטורט שלו עוסק ביישומים של תיאוריות פרשנות בנות זמננו להוראת הספרות הרבנית.

בוורלי גריבץ ניהלה את בית-הספר העל-יסודי לבנות על שם אוולנה דה רוטשילד בירושלים ומנהלת את עמותת בית-הספר תהילה-ירושלים. קודם לכן היתה מנהלת בשיבת רמז במנהטן. הדוקטורט של גריבץ עוסק בתיאוריה ובפרקטיקה של הוראת התלמוד.

אהרון דיטשר מנהל את מרכז מלטון לחינוך יהודי באוניברסיטה העברית, ומלמד בו הוראת תנ"ך ופילוסופיה לילדים. בכתביו על הוראת המקרא התמקד ביישומיה בחינוך ילדים. ד"ר דיטשר ניהל את תוכנית עמיתי ירושלים ואת תוכניות ההכשרה למחנכים מחו"ל במכון מגדל.

שמואל ויגודה הוא ראש מכללת יעקב הרצוג ליד ישיבת הר-עציון. הוא ניהל את בית-הספר היברו אקדמי במונטריאול, היה חבר סגל בתוכנית עמיתי ירושלים במכון מגדל ומשמש יועץ לקרן מגדל בארצות-הברית ובאירופה. ויגודה פרסם מאמרים רבים בנושא מחשבת ישראל והדוקטורט שלו עוסק בפילוסופיה היהודית של עמנואל לוינס.

דבורה וייסמן עוסקת בחינוך ובמחקר. הדוקטורט שלה דן בהיסטוריה של החינוך היהודי לבנות. בעבר ניהלה את המכון להכשרת מורים כרם לחינוך יהודי הומניסטי בירושלים ולימדה יהדות ומגדר במרכז מלטון לחינוך יהודי ובבית-ספר רוטברג לתלמידי חו"ל באוניברסיטה העברית. וייסמן היתה קצינה בחיל החינוך בצה"ל ועסקה בפיתוח תוכניות בחינוך הלא פורמלי.

יונתן כהן מלמד פילוסופיה של החינוך היהודי ותיאוריה של תכנון תוכניות לימודים במרכז מלטון לחינוך יהודי באוניברסיטה העברית. הוא משמש ראש המדור ללימודי רוח ויהדות בתוכנית עמיתי ירושלים במכון מנדל. ד"ר כהן ערך תוכניות לימודים רבות בלימודי יהדות לבתי-ספר בישראל וערך ופרסם חיבורים במחשבה יהודית ובתיאוריה חינוכית. עם פרסומו נמנה הספר תבונה ותמורה: פנים בחקר הפילוסופיה היהודית ותולדותיה.

אמנון כרמון מנהל את מכון כרם להכשרת מורים בירושלים, והיה איש סגל בבית-הספר למנהיגות חינוכית במכון מנדל בירושלים. אל שדה החינוך הגיע מהכשרה אקדמית בפילוסופיה של המדעים. הדוקטורט של כרמון עוסק ביחסים בין אפיסטמולוגיה לחינוך.

לסלי ליטמן היא המחנכת האזורית של הוועדה הצפונית-מזרחית של התנועה הרפורמית UAHC ושל UAHC national day school liaison. היא מנחה תהליכי שינוי בבתי-ספר ובבתי-כנסת.

זאב מנקוביץ, מנהלו לשעבר של מרכז מלטון לחינוך יהודי באוניברסיטה העברית, הוא חבר בכיר בסגל המרצים במרכז. ד"ר מנקוביץ היה מנהל תוכנית עמיתי ירושלים במכון מנדל ועמד בראש המכון למדריכים של הסוכנות היהודית. הוא פרסם חיבורים העוסקים בהיסטוריה ובהוראת השואה, בהם הספר חיים בין זיכרון ותקווה: ניצולי שואה בגרמניה הכבושה.

שלמה פישר הוא מנהל יסודות – המרכז לתורה ולדמוקרטיה. הוא פרסם חיבורים בסוציולוגיה היסטורית של העם היהודי ובענייני דת וחברה בישראל. ד"ר פישר היה מנהל פרויקט ההיסטוריה במכון לחינוך יהודי יוצר ע"ש דוד שון.

רות קלדרון היא מייסדת ומנהלת עלמא, מכללה עברית בתל-אביב. קלדרון זכתה בפרס קרן אבי חי ב-1997 על שותפותה בהקמת בית-המדרש אלול

בירושלים, בית-מדרש ללימוד משותף של גברים ונשים דתיים וחילוניים. היא מנחה תוכנית פופולרית ללימודי טקסטים יהודיים בטלוויזיה הישראלית ופרסמה פרשנויות לספרות מדרשית.

מרק רוזנשטיין מנהל את מקום בגליל, העורך סמינרים וסיורים חינוכיים בגליל. רוזנשטיין הוסמך כרב רפורמי, וקודם שעלה לישראל היה מנהל האקדמיה העברית עקיבא בפילדלפיה. הדוקטורט שלו עוסק בתולדות החינוך בישראל.

ג. יועצים

כמה וכמה יועצים תרמו לפרויקט חזון. היו שליוו אותו במלואו, והיו שהתמקדו בנושאים ספציפיים.

סטפניה ר' ג'ה היתה עמיתת מחקר במרכז לחקר הפילוסופיה של החינוך באוניברסיטת הרווארד. מ-2004 ד"ר ג'ה מועסקת בתור חוקרת במרכז להיסטוריה ולפילוסופיה של המדעים באוניברסיטת בוסטון. מחברת הספר מבט מחודש על הפילוסופיה של מיכאל פולניי.

גייל דורף היא מנהלת המכון למחנכי מורים של קרן מגדל (MTEI), תוכנית המכשירה את משתתפיה לעצב ולפתח הזדמנויות למידה חדשניות למורים בבתי-ספר יהודיים. פרויקט חזון הוצג בפני קבוצות הלומדות ב-MTEI. ד"ר דורף כותבת על הכשרת מורים, היתה חלק מצוות לאומי שערך את סדרת תוכניות הלימודים המודרניות של מלטון וניהלה את בית-הספר לחינוך פיגרהאט באוניברסיטה למדעי היהדות בלוס אנג'לס.

ורנון א' הווארד היה מנהל שותף של המרכז לחקר הפילוסופיה של החינוך באוניברסיטת הרווארד בשנים 1983-1998. ד"ר הווארד חיבר ספרים באמנויות ובחינוך, בהם אמנותיות: עבודתם של אמנים ולימוד בכל האמצעים: לקחים מן האמנות.

אנט הוכשטיין היא נשיאת קרן מגדל ישראל. הוכשטיין, מתכנתת מדיניות בהכשרתה, היתה מנהלת-מייסדת של מכון מגדל למנהיגות והקמה בו את המדור ללימודי מדיניות. היא השתתפה בפרויקטים מרכזיים של ניתוח מדיניות, לרבות הוועדה לחינוך יהודי בצפון אמריקה ופרויקטים חברתיים

וכלכליים רבים של גופים ציבוריים. היא היתה מייסדת שותפה של חברת הייעוץ "נתיב – יועצים למדיניות ותכנון".

בארי הולץ הוא בעל קתדרת תיאודור ופלורנס באומריטר לחינוך יהודי בסמינר התיאולוגי היהודי בניו יורק. פרופ' הולץ הוא מומחה ללימוד טקסטים יהודיים ולהכשרת מורים, וכתב וערך פרסומים רבים בנושאים אלה לקהל אקדמי ולציבור הרחב כאחד, בהם ידע טקסטואלי: הוראת המקרא בתיאוריה ובפרקטיקה, שזכה ב-National Jewish Book Award. הולץ הוא יועץ לקרן מנדל ומרצה במכון מנדל, ומילא תפקיד מרכזי בהצגת פרויקט חזון לקבוצות שונות בצפון אמריקה.

ישעיהו צ' ליבמן (נפטר ב-2003) היה בעל קתדרת יהודה אבנר לדת ופוליטיקה באוניברסיטת בר אילן. מחקריו על החברה הישראלית, על הקהילות היהודיות באמריקה ועל יחסי ישראל-תפוצות משמשים את קהילת החוקרים ומעצבי המדיניות בנושאים אלה. ליבמן העלה תובנות מאתגרות מתחום הסוציולוגיה בתגובה למאמרים שהוצגו בפגישת הפרויקט בירושלים ב-1992.

מרדכי ניסן הוא פרופסור אמריטוס לפסיכולוגיה התפתחותית ולפסיכולוגיה חינוכית בבית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים. ניסן היה מנהל בית-הספר לחינוך וחבר המועצה להשכלה גבוהה, והוא מנהלו האקדמי של מכון מנדל. הוא פרסם עבודות רבות על התפתחות והתנהגות מוסרית ועל הנעה אנושית, בהן המאמרים "מודל האיזון המוסרי" ו"מעבר להנעה הפנימית: טיפוח תחושה של הראוי". המונוגרפיה של ניסן, זהות חינוכית כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות חינוכית, בוחנת את המשתמע מפרויקט חזון להכשרת מנהיגים בחינוך.

דניאל פקססקי הוא פרופסור ללימודי מדיניות חינוכית באוניברסיטה של ויסקונסין-מדיסון. הוא פרסם חיבורים בפילוסופיה חינוכית ובחינוך כללי ויהודי. פקססקי ניהל את עמיתי קליוולנד, תוכנית הבוגרים של קליוולנד קולג' ללימודים יהודיים. הוא יועץ לקרן מנדל ומרצה במכון מנדל, ומילא תפקיד מרכזי בהצגת פרויקט חזון לקבוצות שונות בצפון אמריקה.

ד. מפגשים

יותר משבועים מפגשים שבמרכזם עמד הדיון בפרויקט חזון נערכו עם קבוצות מישראל וקהילות יהודיות ברחבי העולם. במפגשים הטעים צוות הפרויקט את חשיבותה של תפיסת חזון בחינוך, ובתוך כך התמקד באחת או יותר מתפיסות החזון שפותחו במסגרת הפרויקט. במפגשים השתתפו לעתים קרובות הוגי הדעות שניסחו את תפיסות החזון.

המשתתפים במפגשים היו מחנכים – מכשירי מורים, מומחים לתכנון תוכניות לימודים ביהדות, חוקרים ופרופסורים לחינוך יהודי ולחינוך כללי – וכמו כן רבנים, מלומדים, פעילי ציבור ומעצבי מדיניות. תקצירים של הדיונים בכל אחת מן הפגישות שימשו את הוגי הדעות בניסוחם מחדש של מאמריהם.

קרן מגדל כינסה את המפגשים, ורובם התקיימו במכון מגדל. מפגשים אחרים נערכו ברחבי העולם, כגון הפגישה עם מחנכים רפורמים בלוס אנג'לס (ראו תוספתא: מיכאל א' מאיר).

עם המפגשים האחרים נמנו:

חגיגת היובל לקולג' העברי תרבות במקסיקו סיטי, מקסיקו (1993): תרבות, בית-ספר יהודי מרכזי במקסיקו סיטי, כינס מחנכים מדרום אמריקה לוועידה בנושא תפיסת חזון חינוכית. ברינקר וגרינברג הציגו את תפיסות החזון שלהם במסגרת זו.

סמינר פרויקט היעדים (1994): צירים מקהילות בצפון אמריקה נועדו בירושלים כדי לבחון את נושא תפיסת החזון החינוכי. הם למדו את תפיסות החזון של גרינברג ושל רוזנק.

מפגש הבוגרים של קרן המורשת של וקסנר (1995): קרן המורשת של וקסנר זימנה 242 בוגרים של תוכנית הכשרת המנהיגות שלה מ-14 קהילות לסוף שבוע של דיון בתפקיד תפיסת החזון החינוכי בפעילותם.

יוזמת בית-הספר התיכון של הקהילה היהודית החדשה באטלנטה (1995): חברים בקהילה היהודית באטלנטה בחנו את תפיסת החזון של גרינברג בדבר חינוך יהודי – חלק מניסיונם לנסח בבהירות תפיסת חזון מנחה לבית-הספר התיכון היהודי של הקהילה, שהיה אז בשלבי הקמה.

”עתיד – עמותה לתורה, יוזמה ודרכים בחינוך היהודי”: מיסודו של הרב חיים ברובנדר ובניהול הרב יוסף סאקס. ”עתיד”, שבסיסה בירושלים, היא תוכנית הכשרה עצמאית למנהיגי חינוך צעירים בקהילה האורתודוקסית המודרנית. חברי העמותה בחנו את תפיסת החזון של טברסקי בדבר חינוך יהודי עם קבוצת עמיתי עתיד בישראל ומחנכים מבתי-ספר יהודיים בתפוצות.

מדברים חזון בפעולה

“פתיח”: יוזמות קרן מנדל לפיתוח חזון בחינוך

ביוזמת קרן מנדל הוקמה תוכנית “פתיח”. תוכנית זו היא חלק מפרויקט שהחל בצפון אמריקה בעקבות הוצאתו לאור של מדברים חזון בשפה האנגלית. “פתיח” מתמקדת במאפיינים ובאתגרים המייחדים את המציאות בישראל. התוכנית פונה לעוסקים בחינוך במובנו הרחב – למי שמבקש להשפיע על עיצוב תפיסות של צעירים ומבוגרים, עמדותיהם והתנהגויותיהם. בשיתוף עם אנשי רוח, אנשי תקשורת ומחנכים היא מפתחת רעיונות ודרכים ליישום היעדים הגלומים בספר. פעילויות התוכנית כוללות סיוע בטיפוח עשייה מונחית חזון, פיתוח הדגמות וחומרי למידה, סמינרים וימי עיון, מחקרי שדה והקמת ספריית עזר לעיון במדברים חזון ולהעמקה בתחום של חזון בחינוך בישראל. מידע על פעילויות “פתיח” ותכניה מופיע באתר האינטרנט <http://visions.mandelfoundation.org>, שבאמצעותו אפשר ליצור קשר עם מנהלי התוכנית.

מפתח

- אבן גבירול, שלמה 32, 116
 אברהם אבינו 94, 110
 אברהם בן הרמב"ם 65-66, 68
 אגדה 82-84, 99, 175, 224, 227
 (ה)אגודה הלאומית של מחנכי בתי-
 כנסת (NATE) 190
 אגודה למען יהדות רפורמית
 פרוגרסיבית 187
 אדם מחונך ראו בן תרבות
 אדמונדס, רונלד 304
 אהבת השם 17, 27, 60, 75-76, 81, 90,
 93-95, 309, 311
 אוטונומיה 31, 37, 40, 166, 170, 186,
 188, 195, 237, 256
 אוטונומיות 111, 114
 אוניברסיטאות 163-164, 249, 326
 (ה)אוניברסיטה העברית 298, 325
 אוניברסליות 30, 41, 111, 146, 167,
 171, 184, 188, 194, 203, 207, 217,
 259
 אורתודוקסים 101-102, 111, 114
 טקסטים 41
 מודרניים 200, 203, 206, 223-230
 משפחתיות 25
 פילוסופיה חינוכית 167
 קרע דתי 19, 131-134, 187, 202,
 206
 שפה וספרות 200
 אותנטיות 30, 132-134, 237
- אזרחות יהודית, תוכנית לימודים 223
 אחד העם 30, 106-107, 110, 112, 116,
 120-123, 126-127
 "בין קודש לחול" 215
 "עבדות בתוך חירות" 120-121
 "תורה שבלב" 122-123
 (ה)איגוד העולמי ליהדות מתקדמת 183,
 186
 איגוד הקהילות העבריות באמריקה
 (UAHC) 181-184, 186
 איוב, ספר 224
 אינדיווידואליזם 364
 אינטלקטואליזם 89
 ראו גם שכלתנות
 איסיים 111
 איסלאם 116, 264, 302
 אכפתיות 217-221, 249-251
 אלוהים
 אהבת השם 17, 27, 60, 75-76, 81,
 93-95, 309
 דעת השם 60, 78
 הבטחה לעתיד היהדות 103
 טבעו 165-166
 עבודת השם 27, 60, 90, 93-95,
 309
 תפילה 88, 226
 אלון, יגאל 326
 אליטיזם 29, 95-96, 288
 אלילות 192, 365

- בחיי אבן פקודה 70, 155-156
 ביאליק, חיים נחמן 13, 59, 112, 114,
 133, 116
 בין אדם לחברו 88, 100
 ביקורת דאן חשיבה ביקורתית
 בן-גוריון, דוד 113, 348
 בן דרור, דיוויד 344
 בן עזאי 141, 225
 בן תרבות 43-45, 59, 138, 200,
 244-252, 287
 בן תרבות יהודית 173, 197, 204-211,
 217-332
 הגדרה 38, 41, 59, 135, 138,
 166-168, 201, 348
 חזון פילוסופי 198
 חזון קיומי 200
 תפיסת חזון תרבותית 198-201
 בסיסי החינוך 284, 300, 316, 323
 בצלאל, בית-הספר לאמנות 227
 בק, ליאו 165, 175
 בר-כוכבא 110-111
 בר-מצווה 190, 331
 בראשית, מעשה 72-73
 בראשית, ספר 299
 ברגר, בריג'יט 233
 ברגר, פיטר 233, 242
 ברדיצ'בסקי, מיכה יוסף 30, 106-107,
 110, 112, 114, 120, 123-125, 130
 "לשאלת התרבות" 125-126
 "סתירה ובנין" 124-125
 (ה)בריאה, סיפור 36
 בריטניה 183
 ברינקר, מנחם 1, 20-21, 29-34, 42,
 46-106, 136, 202, 204, 338, 375
 הגות 31, 33-34
 היסטוריה 30-31, 111, 114, 315
- אמנות 14, 138, 226-227, 335
 אמנסיפציה יהודית 11-12, 114,
 120-121, 181, 264, 302
 אמצעי תקשורת 44, 253
 אמריקה דאן ארצות-הברית
 אמרסון, ראלף ואלדו 364
 אנגלית, שפה 33, 41, 115, 135, 154
 אנושות 30, 32, 208, 224-225
 אנטישמיות 104, 106, 114, 194
 אסתטיקה 226-227, 235-237
 אסתר, מגילת 159
 אפלטון 16, 271, 364
 אפליה, מאבק נגד 192
 דאן גם הפרדה גזעית, ביטול
 אקולוגיה 225, 341
 דאן גם סביבתנות
 אקזיסטנציאליזם 109, 184
 דאן גם קיום
 אריסטו 16-17
 ארמית, שפה 33, 157
 ארן, זלמן 218, 324-326
 ארצות-הברית 19, 38, 51, 114, 149,
 169, 182-189, 253, 292, 304-305,
 310, 312, 334-336
 אשי, רב 64
 אתאיזם 170
 אתיקה 117, 225
 אתנוגרפיה 340
 אתניות יהודית 39, 174, 191,
 194-195, 336
- בובר, מרטין 13, 113
 בוגנים, אמי 377-378
 בודהיזם 302
 בונד 111, 114
 בורוכוב, בר 113

- מסגרות חינוכיות פורמליות 37, 44,
281, 294
משלימים 178, 191, 305, 328
על-זרמיים 191, 359-360
על-יסודיים 248
פרויקט יעדים 335-336
ציבוריים 190
תל"י 326
תרבות 292, 312
- (ה)גאון מווילנה (ר' אליהו בן שלמה
זלמן) 65
גאמורן, עמנואל 190, 318-319
ג'ה, סטפניה ר' 380
גוטל, נריה 378
גויים 160
גולדמן, ר"ג 291
גולדשטיין, ברוך 24, 159
גורדון, א"ד 116
גיור 176, 189
ראו גם יהודים מבחירה
גייגר, אברהם 113
גיליס, מיכאל 378
גל, מיכאל 326
גלוק, צ"י 239
גמילות חסדים 35, 144
גמרא ראו תורה שבעל-פה
גנסין, אורי ניסן 114
גרטנר, לוי 372
גריבץ, בוורלי 378
גריין, ארתור (אברהם יצחק) 363
גריין, תומס 200
גרינברג, יצחק 202
גרינברג, משה 2, 20-21, 46, 202, 204,
338, 34-37, 137-164, 375-376
היסטוריה 139, 148, 158
- השתייכות 30, 32, 118, 120, 130,
290, 341-342
חינוך בגיל הרך 31, 289-292
חינוך האופי 294
חירות המחשבה וההחלטה 31-32,
37, 40, 107-109, 113, 117,
134-135, 287, 302
טקסטים 32, 110-111, 112-115,
302
על אחד העם 120-121
פלורליזם 31, 37, 110-111, 129
רוחניות 134
שפה וספרות עברית 32-33, 37,
114-115, 135-136
תוכנית לימוד 31-32, 110, 114,
118
תפקיד המחנכים 30-31, 108-111,
281, 302-303, 306, 321
בריסקר, ר' חיים 286
ברנר, יוסף חיים 30, 106-107, 112,
114, 120, 126-128
"על חזיון השמד" 127-128
ברקוביץ, י"ד 114
בתי-כנסת 35, 38, 49, 99, 144, 173,
178, 189, 289
בתי-ספר
אל-זרמיים 51, 333-339, 359-363,
370
חטיבת הביניים 325
חינוך יהודי 252-254
יהודיים (כול-יומיים) 14, 169, 178,
190-191, 229, 305-306, 315,
327-328
יסודיים 248, 251
מוסדות קהילתיים 35, 173-174,
337

- דעת 223, 227-229
 דתות המזרח 38, 133, 170
 הבנה 40, 89-90, 223, 227-229, 246,
 250, 254
 הווארד, ורנון א' 380
 הוכשטיין, אנט 380-381
 הולץ, בארי 381
 הומניזם 31, 208
 הוראה 310-311
 בניגוד לחינוך 244-245, 251
 ראו גם מורים
 הורים 27-29, 99, 101, 108-109, 153,
 162, 171, 179
 היברו יוניון קולג' (HUC) 179,
 181-183, 186-187
 הידור 223, 227
 היסטוריה יהודית 114
 אתניות 39
 זיכרון 106, 172
 חינוך בגיל הרך 31
 חירות 30
 טקסטים 35-36
 מחוון חינוכי 223
 פלורליזם 111, 114
 ציונות 18
 רפורמים 191
 תוכניות לימוד 24, 31, 139, 148,
 158, 174, 178, 265
 היסטוריה כללית 43, 45, 138, 249,
 258
 הירש, ר' שמשון רפאל 106, 113,
 229-231
 הכהן, ר' שבתאי 286
 הכשרה 43, 245-247
 הלכה 87-90
 חינוך בגיל הרך 47, 281, 290-292
 חינוך האופי 294
 חינוך לא פורמלי 37, 48
 חינוך מבוגרים 288
 חירות פרשנית 34
 טקסטים 34-35, 48, 137-140,
 149, 155-162, 289, 291, 294,
 300-301
 משמעות 34, 40, 137-138, 149
 משפחה 162-163
 סמלים דתיים 149-151, 155-156
 פרשנות 143-144, 149, 156-158,
 290-291
 קהילה 48, 144-145, 306
 רוחניות 47, 148-149, 282,
 290-292
 שפה 37, 154, 157, 161, 285, 291
 תוכניות לימוד 34, 48
 תיאוריית הדת 149-155
 תפילה 36, 300, 365-366
 תפקידי המחנכים 36, 47, 157-158,
 298, 301-302, 306, 309-311,
 315-316, 321
 תרבות 152-155
 גרמניה 123, 181-182, 189
 גרמנית, שפה 41, 115
 דובנוב, שמעון 106, 111-112
 דורף, גייל 380
 דינאי, ג'ון 16, 248
 דיון ראו שיחה ודיון
 דיטשר, אהרון 378
 דינור, בן ציון 13
 דמוקרטיה 32, 138, 149, 269-271,
 301
 דן, יוסף 154

- 342, 290
 התבוללות 128-126, 111, 103, 23
 בישראל 23
 בתפוצות 169, 127-126, 119, 19
 יהדות מתקדמת כמחסום מפני 181
 לימוד 114
 מחסומים מפני 107
 קולקטיבית 135, 131
 התבוננות 261, 78, 64, 50, 22-20
 ראו גם רפלקסיה
 התנסות 193, 16
 ראו גם חוויה
 ויגודה, שמואל 378
 וייטהד, א"נ 248
 וייטנאם, מלחמת 184
 וייס, יצחק מאיר 181
 וייסמן, דבורה 379
 וינץ', פיטר 229-228
 ועדה לחינוך יהודי בצפון אמריקה 104,
 319-318, 190
 ועידה מרכזית של רבני אמריקה
 187-186, 184-182, 179 (CCAR)
 וקס, סול 361
 ז'אבס, אדמונד 116
 ז'בוטינסקי, זאב 113
 זהות יהודית 147-144, 30
 אהבת ישראל 238, 206, 105-103,
 327, 286
 בחירה 190, 183, 168, 134, 108,
 194
 דוקטרינה דתית 22
 השתייכות 130, 120, 118, 32, 30
 342, 290, 173
 התבוללות 107, 23
 הבנה 227, 27
 הרגל 100-99
 כלי הישרדות 103, 11
 כנסת ישראל 224-223
 ליבת החינוך 56, 40, 37, 33
 לימוד 178
 לימוד מתמיד 286
 מצוות 80-79, 62-61
 משנה תורה 92-91
 פרשנות 144-143
 רפורמים 186-185
 שפה וספרות 200-199
 תרבות יהודית 172, 170
 ר' הלל הזקן 122, 116, 110, 24
 הלניזם 133, 107
 המר, זבולון 326
 הסתדרות המורים 314, 290
 (ה)הסתדרות הציונית העולמית 186
 הערכה 369-366, 304, 223, 52
 תוכניות לימוד 304, 223, 52,
 369-366
 הפרדה גזעית, ביטול 184
 ראו גם אפליה, מאבק נגד
 הרברט, יוהן פרידריך 16
 הרגל 17, 29-27, 86, 93-92, 100-99,
 138
 אהבת השם 309, 95, 90
 לימוד מתמיד 104, 90, 29
 מושך את לב הנוער 46
 שלבים של 290, 100-99, 86
 הרדר, יוהן גוטפריד 116, 107
 הרצל, תיאודור 113-112
 השכלה יהודית 123, 114, 111, 58, 30,
 302, 194, 168
 השקפת עולם 238-237, 117, 111, 106
 השתייכות 238-237, 117, 111, 106,
 173, 130, 120, 118, 32, 30

- חינוך 137
 טקס קונפירמציה 190
 טקסטים 36-35
 ייחוד 46, 131, 168-170, 192
 מודרניזציה 179-180
 משפחה 22, 38-40, 47, 107-108, 153, 168, 172-173
 פסיכולוגיה 348-349
 פרטיקולריות 130-131, 188
 193-194
 ציונות 18
 קהילה 35-36, 40-43, 48, 136
 144-145, 177, 190, 208
 334-335
 רפורמים 190-196
 שפה 115, 161
 דאן גם תרבות יהודית
 זיכרון 106, 172, 175-177
 חבורה, תנועה 363
 חבורות דאן קבוצות לימוד
 חברה
 מדעי החברה 225, 310
 מעורבות חברתית 36, 144-145
 184, 216-217
 פתוחה 11, 14, 169, 230-243, 270
 דאן גם סוציאליזם
 (ה)חברה למתנ"סים 295
 חבורן, טבח במערת המכפלה 24, 159
 חגים דתיים 36, 178, 182, 186, 191
 חוריה 88, 168
 דאן גם התנסות
 חופש דאן חירות
 חוקרים ומלומדים 48, 158, 163-164
 315, 317-318, 328-330, 362-366
 חזון
- פרויקט 20-26, 338, 375-383
 תפיסת 14-20, 46, 281-282
 331-333, 339-343, 366-370
 חז"ל 83, 142-143, 286
 חטיבת הביניים 325
 חיות, צבי הירש 143
 חילוניות 57, 110, 112-113, 116, 259
 אלילית 192
 זהות יהודית 39-40, 174-175
 ליברליות 171
 פתרון בעיות 209-210
 קרע דתי 19, 99, 131-134
 רפורמים 174-175
 חינוך 92, 108
 בגיל הרך 31, 39, 49, 223
 289-293
 האופי 17, 86, 99, 293-297, 307
 לכול 86, 99
 מוסרי 43, 248, 253, 272-277
 משלים 178, 191
 רגשי 253
 דאן גם ערכי ליבה יהודיים
 חינוך לא פורמלי
 חשיבות 14, 45, 108, 253
 293-297, 315, 326
 טיולים 18, 29, 172, 295
 356-358, 367
 מחנות קיץ 29, 37, 45, 47, 149
 168, 178, 190, 281, 295
 מרכזים קהילתיים 37, 47
 281-282, 295
 קבוצות לימוד (חבורות) 29, 191
 רפורמים 190-192
 תוכניות חינוך למשפחה 45
 תנועות נוער 37, 190, 295-296
 תקשורת 44, 253

- מבוא למשנה תורה לרמב"ם 60,
91-90
פילוסופיה 27-29, 33-34, 64,
72-74, 86, 100-103
שפה 33, 37
תוכניות לימוד 62, 96-100
תפילה 301
תפקידי מחנכים 29, 100-101, 104,
301, 309, 311, 321
טברסקי, עטרה 318
טיוולים וסיורים חינוכיים 18, 29, 172,
295-358, 367
טיילר, ראלף 283, 325
טיליך, פאול 240
טעמי המצוות 60, 77-79, 99, 227
טקסטים 158-164, 298-303
בסיסי החינוך 23-24, 32, 35,
38-266, 267, 300
גישה פילוסופית 261
הקשר היסטורי 171-172, 175-177
הרגל 29, 46
חינוך מבוגרים 49, 149, 288-289
חשיבה ביקורתית 113, 121, 166,
175-177
טעוני ערך 32, 34, 45, 137-140,
163-164, 294, 299
לימוד עברית 115
מודרניים 32, 110
סיפורים 36, 39, 72-73, 176-177,
224
סמלים 149, 155-156
ספרות 199-200
פרשנות 143-144, 149, 156-158
קריאות פונדמנטליסטיות 25, 159
רוחניות 23, 137-140, 148-149
רפורמים 41, 175, 200
- ראו גם חינוך מבוגרים; משפחה
חינוך מבוגרים
התפתחות ההבנה 39
כתובים 49, 176, 288
מסגרות לא פורמליות 29, 45, 47,
191, 281
עקרון ההרגל 104
תוכניות לימודים 223
חיקרי 27-28, 99-100, 290
חירות 237, 302
אוטונומיה 31, 37, 40, 166, 170,
186, 188, 195, 237, 256
המחשבה וההחלטה 30-32, 34,
40, 113, 117, 135, 195, 287
חלוצים 17-18, 201
חסידים 32, 114, 133, 166, 201
חרדים 41, 202, 210, 219, 229
חשיבה ביקורתית 16, 32, 43-44, 113,
175-177, 209, 250, 261-262
טבע ראו אקולוגיה
טברסקי, יצחק 1, 20-22, 42, 27-29,
56-105, 202, 204, 318, 338, 376
אהבת ישראל 103-105, 327
אהבת/עבודת השם 27, 60, 90,
93-95, 309
אליטיזם 29, 95-96
היסטוריה 56-57, 99
הלכה 27, 33, 37, 40, 46, 56,
61-62, 87-90, 286, 294
הרגל 27-29, 46, 86, 90-93, 95,
99-100, 290, 309
חינוך בגיל הרך 27-29, 40, 46,
281-282, 290, 292
חינוך מבוגרים 29, 104
טקסטים 29, 32-33, 46, 303

- התבוללות 23
 חינוך 37, 114, 117, 119, 154,
 290-291, 294-295, 305, 314,
 318-319, 324-330
 יחסים עם התפוצות 13, 23, 35, 39,
 145-146, 174, 195
 סכנות לדמוקרטיה 32, 117, 135
 עלייה 113, 131, 145-146, 186
 ציונות ופוסט ציונות 18, 129-130,
 154-155
 קרע דתי 19, 99, 131-134
 שמירת הזהות היהודית 13, 37, 40,
 109
 שפה עברית 33, 37, 40, 115, 174
 תוכניות לימוד 33
 תוכנית "תודעה יהודית" 218
 תנועות נוער 295-296
- כבוד 44, 101, 160, 192, 208,
 232-236, 242-243, 251, 363, 373
 כהן, דיוויד 283, 330
 כהן, הרמן 106
 כהן, יונתן 379
 כוהנים 37, 166
 כיתתיות 173
 כנסת 218
 כנסת ישראל 223-228
 כ"ץ, יעקב 57
 כצנלסון, ברל 113
 כרמון, אמנון 379
 כתבי קודש דאז טקסטים
 כתובים דאז טקסטים
- לדינו 215
 לוק, ג'ון 364
 לטינית 123
- שאלות קיום 37
 שפת תרבות 41, 204-205, 215
 טקסים
 דתיים 178, 182, 185-186, 188,
 267-269
 מעגל החיים 185, 190-191
 פולחן 161
 טריטוריאליזם 114
- יהדות רפורמית דאז רפורמים
 יהדותיות 146, 194, 222
 דאז גמ זהות יהודית; עם יהודי
 ר' יהודה הלוי (ריה"ל) 74, 110, 116
 ר' יהודה הנשיא (רבי) 28, 64, 69, 71
 יהודי מחונך דאז בן תרבות יהודית
 יהודים מבחירה 183, 194
 דאז גמ גיור
 יוונית-רומית, דת 38, 170
 ר' יוחנן בן זכאי 111
 יוליק, רוברט 248
 ר' יוסי הגלילי 116
 יוסף בן יהודה 68
 יופי 213, 226-227
 יידיש 33, 115, 215
 יידישקייט 200
 יעדים, פרויקט 331-333, 337, 343,
 363, 367-368, 370
 יציאת מצרים, סיפור 176-177
 ר' ישמעאל 116
 ישעיהו הנביא 82, 142
 ישראל, מדינת
 אלימות 24, 159, 367
 ביקורים כחווייה לימודית 29, 172,
 356-358
 הקמת 13, 17, 118, 182-183, 186,
 295

- לי, שרה 179
 ליבוויץ, נחמה 219, 318
 ליבמן, ישעיהו צ' 215, 381
 ליברליזם 23, 37, 106, 111-114, 166, 171-172
 ליטמן, לסלי 379
 ליליינבלום, משה לייב 106, 112
 למידה
 לימוד בעל-פה (שינון) 45, 254
 לימוד מתמיד 14, 44, 49, 173
 177, 253, 286-289
 מתוך חיקוי 27-28, 99-100, 290
 מתוך עשייה 16-17
 שיחה ודיון 251-252, 256-257
 שיטות 14, 254-255, 309-311
 ר' מאיר 143
 מאיר, מיכאל א' 2, 20-21, 37-40, 165-196, 202, 376
 אוטונומיה 37, 40, 166, 170, 186-188, 195
 בין מסורת לקדמה 318
 היסטוריה 39, 172, 174-178
 הלכה 172, 185
 חילוניות 40
 חינוך בגיל הרך 40, 47, 176, 289, 292
 חינוך מבוגרים 39-40, 49, 176, 289
 טקסטים 39, 175-176, 303
 מודרניות 37, 166, 176, 179-180, 294
 מסורת 37, 294
 משפחה 38-40, 47, 172-173, 289
 קהילה 40, 177
 שפה וספרות 40, 174, 315
 תוכניות לימוד 39, 174-175
 תפקידי המחנכים 39, 171
 173-174, 191, 195-196, 281, 285, 303, 321
 תרבויות לא-יהודיות 38, 46
 מבוגרים דאז חינוך מבוגרים
 מגנס, יהודה לייב 193, 334
 מגנס, פרויקט 334-372
 מדינה, תורת (מדע המדינה) 117
 מעצבי מדיניות 49-50, 317-327
 מדעים 72-74, 102, 137-138, 163, 225-226, 274-276, 310
 מדעי החברה 225, 310
 מדעי הרוח 163
 מתודה מדעית 17, 225-226, 261-262, 274, 310
 מדרש 32-34, 110, 114, 138, 171, 175-177
 מהרש"ל (ר' שלמה לוריא) 59
 מודרניות 37, 166, 176, 179-180, 264, 294
 מוזיאונים 172, 249
 מוכנות לשינוי 301, 342-353
 מוניזם 57, 126
 מוסר
 חינוך מוסרי 43, 248, 253, 272-277
 טקסטים כמעצבי 34, 45, 60, 79-80, 137-138, 141-144
 לאומי 107
 פעולה חברתית 184, 191
 (ה)מועצה הלאומית האמריקנית של נשים יהודיות 325
 (ה)מועצה להשכלה גבוהה בישראל 326
 (ה)מועצה לחינוך יהודי של בתי-הכנסת

מחשבה עצמאית ראו חשיבה ביקורתית

מטפיזיקה 72, 74

מידע 246

מיכה, הנביא 142

מיל, ג'ון סטיוארט 364

מילגרם, עזרא 318

מינקוביץ, אברהם 325

מיסטיקה 111, 116, 138, 200

מכובדות 232-237, 243

מלטון

מרכז לחינוך יהודי בתפוצות

באוניברסיטה העברית 218,

298-299, 337

מרכז לחקר החינוך היהודי בסמינר

התיאולוגי היהודי בניו יורק 311

תוכנית להוראת המקרא 311

מלמוד, ברנרד 116

מנדל ראו קרן מנדל

מנדלי מוכר ספרים 114

מנדלסון, משה 106

מנהג 178, 182, 185-186, 188,

267-269

מנהיגי קהילה 14, 48, 191, 324

ראו גם פעילי ציבור

מנהלי בתי-ספר 48-49, 303-309,

315-316

מנהלני בתי-ספר 315-316

מנקוביץ, זאב 379

מסורת 37, 45, 57, 170, 229-230

מעונות יום 253

מעורבות חברתית 36, 144-145, 184,

217-216

מעצבי מדיניות 49-50, 317-327

מצוות 27, 60-62, 65, 88-89, 172,

257

אהבת השם 35, 93-95, 140

המאוחדים 318

מוקדי הנשגב 41-43, 207-208, 214,

238-241

מורים 309-314

הכשרה 29, 49, 100, 192, 283,

290-292, 311-313, 316-317

הלכה 86, 99

הסתדרות המורים 290, 314

כבוד 44, 101, 251

עמיתים לומדים 39, 173

שבועת הרמב"ם 104

שיחה ודיון 251-252, 257

שכר ותנאי עבודה 49, 292,

313-314

תרגום תיאוריה לפרקטיקה 49,

283-284

מחויבות 167-168, 170-171,

238-241, 256

(ה)מחלקה לחינוך יהודי 190

מחנות קיץ 29, 37, 45, 47, 149, 168,

178, 190, 281, 295

מחנכים

גננות 290-292

מומחים לתוכניות לימוד 48, 310,

315

מורים 29, 39, 44, 48-49, 86, 99,

100-101, 104, 171, 173-174,

244-245, 251-252, 256-257,

283, 285, 309-314

מנהיגי קהילה 14, 48, 191, 324

מנהלים 48-49, 303-309,

315-316

פסיכולוגים 48, 291

פעילי ציבור 49, 316, 319-325

צוות 48, 315-317, 333

רבנים 186, 191, 195-196, 318

- הרגל 17
טעמי המצוות 60, 77-79, 99, 227
מוסר 79-80
עשרת הדיברות 141
קיום מצוות 27, 89-90, 93
רפורמים 185
רציונל 60, 77-79, 98, 177, 227
מקובלים 95
מקרא לאו תורה שבכתב; תנ"ך
מרום, דניאל 2, 20-21, 50-52, 331-372, 376
העמקת תפיסת החזון באמצעות
לימוד 362-366
הערכה 52, 366-369
חזון 50, 331-333
כינון מוכנות 342-353
פיתוח אסטרטגיות 366-372
פענוח תפיסת החזון 339-341
קהילה 52, 344-347, 372-370
רפלקסיה 50, 337, 344
תפיסת החזון כמסגרת של פרקטיקה
יומיומית 353-361
מרכז לחקר הפילוסופיה של החינוך
באוניברסיטת הרווארד (PERC) 1,
332-333, 338
(ה)מרכז לפעולה דתית בווינגטון 184
מרכזים קהילתיים 37, 47, 281,
295-297
משה רבנו 61, 226, 293, 309
משיחיות 107
משכילים לאו השכלה יהודית
משמעות 16-17, 27, 34, 40, 78,
137-138, 149, 227
לאו גם אקזיסטנציאליזם
משנה לאו תורה שבעל-פה
משפחה
- הנחלת תרבות 101, 107, 171, 179
הרגל 27-28
זהות 38, 47-48, 108, 153, 168,
172-173
חינוך 44-45, 162-163, 253
משפחתיות יהודית 25
נאמנות 22-23
משרד החינוך (ישראל) 49, 293,
317-318, 324-327
מתודה מדעית 17, 225-226, 261-262,
274-310
מתחנך 108-117, 287, 303
מתנגדים 111, 114, 166
מתנ"סים לאו מרכזים קהילתיים
נאמנות 13, 22-23, 30, 33, 38, 43, 47,
145-147, 169, 203, 209
נביאים 32, 37, 111, 114, 141-142,
166, 209
נורדאו, מאקס 113
ר' נחמן מברסלב 110
ניהיליזם 135, 250
ניטשה, פרידריך 116
ניכור 13, 35, 57, 146, 213
ניסויים לאו מתודה מדעית
ניסן, מרדכי 381
נישואי תערובת 23, 113, 169, 187
ניתוח תוכן 339-342
נצרות 38, 90, 153, 169-170, 243,
264, 302
סאמנר, ויליאם גראהם 364
סאראסון, סימור 345
סביבתנות 192, 217
לאו גם אקולוגיה
סולובייצ'יק, ר' יוסף ד' 101-102, 206,

- תרגום 136-135
 עגנון, ש"י 221-220
 עלייה 113, 131, 146, 186
 עלמא, המכללה העברית 49, 288
 עם הספר 121-122
 עם יהודי 25, 32, 145-147
 ראו גם זהות יהודית; יהדותיות
 עמוס הנביא 142
 עמיר, יגאל 159
 ר' עקיבא 71, 141, 225, 286
 ערבית, שפה 33, 115
 ערכי ליבה יהודיים 349-353
 הלכה 86, 99
 הנחלת 134, 138-140
 תוכנית לימודים 298-299
 ערכים 254-256
 אוניברסליים 30, 146
 אינסטרומנטליים 235-236
 אישיים 236-238
 אסתטיים 235-237
 דמוקרטיים 32, 149, 269-271, 301
 מוחלטים 150, 235-237, 243
 מוסריים 34, 43, 45, 60, 79-80,
 137-138, 141-144, 184, 191,
 248, 253, 272-277
 פלורליסטיים 229
 עשרת הדיברות 141
 פאולר, ג'ורג' 291
 פאסמור, ג'ון 250, 257-258
 פאשיזם 119, 135
 פגאניות 161, 193
 פונדמנטליזם 25, 119, 135, 149, 159,
 301
 פוסט-מודרניות 166
 פוסט-ציונות 129-130, 154-155
 211, 223, 226, 286, 318
 סוציאליזם 111, 114
 סטרק, ר' 239
 סינקרטיזם 189, 193
 סיפורים 36, 39, 72-73, 176-177, 224
 סירקין, נחמן 112-113
 סמולנסקין, פרץ 30, 106
 סמילנסקי, משה 325
 סמינר תיאולוגי יהודי בניו יורק 311
 סמכות 22, 32, 195, 212-213, 261
 סמכותנות 192
 סמליות 140, 143, 160, 262, 268
 סמלים 148-151, 155-156, 335
 סן פרנסיסקו, מצע (1976) 186
 ספרות
 לימוד 34, 102, 110, 115, 117, 138,
 174, 225
 מושג תרבותי 199-200, 204-205
 סקינר, ב"פ 249
 סרנה, נחום 299
 עבודת השם 27, 60, 90, 93-95, 309,
 311
 עברי-אירופי 123-124, 130-131
 עברית, שפה וספרות
 חדירת מילים באנגלית 135
 חינוך בגיל הרך 31, 291
 ישראל 33, 37, 40, 113-115, 174
 כלי של הגות דתית 37, 39, 174
 לשון חול 123
 מחוון חינוכי 223
 פרשנות 157
 ציונות 18, 200
 קהילה 39, 41, 265-266
 רפורמים 191-192
 תפוצות 33, 35, 115, 147, 291

- פועלי אגודת ישראל 218
 פוקס, שלמה 2, 20-21, 46-50,
 281-330, 364, 376-377
 הערכה 369
 חינוך בגיל הרך 48, 289-293
 חינוך לא פורמלי 47, 49, 294-297,
 315
 טקסטים 49, 298-303
 לימוד מתמיד 49, 286-289
 ניתוח תוכן 333, 339, 356, 362,
 370
 תוכניות לימוד 296, 322
 תיאוריה של האישיות 283
 תפקידי המחנכים 47-48, 303-327,
 337
 פטרנליזם 213
 פיזיקה 72, 74
 פיטסברג, מצע
 (1885) 182, 184
 (1999) 186
 פיטרס, ר"ס 245, 247, 249-250, 255
 פייטיזם 219
 פילון 74
 פילוסופיה 100-103, 106, 114, 117,
 138, 228
 אהבת השם 75-76
 הגות יהודית מודרנית 31-32, 110,
 114
 הגות לא-יהודית 29, 33-34
 הלכה 33-34
 הרגל 27-29
 מרכז לחקר הפילוסופיה של החינוך
 באוניברסיטת הרווארד 1, 332
 ספרות 200
 קבלת החלטות 338
 תורה שבעל-פה 64, 72-74, 86
- פישר, שלמה 379
 פלורליזם
 אידיאולוגי 103, 110, 222, 261
 ברית הגורל 206, 213, 219
 דתי 19, 111, 202-203
 היסטוריה יהודית 31
 השקפות חינוכיות 201, 326, 373
 ערכים פלורליסטיים 229-230
 רוחני 57, 126
 פמיניזם 149, 187-188, 301
 פנאטיות ראו קנאות
 ר' פנחס (הדיין) 66, 72
 פניקס, פיליפ 227, 240
 פסטלוצי, יוהן היינריך 16
 פסיכולוגים 48
 פעילי ציבור 49, 191, 316, 319-325
 ראו גם מנהיגי קהילה
 פקרקסי, דניאל 363-364, 369, 381
 פראוור, יהושע 325
 פרדס 63-64, 73, 86, 100
 ראו גם פילוסופיה
 פרובינציאליות 30, 116
 פרויקט חזון 20-26, 338, 375-383
 פרויקט יעדים 331-333
 פרום, אריך 234
 פרושים 111
 פרטיקולריות 30-31, 111, 130-131,
 187, 194, 203, 217
 פרי, ראלף בארטון 270
 פרישמן, דוד 106, 112, 130
 פרספקטיבה קוגניטיבית 43-46,
 246-249, 254-256
 פרקטיקה 15-17, 50-51
 ראו גם קיום מצוות
 פרשנות 138, 143-144, 149, 156-158,
 199, 228, 291

- פשט 28, 100, 143
 שפירא 209-211, 217, 225-226
 שפירא 41-43, 202-203, 215
 תנועת בתי-הספר הקהילתיים 296
 קואליציית בתי-הספר האסנציאליים
 343-342
 קוגניטיביות ראו פרספקטיבה
 קוגניטיבית
 קוהלת 110, 224, 288
 קויפמן, יחזקאל 13, 59, 267-268
 (ה)קולג' הרבני הרקונסטרוקציוניסטי
 335
 קולומבוס, מצע (1937) 182, 186
 קולמן, ג'יימס 304, 325
 קולס, רוברט 291
 קולק, טדי 326
 קימוניזם 114
 קונסרוטיבים 181, 185, 188, 318
 קונפירמציה, טקס 190
 קוק, ר' אברהם יצחק הכהן (ראי"ה)
 113, 116, 227
 קוריקולום ראו תוכניות לימוד
 קיבוצים 125, 133, 186, 290
 קיום
 הוכחות 293
 סוגיות יסוד 37, 39, 139, 145, 168,
 200, 224
 ראו גם מוקדי הנשגב; משמעות
 קלדרון, רות 49, 288, 379-380
 קלנר, הנספריד 233
 קלצ'קין, יעקב 112
 קמחי, ר' דוד (רד"ק) 143
 קנאות 111, 117, 135
 קפלן, מרדכי 136
 קפקא, פראנץ 116
 קריאה, מיומנויות 28, 99
 קרמין, לורנס 326, 347
 צדוקים 111
 צדקה 36, 85, 88, 161, 296
 צה"ל 127
 ציונות 111, 118, 128-131
 השכלה יהודית 30
 לימוד 111-112, 114, 194
 מטרות חינוכיות 18, 134
 רפורמים 183, 186
 שפה וספרות עברית 18, 200
 ראו גם פוסט-ציונות
 צלאן, פאול 116
 צרפת 182, 295
 צרפתית, שפה 41
 קאלן, הוראס 136
 קאנט, צמנואל 107
 קארו, ר' יוסף 100
 קבוצות לימוד 29, 191
 קדושה 60, 82, 140, 143, 162
 קהילה
 אכפתיות 217-221
 אל-זרמית 333-339, 359-363, 370
 אפשרויות 211-213
 הנחלת תרבות 101, 107, 211
 זהות 35-37, 40-43, 47-48,
 144-145, 177, 191, 208,
 334-335
 כנסת ישראל 223-224
 מנהיגי 14, 48
 מקרה מבחן 52, 344-347
 מרכזים קהילתיים 37, 47
 281-282, 295-297
 על-זרמית 191, 359-360

- קרן מנדל יג, 1, 20, 51, 332-333, 375,
 383-382
 קרנות יהודיות 49, 293, 308, 319
 גמילות חסדים 35, 144
 ראב"ד (ר' אברהם אבן דאוד) 286-287
 רא"ש (רבנו אשר) 59
 רבין, יצחק 24, 159, 367
 רבנו תם 286
 רבנים 186-187, 191, 196-199, 318
 רד"ק ראו קמחי, ר' דוד
 רוזנצווייג, פראנץ 113
 רוזנק, מיכאל 2, 20-21, 41-43, 46,
 197-243, 377
 "חינוך דתי בחברה פתוחה"
 230-243
 טקסטים 41, 200, 204, 215-214
 "לקראת תוכנית לימודים לבית-
 הספר האורתודוקסי המודרני"
 223-230
 פלורליזם 201, 230
 פתרון בעיות 210-211, 217,
 225-226
 קהילה 208, 211-217, 285, 327,
 349
 שפה וספרות 41-42, 199-200,
 204-205, 214-215, 223
 תוכניות לימוד 43, 285, 298-299
 תפקידי מחנכים 208-209
 רוזנשטיין, מרק 380
 רוחניות 23, 47, 89-90, 134, 137-140,
 148-149, 151-155, 282, 290-291,
 366
 רוסו, ז'אן-ז'אק 16, 363-364
 רוסית, שפה 115
 רות, ח"י 11
 רות, מגילת 299-300
 רות, פיליפ 116, 315, 348-349
 ריאה הירש, בית-הספר לחינוך ע"ש
 (היברו יוניון קולג') 179
 רינות, חנוך 218
 רלטיוויזם 135
 רמב"ם 27-29, 40, 56-84, 110, 116,
 143, 286-287
 אגדה 82-84
 אהבת השם 17, 59-60, 75-76, 81,
 93-95
 איגרת לר' פנחס 66-67, 72
 איגרת תימן 60, 79
 אליטיזם 95-96
 הרגל 27-29, 46, 86, 92-93, 95
 חוסר כנות 81-82
 חינוך 92
 מאמר תחיית המתים 60
 מורה נבוכים 17, 32, 60, 74-75,
 78, 82-83, 93
 מצוות 61-62, 65, 77-81, 93-95
 משנה תורה 17, 32, 58-60, 64-72,
 74, 84-86, 91-92, 96-97, 100
 ספר אהבה
 הלכות מזווה 79
 ספר המדע 72, 76
 הלכות דעות 82, 92
 הלכות יסודי התורה 72-73,
 76, 80
 הלכות תלמוד תורה 17, 63,
 68, 86
 הלכות תשובה 75, 94
 ספר המצוות 60
 ספר הקורבנות
 הלכות תמורה 78
 ספר עבודה

(ה)שואה 13, 39, 104, 174, 181, 265
 שוביניזם 167
 שוואב, ג'וזף 283-284, 300-301, 316,
 323
 שוויון בין המינים 187-188
 שולמן, לי 183, 293
 שופמן, גרשון 114
 שו"ת (שאלות ותשובות) 33
 שיחה ודיון 37, 251-252, 256-257
 פרויקט החזון 20-25
 שייכות דאז השתייכות
 שיר השירים 110
 שירה 32, 110, 114, 200, 224
 שכלתנות 75-76
 שלום, גרשם 201
 ר' שמלאי 141
 ר' שמעון בן יוחאי 143
 שניאורסון, ר' מנחם מנדל 59
 שפה 39, 41-42, 199-201, 204-205
 שפות זרות 225
 ראו גם עברית, שפה וספרות
 שפינוזה, ברוך 111
 שפלי, ישראל 2, 20-21, 43-46, 202,
 204, 244-277, 287, 377
 דמוקרטיה 269-271
 היסטוריה 45, 265
 "חינוך יהודי: תכליות, אתגרים
 ואפשרויות" 263-269
 חינוך לא פורמלי 44-45, 253-254
 "חינוך מוסרי והאידיאל הדמוקרטי"
 269-277
 טקסטים 45, 260-261, 266-267
 טקסים דתיים 267-269
 מודרניות 264
 מורי נעורי: חוויה אמריקנית יהודית
 259-262

הלכות מעילה 77
 ספר קניין
 הלכות עבדים 80
 עבודת השם 60, 93-95
 פילוסופיה 17, 64, 72-74
 פירוש המשנה 60, 64, 68, 71-74,
 81, 92
 פרק חלק 83
 שבועת הרמב"ם לרופאים 104
 שמונה פרקים 60, 68
 תוכניות לימוד 62
 רמב"ם, בית-הספר היהודי בבוסטון
 318
 רמה, מחנה הקיץ 47
 רפורמים 111, 114
 הלכה 185
 זהות יהודית 190-195
 חילוניות 174-175
 טקסטים 41, 175-176, 200
 מצוות 185-186
 פילוסופיה חינוכית 167, 173-174,
 178-179, 190-196, 318
 ציונות 181, 186
 שפה וספרות 192, 200
 תולדות 179-189
 רפלקסיה 15, 337, 344
 ראו גם התבוננות
 רציונליזם 111, 184
 ראו גם שכלתנות
 רשב"א 286
 רש"י 138, 228, 286
 רשות השידור 218
 רתנאו, ואלטר 205
 שבת 35, 182, 218-219
 שגב ראו מוקדי הנשגב

- שפה 39, 174, 199
 תורה שבכתב (מקרא) 28, 33, 63,
 67-68, 86, 99-100, 176
 תורה שבעל-פה (גמרא ומשנה) 28, 59,
 63-72, 74, 86, 100, 110, 114, 122,
 176
 תורו, הנרי דיוויד 364
 תיאולוגיית הברית 184
 תל"י, בתי-ספר 326
 תלמוד 32-33, 175
 הרגל 28-29
 לימוד 34, 63-67, 70-72, 86,
 99-100, 114, 138
 משנה תורה 59
 קדושה 41
 תלמידים 44, 86, 101, 173, 251
 תנאים ערכיים 245-246, 254-256
 תנועות נוער 37, 190, 294-296
 תנועת בתי-הספר הקהילתיים 296
 תנ"ך
 הרגל 28
 כסמל 155
 לימוד 23-24, 34, 67-68, 99, 110,
 115, 138, 178, 191
 קדושת 41, 163
 דאו גם תורה שבכתב
 תפוצות
 הנחלת תרבות 211-212
 התבוללות 18-19, 23, 119, 126
 חינוך 45, 255, 295-296, 305,
 313, 318-319, 328-329
 יחס לישראל 13, 23, 35, 39,
 145-146, 174, 195
 נאמנות 13, 22, 33, 145-147, 169
 קרע דתי 19, 99
 שמירת הזהות היהודית 13, 37, 40,
 262, 268
 על הפוטנציאל האנושי 317
 פילוסופיה 46, 261, 266, 343
 פלורליזם 261
 פרויקט מגנס 338
 פרספקטיבה קוגניטיבית 43-45,
 246-249, 254-256
 שפה וספרות 256
 תוכניות לימוד 45, 252-254
 תפקידי המחנכים 44, 257, 260,
 305, 317, 321
 תבונה 89, 194
 תהילים 224
 תודעה יהודית
 לאומית 20, 38, 58-59, 128, 154,
 182, 336
 תוכנית לימודים 218
 דאו גם עם ישראל
 תוכניות לימוד 14, 282
 זמן המוקצב ללימוד 63, 114, 253
 חינוך כללי 31, 98-99, 101-103,
 117, 131, 229
 מומחים בתכנון 48, 310, 315
 תפיסות חזון 23, 32, 34, 39, 43,
 62, 96-99, 110, 114, 118,
 174-175, 252-254, 285,
 298-299
 תורה
 חיבת לימוד 35, 140
 לימוד 32, 101, 114, 223
 מורה דרך מוסרי 35, 60, 79,
 141-144
 קדושה 162-163
 קהילה 215
 רפורמים 175

- 135, 131
- חברה פתוחה 243-230
- יחסי גומלין עם תרבויות אחרות 155-152, 46-45
- מלחמת התרבות 134-131
- פוטנציאל העשרה הדדית 31, 33,
- 36, 192, 207, 258-257
- פרטיקולריות 130-131
- ציונות 18
- שפה וספרות 33, 40-41, 199-201,
- 204-205, 256
- ראו גם זהות יהודית
- תרגום תיאוריה לפרקטיקה 47, 49,
- 281-285
- 136, 109-108
- שפה עברית 33, 35, 115, 147, 291
- תוכניות לימוד 33
- תפילה 36, 39, 85, 88, 94, 174, 226,
- 300, 358-361, 365-366
- תקשורת 44, 253
- תרבות, בית־ספר (מקסיקו סיטי) 292,
- 312
- תרבות יהודית 153
- אותנטיות 39, 132-134, 237
- גבולות תרבותיים 149, 169
- דיוקנאות 201-203
- הנחלת 101, 107, 179, 209, 263
- התבוללות 19, 103, 119, 126-128,