

חותם שלמה

מאמרים לזכר שלמה (סימור) פוקס
פרי עטם של בוגרי מכון מנדל למנהיגות



עיצוב עטיפה | שרון אתגר
פרט מתוך הסעודה האחרונה, לאונרדו דה וינצ'י

חותם שלמה

מאמרים לזכר שלמה (סימור) פוקס
פרי עטם של בוגרי מכון מנדל למנהיגות



תצלום: חגי כהן

פרופסור שלמה (סימור) פוקס ז"ל (1929-2006)

חותם שלמה

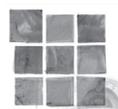
מאמרים לזכר שלמה (סימור) פוקס
פרי עטם של בוגרי מכון מנדל למנהיגות

עורכים

שמואל ויגודה וישראל שורק



קרן מנדל
Mandel Foundation



EDUCATIONAL ECLECTICS
Essays in memory of Shlomo (Seymour) Fox
by Graduates of the Mandel Leadership Institute

Editors: Shmuel Wygoda and Israel Sorek

© כל הזכויות שמורות לקרן מנדל, תש"ע 2009

קרן מנדל, ת.ד. 4556, ירושלים 91044

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

מסת"ב: 978-965-07-1782-7 ISBN:

עימוד, הדפסה וכריכה: מפעלי דפוס כתר, ירושלים

Printed in Israel

על אודות קרן מנדל

"מפעלנו הפילנתרופי מתאפיין במחויבותנו להשקיע באנשים שיש בהם הרוח, הכוח והשאיפה לשנות את העולם."

ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל

קרן מנדל נוסדה בידי ג'ק, ג'וזף ומורטון מנדל מקליוולנד שבמדינת אוהיו בארצות הברית. תחומי הפעילות העיקריים של הקרן הם: מנהיגות, ניהול ארגונים ללא כוונת רווח, השכלה גבוהה, חינוך, המשכיות יהודית ושיקום שכונות.

גישת הקרן לפילנתרופיה מבוססת על ההבנה שלמנהיגים בולטים, לאנשי מקצוע ולמתנדבים כאחת, יש כוח לשנות את פני הקהילה והחברה. מנהיגים אלה הם בעלי חזון, מחויבות רעיונית ויכולת מובהקת להגדיר מטרות ולמצוא פתרונות יצירתיים לאתגרי ההווה.

תוכן העניינים

11	פתח דבר	שמואל ויגודה וישראל שורק
	לזכרו	שער ראשון:
19	לעילוי נשמת אחי הגדול	הרב דוד פוקס
25	פגישה עם מחנך	אמי בוגנים
43	ארבעה שיעורים בחינוך שלמדתי משלמה פוקס	דניאל מרום
93	זוכרים את סימור - שיחה עם בוגרים	אבי כצמן
111	מחשבות על תרגום מן המרפסת: מחווה לפרופ' סימור פוקס	רות קלדרון
	בהשראתו	שער שני:
129	מחשבות על מקורות האקלקטיקה בהכשרת מורים	אביטל דרמון
149	דליברציה נורמטיבית: פילוסופיה ותכניות לימודים בהגות החינוכית של שלמה (סימור) פוקס	חנן אלכסנדר וארי בורשטיין

171	תלמידים מתנמנמים וכיצד להעיר אותם: הרהור על פדגוגיה חז"לית	נריה גוטל
187	הבה נדבר על מפגש	עפר זהבי
217	מחשבות על שני מודלים מתחרים של השכלה גבוהה	יוני מזרחי
259	זהויות מתעוררות: על דעות קדומות בדבר התפתחותם המקצועית של מורים למוזיקה	ליה לאור
267	ראשית הכנסים של האינטלקטואלים היהודים דוברי צרפתית	שמואל ויגודה
295	המשתתפים בחלק העברי	

פתח דבר

שמואל ויגודה וישראל שורק

הוא היה איש של ניגודים ואישיותו מיזגה בתוכה ערכים ותכנים סותרים כביכול: ממסד ואנטי ממסד, מסורת וחדשנות, תכנון קפדני ואלתור נועז, אוניברסיטת שיקגו, הסמינר התיאולוגי ושיבת חיים ברלין, ישראל ותפוצות, עיון פילוסופי ופעילות מעשית קדחתנית, רציונליזם נוקב ורגישות לזולת, ועוד ארוכה הרשימה, ארוכה מאוד. דומה כי מבחינתו היתה האמת בכל תחום גדולה משתוכל להתמצות בצד זה או אחר. גם משהכריע הכרעה קיומית בעניין מסוים לטובת אחד הצדדים הוא הכיר באמת המוצגת כחלופה וסירב להתעלם ממנה. הוא אף זכה בשל כך לכינוי החיבה "מְרָאנו חרדי", אלא שבניגוד לאנוסים שנאלצו להסתיר את אמונתם ואת פועלם, הילך שלמה (סימור) פוקס בטבעיות בין ניגודים ויצר מעין שדה חשמלי בין הקטבים הנתפסים בדרך כלל כחיובי ושלילי. שדה זה היה למעגל מחשבתי מרתק ורבים נמשכו אליו כלמְקֶסם. כך יכול לנהל שיח פורה ומשמעותי עם מלומדים מכל גוני הקשת האידיאולוגית של יהדות זמננו וכך הצליח להפגיש בין מלומדים אתיאטיסטים לחרדים, בין רפורמים לאורתודוקסים-מורדנים, בין קונסרווטיבים לציונים חילונים, לדיונים משותפים שנמשכו לעתים על פני שנים. במציאות המפולגת והשסועה של העם היהודי במאה העשרים היתה גישתו זו לחיים בכלל ולחיים היהודיים בעיקר כדי בשורה, ולנו, קהל תלמידיו, היתה זו הכוונה לדרך חיים.

כזה היה סימור בחייו וכזה היה גם במותו. ימים אחדים קודם פטירתו התבשרו תלמידיו ומכריו שהוא עומד לצמצם את פעילותו הניהולית במכון שהגה, הקים והנהיג. הקרובים בתלמידיו קיוו כי הנה יתפנה סוף סוף לעסוק באותם תחומים שהשתוקק אליהם ובראשם כתיבה והוראה. לא אחת אכן פנו אליו מקורביו ותלמידיו והפצירו בו שירחיב את היריעה במגוון נושאים שהתמחה בהם ואותם לימד ויישם: סוגיות במנהיגות חינוכית, תכניות לימודים, ברור המשמעות הפילוסופית של המעשה החינוכי ועוד

כהנה וכהנה. בתחושת שמחה קיווינו שסוף סוף הגיעה העת שנוכל ליהנות ביתר שאת מתבוננתו החדה, מהיכרותו המדהימה את עולם החינוך הכללי והיהודי ומעל לכל ממאור פניו שעה שהיה מוקף בתלמידיו הקרובים; אז לימד, התפלמס, חלק ומתח ביקורת, לעתים נוקבת, תמיד מתוך רצון לאתגר את תלמידיו ושומעי לקחו ולהכריחם לשאול את השאלות הבסיסיות ביותר: מנין לך? האם לכך הכוונה? האם נהירות לך דרכי הבנה חלופיות? מהן נגזרותיה ההכרתיות, האידיאולוגיות והפילוסופיות של כל גישה וגישה? לא מעטים בינינו, תלמידיו (רובנו מורים ומרצים בעצמנו), קיוו בסתר לכם "לחדש ימים כקדם", להיפגש שוב, כבאותם הימים שנבחרנו לתכנית למנהיגות חינוכית ובאנו איש-איש ממחוזות ארץ והשקפה להרחיב, לשכלל ולהשלים את עולמותינו.

אין ספק, חלק משמחה זו היה קשור בחבורה שהתלכדה שנה אחר שנה במסגרות שהקים ובעיקר בעמיתי ירושלים ובכית ספר למנהיגות חינוכית. המציאות החברתית הן בישראל הן בתפוצות עשויה קרעים-קרעים ונדירים הם המקומות שחוברים בהם יחד נשים וגברים שוני רקע ואידיאולוגיה. והנה, בבואנו לעמיתי ירושלים, ולימים לבית הספר למנהיגות חינוכית, היה הדבר למובן מאליו. ייתכן שכל אחד מן העמיתים הוסיף להחזיק באמונות וברעות שבא עימן אל המפגש, אך אין דומה החזקה "סגורה" ברעיונות, באידיאות ובאמונות לזו שמתגבשת אחרי מפגש מתמשך, פתוח, מעמיק, סוער ומסעיר.

האם היה מדובר בסערה אינטלקטואלית גרידא? לגבי חלק מאיתנו – כן; לגבי חלק אחר – היתה זו רוח חיים שאיפשרה את החתירה נגד הזרם.

המפגש הראשון עם פרופ' פוקס היה לא אחת מפגש קשה. כמעט תמיד מערער. מהסוג שמוציא את האדם משיווי משקלו. כשהיינו מביעים בכיטחון (יתר) אמינות שהיו נר לרגלינו, הפתיע סימור ושאל: האמנם? ושמא אפשר לראות את הדברים אחרת? הוא לא הרפה; הוסיף ושאל, תהה וחידד, ביקש לרדת לעומק הסוגיה הנידונה. אחדים נרתעו מהסגנון, אחרים ביקשו להגן על תפיסתם, אך נראה שכולם הסכימו על משמעות המתודה עצמה; התרגיל שפשט צורה ולבש צורה נועד בראש ובראשונה לטעת בנו את הרצינות הנדרשת מצד המחנך ביחסו אל המעשה החינוכי. במרוצת השנים שב סימור והדגיש פעמים רבות כי חינוך הוא מקצוע קליני; ככל מקצוע קליני חייב החינוך להתבסס על מצע מפורט ומנומק המורכב מתחומי דעת למיניהם שיש להכירם כל אחד לעצמו, לצד המצרף הכללי שבמיוזגם.

שמות חדשים מוכרים וידועים החלו להישמע, ועד מהרה התפתחה מעין היכרות אישית עם דמויות ידועות-שם מקרב היהדות והחינוך בארצות הברית: שאול ליברמן, רלף

טיילר, לואיס פינקלשטיין, ג'וזף שוואב, אברהם יהושע השל, הרב יצחק הוטנר, רוברט מיינארד האצינס, לוי גינצנבורג, ברוננו בטלהיים ועוד. אלה היו רבותיו. אצלם למד והם שעיצבו את אישיותו רבת הפנים. בעבורנו התלמידים היו השמות נסוכי הילה, ונראה שסימור היה כמתווך, בהעבירו את המשואה מדור לדור. דרכו זכינו להכיר מקצת מאילי החינוך, להיחשף עוד להגותם ולפועלם. אט-אט התפתחה שפה משותפת, שפה חינוכית מקצועית שכה חסרה לאנשי חינוך בכירים וזוטרים כאחד. גם בזירה הישראלית ביקש סימור להפגיש אותנו עם דמויות מופת, שהיו בחלקן למורינו הקבועים – בהם נתן רוטנשטרייך ונחמה ליבוביץ. משבוע לשבוע, משיעור לשיעור, ממפגש למפגש הלכה והתבהרה המורכבות שבמעשה החינוכי, וההכרח להכיר ולמזג שלל תחומי דעת לפני כל החלטה ומעשה בחינוך. כך זכור מפגש רב רושם שסימור הביא בו מדברי הסוציולוג-של-החינוך דן לורטי, המצטט בספרו Schoolteacher סוציולוג-של-חינוך אחר בשם ג'קסון, שבדק ומצא כי מורה מקבל במהלך שעת הוראה למעלה ממאתיים החלטות בממוצע. לאחר שהביא את הנתונים הוסיף סימור כדברים הבאים: "ברור לכם שכל אחת מן ההחלטות הללו יכולה להעמיד או חלילה להפיל כל אחד מן התלמידים היושבים בכיתה. זו אחריות שאינה נופלת מאחריותו של מנתח מוח בשעה שהוא בחדר ניתוח, אלא שבזירה החינוכית אחראי המורה על תלמידים רבים".

מעבר לתכנים הרבים שהכיר ולימד, התייחד סימור בגישה חדשנית, שפעמים רבות חסרה בציבור בכלל ובציבור המחנכים בעיקר. כך נהג לשתף אותנו בכישלונותיו ולנתחם – כדי להפיק יחדיו את הלקחים הנדרשים. הנה פתח לפנינו את האפשרות שגדון אף אנו בקשיינו ובכשלים שלנו. ברם כשם שידע להתלבט ולהתחבט כך ידע בשעת הצורך לסכם ולתמצת, לשקול ולהכריע.

זמן קצר לפני שסיים אחד מאיתנו את תכנית עמיתי ירושלים וקודם צאתו לנהל בית ספר במונטריאול, הוא ביקש לקיים פגישה בהשתתפות ארבעה עמיתים וסימור. הוא ביקש לשמוע את דעתם בדבר חובותיו הבסיסיות כמנהל חדש, ובעיקר ממה עליו להימנע בתקופה הראשונה שלו במדינה ובמציאות חינוכית שלא הכיר עד כה. החברים הביעו כל אחד את דעתו, עד שברגע מסוים פתח סימור בהרצאת דברים תמציתיים, כמעין סיכום של שלוש שנות ההכשרה, הפעם בלויית הצעות מעשיות, "עשה" ו"אל תעשה". בדבריו הרהוטים והבהירים ניכר שרבות התחבט בהם, ששנים נתן עליהם את הדעת. עם סיום דבריו עמדו החברים משתאים ונפעמים ומזמין הפגישה פנה אליו ושאל: מדוע חיכית עד לפגישה זו כדי לפרוש את משנתך באורח כה מסודר? "עת לכל דבר" השיב, והוסיף בכך נדבך חינוכי לדברי קהלת, משהו מעין: עת ללמוד ועת לעשות, עת לשקול ועת לקבוע, עת להתחבט ועת להכריע.

בתום לימודינו בעמיתי ירושלים ובכית הספר למנהיגות חינוכית, חזרנו לשטח ופנינו איש לדרכו. בקרב רובנו הוליד המפגש עם המציאות תהיות חדשות והתחבטויות שלא יכולנו לשער קודם לכן. פעמים חייבו המצבים שהתעוררו התייחסות מעשית ומיידית, פעמים עוררה בנו המציאות שאלות יסוד שביקשנו לדון בהן עם סימור. לאו דווקא מתוך ציפייה לקבלת תשובות מוגמרות אלא בעיקר כדי לבחון יחד את מורכבות הרצף, את הפער, את המרחק בין תיאוריה למעשה בחינוך, ולהציע דרכי התמודדות באתגרים החדשים שניצבו לפנינו. רצינו בכך אף שידענו כי בכל דיון מעין זה היה סימור שואל שאלות "אחרות", שאילצו אותנו לחשוב "אחרת" והציגו לפנינו תמונה רחבה ומורכבת יותר. שמחנו אפוא כעת, שעה שעמד לצמצם את היקף פעילותו במכון, על ההזדמנות ולו לפרקי זמן קצרים וקצובים, לחזור ולדון עמו, הפעם בצוותא, בסוגיות חינוכיות הקשורות לעולם החינוך ולחינוך היהודי.

לצערנו לא זכינו. זמן קצר לאחר ההודעה שסימור עומד לצמצם את היקף פעילותו – התבשרנו על פטירתו הפתאומית של מורנו. הגם שחלפו יותר משלוש שנים, רבים מאתנו נוכחים לדעת שכמעט אין יום שעובר בלי שנצטט אמרה של סימור, בלי שנתפוס את עצמנו שואלים "מה הוא היה אומר במקרה כזה", או כפי שכותב אמי בוגנים בתחילת מאמרו בספר זה, ש"פתאום אתה מגיב כמותו, אפילו שומע את קולו מתגנב לקולך ומדבר מגרונך".

לקראת יום הולדתו השבעים וחמישה הוחלט להוציא ספר יובל לכבוד פרופ' פוקס – מפרי עטם של עמיתיו שביקשו לכבדו ומפרי עטם של תלמידיו, בוגרי עמיתי ירושלים ובית הספר למנהיגות חינוכית, שתי התכניות שמבחינות רבות היו גולת הכותרת של מפעלו החינוכי. ספר המאמרים של עמיתיו ראה אור בשני כרכים, מעשה בחינוך בעברית ו־*Educational Deliberations* באנגלית. הוא הסב לסימור קורת רוח מהולה במבוכה. קורת רוח על שום ההוקרה הגלויה, ההערכה והחיבה של ממש שביטא הספר, ומבוכה בשל אופיו הצנוע וסירובו העקשני לתפוס את קדמת הבימה. אכן, על אף היותו אדם החלטי, נמרץ ולעתים אף תקיף, היה סימור אחד האנשים "מאחורי הקלעים": הוא לא הקים את מחנות רמה – הוא שירג אותם והפך אותם למפעל חינוכי כביר; הוא יעץ לשרי חינוך רבים אך נמנע מחשיפה תקשורתית; וכאשר הקים את עמיתי ירושלים ואת בית הספר למנהיגות חינוכית, דאג תדיר לצרף אליו מנהיגי ציבור כאריה דולצ'ין המנוח וחוקרים ועמיתים כוולטר אקרמן המנוח ומרדכי ניסן יבלח"א. סימור ידע שהספר "מתבשל" וניכרה בו אי-נוחות מסוימת מעצם הכבוד שנחלק לו לבדו. אולם כאמור בסופו של דבר שמח שמחה של ממש והערב שהתקיים לרגל הופעת הספר בשני כרכיו ייזכר לטוב.

בתוך כך לא נגנזו ספר הבוגרים של מכון מגדל לכבודו. לאחר פטירתו הוחלט להמשיך בפרויקט ולהוציאו כספר זיכרון. כתיבת המאמרים ומלאכת עריכתם ערכו זמן רב. כאן המקום להביע את רחשי הוקרתנו לקרן מגדל, שבחסותה רואה הספר אור; לשותפתו של סימור במשך שנים רבות ומי שמכהנת עתה כנשיאת קרן מגדל-ישראל, אנט הוכשטיין, שתמכה בפרויקט בכל שלביו, כולל בשעות שידינו רפו ורוחנו נפלה; שלמי תודה והערכה רבה לנעה פדון, שהיתה לרוח החיה מאחורי הספר, שקדה ועמלה, ועשתה לילות כימים עד להשלמת המלאכה; לאבי כצמן, שקרא, תיקן, חידד, פיענח, ניסח והציע שיפורים ותמיד באותה צניעות האופיינית לו; לויויאן בורשטיין, ששקדה על עריכת החלק האנגלי של הספר בכישרון, בקפידה ובמסירות; לרחלה לבנון, שסייעה בהבאת הספר לדפוס; לשרון אתגר, שעיצבה את העטיפה ולעובדי כתר ספרים שהטביעו בספר את אות אומנותם; אחרונים חביבים הם כותבי המאמרים שביקשו לבטא את הוקרתם למורה אהוב ודגול, וכן קוראי המאמרים, שהקדישו מזמנם לשמירה על איכות הספר. יעמדו כולם על הברכה.

מאמרי הספר הם עדות חיה המשקפת את יחסנו אנו, תלמידיו – אל סימור. בשער הראשון מובאים מאמרים וראיונות שמנתחים כל אחד מזווית ראייתו את תרומתו של פרופ' פוקס לשדה החינוך ומבקשים להציג פנים שונות של השפעתו על תלמידיו. המאמרים האחרים מתמקדים בתחומים הקשורים במישרין או בעקיפין בסוגיות בחינוך ובחינוך יהודי שאפשר לזהות בהם את השפעתו, אם בעצם בחירת תחום המאמר, אם באופן החשיבה הבוקע מתוך השורות ומביניהן.

ייתכן שקורא חיצוני יתהה לפשר ההיגיון באוסף המאמרים. לנו נראה כי שאלה זו לא תעלה אצל מי שהכיר את סימור, שסבר כי טבעי לחלוטין להציג מאמר על תחילת החינוך היהודי בארצות הברית לצד עיון בפילוסופיה של המפגש הדיאלוגי; ריבוי פנים הכרחי בעבודת המורה ו"לא יעלה על הדעת" להסכים באופן גורף על משמעות תפקידו. מאמר על לימוד מדעי היהדות ברוסיה ידור אפוא בכפיפה אחת עם מאמר על דעות קדומות בדבר התפתחותם המקצועית של מורים למוזיקה במדינת ישראל.

קיבלנו בהתלהבות את הצעתו של אבי כצמן, כשחיפשנו שם שיהלום את תוכן הספר ויכבד את זכרו של סימור: "חותם שלמה". חותם, על שום שיש בספר מעין חתימה וסגירת פרק מפואר, אך בד בבד ניכר בו גם החותם, שלא יימחה, שהותיר בתלמידיו הרבים. רבים המורים המלמדים, אחדים מהם זכורים לתלמידיהם לאחר שנים ורק בודדים מותירים בהם חותם מיוחד. כזה היה מורנו פרופ' שלמה פוקס. כזה היה סימור.

שער ראשון: לזכרו

לעילוי נשמת אחי הגדול

הרב דוד פוקס

עד לפני חודשיים היה לי אח גדול.
כל חיי היה לי אח, שהוא גדול.

קשה לי עדיין לדבר על אחי הגדול, בוודאי במעמד מכובד זה. אעדיף ללמוד אתכם מקור קצר, גם הוא היה מעדיף כך.

בימינו, מי שאין מחרוזת של תארים וראשי תיבות לפני ואחרי שמו, אינו קיים. פעם לא היה כך. בספרות חז"ל הספיק השם עם תואר צנוע 'רב'. שגור בפינו פתגם, שמקורו אינו ברור: גדול מרב רבי (גדול מתואר רב הוא תואר רבי), גדול מרבי רבן, גדול מרבן – שמו. את הלל הזקן מכירים בשמו, הלל. תואר לא היה נחוץ, שמא גורע. על היוצא מן הכלל תמהו ושאלו. נעייין יחד על יוצא מן הכלל כזה בתלמוד בבלי, מסכת יומא דף ס"ט עמוד ב. המקשה הוא רבי יהושע בן לוי, סוף דור ראשון של אמוראי ארץ ישראל; והוא שואל על התואר 'גדולה' לקבוצת חכמים שהנהיגה את עם ישראל בזמן בית שני, מיד לאחר שיבת ציון.

למה נקרא שמן אנשי כנסת הגדולה? שהחזירו עטרה ליושנה!
הם עשו משהו מיוחד, בתיקון נוסח אחיד של תפילה, שזיכה אותם בתואר 'גדולה'. איך פותחים בשבח ה' בעמידה לתפילה?
אתא [בא] משה, אמר: "... הָאֵל־לְהַגְדִּיל הַגְּבוֹר וְהַנּוֹרָא ... " (דברים פר' עקב י', יז). כך ראוי; לא שבח פחות, ולא יותר.
אתא ירמיה ואמר: נכרים מקרקרין בהיכלו; איה נוראותיו?
לא אמר נורא. ("... הָאֵל־לְהַגְדִּיל הַגְּבוֹר ה' צְבָאוֹת שְׁמוֹ. " ירמיה ל"ב, יח)

* דברים שנאמרו באזכרה לפרופ' שלמה פוקס במכון מנדל למנהיגות בירושלים.

חז"ל רגישים ביותר לניסוח נ"ך שדומה לכתוב בתורה. ירמיה הנביא לא שכח את פתיחת משה בתפילתו. הוא צעק שאינו מזכירה.

אתא דניאל ואמר: נכרים משתעבדים בכניו; איה גבורותיו?
 לא אמר גבור. ("... הָאֵל-לְהַגְדוֹל וְהַנּוֹרָא שִׁמְרֵי הַבְּרִית וְהַחֲסֵד ... דְּנִיָּאל ט', ד')
 גם תפילת דניאל היא חיקוי לזו של משה. הוא מפנה אותנו לנוסח משה, אך מדלג על "גיבור"; כי אינו רואה את גבורת ה'.
 אתו אינהו (אנשי כנסת הגדולה) ואמרו: אדרבא! זו היא גבורתו; שכובש את כעסו, שנותן ארך אפים לרשעים.
 ואלו הן נוראותיו; שאלמלא מוראו של הקב"ה, היאך אומה אחת יכולה להתקיים בין האומות?
 החזירו שתי מילים לנוסח התפילה שתיקנו, כשהראו דרך אחרת 'לראות'; וזכו לתואר 'גדולה'.
 סביר שלא תוספת שתי מילים חשובה, אלא משמעותן בהקשר זה. ננסה להבינה, אבל קודם נקשיב להמשך הסוגיה בגמרא.
 ורבנן (ירמיה ודניאל), היכי עבדי הכי [איך עשו כך], דעקרי תקנתא דתקין משה [שעקרו תקנה שתיקן משה]?
 אמר רבי אלעזר: מתוך שיודעין בהקב"ה שאמתי הוא, לפיכך לא כיזבו בו.
 רש"י ד"ה [דברי הכול] שהוא אמתי: מסכים על האמת ושונא את השקר. [מה בא לבאר? רש"י חשש שלא נדע לתרגם 'אמתי'?

נראה שקשה עוד יותר אחרי תשובת רבי אלעזר. ירמיה ודניאל יודעים שהקב"ה אמיתי הוא, ולא יכלו לשקר. מולם אנשי כנסת הגדולה לא ידעו שהוא אמיתי, ויכולים לכזב בו? בלי לחלק ציונים; אם אנשי כנסת הגדולה השכילו לראות נוראות וגבורות ה' בצורה אחרת, ירמיה ודניאל לא היו יכולים? במה חולקים? האם חולקים?

כדי לענות על שאלות אלה נתמודד עם סוגיה אחרת, המעמידה בפנינו קושיות גדולות יותר.

פרק שלישי במסכת מועד קטן עוסק באבלות; נושא כואב מאוד, ומותר ללמדו בתשעה באב. מתוך הלכות ומנהגי אבלות ממשיכה הגמרא בתלמוד בבלי לברר ענייני הספד; וברך אגב, מצטטת הספדים שנישאו לגדולי התנאים והאמוראים. שם בדף כ"ה עמוד ב מנציחה הגמרא סיפר מדהים. נלמד את הסוגיה לפי פירוש רש"י, אחרים מפרשים אותה אחרת. גיבור הדרמה הוא רב אשי, מאחרוני אמוראי בכל ועורך תלמוד בבלי (רב אשי ורבינא סוף הוראה, בבא מציעא דף פ"ו עמוד א).

נשמע את שאלתו:

אמר ליה [לו] רב אשי לבר קיפוק (מחכמי הדור): ההוא יומא, מאי אמרת [מה תאמר (בהספד שלי)]?
 אמר ליה: אמינא [אומר]: אם בארזים נפלה שלהבת, מה יעשו אזובי קיר?
 לויתן כחכה העלה, מה יעשו דגי רקק?
 בנחל שוטף נפלה חכה, מה יעשו מי גבים?
 אמר ליה בר אבין: ח"ו [חס וחלילה]! דחכה ושלחבת, בצדיקי אמינא? (הרעיון יפה, אבל המשלים גסים מדי).
 ומאי אמרת (שואל רב אשי את בר אבין)?
 אמינא: בכו לאבלים, ולא לאבידה; שהיא למנוחה ואנו לאנחה.
 אין לדאוג לרב אשי, מקומו בטוח במרומים. כל החכמים שקדמו לו יקבלו את פניו. אנחנו בצרה; בכו לנו, לאבלים.
 חלש דעתיה עלייהו [דעתו (של רב אשי) נחלשה עליהם (על דבריהם)], ואתהפוך כרעייהו [נפגעו ברגליהם].
 ההוא יומא לא אתו לאספודיה [אותו יום לא באו להספידו].

איך מבינים סיפור זה? מתבייש הלומד בשאלת רב אשי. האם בערה בו סקרנות ילדותית, חלילה; ולא התאפק מלשאול שאלת חסר תבונה? ותגובתו להספדים שהציעו החכמים מרגיזה עוד יותר. חלש דעתיה! נפגע. מה? קיווה לשבחים מלהיבים יותר? טוב שיכתוב בעצמו הספד הראוי לדעתו, יעתיקו, ויחלקו לצבור. פלא!
 את בר קיפוק ובר אבין מבינים. דרך העולם שהזקנים נפטרים ממנו, והם מוכנים. כל אחד רשם לעצמו דברי הספד לגדול הדור, ונענים לבקשתו המזורה. הספרו של בר קיפוק העשיר את השפה העברית, ושגור בפי כל. (מי מכיר את מקורו?)

אני זוכר את הפעם הראשונה שלמדתי קטע זה, וזוכר את התסכול הנורא. רצתי לרבי ושאלתי: זה רב אשי שאני מכיר? זה גדול חכמי ישראל שאת דבריו מתאמצים להבין בכל הש"ס? אני מתבייש לקרוא. בשקט ובעדינות ענה הרב: שמא ציפה רב אשי שיספידו אותו כפי שהספידו את רבי יוחנן בהמשך העמוד. כעת הסקרנות אחזה אותי, והמשכתי ללמוד.

כי נח נפשיה דרבי יוחנן,

פתח עליה רבי יצחק בן אלעזר: קשה היום לישראל, כיום בוא השמש בצהריים.

קצר ולעניין. והעניין הוא מהות ההספד. אין מטרתו לעורר בכי, אין משימתו תחרות סיפור שבחים של הנפטר. לא ולא!

עניינו הוא להגדיר את הנפטר, למנות ולפרט את מה שפעל בחייו; והעיקר – לחייב את המחשבה: מי ימלא את החסר? מי יתפוס את מקומו? מי ימשיך את דרכו? דומה מאוד לתפילת קדיש. אין בה אזכור למוות, ובוודאי לא את שם הנפטר; אלא 'יתגדל ויתקדש שמייה רבה'. היה בעולם אחד שבחייו גידל וקידש את שמו הגדול של ה' יתברך, ועכשיו אינו. הנשארים, ובמיוחד הבנים, מתעוררים להודיע ברכים: נמלא את מקומו עד כמה שנוכל; יתגדל ויתקדש שמייה רבה! כך גם ההספד.

אך יש דבר מיוחד בהספד חכם החותם תקופה, אחד שמותו מסיים עידן. כאן ההיעדר גדול ומורגש יותר, ואחריות הנשארים מתעצמת. כדי למלא את מקומו במציאות חדשה, חייבים קודם להכיר שהמציאות היא חדשה! להמשיך כדאשתקד יוליד אסון. את זה הבין יפה רבי יצחק בן אלעזר כשהספיד את רבו. פטירת רבי יוחנן, עורך תלמוד ירושלמי (כמאה חמישים שנה לפני עריכת תלמוד בבלי בידי רבי יוחנן) סימלה סוף תקופה (לא כאן המקום להאריך בשינויים שחלו מאז). תקופה חדשה, כמו יום חדש, מתחילה כעין לילה; בחושך, בקושי. אם מודעים שהשמש שקעה וכעת לילה, ניתן לתפקד ולהמשיך בחיים. נוהגים ברכב בלילה ואין בעיה, בתנאי שידעים שעכשיו לילה. הנוהג בלילה כאילו הוא יום, מסכן את עצמו ואת הבריות. מסתדרים טוב בלילה, בהיעדר האור והחום; אם מכינים מבעוד יום. בונים בתים, מתקינים חשמל, תאורה ומיזוג; ופועלים יפה גם בלי תנאי אור יום.

אבל מה קורה אם השמש שוקעת בצהרים? השקיעה הפתאומית באמצע היום משאירה את העם בלי ההכנה הדרושה ללילה. במות רבי יוחנן הרגישו ששקעה חמה, יום הסתיים, המנהיג הדגול אינו; ואין ערוכים ליום החדש המתחיל בחשכת לילה. 'קשה היום לישראל כיום בוא השמש בצהרים' קרא רבי יצחק בן אלעזר.

אם הסתכלות זו נכונה במות רבי יוחנן, היא אמיתית פי כמה בהסתלקות רב אשי. אחריו מתחילה תקופה חדשה ושונה. אין עוד אמוראים, הוא 'סוף הוראה'. דרך לימוד המשנה והמסורת הקדומה, חידושי דין מדרשות פסוקים ופסיקת ההלכה; כולם השתנו. אפשר לומר שמלבד חורבן בית המקדש השני, לא היה מפנה משמעותי כמועד עריכת תלמוד בבלי.

את כל זה ידע רב אשי. הוא הכיר שהוא מסמן במותו סוף תקופה. לא סקרנות הביאה אותו לשאלה, מעוררת התמיהה. הוא בחן את אלה, שכנראה עמדו לרשת את מקומו, אם מכירים שמתחילה עת חדשה. כששמע אחד המרעיף שבחים – משווה אותו לארז, ללווייתן – חשב: הוא לא יספיד אותי. והשני אינו יודע אלא לבכות. גם הוא לא יספיד. ראוי לבכות, אבל המנהיג ידע להעריך את המצב, להגדיר לעם

את המציאות החדשה ולהכינו למה שיבוא מחר. אלה אינם ראויים להנהיג את העם, ובאמת לא שומעים מהם אחר כך. כמה צדק הרב בהדרכתו – שמא ציפה רב אשי להספד של רבי יוחנן.

עם הכרה זו נחזור לסוגיית אנשי כנסת הגדולה במסכת יומא. התקשינו להבין את המחלוקת בינם לירמיה ודניאל. מדוע לא זכו הם לראות כאנשי כנסת הגדולה? האם חששו לכזב יותר מחכמי בית שני?

אם נבדוק מהר את תרומתם של אנשי כנסת הגדולה, נרגיש בנוסח תפילה שתיקנו (ברכות דף ל"ג עמוד א) וסדרי קהילה שהעמידו (בבא קמא דף פ"ב עמוד א). החוקרים חלוקים אם תקנו גם בית כנסת. אם כן, רואים חידוש עצום. תיקנו בית כנסת בזמן שבית המקדש קיים, מקדש מעט המתחרה במקור הקדושה. מה המשותף לתקנות אלה? הכנה לגלות ארוכה.

נתאר מצב של חורבן וגלות. עם ישראל מתפזר לארבע קצוות תבל בלי דפוסי קהילה ומסגרת תפילה, עם או בלי בית כנסת.

נעלה אפשרות שייצאו שליחים מרבן יוחנן בן זכאי, מרבי אליעזר ורבי יהושע – גדולי האומה בעת החורבן – עם הצעה לנוסח תפילה ועם תקנון לאוטונומיה קהילתית. האם יש סיכוי שדבריהם יתקבלו, אם בכלל יגיעו לכל גלות? אבל אחרי מאות שנים של תפילה אחידה והרגלי הנהלה בארץ ישראל, המשיכו במסגרות חיים אלה בכל מקום. לאן שיהודי יגיע היום, באיזו שפה שמדברים ברחוב; הוא ירגיש בבית בבית הכנסת המקומי, בכל עדה ובכל נוסח. אנשי כנסת הגדולה הבינו כבר בתחילה שבית המקדש הזה לא יעמוד עד ימות המשיח (עיי' סוף ספר אור ה' לרב חיסדאי קרשקש). בחכמה רבה ראו את הנולד והכינו את עם ישראל למציאות הקשה של קרוב לאלפיים שנה. הדור שלנו הוא העדות למידת הצלחתם העצומה.

ניתן להציע שלא היתה מחלוקת בין ירמיה ודניאל לאנשי כנסת הגדולה. ירמיה ניבא שנחזור לארץ כעבור שבעים שנה (כ"ה, יא-יב; כ"ט, י). אתמול ראינו את נוראות ה', ומחר נראה שוב. שבעים שנה לעם הן כהרף עין. דניאל קרוב יותר לשיבת ציון, ובטוח שנראה מיד את גבורות ה' כפי שראינו לפני חורבן בית ראשון. אם כעת לא רואים, לא אומרים. יודעים בהקב"ה שאמיתי הוא, ולפיכך לא כיזבו בו. אנשי כנסת הגדולה ידעו שאם ידריכו את העם כקודמיהם; ראינו פעם ועוד מעט נראה שוב, אין סיכוי שיחזיקו מעמד. שבעים שנה כן, לא כאלפיים שנה. היו חייבים ללמד שיש דרך אחרת לראות. לא בעיני בשר; אלא בראייה טובה יותר, בעיני רוחם. כשבית המקדש עומד בתפארתו, הכינו ותיקנו לזמן שלא יהיה.

הם פעלו בשלושה מישורים; הגדירו את המציאות, העלו חזון לעת החדשה ותיקנו תקנות למעשה להדריך ולשמור על העם לאורך הגלות. מפעלם הגדול זיכה אותם לתואר נדיר, אנשי כנסת הגדולה.

ייתכן שהמקור להבנה זו נמצא במסכת יומא (דף ל"ט עמוד ב). מסופר שם על שמעון הצדיק ששימש כהן גדול ארבעים שנה בזמן בית המקדש השני, וזה קורה במוצאי יום כיפור של שנתו האחרונה.

תנו רבנן, אותה שנה שמת בה שמעון הצדיק, אמר להם: בשנה זו הוא מת. אמרו לו: מנין אתה יודע? אמר להם: בכל יום הכפורים היה מזדמן לי זקן אחד, לבוש לבנים ועטוף לבנים. נכנס עמי ויצא עמי. והיום נזדמן לי זקן אחד, לבוש שחורים ועטוף שחורים. נכנס עמי ולא יצא עמי. אחר הרגל, חלה שבעה ימים ומת (בכ"ט תשרי ג' תמ"ח).

הרמז שקוף, אבל מה בא סיפור זה ללמדנו? מי יודע את יום מותו? מי מגלה, אם כבר יודע? מה מקום סיפור זה בבבלי?

ניזכר במשנה בפרק ראשון במסכת אבות: שמעון הצדיק היה משיירי אנשי כנסת הגדולה. הוא סוף תקופת הזוהר של אנשי כנסת הגדולה. משמים גילו לו שתקופה גדולה זו באה לקיצה. חשוב שהוא ידע ויודיע למכיריו. תקופה מסתיימת, ויש להיערך לתקופה חדשה. חיי האומה בלי אנשי כנסת הגדולה שונים ממה שהיה בזמנם. משמעון הצדיק למדו רבי יצחק בן אלעזר ורב אשי. רב אשי הכניס סיפור זה לתלמוד בבלי. כאן המקור לחשיבות הידיעה שתקופה מסתיימת ותקופה חדשה מתחילה. כאן הניחו יסוד לבירור המעבר המשמעותי בין הדורות.

אם ראוי אני להעריך את תרומתו של אחי הגדול לחינוך הדור, למחנכים הרבים ולתלמידיו הפזורים ביבשות שונות; אסיים ואומר: הוא השכיל להגדיר את המציאות החדשה. הוא הכיר שמצב עם ישראל בגלות ארה"ב ובמדינת ישראל שונה ממה שהיה בדור וברורות שלפני כן. כשראה מה שאחרים לא ראו, המשיך בחזונו הגדול. מה עושים כעת? מה משנים ומה משמרים? מה מתאימים ומה מחדשים? במעוף של ענק הרכיב וניסח חזון החינוך הראוי לזמן הזה. ועוד הרבה לתכנן למעשה את המסגרות המתאימות להביא להגשמת החזון הגדול. אחי הגדול היה המורה הגדול של כולנו.

אבל אין די בהעלאת מעשיו הגדולים. לא נצא ידי חובה בשבחים ובנאוים יפים על מה שהיה. גם לא נועיל בקריאת אבל ויגון לכל שחסר לנו כעת. נלמד מאנשי כנסת הגדולה ונישא באחריות – כל אחד כיכולתו, כל מסגרת כהבנתה – לתרגם את החזון הגדול של סימור פוקס למעשה חינוכי. בזה נמלא את המוטל עלינו. בזה נכבד את זכרו. נמשיך בעזרת השם את דרכו.

פגישה עם מחנך

אמי בוגנים

פתאום אתה מגיב כמותו, אפילו שומע את קולו מתגנב לקולך ומדבר מגרונך. רק אז אתה תופס את כל מה שהוא ניסה לומר לך לפני עשרים ושלושים שנה. אתה מגלה עד כמה הוא הכשיר אותך למצבים אלה ממש, שגם הוא גם אתה לא צפיתם כלל. למדתי ממנו את האמנות העדינה של הקיזוז – כל החלטה כרוכה ברווחים ובהפסדים ועלי להשוות ביניהם לפני שאני מקבל החלטה. למדתי לברור את הנסיבות ולפעול בזמן אמת או להיות לא-יעיל. לברר מכל התאוריות המנומקות רכשתי ממנו את חכמת המוסכניק, זה שאינו מתעקש יתר על המידה כאשר הוא נתקל בקשיים ואינו מגלה את גורם התקלה – הוא פשוט סוגר את מכסה המנוע וחוזר אליו כעבור שעה במבט חדש. למדתי ממנו שכל תורת הניהול היא בהקפדה על זמנים ועל נהלים ובהתמדה שעלינו לגלות בהשגת היעדים. הוא ידע שאנחנו נוטים לרחות החלטות קשות ושהרחייה מעיבה על חיינו יותר מאשר מקלה עליהם – צריך לדעת מתי לקפוץ ולשאת באחריות לקפיצה. הוא גם ידע שהעולם מלא רעשים וטרדנים ושלפעמים כדאי וראוי להתעלם מהרעשים ולהוריד את הטרדנים מעלינו. אני עדיין שומע אותו אומר לי:

“למה שאתה לא תישן בגללו, עשה כך שהוא לא יישן בגללך.”

במשך שנים נקלעתי למצבים שבהם לא היתה לי ברירה אלא לתת לו להכתיב לי את פתרונותי ואת תגובותי. לא פניתי אליו, לא בכתב ולא בעל פה. הוא כפה את עצמו עלי – גם כשהפרידו בינינו אלפי קילומטרים. כל עוד חי התרעמתי על עצמי קלות שאני נוטה לחקות אותו, לגלגתי קצת על נטייתו זו. אחרי מותו לא התלבטתי עוד. ירשתי את חכמתו, אוכל לעשות בה ככל שיעלה על רוחי. הסתלקותו אפילו שחררה ביטויים שלא העזתי להעלות על דל שפתי בעודו חי, כאילו פטרה אותי מלהקדיש לו זכויות יוצרים אינטלקטואליות או מוסריות. יותר מפעם אחת תפסתי את עצמי אומר למישהו:

“אני מומחה לכישלונות, אולי תלמד מהם?”

בדרך כלל זה קרה בחברת צעירים נלהבים שאינם תופסים עד כמה המציאות מסובכת או עד כמה העולם כבד מכדי לשנותם בעזרת רעיון או נוסחה. היתה לו דרך

אחרת, אישית פחות ודידקטית יותר, להסב את תשומת לב תלמידיו ועמיתיו לאופיה המסובך של המציאות:

”תרשה לי לסבך את השאלה.”

לפעמים המסו שאלותיו את הבעיות, לפעמים האירו אותן באור חדש. אפילו את תרגילי ההשגחה וההתחמקות שלו אימצתי לעצמי בשקיקה:

”אני לא יודע לענות, עלי עוד ללמוד ולחקור.”

כך אפשר לדחות את הלחצים למהר ולתת תשובה, להרוויח זמן, לתת לבלתי צפוי לפתוח אפיקים חדשים. ככל ש”ישנים” על החלטה היא בשלה וטובה יותר; ככל שמרכיבים להתייעץ עם מומחים ועם עמיתים, ההכרעה איכותית יותר. אין מדובר בדמגוגיה אלא בחכמת האדם, וכל ניסיון להאשים אותו, ועכשיו אותי, במניפולציה – יהיה בגדר כסילות ללא תקנה. חכמת האדם כפי שהיא באה לידי ביטוי מפי אריסטו, מפי הסטואה ומפי חז”ל היתה מומחיותו האמיתית של שלמה פוקס ועל חכמה זו שהנחיל לי אני אסיר תודה. אתו למדתי שמנהיג גדול, או אם תרצו הנסיך הטוב והמייטיב, הוא כאדם המגשים את חלומות הילד המפפעפים בו, הוא כאלכימאי.

*

אם מלומד שהולך לעולמו משול לספרייה שנשרפת, מלומד רב-פעלים, מורה ומנחה, משול לעולם שחרב. אני מהמהללים ואיני מהמשקרים. לא אסתיר שאהבתי את האיש כאב וכמורה, לא אסתיר שכעסתי עליו כעל אב ומורה. לא אסתיר שאני חב לו כל מה שאני יודע בחינוך יהודי, לא אסתיר שלא תמיד הסכמתי עם כל עמדותיו. לא אסתיר שאני חב לו כל מה שאני יודע בפוליטיקה של החינוך, לא אסתיר שלא תמיד הסכמתי עם כל מהלכיו. הוא היה מורכב, אבל לא נתקלתי מעולם באדם מעניין או כישרוני שלא היה מורכב. פעלתנותו המבורכת היתה פרי מורכבות אישיותו. אני נתלה בבודלר דווקא, גדול המשוררים בכל הזמנים, כדי להבליט את מגרעותיו: ”אנו יודעים”, הוא כותב, ”שגאונים גדולים אינם טועים למחצה ושהם נהנים מהפריבילגיה של הלא-יֵאמָן מכל הבחינות.”¹ בודלר ידע על מה הוא מדבר. אני חושב שגם פוקס היה חותם על משפט זה. בעבורו לא פחות מאשר בעבור אחרים.

1 “On sait que les grands génies ne se trompent jamais à demi, et qu’ils ont le privilège de l’énormité dans tous les sens.” Baudelaire, C. “Salon de 1846”, La Pléiade, Vol. II, Editions Gallimard, p. 441

רק אנשים מורכבים עשויים להתמודד עם מצבים שנעשים מורכבים יותר ויותר. מורכבותו של פוקס היתה (בנקודה זו אני מקנא בו) תכונתו החיונית ביותר. בשורה התחתונה הערכתי וכיבדתי אותו. נרקם בינינו סיפור מופלא של מורה-תלמיד, של עמיתים לעבודה, ולא פחות חשוב – כפי שהתלוצצנו בינינו, של "אמריקאי ומרוקאי".

*

כשבאים לברר מהי חכמת האדם, נתקלים בתורת השקר. השקרים הקטנים והעילאיים; השקרים המודעים והלא מודעים; השקרים הנפוצים והנדירים. האדם הוא שקרן בלתי נלאה. הוא מסתיר את תשוקותיו, הוא מסווה את מניעיו. לא חסרות סיבות לשקר. האמת אינה תמיד נוחה – לא לאומרה, לא לשומעה. במקרים אחדים עדיף להסתירה מאשר לחשוף אותה. במקרים אחרים לא תמיד כדאי לומר אותה, ולא תמיד אפשר לומר אותה או לשמוע אותה, גם כדי להגן על עצמנו ובעיקר על אלה שברגשותיהם אנחנו מתחשבים ושבטובתם אנחנו רוצים. מונטסקייה, מראשוני ההוגים המדיניים של העידן המודרני, נותן שלוש עצות לכל מי שרוצה לכבד את עמיתו: "אנחנו מדברים עם אנשים בעלי תחושת חשיבות עצמית (vanité) לא פחות חזקה מתחושתנו אנו ותחושתם נפגעת ככל שתחושתנו מתחזקת. יש מעט אמיתות חשובות שבשמן שווה להתעלל במישהו או להוכיח אותו על שהוא אינו מכיר אותן. ועצתי האחרונה היא שכל מי שמתערב ללא הבחנה בכל שיחה הוא אידיוט או מישהו שמחפש את אושרו בעצם זה שהוא אידיוט.²" אי אפשר להגיע לפשרה או להסכמה עם הזולת בלי ללכת לקראתו, להשלים עם מגרעותיו ולהביאו בהדרגה למקום מבטחים. אי אפשר להסתדר עם האחרים, בין קרובים ובין רחוקים, ללא שקרים קטנים. אי הבנה מתגנבת תדיר ליחסים בין אישיים ולא תמיד אנו עומדים עליה. קשה להגיע ללב של הזולת, לשכנע אותו שהוא טועה או צודק, וספק אם דו-שיח מניב הבנה: "קיימים חולאים," אומר סנקה, "שאפשר לרפא רק בעזרת בדיות.³" ביחס לזולת, כנות מלאה אינה תמיד אפשרית, מועילה או אפילו מוסרית. לרוב אנחנו רגישים יותר למניעינו מאשר למניעי האחרים ואנחנו נוטים להניח את הצדק, את היושרה ואת הכנות לצדנו. גם כאשר אנחנו מורשעים אנחנו נוטים להחזיק בצדקתנו, ולא להודות בטעות, בכשל, או חמור יותר – בסטייה מוסרית, הרווחת בקרבנו הרבה יותר מכל דבר אחר. חכמת האדם היא נחלתם של הוגים מדיניים – מאריסטו עד ליאו שטראוס וחנה ארנדט עבור דרך מקיאוולי – ואינה נחלתם של מטיפי מוסר או של פותחי ספות פסיכואנליטיות.

2 .Montesquieu, *Pensées*, 626, La Pléiade, Editions Gallimard, p. 1149

3 .Sénèque, *La colère* III, XXXIX, 4

שלמה פוקס לא עסק במחשבה מדינית. אולי חשש לגלות שחכמת האדם היא פוליטית במהותה ושהחינוך, שכה הימר עליו כדי לשנות את האדם ואת החברה, הוא פוליטי יותר ממוסרי. בניגוד אליו, לא התאפקתי: צללתי לתוך המחשבה המדינית ולו כדי להיות יעיל בניסיונותי החינוכיים להנחיל יושר, לטעת הגינות ולהתנער מגיבוב ההטפות מבתי מדרשיהם של הוגים פוסט-מודרניים למיניהם שהחלו לשטוף את הארץ. תרומתו של פוקס להכשרתי לא היתה, אני מודה, בתכנון תכניות לימודים או בתורת המנהיגות, אלא בהברקותיו – בעודו עומד בצומת הרגיש שבין חינוך לפוליטיקה.

*

המועמדים לתכנית עמיתי ירושלים נתבקשו לכתוב הצעת פרויקט שאת היתכנותו הרעיונית היו רוצים לבדוק במהלך לימודיהם. היא אפשרה לבוחנים להבין את מאווייו החינוכיים של המועמד ולתחום את ההתמחויות שיידרש להן. במהלך שליחותי בצרפת הייתי עד לראשית קריסתן של תנועות הנוער הציוניות-חלוציות. ראיתי איך הן מתקשות לעמוד באתגרי תרבות הפנאי והנופש שלא סבלה דחיית סיפוק כלשהי. הצעירים לא התעניינו לא ביהדות ולא בציונות. הם לא חיפשו משמעות, לא התעסקו בעתיד כדור הארץ, לא חיפשו הגשמה. הם רצו רק ליהנות. בסוף שנות ה-70 של המאה ה-20 לא סבל פולחן הנופש מכל הגבלה, וראיתי איך מתבגרים מבתים טובים נוהים בהמוניהם אחרי השמש לכפרי בילויים למיניהם, שם יוכלו להתנהג כאוות נפשם. בזמנו היתה הפעילות שם שדה למימוש עצמי. היא זימנה התפרצויות אנרכיסטיות רגעיות שהרפו במקצת את הלחצים שהמתבגרים היו נתונים בהם בבתי הספר או באוניברסיטאות. בהיותם בחופשה הרשו לעצמם לשבש את סדר היום הרגיל שלהם – להתעורר מאוחר וללכת לישון מאוחר; להסיר מעליהם חלק מהמגבלות הכובלות אותם – בנושא אוכל ושתייה לדוגמה; ואפילו להפר כמה מהערכים המוסריים שעמדו ביסוד חייהם הרגילים – להתרועע עם דמויות מפוקפקות ולהתנסות בחוויות אסורות. הנופשים אימצו לעצמם דמויות אחרות או נתנו לדמויות אחרות להשתלט עליהם. אחד מהוגי תרבות הפנאי והנופש הבולטים ביותר באותה תקופה כתב: "במהלך אותן נדידה וטעייה, אם מאופקות ואם מופקרות, המאפיינות את הפנאי, אנו מגיעים לביטוי עצמי שלם יותר, באמצעות הגוף, החושים, הרגשות, הדמיון והרוח. מדובר בזמנים שבהם, אם להשתמש בפרסומת החוזרת על עצמה במספר כפרי נופש, 'מתפרקים' על חוף הים, חשופים לקרני שמש חולפת, בעירום לא-שיגרתי."⁴ באותם רגעים הנופשים ממעטים לכבד כללים ומוסכמות, מכלים כבתוך חלום, ותחושת החופש שלהם מרקיעה

שחקים – חופש קמאי למדי, ללא מגבלות, ללא נורמות, ללא משימות. תרבות הפנאי והנופש ערערה את אושיות המוסר של החברות המערביות. העבודה הפכה מחדש לקללה מתמשכת היוצאת להפסקות קצרות.

לא נעלם מעיני שתרבות הפנאי והנופש טיפחה ערכים הדוניסטיים שעמדו בניגוד לערכים ההלכתיים של היהדות, רובם נזיריים למחצה. היא הטיפה לאושר חדש שהסתכם באמירה: "כל מי שאינו מנצל או אינו יודע לנצל את זמנו הפנוי הוא אדם מוגבל איכשהו, מפגר משהו, מתוסכל כלשהו."⁵ היו שטענו כי מהתרבות החדשה מבצבץ ניהיליזם; אחרים טענו שניאור-אליליות גלומה בה והיא משותפת לכל הבריות, בלי הבדל גזע, לאום, מעמד חברתי ושייכות דתית. היא כורכת יחד הדוניזם, עתים מרוסן, עתים פראי, ואנומיה רגעית – אם לא מתמשכת. חיים את חיי הרגע בלי להתעסק בעתיד יתר על המידה, מבליים בסוירים ביערות, מתפנים לכל מיני פולחנים. אלן בלום מבחין בפולחן המימוש העצמי המאפיין את הניאור-אליליות החדשה כהונאה עצמית:

"There is certain rhetoric of self-fulfillment that gives a patina of glamour to this life, but they can see that there is nothing particularly noble about it. Survivalism has taken the place of heroism as the admired quality."⁶

מחנה שלישי רואה דווקא בפיתוח תרבות הפנאי והנופש עיתוי לתחייה מחודשת: "הפנאי", דומזדייה כותב, "מבטא את מקבץ השאיפות של האדם הבודד בחיפושיו אחרי אושר חדש, הכולל חובות חדשות, מוסר חדש, פוליטיקה חדשה, אורחות חיים חדשים. תרבותו עשויה להיות אולי יסודית וכוללנית יותר מתרבות הרנסנס."⁷ בעיני חסידיה, התרבות החדשה מפיקה את מיטב התועלת מגילוייה ומיישומיה של המהפכה התעשייתית.

כבר באותה תקופה הבנתי שליהדות, כפי שהתגבשה במהלך אלפיים שנות איסורים ואיפוקים, סיכויים קטנים לנצח במאבקה בפיתויים של תרבות פתוחה המעודדת נישואי תערובת והמטפחת בדרכה דת אזורית אוניברסלית. לא ראיתי טעם להיאבק בה אלא ביקשתי לנצלה לצורכי שימור מורשת אנושית מהעקשניות ומהמרתקות ביותר. לא

⁵ Dumazedier, J., *Vers une civilisation du Loisir*, Editions du Seuil, 1962, p.21

⁶ Bloom, A. *The Closing of the American Mind*, New York: Touchstone, Simon and Schuster, 1987, p.84

⁷ Dumazedier, J. *Vers une civilisation du loisir*, p.238

רציתי להפקיר את התחום לכל מיני עובדי שמש וסוחרים פנטזיות. החשיבה על החינוך הקרוי בלתי פורמלי, שהיתה אז תלויה תנועת נוער, באותה מידה שהחשיבה החינוכית הפורמלית היתה תלויה בית ספר, לא הלמה עוד את הרגלי הפנאי והנופש שהחלו להשתרש באוכלוסייה. התחקיתי בתמימות אחרי המשאבים החינוכיים הטמונים בתרבות החדשה והצעתי לשקול הקמת מסגרות שיענו על מאוויי הצעירים ויתאימו לדפוסי ההתנהגות החדשים. הצעתי לשקול להביא צעירים יהודים למרכזי נופש, שם יוכלו להיפגש בינם לבין עצמם, להתוודע לאורחות חיים יהודיים, ללמוד ציור, פיסול או תורה, ולחוות חוויה מרנינה יותר מזו שנכפתה עליהם בסדנאות לבירור הזהות היהודית, במוזיאונים ליהדות ובכיתות הסגריריות של בתי ספר משלימים למיניהם שהכינו אותם לבר או לבת המצווה. חברי ועדת הקבלה לא הסתירו את הפתעתם, ובמידת מה את אכזבתם מהצעת הפרויקט שלי. שוב לא השתעשעתי ברעיונות עילאיים. לא בית ספר למחוננים ולא מוסד להכשרת מורים. לא שיטה מהפכנית להוראת תלמוד ולא תרופת פלא למניעת התבוללות. רק מרכזי נופש בעבור צעירים יהודים מרחבי העולם:

“אתה בעצם מציע להקים 'מועדון היס-התיכון' ליהודים.”
 “הלוואי.”

הפרויקט שלי לא התממש. בדיקת היתכנות הראתה שהוא אינו כדאי מבחינה כלכלית, אלא אם נפתח את המרכזים גם לקבוצות של צליינים נוצרים בתקופות השפל בתיירות היהודית. אבל לפעמים, כשאני רואה את אלפי הצעירים הבאים מהתפוצות במסגרת תכנית “תגלית” – חינם! איני יכול להימנע מלחשוב שהוגי הרעיון מתייחסים למדינת ישראל כאל כפר נופש אחד גדול.

*

תכנית עמיתי ירושלים נועדה לאתר מחנכים בתפוצות ולהציע להם להשתלם בירושלים במשך שלוש שנים. ההנחה היתה שרק אנשים מוכשרים יוכלו להקדיש מסמכותם ומיוקרתם על קהילותיהם, ולשפר את תרומת המקצועות הקשורים לחינוך יהודי. התכנית ענתה במידת מה על רצונותיה של הסוכנות היהודית בראשות אריה דולצ'ין לשנות את דפוסי התערבותה בקהילות היהודיות. השליחים התקשו למלא את תפקידם בקרב קהילות שהתארגנו מחדש, והבינו שפני חבריהן אינם לעלייה. השליחים יכלו להיות שגרירים רק לתקופות קצרות, ולא היה בכוחם לעשות עבודה חינוכית מאומצת לתקופות ארוכות. מחנכים בכירים הקשורים למוסדות הלאומיים שיאישו עמדות מפתח בקהילות נראו אז כחוליות קישור חשובות, כדי לקדם את החינוך היהודי

ולהשלים את מלאכת השליחים ואף להחליפם. בוגרי התכנית, משכילים ומיומנים, היו אמורים לשהות בחוץ לארץ תקופות ארוכות, להתמיד בניסיונותיהם להטמיע שינויים ולהקים מוסדות חדשים. התכנית לא נרקמה מאחורי גבה של הסוכנות היהודית אלא בעירודה, בחסותה ובתמיכתה. חיים זוהר, המזכיר הכללי של ההסתדרות הציונית, הקים את תכנית עמיתי ירושלים עם פוקס, ועד לשנת 1994, כמעט תריסר שנים, היא היתה חלק מהסוכנות היהודית והתנהלה על פי הנהלים המקובלים בה. בטקס ההכרזה על הקמת תכנית עמיתי ירושלים, ב-13 ביולי 1981, הבהיר זוהר שמטרת התכנית היא "למצוא אנשים המקרינים השראה, בעלי עצמה אינטלקטואלית ורגשית ולהכשירם כדי שיוכלו בכוח אישיותם וכישוריהם ליצור סביבם מרכזי חינוך יהודיים דינמיים שהשפעתם תגיע לרבים." למחזור הראשון גויסו עשרה עמיתים, כולם מחוץ לארץ. לקראת המחזור השני נפלה ההחלטה לכלול גם ישראלים שפניהם לחינוך יהודי בתפוצות. קבלת ישראלים לתכנית היתה אמורה לפרוץ את הבועה של אנשי חוץ לארץ ולהפרות את השיח, הסמוי והמפורש, בין ישראל לתפוצות.

מסגרת הלימודים היתה נוחה למדי. מלבד יום של לימודים משותפים וערב אחד בשבוע, יכולנו ללמוד כראות עינינו. נרשמנו לאוניברסיטה העברית ובחרנו בשיעורים שתאמו את סקרנותנו או שיכלו לקדם את מחקרנו. לכל תלמיד, שנקרא "עמית", מונה מנחה אישי שתפקידו היה להושיט לו עזרה, לעקוב אחרי לימודיו האישיים ולשמש לו בר פלוגתא בפיתוח הפרויקט שלו. במסגרת הלימודים המשותפים עסקנו בארבעה תחומים עיקריים: מחשבת ישראל, חינוך יהודי, יהדות זמננו וישראל. לא היתה כמעט דמות בולטת אחת באקדמיה או מחוצה לה שלא נפגשנו אתה פנים אל פנים; לא היה אורח רם מעלה שהגיע לארץ, לאו דווקא בהזמנת התכנית, שלא בילינו אתו שעות. פוקס שימש מנהל וישב אתנו כל הזמן, לא מחמיץ שיעור אחד, לא מרשה לעצמו דקה של איחור ולא מוותר לאחרים על דקה של איחור. הפלא היה שהאיחורים נעלמו. אפילו המרצים דייקו, הישג אדיר כשלעצמו במדינה שהתנהלה באיחור כרוני בכל התחומים. לא הרשינו לעצמנו לאחד כי לא דובר רק בעמידה בזמנים אלא בשינוי תרבות שהיינו אמורים להנחיל לאחרים. בעיני פוקס לא היתה שום סיבה לאחד: לא ילדים ולא הורים חולים, לא פקקים ולא חפצים חשודים. דני מרום, עוזרו הנאמן, מזכיר את קבלת הפנים שהועיד למאחר הראשון:

"איך ייתכן שאני היחיד שלעולם אינו מאחר לשיעורים האלה? ודאי שאינני עסוק פחות מכל אחד אחר כאן?"

מהר מאוד פיתחנו לנו הרגלים של תלמידים מתפרעים והנוהג המגונה ביותר היה להפריע למורים ולמרצים בשאלות הבהרה. קראנו חומר רקע למכביר וההרצאות

נראו לנו מיותרות. מלבד כמה מרצים, נתן רוטנשטרייך ויוסף בן-שלמה לדוגמה, מיצו האחרים את דבריהם בתוך עשר דקות. להם לא היה הרבה לומר ולנו לא היתה הרבה סבלנות. במקום לסבול הצקנו למרצים. לא מתוך רשעות אלא מתוך שעמום. ככל ששאלנו הפקנו את המיטב; ככל שהקשינו התעניינו יותר. הלימודים המשותפים היו מעמסה על רובנו אבל הם אפשרו לנו לנהל דיונים מרתקים בהנחיית פוקס, דיונים שתרמו לא מעט ליצירת שפה מקצועית משותפת בינינו. הם הכניסו אותנו לעולמות שספק אם היינו מסתכנים בהם לבדנו. דוד פלוסר חשף לפנינו את הברית החדשה ושיתף אותנו בהערכה שרחש לרבי מנצרת, משה גרינברג נשמע כתלמידו של הנביא יחזקאל, דוד הרטמן הרביץ בנו את משנתו שהדביק משום מה לרמב"ם. מהר מאוד עמדתי על חולשות התכנית ועל מגבלותיה. היא התנהלה כבתוך בועה, מנותקת מהמציאות העגומה סביב, נמנעת מלהיכנס לניתוחים מדיניים-תיאולוגיים במצבו של היהודי בעולם פוסט-שואה. במחשבת ישראל נתלו כולם ברמב"ם, כאילו כל מה שנאמר וכל מה שייאמר על היהדות מצוי בכתביו. לא הבנתי, לא אז ולא עכשיו, למה עלי להתעסק בעמדות הצמודות לשיקולים קוסמולוגיים שאבד עליהם כלה, בתארים חיוביים או שליליים של אל שספק אם שרד מאושוויץ. בפסיקה שלא כבלה ולא יכלה לכבול אותי. התבונה דיברה מגרונם של רוב המרצים והשיעורים היו נטולים כל רטט מיסטי. אני לא זוכר שיעור אחד בקבלה או בחסידות, בשירה או בספרות. מהשיעורים בחינוך יהודי איני זוכר הרבה מלבד סכנת ההתבוללות האיומה הרובצת על היהודים עקב נישואי תערובת.

כבר אז לא היתה דיאגנוזה אמיצה על מצב היהודים ברחבי העולם ועל הגורמים המאיצים את התבוללותם. דובר הרבה על התערערות המסורות בעקבות האמנסיפציה; על הפיתויים האורבים ליהודים בחברות הפתוחות; על קריסת המערכות הקהילתיות; על השתכחות מקורות היהדות בקרב הדור השני והשלישי למהגרים לאמריקה או לצרפת. לעומת זאת דובר מעט על התנאים הרגישים שנוצרו עקב השואה והקמת מדינת ישראל. בנושא השואה נתלינו במשנתו הדלה של אמיל פקנהיים על "הסתר פנים" ובקריאתו לנצח את היטלר. בנושא ישראל נתלינו בתעוזתו של הרב קוק שידע לקרוא את רוח זמנו ולרתום את חסידיו למבצע התחייה והגאולה הלאומית. הרגשתי, אני מודה, כאורח זר באותו עולם של למדנות שפנתה לכיוונים סותרים. אולי בגלל מוצאי, אולי משום שלא הבנתי מה רוצים מהיהודים. קולו של אלוהים נדם. עוד לפני השואה חיבר קפקא מדרש חדש שכמותו לא נראה ולא נשמע. אחרי השואה חיבר פאול צלאן שירים שהביעו את החלל שנפער בעולם היהודי. לא יכולתי לעבור בשתיקה על השואה שמוטטה את הציוויליזציה המערבית וערערה כל אמונה, בין באלוהים בין בקדמה. ביקשתי תשובות, קיבלתי טיוחים. תיאולוגיים, מדיניים, סוציולוגיים,

פסיכולוגיים. לא הייתי בנוי לחשיבה מפותלת ועוד פחות לחשיבה מגומגמת. או שעוסקים במדע ובפילוסופיה של המדע ושוקים, כהמלצת ויטגנשטיין, על כל השאר; או שמפרשים את נוכחותנו בעולם ומתבססים, כהמלצת היידגר, על משוררים או כהמלצת לוינס על חז"ל. למעט רוטנשטרייך, לא מצאתי חשיבה איתנה ואמיצה השולטת במקורותיה ובשיטותיה. מאז המצב רק הירדד, לעניות דעתי, עם הסתלקות דור הנפילים שקיבל את הכשרתו בגרמניה.

מסד ספרים

פוקס נמנע מלהיכנס לדימוי סרק שלא הובילו לשום מקום. הוא הקשיב, ואיני יודע אם צהל או נואש. הוא הרבה לדבר על האצ'ינס ועל ה-*Great Books* שלו. רוברט מיינארד האצ'ינס (Hutchins), נשיא אוניברסיטת שיקגו בשנות ה-30 וה-40 של המאה ה-20, התפרסם הודות לתרומתו לשינוי פני ההשכלה הגבוהה בארצות הברית. הוא נשא את דגל "הספרים הגדולים" שעוד יניב, גם בזכות מאמציו של פוקס, את רעיון "ארון הספרים היהודי". אצל האצ'ינס מדובר באוסף של ספרים המסמלים את שיאי המחשבה האנושית בשלושת אלפים שנים של יצירה ספרותית-הגותית, החל מהומרוס, מאפלטון ומאריסטו וכלה בפרויד ובדיואי. בעיניו היתה קריאה בספרים אלה מחובתו של כל אדם משכיל, אם אמריקאי ואם אירופי, הרואה את עצמו כבן תרבות. לדידו כל אותם ספרים הם החוליות החשובות ביותר בשרשרת הציוויליזציה האנושית: ספרייה עולמית-אוניברסלית, או כדברי אחד ממעריציו "חגיגה עשירה, דינמית ואין סופית של הרעיונות והתשוקות האינטלקטואליות"⁸. מדובר ב-54 ספרים (שהיו ל-60 כרכים ובהם קרוב ל-150 "יצירות מופת" מכל תחומי הרוח האנושית ומכל הזמנים), אולי אחת המצבות היוקרתיות (והפתטיות ביותר) לספר ולתפקידו בחינוך המין האנושי ובעיצוב דמותו ורוחו. בהקדמתו האצ'ינס כותב:

"איננו מאמינים שספרים אלה עומדים לפתור את כל הבעיות. איננו חושבים שהם היחידים שראוי לקרוא. אולם הם שופכים אור על בעיות היסוד שלנו ויהיה זה אך טירוף לוותר על כל קרן אור. ספרים אלה מצביעים על מקור רוב הקשיים הרציניים שאנו מתחבטים בהם. הרוח שהם מגלמים ודפוסי המחשבה שהם משדרים חשובים לנו היום יותר מתמיד. כל המשתדל להבינם ירצה לקרוא

Cf. Wolf, R. P. "Book Review: The Closing of the American Mind", in R. L. Stone, ed., 8
 .Essays on The Closing of the American Mind, Chicago Review Press, 1989, pp.18-21

ספרים נוספים, שאותם יכין טוב יותר. קריאת הספרים הגדולים והבנתם יספקו לו את הקריטריונים הנחוצים כדי לשפוט את כל השאר.⁹

האצ'ינס מתייחס להיעלמותם של הספרים הגדולים מתכניות הלימודים כאל אסון. בעיניו, האדם המשכיל וההגון, שבפי פוקס נקרא "האדם המחונך", מחפש את קרבתם של מורים גדולים מן העבר ומשתתף בשיחתם. הספרים הגדולים סוללים את הדרך ל"רוח היפה" – *the Good Mind* או *le Bel Esprit* – ולימודם הוא ייעודו של כל חינוך ליברלי, תנאי הכרחי לכינון משטר דמוקרטי ולאורחות חיים דמוקרטיים. קריאה בהם מזינה ומנציחה את "השיחה הגדולה" – *the Great Conversation* – בין הדורות ומעודדת את הדו-שיח בין בני אותו דור. ללא התעמקות בהם, לא ננחיל כושר הבחנה ולא נרכוש את התכונות האזרחיות הנחוצות לקיום חברה טובה: "הם מספקים לנו", האצ'ינס כותב, "את הדוגמאות היפות ביותר למאמצים שהשקיעו בני אדם בחיפושיהם אחרי האמת."¹⁰

פוקס, בוגר אוניברסיטת שיקגו, נשאר חסיד ה-*Great Books*. הוא לא התעסק בדעות, באמונות ובמצוות אלא בדיוקן "היהודי המחונך". הוא לא הפסיק לשאול את השאלה: "מה יהודי צריך לדעת? אילו טקסטים צריכים להופיע בכיבליוגרפיה האישית שלו?" לא היתה לו רשימה – איני חושב; הוא ביקש מאיתנו להרכיבה, והיא אכן הורכבה, כעבור שנים, בידי רות קלדרון, מייסדת מכללת עלמא בתל אביב. אדם מחונך היה איש ספר; יהודי מחונך היה צריך להיות איש ספר. בשנות השמונים המאוחרות היו לאלן בלום, אף הוא תוצר אוניברסיטת שיקגו והאתוס החינוכי-הכשרתי שלה, מילים נוקבות על רדידותם התרבותית של האמריקאים בני דורו, שכל כולה תוצאת התרחקותם מהספר. סביו, אנשים פשוטים, יהודים מסורתיים, לא מתוחכמים מבחינה אינטלקטואלית, נחשבו בעיניו לבני תרבות יותר מבני דודיו, בוגרי האוניברסיטאות הטובות ביותר בארצות הברית ובעלי התעודות היוקרתיות ביותר. הם צללו בטבעיות בספרי הקודש ופירשו את חייהם בהקשר של מסורת ארוכת שנים. הם היו מחוברים למורים דגולים, וקראו את ספריהם כדי להפיק מהם לקחי חיים והנחיות לחיים. הם העריכו את הלימוד לשמו – והתחייבו לו בנשמתם, בחייהם ובמאוייהם האינטלקטואליים. לעומתם התגלו בני דודיו כשטוחים ושטחיים, ומשתמשים בנוסחאות נכובות ובקלישאות ריקות:

Hutchins, R. M. *Great Books of the Western World, The Great Conversation*, William Benton, 1952, p. XII
 .Ibidem, p. 37 10

"איני אומר רק שהחיים מלאים ועשירים יותר ככל שהם מלאים במיתוסים. אני נוטה לומר שחיים המבוססים על הספר קרובים יותר לאמת, משום שהספר מעמיד לרשותנו חומרים העשויים להעשיר את חיפושנו ושהוא פותח לפנינו את הגישה לטבע האמיתי של הדברים. [...] התנ"ך אינו הספר היחיד המרהט את הנשמה, אבל לולא יצירה בעלת אותה סמכות, שאותה אנו קוראים בראת כבוד של אנשי אמונה בכוח, אנו עלולים להישאר ריקים מתוכן."¹¹

בניגוד לצרפת, המתנודדת כל הזמן בין דקארט לפסקל, הצטיירה ארצות הברית בעיני בלום כאומה-בלי-ספר – ללא ייעוד אמיתי, ללא דמויות מופת, ללא עקיבות. אומה המתמודדת עם משבר ערכים מתמשך בעזרת ויכוחים ובידורים אינסופיים. מכסה על היעדר אידאל ראוי לשמו – מלבד האידאל הדמוקרטי שאינו יוצק משמעות לחיים כלל – בטיפוח כישרונות המשחק, אבי כל הכישרונות, ועידוד המירוץ המתלהם אחר היעילות, ההישגיות וההצלחה. בעוניים התרבותי נשענים האמריקאים רק על הכרזת העצמאות שלהם. הביקורות, המחאות והאזהרות של בלום אינן מאפיינות את השיח האינטלקטואלי בארצות הברית בלבד. מוצאים אותן בשינוי אדרת בכתביהם של גדולי המשכילים בכל העולם, הקובלים, לרוב מתוך הרגל הטבוע בעצם הכשרתם ומעמדם, על הרדידות התרבותית של בני-זמנם. אלן (Alain), הוגה הדעות הבולט ביותר בתחום החינוך במחצית הראשונה של המאה ה-20 בצרפת, ראה בקריאה את התכונה המפוארת והמופלאה ביותר של האדם:

"חוששני שהחסר לידידנו מהפרולטריון, " הוא כותב ללא תסביכים, " הוא פחות ידיעה מדעית, שרכישתה קלה למדי, מאשר אותה חכמה עתיקה על טבע האדם המפוזרת בספרים הגדולים שאותם חייבים לקרוא עשירים ושלוישים פעם – ואם בפעם השלושים הקריאה נעימה לנו, בפעם הראשונה היא תמיד קשה ולא נעימה."¹²

בדרכו היה פוקס מאותם משכילים נרגנים וחינניים הרוחשים לתרבות, בייחוד לאותה תרבות הגנוזה בספרים, אמוץ לא מסויג, והמהמרים על הריחוק ועל הזרות כלפי שרידים ארכיאולוגיים, גווילים עתיקים ועתיקות לא שמישות – כהכנה הטובה ביותר להתמודדות עם הצפוי לאדם בדרכו אל הלא נודע.

Bloom, A. *The Closing of the American Mind*, Simon and Schuster, New York & London, 1987, p. 60 11

.Alain, *Propos sur l'Education*, Presses universitaires de France, 1986, p. 216 12

לימודיו של פוקס באוניברסיטת שיקגו עמדו בבסיס תמיכתו האיתנה בפילוסופיה. הוא העריך אנשי רוח, ובייחוד אנשי הגות – יותר מאשר אנשי חינוך. עמדתו בנידון היתה נחרצת למדי. בלא השכלה פילוסופית אין מעפילים לשיאים כלשהם. לא במחקר ולא בעשייה; לא ביהדות ולא בחינוך; לא בפסיכולוגיה ולא בסוציולוגיה. חשיבותה של הפילוסופיה נעוצה לא מעט בעובדה שאי אפשר לעקוף אותה. כך או כך אנחנו ניגשים לתופעות, בוחנים אותן ופועלים כשאנחנו מונחים בפילוסופיה כלשהי, בין מובלעת ובין מפורשת. בכל מקרה ומצב אנחנו מתבססים על דעות קדומות. בלי פילוסופיה אנחנו מחטיאים את משימתנו כמחנכים המבהירים את משמעות החיים לתלמידים; בלי פילוסופיה אנחנו מתקשים אפילו ללמד מתמטיקה ופיזיקה, שלא לדבר על כתיבי הקודש. שאלות התלמידים דורשות התייחסות וככל שזו מתוחכמת יותר היא קולעת יותר: "הפילוסופיה במובן זה", אומר ישראל שפלר, ידידו הקרוב של פוקס ושותפו לעשייה ארוכת שנים, "חיונית להישרדות תרבותית". שפלר אפילו קובע: "היעדר פילוסופיה משמע פילוסופיה רעה."¹³

למרות הכשרתי הפילוסופית, עקרות ההגות הישראלית באותן שנים גרמה לי לבעתה מסוימת, ונטיתי להבליט את סהרוריות הפילוסופים. אבל פוקס כה העריך פילוסופים, בעיקר את רוטנשטרייך ואת שפלר, עד שהתייחס בזלזול ל"פינוק" שלי. רק כשנרתם לפרויקט הרעיוני היוקרתי ביותר שלו, פנה דווקא לחוקרים ולמומחים. אולי לא נמצאו פילוסופים בסביבה או שנראו סהרוריים מדי.

*

פוקס התגלה במיטבו בסדנה בנושא תכנון תכניות לימודים, שהעביר בעזרת נחמה מושיוב באוניברסיטה העברית. בזמני עסקה הסדנה בכל דבר חוץ מתכניות לימודים. היא עסקה בפסיכולוגיה – מהתפתחות הילד אצל פיאז'ה עד למשברי המתבגרים אצל אריקסון; בפילוסופיה של החינוך – מהשגותיו של רוסו עד להגיגיו של דיואי; במבנה הדעת – מברונר המוקדם עד לשוואב המאוחר. חשבתי שסדנה של ארבע שעות שנתיות תלמד אותי את מלאכת הבנייה של תכניות לימודים. לאמיתו של דבר היא לימדה אותי חינוך על כל צדדיו ועל כל היבטיו. פוקס התבסס על מורו היקר, ג'וזף שוואב, מתלמידי אריסטו ודיואי; הוא תבע שכל תכנית לימודים תתחשב במורים האמורים ללמדה, בתלמידים שהיא מיועדת להם, בגופי הידע שחומר הלימוד נגזר מהם ובסביבה שתהליך הלמידה מתרחש בה. טענתו העיקרית היתה שחשיבה חינוכית אינה מדע

13 שפלר י', "תוספתא", מדברים חזון, ירושלים: קרן מנדל וכתר הוצאה לאור, 2006, עמ' 261.

ואינה יכולה להיות צמודה למדע כלשהו – לא לפסיכולוגיה ולא לסוציולוגיה, ועוד פחות לתפיסה מסוימת של המקצוע הנלמד. חשיבה חינוכית לפי שוואב היא בגדר אקלקטיקה טובה, כלומר שילוב מושכל של התאוריות הרווחות בשדות השונים – קרי פסיכולוגיה העוסקת בעיקר בתלמיד ובמורה, סוציולוגיה העוסקת בעיקר בסביבה, ומקצועות ההוראה שנועדו להציע פתרון לבעיה חינוכית. ב"אקלקטיקה טובה" התכוון שוואב להשקפה עקיבה פחות או יותר, המגייסת את מיטב ההשגות התאורטיות כדי להנחות את המעשה החינוכי כפי שהוא מעסיק את העוסקים במלאכה, בין שמדובר במתכננים בין שבמורים. מאקלקטיקה טובה, בניגוד לאלקטיקה גרועה, נדרשה ערנות למגבלות השיקולים התאורטיים ומודעות להשלכות השילובים ביניהם, שאנו מבצעים מסיבות מעשיות. שוואב לא היה יכול להגדיר אקלקטיקה טובה בדרכו של אפלטון, האומר עליה שהיא היא הפילוסופיה, והסתפק בהגדרה לאקלקטיקה גרועה:

"[...] the unaware mixing of elements of two views, though the mix be coherent, or the mixing of the immiscible without knowing that the mixture is incoherent."¹⁴

בוגרי בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בשנות ה-70 וה-80 של המאה ה-20 התחלקו בין אלה שלמדו אצל פוקס לבין אלה שלא חוו את החוויה המיוחדת במינה ההיא. הוא הקפיד על הכול – על סידור הכיתה, על האוויר ועל הזמנים. בדרכו המיוחדת והיעילה בדק שכולם קראו את החומר הנדרש. לא פעם בחר לו בלי אזהרה מוקדמת ברפולוגתא וסחט ממנו תשובות מנומקות לשאלותיו. הוא נהג להקשות:

"מנין לך?"

רק אוזן מיומנת יכלה להבחין בשאלה התלמודית משהו "מינה הני". בשיעוריו שם פוקס את השכלתו הישיבתית-יהודית בסוגריים – כאילו ערך, בלשון הפנומנולוגים, רדוקציה. חיש מהר הבנו שכולנו עשויים-עלולים להיתקל בסוקרטס המכופתר והמעונב הזה שלא הרפה מקורבנו עד שזה הודה:

"אני לא יודע."

פוקס לא נגמל מעולם מהמבטא האמריקאי הכבד שלו. לעתים קרובות השתמש במילים באנגלית – בשביל התענוג לרחם, מיואש קמעה, על כיתה שלמה שניסתה למצוא את המקבילות בעברית:

Schwab, J. J. "The Practical: Arts of the Eclectic", in *Science, Curriculum, and Liberal Education*, Chicago & London: The University of Chicago Press, 1978, p. 345

”מתי כבר תבינו שכאשר אני מתעקש להשתמש במילה באנגלית, זה סימן שאין לה עדיין תרגום לעברית?”

הרשימה הביבליוגרפית היתה קצרה למדי וכולנו קראנו את ספרו של רלף טיילר על מטרות החינוך, את ספרו של ג'רום ברונר על מבני המקצועות ואת סדרת מאמריו של ג'וזף שוואב. האמיצים ביותר התוודעו גם למשנתו של ג'ון דיואי, לעקרונות הפסיכולוגיה ההתפתחותית של זאן פיאז'ה ולמשנתו המרטיטה של אריק אריקסון על הילדות ועל ההתבגרות. רק לקראת סוף הסדנה התברר לנו שלעולם לא יסכימו ביניהם פסיכולוגים, סוציולוגים, מומחים להוראה ומחנכים: לא על תוכני הלימוד ולא על דרכי העברתם. הם יתקוטטו ביניהם על כל צעד ושעל כשכל אחד ואחד מהם כלוא בדיסציפלינה שלו ובתאוריה שהוא מחזיק בה, ומושך את הדיון לכיוונו. כדי להביא אותם להסכמה היה צורך בשופט ופוקס שם את מבטחו, בעקבות שוואב, בפילוסוף עם זיקה לחינוך. רק איש רוח בעל חושים ביקורתיים, שאין לו נגיעה אישית לדיונים, איש רוח הרואה את המצבים החינוכיים על כל מורכבותם, יכול להנחות את צוותי התכנון, לתחום את גבולות המחלוקות וליצור את התנאים להסכמה. מן הסתם התכוון שוואב לפילוסופים האנליטיים ששלטו אז בחוגים לפילוסופיה, וראו מתפקידם להבהיר מושגים, לתחום תחומים, לפרק שאלות מדומות ולהסיר את כל אותם פצעי מחשבה שהעיבו על הפעלת שיקול דעת בריא. הם ראו מתפקידם, אם לסמוך על ויטגנשטיין, לעשות סדר במחשבה האנושית ולהוציאה מהמבוכים שהיא נוטה להיכנס אליהם; לא לחוקרי משנתו של הרמב"ם או לחוקרי היידגר או לוינס, שלא לדבר על חוקרי המקרא.

לאחרים היתה הסדנה חגיגה, לאחרים – סיוט. אבל כולם זוכרים את פוקס כמורה קשה ובמקרים מסוימים אף בלתי נסבל. הוא אפילו התעמר במקצת באלה שניסו להתנצח אתו ללא נימוקים משכנעים: ”התכונה העיקרית הראויה לעידוד, ” יכתוב שפּלר כעבור שנים, ” היא המנומקות.”¹⁵ אבל למדנו, כולנו, למדנו באמת. כולם זוכרים את פוקס, את שיטתו ואת התכנים שהעביר. רק הוא לימד את שוואב בארץ – וסביר להניח שבעולם כולו; רק הוא חשב שהוא מלמד תכנון תכניות לימודים כאשר לימד חשיבה חינוכית; רק הוא הקפיד על לבושו (לעתים ענב עניבה אפילו בקיץ!). לא פחות מאשר על הופעת הסטודנטים. לכיתתו לא נכנסו בקבקים או במכנסיים קצרים, ואני זוכר שגם סלד ממותגים. פוקס נהג להשרות אווירה של מתח על שיעוריו ולהפעיל לחץ על תלמידיו. בניגוד למרצים מצויים שלא קיבלו הכשרה דידקטית כלשהי, הוא בחר בקפידה את שיטת ההוראה שלו. הוא ירש אותה ממוריו לחינוך וממנחיו בעבודת

15 שפּלר י', "תוספתא", מדברים חזון, עמ' 275.

הדוקטורט, ברוננו בטלהיים וג'וזף שוואב. שניהם היו "מורים נוראיים" ושניהם מילאו אולמות. כשנתנו הופעה, היה זה מופע אימים יותר מאשר מופע בידור. שניהם, ובעקבותיהם גם פוקס ושפּלר, הבליטו את ממדיה הרגשיים של כל למידה אמיתית. אין לומדים מתוך הנאה, כפי שידרדיי מהחינוך הדמוקרטי טוענים בוקר וערב, אלא מתוך מועקה וחרדה. למרות היותו בראש ובראשונה פסיכואנליטיקן, כלומר למרות היותו ער לנזקים שאלימות סמלית, אם לא פיזית, עלולה להסב לנפש, נקט בטלהיים צעדים קיצוניים למדי. הוא דחק את תלמידיו אל הקיר, דרש מהם לחשוף את דעותיהם לביקורת ותבע מהם להעמיד את עצמם למבחן. הוא לא נרתע מצעקות, מנזיפות ואפילו מהשפלות, והיום זוכרים לו את התעללויותיו בחלק ממטופליו. לי שולמן, פרופסור באוניברסיטת סטנפורד ונשיא קרן קרנגי לחינוך, ידיד קרוב של פוקס, מבליט את הקשר שבין שיטת ההוראה שלו לבין זו של בטלהיים. הוא מספר שפעם שאל פוקס את בטלהיים למה הוא נוקט בשיטה כה אלימה, ונענה ש"ללא מועקה אין למידה אמיתית". שולמן ממשיך:

"Cognition without emotion, he would assert, yielded only shallow insight, not deep and abiding vision. While many of his students felt that, in his classes, the emotions associated with terror dominated those that more gently promoted studious vigilance, his impact on the thinking of his students was unquestionable."¹⁶

בטלהיים ידע (או לא ידע) שכל צעד חינוכי כרוך באלימות כלשהי. הוא אמר (או לא אמר) שלומדים מתוך כפייה בצורה יעילה הרבה יותר מאשר מתוך רצון. הוא כנראה לא העז לומר שהפסיכואנליזה היא מדע למפונקים, הרוצים לגרש את נזקי הפגיעות בנפש – הבהמית ובנשמה – הרוחנית, בעזרת פטפוטים על ספה. הוא לא אמר (או כן אמר) – שמבוגרים אינם לומדים מתוך הרפיה אלא תחת לחצים ומבחנים. אם לא בטלהיים, אז פוקס. נער הייתי וגם זקנתי ולא פגשתי אדם מבוגר שקם בריא יותר מספת הפסיכואנליטיקן או יצא מוכשר יותר מסדנת מנהיגות.

כמתכנן תכניות לימודים הוקיע פוקס את הנטייה להציע תכנית לימודים חדשה בכל פעם שמתעוררת בעיה במערכת החינוך. הוא תבע ללמוד היטב את הבעיה ולמצות את מאפייניה קודם שממהרים להציע פתרון: לפעמים היא קשורה לתוכני הלימוד,

Schulman L., "Visions of Educational Leadership: Sustaining the Legacy of Seymour Fox", 16
in Educational Deliberations, Jerusalem: Keter Publishing House, 2005, p. 453

ולפעמים לשיטות ההוראה, לשינויים בסביבה החברתית או אפילו לדפוסי הלמידה של התלמידים. הוא הרבה להתייחס לתגובת ארצות הברית לשיגור החללית הראשונה מברית המועצות בשנות ה-60. אמריקה נבהלה והחלה לשנות את תכניות הלימודים שלה כדי לסגור את הפערים בהישגי התלמידים בינה לבין רוסיה. הוראת המדעים עברה טלטלה קיצונית – מהוראת עובדות ותאוריות להוראת מבני הדיסציפלינות, טלטלה שרק חידדה את המבוכה. המורים לא הוכשרו ללמד בדרכים אחרות ורובם לא יכלו לשנות את שהיו רגילים לעשות. ככלל פקפק פוקס ביכולתן של השתלמויות קצרות לשנות את דרכי ההוראה של מורים ותיקים:

“אנחנו לוקחים מורים טובים והופכים אותם לנכים.”

באותה תקופה לא פתרה אמריקה את הבעיות שלה והקהילה החינוכית ראתה איך החלטות פזיזות, שהתקבלו ללא מחקרים רציניים וללא בירורים תאורטיים ממצים ורפורמה שדרשה משאבים אדירים, מוליכות שולל אומה שלמה.

בעיני פוקס סימל ה"ספוטיניק" יותר מחללית הנושאת כלב או אדם ששוגרה לעתיד האנושות. הוא סימן את ראשיתה של תזזית בחשיבה החינוכית ובעשייה החינוכית, שלא הסתיימה עם הישגיה של ארצות הברית במירוץ לחלל. הקהילייה החינוכית אינה מסכימה עוד על החינוך הראוי או הרצוי – ולא תשוב להסכים; הרפורמות המועלות פה ושם אינן פותרות את כל הבעיות העומדות לפתחן של מערכות החינוך בחברות הליברליות – ולא תהיה רפורמה המקובלת על הכול. לכל בעיה חינוכית יש יותר מפתרון אחד – לא לכל הפתרונות אותו מחיר ולא כולם ישימים באותה מידה. הסתיים עידן התום החינוכי והתחיל עידן המבוכה החינוכית, וכדי לצאת מהמבוכה נחוצה מנהיגות חינוכית איתנה. פוקס שינה במקצת את הגישה האקלקטית שירש משוואב. הוא שילב שיקולים ערכיים ופרגמטיים לכלל השקפה אופרטיבית על החינוך, השקפה שדרשה מכל מנהיג החולש על מערכת חינוכית, אם בבית-ספר אם ברשת חינוכית, להבהיר את דמות הבוגר הרצוי ולעגנה בתפיסה ברורה; או כפי שנהוג לומר במכון מנדל למנהיגות: "תפיסת חזון חינוכי צריכה לתת תשובות לשאלות ספציפיות כמו: מי יהיו בוגרי בית-ספר מסוים, מחנה מסוים או כל ארגון חינוכי אחר? מה יבינו ובמה יאמינו? כיצד יתנהגו בעתיד? מה ידעו לעשות? באיזה אופן יוכלו לתרום לקהילה? אילו תכונות מהותיות לאותו חזון דרושות להם כדי להמשיך לצמוח וללמוד?"¹⁷ רק חזון אחראי – שיש לו תימוכים במחקרים אמפיריים ובבירורים תאורטיים – מקנה זכות לחנך ומפיח רוח בעשייה החינוכית. הוא המנווט את המאמצים, הוא המשרה

את התרבות הרצויה, הוא הקובע את סדרי העדיפויות. החזון ניכר גם באיתור בעיות ובאפיון, בקביעת מטרות ובפירוטן ליעדים ולכללי ההתנהגות בקרב מורים לא פחות מאשר בקרב תלמידים.

פוקס היה איש חינוך בכל רמ"ח אבריו. הוא לא נתן לקיטורים לייאש אותו. לא לכישלונות ולא למחסור במשאבים; לא לרמתם של המורים ולא לתדמיתם של מקצועות ההוראה. הוא סילק הצידה את הספקות, כאילו ביטאו פינוק וחוסר טעם. את מאמרו האחרון סיכם בדבריו של דיוויד ק. כהן מאוניברסיטת מישיגן לאנשי אקדמיה ישראלים: "ידידי, בל נשכח שחינוך הוא פרופסיה של תקווה."¹⁸

ארבעה שיעורים בחינוך שלמדתי משלמה פוקס*

דניאל מרום

שיעור ראשון: מורכבויות החינוך

כל שבוע העביר פרופ' שלמה פוקס סמינר בן ארבע שעות בנושא תכנון חינוכי. בסמינר השתתפו תלמידים לתואר מוסמך במרכז מלטון לחינוך יהודי בתפוצות שבאוניברסיטה העברית בירושלים. לא בנקל ישכחו את הפגישות הללו. אחדים אף יצאו מהן זועמים; אחרים התלהבו וביקשו להוסיף וללמוד. איש לא היה אדיש להן. הרוחות התלהטו עוד בטרם החל השיעור, כיוון שדינו של תלמיד שהגיע באיחור היה השפלה פומבית. "איך ייתכן שאני היחיד שלעולם אינו מאחר לשיעורים אלה?" שאל פוקס את המאחר הראשון, "ודאי שאינני עסוק פחות מכל אחד אחר כאן?" אחר כך, כשהייתי עד ליום העבודה של פוקס, הבנתי עד כמה היתה זו לשון המעטה. לעתים הוא נמשך ארבע עשרה שעות, אפילו שמונה עשרה, עמוס בפגישות עם מנהיגי ציבור, מנהלים ומחנכים בכירים.

הוא המשיך במילים חריפות על החינוך היהודי ההולך וקורס בשל חוסר המקצועיות של המחנכים. הצלחת החינוך היהודי לדעתו תלויה ביצירת שותפויות על בסיס אמון הדדי בין מנהיגי קהילות לבין מחנכים יהודים. כשמחנכים מאחרים לפגישות עם מנהיגי הקהילה טען, נפגע האמון שניתן בהם. מנהיג הקהילה עלול לחשוב: "אם אדם זה אינו יכול אפילו להגיע בזמן לפגישה, האוכל להאמין שישתמש כראוי במשאבים שהוא מבקש להקצות לתכניתו?"

אין צריך לומר כי מעטים איחרו לסמינר הזה בהשוואה לרוב הסמינרים האחרים באוניברסיטה. אף על פי כן, מה שביקש פוקס להבהיר לא היו רק כללי היסוד להשתתפות בשיעוריו. דבריו נגעו לליבת נושא הסמינר – תחום התכנון החינוכי.

* תודתי נתונה לאנט הוכשטיין, למרדכי ניסן ולישראל שפיר, שקראו את טיוטות מאמרי והעירו עליהם. אני מודה גם לארין הנריקסן ולאבי כצמן על עזרתם בעריכת המאמר, ולרונית טפירו על תרגומו הנאה לעברית.

פוקס דאג לחנוך אותנו לנושא הסמינר באופן שלא פחת בעוצמתו מטיפולו בתלמיד שאיחר. לעולם לא אשכח כיצד החל הסמינר שלנו בשנת 1983. לשולחן הסבו מחנכים יהודים מרחבי העולם. זה לא כבר עליתי מקנדה ולימדתי יהדות בבתי ספר ממלכתיים בירושלים. המחנכים האחרים הגיעו מצרפת, מבריטניה, מארצות הברית, מדרום אמריקה, מאוסטרליה ומדרום אפריקה, וכן נכחו אנשי חינוך ישראלים אחדים. כמעט כל המשתתפים היו אנשי מקצוע מנוסים שבאו ללמוד תאוריה של תכנון חינוכי כדי להתקדם בתחומם.

לא קשה לתאר כיצד התקבלה המטלה הראשונה של פוקס בקרב קבוצה כזאת. "שר החינוך פונה אליך, המומחה המיוחד שלו לתכניות לימודים," פתח פוקס, "ואומר: 'ילדים! הם מאמינים בקלות רבה מדי למה שהם קוראים בעיתון. אני בטוח שראית את המחקרים האחרונים. אנא פתח תכנית לימודים שתעזור להם לקרוא עיתונים באופן ביקורתי יותר.' ועתה הקדישו חמש עשרה דקות כדי לחשוב מה צריכה לכלול תכנית לימודים כזאת."

כמו קבוצת אצנים בהישמע הפקודה "רוץ" ניגשו המשתתפים למילוי המטלה, מביטים החוצה מהחלון בעודם חושבים על רעיונות יצירתיים, רושמים את רעיונותיהם לעתים בחיוך לעתים במבט חמור של ריכוז, כמעט תמיד עם ניצוץ של השראה. בלי כל ספק, חשנו בבית.

פוקס, שסבלנותו פקעה, לא חיכה שיעברו כל חמש עשרה הדקות. כששאל מי מאתנו מבקש להיות הראשון הרימו כמעט הכול את ידיהם – בפעם הראשונה והאחרונה במהלך כל השנה. הוא בחר באחד המשתתפים, והלה שיתף אותנו בכמה מרעיונותיו: הטקסטים שיהיו בתכנית לימודים כזו, התרגילים וכן הלאה. אחרי משפטים מעטים קטע אותו פוקס: "רק רגע, רק רגע, לפני שתמשיך, יש לי שאלה! אמור לי, איך אתה יודע שהשר היה רציני?"

שתיקה. בהבחינו במבוכת תלמידיו, המשיך פוקס להנחית מטר שאלות, כל אחת מהן מוטעמת מקודמתה: "מנין לך שהשערתו בדבר ילדים ויחסם לעיתונים נכונה?" "מנין לך שלא פעל בעקבות טובה שחב לחבר קואליציה ואולי אין כוונתו להתייחס ברצינות להצעתך?" "מנין לך שהבעיה העמוקה יותר שעליה הצביע יכולה להיפתר באמצעות תכנית לימודים על עיתונים?" "באמת קראת מחקרים אחרונים בנושא?" "מנין לך שתכניות לימודים העוסקות בקריאת עיתונים לא נחלו כישלון?"

דממה. כבר לא הורמו ידיים כדי להציע עוד מהרעיונות שרגע קודם לכן היו מקור להתרגשות. עתה שררה מבוכה, כמעט שיתוק. מקצת המשתתפים ניסו לקרוא תיגר על השאלות בטענה שהן מחוץ לתחום, שרירותיות ולא הוגנות. מעט מעט, עם כל אתגר חדש שטופל בקור רוח ובהגיגון מעשי פשוט, נאלצנו להודות כי שאלותיו היו מרכזיות בתחום התכנון החינוכי.

מי מאתנו לא חווה מפח נפש כשנוכח באזלת ידו בטיפול באלף ואחד עיכובים טפלים שהפריעו לקידום רעיון חינוכי שנראה טוב ובסופו של דבר מנעו את מימוש? פוקס נע בכיוון ההפוך ויעץ לנו להביא שיקולים כאלה בחשבון מראש, כחלק מן התכנון החינוכי. במקום להתווכח על כללי היסוד שקבע לחשיבתנו על החינוך, רובנו רצינו באמת ובתמים לרתום כל מה שיכולנו ללמוד ממנו לטובת עבודתנו.

אחדים ממשנתפי הסמינר על תכנון חינוכי חלקו על סגנון ההוראה שהיה מחוספס ומבלבל וטענו שהוא מנכר אותם בה במידה שהוא שובה את לבם של האחרים. הרגשתי היתה הפוכה. חשתי שהערותיו המתלהמות והמסחררות הן ביטוי ליראת כבוד כלפי הנושא שכולנו ביקשנו לעסוק בו: עיצוב תכניות חינוכיות טובות ויישומן היעיל. בעודו מרעים עלינו בקולו על שהתעלמנו מגורמים מכריעים במציאות החינוכית המעשית, הרגשתי שהוא מזמין אותי להעמיד את חשיבתי החינוכית למבחן ולפעול על פי אמות מידה גבוהות יותר.

אירע שאחת המשתתפות שחשה תסכול התייצבה מול פוקס בהודאה המכאיבה כי שיעוריו דיכאו את היצירתיות החינוכית שלה. "הייתי שופעת רעיונות חדשניים, התלוננה, "וכעת, בכל פעם שצץ בי רעיון, שאלות כמו אלה שאתה מעלה בסמינר הזה קוטעות לי את שטף המחשבה ואני חשה חסרת אונים." פוקס ענה לה בעדינות. הוא הכיר בתחושת התסכול והבטיח שאם תמשיך להתמודד בשאלות שעלו במהלך הסמינר ותשתמש בכמה מן הפתרונות שעמד להציע, תעלה יכולתה לממש את רעיונותיה.

לאלה שהעזו להיכנס אל תחום החינוך כפי שהגדירו פוקס, הוא התגלה כמדריך מהימן ויועץ מסור. בעודנו משרטטים בעזרתו את קווי המתאר של תחום מורכב זה, התחלפו התפקידים. בהדרגה הרחבנו את מגוון השיקולים, וככל שהתחדדו שאלותינו נעשו הצעותיו והבחנותיו דקות יותר.

כל מעייני אז היו נתונים לפיתוח רעיונות בחינוך הציוני, לכן הסכמתי לסכן את עורי ולהתנדב מפעם לפעם להעלותם על שולחן הסמינר. תכופות היו אלה רעיונות שגויים, טיפשיים אפילו. אך ככל שחש פוקס בכנות המאמץ כן היה מוכן לבחון את שיקולי בסבלנות, במושגי שלי, ולהצביע על בעיות ועל פתרונות.

לקראת סוף שנת הלימודים השקעתי את רוב כוחותי בעבודת הסיום: ניסיתי לתרגם כמה מרעיונותיו של אחד העם, הוגה הציונות הרוחנית, למציאות החינוך הישראלי. בליטוש אחרון עסקתי אף בלילה שקדם לחתונתי. עברו כמה חודשים וטרם הוחזרה לי העבודה. קיבלתי ציון טוב, אך לכך לא היתה משמעות בעיני. התכוונתי להשתמש בה כבסיס לעבודתי המקצועית ונזקקתי להערותיו.

כעבור כמה חודשים כבר בער בי תסכולי, וכמעט בדרך האופיינית לפוקס עצמו הצהרתי על נכונותי לתבוע אותו לדין אם לא תוחזר לי העבודה בצירוף הערותיו. איום

זה שיעשע את פוקס. לא עברו כמה שנים והוא וצוותו קיבלו אותי לתכנית עמיתית-ירושלים; אחר כך הוזמנתי לעבוד איתו בקרן מנדל, שם הנחה את עבודתי בתחום החינוך היהודי והישראלי. עד שהוחזרה לי אותה עבודה – שאבדה ונמצאה – כבר הספקתי בעבודתי עם פוקס לשנות את האופן שבו ראיתי את החינוך.

*

ביסוד גישתו עומדת הגדרת החינוך כמקצוע, לא כמדע. הגדרה זו אינה רואה בחינוך אובייקט קבוע או תופעה יציבה שניתנת לצפייה ולשרטוט. שלא כעולם הפיזי או כאורגניזם הביולוגי, אין זו מערכת שפועלת באופן מסודר ועקיב. אי אפשר לנתח את החינוך בכלי מחקר וליצור תיאור אובייקטיבי אחיד של "מהותו" – תיאור שיסביר, ינחה או יחזה את תוצאותיו של מפעל חינוך זה או אחר.

בחירת תכני הלימוד היא דוגמה נאה. כל תכנית לימודים תיתן תשובה ברורה באשר לתכנים שאדם חייב ללמוד. היא תקבע אם יוצבו מדעי הטבע גבוה או נמוך בסולם העדיפויות, אם אתיקה חשובה מהם ואם לתורת הבישול תהיה חשיבות משנית. אך האם תקביל קביעה זו להגדרה הרפואית של הגורמים הקובעים את מצב בריאותו של אדם – קצב הלב, רמת הסוכר בדם, יכולות מוטוריות וכן הלאה?

פוקס סבור כי לא תיתכן תשובה חינוכית מוחלטת לבעיות כאלה. הקושי נעוץ לא רק בהבדלי הגדרות לידיע ולהבנה בין התאורטיקנים; תמיד תהיה בחירת הנושאים מושפעת מהמטרות הכלליות יותר שמציבים קובעי המעשה החינוכי ומנהליו. חברות יקבלו החלטות על פי מגוון גורמים הקשורים לערכים משותפים ולתנאים מקומיים, לרבות מסורות אינטלקטואליות, גישות למדיניות חברתית וזמינות המשאבים. בחברה אחת ייחשבו מדעי הטבע לחיוניים יותר מלימוד אתיקה; באחרת ההפך יהיה הנכון.

הבעיה לדעת פוקס קשורה לא רק בשאלה "מה צריך ללמוד?" כי אם גם באופן הלמידה, בעיתויה ובמסגרתה. אפילו היה אפשר לגבש תאוריית ידע יחידה ומוסכמת שביכולתה להגדיר את תוכן החינוך, הצורך ללמדו ביעילות היה מחייב שימת לב להיבטים אחרים של המקצוע, כגון שיטת ההוראה, התאמת החומר הלימודי לשלב ההתפתחותי של התלמיד ולמסגרת הנאותה.

הסיכויים להגיע לגישות מוחלטות באשר להיבטים האלה של החינוך מוגבלים. לבד מהצד התאורטי יש משקל רב לתנאים המעשיים. אפשר לטעון כי כאשר שתי חברות קובעות שללימוד מקצועות הרוח חשיבות מכרעת בתכנית הלימודים, מעמד המורים בחברות אלה ורמת מומחיותם ישפיעו על דרך הלימוד. כל חברה קובעת מה ראוי להילמד לפני מקצועות הרוח, לצדם ואחריהם, ואת אופי מסגרת הלימודים.

בחברה אחת ילמדו את מדעי הרוח בעיקר אנשי אקדמיה, בקורסים אוניברסיטאיים בין-תחומיים לצעירים (כגון גישת ה־liberal arts המונהגת במכללות בארצות הברית); באחרת עשויים המקצועות הללו להילמד במדרשות דתיות, כאמת מסורה מדור לדור המחייבת גם כיום.

אם גורמים כאלה מקשים על פוקס לדמיין אפשרות לפתח תאוריה אחת של חינוך לכל היבטיו – תאוריה שמשלבת בין ההיבטים באופן "אובייקטיבי" בלתי אפשרית בעיניו. בידי מי לומר איזה היבט של החינוך יגדיר את משנהו וכיצד ייבחנו ההיבטים זה לצד זה? האם זמינותם של מורים יעילים בתחום מסוים מצדיקה את קידומו בסולם העדיפויות של תכנית הלימודים? האם לדאגת החברה ללכידותה החברתית ולצרכיה הכלכליים יש עדיפות על פיתוח חשיבה ביקורתית?

עקב קשיים אלה פוקס אינו מנסה לגבש תאוריה חינוכית אחידה ומקיפה. הגדרתו הלא מהותנית והפרגמטית מחליפה את הגישה הרואה בחינוך דיסציפלינה מדעית אוניברסלית המחויבת לפיתוח שיטות ותכניות הולמות ויעילות בתנאים הנקבעים ברמה המקומית. על פי גישתו יש להביא בחשבון מלכתחילה את המחויבויות הייחודיות של האחראים על החינוך וכן את הנסיבות שעבודת החינוך נעשית בהן, ורק אז להחליט מה צריך ומה אפשר לעשות.

הגדרה כזו של החינוך מחייבת ניסוח והבניה מתחדשים ומתמשכים, שיתנו ביטוי שוטף לערכים הנורמטיביים של האחראים לו תוך התחשבות בעולם משתנה. בעיני פוקס, השיקולים התאורטיים והמעשיים משפיעים זה על זה ואף תורמים לקידומם ההדדי, אך אינם מכתבים זה את זה; על התאוריה החינוכית להתייחס לתנאי המעשה החינוכי ולתוצאותיו כאל חלק מתהליך ניסוח חוזר ונשנה. היא צריכה לנסות לשנותם בהתאם לעיקריה ולהיות מושפעת מהם בקביעתה המחודשת.

דווקא הגדרה עמומה כזו יכולה להעצים את השפעת התאוריה החינוכית על המעשה. פוקס סבור כי לגישה הדיאלקטית יש סיכוי גבוה הרבה יותר לאפשר לעולם המעשה לצאת נשכר מעולם התאוריה משיש לגישות המגדירות את החינוך מלכתחילה ובאופן בלעדי כמונע-תאוריה או מונע-מעשה. תאוריה חינוכית מוסכמת אינה בת השגה, אך ייתכן כי תאוריות חינוכיות שמפותחות תוך התחשבות בתנאי יישומן יולידו תכניות יעילות יותר באותם תנאים.

כשמודעים להגדרה רבת פנים זו של החינוך מובנת שאלת הפתיחה בסמינר של פוקס על מידת הרצינות בבקשת שר החינוך לפיתוח תכנית לימודים חדשה. השאלה באה להראות למשתתפי הסמינר שעם ידע מוקדם על תנאי השטח קל יותר לעבור את קו התיחום בין רעיונות חינוכיים מלהיבטים לכין מציאות יישומם. באמצעות למידת המעברים הקשים מאזור לאזור וה"מוקשים" הרבים הזרועים לאורך הדרך, הזמין פוקס את תלמידיו לעבוד בשדה מורכב זה כשהסתכלותם מפוכחת יותר והפך את

התלהבותם ויצירתיותם למקצועיות ממושמת מתוך הבנה ברורה ועמוקה יותר של התחום ואילווציו.¹

עם זאת, הגדרתו של פוקס מציבה אתגרים קשים. בזירה כה מורכבת כיצד יידעו המחנכים איך לנוע ולאן? איך ינווטו את עצמם בתוך התסבוכות האינסופיות למראה שאופייניות לה? כיצד ישלבו בין המשאבים התאורטיים והמעשיים הרבים ויתרגמו אותם לתכניות לימוד ולדרכי הוראה יעילות? מתי תובעים תנאי המציאות לעבות תאוריה כלשהי ומתי מפריכים הם את תקפותה מכול וכול?

כששאלות ממין זה מועלות, שיטת ההוראה התוקפנית של פוקס הופכת באחת לתמיכה מקצועית מושכלת; אולי משום ששאלות אלה מעידות כי השואלים קיבלו עליהם את המידות המקצועיות המתבקשות מהגדרתו לחינוך. בין מידות אלה יימנו השאיפה להשיג ראייה רחבה יותר של החינוך ולהשתמש בה לניווט הפעילות; מתן כבוד אינטלקטואלי לעולם המעשה; הערכה לרעיונות ולמחויבויות אידיאולוגיות; חשד כלפי מה שאיננו יודעים; נכונות לפלס דרך במציאות מורכבת ולא מסודרת; גמישות מחשבה ופתיחות בטיפול בסיבוכים; נכונות להיעזר באנשי מקצוע המתמחים בדיסציפלינות ובהיבטים מעשיים שונים משלנו.

בעיני פוקס, אימוץ מידות כאלה בהתייחסותנו לחינוך מספק לפחות מחצית מהתשובות לבעיות שנובעות מהמורכבות הטבועה בו. לשם מציאת תשובות לאי-הוודאויות שנתרו בעינן, פוקס מפנה את המחנכים לתחום התכנון החינוכי. גם אם כטענתו לא יכולים להיות עקרונות-מנחים כוללים לתכנית חינוכית וכל העומד לרשותנו הוא מחויבותנו התאורטית כפי שהיא נושאת ונותנת עם הקשרי המציאות, אין פירוש הדבר שעקרונות-מנחים תאורטיים כלליים יותר לתכנון החינוך אינם יכולים להתקיים. הכוונה היא שעקרונות אלה אינם צריכים להתמקד בהגדרה קבועה ובסיסית של מהות החינוך אלא ברכיבים שצריכים להיכלל בתכנון תכניות חינוכיות בכל מצב נתון וביישומן היעיל: באלה גורמים יש להתחשב מראש בכל התערבות חינוכית, באופן קביעת המטרות והשיטות התואמות אותן? מהם האמצעים ליישום התוצאות הנובעות מהשיטות ולהערכתן? ועוד.

פוקס השתית את גישתו ל"מטה-תכנון" החינוך על עבודתו של מורו, ג'וזף שוואב, ובייחוד על תפיסתו את ארבעת הבסיסים (commonplaces) המרכיבים את החינוך.²

1 בארכיונו של פוקס, הנמצא כעת במכון מנדל למנהיגות, כונסו תעודות ועדויות שונות מהסדנה בתכנון חינוך. אוסף זה מספק לחוקרים בסיס מוצק לשחזור גישתו הפדגוגית לפיתוח יכולת הראייה של מורכבויות החינוך, לתיאורה ולניתוחה. מחקר כזה היה תורם רבות לאלה העוסקים בהכשרת מנהיגות חינוך.

2 לסיכום בהיר ושיטתי של תפיסה זו ר' Seymour Fox, "The Vitality of Theory in Schwab's 'Conception of the Practical'", *Curriculum Inquiry* 15:1(1985), pp. 63-89.

תפיסת שוואב מבקשת לתאר, תוך התבססות על מחקר שיטתי, ארבעה רכיבי יסוד כלליים במעשה החינוכי: **תכני הלימוד** (דיסציפלינות הלימוד – כגון ספרות או מדעי הטבע), **הלומד** (טיבה והתפתחותה של אישיות האדם – כגון הבנה, מוסריות ואופי דתי), **המחנך** (סוכן ראשוני שאין לו תחליף ושהכשרתו המקצועית היא גורם מכריע) ו**הסביבה** (milieu – כגון המשפחה, כיתת הלימוד, הקהילה ומורשתה התרבותית וכן הגורם הכלכלי). פוקס מתאר במאמרו את הגדרותיו של שוואב לכל אחד מאלה ומתיאורו עולה כי נדבכים אלה הם רשימת נושאים שעלינו להתייחס אליהם בבואנו לבנות תאוריה חינוכית. הם עשויים לשמש כלי מושגי שיעזור בפיענוח הדגשים היחסיים וחוסר האיזון בתאוריה חינוכית נתונה שעליה מושתת המעשה, ובהערכתם. המחנכים יכולים להשתמש בהם לזיהוי חולשות ברעיונות שמנחים את תכניותיהם החינוכיות או באלה המוצעות להם, כגון השמטה של אחד הבסיסים או מתן דגש רב מדי לתביעות אחד מהם על חשבון האחרים.

התחשבות פעילה ושיטתית מראש בכל אחד מהבסיסים עשויה לטענתו להוביל לדרך עבודה מתוחכמת יותר בפיתוח תכניות חינוך. דרך עבודה זו מושתתת על "דליברציה" (deliberation), ביטוי המסמן תהליך מוקפד של התייעצות ושיקול דעת משותף בין מומחים למיניהם) מובנית בין נציגיו של כל בסיס על אודות המטרות, האמצעים והיישום הראויים. בכתביו הוא מתאר לפרטי פרטים נושאים כגון הכשרת כל אחד ואחד מנציגי הבסיסים להשתתפות בצוות תכניות הלימודים; תפקיד מנחה הדיון והפילוסוף של החינוך ושיטותיהם; אופן התקדמות הדיון וקצבו; סמני ההצלחה והכישלון; ההשלכות על קביעת מדיניות.³

האם כבשה גישת שוואב את התחום? האם בנה פוקס עצמו את מפעלי החינוך הרבים שהקים על פי דליברציות שוואביות? התשובה שלילית. הגם שתרומת שוואב להתפתחות תחום התכנון החינוכי זכתה להכרת חוקרים והיסטוריונים, כמה מכתביו ורעיונותיו עוד זוכים להתייחסות בלימודי חינוך ותלמידיו כתבו עליו דברי הערצה לאחר מותו, לא נוצרה מסורת של תכנון חינוך הלכה למעשה על פי גישתו. אדרבה, במשך השנים נמתחה ביקורת על יומרנותה ומורכבותה הלא-מציאותיות, ומצד שני נטען שהיא טכנית מדי, כמעט הנדסית, ואינה לוכדת את הרוחות המניעות את

3 לכה מהמאמר שהוזכר בהערה הקודמת, ר' Seymour Fox, "A Practical Image of the 'Practical'", *Curriculum Theory Network* 10 (Fall 1972), pp. 44-55; "Theory into Practice (In Education)", Seymour Fox (ed.), *Philosophy for Education*, Jerusalem: Van Leer Foundation 1983, pp. 91-97

"תפקידו של מנהל בית-הספר במסגרת הצוות לתכנון-לימודים", מרדכי ניסן ואוריאל לסט (עורכים), בין חינוך לפסיכולוגיה: מוקדש לזכרו של פרופ' אברהם מינקוביץ, ירושלים: מאגנס 1983, עמ' 179-189.

החינוך. אף שהנחיל את גישת שוואב לדרור שלם של חוקרי חינוך ומתכנני ועודד אותם לפעול על פיה, ואף שבלימוד זה הדגים את עקרונות התכנון על פי שוואב עם דוגמאות מעבודתו המעשית, לא ראה בה פוקס נוסחה אלא פעל והפעיל ברוחה ולאורה. אין בכך אלא עדות נוספת לכבוד העילאי שרחש למורכבויות החינוך, שהרי מבחינתו גם על תאוריה מטה-תכנונית אסור להסתמך יותר מדי בבואנו לעשייה החינוכית, גם היא לא רואה את כל המתרחש במציאות, גם בה יש לחשוד, גם לה אין לתת מעמד של מדע.

שיעור שני: החלטות מונחות עיקרון

היתה לי הזכות לסייע לפוקס כשהציג את תפיסתו להכשרת מנהיגות בחינוך לפני הצוות, בתכניות שיצר להכשרת כוח אדם מקצועי בכיר בחינוך הישראלי והיהודי. פוקס התייחס לחיבור "החלטות מונחות עיקרון"⁴ של פילוסוף האתיקה ר. מ. הייר (Hare) והבהיר כי הוא מסתמך על תחום הפילוסופיה של האתיקה בביטוי רעיונותיו על הכשרת מנהיגי חינוך, מפני שגם מנהיגות החינוך וגם האתיקה עוסקות בהכוונת ההתנהגות המעשית על פי עקרונות תאורטיים. לפי הייר אי-אפשר להביא אדם להתנהגות אתית אך ורק מתוך לימוד התנהגויות אתיות. מאחר שכל התנהגות אתית מחייבת יישום של עיקרון מוסרי בנסיבות מסוימות, על ההכשרה האתית להתמקד בשיפור יכולת האדם לקבל החלטות לגבי התנהגותו מתוך עקרונות מוסריים. כדי להדגים את טענתו, הייר מתייחס ללימוד נהיגה – משימה הדומה בעיניו להכשרה אתית:

נאמר לי לדוגמה שתמיד עלי להתקרב לצד הכביש כשאני עוצר; אך מאוחר יותר נאמר לי שהעיקרון לא תקף לעצירה לפני פנייה שמאלה – כי אז עלי לעמוד קרוב לאמצע הכביש עד שיתאפשר לי לפנות. מאוחר יותר למדתי כי אין זה הכרחי לעצור כלל אם הצומת אינו מרומזר וביכולתי לראות שאין כל-ירכב שאני עלול לחסום בשעת הפנייה. לאחר שלמדתי את כל הסייגים לכלל זה, וכן סייגים דומים לכללים אחרים, והתנהגתי לפי הכללים בהתאם לסייגים, אני נחשב לנהג טוב, משום שמכוניתי נמצאת תמיד במקומה הנכון בכביש, נוסעת תמיד במהירות המותרת וכן הלאה. נהג טוב הוא בין השאר נהג שאת פעולותיו מנחים בדייקנות רבה עקרונות שהיו אצלו להרגל, כדי כך שבדרך כלל אינו

R. M. Hare, "Decisions of Principle", Israel Scheffler (ed.), *Philosophy and Education*, 4
Boston: Allyn and Bacon 1959, pp. 72-86

צריך לחשוב מה עליו לעשות. אולם תנאי הדרך מגוונים עד מאוד ולפיכך לא יהיה זה מן החכמה לאפשר לנהיגה להיות כל כולה עניין של הרגל. לעולם איננו יכולים להיות בטוחים שעקרונות הנהיגה שלנו מושלמים – אף שאי אפשר להיות בטוחים שאינם כאלה; לכן אין הנהגה טובה נהגה רק מתוך הרגל; הוא ממשיך להיות עד בלי הרף להרגלי הנהיגה שלו שמא עליו לשפרם; לעולם אין הוא חדל ללמוד.⁵

פוקס משתמש בקו המחשבה של הייר בטיעונו כנגד הנהגה להכשיר מנהיגות חינוך בגישה המגבילה את עצמה ללימוד טכניקות ניהול בלבד. הדבר לדעתו משול ללימוד התנהגות מוסרית או אף ללימוד נהיגה בעזרת ספר הדרכה בלבד. הוא מבקש שמנהיג החינוך ישלוט בקפידה בעקרונות חינוכיים ושישפר את יכולתו להיעזר בעקרונות אלה בעת קבלת החלטות מקצועיות יומיומיות.

בהיותי בסוד התהליך שהוביל את פוקס להייר מלכתחילה, יכולתי להעריך עד כמה גדולה מחויבותו ל"החלטות מונחות-עיקרון" במנהיגות החינוך שנקט. מאמרו של הייר נזכר באחת מפגישותי השגרתיות עם יועצו, מושא הוקרתו, פרופ' ישראל שפיר. בבית הספר לחינוך ובמרכז המחקר של הפילוסופיה של החינוך באוניברסיטת הרווארד, שנמנה עם ממיסדיו, חקר שפיר את ההשלכות העמוקות של רעיונות מרכזיים בחינוך, כגון תנאי הידיעה, הפוטנציאל האנושי ודמות האדם המחונו.⁶ עם שפיר התייעץ פוקס כ"נאמן איכות אינטלקטואלית" בדבר תוקפה התאורטי של אחת מיזמותיו האחרונות. היתה זו דרך עבודתו עם שוואב, מורו ומעצב דרכו המקצועית. ברבות השנים נוכחתי לדעת כי רק לעתים רחוקות התקדם פוקס ולו צעד אחד בתכניותיו – תהא זו תכנית להקמת מוסד הכשרה חדש, לכינוס מעצבי מדיניות קהילתיים או לפיתוח תכנית לימודים למנהיגות בחינוך – בלי לבדוק תחילה עם שפיר את תשתיתה המושגית.

שעות ארוכות בילו השניים בבחינת העקרונות התאורטיים שהובילו את פוקס ליזמה הנידונה. פוקס רצה ללמוד משפיר מהו הצד החזק ומהו הצד החלש יחסית בהנחותיו המוקדמות, מאלה חלופות התעלם ביישומן, אלה טענות אפשר לטעון נגד התכנית וכן הלאה. הבחנות אלה השפיעו על חשיבתו, אף שינו אותה. בין שהסכים עם שפיר בין שלא, תמיד התייחס בכובד ראש להערותיו.

בשלושה סיפורים הנוגעים אף הם לענייני תחבורה אדגים את מחויבותו של פוקס

5 שם, עמ' 76-77.

6 קובץ מאמרים שכתב שפיר בנושא בחינוך עתיד להתפרסם בתרגום עברי ב-2009 בסדרת "מראי מקום" של כתר ספרים וקרן מנדל.

ל"החלטות מונחות עיקרון".⁷ בשלביה הראשונים של עבודתנו המשותפת הוטל עלי להזמין מונית לאורח מכובד. עשרים דקות לפני תום פגישתנו שאל אותי פוקס אם כבר הזמנתי. כשהשבתי בשלילה, לקח אותי הצדה ונתן לי שיעור בן שתי דקות על עקרונות הזמנת מוניות בישראל: מובן מאליו שעל המונית להגיע מוקדם, הרי חשוב שהאורח יחווה את המגע עם אנשי החינוך היהודי כמתחשב ומקצועי. השאלה היא כיצד לעשות זאת.

תרבות הצריכה בישראל, טען פוקס, אינה מבוססת על עיקרון "הלקוח הוא הקובע" – הלקוחות מטופלים בסדר עדיפויות שנקבע על פי נפח העסקה ורחיפות הנסיעה. עיקרון זה אינו קבוע ולכן בכל זמן נתון העדפת לקוח מסוים על אחר עשויה להשתנות. על כן תדיר ישאל נהג המונית את הלקוח הפוטנציאלי לאן הוא מבקש להגיע, ורק אז, על פי תשובתו, יחליט אם להסיעו.

יש להזמין את המונית זמן רב לפני השעה היעודה, להסביר שהמונית נדרשת לפגישה חשובה, ולבקש מהנהג לחכות גם אם לא יצא האורח בשעה הנקובה. "תגיד להם שבעת ההמתנה יפעיל הנהג את המונה אך שלא יצפור, משום שאין להפריע לפגישה המתנהלת. ושעה לפני המועד שנקבע לאיסוף תתקשר שוב כדי לוודא שההזמנה אכן נרשמה באופן מדויק."

לפני שהספקתי לבטא את תדהמתי, הזדרז פוקס לומר: "ונחוצה גם שיחה שלישית, עשר דקות לפני המועד, לבדוק אם המונית בדרך, ואם כן באיזה מרחק ממשרדינו היא נמצאת. אם תשמע היסוס כלשהו בתשובת הסדרן – תצטרך להודיע לו שהמשך עבודתנו עם החברה שלו בסכנה."

הייתי כה המום עד שלא קלטתי את כל ההוראות ביחס לשיחת הטלפון הרביעית והחמישית. ככל שהעמיק לנמקן הן נראו נוגדות את השכל הישר. אבל ברגע שסיים את דבריו בעניין אצתי להזמין מונית, ומייד כמובן ניצחה חוכמתו המעשית, כמו במקרים רבים אחרים כשהיה ברור לי שהוא פשוט מגזים לחלוטין. בפעם השלישית שראיתי את האורח שלנו מעיף מבט קצר רוח בשעונו וכוסס את ציפורניו בציפייה למונית, למדתי את הלקח. על פי אותה גישה מונחית-עקרונות להזמנת מונית תודרך גם צוות העובדים בקרן מנדל, כך גם בכל נושא אחר בעבודת הקרן: מקביעת פגישות ועד להקמת מוסדות ומפעלי חינוך.

התקרית השנייה התרחשה שנים אחדות לאחר מכן. כבר התרגלתי לדרישות המעשיות של פוקס, בייחוד ביחס לאורחים נכבדים, ויכולתי להרצות בעצמי על העקרונות המנחים טיפול באורחים אלה. אינני אומר זאת על דרך ההיתול. תלמידיו

7 בבחירה בנושא שגרתית זה אין בכוונתי להציג חלילה תמונה מצומצמת של תפקיד התאוריה בעשייה החינוכית של פוקס, אלא להראות לאילו מרחקים הוא מגיע.

ושותפיו לעבודה של פוקס הוקסמו מיכולתו לשכנע מנהיגי קהילה וחוקרים ידועי-שם לשתף איתו פעולה ולקדם פרויקטים בתחום החינוך. רבים מעידים שלתחושתם היתה להישגו זה השפעה שרוממה את מקצועם, מקצוע שלרוב ממעטים בערכו.

פעם היה עלי לחלוק כמה מן הדברים שלמדתי ממנו בנושא זה עם עלמה נזעמת שקבעתי לצאת אתה לארוחת ערב. הסברתי לה כי עלי לשנות את השעה היעודה לפגישתנו כדי למלא את בקשתו ולקדם פני מנהיגי קהילה מסוימת בנמל התעופה. אף שלא היתה לה כל בעיה לשנות את השעה, חשבה בת זוגי שבקשתו של פוקס מחפירה ממש. היא הכירה את מנהיגי הקהילה וידעה שהוא נוהג לבקר בישראל פעמים רבות בכל שנה. הליוי מנמל התעופה יהיה בגדר עלבון, טענה: כמו לרמוז שאין ביכולתו להגיע לבית המלון בכוחות עצמו. "השליחות המתרפסת הזאת משפילה" התריסה, "ולא זו בלבד אלא שהיא מעוררת חשד שזהו תכסיס שנועד לגייס כספים."

הרגשתי שהדרך היחידה שאוכל לנהוג בה כבוד תהיה לשכנעה שההפך נכון, וסיכמתי באוזניה כמה מהעקרונות שביסוד הבקשה. קודם כול אמרתי, הצלחתו של פוקס בגיוס כספים לחינוך היהודי משקפת בהכרח יחסי אמון עם קובעי המדיניות, לא יחסים מניפולטיביים. חלק גדול מעבודתו הושתת אכן על ההנחה שהצלחת החינוך היהודי תלויה בשותפות-אמת בין אנשי המקצוע לקובעי המדיניות.

שיטתו החותרת לשותפות-אמת המשכתי, תקפה גם מעבר לשולחן העבודה. יחסים אלה מבוססים אמנם על השיח הכן והענייני בדבר החינוך היהודי, אך שותפות אמת זקוקה לביטוי עקיב גם בתחומים אחרים. על אנשי המקצוע לראות בקובעי המדיניות לא רק כלי לקידום תכניותיהם: יש להתייחס אליהם כנציגי קהילה ולנהוג בהם בהתאם. חשוב להשקיע מאמץ בטיפוח ההכרה שהשותפות נמשכת מעבר ללוח הפגישות המיידית.

אין זה אומר שעלינו לחצות את גבולות יחסי העבודה בין המחנכים לקובעי המדיניות ולחתור לידירות אישית; מעשה כזה יהיה בגדר מניפולציה. גם אל לנו לבטל את עצמנו או למחול על כבודנו המקצועי.

במקרה זה, יישום העיקרון של פוקס ברור: האורח, קובע המדיניות, טס לישראל כדי לדון בשיתוף פעולה אפשרי לצורך פיתוח החינוך היהודי בקהילתו. בין שנמצא דרך לעבוד יחדיו בין שלא, ראויים הוא וקהילתו ליחס של כבוד וקולגיאיות. להובילו מנמל התעופה אל המלון, לנצל את זמן הנסיעה כמונית לענות על שאלות בסיסיות ביחס למוסדותינו, לפגישותינו, ליושבים סביב שולחן הדיונים ולמתרחש בירושלים או בישראל, וכן להבטיח שישתכן בנוחות במלוננו, להעביר לידינו את לוח הזמנים ואת סדר היום ולתאר לו את הרקע לתכניות – כל אלה עשויים לתרום ליצירת תחושה של שותפות אמת בדיונים.

בניתוח זה לא התייחסתי ל"שאלה המתודולוגית": "מהו העיקרון המנחה לדרך

ההולמת להביע לפני בת זוגי את רגשי החרטה שהיו לי בגלל שינוי תכנית הבילוי נוכח עניין דחוף בעבודה? " בפגישה שהתקיימה למחרת הביע האורח בפומבי את הערכתו לקבלת הפנים, סיפר שלא לעתים קרובות הוא זוכה ליחס מעולה שכזה בעולם החינוך היהודי, והוא רואה בכך סימן מעודד לאיכות הדיונים שיבואו ולתוכם.

הדוגמה הבאה היא המאלפת שבכולן. הדבר התרחש בתחילת עבודתי בפרויקט שניהלו פוקס ושפלר על תפיסות מנחות לחינוך היהודי והישראלי והיה כרוך בעבודה עם כמה מאנשי הרוח הבולטים במדעי היהדות.

עם אלה נמנה פרופ' יצחק טברסקי המנוח, חוקר הפילוסופיה היהודית של ימי הביניים, מייסד החוג למדעי היהדות באוניברסיטת הרווארד וראש בית המדרש טלנר בברוקליין, מסצ'וסטס. כשביקש פוקס שאסיעו לפגישתנו הראשונה, שמחתי מאוד. עקרונות היחס לקובעי מדיניות תקפים גם למנהיגים רוחניים בקהילה.

אחד מעמיתי שמע על כך במקרה והפציר בי להביא את טברסקי במקומי. בעבר היה מתלמידיו, ולא חדל להעריצו. טברסקי ודאי זכה מידיו ליחס הולם, חשבתי וויתרתי. כשנכנסו השניים לחדר הפגישות, הבחין פוקס שעמיתי הוא שהביא את טברסקי. הוא זעם על ההחלפה. להגנתי נתליתי בעקרונותיו הוא. ניענוע ראש וגלגול עיניים בהבירו לי מעל לכל ספק שהמדובר בעיקרון אחר לחלוטין.

בנסיבות ההן לא יכול פוקס להסביר לי מה העיקרון, אך עמית אחר עשה זאת. גם הוא כפוקס התחנך בעולם האורתודוקסי ולכן ידע לכארו לי: הסעת רב מכובד היא זכות מיוחדת בחברה האורתודוקסית, לא רק בשל הכבוד לשרת אדם דגול, לא רק בגלל הזמן היקר לשוהה איתו שהתפקיד מעניק, אלא גם משום ההזדמנות ללמוד על חיים מוסריים ורתיים מתוך התבוננות בדוגמה אישית. "זוהי מעין צורה של חניכות" אמר, "שנהוג לכנותה 'שימוש תלמידי חכמים'."

מובן שאני הוא שהחזרתי את טברסקי למלוננו. מאז ועד מותו כעבור שנים מעטות, לא ויתרתי על הזכות להסיעו כל אימת שהגיע לירושלים. היחסים בינינו החלו להירקם כשטברסקי החל לנתח בזמן הנסיעה את שהתרחש בפגישותינו. לוח הזמנים שלו היה צפוף וזמן הנסיעה היה אחד מפרקי הזמן הקצרים שבהם היה יכול לחשוב על מהלך הדברים. בשיחות אלה הקשיב להערותי בעניין, ואני ניצלתי את ההזדמנות לספוג ככל יכולתי מחוכמתו, מדבקותו הדתית ומהשראתו. ככל שנקפו השנים נעשו שיחותינו במכונית עמוקות יותר. עניין רב גילה טברסקי בחיי המקצועיים והאישיים, ואני עודדתי אותו בהתלהבות להמשיך גם בעתיד במעורבותו הברוכה והמתמשכת בנושאי החינוך היהודי, והגברתי את מאמצי להנעים לו ככל האפשר את ביקוריו בארץ ואת עבודתו עם הקרן.

כשלוש שנים לאחר שנפגשנו לראשונה, בדיוק בזמן שהייתי צריך להביאו משרה התעופה, נגנבה מכוניתי. טברסקי שאל אותי כמה זמן הקציבה חברת הביטוח למשטרה

למצוא אותה בטרם תאפשר לי לקנות מכונית חלופית. לאחר ששמע שפרק הזמן הזה הוא 45 ימים, שלח לי מדי כמה ימים מכתבים מבוסטון – בכתב ידו – לשאול אם נמצאה המכונית. בשיחה בינינו התברר כעבור זמן כי בכך ביטא את מאמציו לחיות על פי הכלל המקראי "ואהבת לרעך כמוך" (ולא רק להצהיר על נאמנות לו). הוא ידע כי עם שובו לבוסטון, אי-הנוחות שבהמתנה למכונית תישאר מנת חלקי בלבד, ולכן קיבל על עצמו להתחלק עמי באי-נוחות זו באמצעות כתיבת המכתבים וההתעניינות המכונית הגנובה מדי כמה ימים. התרומה האישית והמקצועית שהפקתי מיחסים אלה התבררה כבעלת ערך עצום בעבורי. כשנפטר טברסקי, הודיתי לפוקס במכתב על התעקשותו.

*

קשר הדוק בין עקרונות תאורטיים להחלטות מעשיות נמצא במוקד גישתו של פוקס לחינוך. קשר זה מבוסס על מה שנראה כאבן הפינה של גישתו: אמונה עמוקה בחשיבותה המעשית של התאוריה.

טענתו בדבר מעשיות התאוריה נובעת מהגדרתו את החינוך כמקצוע ולא כמדע ומאמונתו כי אחת התכונות החשובות ביותר של עשייה מקצועית היא קבלת אחריות מקצועית (professional accountability). ידועה נטייתו להציב נוכח כל מעשה חינוכי את השאלה "מדוע זהו רעיון טוב?" שאלה זו, שאינה קנטרנית כלל, נועדה להזמין את המחנך, המעצב תכנית מעשית, להצדיקה בנימוקים שמעבר להתרשמויות אישיות.

כל מעשה בתחום החינוך מחייב התערבות, פוקס מסביר, וככזה הוא תובע זכות על קידום רווחת הלומד באופן כלשהו. היות שלא תמיד כך הדבר – שהרי ההתערבות עלולה להביא לנסיגה או להזיק להתפתחות הלומד – הצדקת התביעה היא חלק בלתי נפרד ממעשה החינוך. המחנכים וקובעי המדיניות, שמעניקים למחנכים זכות להתערב בחיי הלומדים, לא יכולים להרשות לעצמם להתחמק מלנמק את מעשיהם. עליהם להיות מוכנים להציג את מטרות ההתערבות החינוכית ולהגן על העדפתן על פני אחרות. יתר על כן, נדרשת מהם היכולת להראות כיצד עוצבה התכנית כך שתאפשר להשיג את המטרות הללו ולהגן על העדפתה. ראוי גם שתהיה להם היכולת לזהות את המדדים להערכת תוצאות המעשה – ההושגו המטרות? ההיו תוצאות ראויות? ההולמים האמצעים שנבחרו להשגתן?

משכנעת ככל שתהא טענתו הקוראת לאחריות מקצועית, הנמקות כאלה אינן רווחות במעשה החינוך. נדיר המקרה שבו ההנחות המוקדמות מועלות על שולחן הדיונים לשם הערכה שיטתית. תכופות, מכוח ההרגל או ההתמדה, מתקבלים ללא עוררין רעיונות מיושנים. לעתים קרובות כוונות טובות הן בסיס מספיק לפעילות בלא הצדקה תאורטית. גם רעיונות חדשים קונים אחיזה בלי לבחון כראוי את השלכותיהם

השליליות; גישות שאינן עולות בקנה אחד מופעלות זו לצד זו, כאילו אין לסתירה ביניהן נגיעה לעניין.⁸

פוקס קורא למחויבות בחינוך ולאחריות מקצועית בכמה מישורים. הוא מבקש לחולל שינוי באמצעות פיתוח מנהיגות בחינוך. אם העשייה טעונה שיפור, עליו להתחיל ברמות הגבוהות ביותר. על מנהיג חינוך אידיאלי להשתמש בתאוריה לשם קבלת אחריות מקצועית על החלטות וכדי ליצור תכניות יעילות. אחר כך עליו לבחון את התאוריה מחדש על סמך התוצאות. תמיד יעסוק מנהיג טוב במתח בין העשייה היומיומית לבין התמונה הגדולה. כשתהפוך שיטה זו לנוהל רגיל במנהיגות החינוך, יינתן כר נרחב לתאוריה והיא תמלא תפקיד מרכזי במעשה החינוך. יהיו קובעי מדיניות ואנשי מקצוע שייאלצו לשלם ואחרים יקבלו שכר כדי לחקור, לחשוב, להעריך ולהתנסות; ולא רק כדי לעשות.⁹

גישות מקובלות להכשרת מנהיגות בחינוך מבקשות בראש ובראשונה לצייד את המחנכים במיומנויות ניהול. פוקס עיצב תכנית לימודים ושיטת הוראה שיאפשרו למנהיגים לעתיד לפעול לפי עקרונות תאורטיים בעשייתם, ובהערכתה. גישתו מדגישה, את הצורך בלימוד מושגי יסוד תאורטיים בפילוסופיה של החינוך. על המחנכים המתלמדים להשתחרר מכבלי סיסמאות ריקות ומאופנות מתחלפות, להעמיק את הסתכלותם התאורטית ולהרחיבה. באמצעות לימוד זה יוכלו להגות מטרות חינוך רחבות למוסדותיהם, לנסח את תכניותיהם, לברור את האמצעים להשגתן, לפקח על יישומן היעיל, להעריך את תוצאות היישום ולהסיק מסקנות.

בתכניות הכשרה אלה פוקס מקדיש זמן ניכר לניתוח חיבוריו של שפאר בפילוסופיה של החינוך,¹⁰ כדי שמנהיגי החינוך ידעו לזהות עקרונות יסוד, להבחין טוב יותר בין

8 בעניין זה פוקס מצביע על טענה שהעלה מנתח המדיניות דיוויד ק' כהן ביחס ל"פשיטת הרגל האינטלקטואלית" של החינוך בבתי הספר התיכוניים בארצות הברית, עקב אי-יכולת המורים לפסול מטרות מסוימות במעשה החינוך. ר' 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; ר' גם Patricia Albjerg, "Schools: Cacaphony about Practice, Silence about Purpose", *Daedalus* 113, no. 4 (1984), pp. 29-57.

9 לעתים קרובות משמשת תפיסת הניהול של רוברט מ' האצ'ינס, שכיהן כנשיא אוניברסיטת שיקאגו, מקור השראה לרעיונותיו בנושא זה. ר' Robert M. Hutchins, "The Administrator", <http://mandel.mli.org.il/Visions>.

10 ר' Israel Scheffler, *The Language of Education*, Springfield: Charles C. Thomas 1960; ר' ibid, *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, Chicago: Scott, Foresman and Company 1965; ibid, *Reason and Teaching*, London: Routledge and Kegan Paul 1973; ibid, *Of Human Potential*, London: Routledge and Kegan Paul 1985; ibid, *In Praise of the Cognitive Emotions*, New York: Routledge and Kegan Paul 1991; ibid, *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience*, Dordrecht: Kluwer Academic

לימוד בית-ספרי לבין חינוך, בין הסוגים של רלוונטיות חינוכית, בין דיסק קשיח של מחשב למוחו של התלמיד, בין הגדרת תודעה שכוללת רגש לבין הגדרה שאינה כזו, וכן להבחין בין הדרכים ליצירת תרבות מסורתית שתוכל לעמוד באתגרים שמציבה המודרניות.¹¹

במאמציו לפתח אחריות מקצועיות בחינוך מרחיק פוקס למחקר ההיסטורי. ראוי בעיניו לערוך מחקרים על תאוריות ומעשים ששימשו בעבר בשטח החינוך לשם הזנת מעשה החינוך בהווה. לאחר שתצטבר כמות גדולה של מחקרים, תעמוד לרשות המחנכים ספרות שבעזרתה יוכלו לעבור חניכה מקצועית ובבוא הזמן יוכלו לתרום לה מחקרים משלהם. גישה זו שונה מזו שנהוג לכנות "ההיסטוריה של החינוך" – תת-ענף במחקר ההיסטוריה החברתית המנסה להבין חברות דרך בחינת מוסדות החינוך הפועלים בהן. תפיסה זו היא במובן המשך לקריאתו החוזרת ונשנית של פוקס לערוך מחקרים על הכשלונות בחינוך (לרבות כשלונותיו שלו).¹²

לשיטתו, חוקר שמתחקה אחר עבודתו של מחנך דגול יתמקד בהשקפתו התאורטית של המחנך (המפורשת או המשתמעת), ואז יבחן איך תרגמה לכלל מעשה. כך יתאפשר למחנכים המחויבים לתאוריה לבחון אותה מחדש נוכח פועלה של הדמות ההיסטורית. על רקע זה הם עשויים לשנותה ו/או להמציא דרכים חדשות ליישומה תוך התחשבות בנסיבות העכשוויות. את השיטה אפשר להחיל על חקר מוסדות חינוך, שיטות הוראה, בניית תכניות לימודים ועוד.¹³

ראייתו את הקשר בין תאוריה למעשה בעולם החינוך הובנה לעתים שלא כהלכה.

Publishers, 1995. חלק מהמאמרים בספרים המוזכרים כאן מופיעים בתרגום עברי בקובץ המוזכר בהערה 6 לעיל.

11 בדיונו על שוואב פוקס טוען כי נושא חשוב למחקר הוא התאוריה הדידקטית המשתמעת מכתביו (פוקס, הערה 2 לעיל, עמ' 83-85). טענה דומה אפשר להשמיע ביחס לתאוריה הדידקטית המשתמעת מהתאוריה והמעשה של פוקס עצמו בהכשרת מנהיגות חינוכית. אני כולל בזאת לא רק את הרצאותיו של פוקס לפני קבוצות אלא גם את שיטתו בהנחייתם המקצועית של מנהיגים בחינוך.

12 להערותיו של פוקס על כשלונו בעבודתו במחנה רמה, ר' שלמה פוקס וויליאם נובק, חזון שבלב: על מחנה רמה ועל כוחם של רעיונות בעיצוב מוסדות חינוך, תרגמה יעל מושיב, ירושלים, קרן מנדל, תש"ס, עמ' 52-56.

13 זו מסגרת העבודה במחקרי לתואר דוקטור על המחנך הציוני בן-ציון דינור. ר' דניאל מרום, הגותו ופועלו של בן-ציון דינור כמחנך, האוניברסיטה העברית בירושלים, תש"ס, בייחוד עמ' 28-30. גרסה מורחבת של המחקר ובה ניתוח צמיחתו של דינור כמנהיג חינוך נמצאת בספריית מרכז דינור באוניברסיטה העברית ובספריית מכון מנדל למנהיגות בכותרת: עיצוב, הגותו ופועלו של בן-ציון דינור כמחנך, ירושלים תש"ס. להצעת פרוגרמה לחקר תולדות החינוך הציוני בהשראת גישתו של פוקס ובהרחבתה, ר' מאמרי "המצאה ומציאות בנרטיב הפוסט-ציוני: המקרה של בן-ציון דינור והוראת התנ"ך", עיונים בחינוך היהודי, ט (תשס"ד), עמ' רי"ג-ר"ס.

דוגמה טובה לכך היא הדעה שגישתו לחינוך היא רציונליסטית ונוקשה, שהיא תרה בלא פשרות ואף בכפייתיות אחר התאמה מושלמת בין רעיונות למעשה – התאמה שאינה קיימת ואינה יכולה להתקיים. אך הדגש ששם פוקס בהחלטות מונחות-עיקרון אינו מונע מהשאיפה להגיע להרמוניה מלאה בין התבונה למציאות. לכל היותר הוא מבוסס על ההנחה שהחינוך הוא מערכת פתוחה ומורכבת שלעולם אין להשיג בה תפיסה או שליטה מלאה. זו גם אחת הסיבות לכך שהוא פוסל על הסף את החיפוש אחר תאוריית חינוך מקיפה אחת ויחידה.

עקרונות תאורטיים, פוקס מניח, עשויים לספק לכל היותר משענות ומנופים מנטליים בתוך האינסוף שמגדיר את המציאות החינוכית. הם עשויים להקל על המאמצים לפלס דרך במציאות זו בכך שיציעו גישה מסוימת ויפסלו אחרת. ללא העקרונות התאורטיים אנו מופקרים לגחמות האינטואיציה ולמגבלות צרות האופקים. בעזרת העקרונות אנו יכולים לנווט את דרכו לכיוון מסוים גם אם אין היעד הסופי נראה כולו לעין. אם אפשר ליטול עקרונות תאורטיים כדי לנמק מעשה חינוך בלי להתייחס אליהם כאל אמת צרופה; אם אפשר להחזיק במחויבויות תאורטיות במידת מה של היסוס; אם אפשר לוותר על החיפוש אחר הוכחה ניצחת של התאוריה לטובת השימוש בה כאמצעי להשגת ראייה בהירה ככל האפשר במצב של אי-בהירות – או אז ימומש במלואו הערך המעשי של התאוריה החינוכית.

קידושי-יתר של עקרונות תאורטיים הוא חטא גדול בעיניו, שעונשו בהכרח אובדן דרך בתחום המעשה. לעולם אין הוא מופתע מן הכישלון. אחת ההנחות שמכוונות אותו היא שאין גבול לדברים שעלולים להשתבש בעת תכנון כל פעולה ובישומה. לעולם יש להתחשב מראש בכל ההיבטים ובכל התסריטים של כישלון. "ביצועיסטים" מוכשרים עשויים לגלות קוצר רוח כלפי גישה כזו, אך הוא רואה בה גישה המכבדת את עולם המעשה הרבה יותר מגישה שמדגישה אך ורק את העשייה. היערכות לאפשרויות שליליות רבות ככל האפשר תסייע לדברים להתגלגל בפשטות ובקלות; כאשר רעיון שתחילה נראה טוב נדחה לאחר מחשבה אפילו ברגע האחרון, פוקס רואה בכך ביטוי לחריפות שכל יותר מאשר ביטוי למיומנות ניהולית טכנית.

אולם אין להסיק מהנאמר לעיל שהדגש ששם פוקס בתאוריה הוא כה מעשי עד שהוא חוסם את דרכו של המחנך לחשיבה יצירתית. דווקא תהליך קבלת החלטות שאינו מביא בחשבון את התאוריה עלול לנעול את המחנך במציאות הקיימת. הוא מזהיר מפני הסכנה האורבת כש"מה שעובד בשטח" נעשה אמת מידה לחשיבה חינוכית. אף שהעיסוק בכך מעניק למחנך תחושה של עוצמה ושליטה טובה יותר במציאות מוכרת, באופן פרדוקסלי גישה זו מנציחה מציאות שלעתיים קרובות יש לשנותה.

אפשר להשוות זאת בהכללה לגישה ברפואה המתמקדת במתן טיפול למחלות ולנגעים רק לאחר הופעתם. גישה זו אמנם מציעה דרכי פעולה ופתרונות רפואיים

רבים, אך היא עלולה להתעלם מהיתרונות הטמונים בגישה המונעת. שליטה במאות סוגים של טיפול במחלות לא תשנה את גישת הרופא המתמחה, דווקא משום שהיא מספקת לו כלים יעילים לטיפול במחלות לאחר הופעתן.

הבחנות עקרוניות, כמו ההבחנה בין טיפול במחלה למניעתה, מקלות על פיתוח חשיבה לא שגרתית שבכוחה לשחרר את האדם מכבלי רעיונות מקובעים הרווחים בכל המקצועות. פוקס רואה בכך פתח למקוריות ולחידוש בחינוך. הבחנות כאלה מונחות בלב יוזמות החינוך של פוקס: כזוהי ההבחנה העומדת ביסוד בחירתו להתמקד בפיתוח רכיבי תשתית (כגון הכשרת כוח אדם מקצועי וגיוס תמיכה קהילתית) הרבה יותר מאשר ביוזמות פרטניות, חשובות ככל שיהיו, דוגמת פיתוח תכניות להוראת השואה או מחקר בחינוך למשפחה.¹⁴

בשיעוריו השתמש פוקס לעתים קרובות גם בהבחנה של שוואב בין "מטרות" לבין "בעיות" בפיתוח תכנית לימודים. החשיבה המקובלת רואה במטרות את נקודת המוצא בפיתוח תכנית לימודים ואילו ההתמודדות עם הבעיות נעשית בשלב מאוחר יותר. גישתו של שוואב, לדברי פוקס, פועלת בכיוון ההפוך – תחילה יושקע מאמץ רב בזיהוי הבעיות ובהתאם לכך ייקבעו המטרות:

אחד ממאפייני תחום המעשה הוא שהבעיה אינה נתונה מראש ויש לאתרה. זהו הדבר שהנחה את עבודתנו בפיתוח תכניות לימודים – להבחין בין מה שנראה כבעיה, כלומר הסימפטומים, ובין מה שצוות הפיתוח, לאחר חשיבה מעמיקה קבע בסופו של דבר שהוא ה"בעיה" שלה תצטרך תכנית הלימודים למצוא פתרון.

כישלון במבחני הישגים, תלמידים משועממים, מורים חסרי נחת, ביקורת מצד הורים או אנשי אקדמיה, כל אלה ועוד יכולים להיות סימנים שמעוררים צורך לערוך מחדש את תכנית הלימודים. אך כל אחד מהם יכול גם להביאנו לניסוח בעיה שאינה "כיצד לשנות את תכנית הלימודים?" או "כיצד לפתח תכנית חדשה?" אחרי שיקול מעמיק אנו עשויים להחליט כי הבעיה שלנו היא שיפור ההוראה או הנעת מורים להשתמש בתכנית הלימודים הקיימת ביעילות רבה יותר. בהתאם לכך הפתרון שלנו עשוי להיות הכשרת המורים ולא פיתוח תכנית לימודים חדשה. אפילו נקבע כי בעייתנו נובעת מתכנית הלימודים, עדיין אנו עלולים שלא לדעת איך לשפר את התכנית הקיימת או לחלופין שהשיפור יחייב השקעה של זמן וכסף שאינם עומדים לרשותנו; או שהיזמה לשיפור

תכנית הלימודים תהיה בת־כיצוע בכיתות ניסוי אך לא כשמדובר במספר רב של מורים ותלמידים.¹⁵

סילוף אחר של גישת פוקס ביחס לאינטראקציה תאוריה-מעשה בחינוך נובע מראייתה כנעה באופן חד-סיטרי מהתאוריה אל המעשה. מנקודת מבט זו, שאלותיו הנוקבות, החלופות שיש לבחון לדעתו, "קוטעות את ההצגה"; מטרתן לעצור אנשים במסלולם, לגרום להם להקפיא את פעולותיהם ולהיכנס ל"ממלכת התאוריה" בחיפוש אחר ההיגיון המושלם בטרם יחליטו לנקוט פעולה.

היה אפשר לקבל הסתכלות זו אילולא היתה הצלחת גישתו בעולם המעשה מרשימה כל כך, אילולא הצליח ביישום גישתו בתחומים כגון בניית מוסדות חינוך, הכשרת מחנכים וגיוס כספים או אילולא התבקש פעם אחר פעם לשמש יועץ לשרי החינוך בארץ ולקרנות פילנתרופיות בענייני תקציב ותכנון, תכניות לימודים והכשרת מורים. יתר על כן, כל מי שזכה ללמוד מפוקס על ההצלחות הללו יודע עד כמה סייעו לו עצמו בגיבוש עקרונותיו התאורטיים.

אפשר אולי לטעון שנטייתו הרציונליסטית והשימוש החוזר שלו במונחים פילוסופיים מסורתיים בדיון על חינוך – כגון "קטגוריות", "הנחות יסוד", "היפותזות", "הנמקות", "תוקף" – מקשרים בין גישתו לבין הקו המקדים תאוריה למעשה; ייתכן כי קשר שגוי נוצר משום התעקשותו לבחון תחילה בנפרד את הנתונים התאורטיים ואת הנתונים המעשיים של תכנון החינוך ורק אז לקיים דיאלוג ביניהם. פוקס אמנם מטפל בנפרד בתאוריה ובמעשה, אך הוא עושה זאת כדי להבטיח את העושר שיביא עמו כל תחום לדיאלוג שיבוא בעקבותיו וכדי שהדיאלוג בין התאוריה למעשה לא יידרדר לכלל מונולוג.

היחסים הדיאלקטיים בין תאוריה לפרקטיקה הם בבחינת מושכל ראשון בגישתו לחינוך, המשלבת את העניינים המעשיים בעיצוב התאורטי של החינוך מלכתחילה. תמיד עומד בעינו כוחם של השיקולים המעשיים ושל התוצאות לשנות הנחות תאורטיות, והשאלה היכן להתחיל נשארת פתוחה. אפשר להתחיל ביישום מעשה חינוך מסוים ובהערכתו או בהמצאת תאוריה חדשה ובקביעת השיטות הנובעות ממנה. דוגמה מובהקת להכנסת העולם המעשי בתכנון החינוך היא הצעתו להוסיף מנהל מוסד חינוך למעגל הדליברציה, שכן לדבריו:

על השיקולים הכרוכים בתכנון תכנית לימודים לכלול בין השאר גם שיקולים של סבירות והפעלה. מעשה של פיזיות הוא לעבד תכנית נאה כשלעצמה

ולגלות לאחר מועד שהגשמתה מותנית בהקצאה מופרזת של שעות לימוד על חשבון דרישות לימודים הכרחיות אחרות. בדומה לכך עלולים תוכני-הלימודים החדשים לתבוע מן המורים ומעובדי המינהל זמן ומאמצים שאין ביכולתם או שאין ברצונם להשקיע. כמו כן אין הצדקה להעמיד תכנית-לימודים שהגשמתה מותנית בהנהגת שיטות הוראה חדשות, ולהיווכח בדיעבד שעדיין איננו יודעים כלל איך להכשיר את המורים לקראתה. ועוד, תכנון-הלימודים נוגע בכמה גורמים הפועלים בחברה ומהווים קבוצות לחץ על בית הספר, כגון ועדי-הורים, ארגוני-דת, הזרוע המחוקקת וכיו"ב. לא ייתכן כי דרישותיהם יידחו ויובאו בחשבון רק לאחר גמר התכנון. כדי למנוע אי הבנה צריך להדגיש את הבחנתנו בין הדאגה להפעלה כחלק מתהליך התכנון לבין הפעלת התכנית אחרי פיתוחה. אם נתייחס להפעלה כמרכיב מרכזי בתהליך התכנון, אזי מן הראוי שמנהל בית הספר ישתתף וימלא תפקיד נכבד בתהליך זה. בתורת מנהיג חינוכי של בית הספר מכיר הוא היטב את פני הדברים ומסוגל יותר מכל האחרים להעמידנו על השפעותיהם הצפויות של החידושים על בית הספר בכללותו או על הלימודים בשנה הנתונה.¹⁶

16 פוקס, "תפקיד המנהל" (שם), עמ' 180. במסגרת היחסים הדיאלקטיים בין התאוריה למעשה מוצאת לה התנועה מן המעשה אל התאוריה ביטוי בעבודתו במישורים רבים אחרים. בשיעורי תכנית בפיתוח לימודים במקרא שנלמדו בסמינר התיאולוגי היהודי במרכז מלטון לחקר החינוך היהודי, הדגיש פוקס את חשיבות היישום הניסיוני של התכנית. כדי שהמורים יוכלו לתרום מניסיונם ביישום התכנית בכיתות הלימוד לצורך ניסוחה הסופי של התכנית. ר' Seymour Fox and Geraldine Rosenfield (eds.), *From the Scholar to the Classroom Translating Jewish Tradition into Curriculum*, New York; Melton Research Center for Jewish Education of The Jewish Theological Seminary of America, pp. 104-112. אחת התוצאות של גישה זו היא פיתוח ספרי הדרכה מפורטים למורים לצד תכנית הלימודים הכתובה; לעתים ספרי ההדרכה ארוכים פי שניים או אף שלושה מהתכנית עצמה. ר' Genesis: *The Teacher's Guide, Experimental Edition* (Companion Volume to Understanding Genesis), Leonard Gardner and Louis Newman (Eds.), New York; The Melton Research Center for The Jewish Theological Seminary of America, בייחוד ההקדמה של נימון, בעמ' 9-1. במישור אחר, יחד עם לאה אדר, תרם פוקס להערכה מחדש של תכניות לימודים בהיסטוריה בארץ בעריכת "ניתוח תוכן" שיטתי של תכניות הלימודים ששימשו שנים רבות בבתי הספר הממלכתיים. ר' שלמה פוקס ולאה אדר, "ניתוח תכנית לימודים בהיסטוריה וביצועה בבתי-הספר", ירושלים, בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים, תשל"ח. בעבודת הדוקטור שלה, בהנחיית פוקס, ערכה מרים בן-פרץ מחקר דומה בתחום תכניות הלימודים בבילולוגיה בישראל. ר' מרים בן-פרץ, "ניתוח משווה של כמה מתוכניות הלימודים בבילולוגיה הנהוגים בבתי-הספר בישראל – שיקולים עיוניים ומעשיים בתהליך תכנון הלימודים", ירושלים, האוניברסיטה העברית, תשל"ז.

שיעור שלישי: תרגום חינוכי

ב-1991 התחלנו לעבוד במשותף על פרויקט פילוסופי-חינוכי ישומי בחינוך היהודי, "מדברים חזון". הצעד הראשון היה להזמין שישה הוגי דעות מתחום מדעי היהדות להביע את השקפותיהם על החינוך היהודי הראוי לימינו מתוך תפיסתם הפילוסופית את החיים היהודיים.

מספר רב של פגישות ומאות שעות הושקעו בעבודה עם כל אחד ואחד מהאישים הללו כדי לסייע בהבנת המשימה ובעשייתה. כן יצרנו פורומים לבחינת השקפותיהם בנוגע לחינוך היהודי מתוך דיאלוג בינם לבין מחנכים, מנהיגי קהילה, חוקרים מתחום מדעי החברה ואחרים.

שנים אחר כך הניבו מאמצים אלה תוצאות משמעותיות דיין לחשוב על הצגתן לשם שיפור החינוך היהודי. משימתנו היתה לסכם את הצעדים שאפשר לנקוט כדי לעבור מהרעיונות לדרכי מימוש. הצעדים התגבשו לכלל התליך שפוקס כינה לעתים קרובות "תרגום" – גם משום שהביא לניסוח מחדש של רעיונות תאורטיים תוך העברתם משפת הפילוסופיה החינוכית לשפת מעשה החינוך.

לא התיימרנו לתרגם תרגום מקיף של השקפותיהם על החינוך היהודי. אף לא היה באחריותנו לתאר את תרגום השקפותיהם הלכה למעשה. מטרתנו הצנועה היתה לספק דוגמאות מרשימות דיין להשלכותיהן המעשיות כדי לכנות טיעון משכנע בעד עיצוב החינוך היהודי במונחים של תרגום.

מדי יומיים או שלושה במשך עשרה שבועות נועדנו פוקס ואני שעות ארוכות כדי לפתח את התרגומים החינוכיים הללו. התכוונו לפגישות בנפרד ובמהלכן התווכחנו על אופן התרגום על פי הבנתנו, עד שהגענו להסכמה. בין הפגישות סיכם כל אחד מאתנו את מה שבעיניו הוסכם בינינו בפגישה הקודמת. סיכומים אלה היו הבסיס שהושתתה עליו פגישתנו הבאה. באופן בלתי נמנע שינתה כל פגישה את ניסוח התרגום המוסכם. יש שנאלצנו להתחיל הכול מחדש מנקודת מוצא אחרת, יש שאצנו לחדר את ההבנה של מילה או משפט.

למותר לומר שהיתה זו עבודה קשה. אף על פי כן איש לא יכול להבחין בכך על פי מראהו של פוקס. במילותיו, את התרגום החינוכי "אכל לארוחת בוקר". בעבורי היתה עבודה זו חדשה למדי, אך פוקס עסק בה משחר חייו המקצועיים. בעת הכשרתו בחינוך באוניברסיטת שיקאגו עם שוואב, ברונו בטלהיים (Bettleheim), ריצ'ארד מקייאון (McKeon), רלף טיילר (Tyler) ודמויות בולטות אחרות בתחום בשנות החמישים, הוא עסק בתרגום החינוכי של השקפותיהם של פילוסופים החל באפלטון וכלה בג'ון דיואי (Dewey). הוא גם הקדיש שנים רבות להפעלת תרגומים

כאלה הלכה למעשה בעבודתו בייסוד מוסדות, החל במחנות רמה וכלה במכון מנדל למנהיגות.¹⁷

עם זאת היה גורם נוסף בעבודתו שלא ידעתי להעריכו במלואו עד לרגע שישבנו לעבוד יחד על התרגומים: הוא היה אמון על תהליך התרגום החינוכי משום שתהליך זה מאפיין גם את לימוד הגמרא – עיסוק שהקדיש לו שנים רבות כתלמיד ישיבה בנעוריו ובלימודי הרבנות בסמינר התיאולוגי היהודי באמריקה. את שיטת השקלא וטריא ההלכתי הביא לתחום החינוך באמצעות התרגום חינוכי. הלכה היא בוודאי תחום שונה מחינוך, אפילו מהחינוך היהודי. גישתו של פוקס לחינוך ולחינוך יהודי (כגישתו של הייר לאתיקה) קרובה עם זאת לגישה התלמודית בבקשתה לחשוף את השפעת הגומלין בין עקרונות פילוסופיים לחיי היומיום.

היה דמיון בין שיחתנו לבין הלימוד בישיבה. פוקס היקשה בקול רם על כל עניין. מטח השאלות הרועם הזכיר לי את ביקורי הראשון בבית מדרש. בעודי מצפה לאווירה למדנית שקטה, כבספריות למיניהן, הייתי המום לראות זוגות זוגות של תלמידי ישיבה שממש צועקים זה על זה בחיפוש אחר הבנה הולמת של הטקסטים שעליהם רכנו. כפי שהבנתי אחר כך, זה היה ביטוי לדבקות ולמסירות – האמת הטמונה בטקסט היא עניין חשוב מלעסוק בו בדיבור סתמי או בהרהור למדני.

פוקס גילה התלהבות בלתי נלאית לעיסוק בתרגום החינוכי. אחרים יותשו מהמשא ומתן הנצחי לכאורה בין רעיונות למעשה בתהליך התרגום; אצל פוקס גרר כל קושי הבעה כמעט ילדותית של התפעלות עליזה ושל שמחה, כאילו נתגלתה תגלית חשובה או כדי להצהיר "כיף לנו כאן!"

עוד קודם לתהליך התרגום העלה פוקס שאלות שיש להתייחס אליהן כדי להתקדם באופן אחראי: "מהם העקרונות שלפיהם מתרגמים בחינוך?" "כיצד אפשר לאמת תוקפו של תרגום אחד לעומת אחר?" "מתי רעיון מבוטא באופן בהיר דיו להיתרגם למעשה?" "איך נוכל להיות בטוחים שאיננו כופים את הקטגוריות שלנו על הרעיונות שמעלה הוגה הדעות במקום להיות נאמנים להם?"

למרבה המזל לא השהינו את ניסיונותינו לתרגום עד לגיבוש תשובות מלאות. ניסיתי אמנם להכין מסמך כתוב, אך הרבר רק סלל את הדרך לאינספור שאלות חדשות ששלף

17 פוקס המשיך במסורת זו ותרגם את מחשבת פרויד תרגום חינוכי בעבודת הדוקטור שלו, Seymour Fox, Freud and Education, Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1975; חזון שבלב (לעיל הערה 12). לדאבון לב, לא הותיר אחריו פוקס תיאור מפורט של הרעיונות שהנחו את עבודתו בהקמת מוסדות אחרים, כולל מרכז מלטון לחינוך יהודי בתפוצות ומכון מנדל למנהיגות. דברים בנושא מצויים בארכיון פוקס.

פוקס בקלות, כאילו הלכו והצטברו בראשו במהלך שנים של ניסיון. ניסיונו לימד אותו שעלינו ללמוד את התשובות לשאלות מתוך התהליך. העיקר היה לתת לשאלות לרחף מעל השיחה כולה, כדי שיבדקו את היצירתיות שלנו וירסנו את חשיבתנו.

אילו עקרונות אפוא הנחו אותנו במאמצי התרגום? כללי החברותא הייחודית שלנו בחינוך היהודי צצו ועלו כשהתחלנו בעבודת התרגום של רעיונות הוגה הדעות הראשון, פרופ' יצחק טברסקי, ששקד על ניסוח ההשקפה החינוכית של הרמב"ם. על פי כללים אלה, כל סטייה או "זיוף" בקו מסוים של תרגום תובעים התנגדות קולנית בשם הדיוק, הצטיינות בהוכחות וראיות, ואז הצעה נגדית שמטרתה להגיע לתרגום מדויק יותר. פסיביות אינה באה בחשבון. ההעזה לשנות מקדמת את התנופה האינטלקטואלית. שתיקה, אלא אם היא באה לצורך חשיבה, מביאה לנסיגה. אגודלים יונפו או יושפלו לאות הסכמה או התנגדות, הזעם יתעורר וישכך, הארה תבוא ותחלוף וכמוה גם הכניעה והוויתור, אך העיקר הוא להתלבט בעניין יחדיו עד שתתנוצץ ההבנה ממורקת.

הסכנה הגדולה ביותר היתה כפי הנראה כפיית דרכי ההבנה שלנו עצמנו על רעיונות ההוגים. היא ארבה לנו כל העת משום שהקלה עלינו ואיפשרה להגיע מהר יותר לתחום המעשה. היה עלינו להקפיד להישאר צמודים ככל האפשר לרעיונות המקוריים, אף לנימות הייחודיות שבהם ואז, צעד אחר צעד, להתקדם לעבר תחום המעשה בעודנו משמרים את הרעיונות בשלמותם. רק כך היה סיכוי לחשוף דרכים חדשות במעשה החינוך, שמושגות על הבחנותיו של הוגה הדעות. "אתם נעים מהר מדי", הזהיר פוקס פעמים אין ספור בניסיונותינו לעבוד על תרגום הרעיונות למעשה החינוך. "בשם אהבת עולם המעשה שלכם עצמכם תחמיצו את פניני התאוריה שיש להוגים אלה להציע".

אתגר כזה בתרגום השקפותיו של טברסקי היה בוויכוח על עצם המונח "הרגל" כעיקרון המנחה בחינוך היהודי ההלכתי שניסח על פי הרמב"ם. הסברו למונח היה בבחינת פריצת דרך בהבנתנו כיצד יש ליישם את השקפות הרמב"ם בחינוך ההלכתי. קודם שהציג את המונח התמקד טברסקי באופי הדיאלקטי של היהדות ההלכתית – שבה הלכה ופילוסופיה הולכות יד ביד בחיפוש אחר חוויה דתית עמוקה. מאחר שדיאלקטיקה כזאת אינה מתרחשת מאליה, תפקיד החינוך היהודי לחנוך את היהודי לתוך העולם ההלכתי היהודי – לאפשר לו לשלב בין שמירת המצוות ללימוד ההלכה, ולצייד אותו בכלים שיאפשרו לו זאת בכוחות עצמו לכל אורך חייו. טברסקי הזהיר כי תהליך החניכה אינו של השגרה, שכן בעוד היא מניחה מראש את עיסוקו הרצוף של הלומד בקיום מצוות היא גם תובעת שקיום זה יוזן ברגש, ככוונה ובתפיסת תכלית הנרכשים באמצעות לימוד ההיגיון הפילוסופי העומד ביסודן של המצוות. תהליך החניכה להלכה אינו רק שכנוע רציונלי. היא אינה יכולה לעכב את העיסוק הרצוף בקיום המצוות עד שתובן תשתיתן הפילוסופית. סמכות המצוות

מוחלטת, קיומן הוא ללא תנאי, והאפיסטמולוגיה של תפיסה הלכתית היא כי הבנה זו יכולה לצמוח אך ורק באמצעות חשיבה שלאחר מעשה. נוכח השקפה זו ראה טברסקי בעיקרון החניכה ההלכתית עיקרון דיאלקטי, התואם את טבעה הדיאלקטי של ההלכה. לימוד מצוות נעשה תמיד בד בבד עם קיום מצוות, כדי לאפשר להבנת הלומד להיעשות חלק מפעולת קיום המצוות ולהפך – להפוך את קיום כל מצווה ומצווה בכל פעם ופעם לחוויה רתית רוחנית משמעותית ורוויית לחלוות. כדי להבהיר רעיון מורכב זה, הפנה אותנו טברסקי לכתבי הרמב"ם המתייחסים לחינוך ההלכתי במונח "הרגל". בקלות יכולנו לעבור על המונח כאילו היה תיאור סתמי, ללא הדהוד ותוקף תאורטי, אלא שטברסקי הפנה את תשומת ליבנו לשימוש העקיב בו אצל הרמב"ם בהתייחסו לחינוך. הוא אמנם התייחס למונח כרמז או כאסמכתא לרעיונות החינוכיים של הרמב"ם – לא כאל מושג מכונן – אך ככל שעיינו בו, על אף הסכנה שהוא ייתפס כהשגרה, היה בו להציג נאמנה את מושג החניכה ההלכתית כיסוד מכונן לחינוך הלכתי.

באחד המקומות הרמב"ם משתמש במונח זה ביחס לחניכת המזבח, ואז מקשר זאת לחינוך האדם: הן בעבודת הקודש הן בחינוך המונח "הרגל" מתייחס לאופן ההכנה לקיום מתמיד של מצוות. בעיונו במקרה זה ובשימושים אחרים של הרמב"ם במונח, נוכחנו לדעת כי הוא מכונן בעקיבות לשיטות העומדות במהות החינוך ההלכתי כפי שתיארן טברסקי. כל שימוש במונח משלים שימוש אחר, תוך שהוא מוסיף גוון שונה מעט והבחנה חדשה לעיקרון הרחב המיוצג בו. על סמך הבהרותיו אלה, העליתי בפני פוקס את האפשרות שבעיני טברסקי "הרגל" הוא מונח הולם לעיקרון מארגן בתפיסתו של הרמב"ם את החינוך היהודי, וטענתי שמשום כך זהו העיקרון שעלינו לעבוד לפיו בתרגום תפיסתו לשפת המעשה. פוקס חייך משום שלא היתה זו הפעם הראשונה שהדגשתי בה את ההרגל בשיטתו של טברסקי. שנים קודם לכן, בעיצומם של הדיונים עם טברסקי, סיכמתי קו מחשבה זה במסמך בן 15 עמודים והגשתי אותו לפוקס לצורך הערכה ביקורתית. הוא חשד בנטייתי לכפות את רעיונותי על המקור והתעקש שייעשו שינויים לפני שהתיר לי להגישו.

"יהיה בכך עלבון" טען, "אם לא תדייק יותר." "אבל זו רק טיוטה" עניתי, "ויש פה סיכום של דברים שאמר טברסקי עצמו." קימוט מצח. "דני, דני, דני" אמר, בטון השמור למבוגר המסביר לילד מדוע לא כדאי לו להושיט את ידו למבער. "על פי איזה עיקרון אתה מניח כי רק משום שאמר את הדברים הוא יקבל אותם כשיראה אותם מועלים על הכתב? יתר על כן, העלית את דבריו למדרגת עיקרון מארגן! האם אתה מבין את מידת הרגישות שיש לחוקרים כלפי טעויות? הרי כל העסק שלהם בנוי על זה, על קביעות והירות שנטולות טעויות! כיצד נוכל לתרגם את הרעיונות שלהם לחינוך אם לא נבין

אותם כהלכה, ברמה שבה הם מנוסחים? האם ברצונך לאבד את אמונו של טברסקי עוד בטרם הבנו את רעיונותיו במלואם? לפני שאתה מגיש את המסמך לטברסקי עליך לחפור עמוק הרבה יותר כדי להוכיח שמה ששמעת אכן מדויק. "נזכרתי בסיפור שסיפר לי טברסקי עצמו על עבודה שהתבקש לכתוב ושמשך בחזרה משום שהמוציא לאור עשה טעות דפוס אחת בגרסה הסופית, שאילו הופיעה בדפוס היתה עלולה לסלף באופן משמעותי את טענתו. נכנעתי והתחלתי לעבוד על טיוטה מס' 11.

הפעם הייתי מוכן להתכתש עם פוקס עד שייכנע אחד מאתנו כניעה גמורה. בטחוני היה רב יותר עתה, כי בזמנו הראיתי את הסיכום לטברסקי. בזכות בקרת האיכות של פוקס, היתה הגרסה שהראיתי לטברסקי טובה דיה לא לפגוע בו, ועדיין רחוקה מלהיות מקובלת עליו (לעזאזל, פוקס שוב צדק!). עם זאת, הפרס על המאמץ היה שטברסקי חש כי המסמך טוב דיו כבסיס שעליו ייעשו תיקונים ויתגבש ניסוח חדש והולם יותר (הוא פירט את התיקונים הנדרשים בארבעה דפי פוליו בכתב ידו). תהליך זה סייע לי להבין טוב יותר את תפיסתו של טברסקי ושיפר את יכולתי לעסוק בתרגום החינוכי שלו. ההיגיון של שיטתו נעשה לי ברור יותר, עד שסברתי שבכוחי להתחיל להציע הצעות לשיטות חינוך ולתכניות לימודים שיישמו אותה הלכה למעשה.

"הראה לי את המקורות ששימשו את טברסקי בנוגע להרגל אצל הרמב"ם, אמר לי פוקס כעת; "ברצוני לראות כיצד הוא פירש אותם וכיצד פירשת אתה את הפירוש שלו, כדי לראות אם הרגל הוא אכן המונח שפועל כעיקרון מארגן בחינוך ההלכתי." לא היתה זו הפעם הראשונה שפוקס ביקש ממני לבדוק אתו את הראייה והיה אך הוגן מצדו לבקש זאת שוב באותו רגע, כיוון שהיינו עסוקים בסיכום השקפתו החינוכית של טברסקי לצורך פרסומה. חזרתי אפוא למשימתי הקודמת ולמקורות הרמב"ם כדי לבחון שוב אם הבנתי כהלכה את הפירוש שנתן להם טברסקי.

בפגישתנו הבאה קרא פוקס בשום לב את המסמך החדש מתוך הרמת גבה, שוב בחשד שמא כפיתי את דעותי. הוא הביט בכתבי הרמב"ם והתחיל לבחון את הבנתי ביחס לפירוש שנתן להם טברסקי.

"האם טברסקי אכן התבטא במילים אלה?"

– לא, עניתי, אך הוא נתן את אישורו לאחר שהכנסתי את התיקונים שלו.

"הוא אישר כל מה שכתבת כאן, או רק משהו שחתכת והדבקת למסמך הזה?"

– את רוב מה שכתבתי כאן – השורה התחתונה.

"אך אני רוצה את החלק על פירוש מקורות הרמב"ם ולא את זה על העקרונות

הכלליים."

– יש לי החלק הזה בהערות בכתב ידי מהסמינר שלו עם המחנכים.

"הוא ראה אותן?"

– לא.

”אם כן, איך אתה יודע שהגרסה שלך על הפירוש שלו נכונה?”
 – כי ההיגיון זורם בקלות רבה מן המקורות האלה לשורה התחתונה של הפירוש.
 זה כמו משחק הילדים שבו כל שעליך לעשות הוא לחבר נקודות בקו. האם אתה רואה
 פגמים כלשהם בקישורים?
 ”עדיין אינני מרוצה. תן לי לראות שוב את הכתבים המקוריים של הרמב”ם. הסבר
 לי אותם עכשיו, לא בכתב, ואמור לי בתוך כך איך לדעתך מתייחס המונח הרגל
 שמופיע בהם לחינוך ההלכתי בכללו.”

מהלימוד המשותף עלו שלושה ממצאים ברורים. ראשית, אכן היו ראיות
 שבמונח הרגל השתמש הרמב”ם לתהליך החינוך ההלכתי; שנית, פוקס הוסיף על
 הבנתנו לעקרון ההרגל בהסבירו כמה יסודות שלא ראיתי בפירושי, ושדע אותם
 מהאפיסטמולוגיה של אריסטו, שהשפיעה על הרמב”ם; ולבסוף, איתרנו עניינים
 שנשארו שתומים בהבנתי את פירוש טברסקי לכתבי הרמב”ם. שני היסוסים בני חצי
 שנייה בתשובתי לשאלותיו – וכן אי-התאמה בין שני תרגומים של כתבי הרמב”ם
 מערבית לעברית – אותתו שעלי לחזור למקורות, ולנסח שוב את הבנתי לדרכו
 של טברסקי.

החזרה אל המקורות היתה הכרחית, הן משום שתרגום חינוכי מציב אתגר שעשוי
 להימשך לנצח, אבל גם בגלל ”גורם ההזעה” בלשון פוקס: האיכויות נובעות מהיגיעה.
 אין פירושו של דבר שעבודה מאומצת היא ערובה להצלחה; ואין הכוונה שנושא או
 טיעון כלשהם אינם יכולים להיות מטופלים טיפול יתר. כישרון, עומק מחשבה ובגרות
 נפשית נחוצים אף הם. אך גם כשאתה מצויד בכל אלה עליך לחפור, לחפור, לחפור,
 לבדוק, בשנית ובשלישית. אפילו הבאתי לפוקס באותו היום את עשרת הדיברות
 כאסמכתא לטענותי הוא היה מאלץ אותי לבחון אותם מכל זווית אפשרית כדי להבטיח
 שהם אומרים בדיוק את מה ששמעתי, כדי לוודא שאני ממושמע וטהור בניסיונותי
 לעסוק בתרגום חינוכי.

הפירות שהניבה העבודה הצדיקו את המאמצים. לאחר שפילסנו לנו בזהירות
 צעדים ראשוניים בשטח המעורפל בין הדיוק האקדמי לבין מורכבויות המעשה
 החינוכי, הגענו למקור אור שהראה לנו את הדרך העוברת ביניהם. ככל שגדלה
 הבנתנו את עיקרון ההרגל – כל היבט בקפדנות כזו שהקדשנו לשם העיקרון – כן
 יכולנו להסביר טוב יותר את המאפיינים המיוחדים של שיטת החינוך ודרכי הלימוד
 ההלכתיים. עיינו בהרגל כתהליך חינוכי המתרחש לאורך חיי האדם, ובמסגרת
 תהליך עיוני זה התמקדנו בכל שלב תהליך החינוך, מלידה ועד מוות, כפי שביאר
 טברסקי בפירושו לכתבי הרמב”ם, במטרות ובאמצעים המשתמעים מעיקרון ההרגל
 לאותו שלב, לאופן המעבר בין השלבים, בקשר ההתפתחותי שביניהם ועוד ועוד.

כמו כן בחנו בחינה מדוקדקת את תפקידם של כתובים שונים בתהליך הקניית ההרגל – בהם התנ"ך, המשנה, הגמרא וחיבורים במחשבת ישראל – ואת השיטות הפדגוגיות הייחודיות הנחוצות בהוראת כל אחד מן הטקסטים הללו לקידום התהליך. עתה יכולנו לבחון ביתר עומק כיצד יכולה גישה זו להיות מיושמת בחיים ובחינוך היהודיים במאה העשרים ואחת.¹⁸

*

בפרויקט המתואר להלן פוקס מיישם בסיסים בתורת תכנון החינוך של שוואב, מתוך החלת כמה מעקרונותיה בהקשר חי. עם זאת, במקרה זה ההקשר אינו תכנון תכנית לימודים בנושא מסוים אחד – כגון הוראת ביולוגיה – כי אם בניית פרוגרמת חינוך לעם שלם.

הדגש ששם פוקס בתפקיד החברה בראייתו ובפועלו החינוכי אינו נובע רק מנאמנותו לעם היהודי. זהו דגש ייחודי ומהותי בגישתו הרחבה לחינוך – גישה שנובעת מאמונתו כי האחריות לחינוך מוטלת ביסודו של דבר על כתפי החברה. הנטייה בחברות אזרחיות רבות להתמקד אך ורק בהקניית ידע משקפת קושי בגיבוש הסכמה רחבה על דמות האדם הראוי. כל כמה שקושי זה מובן, אם תהיה לחינוך חשיבות ראשונה במעלה בחיים המודרניים, פוקס טוען, עליו להתמודד באתגר של גיבוש חזון בדבר דמות האדם הראוי, המשלב ערכים דמוקרטיים כפתיחות ופלורליזם בתפיסה מוצקת ומתוחכמת של למידה והתפתחות.

כיצד מתבטא בהקשר היהודי הדגש בתפקיד החברה בחינוך? בבחינת החינוך היהודי שלאחר מלחמת העולם השנייה מנקודת ראות שוואביאנית, אבחנתו של פוקס היא שמחלותיו הכרוניות הן רק תסמינים לבעיה עמוקה הרבה יותר. אם יש מחסור קבוע במשאבים, בכוח אדם, בתכניות הכשרה, במחקר ובתכניות לימודים טובות – הרי זה משום שיש משהו לא מושך בתחום החינוך היהודי עצמו. החינוך היהודי בעיני פוקס ניזון מכוח ההתמדה של העבר במקום לכוון את עצמו מחדש לראייה מחייבת של העתיד. הנסיבות המשתנות בהיסטוריה היהודית והכלל עולמית מצריכות רעיונות חדשים שעליהם יושתת החינוך היהודי. חורבן יהדות אירופה בשואה, הקמת מדינת

18 עוד על תפיסת החזון של טברסקי וניסיון ללמדה בתוכנית להכשרת מורים ר' Rabbi Jeffrey Saks, *Spiritualizing Halakhic Education: A Case Study in Modern Orthodox Teacher Development* (Jerusalem: Mandel Foundation, 2006). לביקורת של הרב יעקב בילר על השימוש במונח "הרגל" כדי לתאר את החינוך על פי תפיסתו של טברסקי ועל תפיסה זו עצמה, ר' מאמרו "Professor Isadore Twersky's Concept of Hergel" המופיע באתר <http://mandel.mli.org.il/Visions/New+at+the+VJEP/Yaakov+Bieler.htm>

ישראל, התכולות היהודים בחברות דמוקרטיות חופשיות בכל רחבי העולם – נוכח אירועים אלה אחיזה בשיטות החינוך הישנות יכולה אף להזיק להמשכיות היהודית משום שהיא עלולה לשקף דימוי שלילי לקהילה היהודית תוך הצגת החיים היהודיים כתפלים או כלא-רלוונטיים.

מטרתו היא להזרים כוחות חדשים לחינוך היהודי בניסוח מחדש לראייה הרחבה של החיים היהודיים ובעיצוב מעשה החינוך בהתאם. אין הוא מניח כי בהכרח אבד הכלח על רעיונות ישנים או שרעיונות חדשים חייבים לבוא מחוץ לתחום היהודי: המסורת היהודית מוסיפה להיות משאב מרכזי לעתיד החינוך היהודי. יש להתמקד בתובנות הטמונות במעמקי המסורת, להביאן להתייחס למציאות חדשה ולהתאים להן את המטרות והשיטות. בו בזמן פוקס אינו פוסל על הסף תפיסות רדיקאליות של החינוך היהודי שרווחות חלקים מסוימים מהמסורת ומציעות רכיבים חדשים במקומם. הדגש הוא ברעיונות שבאים מתוך החיים והתרבות היהודיים, בין מסורתיים בין חדשניים, בין שהם מקיימים שיח עם ההתפתחויות בעולם הכללי בין שהם מבקרים אותן.

עוד ב-1959 התחיל פוקס להציג את האבחנה בפני מעצבי מדיניות ואנשי מקצוע בעולם היהודי. הוא הפציר בהם להקדיש את מרצם ואת משאביהם לבנייה מחדש של התשתית הרעיונית לחינוך היהודי ובתוך כך הזהירם מפני תוצאות ההימנעות מהתמודדות באתגר זה ומחיפוש דרכי פעולה חלופיות.¹⁹

באחד מניסוחיו פוקס מזהיר שהחינוך היהודי אינו יכול רק לייבא שיטות "מודרניות" או "מדעיות" מהחינוך הכללי, משום שאמצעי החינוך אינם ניטרליים:

דילמה זו אין החינוך היהודי יכול לעקוף בשום-פנים: אין הוא יכול לשאול אמצעי-חינוך משיטה אחת ותכליות ומטרות משיטה אחרת ולצפות שהזיווג יעלה יפה. הבעיה העומדת בפני כל פילוסופיה של חינוך יהודי היא אפוא זו: לגלות את העקרונות שעל יסודם אפשר להקים מבנה מתואם ומלוכד של מטרות ואמצעים; עקרונות שהיהדות היא צור מחצבתם ועם זה הם מותאמים לאורח החיים במאה העשרים, ואמצעים ושיטות שיביאו להגשמת המטרות המתחייבות מהעקרונות הללו, ולא להגשמת מטרות אחרות, יהיו אשר יהיו.²⁰

19 Seymour Fox, "Towards a General Theory of Jewish Education", David Sidorsky (ed.), 'ר' *The Future of the Jewish Community in America*, New York: Basic Books 1973, pp. 260-270; ר' גם שלמה פוקס וישראל שפיר, "חינוך יהודי והמשכיות יהודית: סיכויים ומגבלות", תרגמה נחמה מושיוב (ירושלים: קרן מנדל, תש"ס).

20 סימור פוקס, "פרולוגומנון לפילוסופיה של החינוך היהודי" ב"כיוונים רבים – כוונה אחת" (ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך, 1969), עמ' 145-154.

בניסוח אחר הוא מראה כיצד עשייה בתחום החינוך היהודי שאינה מקדישה תשומת לב ראויה להבהרת ההשקפה המנחה שלה אכן עלולה בסופו של דבר להביא על עצמה כישלון בהיותה תפלה ומשעממת:

העברית נלמדת ברוב בתי הספר [היהודיים] הכלליים והמשלימים [בארצות הברית] וברבים מבתי הספר הפועלים יום בשבוע. פרק הזמן שמוקצב ללימוד העברית הוא בדרך כלל מקור למתיחות בין הורים לרבנים ולמחנכים. כאשר אנו בוחנים את השיטות ואת החומרים שהתכניות השונות ללימוד עברית משתמשות בהם, אנו מגלים כי רובן מיועדות להקנות ידע בעברית המדוברת החדשה. התכניות מקדישות רק פרק זמן סמלי לבעיית המעבר מן העברית החדשה לעברית המקראית וללשון התפילה. תשומת לב עוד פחותה מוקדשת לפיתוח חומרים ולהכשרת אנשי מקצוע להתמודדות במעבר זה. עם זאת נטען כי מטרת לימוד העברית היא להכין את הילד להשתתפות בתפילה בבית הכנסת ולהבנת תוכן התפילות, התנ"ך וכתבים יהודיים קלאסיים אחרים. כמה מחנכים עומדים על כך כמובן שהמטרה היא לפתח מיומנות בשפה המדוברת. קשה אם כן להבין איך מטרה זו יכולה להיות מושגת בזמן המוגבל שמוקצה לכך. יש לנו כאן דוגמה מאלפת לתחום לימודי חשוב, שהמטרה בהכללתו בתכנית הלימודים איננה ברורה כל עיקר. התוצאה היא סדרה של פשרות מיושנות ולא מתאימות.²¹

השורה התחתונה בטענותיו אלה היא שיש דחיפות בדיון קהילתי רציני, בשאלת סוג החינוך היהודי שישקף את מיגוון התפיסות של היהדות והחיים היהודיים. "אולי זה נראה שטוטי להציע דיון פילוסופי בשעה ש'הבית בוער', " הוא כותב בהתייחסו לשיעור הגדל של נישואי תערובת, "אך אני מאמין שחשיבה כזאת היא בסופו של דבר הדרך המהירה והיעילה ביותר לכבות את השריפה ולשקם את ההריסות."²² פרויקט "מדברים חזון" הוא האחרון בשורה של יוזמות שפיתח פוקס במטרה למקד את החינוך היהודי בגיבוש מחדש של תפיסות חזון חינוכיות. חלק רב מפעילותו קשור במטרה זו. הוא הזמין חוקרים מתחומי מדעי היהדות והחינוך שעבדו איתם לשאוב מרעיונותיהם של הוגי דעות יהודים גדולים כדי לנסח את תפיסות החזון שלהם בנוגע לחינוך היהודי;²³ תכניות הלימודים שבנה לחינוך היהודי הפורמלי והלא פורמלי עוצבו

21 פוקס, "Towards a General Theory" (הערה 19 לעיל), עמ' 264.

22 שם, עמ' 263.

23 ר' פוקס ורוזנפילד (הערה 18 לעיל); מיכאל רוזנק, "תפקידה של תיאולוגיה יהודית בת-זמננו בחיבור תאוריה חינוכית דתית בתפוצות" (ירושלים: האוניברסיטה העברית, תשל"ה); עודד שרמר, "אישיות בהגותו של מ' מ' בובר: רשת השתמעויות לחינוך (ירושלים: האוניברסיטה

על בסיס תפיסות חזון מובהקות ומנוסחות באשר לחיים היהודיים הראויים;²⁴ התכניות שפיתח למנהיגות החינוך בעולם היהודי מלמדות פילוסופיה ומחשבת ישראל באופן האמור לצייד את המשתתפים ברעיונות חדשים לחיים היהודיים במסגרות החינוך שהם פועלים בהן.²⁵

בכל אלה פרויקט "מדברים חזון" הוא הישיר ביוזמותיו של פוקס בפיתוח תפיסות של פילוסופיה חינוכית יהודית. עם ישראל שפלר ואתי ניצח פוקס על מלאכתם של הוגי דעות בולטים בתחום היהדות, מחנכים יהודיים, חוקרים מן האקדמיה, מנהיגי קהילה ואחרים, בגיבוש תפיסות מגוונות לעיצוב החינוך היהודי וליישומו. הן כונסו בקובץ מדברים חזון: הזמנה לדיון בתכלית החינוך היהודי.²⁶

פוקס ראה בספר זה משאב שיכול לסייע לעבודתם של חוקרי חינוך, מעצבי תכניות לימודים, אנשי מקצוע בכירים ומנהיגי קהילה במסגרות מגוונות של החינוך היהודי. שנים הטיף לעיסוק בבניית חינוך יהודי מונחה חזון, כעת בזכות הספר העניק בסיס לבניית תפיסות חזון חדשות לחינוך היהודי. אפילו לא תאומץ אחת מתפיסות החזון שפותחו בפרויקט, ההתמודדות בהן עשויה לאפשר לקוראים לפתח ביתר יעילות תפיסות חזון משלהם לחינוך היהודי.²⁷

בעוד רעיונותיו של שוואב על עיצוב תכניות לימודים משפיעים על אבחנתו של פוקס בנוגע לחינוך היהודי ועל תכנית הפעולה המתאימה לאבחנה זו, עבודתו של

העברית, תשל"ה); יונתן כהן: "כיוונים נבחרים בחקר הפילוסופיה היהודית בזמננו: השלכות לתכנון לימודים" (ירושלים: האוניברסיטה העברית, תשנ"א).

24 ר' The Melton Research Center: A Program for Jewish Education, New York: The Melton Research Center for Jewish Education of the Jewish Theological Seminary of America 1963 ; *The Melton Graded Curriculum Series*, New York : The Melton Research Center for Jewish Education of the Jewish Theological Seminary of America 1966-1994 , שבו כלולים החיבורים: Nachum Sarna, "Understanding Genesis"; Ruth Zielenziger, "Genesis: A new Teacher's Guide" ; Ibid, "Exodus :A Teacher's Guide"; Moshe Greenberg, "Understanding Seymour Fox, "Ramah — A Setting for Jewish Education", Sylvia גם Exodus"; Ettenberg and Geraldine Rosenfeld (eds.), *The Ramah Experience: Community and Commitment*, New York : The Jewish Theological Seminary of America in cooperation with the National Ramah Commission 1983, pp. 19-37 (הערה 13 לעיל).

25 ההרהורים החינוכיים-פסיכולוגיים של מרדכי ניסן על תפיסתו של פוקס בדבר הכשרת מחנכים ותשובתו לפוקס בעניין זה סוכמו במונוגרפיה "זהות חינוכית' כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות חינוכית" (ירושלים: קרן מנדל, תשנ"ז, תשס"ז).

26 בעריכת שלמה פוקס, ישראל שפלר, ודניאל מרום (ירושלים: כתר וקרן מנדל, 2006).

27 על פרויקט ההמשך לאחר הוצאת הספר בעברית ר' http://mandel.mli.org.il/MandelCMS/ Visions of Jewish Education (New בכותרת /Programs/Visions . הספר ראה אור באנגלית, בכתרתת York: Cambridge University Press, 2003 ופרויקט ההמשך מוצג באתר http://mandel.mli.org.il/visions/About%20the%20visions.htm ועתיד לראות אור בצרפתית.

פוקס בתחום איפשרה לו להמשיך בפיתוח תפיסתו ולהעלות רעיונות ושיטות חדשים, בייחוד בנושא התרגום החינוכי. הניסוח האחרון של כמה מרעיונות אלה מופיע בפרק בקובץ הנזכר למעלה בכותרת "אמנות התרגום"²⁸. חשיבות עבודתו של פוקס נעוצה במתודולוגיה שפיתח המסייעת לניסוח השקפות פילוסופיות מנחות ולשימוש בהן בקביעת מעשה החינוך. מחנכים ומעצבי מדיניות משתכנעים לעתים קרובות שיש להתמקד יותר בחזון החינוכי בעבודה המעשית, אך טוענים כי אין ביכולתם להיענות לכך כל עוד שאלת פיתוח החזון ויישומו נותרת פתוחה ברובה. בעבודתו בנושא התרגום החינוכי ניסה פוקס להתמודד באתגר זה.

תרומה אחרת היא התאוריה שלו על "חמש הרמות", המתיחסת לרצף שבין תאוריה למעשה בחינוך. תאוריה זו נוצרה כשבהתייעצות עם ישראל שפלר ניסה פוקס לזהות רכיבים ספציפיים שיוצרים את הרצף. הוא הישווה אותו למקבילו בתחום הרפואה, כשבקצהו האחד ממוקמות האנטומיה והביוכימיה, ובקצה האחר – הדיאגנוזה, הפרוגנוזה והמעקב הרפואי. פוקס הרצה על היבטים של תאוריית חמש הרמות בפני צוות ההוראה והתלמידים בקרן מנדל ובמכון מנדל למנהיגות. אפשר למצוא התייחסויות קצרות אליה גם בפרסומו.²⁹

תאוריית חמש הרמות אינה נוסחה לפעולה או מרשם לעשייה כי אם עדשה אחרת שמוצעת למחנך – הפעם, כזו המספקת ראייה אנכית – שדרכה יוכל לנווט בשדה המורכב של החינוך. כמו ארבעת בסיסי החינוך של שוואב – אף שלא נגזרו באותו אופן – חמש הרמות של פוקס מנסות לתאר תחומי יישום בכל פעולה חינוכית. גם כאן מטרתו של התיאור לספק מכשיר מושגי לשם ניתוח, תכנון ויישום מאוזנים יותר. יש לציין עם זאת כי פוקס מזהיר מפני מיסוד תאוריית חמש הרמות שכן המשך המחקר עשוי להוביל למסקנה כי יש יותר מחמש רמות או שלכל אחד השלבים הללו יש שני תת-שלבים או יותר.

ברצוני להציג תמונה מינימלית של התאוריה, שדי בה להסביר את החשיבות שפוקס מייחס ל"תאוריה של המעשה" (רמה 3) בלשונו, ובכך להבהיר הבהרה נוספת את רעיון התרגום החינוכי. רמת התאוריה של המעשה ממוקמת בין שני הקטבים ברצף תאוריה-מעשה. בקצהו האחד ממוקמת "פילוסופיה" (רמה 1)

28 שם, פרק 10, עמ' 281-330. ר' גם Seymour Fox, From Theory to Practice in Jewish Education, Jerusalem: Mandel Foundation 1997 (מבוסס על דבריו בקונגרס העולמי ה-12 למדעי היהדות בירושלים ביולי 1997).

29 ר' פוקס ונובק (הערה 12 לעיל), עמ' 37-44. חמש הרמות של פוקס מבוססות על האופן שבו הבין את שוואב בנושא הכנת התאוריה למעשה באמצעות "ניתוח רטורי" ובשימוש ב"אקלקטיקה" וב"דליברציה" בעיצוב תכניות לימודים. ראו פוקס (הערה 4 לעיל), עמ' 68-65, 72-73, 80-83. התאוריה של פוקס מרחיבה עם זאת מעבר לרכיבים הללו בניסיון לספק נקודת מבט דינמית ומקיפה יותר על התנועה שבין תאוריה למעשה.

ו"פילוסופיה של החינוך" (רמה 2), ובקצהו האחר ממוקמים "יישום" (רמה 4) ו"הערכה" (רמה 5), כלהלן:

- פילוסופיה (רמה 1)
- פילוסופיה של החינוך (רמה 2)
- תאוריה של המעשה (רמה 3)
- יישום (רמה 4)
- הערכה (רמה 5)

הפילוסופיה לא נראית כשייכת לתחום החינוך, אך בעיני פוקס היא מקור חיי התאוריה החינוכית ובה מאגר הרעיונות התאורטיים שמנחים את החינוך. הפילוסופיה האפיסטמולוגית לדוגמה, עשויה להיראות רחוקה מאוד מעולם ספרי הלימוד, הלוח והגיר, אך קשה לדחות את הטענה כי הדרך שאנו מגדירים בה ידע והבנה היא זו שבסופו של דבר קובעת הרבה מהמתרחש בעבודת החינוך. הגדרה שהידע לפיה הוא מערכת סגורה וקבועה, חזקה עליה שתוביל למטרות ולשיטות חינוך שונות מאלה של הגדרה הרואה את הידע כפתוח. כך גם ביחס לקביעת רעיונות פילוסופיים מנחים בתחומים כגון מוסר ואתיקה, משפט וחברה, פסיכולוגיה וכלכלה. אין הפילוסופיה צריכה להכתיב את מעשה החינוך; היא עשויה עם זאת לסייע בבחינה מדוקדקת של ההנחות העומדות ביסוד גישות חלופיות בתחומים הקשורים לחינוך (כגון תאוריית אישיות וסוציולוגיה).³⁰

הפילוסופיה תורמת למעשה החינוך בהתייחסותה לשאלת תכליתו ולדרכי התנהלותו. בשלב זה היא הופכת לפילוסופיה של החינוך (רמה 2). פילוסופיה של החינוך, כפי שפוקס מגדירה, היא מערכת הבנות פילוסופיות ספציפיות בנוגע לקיום אנושי ראוי כתוצאות ולדרכים החינוך הרצויות. אף כי פילוסופיה של החינוך אינה מדברת עדיין בשפתו של מעשה החינוך, היא עונה לשאלות הכלליות שקובעות את המעשה באופן ישיר יותר, כגון "מה על האדם לדעת?" "כיצד עשויה ידיעה זו להתפתח אצלו?" "על פי איזה עיקרון יש להעביר את הידע?" "מה צריך האדם לעשות בידיעה?" "מה צריכה להיות התרומה של הידע להגדרה העצמית של האדם, ליחסו כלפי העולם וכלפי האנושות בכלל?" "איך על אדם זה להתנהג כלפי בני החברה שלו או לחלופין

30 אף על פי שבדיונו בשלב הפילוסופיה פוקס פונה לחשיבה הפילוסופית המסורתית, הוא אינו מגביל את עצמו. מקורות אינטלקטואליים אחרים עשויים אף הם לספק רעיונות לשלב זה, בתנאי שיפורשו בהתאם. ר' בחלקו השני של "פרולגומנון לפילוסופיה של החינוך היהודי", עמ' 151-153, שם מופיעה רשימה של מקורות לתפיסת חזון חינוכי שפיתח עם שוואב.

כלפי בני חברות אחרות? "מהן התכונות המוסריות שראויות להיות לו?" "מהו הידע הנחוץ לפיתוח מערך זה של תכונות?"

בקצה השני של רצף התאוריה-מעשה נמצאים יישום (רמה 4) והערכה (רמה 5). יישום הוא הביטוי המוחשי והנראה של החינוך. אפשר לחזות בבניית מסגרות לימוד, לצפות בהכשרת מורים בפועל, לעיין בהנחיות מדיניות ובתוצרים חינוכיים, לתעד את ההוראה. רבים מקשרים את הפעילויות האלה בחינוך גרידא. אחרים רואים את ביטוין במסגרות חינוך פורמליות פחות, כגון הבית, כלי התקשורת, מגרשי ספורט ובתי כנסת. מקצתם רואים אותן בפועל בתצורות של סוכנים, מוסדות ומסגרות חינוך.³¹

היישום נראה לעין באופן מידי ורצוף, אך פוקס מדגיש כי תמיד הוא תוצא בחירה. יש עקרונות מנחים חלופיים לרוב, אלא שהם נפסלים תדיר – אם במודע, אם במודע למחצה ואם בלא מודע. כיצד נדע שנעשתה הבחירה הראויה או אם אחת החלופות שנפסלו לא היתה עדיפה? התשובה – ברמת ההערכה. בהגדרתו, הערכה מבקשת להגביר את קבלת האחריות המקצועית בחינוך, בהניחה כי כל מעשה עלול להתברר כשגוי, אפילו הוא מקובל, אפילו מלהיב ואפילו כוונותיו טהורות.

פוקס רואה בהערכה גורם כה מכריע בפיתוח החינוך עד שהוא מייחס לה תפקיד ביקורתי ואף מניעתי. "בדרך כלל משרד הבריאות נותן אישור למוצרי מזון ולתרופות בטרם יוכלו להימכר בשוק" טען, "מדוע לא פיתח החינוך מרדים שעל פיהם יידחו הצעות לשינוי שסיכוייהן להצליח קטנים או שיכולתן להזיק גדולה?"

בעיה קשה בתחום ההערכה היא זיהוי הגורמים שסיבירו הצלחה או כישלון. אין דרך למדוד דרגות יחסיות של הצלחה או כישלון בלי להתייחס לתוצאות הרצויות שנקבעו במקור. אולם אם כך הדבר, הצלחה או כישלון עשויים לנבוע מעצם הבחירה של התוצאות הרצויות ברמת הפילוסופיה והפילוסופיה של החינוך, לא רק מהדרך שמבקשים להשיגן בשלב היישום. באופן גס אפשר לומר כי בחירת הערכים שמגדירים את החינוך עלולה להיות מוטעית כשלעצמה. עניינים אלה ואחרים עושים את עבודת ההערכה מסובכת, אף שהם מבליטים את תפקידה המכריע בפיתוח החינוך.

בין פילוסופיה של החינוך (רמה 2) ליישום (רמה 4) ממוקם שלב התאוריה של המעשה (רמה 3). אף שהמונח "תרגום" באוצר המונחים של פוקס מתייחס לתנועה בין כל חמש הרמות ברצף החינוכי, בשלב זה מתרחש התרגום העדין ביותר של התאוריה

31 Lawrence Cremin, "Toward an Ecology of Education", Public Education, New York: Basic Books 1976, pp. 25-53. הנחותיו של קרמין במאמרו זה מעצבות גם את הנרטיב ההיסטוריוגרפי שלו ביחס לחינוך האמריקני. ראו Ibid, American Education (3 vols.), New York: Harper and Row 1970-1988. פוקס מצטט חיבורים אלה בתכיפות רבה בשיעוריו ובכתביו כדי להדגים את מוגבלות הגישות המתייחסות ללימוד ולהוראה בבית הספר כאילו הם כוללים את החינוך כולו.

משפת הפילוסופיה לשפת המעשה. מתרחשות כאן פעולות מורכבות: התוצאות הכלליות הרצויות של החינוך המנוסחות ברמת הפילוסופיה של החינוך מפורקות למערכת מסודרת של מטרות ויעדים צרים יותר; הבנות פילוסופיות לטבע הלמידה וההוראה מנוסחות מחדש כעקרונות וכמושגים מנחים, לצורך היישום; אמצעים ושיטות מעשיים נוצרים ומנוסחים כדי לממש את העקרונות והתפיסות הללו. את התנועה מפילוסופיה אל תאוריה של המעשה הציע פוקס לחלק לשני צעדים – תחילה ביחס למציאות העשייה החינוכית בכלליותה (לדוגמה, על פי בסיסי החינוך של שוואב), ולאחר מכן מהבנה כללית זו לתאוריה המתחשבת בתנאי המציאות המקומיים הקובעים את הקשר היישום.

בה בעת יש לראות בתאוריה של המעשה רמה גמישה כיוון שהיא משתנה ככל שהיא מתקרבת לפרקטיקה. מציאות היישום קובעת את התאוריה של המעשה לא פחות מן הקווים המנחים של הפילוסופיה של החינוך. היא מציבה אתגר לניסוח פילוסופיה ופילוסופיה של החינוך. פוקס סבור כי רעיון חינוכי אינו מנוסח כראוי אם אי-אפשר להוכיח את מעשיותו בשלב היישום. על רעיונות חינוכיים לעמוד תכופות במבחן המציאות ולהתנסח מחדש כדי להתאימם למציאות החינוכית. התאוריה של המעשה מערכת אפוא יחסי גומלין בין שני מהלכים נפרדים: התנועה מהתאוריה לעבר מציאות העשייה החינוכית והתנועה ממציאות העשייה החינוכית לעבר התאוריה.³²

פוקס טוען כי פיתוח החינוך והדיון בו מתרכזים לעתים קרובות מדי בתחום הצר והקונקרטי של רמת היישום (התחום שבין המהלך השני בתאוריה של המעשה ברמה 3 לבין הפנייה הראשונה לעבר הערכה ברמה 5). בגלל מוחשיותה היא זוכה לעיקר תשומת הלב. היא נעה לעבר התאוריה בשעת רלפקסיה או כשמבקשים לתאר את הפרקטיקות המוצלחות ביותר בשפה המאפשרת את העברתן להקשרים אחרים. רמת היישום מעלה שאלות ויוצרת חלופות תאורטיות, אך בדרך כלל לא בדרגת המהלך הראשון ברמת התאוריה של המעשה. בדומה לכך, אי-שביעות רצון מהיישום או דרישות חדשות שנכפות על החינוך עקב שינויים בעולם יכולים להטות את תשומת הלב לעבר רמת הערכה בחיפוש אחר רפורמה בעשייה הקיימת. גם כאן, הערכה מצביעה לעתים קרובות מדי על מנגנוני היישום ולא על הפילוסופיה של החינוך והתאוריה של המעשה לצורך בחינת העקרונות שמנחים בפועל את המפעל החינוכי.

פוקס טוען כי יש להקדיש לכן תשומת לב רבה יותר לפיתוח רמת הפילוסופיה של החינוך ורמת התאוריה של המעשה. מופשטות ככל שיהיו הן שוכנות בלב לבה של עבודת החינוך. השקפה זו נכונה לחינוך בכלל. במובן זה פוקס שוחה נגד הזרם.

התפקיד שממלאים תחומי הפילוסופיה והפילוסופיה של החינוך בלימוד המעשה החינוכי, בעיצובו וביישומו, ובהכשרת מחנכים נראה כמידלל היום – ובמקומם ניכרת השפעת תחומים כגון פסיכולוגיה ארגונית, טכנולוגיית מחשבים ולימודים רב תרבותיים – ואילו פוקס המשיך לתור אחר דרכים לשזור באופן פעיל רעיונות תאורטיים במעשה החינוך.³³

בשיחות שנערכו במסגרת הפרויקט הציע פוקס לעתים קרובות הצעות בכיוון זה. פעם העיר, כמעט כבמאמר מוסגר: "לכל בית ספר יש פסיכולוג; מדוע שלא יהיה לו גם פילוסוף, שתפקידו לגשר בקביעות בין מציאות המעשה היומיומית לבין עולם הרעיונות החינוכיים הכלליים?"

שיעור רביעי: הכול פוליטי אבל פוליטיקה היא לא הכול

"אתה יכול לתאר לעצמך כמה טיפש הייתי כשהייתי בגילך?" שאל אותי פעם פוקס בתגובה לניסיוני להבין את הרקע להרצאתו "פרולוגמנון לפילוסופיה של חינוך יהודי". "נתבקשתי לשאת נאום שלאחר סעודת הערב ב-1959, "המשיך; "האמנתי באמת ובתמים שאפילו בתנאים שכאלה, הרצאה על אפלטון, דיואי, שוואב ועל החינוך היהודי תכבוש את לב הקהל."

הודאת פוקס חושפנית בכמה מישורים, בחלקם אולי שלא בכוונה. לאחר שראיתיו נושא הרצאות פומביות רבות ומוצלחות בטקסים ובאירועים חגיגיים, הבנתי כי בעמקי לבו הוא נרתע מתרועעות חצוצרה. כל כמה שהתבגר מאז הרצאת ה"פרולוגמנון" שלו, כל כמה שהיו נאומיו מאז מוצלחים, מתחת לפני השטח הוא נשאר בכל זאת אינטלקטואל מגשים, איש של רעיונות בחיפוש אחר קהילתו.

33 בפרק הפותח של ספרו מתאר פיליפ ג'קסון תנועה כללית המתרחקת מן האידיאל של שוואב בנוגע לתכניות לימודים, שעל פי השקפתו, משלב לימוד אקדמי של תכניות לימודים בפעילות המיועדת לשנות את העשייה בבית הספר: "הבחירה הניצבת כיום בפני רוב המומחים בפיתוח תכניות לימודים היא בין תנועה לעבר מעורבות רבה יותר בענייני בית הספר ובמנגנון שינוי תכניות הלימודים [...] לבין תנועה לעבר שקיעה עמוקה יותר בלמדנות אקדמית ובכתיבה – פעולות שהקשר שלהן לשאלה הרגילה כיצד לשפר את תכניות הלימודים הקיימות עשוי להיות עקיף ובמקרה הטוב הן עשויות להשיק לה" Philip Jackson, Handbook of Research on Curriculum (New York: Macmillan, 1992) p. 32 במהלך השנים נע פוקס בכיוון ההפוך בהמשיכו לחתור לשילוב של שוואב בין ההיבטים האקדמיים להיבטים המעשיים של תכניות הלימודים (לאו דווקא ביחס לעשייה הבית ספרית בלבד) ובהוכיחו כי שילוב כזה בר השגה. להגנה על גישתו של שוואב בפני הביקורת שג'קסון מותח, ר' נחמה מושיוב, "היבטים אינטגרטיביים בשיטתו של שוואב לתכנון ותכניות לימודים" במעשה בחינוך: קובץ מחקרים לכבוד שלמה פוקס בעריכת מרדכי ניסן ועודד שרמר (ירושלים: מוסד ביאליק, 2005), עמ' 359-371.

בחירתו שלא לממש את הכשרתו הרבנית מאחורי עמוד הדרשות לא היתה מקרית. אמנם, כאצל רבנים אחרים, ידעה היהדות את חייו המקצועיים והוא ייעד את תכניותיו המקצועיות לעולם היהודי בכללותו. הוא אף התרצה להופיע בפומבי כדי להגשימן. אולם השאיפה שהניעה אותו היתה להנהיג ממקומו שמאחורי הקלעים, לדחוף ולא למשוך, לנצח על אחרים ולא לנגן סולו וירטואוזי. מתחת לסגנון התקיף שהשתמש בו עם תלמידיו ועם עמיתיו למקצוע, בחדרים קטנים ופרטיים יותר מאולמות הנאומים שלאחר סעודה, הסתתר ארוס חינוכי נלהב, מונע בתחושת נאמנות עמוקה לקהילה היהודית.³⁴

אישור להבחנתי זו ניתן לי ברבות השנים. מרשימה ביותר היתה העבודה שעשה, עם מורט מנדל, אנט הוכשטיין ואחרים, בכינון הוועד לחינוך יהודי בצפון אמריקה. על פי עדותו, כשהתחיל בעבודתו בתחום החינוך היהודי בשנות החמישים, היו רק ארבעה במעגל בעלי הכוח של יהדות צפון אמריקה מעורבים לעומק בחינוך היהודי. בסוף שנות השמונים הצליח פוקס, בשיתוף מנדל והוכשטיין, לכנס יותר מארבעים מנהיגים של קהילות יהודיות נבדלות, ולהביאם לתמימות דעים בנוגע לצורך לשנות את סולם העדיפויות של החיים היהודיים המוסדיים כך שהחינוך היהודי יעלה לראש.³⁵

מעט מאוד מהזכות על מאמץ זה נטל לעצמו. ברוח הוועד מופיע שמו רק פעם אחת, באותיות קטנות, ברשימה אלפביתית של אחד עשר יועצי מדיניות בכירים. כשלימד את הדוח כסיפור-חקר במכון מנדל למנהיגות, טען שהצלחת הוועד היתה קשורה בעיתויה הנכון בהתפתחות הקהילה היהודית עצמה יותר מאשר בתרומה הייחודית שלו או של כל איש אחר. "הגיע יומו של החינוך היהודי בקהילת צפון אמריקה. כל שיכולנו לעשות הוא לעזור להתפתחות הזאת למצוא ביטוי הולם". מעבר להדגשת חשיבותו המכרעת של העיתוי הנכון בתכנון התערבויות חינוכיות וביישומן, כוונתו לשמש דוגמה לעמדה שלדעתו על המחנך לאמץ ביחס לקהילתו.

קיבלתי ממנו שיעור פרטי בנושא זמן קצר לפני תחילת עבודתי בקרן מנדל, כשנועצתי בו בשאלת תכנית לימודים שפיתחתי בתחום החינוך הלא פורמלי. בתכנית זו ניסיתי לעצב מחדש את חוויית הטיול ברחבי הארץ, הן לישראלים הן ליהודים מחו"ל, כבעלת השפעה יהודית תרבותית אמיתית ועמוקה מתכניות שסיפקו להם

34 היחס העמוק בין ההכשרה הרבנית לתאוריה ולמעשה החינוכיים המודרניים הוא תופעה שיש לה ביטוי בביוגרפיות של מחנכים בולטים. לאחר שהוסמכו לרבנות, בחרו מתוך הכרה להקדיש את חייהם המקצועיים לחינוך ולא לפסיקת הלכה ונשיאת דרשות. לראשונה נתקלתי בתופעה במחקרי על בן-ציון דינור (ר' הערה 12 לעיל, בנוסח המורחב של המחקר, כך א, עמ' 1-143, 355-417). עשויות להיות לכך השלכות חשובות על הכשרת מחנכים יהודים והוא ראוי לעיון מעמיק יותר.

35 (ר' הערה 14 לעיל); פוקס ונובק (ר' הערה 12 לעיל), עמ' 46-47.

"גרסה הוליוודית" של הציונות. "מסעות: סיורי תרבות בישראל" פיתחה סיורים שעוסקים בנושא תרבות יהודית (כגון "כיסופים לירושלים"), בתוספת לימוד ביטויים באמנות, במוסיקה, בטקסטים קלאסיים, בפולקלור ועוד.

"זו עבודה מבריקה" אמר פוקס בתגובה, "אך אם יורשה לי, אני רוצה לשאול אותך מדוע זה רעיון טוב?" כה נדהמתי מהשאלה עד שבמקום לענות עליה ביקשתי ממנו להסבירה. עדין, אך מעמיק ונוקב, הוא אמר כי ה"מסעות" יצריכו סגל מקצועי ברמה גבוהה ואילו החינוך היהודי כיום לוקה במאגר מחנכים דל. "מדוע אינך משקיע את כשרונותיך בסיוע לבניית תשתית לחינוך היהודי כדי שביום מן הימים יוכלו אנשים באמת להשתמש בסוג כזה של תכניות לימודים?"

לא בלב קל קיבלתי את הביקורת. העבודה על "מסעות" ותכניות לימודים אחרות דרשה תחכום רב והעניקה חדרות יצירה. בפיתוחן חשתי כאמן בתחום החינוך. אף על פי כן רבים מרעיונותי בנוגע לחינוך היהודי נתבררו כלוקים בחסר משום שיישומם הצריך אנשי מקצוע איכותיים רבים. מחמיאה ככל שהיתה אילצה אותי תגובתו של פוקס ל"מסעות" להתמודד עם האפשרות שהעדפתי את הנרקיסים שלי על רתימת מרצתי וכשרונותי לשיפור החינוך היהודי בקהילה.

בשיחה התברר עד כמה מרחיקה לכת גישתו של פוקס בנוגע לתפקיד המחנך בקהילה היהודית. הסברתי ש"מסעות" היא ביטוי למחויבותי כלפי החינוך הציוני. הגם שהוא עצמו ציוני, ענה פוקס, הוא חש כי חלק מהזדהותו עם הציונות קשור לדאגתה לקהילה היהודית כולה. "מה שאני רוצה הוא מזנון גדול", הסביר. "חלומי הוא להעמיד את כל סוגי המנות על השולחן, כל אחת מהן תאווה לעין ולחך, ולומר לכל חברי הקהילה היהודית: 'בבקשה, קחו מה שרק שתרצו!'"

עמדתו הציונית של פוקס מומשה בשיתוף הפעולה שנרקם בין קרן מנדל למשרד החינוך בהקמת בית הספר למנהיגות חינוכית, להכשרת מחנכים בכירים בישראל (בהם גם לא יהודים). היזמה לשותפות היתה של פוקס ושל מנדל, בניסיון לייבא לישראל את הדפוס האמריקני של שיתוף פעולה בין הממשלה לגורמים פילנתרופיים לצורך שיפור איכותם של שירותים חברתיים.

כעבור זמן הצליחו פוקס ומנדל להרחיב את שיתוף הפעולה גם לכיוון ההפוך ולהביא את משרד החינוך להעניק סיוע מינהלי ותקציבי לתכניות מכון מנדל להכשרת מנהיגים יהודים בתפוצות. אחרי שנים של קבלת סיוע מיהודי התפוצות – לרבות במימון בית הספר למנהיגות חינוכית – טען פוקס, על ישראל להפגין את מחויבותה להמשכיות היהודית בקהילות ברחבי העולם, בתרומה להכשרת מנהיגי החינוך שלהן כאן. בסופו של דבר נחתמה העסקה ומשרד החינוך הסכים לתמוך תמיכה ממשית בהכשרת מנהיגי חינוך יהודים לקהילות בתפוצות במסגרת מכון מנדל למנהיגות, התכנית לעמיתי ירושלים ותכניות אחרות. מעטים אולי יודעים על הישג זה או

רואים בו את ספינת הרגל בחייו המקצועיים של פוקס, אך כשחושבים על השלכותיו, חשיבותו אינה צנועה כלל וכלל. על גודל מסירותו של פוקס לקהילה היהודית עמדתו בהזדמנות אחרת, בסיום תכנית הכשרה במכון מגדל למחנכים מרשת בתי-ספר חרדיים בארצות הברית. ידעתי שפוקס מרוצה מאוד: היתה זו רשת בתי הספר החרדיים הגדולה ביותר בצפון אמריקה ונכונותה לעבוד עם קרן המחויבת להכשרת יהודים מכל הזרמים היתה צעד נועז ולא אופייני לעולם החרדי. בייחוד התרשם מרצונם העז של מנהיגי התנועה לשפר את מערכת החינוך באמצעות הערכה עצמית כנה וביקורתית ובלמוד אקדמי של החינוך.

כדי להפגין את מחויבותו לתכנית הוא לימד בה בעצמו – פעילות שלוח הזמנים התובעני שלו לא תמיד איפשר. גם כאן העלה את טענותיו בזכות ניסוח פילוסופיה חינוכית מנחה והשימוש בה, אלא שהפעם השתמש בהיכרותו עם העולם היהודי המסורתי להביא דוגמאות הקרובות ללב הלומדים.

ליד שולחן הסעודה החגיגית עמד מנהיג הרשת והחל לשאת נאום תודה ארוך. בקול רם ובמבטא ניו יורקי כבד השמיע הרב מילים יפות בשבח משתפתי התכנית, שווד זה בזה מונחים ורעיונות מהמסורת ומחוות גוף של חום וידידות. "ולבסוף, תודתנו נתונה לר' שלוימלה פוקס", אמר.

בנעימה לבבית הסביר שפוקס לימד את הקבוצה שיעורים חשובים מאוד. ראשית הם למדו ממנו את ערכה של "חביירוסמאכען". מונח זה, "עשיית חבר" ביידיש, נראה לי ביטוי יהודי לשלב מוקדם בדליברציה החינוכית של שוואב. רוב המחנכים עובדים בבידוד. קבוצה זו חוותה כאן את יתרונות השיח המקצועי בבעיות נפוצות. הנואם המשיך להלל ולשבח את היתרונות הללו, מתאר בקול תרועה את ההתנסות בלימוד משותף כעבודת הבורא, בבחינת "להגדיל תורה ולהאדירה". בהשראת הרעות שנוצרה בין חבריה, התחייבה הקבוצה להמשיך הלימוד המקצועי בצוותא, הן במסגרת תכניות מגדל הן מחוץ להן.

ההישג השני שייחס הרב לפוקס הוא הטיעון בזכות השימוש בתאוריה במעשה החינוך. הקהילה החרדית התגאתה בעדיפות הגבוהה שהיא מקנה לחינוך היהודי. הטענה שהעשייה החינוכית יכולה להשתפר בהכנסת יסודות תאורטיים היתה עלולה להיראות מזלזלת או חתרנית, כל שכן כשהיא באה מפי יהודי לא אורתודוקסי (שאף הוא עצמו גדל בקהילה דומה לשלהם). באופן מזהיר הצליח פוקס לרכוש את אמון הקבוצה, מששכנעם שהוא מסור באמת ובתמים לעזור להם להשיג את מטרותיהם הם. לא היה זה רק הכבוד שהפגין כלפיהם בחבשו כיפה כאשר לימד בנוכחותם: הם העריכו את המחווה הזו, אך ידעו יפה כי היתה זו מחווה בלבד. "ר' שלוימלה הראה לנו איך להשתמש ברמב"ם, בספורנו, בחפץ חיים ובהוגי דעות דגולים אחרים – לא רק כחומר שיש להורות אלא גם כתרומה לדרך החשיבה שלנו על עיצוב הוראתם ויישומה."

לצוות סיפר פוקס על הרושם העז שהותירה בו נכונות הרשת לדרון ברצינות בכעיות החינוך שלה. "אלה מכם שמחזיקים בדעות פשטניות או אידיליות על קהילה זו" אמר, "תנו לי להגן עליכם מפני יהירותכם; יש לי מעט ניסיון בחינוך יהודי, ולכן האמינו לי כשאומר לכם שאני חושב את הקבוצה הזו לאמיצה יותר מקבוצות אחרות בהעלותה את בעיות החינוך שלה ביושר לב על השולחן ובהפעילה את כוח שכלה כדי להתמודד בהן" (ואין להניח שלפוקס לא היתה ביקורת או הסתייגות מהחינוך החרדי, כעל החינוך בקהילות אחרות). ראיתי את פוקס מגיע להישגים דומים עם חילונים בארץ ובמקסיקו, עם רפורמים בארצות הברית, עם קונסרווטיבים בארגנטינה, עם ערבים מוסלמים ונוצרים ודרוזים בישראל, עם אורתודוקסים בבריטניה, עם מחנכים ומנהיגי קהילה בעלי רקע מגוון מכל רחבי העולם היהודי.

*

פעילותו בתחום החינוך היהודי משקפת את הדרך שתפס בה את הסביבה כאחד מארבעת הבסיסים בתאוריה של שוואב. אין הכוונה להעדפת בסיס זה על פני האחרים – דהיינו תכני הלימוד, התלמיד והמורה. כך הסביר את שוואב בנקודה זו:

יש מקום לדירוג [בסיסי החינוך] כאשר הנסיבות מצדיקות זאת. [שוואב] אומר כי "מחשבה חינוכית נאותה חייבת להתחשב בארבעת הבסיסים במידה שווה". עם זאת, "אין להרשות אף לאחד מהם להשתלט על הדליברציה הקוריקולרית אלא אם ההשתלטות היא מודעת וניתנת להגנה מוחשית מתוך הנסיבות" [...]. הוא מבין כי השוויון המדויק הוא רעיון תאורטי המתאר מצב אידאלי, ושאו תמיד חשופים במציאות ללחצי מצבים יומיומיים המאלצים אותנו לתת עדיפות לבסיס ש"הבעיה" נעוצה בו.³⁶

בנתחו את עולם החינוך היהודי פוקס קורא להדגיש במיוחד את פיתוח בסיס הסביבה. להשקפתו ישתפר החינוך היהודי ככל שהשיפור יהיה פעולה קהילתית.³⁷ אם הקהילה עצמה אינה מפגינה את מחויבותה כלפי החינוך היהודי, מדוע יאמינו התלמידים שיש בו חשיבות? מאמצי שינוי, כגון פיתוח תפיסת חזון, הכשרת כוח אדם מקצועי, גיוס

36 פוקס (ראו לעיל הערה 2), עמ' 72.

37 השימוש במונח "קהילתית" תקף ביחס לחינוך היהודי בחברות רוב לא יהודיות, שבהן הגוף החברתי הכלל היהודי הוא "הקהילה". המקבילה בישראל הוא "החברה", ובמישור העולמי היהודי, "העם" או "כלל ישראל".

תמיכתם של מנהיגי קהילה או עיסוק במחקר – כל אלה פשוט לא יצלחו אלא אם יתנו ביטוי קהילתי להגשמת תפיסה משותפת ולהנחלתה.

כשם שהבהיר למנהיגי קהילה שאבן הפינה בהמשכיות היהודית היא הכשרת כוח אדם מקצועי לחינוך היהודי, הבהיר למחנכים שאבן פינה של החינוך היהודי היא פיתוח שותפות אמיתית בינם לבין מנהיגי הקהילה. הוא הראה הן למחנכים הן למנהיגים את נחיצות העבודה עם הוגי דעות וחוקרים מתחום החינוך בניסוח תפיסת חזון משמעותית לחינוך היהודי. קידום החינוך נתפס כבנייה קהילתית.³⁸ על בסיס גישה זו נבנתה הצלחתו בגיוס חברים בולטים בקבוצות אלה ובניצוח על עבודתם במפעלים שאפתניים לשיפור החינוך.

במסגרת מאמציו בתחום בניית קהילות חקר את מה שכינה "הפוליטיקה של החינוך", עוד תחום שזיהה כטעון פיתוח. יש המייחסים את הצלחתו בתחום זה לקסמו האישי ולמיומנותו בגיוס כספים, אך הוא חזר וטען כי הישגיו ביחסים עם מנהיגי קהילה נובעים מתוקף עקרונות תאורטיים.

במקומות אחדים הוא מבהיר כמה מן העקרונות הללו.³⁹ שתי דוגמאות מאפשרות הצצה לפוליטיקה החינוכית שלו עצמו. האחת נוגעת לגישתו לגיוס כספים כסוג של חינוך מבוגרים: גיוס כספים מוצלח אינו מותנה במיומנות טקטית או באסטרטגיה מדוקדקת אלא ביחס הולם של החינוך כלפי החברה.

"אין חברה שתרשה למחנכיה ללכת לפניה," פוקס טוען. לאמנים ניתנת רשות להיות אוונגרדים, לעורר את החברה משאננותה, לערער על מוסכמותיה כדי שתבחן אותן מחדש. המחנכים חייבים ללכת יד ביד עם החברה בהחלטה על שיטות החינוך, והערכת תוצאותיו. לחינוך נותר מרחב מצומצם לסטייה מערכי הקהילה. החינוך אינו מתמקד בקצה כי אם בלב לבה של החברה; הוא אינו מקבל כמובן מאליו את שימור החברה אלא הוא המקור, המעייץ הנובע ועורק החיים שלה.⁴⁰

אין להכחיש כי החינוך עשוי להיות גמיש מתחומים כגון צבא. בחינוך יש מקום רב יותר לעריכת ניסויים, לרבגוניות וליצירתיות. למרות זאת, בדומה להורים, אלה שעל כתפיהם מוטלת האחריות לקביעת מדיניות החינוך חשים דחף מובן להדוף את התערבותם של מחנכים בחיי התלמידים – החל בפעוטות וכלה בבני נוער ומבוגרים בקהילה.

38 מן הראוי שייכתב ניתוח מקרה מחכים בעניין זה, על בסיס תיאור שיתוף הפעולה הפורה בין פוקס למנדל. תהא זו עוד אחת מתרומותיהם "המעצימות" לעולם החינוך היהודי.

39 ר' לדוגמה "מדברים חזון", עמ' 317-327. לדאבוננו לא הספיק פוקס לסכם בכתב את תורתו הכוללת בנושא זה.

40 פוקס מציין כי חברות מהפכניות הן בבחינת יוצא מן הכלל המעיד על הכלל. ר' Anthony Wallace, "Schools in Revolutionary and Conservative Societies" in *Anthropology and Education*, F. Gruber, ed., (Philadelphia, 1961).

לדעת פוקס שומה על מנהיגי החינוך לשאת ולתת עם מנהיגי הקהילה על המנדט שניתן להם. חובתם להסביר בשפה המובנת גם לאלה שאינם מומחים בחינוך את יתרונות יוזמות החינוך המוצעות וחסרונותיהן; מוטל עליהם להעמיד את ההצעות לדיון אמיתי, לכבד את תגובות מנהיגי הקהילה וללמוד מהן, לתקן את הצעותיהם נוכח החששות שהועלו או לנסחן מחדש כך שיהיו משכנעות.

גיוס משאבים מוצלח הוא אפוא תוצר של שיח פורה. מקורו בהצלחת המחנכים ומנהיגי הקהילה להגיע להסכמה על יעדי החינוך. אין דרכים עוקפות או קיצורי דרך, אין אפשרות להגיע להסכמה בלי שותפות, בלי בניית אמון, בלי שיח פתוח ורציונלי. אין זו משימה קלה כל עיקר. הקווים המנחים של פוקס ברורים יותר ביחס ל"לא תעשה". הוא מאמין שחתימה נלהבת מדי להגשמת תכניות אישיות – טיבן אינו חשוב – מעוררת חשד. היא מעידה שהמחנך שקוע בענייניו מעל ומעבר לדאגתו לענייני הקהילה. ודאי כשלא מועלות חלופות להצעה וכשהגיון ההצעה וטעמיה אינם מוצגים בפירוש. בדומה לכך היסחפות רגשית היא סימן לחוסר בגרות כשהיא מתעלמת מהצדדים המעשיים של היזמה. הצעות המנוסחות כ"הכול או לא כלום", לא כבחירה בצעדים זהירים לכיוון מסוים, עלולות לפגוע באחריות שחש מעצב המדיניות כלפי הקהילה.

אין לחסוך באנרגיות בהצגה הולמת של רעיונות. נושא זה מרכזי לגישת פוקס להכשרת מנהיגי חינוך. האתגר הוא להקריין אמונה בתכנית המוצעת דרך העיסוק בפרטים ובמורכבויות המיוחדים לה. "כשילד אינו מבין רעיון מורכב, לימד פוקס, "אתם מגלים אורך רוח ומנסים להסביר את כוונתכם במילים אחרות, וכשאינכם מצליחים אתם חוזרים ומנסים עד שהילד מבין. כשהדברים אמורים במנהיגי קהילה, שחוכמתם אינה פחותה מחוכמתכם אך לרוב חייהם המקצועיים מתרכזים בתחום אחר, אתם מאבדים את סבלנותכם אם לא הובנתם כראוי בפעם הראשונה ומרימים ידיים, והשיחה כולה מתפרקת."

אין בכך לפטור את מנהיגי הקהילה מלפתח את הבנתם בחינוך היהודי. פוקס איתן בדעתו שהצורך ללמוד חינוך הוא ממשימתו של מעצב המדיניות ושב ומתח ביקורת על שיטות הכשרה למעצבי מדיניות שמקדימות לימודי יהדות ללימודי חינוך יהודי. אתגר גדול כאן הוא התרגלותם של מעצבי המדיניות להכרעות בלי לימוד שכוה, כך שלא תמיד הם רואים את חשיבותו וגם אין להם זמן רב להקדיש לו. כשהצליח הלימוד, שב פוקס והזכיר ממצאי מחקר בהוראת שפה זרה שהראו כי אין אדם יכול להפנים יותר מארבע מילים חדשות בכל שעת שיעור. ממצא זה תקף בעניינו גם ליכולתם של הדיוטות להפנים מושגים חדשים בחינוך.

עיקרון אחר בפוליטיקה של החינוך בא לביטוי במטפורה שנוקק לה לעתים קרובות: "מכשיר שמיעה" במצב שאין בעיות שמיעה פיזיות ושאינן רעש שמפריע לשיחה. הוא תיאר תקשורת יעילה כמצב שבו אדם התחבר ל"מכשיר השמיעה" של

חברו. תקשורת לא יעילה היא "שיח חירשים". מפעם לפעם יעץ לבן שיחו כיצד לנסח את דבריו בדרך שתקל (על פוקס) להבינם. כשכשל בעצמו לתקשר עם בן שיחו נהג לומר בכובד ראש: "נראה שאינני מסוגל לגרום לך לשמוע אותי, אולי תוכל לעזור לי למצוא את הדרך לומר את דברי כך שיגיעו אליך?" ולבסוף, בהסבירו את יכולתו המיוחדת במינה להיות שווה נפש להערות טרדניות ולתלונות לא רלוונטיות, אמר בפשטות: "אני חירש לגמרי כאשר אני נתקל בתגובות מן הסוג הזה, הן פשוט לא נכנסות דרך מכשיר השמיעה שלי".

ביסוד המטפורה הזו מונחת התובנה שהבנה אינה מתרחשת באמצעות הצגת הדברים בלבד. יש לבנותה במודע בהנחה שלכל אדם שפה משלו. תמיד עלינו לחשוך שגם אם אדם יכול לחזור מילה במילה על דברינו, אין בכך להעיד שהנאמר אכן הובן.

במבט ראשון תורת השמיעה של פוקס פשטנית וברורה מאליה, אך היא נבעה ממקום מאוד מעמיק, המזהה יכולות תקשורתיות עם חוכמה. ברגעיו הטובים ביותר גילם פוקס בוורטואוזיות מופלגת את דברי חז"ל על אודות אפיוני החכם במובחן מה"גולם" (עובר שטרם התחנך) לא בהיותו אוצר בלום של ידע אלא כבעל מידות ראויות בהלכות שיח: "חכם אינו מדבר לפני מי שגדול ממנו בחוכמה; ואינו נכנס לתוך דברי חברו; ואינו נבהל להשיב; שואל כעניין ומשיב כהלכה; ואומר על ראשון ראשון ועל אחרון אחרון; ועל מה שלא שמע אומר לא שמעתי, ומודה על האמת" (פרקי אבות, ה' י). עומק תורת השמיעה של פוקס משתקף דווקא בתרגומה למעשה, התובע מאמץ, יכולת הבחנה ודמיון לא מבוטלים. הוא ניהל שיחות כמו היה לו מילון אישי לכל בן שיחה, בצירוף הסברים על האפיונים המיוחדים של "השפה" המיוחדת לאותו אדם. במילון אישי מסוים "אני מרגיש טוב היום" משמעו "אני בוחן אותך כדי לראות אם אתה אכן מאמין לי, משום שכרור כשמש שאינני חש בטוב". במילון אחר, היסוס של רבע שנייה בתשובה לשאלה "האם זה רעיון טוב?" משמעו שלדובר יש ספקות עמוקים בנושא.

לפני שפגש אדם בפעם הראשונה, התכוונן לפגישה בניסיון לפענח את זהותו הלשונית. בהיעדר אפשרות לכך, ניתח זהות זו במודע במהלך השיחה. הקשבתו הפעילה התרחשה גם במחיצת מכרים ותיקים. בלי הרף חידר את הבנת המערכת המושגית של בן שיחו כפי שהתבטאה במילונו הייחודי. לעתים הבחין בהופעת מילה חדשה בשפתו, אות לתמורה חשובה בדרך ראייתו את העולם. יכולתו של פוקס להסביר את הצעותיו למנהיגי קהילה ביעילות ולרתום את תמיכתם בהתאם הושתתה על מומחיותו ברמה זו של דיאלוג. הצלחתו מוסכרת לא רק בהבנה העמוקה ומלאת האמפתיה שגילה למשימה. הוא הצליח גם בזכות היכולת ליישם את הבנתו בבנייה המושגית והלשונית של הצעותיו.

עיקרון זה לא יוחד לעיסוקו בגיוס כספים. מערכי שיעורים עוצבו על בסיס "תורת השמיעה". הם נראים כמו מפות דרכים, אלא שהקווים מסמלים נתיבים הלופיים של שיחה. מכל קביעה יוצאים היצים המורים לכיוונים שונים, מתוך חיזוי מגוון התגובות שהקביעה עשויה לעורר. כל תגובה אפשרית מטופלת כקביעה בפני עצמה, עם היצים שיוצאים ממנה לכיוונים מנוגדים ומסמנים מערכת חדשה של תגובות שעשויות להתעורר. פוקס חש עצמו מוכן רק כשהיה בטוח שצפה מראש מהלכי שיחה רבים ככל האפשר. נותר לו רק להכריע לגבי הקביעה שיפתח בה את הדיון. זאת ועוד – תמיד חישוב מראש את המדרים שלפיהם יוכל לדעת אם וכיצד הובן שיעורו באמת. הוא שאל את עצמו או את שותפו לתכנון: "מהן השאלות שנוכל לשאול, שלא יגרמו לשומעים להרגיש כאילו הם עומדים למבחן אך שיאפשרו לנו לדעת אם אכן הצלחנו לתקשר איתם?"

אין לראות באדריכלות השיחה של פוקס סכנת מניפולציה. יראת הכבוד העמוקה שרחש לקהילה בתהליך החינוכי היא שהנחתה את גישתו. המחנך יזכה במעמדו המכובד בחברה אם ילמד לנהל דיאלוג כן ואמיתי עם מעצבי מדיניות, עמיתים ותלמידים.

אחרי פוקס

ארבעת שיעורי החינוך הללו שלמדתי מפוקס, ועוד רבים אחרים, ליזו אותי בכל פעילויותי בחינוך מאז למדתי אצלו לפני חצי יובל שנים. לא ייפלא אם אודה שגם בכתיבת מאמר זה השתמשתי בדברים שלמדתי ממנו.⁴¹ אני חש כי תלמודו קידם בצעדי ענק את כוחי לתמרן בשדה החינוך המורכב כל כך. כה קולעים היו העקרונות שלמדתי ממנו שלעתיים מצאתי את עצמי משתף בהם את בני משפחתי בעת סעודה – ולהפתעתי לא פעם סיפרו לי על יישומם בהקשרי חייהם ועל התרומה הגדולה שנתרמו.

אם השכלתי ללמוד ממנו היה זה גם בזכות התמדתי בשיג ושיח כן וביקורתי איתו על תורתו ופועלו החינוכי. במהלך התנצחויותי איתו חשתי לא אחת שהוא מקדים אותי בשבעה או בשמונה צעדים ונותרתי מולו כווטסון הנבוך והתמה בפני שרלוק

41 את מתודת התיאור שאימצתי כאן ובכתבים אחרים – מתודה המציגה גישה חינוכית תוך שילוב של "ויניטות" על עשייה או "סיפורי מעשה" עם תיאורים תאורטיים של עקרונות העשייה – גיבשתי בין היתר בהשראת אחד מחיבוריו שמופיע בו תיאור יחיד במינו של השפעת גומלין בין תאוריה למעשה. חיבור זה מעמיד לרשותנו "פרוטוקול מועד" מדיון בצוות מומחים שהינחה פוקס בפיתוח תכנית לימודים בבוטניקה. ר' "A Practical", S. Fox, "Image of the Practical," Curriculum Theory Network 10 (Fall 1972), pp. 44-55

הולמס המבריק ממנו. נוכח חוכמתו המופלגת ומצוינות עשייתו, העדפתי לנסות וללמוד עוד במקום לבזבוז זמן על ויכוחי סרק. אולם פוקס עצמו לא ויתר על ההזדמנות למסע משותף בשיקול הדעת. מעבר לעובדה שתמיד חשד בעצמו יותר מבכל אדם אחר – ולכן נזקק לבדוק את הנחותיו ותוכניותיו עם מומחים ומתנגדים – הוא ראה בהתנצחות עם תלמידיו חלק מהכשרתם. האפיון החשוב ביותר של מועמד ללימוד מנהיגות חינוכית היה לדבריו היכולת לתפקד כ"נחום תקום": עם כל מכה, התלמיד אמנם נופל, אך שוב ושוב הוא קם על רגליו וחוזר לזירת הלימוד. ומי מתלמידיו של פוקס לא יזכור פעמים שבהם ציטטו עיקרון שלמדו מפיו כדי להתווכח עם קביעה מקביעותיו. הוא פשוט חיך, אמר ששינה את דעתו מאז לימד זאת, והמשיך לטעון את טענתו. עם השנים, הניסיון, ההתבגרות המקצועית, שבתי ונכנסתי לזירת הלימוד של פוקס וגיליתי את יתרון העימות על השתיקה המכבדת.

סמוך למותו, אחרי כעשרים שנות עבודה לצדו ביישום תורתו, חשתי כי ביכולתי להסתייג מדברים שאמר, להמשיך להתווכח אחרי שניסה להפריך את דברי ופה ושם בהשראתו להוסיף תובנות משלי לאמתחתו, שאף ציטטן בשמי. גם אז היתה לי יראת כבוד של תלמיד הזוכה לעמוד בפני אחד מגדולי הדור. אבל מפי הרב דוד פוקס, אחיו ומחנך גדול, למדתי שלא תמיד זהו הביטוי העילאי לכבוד. "איך לכבד אדם כאחייך", שאלתי במסיבת השקה לקובץ מאמרים לכבודו,⁴² "ססולד מכל גינוני כבוד?" "שאל אותו שאלה" השיב, "ביטוי אמיתי של כבוד".

כיום אני רעב מאי פעם לחילופי דברים עמו. יש לי שאלות חדשות ואני רוצה להעמיק איתו בדברים שאני מגלה בעבודת החינוך העכשווית שלי, מעבר לכל מה שלמדתי מפיו קודם. הגם שאיננו, אני חש בציפייתו ממני שאכן אשאל, וכשאני שואל אני שומע עוד את קולו עונה לי מתוך דברים שאמר בהקשרים אחרים וגם את סירובו לענות: הוא מפנה אותי עם אותן שאלות לאחרים – תלמידיו, אנשים שכיבד את דעתם או שאני מכבד את דעתם – הרי זו דרכה של הדליברציה שחייב ושנים הקדיש לבניית התנאים לקיומה המתמשך. ארשה לעצמי לסיים את דברי בהצגת ארבע שאלות כנגד אותם ארבעה שיעורים שלמדתי מפיו:

(א) **חינוך להתמודדות עם מורכבויות החינוך:** גישתו הפדגוגית של פוקס לעידוד התמודדות כמורכבויות החינוך מתאפיינת בהצפת סיבוכים וכשלים נוכח מציאות רב ממדית. מונח שעלה שוב ושוב, גם בפיו, לפדגוגיה זו היה "Showstopping",

42 "מעשה בחינוך", ובנוסף האנגלי, *Educational Deliberations: Studies in Education Dedicated to Shlomo (Seymour) Fox*, edited by Mordecai Nisan and Oded Schremer (Jerusalem: Keter Publishing House and Mandel Leadership Institute), 2005.

שאפשר לתרגמו ל"התקלה". פדגוגיה זו עוצרת בכוונה את המחנך בתנופתו, ללמדו שלא יסתמך אך ורק על הרגשת החדווה במעשה החינוך. כדי לרכך, באו סיפורים על כשלונות מפוארים של יוזמות חינוכיות, בעיקר מניסיונו הוא. המטרה היא להביא בחשבון את שעלול לקרות ליצירתיות במפגשה עם המציאות כדי לקדמה. בשימוש בפדגוגיה זו חתר פוקס לכך שחדוות היצירה של המחנך תיווצר מחדש סביב הצלחות מחושבות בתמרון במציאות בתכנון מוצלח.

יש לשאול עד כמה תושג מטרה זו ללא פדגוגיה הפוכה של "הדגמה חיובית" המציגה באופן שיטתי הצלחות חינוכיות הנובעות מתכנון המביא בחשבון את מורכבויות החינוך. אפשר לטעון כי אין ברשותנו תיאורים רבים עם תיעוד מהימן ומעמיק של תהליך התכנון למפעלי חינוך שהצליחו. הצלחות בחינוך מתוארות מבחינת התוצר הסופי, לא לפי מה שקורה מאחורי הקלעים בכל שלב ושלב – ודאי לא ברמת גיבוש ההנחות הפילוסופיות. תיאורים כאלה יכולים לעורר השראה באשר ליכולות החינוך להשפיע, לנגוד ספקנים וציניקנים – אין הם כלי לימוד בתכנון חינוכי נוכח מורכבויותו.

אם חסרים תיאורים כאלה, מוטל על אלה הרוצים להכשיר מחנכים להתמודדות במורכבויות החינוך, ליצור אותם ככלי חיוני לפדגוגיה של "הדגמה החיובית". בעבודת ההוראה לא נמנע פוקס מלהפעיל פדגוגיה של "הדגמה חיובית": הוא סיפר "צ'זבטיס" על הצלחות כאלה, והרחיב בהן בתיאוריו, אך לא היקנה לבניית פדגוגיה זו את המשקל והשיטתיות שהקדיש לסיבוך ול"התקלה". "יש סכנה שיהפכו את התיאורים הללו לנוסחאות פלא להצלחה, אני שומע את פוקס אומר "ובמקום ללמוד מהם עקרונות תכנון, ינסו לשחזר את ההצלחות המתוארות כפי שהן!" כנגד זאת אני שואל אם הסכנה קיימת רק כשלא דואגים ללוות את הלומדים בגיבוש מסקנותיהם בעקבות אותן הדגמות. פדגוגיית ה"הדגמה החיובית" לא עוצרת במתן השראה והוכחה, גם לא בהצגת דרכי תכנון מוצלח. היא חותרת לניסוח מבוקר לעקרונות שמפיק הלומד מהתיאור ולאופן שבו הוא חושב להשתמש בהם בעבודתו.

(ב) חינוך האינטואיציות: יכולתו של פוקס לפעול בכל רגע נתון על פי "החלטות מונחות עיקרון" העלה אצל רבים את ההנחה כי פעל באותם רגעים מתוך אינטואיציה ורק לאחר מכן הצדיק את מעשהו בהבאת עקרונות. חשד זה הרגיז את פוקס עד מאוד מפני שהיה טמון בו יחס של ביטול כלפי העבודה רבת השנים שהשקיע בגיבוש העקרונות שהנחו את עשייתו וביישומם המאולתר באינספור מצבים. הפער בין פעילות כזו לבין פעילות על סמך אינטואיציות היה מבחינתו אלפי טיפות של זיעה. את הסברה שקבלת החלטות בחינוך יכולה להיעשות על סמך אינטואיציה בלבד דחה. ובכל זאת, גם כאשר פעל במודע על פי "החלטות מונחות

עיקרון", היתה תחושה שניזון מכוח אינטואיטיבי רב, והניסיון לפעול בהעדרו עלול להסתכם במגדל קלפים רעוע. לא בכדי בחר פוקס לכנות את חיבורו במדברים חזון "אמנות התרגום" ולא "מדע התרגום" או "שיטת התרגום", גם אם לא היה מוכן להודות ש"תרגום חינוכי" מצריך אינטואיציות חינוכיות. הוא לא נמנע מלפעול – וביעילות, כשלא היה מידע די להכריע מתוך עיקרון ולא הטיף לאחרים לאמץ דרך של "שב ואל תעשה" במקרים דומים.

השאלה היא האם חייבים אנו להתייחס אל עולם האינטואיציות כנוגד את עולם הפעולה על פי עקרונות? האין כאן סכנה דווקא של צמצום תפקיד התאוריה או של עיוותו? האין כאן הדרה של יסודות אישיותיים החיוניים לעשייה יעילה? במילים אחרות, הייתכן שאפשר לחשוב על "חינוך האינטואיציות" או לבחון את הסיכויים והסכנות שבאימוץ עקרונות מגובי או נוגדי אינטואיציה בהכרעותינו תוך כדי פעולה? בספרו הנפלא *Complications: A Surgeon's Notes on an Imperfect Science*⁴³, תיאר הכירורג אטול גוואנדי (Atul Gawande) כירורגים שפועלים במצבים המחייבים הכרעה שאינה נסמכת על ידע קודם או על עקרונות מנחים ברורים, בין שגובשו או נלמדו מראש ובין שנוסחו במקום.

"דווקא משום שהאינטואיציה קולעת לפעמים, איננו יודעים מה בדיוק לעשות איתה" גוואנדי כותב. "הצלחות כאלה אינן בדיוק תוצאה של חשיבה לוגית, אך הן גם אינן תוצאה סתמית של מזל." הוא מתאר שתי אסטרטגיות אפשריות נוכח מצב זה. האחת היא לנסות ולצמצם את טווח אי-הוודאות שבפרקטיקה הרפואית מתוך חקר במצבים שהיא מתקיימת בהם ובניית פרוטוקול לפעולה המתבקשת על פי המוסכם מראש בין רופאים. האסטרטגיה האחרת היא לאפשר לכל רופא להחליט בו במקום מה לעשות, בהתייעצות (אם אפשר) עם המטופל. "בכל בלבול הגישות שרופאים נוקטים נוכח בעיה כלשהי, מישהו חייב להגיע לפתרון הנכון" הוא טוען, בהזדהות עם האסטרטגיה השנייה, "וכל אחד מאיתנו – שרגיל להכריע בתנאי אי-ודאות מדי יום – משוכנע שהמישהו הזה הוא אני."⁴⁴

ג) חזון חזון ואין חזון: השימוש המרכזי בביטוי "חזון" בהוראתו ובפועלו של פוקס היה אף הוא הכרעה מונחית עיקרון. הסוגיה עלתה באחת מפגישות העריכה של מדברים חזון, כאשר טענתי שהמונח מזוהה מדי עם עולם הייעוץ הארגוני ואסטרטגיית

43 New York: Metropolitan Books, 2002, pp. 228-252, 263-264

44 המחבר מפנה כאן למחקרים שערך הפסיכולוג הקוגניטיבי גארי קליין בפועלתם של אנשי מקצוע במצבי אי-ודאות. ר', *Sources of Power: How People Make Decisions* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1998) and *The Power of Intuition: How to use your gut feelings to make better decisions at work* (New York: Doubleday, 2003)

בניית מצע או "אני מאמין" של מוסדות וכי הזיהוי מפריע מאוד למחנכים לקלוט אותו כפי שהבנו אנו, במונחים של עשייה חינוכית הפועלת במודע ברצף הרחב של "תאוריית חמש הרמות". פוקס הזכיר ויכוח בין שני פילוסופים דגולים של החינוך, אלפרד נורת' וייטהד וג'ון דיואי, על שימוש במונחים. לדברי וייטהד יש להמציא מונחים חדשים בניסיון לתאר ולקדם רעיונות פילוסופיים-חינוכיים חדשים כדי לא לבלבל את הקוראים והשומעים, ואילו דיואי טען שצריך לאמץ מונחים קיימים אם הם מבטאים נאמנה את הרעיונות, תוך עמידה על השתמעויותיהם המדויקות והבחנתן מהשתמעויות רווחות. לאחר דיון נוקב בסוגיה זו תמכו פוקס ושפלד בגישת דיואי ונותרתי בעמדת מיעוט.

נוכח תוצאות השימוש במונח אחרי שנים של הוראת מדברים חזון והכשרת מחנכים בגישת פוקס לעשייה בחינוך, יש לשאול ביתר שאת אם נכון להתמיד בכך. השאלה נובעת לא רק מהבלבול שנוצר עקב ההתנגשות בין המונח כפי שאנו מבינים אותו לבין השתמעויותיו הרווחות בציבור; גם במקרים המעטים שהשתמעויות שרוצים לקדם ולקיים שיח על פיהן נקלטות – ודווקא אז – נותרת בעיה רצינית בהעברת האוריינטציה לעשייה. התנהלות השיח בהשתמעויות שאנו עומדים עליהן בשימוש במונח לא מעבירה את האוריינטציה המיוחלת. אדרבה, דווקא עקב ההתעקשות על הגדרת מונחים ובידור השתמעויותיהם כצעד ראשון, מתעורר לעתים קרובות הרושם שמדובר בהצגה אקדמית במקום בהכשרה מקצועית, והסתירה בין הרושם להקשר תמיד פועלת בעוכרי העניין. העיסוק בחזון נתפס כהזמנה לקבל או לדחות אידיאולוגיה או רטוריקה חינוכית, לא כקידום הפרקטיקה.

האם לא רצוי לוותר בכלל על הצגת המונח חזון או אף על הטיעון בזכות החזון בחינוך ולפתוח במקום זאת בתרגילים המיועדים להכשיר את עיני המחנכים לראות את פעולת הרעיונות במציאות החינוכית? אין זו בקשה להחליף את המונח "חזון" במונח אחר או לאמץ צורה אחרת של טיעון בעד חזון בחינוך. זוהי חלופה לפדגוגיה שיש לנקוט כדי לטפח עשייה חינוכית "מונחית חזון". ההנחה כאן היא שאם יראו המחנכים את המציאות החינוכית כך, הם עצמם יטבעו מונחים לתיאור הפעולה החינוכית במציאות כזו (ואנו צריכים לבנות מאגר של ניסוחים כאלה מפיהם ולעשותו ל"תעודת זהות" של התחום) ואף יתייחסו אחרת לעשייתם החינוכית. אמנם, גם בהצעה "להכשיר עיניים" יש לא מעט אתגרים פדגוגיים ו"פחים" שבהם אפשר להסתבך וליפול, שהרי גם העיניים יכולות שלא להבין את אשר הן רואות או לפרש את אשר הן רואות במונחים שונים ואף סותרים. אמת המידה להצלחה כאן היא יישום המובן בעשייה וייתכן כי קלה למחנכים הקפיצה מהעיניים לעשייה מהקפיצה ממונחים מופשטים לעשייה. העיניים, בניגוד להפשטה, הן כלי תיווך בין הבנות לעשייה. כשהבנת החינוך כמונחה רעיונות נראית לעין, מינייה וביה היא פועלת במציאות, בין שנקרא לכך "חזון" או "כלב".

ד) חזון חינוכי כקניין קהילתי: לאחר שמדברים חזון ראה אור אמר פוקס שהוא הקים פרויקט כדי ליצור את הספר, אך כעת נועד הספר ליצור פרויקט. חלומי היה להוריש את גישתו לתפקיד החזון בחינוך כתחום ושהספר ישמש בסיס לבנייתו. הוא הזמין אותי לקדם את חלומי במסגרת ניהול פרויקט ההמשך של הספר, ואף הבטיח לשמש יועץ בכל צעד ותחנה. "אני מבטיח לסייע בקידום הפרויקט על פי הכרעותיך, גם אם הן נוגדות את מה שאני מייצע", אמר וקיים. פגישות הייעוץ לא היו קלות. הצגתי את תוכניתי בפניו והוא קטל אותן כהוגן – חושף את פגיעותן, מציג חלופות, שואל שאלות שיש או שבעה צעדים קדימה, צוחק, מתרעם, לוחש, מחייך, אך בסוף אכן תמך בכל אשר הצעתי לאחר החשיבה מחדש.

אחת הסוגיות שעלו ולא הספקנו להתעמק בהן היתה של פיתוח חזון חינוכי ברמה הקהילתית. היה ברור לשנינו שמנהיג יחיד לא יצליח לקדם תפיסת חזון חינוכי אם היא לא תשקף את מאוויי הקהילה שאותה הוא משרת ואם לא תגייס את מחויבותם הפעילה של בניה ובנותיה. אך משם ואילך היו לנו ויכוחים רבים, בייחוד בקשר להשתמעויות המעשיות. האם מתפקיד מנהיג החינוך לנסח את תפיסת החזון ולשכנע את בני הקהילה לאמץ אותה, או שמא יש ליילד את ניסוחה מגרונם? כיצד נעשה זאת עם מעצבי מדיניות? האם למנגנון הקהילתי גיאוגרפי-מנהלתי (דוגמת הממשלה ומשרד החינוך בישראל או הפדרציה בצפון אמריקה) צריכה להיות תפיסת חזון חינוכי או שמא תפקידו לסייע בפיתוח חינוך מונחה חזון בקהילות שהוא חולש עליהן? האם עדיף שמנהיגי חינוך יעסקו בפיתוח החזון שלהם במסגרת המפגישה אותם עם מנהיגים בעלי ערכים שונים משלהם, או דווקא עם השותפים לערכיהם?

בשאלה האחרונה נטתה עמדותי לפיתוח הפנים-קהילתי הרבה יותר מעמדתו של פוקס. במשך השנים גיליתי כי הפער בעמדותינו נבע מהבדלים עמוקים בדיסציפלינות היסוד שהבאנו לשולחן העבודה: פוקס הביא יותר את עולם הפילוסופיה והתלמוד, אני – את עולם ההיסטוריה והספרות. "אין לי הבנה כרונולוגית כלל וכלל" נהג פוקס לומר; "אותי מנחה העיקרון שבמאמר חז"ל, 'אין מוקדם ומאוחר בתורה'." בעיניו נתפסתי כמי שמתייחס באובססיביות להקשר וכתלוי מדי במבנים נרטיביים כדי לארגן דברים. כאן התבטא הפער בינינו ביחס לאופן העברת הנלמד משולחן הלימודים של מנהיגי חינוך לעולם העשייה.

המנוף להעברה בעיני פוקס הוא משא ומתן בין עקרונות-מנחים ליישום. מנהיג חינוך האחראי על תיכון לבנות דתיות ברוח ערכי האורתודוקסיה המודרנית בטינאק שבניו ג'רזי יכול בקלות ללמוד רבות ממנהיג חינוך האחראי על רשת בתי ספר בישראל המחויבים לרדיקלים יהודי-ערבי אם יבין את מעשי זולתו במונחים של עיקרון-מנחה ויישום: עיקרון-מנחה אחד של המחנך הדמוקרטי הוא שאינטראקציה בין-תרבותית היא יסוד לטיפוח ערכים ומיומנויות דמוקרטיות. היישום של

עקרון-מנחה זה בתרבות ובתוכנית הלימודים הבית-ספרית מתנגש אמנם עם עיקרון-מנחה אחר שהוא מאמץ – הצורך בחניכה תרבותית רבת שנים לפני המפגש עם תרבויות אחרות, ובניית האינטראקציה הבין-תרבותית על פי עקרונות של תרבות האם. אך ייתכן שהמפגש יכול להתקיים מוקדם יותר בהתפתחות התרבותית של הלומד משהניח מראש. הוא יוכל לבחון זאת אם ילמד מנסיון המנהיג האחר אך משפיע המפגש הבין-תרבותי על ראיית כל תלמיד את תרבות האם שלו. יש הבדל בין מפגש בין-תרבותי יהודי-ערבי בישראל לבין מפגש בין נערות אורתודוקסיות-מודרניות לאמריקנים לא-יהודים, אך אין בכך לפסול את שניתן ללמוד כאן תוך התאמת היישום. סיכויי מהלך לימוד כזה, לפי פוקס, פחותים מבלומד פנים-קהילתי, בהנחה שאם אווירת הלימודים היא של כיבוד והעצמה הדדית, ושהלימוד מתנהל במרחב בטוח, הוא ימתח את עולמו של כל מנהיג ויקנה לו תסיסה ויצירתיות. האין גם בכך הפסד כלשהו? מתישהו מוטל על מנהיג החינוך ליישם את הנלמד במפגש עם מנהיגי חינוך אחרים לשיח הקהילתי הפנימי ולתכנית העבודה. לשם כך עליו לעשות צעד נוסף בניסוח הדברים מחדש, להתאימם לקהילתו. לדעת פוקס הניח כי צעד זה קל יחסית – עוד פיתוח של המשא ומתן בין עקרונות-מנחים ליישום. בכך גילה מידה פחותה מדי של רגישות כלפי תביעות ההקשר. המעבר בין חשיבה על חינוך בקהילה אחת לחשיבה על חינוך בקהילה אחרת דמה בעיניו למעבר החלק, הלוגי כמעט, בין אתיקה בנהיגה לפרקטיקה חינוכית (שאף הם משתנים ממדינה למדינה ומתרבות לתרבות). מבחינתו, ההקשר אינו מהות, הוא אינו קובע נקודות מוצא שונות בתכלית, המבנים האוניברסליים יושבים לנוחיותם בתנאים המקומיים.

לעניות דעתי, אין זה צעד כה פשוט, וספק אם יוכל מנהיג החינוך לעשותו עוד בשלב הראשוני ביותר, כשהוא לומד עם מחנכים מקהילות אחרות. צעד זה אינו רק פילוסופי, כיוון שברמה הקהילתית, המוטל על כף המאזניים בעקרונות-מנחים וביישום הנו תלת-ממדי ותכליתי. שיקול הדעת בקשר לעיקרון-מנחה או ליישום חדש, לא כל שכן אימוצו למעשה, יוכל להיעשות רק במשא ומתן עם הסיפור המתפתח של החינוך בקהילה, פרשת ההסתעפות של יישום ערכי חינוך קהילתיים מן העבר במציאות ההווה לקראת עתיד טוב יותר. משא ומתן זה הוא מסוג אחר, וככזה הוא מצריך תנאים ותשומות אחרות, כולל מרחב בטוח ושיתוף פנים קהילתי, ראייה היסטורית ושימוש במטפורות השאלות מאוצר המילים והמושגים של הקהילה. ייתכן שהמנהיג והקהילה צריכים לראות הדגמה חיה של עיקרון-המנחה או היישום החדש בהקשרם הם כדי להבינם ולשקול אותם באמת.

התביעות הכרוכות בצעד נוסף זה כה גדולות עד שיש לשאול אם לא עדיף להתחיל מראש בהכשרת מנהיגות פנים-קהילתית המטפחת תנאים הנדרשים לקיומו,

ורק אז לבנות מפגשים עם עקרונות-מנחים ויישומים חדשים שמיוצגים בשפת הקהילה. אין בכך לבטל את הצורך בסוג ההעברה שחייב פוקס, שהרי עצם העבודה על הצגת הדברים בשפת הקהילה מחייבת משא ומתן בין עיקרון-מנחה ליישום. אך כעת, במרחב הבטוח שנוצר בזכות גישה זו, ייתכן כי העברה זו תוכל להיעשות ביעילות רבה יותר.

זוכרים את סימור – שיחה עם בוגרים

משתתפים:

יולי אדלשטיין, בוגר עמיתי ירושלים, מחזור ז'
שמואל בן הלל, בוגר עמיתי ירושלים, מחזור ב'
גילה בן-הר, בוגרת בית הספר למנהיגות חינוכית, מחזור א'
מיכל חמור-לוטם, בוגרת בית הספר למנהיגות חינוכית, מחזור ב'
מנחה: אבי כצמן

גילה בן-הר: יש לי וידוי. בשנה האחרונה היה עימות מסוים בתוך המוסד, בין עמיתים לסגל; כבוגרת הזדהיתי עם קבוצה מסוימת ואני יודעת שסימור קיבל את זה קשה מאוד. לא אשכח, היה זה ערב פסח האחרון, התקשרתי לומר לסימור "חג שמח". מרגע סיום לימודי במנדל, בכל שנה בערב ראש השנה וערב פסח – התקשרתי לסימור לברך ברכת "חג שמח". התקשרתי באותו יום ואמר לי, "סימור כבר טס לניו-יורק, הוא במטוס בדרך לניו-יורק". אמרתי: "פיספסתי אותו, לא אמרתי לו חג שמח." אחרי כמה שעות הגיע טלפון מסימור במיץ חום וכנות: "תודה רבה על הטלפון שטרחת לטלפן, להגיד לי חג שמח." אמרתי: "פחדתי שמא אתה כועס." סימור ענה, "נסעתי פעם ראשונה לליל הסדר להיות עם הילדים שלי בארצות הברית, הטלפון שלך היה חשוב לי ביותר". זה משהו שהוא לא מובן מאליו. אני סיימתי את לימודי פה ב-94' וזה היה ב-2006, עברו כבר מספר שנים, ונשאר משהו מאוד חם שלא מובן מאליו.

אבי כצמן: ומהו הזיכרון האחד, גילה, שאת לוקחת איתך מסימור?

גילה: כשקיבלתי את מקום העבודה הראשון בזכרון יעקב, סימור כינס חלק גדול מהסגל, ישבנו במעגל והוא אמר: "אנחנו עכשיו פה לרשותך, אנחנו האנשים שלך, תגידי לנו מה היית רוצה מאיתנו, מה הסוגיות המרכזיות שלך, מה הבעיות ובמה אנחנו צריכים לעשות שעורי בית בשבילך". זה היה קטע מאוד מרגש, לחשוב איך

הסגל מתגייס למענך; היה לי בית שיכולתי לגשת אליו ולשאול או להתייעץ. ואחת החוויות שלי היא שבבית שאני מנהלת היום, אני יכולה לקלוט בוגרים שהם חלק מהבית ההוא שלי. עד היום כשמישהו מטלפן ואומר "אני בוגר או עמית בבית הספר למנהיגות חינוכית ואני צריך –", אתה מייד מוצא זמן להיפגש איתו.

אבי: והפגישה הראשונה ביניכם?

גילה: המפגש הראשון שלי עם סימור היה בוועדה שריאיינה אותי. ישבה קבוצה גדולה של פרופסורים, שאת כולם היכרתי, למעט סימור. שמעתי עליו, אבל לא הכרתי אותו. השאלות שלו היו מאוד נוקבות, מאוד מקיפות. הוא שאל אותי, "מה תרצי לעשות כשתהיי גדולה?" אמרתי לו "לנהל מערכת חינוך ברשות או יחידה בכירה במשרד החינוך". אז הוא אמר, "רק לנהל?" אמרתי לו, "כן, אני באה מתחום ניהול, אני באה מתחום תוכניות לימודים, הייתי מורה הרבה שנים וחלומי לנהל מערכת גדולה". התחיל שיח מעניין, אבל חשתי שהכשלתי את עצמי, כי כל מה שאמרתי פשוט לא נעם לאוזניו. בסוף הגעתי הביתה ואמרתי, "אין סיכוי. אני לא מתקבלת לבית הספר". הוא הזכיר לי את זה לא פעם: "מה פתאום מדברים על ניהול? מה זה ניהול? אין מקצוע כזה. אין תחום כזה." וזה הפך להיות שיח חייכני במהלך השנתיים שלמדתי בבית הספר למנהיגות חינוכית.

בתקופה הראשונה היה לי קשה עוד להבין מי הוא ומה הוא. אני זוכרת שבשבוע לפני תחילת הלימודים, הוזמנו כל העמיתים שהתקבלו. במחזור הראשון היו קרוב לאלף מועמדים ורק עשרים התקבלו. הגעתי כעשר דקות לפני המפגש, והוא ניגש ואמר לי "גילה בן-הר", אמרתי לו "איך ידעת שאני גילה בן-הר?" הוא אמר, "כי זה התיק האחרון שעוד לא הגיע ואנחנו עשר דקות לפני המפגש". זאת היתה הפגישה הפורמלית הראשונה, ולאט לאט גיליתי את הפן האחר שלו, אבל בהחלט היה איזשהו מורא בפגישות הראשונות.

לחלק מהאנשים זה היה כמעט שיתוק טוטאלי. חלקם ידעו לצאת מזה מהר מאוד וחלקם לא. אבל גם סימור עבר תהליך מסוים והיה בו משהו רך, גמיש, עגול יותר בשנים האחרונות. והוא היה מאוד מאוד "רעב" לשמוע עם מה מתמורדים הבוגרים.

אבי: בשנה הראשונה שלך במכון, מיכל חמו-לוטם, את טבעת את המושג "פוקסיוזם", את מוכנה להסביר?

מיכל חמו-לוטם: הביטוי אינו שלי, ואינני לוקחת עליו זכויות יוצרים, אז תרשה לי קודם כל להכחיש.

אבי: הכחשת. ובכל זאת – מה זה?

מיכל: אני חושבת שזה שילוב של תרבות ומצוינות שכולל קווים אישיותיים שלו, מין קבוצתיות של מצוינים. אני חושבת שהפוקסיום הוא לא רק היותך איש תורה ותאוריה ואיש מעשה והיותך קצרה-רוח וצבר – מבחינת הקקטוס של הבחוף והבפנים, אלא גם הקבוצתיות.

אבי: סימור היה יהודי אמריקני שמגיע לישראל ב-1966 מאוניברסיטת שיקאגו, מקום די מנוגד לחבר'מניות הפלמ"חניקית. אתה לא יכול לעשות קומזיץ ספונטני הערב עם רוברט מיינארד האצ'נס, מורטימר אדלר וברונו בטלהיים. הוא ראה את עצמו כישראלי וגם שמר על ריחוק מהישראליות. מה יוצר המפגש הבין-תרבותי הזה?

שמואל בן הלל: הוא היה מרוחק כל ימיו, ובזה כוחו. הוא הציב אתגר לתרבות הישראלית שממנו למדנו בהרבה מאוד מובנים. אולי באתגר הזה נעוץ העושר של המפגש איתו, כי משיקגו או מהתרבות הישיבתית שהוא הביא איתו, הוא הביא את מעמדה המכונן של הפילוסופיה, ומשם הוא הביא גם את החשיבות של התכנון. הוא היה אמן התכנון. אני זכיתי לראות אותו מתכנן, ומתכונן. האיש היה מתכונן לכל מפגש, לכל מהלך, קטן כגדול, בקפדנות כבירה. יושב עם הפתקים הצהובים האלה ורושם מהלכים. בכך הוא השפיע עלי מאוד. הוא היה מצייר מהלכים במברשת עבה, אבל עוסק בשני הצעדים הראשונים במכחול קטן, ברקדקנות. הוא ידע לנמק מדוע הוא עושה זאת. הוא ידע שהמציאות הולכת להפוך לו את המהלך ולכן הוא צריך להמתין למתרחש, לפנות מקום למציאות שאורבת אי שם במהלך השלישי. למציאות שבבילו היה ערך נורמטיבי, הוא מאוד התייחס אליה בכבוד ויראה, לא נשבה בתוך האילוזה של המתכנן, ולא כל שכן של איש החזון; הוא ידע שמספיק שהוא מתכנן במכחול קטן את הצעד השני, כי לצעד השלישי משהו יקרה בדרך, ויהיה צורך לעצב מחדש את התכנון. לראות אותו עושה את זה, לקראת מפגש חשוב, לקראת פגישה עם תלמיד, עסקן, שר, עמית – היה מרשים מאוד. אני חושב שהוא הביא את זה משם והוא נשאר כך לדעתי כל ימי חייו.

אבי: אתה בעצם מתאר סוג של עבודה רליגיוזית.

שמואל: רליגיוזית, כן. אני סבור שהוא היה יהודי ירא שמים, עמוק מאוד ביראתו, ובכך הוא היה מאוד מודע לחולשות האדם ולאפסות המעשה. לכן הוא כל הזמן נלחם כדי לחשק את מפעל החינוך, לחשק את עבודתו ולחזק את הסובבים אותו כי הוא ידע טוב מאוד עד כמה מהלכיו, ומהלכיו של כל אדם חלשים – אשרי אדם דואג תמיד, יש לבדוק,

לבחון, להתכונן, לקטנות ולגדולות, יש לחזק, לחשק, למצוא תמיכות, ליצור קונסנזוס, לשכנע עוד אנשים: הוא עבד ביראה כי ידע את חולשת מעשיו ומעשיהם של אחרים.

יולי אדלשטיין: אני מאוד מזדהה עם העמדה שראיתי אצל פרופ' פוקס, כי מצד אחד הוא לקח את הדברים שהוא ידע משני הצדדים – בואו לא ניתמם, זה לא שהוא לא הבין בתרבות הישראלית ולא הרגיש חלק ממנה, אבל מבחינת, אפילו אם יורשה לי לומר, פוזה, היה לו נוח להיות חיצוני לזה ולזה וליהנות משני העולמות ואפילו להרגיש עליונות מסוימת כלפי כל אחד משני העולמות כי היה העולם האחר.

אבי: המפגש שלך איתו, יולי, היה מפגש עם פרופסור לפילוסופיה של החינוך, מפגש עם אדמו"ר חסידי, מפגש עם ראש ישיבה ליטאי או עם דמות היהודי השלם, בן התרבות היהודית, "היהודי המחונך"?

יולי: לא אדמו"ר ולא ישיבה ליטאית, הוא לא היה בשבילי דמות דתית, כלומר: אני מעריך את הידע שלו ואני מסכים שהוא היה יהודי ירא שמייים, אבל בדרך שלו. מומחה גדול לחינוך יהודי כן, ובייחוד איש מעשה; מבחינה זו הוא היה כנראה ליטאי וחסיד בעולם של החינוך היהודי, בזה הוא נתן דוגמה אישית – לא במובן של מנהיג דתי שאני רוצה להידמות לו, אלא דוגמה אישית מבחינת העשייה, איך צריך לברוא את החינוך היהודי היום, בפירוש כן.

גילה: הייתי מוסיפה עוד דבר, בהקשר למה ששמואל ציין: אני הרגשתי שהוא חייב אותנו לתת כבוד לאדם שהולכים לשוחח איתו, לדבר איתו, אדם שהוא בכיר, בדרגה יותר גבוהה ממך בהיבט המקצועי. הוא חייב אותנו לדעת את כל מה שאותו אדם עשה, כתב, אמר, חקר, השיג וכדומה, לבנות את השאלות ולבוא מאוד מוכן. להגיע לפגישה לא מוכן, מבחינתו, זה היה כמעט סוג של פשע.

אבי: הוא מאוד העריך מלומדים, אבל זה נגע גם ליחסו לעמיתים, היה משהו מאוד מוכן מצידו למפגש עם עמיתים.

גילה: זה היה תהליך הרבה יותר ארוך מבחינתו להבין מי הם העמיתים, והיתה ציפייה מבחינתנו כעמיתים – תנו ללמוד מי אתם על-ידי המעשה.

מיכל: אחד הדברים שעשו אותו כריזמטי היה הניגודים. מצד אחד הוא היה אוהב אדם, עם חוש הומור וחוכמה ותבונה. מצד שני היה היצר, לפעמים קוצר הרוח, מאוד אנושי.

זה מאוד כובש לב כל האנרגיות שלו ובכל פעם הוא היה מפתיע. אף פעם לא ידעת איך הוא יגיב, מתי הוא ירים את הקול ויתן מכה על השולחן. הוא באמת היה בן אדם שלם, לא פלקט.

גילה: כשסימור היה נכנס לחדר לא ניתן להתעלם ממנו. הנוכחות שלו היתה מאוד חזקה. אינני יודעת אם יש הרבה דמויות כאלה היום בעולם החינוך. הוא מזכיר לי מין פרי שיש לו קליפה מחוספסת – מאוד מאוד קשוחה – אבל תוך מאוד רך. כשקילפת את הקליפה מצאת איש מאוד אוהב, עם המון אמפתיה לחולשה ולחולי של אדם. אבל באותה נשימה הוא גם היה יכול לתקוף. היתה בו חוכמה עם ניסיון חיים בלתי רגיל. סימור הפך למודל שיכול היה מאוד לעזור, בעיקר לאנשים שהלכו לכיוון של קבלת החלטות: איך לעמוד מהצד ולקבל החלטות. אני לא אשכח שבאחת הפעמים הוא אמר לי, מה תרצי להגיד לשר? התחלתי לספר לו והמשכתי כמעט רבע שעה. הוא אמר, אם את לא יודעת לומר את זה בשלוש דקות, אז האפרכסת נסגרת ואת לא תדעי. הייתי בהרבה שיחות עבודה עם אנשים מאוד בכירים והמשפט הזה הלך איתי לכל מקום. וכשאני ראינתי, ניסיתי גם אני לראות אם אנשים מסוגלים להביע רעיון בשתיים-שלוש דקות. עיקר ותפל.

יולי: יש עוד קטגוריה שלא הזכרנו וחשוב להזכיר וגילה קצת התייחסה לזה – כל הקטגוריה של תורמים ומקבלי החלטות והיחס של סימור אליהם. ניקח לדוגמה את התורמים, היה מאוד שונה ביחסו ממה שרווח אצלנו. כלומר: נותנים הרבה כבוד כשהאדם נמצא, ואחרי שהוא יצא – נו, הוצאנו ממנו משהו, מה הוא כבר מביץ?! היחס של סימור – ודאי למנדל אבל גם לאחרים – היה יחס של כבוד אמיתי: אלה אנשים שצריך ללמוד מהם בהרבה תחומים וגם להעריך את העובדה שהם שותפים איתנו ביצירת החינוך היהודי.

אבי: באת איתו, שמואל, לפגישות עם מעצבי מדיניות – היית שם כשהוא ניסה לדחוף נושא מסוים, לגייס משהו, להעביר משהו. אתה זוכר את הטכניקות שלו?

שמואל: כיוון שהוא העניק ערך כל כך גבוה ונורמטיבי למציאות היתה בו גמישות נפלאה במפגשים עם קובעי מדיניות. הוא ניגש אליהם בכבוד רב ואמיתי – הוא כיבד אותם אישית, אבל כיבד בעיקר את תפקידיהם. היתה לו הזדהות עמוקה עם בעיות של שר או של מנהיג קהילה ולמצב האנושי של האדם שצריך לפתור את הבעיה. ולכן הוא ניגש אליהם ואל בעיותיהם בכנות רבה, באותנטיות, ובקפידה לניואנסים הקטנים של העסקן או השר. הוא ידע לשמוע, לתת מקום, לסגת, לומר

"תן לי לחשוב, אני אחזור אליך"; הוא ידע לא לשים את עצמו כמורה, על אף שהיה מורה ברמ"ח איבריו.

סימור היטיב להבין בני אדם, ועשה זאת במהירות רבה. כשהיה פונה אלינו אישית כולנו הרגשנו שהוא פונה אל משהו אישי שלנו, לעיתים במפורש ולעיתים באופן עקיף – זה כבש את ליבנו. תוך כמה דקות הוא ידע מי עומד לפניו, והיתה בו הנכונות להתייחס למה שהוא מבין. גם כשהוא תקף, הוא תקף מתוך הבנה. הוא היה איש מחשבה ואיש יצרים כאחד, במובן של יצר היצירה, האהבה, הכעס, ההתלהבות. הוא חיפש להפתיע את תלמידיו: ציפית שהוא יגיב כך – ופתאום הוא הגיב אחרת. ציפית שהוא יגיב כפילוסוף – הוא הגיב כאיש מעשה. כשבאת עם מעשים, הוא שיחק פילוסוף.

אבי: והיה פוקס המנחה. מה היה אופי ההנחיה שלו, מה ייחד אותו כמנחה, מעבר לעבודה קבוצתית?

מיכל: הוא לא מרצה, הוא לא מוותר, הוא יוציא מים מהסלע. הוא יודע נורא טוב, לפעמים יותר טוב מהחניך או מהעמית, מה היכולת שלך.

אני תמיד עסוקה במה שאנחנו לא יודעים שאנחנו יודעים וזה נורא מעניין – כי אנחנו לא יודעים שיש לנו את זה. יש גם מה שאנחנו לא יודעים שאנחנו לא יודעים וזו צרה אחרת, זה כמו "האזור השחור" בנהיגה. כמנחה הוא הסתכל עלייך וראה את הדברים שאתה יודע ואתה עוד לא יודע שאתה יודע. אני חושבת שהוא חשף אותם כמנחה, בחקירה שלו, בדרישה שלו, בתובענות שלו. הוא התעקש איתי ועם כל אחד להגיע למקומות האלה בלי לפחד וזה מאפיין מאוד חד. הוא באמת לא התפשר. הוא היה נוקב, הוא דרש. הוא העריך לא רק את הלמדנות, אבל אני חושבת שהוא חשב שהידע הוא תשתית הכרחית, תנאי הכרחי לעשיית הדברים אחר-כך. ובגלל זה הוא לא ויתר והוא דרש לקרוא והוא דרש להבין מושגים ולא נתן הנחות – אני זוכרת שניסיתי להגיד לו: "תשמע, אבל אני רופאה, אני לא פילוסופית ואני לא אשת חינוך," אין הנחות! בסופו של תהליך, החוויה שאני קיבלתי היא של מסוגלות. טוב, אני בטח באתי עם זה גם, אבל אני חושבת שהוא מאמין בכך כשהוא מנחה אותך.

אבי: מה היתה חולשתו בעינייך?

מיכל: הוא היה איש קצר-רוח. עכשיו אני לא בטוחה כמה זה חולשה בהכרח. אני כל כך התחברתי אליו, כי אנחנו נורא דומים – הוא לא יכול לסבול השתהות, הוא לא יכול לסבול טיפשות, הוא איש קצר-רוח והקוצר-רוח הזה, ניסיתי להסביר אותו סביב

החיים הקונפליקטואלים האלה בין המציאות של כאן והיום לבין החזון הזה שהפער ביניהם הוא בלתי נסבל. אני חושבת שהוא חיפה על החיסרון הזה, בזה שהיה לו חוש הומור ובוזה שהוא אהב אנשים. חיסרון נוסף שלו? בהתחלה חשבתי שהוא בן אדם גאה! עם הזמן למדתי שאפילו בזה אני לא בטוחה כי הוא הכיר בערך עצמו במובן הנכון והטוב של המילה ואני חושבת שאי אפשר לתפקד בלי שיש לך הכרה טובה של ערך עצמך. אבל בגלל הנכונות שלו להקשיב ולתפוס את קצה השפיץ של הסוגיה וגם לשנות את דעתו, באיזשהו שלב החלטתי שדווקא מהמקום שהוא מכיר בערך עצמו, הוא באמת יותר חופשי להקשיב לעולם.

אבי: ספרי על פגישתכם האחרונה.

מיכל: הפגישה האחרונה שלנו היתה כחודשיים לפני שהוא נפטר. אמרתי לו שתמיד אנחנו נפגשים במשרדים ולמה שהוא לא ייקח אותי ללאנץ'. התחלתי ואמרתי נשתה קפה איפשהו, והוא אמר לי "לא, לא, לא, אם כבר, אז כבר – אבל אנחנו קודם נשב אצלי בקרן", ובאתי וישבתי ואז הוא הוציא את הספר והוא כתב לי הקדשה –

אבי: "מעשה בחינוך".

מיכל: בוודאי. והוא כתב לי הקדשה. וזה אצלי בספרייה עם ההקדשה האישית שלו. ואז הוא אמר לי: "ועכשיו אנחנו נלך באמת לאכול צהריים", ואני אמרתי מצוין, והגיע נהג המונית ואמרתי לו "יש לי אוטו", והוא אמר: "לא, לא, לא, לידי לא נוהגת." וכמובן שהוא לקח אותי למסעדה של מלון "המלך דוד" ושם ישבנו ודיברנו והעלינו נשכחות ונזכרות, כולל שהוא אמר פה לאנשים שהוא בכלל לא בטוח אם אני רוצה לבוא, כי אני רופאה מאוד טובה או שאני ממש רופאה גרועה. אמרתי לו שאני שמחה שהוא נתן לי את ההזדמנות לשנות את דעתו. היתה פגישה נורא אישית, נורא אוהבת ונורא מרגשת.

אבי: ספר לנו יולי על הפגישה המשמעותית האחרונה שלך עם סימור.

יולי: ישבנו עם סימור ועם מורטון מנדל ועם אנט (הוכשטיין) ועם אנשים שמוכרים לך היטב וחשבנו מה אפשר לעשות באמצעות מכון מנדל למען אוכלוסיות נוספות, חוץ ממחנכים. באותה תקופה הייתי במשרד הקליטה, ומהדיון הזה התפתחה לפני כמה שנים תוכנית להעשרה ולהכשרה של סגל בכיר, שמאז עברה גלגולים שונים וגלשה לכל מיני משרדים. לא צריך להסביר שגם ברמה של שר, זה לא בקליק, כלומר: "בוא ועשה" – זה תקציבים וזה שילובים וזה אישורים וכן הלאה. ואני מאוד שמחה שזה

יצא והתפתח כפי שזה התפתח, כי גם זה מראה משהו: שמכון מנדל הוא לא רק פינה חמה, מצוינת, טובה, שמיועדת לקאדר מסוים של מחנכים בשלב מסוים של הקריירה, וכל ההבדל אם יהיו 50 כאלה או 350 כאלה בסופו של דבר, אלא שיש פה גם מודל שאפשר לקחת ולפתח. אני חושב שזה באמת עצם השפה שדיברנו עם סימור. ועצם ההתייחסות שלו שכל-כך חיממה לי את הלב – לכל דבר הוא היה שם לב, אפילו בלשכה שלי: "אני שם לב איך בלשכה שלך מתנהל אחרת," לא חשוב אם זה נכון או לא, אבל ההתייחסות היתה מאוד חמה. הוא נשאר המחנך, המורה, המנחה, וגם בישיבתי כשר היה מאוד חשוב לי לשמוע את המחמאות האלה.

אבי: אמרת יולי, שפוקס יושב לך בראש באיזו פינה כל הזמן. איך הוא מלווה אותך בעבודה.

יולי: החל מן הדברים הקטנים; את הצוות שלי לימדתי שכשאני אומר "אין לך שעון, ידידי, אני אקנה לך שעון" – זה לא אומר שאני מתכוון להתעלל במישהו, אלא כך הרגילו אותנו בעמיתי ירושלים: לא לאחר. וכלה בדברים רציניים יותר, בתכנון נכון של הדברים ולפעמים גם בהתנהגות שהיא אולי לא שגרתית, כגון המשפטים המפורסמים של סימור: "מה אתה עושה כשהבית בוער? – תתיישב ותחשוב." לפעמים זה קשה, ודאי בחיים הפוליטיים, כשהרגע האחד קובע והתגובה שיוצאת לתקשורת שתי דקות אחרי האירוע היא זו שמתפרסמת. ובכל זאת אני חושב שהדרך שלו לשלב תאוריה ומעשה, הדרך שלו לתכנן מצד אחד ומצד שני לא להסתגר במגדל השן ולתכנן דברים שאין להם שום אחיזה במציאות – אלה הדברים שאני מנסה לקחת איתי. אפילו בצורת הניתוח: הדברים שכל אחד שעבר את עמיתי ירושלים ואת בית הספר למנהיגות חינוכית מגחך ומחייך כשהוא שומע, כל ה-"commonplaces" שהכניסו לנו עם פטיש לראש – אני חושב שהדברים האלה באמת עוזרים לפעמים לתכנן.

אבי: מה המיוחד בסימור כמחנך?

יולי: כל אחד מאיתנו מדבר עליו גם מתוך איזושהי קנאה. אז הדבר האחד הוא הבסיס העצום של הידע; שמואל הזכיר את השילוב של אקדמיות ומעשיות. כשדיברת איתו הרגשת שהוא לא אחד שמעופף. הוא באמת לא יתחיל לתת הרצאות של שעה וחצי בפני מקבל החלטות, כי הוא יודע מאיפה מרוח הסנדוויץ'. אבל כשהוא מתחיל לרדת לפרטים הקטנים, זה לא שהוא שמע שכן צריך, אלא זה מבוסס על איזושהי תאוריה שהוא מנסה לקדם.

גילה: הוא ניסה להדריך אותנו במציאת הליכה מתוך הדברים שאנחנו חושבים ולהביאם לביטוי בקצרה, במדויק, במסר נקי ומזוּכך, הוא עשה זאת כמחנך המכוון תהליך. היית צריך אומץ כדי להתווכח עם סימור. כשהוא התווכח והרגשת שהוא מתחמם, היו אנשים שנאלמו דום. אבל ברגע שהתווכחת איתו, הרגשת שיש איזושהי הערכה. גם אם הוא היה מתחמם בתגובות שלו. שיח שעורר לדיון ולויכוח עם סימור היה שיח מעניין. לאנשים שניסו להתווכח איתו, הוא בהחלט נתן העצמה. הוא לא תמיד רצה לקבל את האדם שיאמר או קיי. זה חלק מהמנהיגות: הרגשת אוטוריטה, סמכותיות. אני מביא את העובדות, אני מביא את התאוריות, מי אתה ומה אתה יודע בנושא הזה. ולעומת זה אם התווכחת והבעת, זכית להערכה רבה. אני חושבת שהוא הצליח לעודד אותנו לחפש את הסימוכין שאפשר להתווכח. זה לא קל.

מיכל: הוא באמת, ובכל רמ"ח איבריו, היה איש חזון. הוא הרחיק ראות ולא פחד לדמיין איך המציאות צריכה להיראות, איך אפשר להוביל שינוי ואיך אפשר לגרום לכך שדברים יקרו. הוא לא פחד לצאת למרתון הזה של הובלת השינוי. החזון הזה הפך אותו לאיש חינוך כמעט סגולי. אני חושבת שחלק מהתכונות הקפיציות שלו, מהמתיחות שבו, נבעו מזה שהוא ראה כל כך רחוק. אם אתה רואה כל כך רחוק – לפעמים נורא קשה שתהיה לך סבלנות להסביר לכולם את מה שאתה רואה, ולקחת אותם איתך לשם. זה לחיות כל הזמן בקונפליקט הזה שאתה מסתכל ומראה לאנשים והם לא ממש רואים. אתה צריך להראות להם הרבה יותר קרוב, ולהסביר הרבה יותר פעמים. אתה אף פעם לא יודע מתי האסימון נופל. לדעתי חלק מההתנהלות שלו נובע דווקא מהיותו איש חזון.

והיה עניין הדליברציה. מצד אחד הוא היה נוקט עמדה, כאילו היא שלמה ואין עליה עוררין, ומצד שני הוא באמת חיפש את הדיאלוג, ההתפלמסות, את הדליברציה.

אבי: אתה יכול לומר שמואל, משהו על הסגנון שייחד אותו?

שמואל: ראשית, על כס ההוראה הוא היה חכם המבקש שיהיה לו ריש לקיש, חיפש לחדד סכין בירך חברו. הוא פרח כשהיה ריש לקיש לפניו. הוא אז ידע לנהל שיח, בשיאו, הוא לא ממש נהנה כשהנהנו לו. הוא חיפש פולמוסן כריש לקיש, עד כדי כך שכשהריש לקיש היה מתגלה בקבוצה הוא היה שוכח את שאר תלמידיו, ועושה אותם ציבור, עד שאחר יעז לקפוץ לזירה – כן, זו לא היתה כיתה, זו היתה זירה. זו היתה הדיוקטיקה שלו. והוא גם היה אבא של מי שאהב – הוא רצה להיות האבא שלו. הרגשת שאתה נענה לו בכך שאתה הבן וזה יצר קשר מאוד יפה.

שנית, היבט החזון, שהפך בשביל רובנו את החינוך למעניין. אני שם בגלל זה. חינוך יהודי, אם לא תשים בו חזון, ייעוד, אין בו עניין. סימור שילם מחיר על ההסתגרות הזו סביב חזון. זה נכון שכל דבר אחר יכול להיתפס כתלוי חזון, כעוקב את העקרונות המנחים, אך לא כל דבר אחר משני.

גילה: הסגנון של סימור לא קל. אני לא בטוחה שהייתי רוצה שכל מחנך יאמץ את הסגנון של סימור. מעט אנשים יכולים לעשות את השילוב של קשיחות ורכות. אבל זה גם מה שאיפשר לו להטביע את חותמו בצורה חזקה כל כך על כולנו. אני לא באתי ממיקוד בחינוך יהודי. מצאתי את עצמי בתפקיד בעיריית תל אביב שמועצת החינוך בה הובילה היבטים בתרבות יהודית. בתפקידי היום, כמנכ"ל מט"ח, אני בונה את הקמפוס הווירטואלי הגדול ביותר לחינוך יהודי, ואני מאמינה שהרבה מזה מוטבע בחותם של סימור שספגתי – חלק מהסוגיות, חלק מהנושאים, חלק מהשאלות של מהם השורשים, לאן אתה רוצה להוביל ילד, לאן אתה רוצה להוביל מורה ולאן אתה רוצה להוביל מוסד. את אלה ספגנו ממנו, ואני חושבת שגם אנחנו באיזשהו מקום השפענו עליו. כשאמרנו שבחזון יש גם דברים צפים כמו תהליכי ניהול, הוא התחיל להבין לאט לאט שזה חלק מהעניין. כשדיברנו על מיחשוב, והוא אמר רגע, מה זה המכשיר הזה, מה עושים איתו. מבחינתו זה היה דבר שונה לחלוטין. פתאום ראית שאנחנו כעמיתים ואחר כך כבוגרים משפיעים עליו גם בחלק מהלך הרוח.

הוא היה בין היתר אדם אסוציאטיבי. נושאים שהעלינו העלו בו מייד אסוציאציות ממפגשים בשיקגו ובמקומות אחרים בעולם. למדנו הרבה מאוד על חייו ומסעותיו בעולם ובאוניברסיטאות השונות רק מתוך סיפורים שעלו בסוף השיעור.

אני הייתי במחזור המפונק, המחזור הראשון שהסגל ליווה אותנו מבוקר עד ערב, כל אנשי הסגל. לצערי חלקם כבר לא בין החיים – פרופ' באשי, מיכאל גל וסימור, קבוצה שליוותה אותנו משמונה בבוקר עד שש בערב מדי יום, ואבוי אם לא הגענו עשר דקות לפני השיעור. זה היה חינוך שכלל תהליכים, מיומנויות, מחשבות – לא מובן מאליו. אלה דברים שאינך קולט, לא באוניברסיטה, לא בבית הספר. סימור היה אז כעמוד שדרה בתוך היום-יום של המוסד הזה, וספגנו. אני חושבת שזה נכס באמת מאוד ייחודי.

יולי: המפגש עם סימור ועם עמיתי ירושלים הראה לי עד כמה רב המרחק בין חזון והתלהבות, ויכולת ונכונות להשקיע – כולל אפילו שנים בבית סוהר – לבין מקצועיות ויכולת לחנך בעולם שלא בנוי על מחתרות. סימור היה הראשון שהתחיל לנסות ולסגור את המרחקים האלה, בדרך המאוד מיוחדת שלו. הוא גם יצר קשר בין חינוך יהודי לבין דברים שלכתחילה נראו בכלל לא קשורים. ודאי שבתרבות של

סימור ה-"commonplaces" הם חלק בלתי נפרד מחינוך יהודי. דבר נוסף, שלא קשור במישרין לחינוך יהודי, אבל השפיע על היחס – לנושא בכלל ולאנשים שעוסקים בזה – היה יחסו אל הקולגות שלו, שהיה משהו ייחודי. הכבוד האמיתי שחשת כל אימת שדיבר על – לא רק על הנפילים כמו פרופסור רוטנשטרייך או נחמה ליבוביץ; מעצם הדרך שהציג אותם הרגשת שכנראה יש לך כאן חוויה של פגישה במישהו שלא תפגוש בשום מקום אחר. זה נכון גם ביחס לסגל: היתה תחושה שהמזל שלנו הוא לא שאנחנו יושבים עם סימור פוקס, אלא שפוקס הצליח לגייס את בקרמן, את מרדכי ניסן – אתם בני מזל שאתם נתקלים באנשים האלה בעולם של החינוך היהודי המודרני. לפחות אני מאוד התחברתי לזה: היתה לי תחושה שכל גדולי העולם היום נמצאים איתי פה בחדר הקטן במושבה הגרמנית.

התפיסה שלי לגבי החינוך היהודי נובעת, אם לא כולה, אז כמעט כולה, מן הניסיון בעמיתי ירושלים, מול סימור ומרצים ומורים אחרים – הם אלה שעיצבו אותי כמו שאני.

מיכל: כל הזמן הרגשתי את השאיפה למצוינות – זה כמעט בגנים שלו, אני חושבת. זה התבטא בהמון דברים, באנשים שהוא הביא לבית הספר כסגל וכמנטורים, בחיפוש אחרי העמיתים הכי-הכי. כל תהליך לווה במחשבה שיש לעשותו מצוין, ובלי שום פחד מתחרות. הוא לא פחד שמישהו יאפיל עליו, הוא ישב במקומו, בנוח, וביקש להביא את המאורות בתחום.

אני חושבת שהשאיפה שלו למצוינות היא באמת אות ומופת וכך יש לנהוג. הוא נתן דוגמה אישית – לעבוד עם הטובים ביותר, לקחת את הטובים ביותר ולעשות את הטוב ביותר. לא היתה פה אווירה של התבדלות אליטיסטית, אבל בהחלט היתה אווירה של סירת מובחרת, וזה בא עם תג מחיר של הרבה אחריות ומחויבות חברתית אחר כך. המשוואה לא היתה זכויות, המשוואה היתה חובות, אני חושבת.

אבי: גילה, מה את זוכרת מההתמודדות של סימור בניסיון החדשני הזה?

גילה: היינו קבוצה של 20 איש, שבאה מאזורים שונים בארץ, מתחומי דעת שונים, מדעים וניהול, ודתיים וחילוניים ועולים וערכים, כמעט הכל. קבוצה שהיה צריך לגבש בה איזשהם קודים, כולל הנושא של עמידה בלוח זמנים והגעה. אני לא אשכח את אחד הימים שהייתי בדרכי מתל אביב לירושלים, ובתחילת העלייה לירושלים התחיל שלג; טילפנתי ואמרתי "אנחנו עושים אחורה פנה". אמרו לי, "מה פתאום אחורה פנה? אתם ממתנינים שם עד שמתחילים לנסוע" והמתנו שם כמו ילדים טובים, והגענו לירושלים. היה משהו בנושא הזה שהוא ניסה להעביר לנו, קודים,

וזה לא היה קל, תחילה היו התמרמרות וכעס: "מה, אנחנו בצבא? ומה הם חושבים? אנחנו כבר לא ילדים קטנים"; אבל הטמיעו בנו משהו שהלוואי שהיו מטמיעים היום בבתי הספר בכלל. לא פעם היו דרישות לא מעטות, בעיקר בקבוצה שלנו כשהסגל היה איתנו מבוקר עד ערב ושמע אותנו מגיבים, בסיטואציות השונות, אם בלימודי מדיניות, בלימודי יהדות או בלימודים אחרים ולפעמים הוא היה יכול לחוש מי קרא את הטקסט בבית ומי לא – הרגשת כמו ילד קטן בכתה שהמורה שאלה מי הכין שיעורי בית ומי לא הכין שיעורי בית. לא פעם היתה בעיה להתמודד עם טקסטים כבדים. היתה אווירה של איזושהי יראה, ולא רק יראת כבוד אלא גם במובן של מורא, של פחד. מספיק שהיתה שאלה אחת בשיעור שהוא שאל מישהו מהאנשים, הדבר הכניס מתח. המתח הביא לחשיבה נוספת, המתח הביא ליותר העמקה, המורא הביא לא פעם למתח חיובי.

יולי: אני מאוד מתחבר לתיאורים ששמענו. סימור אמר, אני סוגר את האוזניים כשמישהו מאריך בהסברים. הוא לא ישב מול תלמידים בכיתה א'. האנשים שהגיעו לעמיתי ירושלים ולבית הספר למנהיגות חינוכית היו מנהלים, בעלי תארים מתקדמים בחינוך. והיה לו ידע עצום. הוא קבל על כך שאנשים לא קראו מאה ספרי יסוד, הוא אכן התחנך על מאה ספרי יסוד בתחומים שונים. לכן קיבלו ממנו את ההערות שאנשים בתוכניות מסוג זה לא היו מקבלים ממישהו אחר. הרגישו את הידע, את האותוריטה, את הבסיס הרחב. ובאמת היו שתי פנים לאישיות שלו. מצד אחד המנהל הקפדן, אפילו עם דיסטנס, מי שאצלו לא מדברים בזמן שהוא מדבר ולא מאחרים כשהוא כבר התחיל את השיעור. ומצד שני – המון התלהבות, כמעט ילדותית, כלפי מישהו שאמר משהו, כלפי מישהו שצריך לעזור לו. אני בטוח שאת התהליך הזה של חונך הוא עבר פעם אחר פעם, פעם עשירית ופעם המאה בקריירה שלו, אבל כל אחד שהוא חנך הרגיש מיוחד. הוא היה יושב איתי חצי שעה ומנתח משהו, ותמיד נתן את התחושה שגם בשבילו זו חוויה ראשונית, גם בשבילו היא פעם ראשונה, תגלית.

אבי: ברקע שלו אכן עמדו הספרים הגדולים, אפילו במובן המוחשי. זה קרה ב-1962. סימור היה אז הדיקן של הסמינר התיאולוגי היהודי בניו יורק, בן 33. פרצה שרפה – מלומד מעורער בנפשו שפוטר מהסמינר הצית את הספרייה שבה נמצא אוסף ספרי היודאיקה הגדול בעולם: ספרים נדירים ויקרי ערך, כתבי יד עתיקים, אינקונבולות וכו'. זה היה במוצאי שבת – טילפנו לביתו ושאלו: "מה עושים?" הוא אמר: "תפנו כמה שיותר ספרים ורק אחרי שתצליחו לפנות כמה שאתם יכולים, תזמינו את מכבי האש". זו החלטה מדהימה, החלטה נוראית, אבל המים של מכבי האש מזיקים לספרים אפילו יותר מהאש עצמה. השאלה "מה אתה עושה כשהבית בוער?" היתה אחת

ההכרעות הקיומיות החשובות בחייו. ואגב, עשר שנים קודם, ב-1952, בשיא המלחמה הקרה, שאלו אותו מוריו כשהגן על התיזה שלו לדוקטורט, אם היו הרוסים פולשים, מה היה אריסטו אומר שצריך להציל? ותשובתו היתה מיידית: את הספרים הגדולים. המחשבה הזאת ליוותה אותו לאורך כל דרכו – איך להציל את הספרים הגדולים מן הבית הבוער.

יולי: א-פרופו תאוריה ומעשה – קל מאוד ללמד את זה בשיעור, אבל ברגע שאתה בקו והאחריות אצלך, ואחר-כך אתה אולי גם חס ושלום, עלול לעמוד לדין על מה שהחלטת, כאן באמת נתן סימור דוגמה אישית – שאפשר לעשות.

אבי: ומה התרומה הגדולה שלו מבחינתך כמופת אישי?

יולי: אני חושב שביכולת שלו לראות את השונה כחלק מהפאזל היהודי. אני חושב שאילו סימור היה יושב כאן איתנו, כפי שוודאי היינו רוצים שנינו, ליד השולחן הזה – הוא היה אפילו קצת צוחק, כי זה משפט קצת מופשט מדי בשבילו. אבל זה כך. אם אני מסתכל על עצמי, איך נכנסתי ב-88' לעמיתי ירושלים ואיך יצאתי משם ב-90', אני חושב שזה אולי השינוי הגדול ביותר שעברתי, כי הייתי הרבה יותר קטגורי; הייתי מאוד טרי, רק שנה בארץ, רק שנה וחצי אחרי שהשתחררתי מבית הסוהר [כאסיר-ציון, א"כ], מהמחנה. האמת היתה אצלי בכיס, וכל מי שלא היה מסכים עם האמת שלי, היה אדם לא במיוחד חכם. והחוג המיוחד הזה שסימור כל פעם בנה מחדש, כי הרי כל מחזור הוא משהו חדש, לימד אותך גם לא לוותר על שלך וגם להבין את השותף שלך. הנסיונות רק לתקוף ולהיות כלב נושך שמתנפל על כל אחד שלא חושב כמוהו – הם יותר מכושלים. למדנו גם ללמוד ביחד, גם ליצור ביחד. אפילו ברמה אישית, האנשים שאני בקשר הכי חם איתם מאלה שפגשתי בעמיתי ירושלים הם אנשים שממש ממש לא כמוני, בכל תחום ותחום. וזה מעניין, ועם חלקם אפילו יצא לי לעבוד ביחד וליצור דברים ביחד. אני חושב שזה נהדר.

בכל הסקרים, ידוע לכולנו, כשבודקים את התוצאות של תכנית כגון "תגלית", הרי זה לא חוכמה לשאול "היה לך כיף בארץ או לא?" למה שלא יהיה כיף – הבן-אדם נסע לשבועיים טיול עם חברים טובים, עם בחורות יפות. השאלה היא "האם תמליץ לחברריך?" או "האם תחזור עוד פעם?" במהלך שנותי לאחר סיום עמיתי ירושלים, פנו אלי לא פעם אנשים או שאלו את עצתי או ביקשו המלצה פורמלית. אני לא חושב שאי פעם אמרתי למישהו "לא" – חשפתי את הדברים כמו שהם היו, את כל הבעד ונגד, אבל אני חושב שזה מעיד על כך שהתקופה הזו – השנתיים שעשיתי בעמיתי ירושלים, עזרו לי מאוד להתפתח. כך שלכל אחד אמרתי "תשמע, גם אתה תמצא". אנשים באים

אמנם מנקודות מוצא שונות, נכנסים עם נקודת התייחסות שונה, אבל בסופו של דבר כל אחד רוכש משהו.

אבי: מה מייחד את דמותו של סימור בעיניך, שמואל?

שמואל: אני חושב שהדבר המעניין ביותר והמאפיין ביותר במשנתו הוא הניסיון לחשוף הנחות יסוד בכל עמדה, בכל אמירה. זוהי גישה די אקסיומטית. בסופו של דבר, הוא טען, הכל מתחיל מהנחות יסוד מסוימות – שתמיד יהיו להן אלטרנטיבות – והוויכוח האמיתי צריך להתרחש סביבן. לכן, כמעט בכל אמירה שהצגת הוא היה מנסה לחשוף מה עומד מאחוריה כאקסיומה, על מה אתה לא מוכן לדבר, לנמק – ומשם אתה בונה את הטיעון שלך. "אל תתחיל איתי בשלב השני או השלישי – תתחיל איתי מהיכן שאתה בא ואני אעזור לך לגלות מהו המקום הזה." הוא היה עושה את זה עם תלמידיו ועם עמיתיו, גם עם כל היראה שלו לחוכמה, הוא ידע להגביל אותה בד' אמותיהן של הנחות היסוד שלה. הוא ידע לשאול את ההוגים: "מה אתה מניח כאן?" ובנוסף – לרוב הוא גם ידע לענות על השאלה.

אבי: אבל גם אחרי שמיציתם את הנקודה הזו, גם אחרי שהוא ידע מאיפה אתה בא ואתה ידעת לענות לו מאיפה אתה בא – עדיין הוא שאל אותך את השאלה הזאת, עדיין הוא ציפה להתחדשות, עדיין הוא ציפה שאתה שמואל בן הלל אחר עכשיו –

שמואל: כן, אבל אתה לעולם לא ממצה את זה. מה שהוא היה עושה היה שם בסימן שאלה את כל מחשבתך. כל דבר שאתה אומר – הוא היה עוצר אותך וטוען "רגע, יש הנחות יסוד למה שאתה אומר" – זהו שיח בלתי נגמר. שהרי יש הנחות יסוד לעצם השאלה להנחות יסוד ולכן הדיון הוא דיון ארוך. השאלות שלו העשירו מאוד את הדיון, והיו בסיס יעיל ופורה מאוד להכשרה סביב מחשבת החינוך. הוא היה אדם תובעני מאוד בכל, ולכן כל אימת שהצגת לפניו משהו, ידעת שאתה צריך לכסות כל מיני צדדים – החל מהיסודות של הנחות היסוד וכלה בפרטים הקטנים ביותר של כיצד תעשה זאת.

אבי: מאז שעזבתם את המכון עברו כמה שנים. האם אתם רואים אותו היום באור אחר מזה שראיתם אותו כעמיתים?

גילה: בהחלט כן. בשונה ממחצית השנה הראשונה בלימודים. מחצית השנה הראשונה היתה כמעט מאיימת. אחר-כך המפגש עם סימור הפך להיות כחלק משיח

חברי: איש שאתה יכול להתייעץ איתו לגבי קבלת החלטות. אני חושבת שהדיסטנס שהיה הצטמצם והוא הפך להיות איש שאתה יכול לחלוק איתו כל דבר בצורה מאוד ישירה. בשנה הראשונה, אני חושבת שכולנו עברנו את התהליך של עמידה מול הפרופסור שמעביר מסר של יראה אל האדם שניתן לחלוק איתו כמעט את היום-יום.

מיכל: אני לא בטוחה שהשינוי הוא בגלל שינוי היחסים או שהוא באמת השתנה – אבל אני הרגשתי שעם השנים הוא מפויס יותר. אני הרגשתי שדברים התעגלו, שהוא יותר מקבל – הוא תמיד קיבל את המציאות – המציאות היתה הנחת עבודה, הוא נתן לה את המקום שלה, היא היתה פרמטר מאוד חשוב בתכנון שלו, בחשיבה שלו. הוא לא כמו הרבה אנשי חזון, שראשו בעננים – רגליו עמדו באמת מאוד חזק על הקרקע. המפויסות הזו שהרגשתי באה עם קבלה יותר טובה ושלמה של דברים שהרבה פעמים אנחנו מתבלבלים ואומרים זה לא עובדות, זה רגשות. אני חושבת שהוא הבין שגם רגשות הן עובדות וגם מניעים הם עובדות. אני הרגשתי שמהו התעגל עם השנים בדמות שלו – אני לא יודעת אם זה, פשוט שהוא הרגיש הרבה יותר נוח איתי, אבל זו היתה ההרגשה שלי.

אבי: פוקס היה מיזוג של כמה ניגודים בלתי אפשריים וזה היה סוד כוחו – סוד כוחו גם בחולשות האנושיות, בתקיפות היתר מצד אחד וברכות האוהבת שהוא היה כנראה צריך להחביא אותה מצד שני. זה יצר סוג של קסם, המפגש היה ברור לכל מי שפגש אותו, שנפגשים עם איזה רבי'מג שמקרין עוצמות ממקום אחר, לא הדברים שאנחנו נתקלים בהם בדרך כלל. הוא ניסה למזג את העוצמות האלה, גם את האוצרות שהוא הביא עמו עוד מהחינוך בחדר שהוא קיבל, עם המפגשים שלו עם אנשים כמו האצ'ינס ומקיואן ובטלהיים וכמובן שוואב ואחר-כך לימים שפלר וטברסקי, אנשים שהוא רכש את ליבם כאן. הוא עבד עם ארבעה שרי חינוך שונים, כי אז היתה תחלופה איטית יותר במערכת, הוא הצליח ליצור איזה מסה קריטית של מצוינות שנפגשת יחד. האם המפגש של המצוינות די בו להדליק ניצוץ? האם זה כמו כבלים שמאפשרים למכונית לנוע?! אבל הייתי רוצה לחתום את שיחתנו בשאלה האם לדעתכם קיימת מורשת פוקסיאנית? האם נשאר משהו מעבר למגע האישי שלו איתכם, משהו בחותמו שיורגש בטווח הארוך?

יולי: מבחינת האנשים שנמצאים בשדה, מה שהוא חלם כל ימיו, אני חושב שהוא הגשים. גם מבחינת חינוך יהודי בתפוצות וגם מבחינת חינוך יהודי בארץ. בכל מיני מקומות אתה פתאום נתקל באנשים שאפילו לא תמיד מכירים זה את זה, אבל השפה

המשותפת נשארתי. מבחינת המסר שלו, אני חייב לומר שאני כל הזמן זוכר וחוזר על המשפט שהוא היה אומר ספק בציניות, ספק ברצינות:

“Jewish education has never failed, no one has ever tried”.

אני חושב שהמשפט הזה לא שייך רק לחינוך, בטח לא רק לחינוך היהודי, וזה מאוד איפיינ אותו. למרות כל מה שאמרת על האמריקני הנאיבי שהגיע לבר, ואיך בכלל יקדם את העניינים, אנחנו רואים מה הוא הצליח לעשות בכמה עשרות שנים. אז כנראה שהמשפט הזה לא רק נשמע יפה – ועובדה שאני זוכר אותו – אלא הוא גם הדריך אותי.

שמואל: נראה לי שכולנו יכולים להצביע על חותם שהאישי השאיר אצלנו במישור האישי. אני חושב שלא אגזים אם אומר שאני מדבר איתו כל יום – בעבודתי היום, כיועץ לממשלות, אני כל הזמן בודק את עצמי, מתכונן, מתכונן, מה אני הולך להגיד, כמה זמן יש לי, כמה אני מצמצם את מה שאני הולך להגיד. איך אני ניגש עם יראת כבוד. כל המסכת הזו, הוא נתן לי אותה. אבל, אם אתה שואל את השאלה הרחבה יותר – האם יש שם בעולם מורשת שלו – אני חושב שהתשובה היא טרגית. אני חושב שהמשימה שהוא נטל על עצמו היתה בסיכומו של דבר גדולה מדי. האם החינוך היהודי, האם החינוך בכלל במדינת ישראל, יכול לינוק ויונק מהמורשת האישית הזו שכולנו חשים? התשובה, נדמה לי היא שלילית. הוא השפיע על כולנו אישית, הטביע חותם, כמורה וכאב, הוא נטע אוצר, הוא השפיע עלינו אישית. אך ספק אם עיצב את מערכות החינוך כפי שהוא אולי רצה.

מיכל: אני גם שותפה בדיוק להבחנה הזאת. בפן האישי, שעליו אין סימני שאלה, יש הרבה סימני קריאה שעלו פה. אני הולכת איתו הרבה פעמים, במקומות מאוד מסוימים, עם העצות שלו והכיוונים שהוא נתן ועם הטיפים שלו, כללי אצבע כאלה. לגבי מורשת, אני חושבת שזה קצת מוקדם לשפוט ואני גם לא בטוחה שהוא היה רוצה להיסגר על ציר אחד מבין כל הצירים. אני חושבת שהוא בהחלט יצר יכולת (capacity), אין לי שום ספק שבעולם החינוך יש המון הון אנושי שהוא תוצר של חזונו. האם נוצרה קהילה? האם יש אימפקט לכלל ההון האנושי הזה? גודל החזון וגודל המשימה פה הם ברורים ואני חושבת שמוקדם לשפוט, אני תמיד אופטימית – ואני חושבת שאם נפגש עוד עשר שנים, אז נראה מה קרה.

אבי: ספר לנו שמואל על הפגישה האחרונה שלכם.

שמואל: אני חושב שהיא לא היתה.

אבי: אתה עוד מחכה לה?

שמואל: אני חושב שאני עוד נפגש איתו –

אבי: ובפעם האחרונה –

שמואל: אני באמת לא יודע לומר לך. אני חושב שזה מצב פסיכולוגי אצלי, אני לא רוצה לשים סוף פסוק, אני לא יודע – אני ניסיתי לזהות את הפגישה האחרונה, מתי היא היתה, על מה היא היתה, באיזו מסגרת – ואני לא יודע לומר לך. אני עדיין נפגש איתו.

מחשבות על תרגום מן המרפסת: מחווה לפרופ' סימור פוקס

רות קלדרון

במשרד של סימור היה שלט קטן מעץ שאמר משהו כמו "סימור תחזיק מעמד, עוד מעט שבת". נדמה לי שהוא היה באנגלית ואולי יותר מהמבטא המובהק של האיש החכם והרגיש והמסובך הזה, השלט היה בשבילי סימן של טריטוריה זרה. כמו שגרירות של ארץ אחרת. תחום שיפוט שבו מלך סימור ללא מצרים, אבל היה תחום בו בחינת "מלך קשור ברהטים".

השפה והמחשבה שהיו כוחו פעלו בתירגום סימולטני תמידי. לא היה אפשר לדעת מה שפת הדיבור ומה הכתוביות: סרט עברי מתורגם לאנגלית או סרט באנגלית מתורגם לעברית.

כבוגרת החינוך הממלכתי הישראלי עבר זמן עד שהבנתי על מה הוא מדבר כשהוא אומר "בית ספר כל-יומי" ו"בית ספר של אחר-הצהרים" מה יש לו מדיואי, למה טברסקי מוטבע בו כערך מוחלט של אמת ואיך לומדים לומר כן ולחייך כשעמוק בפנים מפעילים את הכלל של "see how far does the bullshit go" – אמנות ניהול אמריקנית שלא הבנתי. היא נגדה את כל תרבות הדוגרי-סחבק-סמוך שבה גדלתי כשכפתנו סנודות בצופים ונשבענו אמונים על כל מיני פסגות הרים.

סימור לא היה דוגרי ולא סחבק. תרבות העולם שלו היתה לא רק שונה מה"סמוך" הישראלי – היא היתה חומר החיטוי שלה והחיסון נגדה.

סיפרו שמזכירה שלא עונה בצלצול השלישי – לא עובדת שם עוד. בשעות של פגישות אישיות ניסה סימור ללמד אותי את השפה. במסעדות דגים כשרות, על יין טוב במאמצי תיאום לא נגמרים, הוא השתדל שוב ושוב ללמד אותי את שפת עולמו כדי לתת לי להיכנס לעולמו או אולי כדי לצאת לרגע ממנו, לבנות פרודור או מרפסת למרחב הישראלי האהוב החמוץ המגרד המאכזב הנפלא והכפוי טובה שאליו בא באהבה ובהתרגשות מלא חזון וכוח כמו שהיו רק לו.

כאב המרחק בין מוטת כנפי החזון של סימור – בית ספר למנהיגות חינוכית, עמיתי ירושלים, סכוליון, ואלה רק כמה מילדי הנפש היוצרת שלו – לבין ישראל הברדקיסטית, הפלמ"ח שחוזר ומקים את עצמו אחרי כל פירוק, על דרכי העבודה וההתנהגות שהיו אכזריים לא נדיבים לא מעריכים את מה שסימור הציע – כאב המרחק היה כמעט בלתי נסבל. והיה יומיומי.

נוסף לכך הצורך הבלתי פוסק לתרגם את כל זה לבעלי העניין, ל"פעילי הציבור" בארצות הברית. להסביר למה זה לא נראה בדיוק ארוז בתוך בנצ'מרקס, מיילסטונס ובוטום ליינס המוכרים להם.

סימור לא ביקש שום הנחות. הוא דרש מעצמו מקצוענות בכל עולם שחי בו: בחינוך יהודי, בלימוד, באקדמיה, כמו גם בניהול ציבורי ישראלי. הוא ידע שלשר החינוך לא אכפת שב-JTS הוא שם דבר, שמחנה רמה שהקים שינה זהות יהודית של דור שלם. עמיתים חדשים בבית הספר תמיד היו בטוחים שהם ילמדו אותו מה זה חזון ומה זה חינוך ישראלי.

ולעומת זאת ידע שלתורמים בחוץ לארץ אי אפשר לומר – השר אכן הבטית, אבל שינה את דעתו. כמו שחקן בקומדיה של טעויות גילם סימור את שני התפקידים במסירות ובאהבה. נדמה לי שהוא גם אהב כל רגע.

רגלו האחת ניצבה בשיקגו פינת ניו יורק, השנייה – בירושלים. את נקודת המבט הזו, בין שני העולמות, ראיתי כאחת המתנות שהוא נותן לנו, תלמידיו.

המרפסת

בילדותי היתה בשדה התעופה לוד מרפסת מיוחדת למלווים את הנוסעים לחו"ל. נפנפנו ממנה לאבא כשנסע לחוץ לארץ ובה חיכינו בשוכו. הנסיעות היו נדירות, המרפסת היתה המקום הקרוב ביותר שהיכרתי ל"עולם הגדול". לא כאן ולא שם, מין מקום ביניים שאפשר לראות ממנו את העולם המוכר מזווית קצת אחרת ולהציץ אל העולם האחר. היתה בה החגיגות של היציאה למסע, וכששבנו ממנה, גם הבית נראה אחרת. אם אפשר לבחור במקום לגלם את פעולת התרגום, אולי זה שם.

לאחר שהות ממושכת בארצות הברית הרגשתי שוב כמו על אותה מרפסת. לא לגמרי פה לא לגמרי שם. השהות במרחב הביניים הזו היא ברכה. הבנה מחודשת של המובן מאליו הישראלי, והכרה כמה מורכבת ורבת פנים הזהות הכאילו ידועה – האמריקניות.

אני מבקשת להקדיש את האלף-בית של האמריקנה כפי שהיא נראית מן המרפסת שלי, למורה שלי סימור.

AMERICA

רק אנחנו שלא נולדנו בה קראנו לה אמריקה ומקרוב, כשגרים בה, השם נאמר במבטא ישראלי בחיך של התפכחות. אמריקה של החלומות שלי היתה עשויה דימויים שקלטתי כבת עשרה, בקייצים מהבילים של תל אביב. היא היתה חלום פרובינציאלי על אודות "המקום האמיתי" שחיי נדמו לזרום בתחליף לו, כרומא בעיני איש כפר קטן בגליל. מול מסכי הטלוויזיה והקולנוע נראו הדברים באמריקה שלמים כמו האידאות בעולמו של אפלטון. מנת גלידה בקיוסק תל אביבי לא דמתה לסאנדיי בדיינר. כבר בשם "סאנדיי" היתה גלומה הבטחה לסוף שבוע ארוך, בנות בזנב סוס ובחצאות משובצות מיטיבות את הסוודר שלהם הסגור בכפתור אחד על הכתפיים, מצחקקות לבנים כחולי עיניים. באמריקה יש לאן ללבוש שמלת טפטה ידעתי, אימהות בסינר צחור אופות עוגות תפוחים ומביטות על ילדיהן בחצר האחורית מן החלון; קר מספיק להתכרבל בשמיכת פוך, כוכבי קולנוע הם לא תמיד משה איבגי וחג המולד בא עם שלג וקישוטים לא רק בתחנה המרכזית. באמריקה יש גויים ולא רק עובדים זרים. אפשר להציץ לתוך חלון של בית ובו עץ מקושט ולחוש בצביטת הקנאה. באמריקה יש עונות לשנה, וכל עונה מופיעה במלוא הדרה: עלי שלכת אדומים, שלג וכפפות, פריחה מטורפת באביב, חופשת קיץ של ממש. באמריקה חוגגים את החגים הזרים: אפשר לתת ממתקים לילד מחופש לשד בהאלואין לחיך לסנטה במול בחג המולד ולאכול ביצה של שוקולד באיסטר – חגים שאינם שלנו כיהודים אבל אני מכירה אותם מהקולנוע: אמריקה מחזירה את השוטר לממדיו בסיפור הילדים, את הג'ינס להקשר של עבודה גופנית. מאמריקה ישראל נראית כמו רעיון שעוד לא מוצה, ולא כמציאות מעייפת וישראלים עדיין קצת מסובסדים כגיבורי תנ"ך עכשוויים בפוטנציה.

BANK

לבנק האמריקני אין חוש הומור, המפגש של ישראלי עם הבנק מפתיע את שני הצדדים. אין חד-ממדי ממנו: או שיש כסף או שאין. אין מקום למשא ומתן. מי שרגיל לבנק הישראלי שהחשבון בו מבוסס על זכות אבות, יחסים עם הפקידות, תחנונים, אימים ורושם, אפילו שעות הפתיחה החד-משמעיות של הבנק האמריקני מדהימות אותו. הם מתכוונים לזה. הבנק הוא בדרך כלל המקום ללימוד גבולות של הישראלי באמריקה. מהר מאוד מובן שהשם שלך בארץ לא עושה שום רושם, גם לא העובדה שאח של אבא שלך הוא קצין בכיר במילואים. הפקידה תקשיב בנימוס ולבסוף תודיע לך שאין שום אפשרות למשוך אפילו דולר, גם אם לבת שלך יש יומולדת ארבע. כי אין כסף בחשבון. וגם אם יהיה באחד בחודש וזה בעוד שבוע – מצטערת ושיהיה לך סוף שבוע נעים.

הנגיעה בגבולות ברורים צרבה אותי. דחיית כרטיסי האשראי שלי פגעה בי אישית. התביישתי מהקופאית בסופר ומהאנשים מאחרי בתור. הרגשתי די מהר שהכסף ועוד יותר מכך חסרונו ממקם אותי מעמדית. הפגיעה היתה בכבוד. עם הזמן למדתי לחיות בתוך הגבולות הריאליים של חשבון הבנק שלנו. התרגלתי לדעת כמה בדיוק יש – וכמו עכבר מעבדה שנדהם ממכות החשמל, למדתי לא להוציא כשאיין. שמת לי לב לעשרות מוצרים ושירותים שאני רגילה לצרוך ויכולה לחיות בלעדיהם. מכוס הקפה השנייה בסטרבקס ועד למנקה. בשלהי החודש אכלנו מה שהיה במזווה. היו ימים שלא היה אפשר לקנות אוכל; חגים שלא היה אפשר לקנות לילדים גרביים. הסמליות הביאה אותי לרחמים עצמיים גדולים. בכיתי לא מעט, אבל למדתי. בפרסומות של המארינס כתוב: כאב הוא חולשה העוזבת את הגוף. אולי.

למדתי שבלי כסף רע כאן ומר. שמוכרחים כאן לעבוד. והתחלתי. הצטרפתי אל אלה שיוצאים עם אור ראשון לרכבת ושבים עם ערב. אני שמחה לחשוב על גמישות מסוימת שמחכה לי בבית, שעדיין יש שם קצת יותר רחמים. לא נעשיתי פוריטנית וקניית שמלה חדשה עדיין משמחת אותי, ועם זאת השריר החדש המאפשר חיים בגבולות בלי אוברדרפט נעשה יקר ללבי.

CAMP

מחנה הקיץ האמריקני. חמישה עשר גוונים של ירוק, אגם שליו, ברוזים שטים בו, בקתות צבועות אדום-אסמים ומדריכים טובי מזג. לא הוגן להשוות אותו ל"יער" עוספיה שיצאנו אליו לג'מבורי של הצופים – אורני קק"ל שסבלו בתנאי האקלים והקרקע – ופיתח זחלי טוואי התהלוכה ולא תחושת יער.

הילדים חיים בלי טלפון ובלי נייד, בלי מחשב ובלי טלוויזיה, ניוונים על שלוש ארוחות מזינות ליום ופרי לפני השינה ונהנים מכל רגע. הם כותבים מכתבים ומתגברים על הגעגועים. אחרי שבועיים הם לא רוצים לחזור ומבחינתם (לו היה להורים שלהם כסף) היו נשארים שם חודשיים. התדהמה, שילדינו יכולים ליהנות ללא כל החיבורים האלקטרוניים שכאלו יוצאים להם מהגוף בגיל ההתבגרות, אותם ילדים שהדממת מכשירים ביום כיפור איתם היא ניסיון גדול בסמכות הורית, מלמדת שמחנה שמנוהל ברצינות הוא אחת מחוויות החינוך המשמעותיות ביותר בגיל הנעורים, ושהחפיף הישראלי, ההתעללויות שנלקחו מחיי הצבא – פזצט"אות, צביעה בקמח ומים ושתן, צרחות המורל המצרידות וא"ש הלילה רווי החטיפות אינם הדרך היחידה לשמור על מורל ומתח.

אפשר להחריף ולומר – הטיולים השנתיים ומחנות הקיץ שעברתי היו לא פעם מכאיבים רגשית וחמור הרבה יותר – מסוכנים ממש. קפצתי במפלים, ירדתי בשבילים, טיפסתי במצוקים כשמי שמשגיח עלי מבוגר ממני בשלוש שנים ומוכשר

להדרכה בעיקר בזכות רצונו הטוב. חוסר המקצועיות בחינוך הבלתי פורמלי נעשה לסמל מסחרי בתנועות הנוער וחדר גם לבתי הספר. אני מכירה בחן שבו, אבל חרדה ומזדעזעת מהמחשבה שהילדים שלי יחזרו על אותן חוויות.

במקביל – בונים: בבית ההורים מתרחש נס הקן הפנוי – גבר ואשה פוגשים זה את זה מחוץ לקואליציות המשפחתיות הרגילות. הקיץ עשוי להיות מפתיע.

קיץ ישראלי שונה לגמרי, מפני שהילדים לא רק שאינם נוסעים רחוק אל מולכים בבית ללא מצרים, זוללים כל כמות של מזון בהישג ידם, ישנים רוב היום ויוצאים רוב הלילה. תפילות ההורים, בעיקר האמהות העובדות בבית לקראת אחד בספטמבר, יום תחילת הלימודים, ממלאות את שמי ארץ הקודש בהודיה.

DECK

הדֵק – סיפון העץ שיוצאים אליו מהמטבח והוא מתווך בין החצר האחורית לבין הבית, הוא אחת הברכות הגדולות ביותר של אמריקה. חלומו של כל זוג בורגני הוא בית על הקרקע, אבל בינינו, חוץ מהרפתקאות קצרות מועד של שתילת גני ירקות מתוך חזון שבזיליקום ביתי ועגבניות טריות יעשו מאתנו אנשי פרובאנס וימלאו את חיינו פשטות רומנטית, וחוף מילדים הדורשים נדנוד על מתקן הנדנדות (אין גן משחקים שכונתי ולכן כל חצר אחורית מצריכה מתקן משלה) או כלבים הדורשים ריקון – רובנו חיות עיר המתגוררות בפרוור ואין לנו צורך מיוחד לדרוך על הדשא ולהתגרד. הפשרה המתבקשת היא חיים על הדֵק.

אבל זה לא מעט: כוס קפה על הדֵק הוא הרבה יותר מכוס קפה במטבח, שעות של הרהור מול העלים המרגיעים הירוקים הרטובים הנושרים המקיפים את הבית בבוקר לפני שהיום מתחיל או בערב הארוך ארוך בשעות שהנפש לא מוצאת את עצמה – אפשר לצאת לדֵק ולברך את מי שהמציא אותו. כמה נעים לפסוע על עץ, כמה יפה הוא עומד בכל מזג אוויר, כמה מתאים לקבל בו בכוס קפה עם בן הזוג את השבת ואת בוקר יום ראשון, מזח הטבע של ההומו אורבניקוס.

EXPRESSIONS

אנגלית אמריקנית נשמעת למי שלמד אנגלית במקום אחר כמו הלחם בסופר: רך רך, גם הקשה של הלחם רך. אוברן המבטא ה"זר" זוכה לעידוד רב. ילד שמדבר במבטא אמריקני זוכה לתשבחות מול כל הכיתה: "באת רק בשנה שעברה? לא יאמן! ילדים – מי מכיר אותה? אתם שומעים מבטא? לא? גוד ג'וב! כשאני שומעת ילדים הודים, סינים, קוריאנים וישראלים וכולם מדברים מבטא אחד – משהו נצבט בי – הפניית עורף פנימית.

לאחר זמן מתברר לדובר האנגלית המבקש לדבר עם אמריקנים שהשיחה בעצם מתובנת בתוך ביטויים קבועים, "רדי מיידס" ויצירתיות אישית רק תסבך את הדובר; כך הוא ישמע I look forward to it לפני פגישה ו־It was very productive לאחריה. הנטייה הישראלית להתמקד בקשיים, לנתח את המורכבות, זרה לרוח המקום. שמתי לב שכשבאתי עם רעיון חדש וציפיתי ל"נימוס" הישראלי – שיציגו לי את הבעיות, הופתעתי מהתגובה האופטימית־פרודוקטיבית. סביבת העבודה, כמו הסביבה האמריקנית בכלל – מכוונת לעתיד. העבר מתאייד ולא עומד בדרכו של העתיד. מעבר חד – מארץ שכל אבן שהופכים בה דובכת סיפור, למקום שבונים בו בית עתיק בחודשיים.

בפגישת עבודה קרוב לודאי שמישהו יאמר To be on the same page ורעיון יצירתי יוכתר באופן תבניתי כ־Out of the box. כשמקבלים directions – הוראות נסיעה, שהן אמנות בפני עצמה, לעולם לא יאמר המכוון – ברמזור פנה שמאלה אלא "אתה רוצה לפנות שמאלה ברמזור" – משום שלא מנומס לתת לך פקודות. גם ילדי הגן לומדים לומר קונוונציות: Are we there yet? Can I tell you something? כשמישהו נופל ונשפך הם מלאי חן באומרם: It's an accident – it can happen to anyone. ולאחרונה שימוש נרחב בגיל הגן ב־actually כפתיחה לכל משפט. לאוזן זרה כולם נשמעים כמשחקים בווריאציה מיוחדת של "כן־לא־שחור־לבן". כאילו כל בני השיח קיבלו על עצמם לתרגם את מחשבותיהם ורגשותיהם לכמה עשרות ביטויים משותפים ולא לומר שום דבר מיוחד או מבלבל. האם ילדים מתחילים לחשוב בתוך קונוונציות? האם כשאדם פוגש חבר אהוב שלא ראה שנים הוא חווה את הפגישה בתוך המילים או מיי גוד? והאם אותנו לימדו שימוש אחר, יותר חופשי בשפה? האם מורה ישראלית פתוחה יותר לתשובות מחוץ לקופסה מעמיתתה האמריקנית? אוצר המשפטים המשותף הוא מעין אספרנטו ומאפשר למהגרים לדבר אלה עם אלה, מעין שפת מגדל בבל. המחיר של ההכלה הוא בשטחיות השפה – האמריקנית המדוברת פרושה כל כך רחב שאין לה עומק.

FLAG

אי אפשר שלא לשים לב שהארץ הזאת מוצפת דגלים. וזה לא עניין תקופתי, כמו שאנחנו מכירים לפני יום העצמאות, כשהרשויות המקומיות מניפות דגלים ברחוב הראשי. הדגלים כאן מונפים כל השנה, בגדלים שמעולם לא הכרתי, דגלי ענק מעל סוכנות ג'יפים, מעל בנק, מעל חנויות, וכמובן דגל גדול בבית הספר, גם בחוץ וגם בכיתה, דגלים משפחתיים בפתחי הבתים. אפילו בבית הכנסת משני צדי ארון הקודש. אני שואלת את עצמי, מה הם רוצים להגיד? את מי הם משכנעים, מהו חוסר הביטחון

בלאומיות האמריקנית שצריך לנפנף מולו בכל כך הרבה גדלים. ואני מרגישה שהדגלים מביכים אותי משום הטעם הטוב הישראלי. או אולי האירופי. לאומיות חשודה מאז מלחמת העולם השנייה. הזהות הלאומית קיימת אבל לא נקייה מאמביוולנטיות. הנפת דגל נראית לאינטלקטואלים ישראליים כמעשה המוני. לא מעודן. מסוכן. יש חשד של גיוס היחיד למען מלחמות הכלל, של התקרנפות, של מצעדי המונים שמסרו את זהותם האישית קורבן לכוח ההמון הלאומי. בשנה הראשונה בניו יורק ישבתי בהרצאה במוסד יהודי גדול, ההרצאה ניתנה בתוך בית הכנסת והנואם עמד ממוסגר בין דגל ישראל מונף על נס שבקצהו מגן דוד ובין דגל אמריקני שעל ניסו עמד הנשר – או העיט – והתבונן בעיניו החדות ובכבוד עצמי של דורס על היהודים המתאספים להרצאה. הנשר הזה אינו חדש לי. אני מכירה אותו מסיפור חנוכה. הוא סמל בעל מובן ישראלי חד ממדי: זהו הפסל שלא הורשה להיכנס להיכל. סמל האימפריה הרומית שביקשו להכניס באופן סמלי לבית המקדש כדי להבהיר כי החוק של האימפריה מקובל על היהודים. בבית הספר הממלכתי למדתי כי הסירוב לנשר היה מוצדק, כי ההגדרה העצמית היהודית, הכבוד היהודי, תלויים בסירוב הזה. התקשיתי להקשיב להרצאה. מבין שני הדגלים הבנתי כי זו הבחירה של יהודי ארצות הברית: הם מגדירים את זהותם אחרת. הם הכניסו את הציפור ברצון ובנימוס. הם לא חושבים שקבלת הזהות של האימפריה עושה אותם פחות יהודים ולהפתעתי, אחרי הזעזוע הראשון, חשבתי – אולי זה עובד. אולי לו הייתי חיה בירושלים של מלכות רומא הייתי בוחנת אפשרות כזאת בחיוב.

עם הזמן, אחרי הבהלה הראשונית למדתי לראות את היופי שבפטריוטיות האמריקנית. את היכולת לשלב אותה עם זהות תרבותית עצמאית ולהתקיים לצד זהויות תרבותיות רבות באופן שמוסיף עניין ולא מאיים. הפסים והכוכבים משמשים בעיקר את חוקי המשחק, האריזה הרחבה – הדואר, החינוך, בתי המשפט (מזעזע שלא הרפואה) השירות הציבורי. הממשל קורא לעצמו אדמיניסטרציה ולא נעלב. משרתי הציבור לא נתפסים כנביאים והוגי דעות אלא כאנשי מעשה. יש בזה משהו.

לא התרגלתי לזילות הדגל: מפת שולחן בדוגמת דגל, כפכפים – שמאל פסים וימין כוכבים, עצם משחק לכלב בפסים וכוכבים, בגד ים ותחתוני דגל. כאן זה מעשה פטריוטי. בארץ לו מישהו היה לובש על עכוזו בגד ים מעוטר במגן דוד בכחול לבן סביר שהוא היה מגיע לבית החולים אם לא לבית המשפט.

GARBAGE

בלילות בדרך הביתה אני מסתכלת בזבל שמחכה לאוטו פח־הזבל של הבוקר. זבל אמריקני זה משהו מדהים: לפי אותות שאין לי מושג מאין כולם מקבלים, מוציאים כל השכנים שלנו זבל מסוגים שונים בימים שונים. אולי יש מספר טלפון

שמתקשרים אליו, אולי היה תדרוך פעם ואבות מסרו לבנים: "בכל יום ב' הראשון בחודש מוציאים עיתונים ישנים. תעביר." אולי ככה זה בכל ארצות הברית ואולי המידע עובר מפה לאוזן בהסעות של הילדים. מכל מקום היו לילות שבהם בחוץ ליד כל דרייב-וויי נחו להן שקיות קרטון חומות מלאות במה שנראה כמו פסולת נייר, בלילות אחרים מגולגלים שטיחים לנקניקים מסודרים וקשורים, יש לילות של צעצועים גדולים, כמו אאוט-לט של פישר פרייס, ויש לילות של רהיטים ולילות ברזלים ופסולת בניין.

– לקחת? לא בושה? האם הם מסתכלים מהחלון?

לקחנו. בחדר של הקטנה עומדת השירה הלבנה הקטנה מהרחוב שבדרך לבית הספר. ולמה הם מקפלים הכל כל כך יפה? מנין הסבלנות לארוז את הארון הישן כאילו מייצאים אותו, לקפל את השטיח, להפריד את הקש מהגבכה. בינתיים אני מתבוננת בזבל ובאיך שזורקים אותו כמו ברמז. אני מוכרחה לומר שדרך הפחים למדתי לכבד את האנשים כאן עוד יותר. ועוד למדתי בכמה איכות חיים אני זוכה מהסדר והשקט בעשייה כזאת. אף על פי שאני עוד לא שותפה לסוד. כמו ילד שלא חוסן אבל מוגן ממחלות כי כל שאר הכיתה קיבלה את הזריקה.

HOW ARE YOU

שאלת הזכנים והנפגשים במעלית. אין לדעת איך לענות. טוב תודה ואתה? האמת לא ממש משוה? האם השאלה מתעניינת בשלומי או אומרת בוקר טוב? כך או כך, למדתי שנעים להישאל אפילו מפי זכנית זרה אפילו היא עושה את זה רק מפני שכך אמרו לה. השאלה מאשרת את קיומי ולפעמים ביום ארוך ללא מפגש עם פנים מוכרות זה עושה את כל ההבדל.

INTERIOR

עיצוב פנים-הבית שונה מבית ישראלי. על הפחים בחוץ סנאים מחליפים את חתולי הזבל, שביל הכניסה המטופח והעציצים שמטפח הגנן החודשי בדרך כלל לא מוכרים לבני הבית כי כולם נכנסים מהגראג'. הבית האמריקני מכיל סלון גדול ומרשים שכמעט אף פעם לא יושבים בו. הגודל של הבתים בפרוורים מאפשר לאנשים לבנות בצריפי הענק שלהם חללים לרוב. קצת כמו בבתים דרוזיים, נראה שזה עתה הורמו הניילונים, אמיתיים או דמיוניים, לקראת האורחים. הסלון מגונדר מדי, אין חשק להרים רגליים על הספה ולאכול אבטיח מול הטלוויזיה. המטבח האמריקני מאכזב. כמו גלידה אמריקנית וקפה אמריקני גם מה שמוכר לנו בישראל כמטבח אמריקני – כלומר חדיש ומודרני – לא מצוי כאן. ברוב הבתים הוא מיושן הרבה יותר ממטבח אירופי או ישראלי. הוא גדול

ועשוי עץ או פח, וגם הוא לא ממש בשימוש. החיים כל כך נוחים שאנשי העיר אוכלים בחוץ ואנשי הפרוורים קונים ולוקחים הביתה. לא ראיתי מטבח שיושבים בו לארוחת ערב של סלט וביצייה כשהרדיו משדר חדשות והחלונות פתוחים. משפחות כמעט לא נפגשות כלילות השבוע, הקומיוטרים חוזרים מותשים, אוכלים משהו והולכים לישון. אולי בוקר יום א' הוא זמן לארוחה משפחתית, אבל בדיינר. חדרי השינה של הילדים נראים כמו מקטלוג. בדרך כלל החדר כולו מעוצב סביב צבע (בנות – ורוד, בנים – כחול או ירוק) או נושא (ברבי, טבע, ציד). הילדים כמובן מצוידים במחשב ובטלוויזיה, ועושים שיעורים ככל ילדי העולם כשכל המכשירים פועלים יחד מכל צדיהם. לחדר השינה של בעלי הבית לא הזדמן לי להיכנס מספיק כדי לספר. ההורים בדרך כלל ישנים בנוף היפה ביותר בבית, ולחדרם מצורף חדר אמבטיה וחדר ארונות. הָדָן – חדר המשפחה – הוא המקום האמיתי הלא רשמי המבולגן וההכי נעים בבית. שם רואים טלוויזיה ביחד, ומשחקים, לובשים טרנינגים ואוכלים. הָדָן ממוקם לרוב למטה כמעין מקלט ומצחיק שרוב החיים מתרחשים בו כמו בחזרה ולא בהופעה. הבית הישראלי קטן הרבה יותר וההפרדות בין יושבי הבית אפשריות פחות. המרחק בין הבתים מוסיף לבדידות ואני מניחה שיש רבים שלא מדברים עם השכנים מ טוב ועד רע. הבית מבודד את תושביו: היציאה מהגראג' החשמלי לא מאפשרת אפילו בוקר טוב במגרש החניה או במעלית והנימוס אוסר על טלפונים אחרי תשע בערב. כמעט לכל בית שגדלים בו ילדים יש עמוד כדורסל פרטי, נדנדות, סולמות ומגלשה. הילדים לא יוצאים לשחק עם חברים, אין גן שעשועים פעיל אלא בשכונות "פחות טובות". החלום האמריקני הוא גם כלא של בדידות.

JERUSALEM

ירושלים של אמריקה מעודכנת ליום שאחרי מלחמת ששת הימים. יש אי רצון עז לוותר על החלום ההוא. החלום שהתיישב יפה על ירושלים של סידור התפילה, של ההגדה של פסח.

ירושלים של עכשיו – העיר הקשה והתובענית, המתחררת, המותשת מפגועים, העיר המלאה עוני ודלות, שמרכזה נלחם על חייו, שרבים מתושביה נוטשים אותה, לא מוצגת כאן. כמו אישה שבעלה מביט בה מתבגרת ורואה מולו רק את תמונת נעוריהם.

KITSCH

סף הקיטש האמריקני שונה מזה הישראלי. יש הרבה יותר לגיטימיות לסבר את העין, לספק את המתבקש, לפעמים נראה שמרוב זהירות לא להתפס לקיטש אנחנו מחמיצים

התרגשות פשוטה. היכולת של קהל אמריקני לגנוח אוווווווו ביחד למראה זוג המוצא זה את זו, ילד מחבק את אימו, לפעמים מביכה ולפעמים מלאה חן.

LONELINESS

השם האמצעי של ארצות הברית.

MOTHERHOOD

הלחץ החברתי ועולם העבודה הקשוח, עם הריחוק מהמשפחה המורחבת והיעדר מעונות ויצ"ו ונעמת במחירים שווים לכל נפש, יוצרים כאן, בירת הפמיניזם, מצב לא קל לנשים. זה לא נאמר במפורש, אבל משתמע ש"אימא טובה היא אימא שנשארת בבית". אני מופתעת כמה קבלת דין יש כאן מצד אותן נשים מוכשרות שהתקבלו למכללות הטובות ביותר, סיימו תואר נחשק ועכשיו פרשו מכל זה לטובת גידול ילדים. מרחוק אני לומדת כמה ידידותית ישראל למי שרוצה לשלב את האימהות ואת חיי העבודה. טוב יעשו נשות הדסה אם יקימו גם כאן מעונות יום מסובסדים. ושוב אני אסירת תודה לנשים המופלאות שטיפלו בילדי.

NEW YORK

נדמה לי שהאפרווסט של ניו יורק נדמה לירושלים והדאון טאון לתל אביב. באפרווסט רוחש מרכז דינמי של יהודיות מאורגנת: מי שמעוניין ימצא כאן עשרות קבלות שבת במגוון טעמים, עיתון יהודי ועיתוני סוף שבוע בעברית, ימצא אוכל כשר בקלות, המון יהודים שנראים כיהודים. דאון טאון לעומת זאת מאתגר את המבקש תרבות יהודית. יש חיים יהודיים, אבל הם ניכרים פחות. זהו אזור ספר שהרעיונות והסמלים היהודיים מתערבבים בו עם אמנות, תרבות ואמריקניות באופן שקשה יותר לזהות אותם, יהודיות הסוהו והוילג', ויליאמסבורג וברוקלין היא יהודיות יחפה, פחות מודעת לעצמה ופחות מאורגנת. אם לא תאבד – אם תתפתח בה ההפריה ההדדית בין רעיונות לשפות תרבות. אם החיים היהודיים יפרצו את המרחבים המקובלים: בית הכנסת והמרכז הקהילתי ויתקיימו גם במרחב הציבורי באופן משמעותי – טמונה בהם הבטחה שעשויה להצמיד את הקהילה היהודית בצפון אמריקה למקומות חדשים.

OH MY GOD

ג'וקר שיכול להחליף כל משפט: או כפי שאומרים אותו הצעירים: OMG. שגור כמעט בכל משפט שני, כמו "ג'יזס". האם להבין אותם כנוכחות רבה יותר של דתיות בחיי היום-יום או שזהו הפשט של "לא תישא את שם אלוהיך לשווא"?

PHYSICAL

כשאני חוזרת לארצות הברית מביקור בישראל אני מרגישה שלא רק את הבגדים הקלים והפחות רשמיים אני תולה בארון אלא גם את הגוף.

אני שמה לב שאנשים הולכים ברחוב במינימום גוף, ארוזים בבגדים שמגינים עליהם, כמו תלבושת אחידה. נוגעים הרבה פחות. עושים פחות תנועות: לא צ'פחות על הכתף לא נגיעה ביד לא חיבוק. כשמישהו נתקל בי בתור או בחנות או אפילו רק חדר לד' אמותי הוא מתנצל כאילו מי יודע מה. אמהות פחות מחבקות ילדים ברחוב או ברכבת. הילדים ארוזים בעגלות או במנשאים. גם גננות ומורות לא נוגעות בילדים, אולי מחשש תביעה.

בג'ים עובדים על הגוף כעל כלי שצריך תחזוקה. אחרי האימון מתקלחים וחוזרים למופע הפורטיני. לא חושני. לא מיני. לא אישי. המחשופים נדירים ומתפרשים כפריצות. לעיתים רחוקות הולכים יחף. הנימוס מחייב מרחק בין האנשים. אני נזכרת בספור התלמודי המתאר את העולם כשכלאו את יצר הרע במיכל עופרת. שם לא היתה ביצה בכל העיר כי תרנגול לא קפץ על תרנגולת.

אמריקה חסרה ארוס. בפגישות עבודה חסר אותו מתח בין גברים לנשים, ברכבת התחיל איתי גבר אחד – פרסי. רק פועלי רחוב מעיזים לומר מחמאה או לשרוק אחרי אישה. ונשים מעטות מרשות לעצמן ליהנות ממנה.

QUEUE

התור האמריקני הוא בעבורי מקום מנוחה. ממש חוויה מתקנת. בסופרמרקט או ברכבת, כמעט תמיד הדברים אכן זזים גם אם באיטיות ויש תחושה שהם יטופלו. העומדים בתור שלווים וסבלניים. אני לא נמצאת בכוננות מתמדת שברגע שיבוא הפקיד, ייפתחו הדלתות, תתחיל מהומה ומישהו יקח את מקומי, ואם זה יקרה, ומישהו יעקוף אותי – יש סיכוי לא רע שנוכל לדבר עברית.

RABBI

מגוון הרבנים כאן עובר כל דמיון ישראלי. וחבל. עם זאת, לצד העולם היהודי הרבני שמתחדש ומעשיר את עצמו באופן מרשים, מצוי עולם יהודי שאינו רבני והוא הולך ומתרחק מן הקהילה. המתח הקיים בין הרבנים בבתי הכנסת לבין הארגונים הקהילתיים ובראשם ה-JCC מייצר סטטוס קוו כזה שבמרכז הקהילתי כמעט לא מתרחשת פעילות תרבותית סביב לוח השנה ולוח החיים שעשויה לספק את הצורך הרוחני תרבותי של קהל שאינו רבני. גם החינוך היהודי לנוער אחר הצהריים "שייך" לבתי הכנסת. המרכז הקהילתי משמש בעיקר מועדון ספורט.

השליטה הרבנית גורפת ומתייחסת לרוב יהודי העולם – שאינם רבניים ולא חיים את חייהם היהודיים בתיווך בית כנסת ורב – בפטרונות כאל בורים ולא שייכים או אף כלא קיימים. אין בית ספר יהודי יומי אחד שלא מחייב תפילה. אין דגמי חיקוי שמציגים אלטרנטיבה חיובית יהודית. המאבק על הכוח והכסף בשדה היהודי המקצועי לא מאפשר הכלה של היהודים.

נראה כי הסטטוס קוו הזה מונע תחרות שעשויה לקדם את כלל הקהילה ומונע מיהודים רבים שייכות לתרבותם וחיים של משמעות כיהודים.

SHABBAT

מרחב יהודי משותף, סטטוס קוו. כפי שהדברים נראים לי – הפלורליזם האמריקני מסתפק בהתפצלויות בכל פעם שהוא עומד מול קונפליקט. באירוע פלורליסטי אפשר לראות עשרה או עשרות מניינים לכל אחת מהעדפות המשתתפים: מחיצות, אגליטריות, אורך התפילה, העברית. קשה הרבה יותר כאשר מתרחש אירוע בין-יהודי: אין אפשרות לפצל את המשתתפים וצריך לתת תשובות לכולם ביחד: אז המכנה המשותף הפרומי הוא הסטטוס קוו הקיים. פתרון שמוכר לי לעיפה מהצבא הישראלי ומבתי החולים בירושלים הנועלים את הטלפונים הציבוריים במנעולי ברזל בערב שבת. זו אחת התמונות המיידיות ביותר של מדינה יהודית. ואם אבא של מישהו חולה ואין לו נייד? מי מרשה לעצמו למנוע בחירה ומה ערך שמירת שבת של מנעולים?

יהודי אמריקה מחויבים באופן עמוק, דתי כמעט, לתהליך ולפשרה. בפשרה הדרישות הברורות והעקביות מנצחות. כך שוב, גם כאן מולכים השמרנים בכל אירוע מעורב: אוכל כשר לשיטתם. גרדי הזמן – כניסת השבת וצאתה – מוגדרים על פיהם, חשמל בל ייראה ואפילו קול באשה נעשה לעיתים ערווה. חוקי הלכה של מיעוט קטן מן המשתתפים הם מהמוכנים מאליהם. האפשרות לייצר מרחב ציבורי שאינו שייך לאף אחד (רק לריבוננו של עולם והוא לא הודיע על חברות בזרם כלשהו) ושמידה על צורכיהם של הפרטים (בפתרונות יצירתיים, כמו פתרון האוכל במטוס) עוד לא

קיים במרחב היהודי האמריקני וחבל. נראה שקבלת הדרך השמרנית באה מחולשה ולא מנדיבות, מרגשי נחיתות ולא מאחווה. האירועים המשותפים הותירו אותי מאוכזבת. אני לא יכולה להרגיש כאן בבית.

TZEDAKAH

החברה האמריקנית אינה צודקת. העשירים עשירים מאוד והעניים במקרים רבים חסרי סיכוי. בתחנות הרכבת רואים את ה"זבל האנושי" – חסרי המשכורת הקבועה שמאבדים את ביתם, את הזכות לטיפול רפואי, את כבודם. המדינה לא מתיימרת להכיל צדק. אין אפילו דיון רציני על רפואה לכל, על חינוך שווה, על שוויון הזדמנויות. במקום זה שבה הקהילה היהודית למושגים המסורתיים של צדק. אין לקהילה ציפיות לצדק מן הממשל, אבל יש לה מחויבות מוסרית לצמצם את העוול בעולם, לעזור כשאפשר, היא דואגת לנזקקים, מצילה את הנרדפים. עושה צדקה.

הוויתור על מדינה יהודית שיש בה צדק הוא גדול מאוד. ככל ישראלית אני יודעת שגם מדינת היהודים מלאה עוול, שחיתות ואי־שוויון, לתושביה היהודים ועל אחת כמה וכמה לתושביה שאינם יהודים ולגרים העובדים בתוכה. עם זאת חוסר הצדק הזה אינו מקובל. כועסים עליו. נאבקים בו. נערים בתנועות נוער, מבוגרים על מרפסות בלילות קיץ בשיחות עם חברים, מפגישים בכיכרות, אמהות חדר־הוריות במסעות הליכה לירושלים. מה שקיים בארץ זו האמונה, התביעה. הציפייה שאפשר לנהל את החיים אחרת. שמה שהיה לאו דווקא הוא שיהיה. שלא נקבל את הדין ונרגיע עצמנו בצדקה. ומאידך גיסא – כמה מרשימה הצדקה. כמה בוגרת ההבנה שאין צדק בעולם, והאחריות הנובעת ממנה על היחיד. בני מצווה כאן נותנים צדקה, מבוגרים מתנדבים מזמנם ונותנים מכספם בכל שנה למטרות של צדקה. רשויות המס רואות את הצדקה הפרטית כחלק חשוב מניהול המדינה ומספקים פטורי מס משמעותיים שמניעים את הצדקה ומגדילים אותה. החינוך העצמי של אדם שבוחר לתת צדקה לא מבוטל והוא במידה מסויימת אדם טוב יותר רגיש יותר בוגר יותר מהאזרח המצפה ממדינתו לעשות צדק ועד שזה יעשה נמנע מעשייה פרטית. המדינה הסוציאליסטית הביאה לישראל רעיונות ראויים על עולם של שוויון וצדק אבל דירדרה את היחיד היהודי ממקום של אחריות על עניי עירו למקום של תלונה ומרירות.

UNIFORM

אמריקה אוהבת מדים. מדי אחות ומדי ריינג'ר בפארק, מדי שוטר מדי דוור ומדי נהג, מדי שוער הבית שמצחצח לוח פליז ומדי משקיע בבורסה, מדי חייל ומדי כרטיסן.

בגדי העבודה של פועלי הכביש. עליהם נוספים המדים הלא אחידים, אבל הברורים: לבוש קיץ (לבן עד לייבור דיי) וקז'ואל של ימי שישי, לבוש רשמי לימי העבודה, הקולוניאלי – חאקי ולבן, חאקי וחולצת פולו, טרנינג בפרוורים. אולי משום הגודל העצום, הלבוש משמש מסר מהיר של זהות: צוורון לבן או צוורון כחול, אדון או משרת, אנחנו במפגש רשמי או נינוח. קוד הלבוש הכרחי וטעות בלבוש היא אי נעימות של ממש. אחרי ההתלהבות הראשונה מזמינות המותגים כמו גאפ ובננה ריפבליק שאין להשיג בישראל, אני מוצאת את עצמי לבושה בעיקר בבגדים תוצרת הארץ וגאה כשמישהי מחמיאה לי על התיק או הבגד ברכבת התחתית. כאילו הבאתי ינשוף לרומא.

VACATION

כמו שהאמריקנים רציניים בעבודה – הם רציניים בחופשה. פעמיים בשנה כמו שעון, אחת בקיץ ואחת בחורף הם מתכננים ומתאמים מראש ויוצאים מן העיר. לטבע, לים, לאירופה. יש לחופשות בגדים מיוחדים, תחביבים מיוחדים, לעיתים אפילו רכב ובית מיוחדים. זה אחד הדברים שהערבוב הישראלי המלא חן בין רשמי ללא רשמי בין עבודה לביילוי בין חורף לקיץ לא מאפשר.

WORK

הדת האמיתית של היבשת. "מתוקה שנת העובד אם מעט או אם הרבה יאכל". כששואלים אדם לשלמו הוא קודם כל יענה על עבודתו. הצלחתו או אי הצלחתו בקריירה מגדירה את ערכו גם לעצמו. הילדים עובדים בגן ובבית הספר. לא משחקים. משלימים פרויקטים, משתלטים על מיומנויות מביאים הביתה תוצרים ותעודות. בסוף הגן יש גרדואיישן.

בני נוער עובדים קשה בכיתה ומשלימים שעות של שעורים בבית. התחרות להצטיינות נוכחת כל הזמן. דוחפים לקראת מכללה טובה. כשהם מתנדבים לקהילה או לומדים שפה נוספת או יוצאים למסע אקזוטי הם מודעים לכך שזה יראה טוב בקורות החיים שלהם. ההורים יוצאים בחושך ושבים בחושך מהעבודה. עד חמש אף אחד לא זז, אוכלים ליד השולחן ממארז פלסטי. בחמש עוזבות המזכירות והאקזס מפעילים לחץ זה על זה מי יישאר יותר. המשרדים מכוערים, בובות ובלונים מנסים לשוות לשולחנות בתוך חללי הפלסטיק האפורים משהו פרטי ביתי. לא באנו ליהנות. באנו לעבוד.

גם תחזוקת הגוף היא עבודה: הג'ים הוא חלק מחובות בעל הבית האמריקני על נכסיו. ההורות היא עבודה ולעיתים נראה שכך נתפסת גם הזוגיות (עובדים על הקשר)

ובירחוני הנשים במדורי יעוץ ענייניים כמניואל מקצועי (כך תגרמי לו לחשוק בכך לתמיד) גם חיי המין.

XMAS

נעמי, בת תשע, ראתה קישוטי חג מולד בחנות בפעם הראשונה ונדהמה. שאלתי אותה אם הם מושכים אותה והיא אמרה: כמו אופנת גברים. זה יפה, אבל לא בשבילנו.

YELLOW BUS

האוטובוסים הצהובים שמתחילים לעשות חזרות על המסלול שלהם בשבוע שלפני תחילת הלימודים, הנהג המבוגר שבא להציג את עצמו לפני ילדה קטנה בסוף הקיץ, לוחץ את ידה ואומר: שמי ג'ק, אני אחכה לך כאן כל בוקר, לא לרוץ, ותמיד להוריד את דלת המוסך מפני הסנאים. כל אלו מחזירים את האמון בעולם טוב. נוסף להם צורתו המיושנת ככוונה של האוטובוס הצהוב, שנראה כאילו ילד צייר אותו. הוא נוסע באיטיות ובכבודת כמו מכוניות מהמאה שעברה, עושה קולות, ומוגן בחוקי תנועה דרקוניים – אבוי לנהג שיעז לנעו בזמן שאוטובוס צהוב עוצר ומוריד ילדים – אפילו במסלול הנגדי. עם ברזי הכיבוי, תיבות הדואר, שוטר המקוף שבדיוק יוצא מחנות הדונאטס – הרחוב האמריקני זרוע סמלים של שגרה בטוחה. אימהות ועוגת תפוחים, מתאמץ להרגיע את הפחד הגדול שמתחת לפני השטח. פחד העוני. הבדירות. חוסר המשמעות.

ZIONISM

בתום שנתיים, טבולה בטוב שארצות הברית יודעת לאפשר, שרוטה מהצדדים המכאיבים שלה, אני מתגעגעת הביתה. לאור, לשייכות הפשוטה, לעברית שמחבקת מכל כיוון, למדרשים היצירתיים על מושגים מסורות ומנהגים יהודיים, שמצויים בכול ולא עושים מעצמם עניין. לשבת שנכנסת ויוצאת גם ברדיו ובטלוויזיה, לשכנות והחברים בשכונה, שפוגשים אותם בכוקר בצרכניה, בלי לקבוע מראש. לזיכרונות שלי, לממדים הקטנים שקל להתמצא בהם, לטיול שבת שבו אפשר להגיע עד החרמון ולחזור באותו לילה, להשתתפות בפרויקט היהודי המופלא – של יצירת מרחב וזמן יהודי טוטלי, על כל האתגרים והאפשרויות שגלומות בהם, לתחושה שמעבר לים – תמיד יש אמריקה.

שער שני: בהשראתו

אמר רב יהודה אמר רב: ברם זכור אותו האיש לטוב, ויהושע בן גמלא שמו, שאלמלא הוא נשתכחה תורה מישראל. שבתחילה, מי שיש לו אב - מלמדו תורה, מי שאין לו אב, לא היה למד תורה... עד שבא יהושע בן גמלא ותקן, שיהו מושיבין מלמדי־תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר, ומכניסין אותם כבן שש, כבן שבע. (בבא בתרא כא ע"א)

מחשבות על מקורות האקלקטיקה בהכשרת מורים*

אביטל דרמון

א. מ"מוסכמות" לאי־ודאות

מן הכתוב המתאר את בית הספר הציבורי היהודי בימי בית שני עולים מאפיינים רבי ערך: היה ברור אז מהי התורה שיש ללמוד (כי אסור שתישכח), היה מוסכם שטוב לדעת ושתפקיד ההורה – ללמד. מאלה נגזר תפקידו של המורה – שליח ההורים

* גירסה קודמת של מאמר זה התפרסמה בספרם של יוסף באשי ומרים בן פרץ (עורכים), על *חינוך והכשרה*, הסוכנות היהודית, המחלקה לחינוך יהודי ציוני, ספרית אלינר, 2004. בזמן לימודי ועבודתי בבית הספר למנהיגות חינוכית היתה לי הזכות ללמוד ממורים נפלאים, ומהם שאבתי את רוב הרעיונות שמצאתם כאן. בזאת אני מודה ולו לאחדים מהם: לד"ר אמי בוגנים, על העיון הביקורתי וההתבוננות האישית; לטלמונה אורין על הדוגמה האישית כמורה, כמנחה וכמכשירת מורים; לפרופ' רות בטלר על מקום המוטיבציה במעשה החינוכי; לפרופ' מרדכי ניסן על תפישת הראוי כמניע בחינוך/הוראה־למידה; לפרופ' אבי רביצקי על פתיחת חלון לרוח היהודית והכללית; לפרופ' דוד דרי על הגדרת בעיות בדרך המכילה פתרונות להן; ולאנט הוכשטיין על אמנות האפשרי ועל כלים לשיפור המציאות. ייזכרו לברכה מיכאל גל על העמדת הפרט במוקד כל מדיניות חינוכית; פרופ' יוסף באשי, על האחרייות למי שנזקק לחברה כדי להצליח; פרופ' צבי לם, על ההוראה כחינוך באמצעות הדעת; פרופ' דוד גורדון על החופש ליצור בניגוד לחופש לצרוך; ופרופ' קרל פרנקשטיין, שמפתביו למדתי כמורה צעירה, והם הראו לי אתגר ודרך. בית הספר זימן לי למידה עם עמיתים ומהם. אני רוצה להודות בייחוד לגילה בן־הר, לד"ר ליה לאור ולרות אוטולנגי, שכל אחת מהן בזכות כישוריה המיוחדים העשירה אותי ועוררה בי את הרצון, הצורך וההנאה בעבודה עם אנשים מצויינים ושונים ממני; בית הספר נתן לי מתנה לחיים כשאפשר לי ללמוד מגדולים שבגדולים: ייזכרו לטוב הרב פרופ' יצחק טברסקי ופרופ' ג'יימס קולמן, וייבדלו לחיים ארוכים, ויקבלו תודה על נדיבותם המתמשכת בהדרכה, בסיוע ובידידות, פרופ' לי שולמן ופרופ' דיוויד כהן. תודה מיוחדת למורי פרופ' סימור פוקס, שיכולתו להפוך חזון למעשה תרמה למדינת ישראל בין היתר את בית הספר למנהיגות חינוכית, ושהוראתו האישית תרמה את שפת ה"הלכה למעשה ומעשה להלכה" כדרך חשיבה ועשייה לתלמידיו הרבים. יהי זה שכרו, ויהי עמלנו לטוב.

וממונה מטעם הציבור – להבטיח שהידע המכונן את החברה והדרוש לכּנה יהיה נחלת כל ילד הגדל בה. במהלך מאות שנים ידע "מלמד" טוב להנגיש לכולם את התורה ולמצוא בין תלמידיו את אלה שעל סמך יכולותיהם ומאמציהם יוכלו להצליח בבגרותם ולשרת את החברה – חברת מכבדי הלומדים והלימוד לשמו.

איזכור המסורת הקדומה לא בא לטעת אשליה של המשכיות אלא לשמש בסיס להבהרת הבדלים. בציבור זה אבקש להראות ששינויים שחלו במהלך כמאה השנים האחרונות בכל ממד הקשור לבתי הספר משפיעים על עבודת המורה לרכיביה. בעיקר אטען כי שינויים אלה הביאו למצב שבו היעדר הסכמה חברתית על תפקידו הציבורי של בית הספר מאיים על האפשרות לקיים חינוך ציבורי בכלל. טענה זו תקפה לכל החברות הדמוקרטיות, אך דומה שבישראל, נעדרת המסורת הדמוקרטית ורוויית הקבוצות והמחלוקות, גדול איום זה במיוחד.

אם בכוונתנו להציע הבנה חדשה שיצמחו ממנה דרכים מועילות להכשרת מורים, עלינו להתייחס להכשרת המורים כנגזרת מתפיסת תפקיד המורה, התלויה מצידה בתפיסה החברתית לגבי תפקיד בית הספר הציבורי בפרט ולתפקידה החינוכי של המדינה בכלל.

ראוי לציין עוד כי המצב שאין בו הסכמה חברתית על "מהו בית ספר טוב", או "מיהו מורה טוב", משתק את יעילות הלמידה ממחקר על הוראה ועל מורים. המחקר יכול לכל היותר להציע תיאור של ההוראה, ממדים ומדדים לאפיונה, אך אין ביכולתו להציע דרכים להערכת מורים, לקידום או להכשרתם המועילה. מי שניסה ללמוד מהמחקרים הרבים על מורים, הכשרתם והתפתחותם המקצועית כדי לגזור מהם המלצות למדיניות נאלץ להתאכזב. היעדר מדדים מוסכמים הן לעצם התיאור הן לתוצאות המצופות מעכב את תיקוף הידע בראיות.¹

ב. מה נשתנה?

בסקירה זו אבקש להצביע על שני צירים עיקריים שניכחם יש לבחון את השינויים בתפקידי בית הספר והמורה, ולהבינם: הציר האחד קשור בדרך תיאורנו את הסביבה

1 בייחוד פרק 6, Teaching Quality (עמ' 79-97) בתוך Santiago, Paulo, (2002) *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. A literature review and a conceptual framework for future work*. OECD Education Working Paper No 1. [http://www.oilis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/LINKTO/EDU-WKP\(2002\)1](http://www.oilis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/LINKTO/EDU-WKP(2002)1)

שאנו חיים ופועלים בה ומבינים אותה, והציר השני קשור בתפיסתנו את החינוך ואת מקומה של מערכת החינוך.

הבנת הסביבה

לפני יותר משלושים שנה, כשתיאר חוקר החינוך שוואב את הרכיבים שיש להתחשב בהם בלימוד כל שאלה חינוכית או בהתנסות בה (בדוגמה שלו – תכנון לימודים) הוא מנה ארבעה רכיבים מובחנים: התלמיד, המורה, תחום הדעת והסביבה (ובאותה דוגמה – עצם התהליך המעגלי [iterative] של תכנון הלימודים).

[...] Three bodies of experience are to be represented in the curriculum group: experience of the scholarly subject matter and its discipline, (experience) of the child, and of the child's milieu. Another required body of experience is knowledge of the teachers.²

ציטוט מבודד זה חוטא במידה מסוימת לשוואב, שיכולתו לנתח ולראות למרחוק כוללת בכוח תובנות מאוחרות, כגון התייחסותו למורכבות פנימית (השימוש במונח "ניסיון" כמחליף ל"גוף ידע") ולחשיבות השימוש שיעשה במשאבי ידע/ניסיון אלה כדי להופכם לתכנית לימודים.

אף על פי כן דומה כי תפיסה זו, מהפכנית לתקופתה, ממוקמת בהקשר המודרני של עידן המחקר המדעי, ששואל על רכיבי המערכות ומניח שזהותם מתקיימת לאורך זמן, כפי שהוא מניח שחקירת יחסי סיבה-תוצאה ביניהם תביא להבנת המערכת ודרכי פעולתה.

כיום, במסגרת של דיון שמקורותיו הן במחקר מדעי החיים והמידע הן במחקר ובהגות חברתיים, והמתפתח כתורת המערכות המסובכות (complex systems), לא ניתן עוד לתאר את המערכת כסכום רכיביה; מערכת נתפסת כתלויה במי שמתאר אותה (וקובע את גבולותיה), שתפקידו לזהות את השפעות המערכת על הסביבה ואת תלותה בה. הדגש הוא על השפעות הדדיות בין רכיבים שונים, שהגדרתם תלויה בהגדרת הסביבה ושמצבם בזמן נתון (מתוך מספר מצבים-בכוח המאפיינים אותם) תלוי ביחסי הגומלין במערכת:

A system is a delineated part of the universe which is distinguished from the rest by an imaginary boundary. [...] The key idea of 'system' is that once a system is identified (the boundary described) then one describes: The properties of the system; the properties of the universe excluding the system which affect the system, and the interactions / relationships between them.³

כדי להבין איך תפעל מערכת בתנאים מסוימים, יש להכיר אפוא יותר מאשר רכיבים ויחסי סיבה – תוצאה; יש להבין כל רכיב על מגוון הצורות-בכוח של פעולתו, תלויות ההקשר, ואת השתנותו בתנאים מסוימים בהתאם לפעולתו על הסביבה ולפעולתה עליו. צירוף כל אלה מתאר מערכת מסובכת.

במחקר מערכות חינוך ניתן לראות את גישת המחקר של Cohen, Raudenbush & Loewenberg Ball כשייכת למשפחה של חקר "מערכות מסובכות": החוקרים קוראים לעבור מחיפוש מתאמים בין משאבים לבין תוצאות חינוכיות, למחקר על ניצול המשאבים ותנאים הקשורים ליעילות השימוש בהם:

Many researchers who study the relations between school resources and student achievement have worked from a causal model, which typically is implicit. In this model, some resources or set of resources is the causal variable and student achievement is the outcome [...] We argue for a model in which the key causal agents are situated in instruction; achievement is their outcome. Conventional resources can enable or constrain the causal agents in instruction, thus moderating their impact on student achievement.⁴

כלומר, כדי לנבא הישגי תלמידים במתמטיקה – לא די לדעת כמה שעות לומדים הילדים מתמטיקה; יש להבין ולתאר מה מתרחש מבחינת הוראה-למידה באותם שיעורי מתמטיקה; לא די לדעת כמה קורסים במתמטיקה למד המתכשר להוראה, צריך

Bar-Yam Yaneer, (2000) *Concepts in Complex systems*. <http://necsi.org/guide/concepts/system.html> 3

Cohen, David K., Raudenbush, Stephen W. and Loewenberg Ball, D. *Resources, Instruction and Research*. To be published (2003) in Educational Evaluation and policy Analysis. 4

לדעת כיצד הוא מבטא את הידע שלו כשהוא מלמד בהקשר ספציפי. זהו המתווך בין המשאב "שעות" לבין התפוקה "הישגים". לגישה זו יש השלכות כמוכן גם על הערכת מורים, ומכאן – גם על הכשרתם.⁵ המאמץ המחדש של שולמן (Shulman) לתאר את התשומה של מורים להוראה לא כנגזרת ישירה של קורסים שלמדו אלא כ"סגסוגת" של ידע תוכן, ידע פדגוגי והכרת תלמידיהם (PCK, Pedagogical Content Knowledge), ואולי עוד יותר מכך – ההדים שעוררו המאמר וההמשגה שהציע – מדגימים את הנועזות ואת הניסיון הנדרשים למסגרות חשיבה והתבוננות על הכשרת מורים.⁶ כלי מחקר לתיאור "ידע התוכן הפדגוגי" של מורים ושיטות לאישוש הקשר בינו לבין שיפור בהישגי תלמידיהם – עדיין מחכים לפיתוח.

תפיסת החינוך ומערכת החינוך

הציטוט הפותח את המאמר בדברי שבח ליהושע בן גמלא, מניח תפיסה של החינוך פמה שיוגדר בעידן המודרני חלק מ"הטוב הציבורי". כיום, בין שאנו בתוך או בשלהי "הגל השלישי", נדמה כי מתקיימת דומיננטה חברתית של ה"פוסטמודרניזם" בעולמותיהם של הורים, מורים ותלמידים, והיא שונה מן היסוד מתפיסות מודרניות של "הטוב הציבורי".

השיח הציבורי היום מניח כהנחה שאינה צריכה ראיה, כי מערכת חינוך היא אחד המנגנונים לשימור כוח חברתי, כי "דעת" היא צורה של כוח,⁷ וכי החינוך הוא חלק מזירת מאבק פוליטי על לגיטימציה ומקום/קול ועל שחרור מן ההגמוניה הישנה (והרעה). לדוגמה, כותב גור-זאב:

נציגי הזרם הביקורתי בחינוך [...] חברי הרשת החילונית ההומניסטית [...] וכן החברים בניסיון לבסס נאו-ציונות הומניסטית [...] מתחרים כולם על אפשרויות ההעפלה לפסגת ה"קדמה", "ההומניזם", כשנעלם מהם המעמד הבעייתי של מאבקם, או על כל פנים הם נמנעים מלתת ביטוי פומבי לשבר שביסוד הפרויקט החינוכי שלהם. הם נאבקים בשם תפיסות שמרניות של "הומניזם" ו"קדמה"

5 על תרומה אפשרית של תאוריית הכאוס/המורכבות לשרה החינוך-הוראה/למידה ר' גם פרומברג, פ"ד (1997) תאוריית הכאוס והשלכותיה על החינוך בתוך: החינוך במבחן הזמן, פלדי, א. (עורך), הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

6 Shulman, L.S. (1987), *Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform* Harvard Educational Review 57 (1) pp 1-22

7 תשובה של צבי לם לטענת פוקו על דעת=כח אפשר לקרוא ב-לם, צבי, (1999) כח/דעת או תועלת/דעת, חשיבות/דעת סקרנות/דעת. בתוך: גור-זאב, א' (עורך) מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

ולאור תפיסות בלתי עדכניות לגבי השליטה על המציאות ואופני הייצוג שלה, ומתעלמים מהשתנות התנאים המושגיים, החברתיים, הכלכליים, הטכנולוגיים והנפשיים...⁸

כמשלימים לשינוי היסודי בתפיסת החינוך מ"טוב ציבורי" ל"זירה פוליטית", אפשר לתאר שני צירי שינוי מקבילים – האחד קשור בהשתנות בתפיסת האדם במהלך המאה העשרים; השני – בשינוי בתפיסת המדינה וביחסיה עם קבוצות:

פסיכולוגי אפקטיבי	← תפיסת האדם	פילוסופי רציונלי, מוסרי
זירה פוליטית	← תפיסת החינוך	טוב ציבורי
"כל אזרחיה" / קהילות	← תפיסת המדינה	מדינת לאום

אני בוחרת להביא מתחום הספרות את השינוי בתפיסת האדם, מתפיסתו כיצור רציונלי המונע בתודעת טוב/רע שיסודה פילוסופי-מוסרי לתפיסתו כמונע ברגשות, צרכים, דחפים וחשקים. בספרו "כוחה הנורא של אשמה קטנה" מנתח א"ב יהושע סיפורים קצרים שנכתבו במהלך המאה העשרים. במבוא לספר כותב יהושע:⁹

עד לסוף המאה התשע-עשרה יכלה הספרות להציב, ספק בתמימות פסיכולוגית ספק מתוך עיקרון פילוסופי, דמות של אדם רע [...] או לחילופין, דמות זכה וטובה [...]. היום נדמה שקשה לסופר המודרני הרציני להעמיד דמות מרכזית ברומן שאופיה הרע או הטוב הוא נתון המושלך ללא הסבר על היצירה. אין בימינו סתם אדם רע או טוב בתודעה שלנו, אלא אדם מופרע, חשוך-אהבה, [...] בעל תסביך כזה או אחר שנטעו בו הוריו או סביבתו. כשם שגם דמות טובה וחביבה אינה יכולה עוד להיתפס בפשטות בסיפור מבלי שנחשוד

8 גור-זאב, א' (1999) פילוסופיה, פוליטיקה וחנוך בישראל, הוצאת אוניברסיטת חיפה/זמורה ביתן, עמ' 22.

9 בהקדמה לספר, עמודים 9-11 אברהם ב' יהושע (1998) כוחה הנורא של אשמה קטנה, ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

מייד שהטוב והחסד שהיא מקרינה סביבה אינם אלא תצורת תגובה ליצרים מודחקים ומעוותים, שמבעד למעטה הצדיקות שלהם הם עוד עשויים לגרום נזק מוסרי לסביבתם.

יהושע כותב (באומץ) "בכתיבת ספר זה אני רואה לעצמי שליחות צנועה – לעורר עניין מחודש באספקטים המוסריים של הטקסט הספרותי". בזהירות אציע בעקבותיו שהחזרת האפשרות לעסוק בחינוך ציבורי תלויה במהלך דומה, שייכללו בו שיפוטיות מחודשים של טוב/רע, "ראוי" ו"נמוך". אלה הכרחיים הן להסכמה על אחריות היחיד למעשיו (וכן על הצלחותיו וכשלונותיו) וגם על עצם הגדרתם, הן לעיצוב מדיניות חינוך (כגון קביעת תכני לימודים או דרישות/ציפיות מתלמיד, מורה, מנהל).

אעזר בדוגמה כדי להעביר את הטענה של יהושע לשדה המעשה החינוכי ולשיקולי הדעת של מורה: ילד בכיתה ג' נשך את חברו לכיתה. "בעבר", בעידן המודרני, היה מובן מאליו, כי הילד הנושך עשה מעשה רע (גם אם איננו "ילד רע"), ומכאן גם שעליו להיענש. כיום, מורה ששומעת סיפור מעין זה יודעת שעליה לברר מה קורה בבית של הילד הנושך. נשוא דאגתה איננו מתן נחמה לילד הננשך, אלא סיוע לילד הנושך. ילד זה אינו נדרש לתת דין על מעשה רע, אלא זוכה לאמפתיה על הסבל שלו שבעקבותיו הוא נושך.

נדמה לי, כי דוגמה זו, כל כמה שהיא מורגשת כנכונה בעיני הקורא, מבהירה היטב את המעבר "מהפילוסופי לפסיכולוגי", ומדגימה משהו מההכרעות היומיומיות של המורה. הכשרת מורים צריכה להתמודד עם שינוי זה כדי לסייע לבוגריה לעצב לעצמם עמדה מושכלת שעל פיה יפעלו במצבים שונים. עליהם לקשור את החלטותיהם הנקודתיות לתפיסתם את "האדם" ולהבנה של תפקידם.

מהלך נוסף, משלים לשינוי בתפיסת החינוך מ"טוב ציבורי" ל"זירה פוליטית", קשור במעבר ממדינות לאום למדינות אזרחים והלאה לחבר קהילות, שיש או אין בהן קהילת רוב, ובהקשר שלנו – לאחריות המדינה, חובותיה וזכויותיה, לעיצוב מערכת חינוך ציבורית.

במדינות מערביות רבות מתמודדים כיום עם פירוש לחובת המדינה לספק ליחיד חינוך במסגרת תרבותו. מיעוטים אתניים/דתיים רבים תובעים מהמדינה לאפשר חינוך לתרבותם, בין במסגרות נבדלות בין כבחירה בתוך מסגרות משותפות. דוגמה מוכרת לנו היא שאלת חינוך היהודים בגולה, וזכותם ליהנות ממימון מממשלתי למטרות "חינוך

יהודי". מוכר לנו גם המצב שהשתקף בבחירות האחרונות בצרפת, כשהתברר שאי אפשר עוד להניח, שמערכת החינוך היא כלי מספיק ומתאים לאזרוח בן כל תרבות אחרת על ידי הוראת "אבותינו הגאליים".

אם היה מי שחשב ששיח הזכויות הוא שיגן על היחיד מפני "שיח החובות" של מדינת הלאום (בניסוח פשטני), בא "שיח הזהות" וטרף את הקלפים.¹⁰ למערכת החינוך הציבורית, הסכמה על תפקידה במובנים אלה הוא חיוני: המשך המצב הקיים ללא הכרעה משאיר אותה בעין הסערה של מחלוקת מתמשכת ומתעצמת. המורה היה כאמור "שליח ציבור", ובתפיסה המודרנית – "עובד מדינה". היום נדמה שלא ברור את מי הוא מייצג או את מי הוא אמור לשרת. כל אמירה או הכרעה שלו יכולה להיות מוצגת כמשרתת אינטרסים לא מוסכמים. בישראל, שאין בה קבוצת רוב מובהקת (במושגים של "מערכת החינוך" על זרמיה, רשתותיה ומגוון אפשרויות ה"פטור" וה"שאינו רשמי" שלה), והחברה מגוונת ומורכבת במיוחד, מצבו של המורה, בייחוד בחינוך הממלכתי, העברי או הערבי, קשה עוד יותר.

הרבה מאוד השתנה אם כן בעשורים החולפים, והשינויים משתקפים בחברה בכלל ובמציאות הבית-ספרית בעיקר. מערכות ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים, כמו גם חקיקת החינוך, נותרו מאחור, מחכות להכרעה.

ג. לאן?

מערכת החינוך הציבורית אינה יציבה. פרויקט מיוחד של ארגון המדינות המפותחות (OECD – הארגון לפיתוח ולשיתוף פעולה כלכלי) ביקש לתאר תרחישים אפשריים למערכות חינוך ציבוריות בשנת 2020.¹¹ בכותרת פשטנית ובתיאור פוטנציאל להופעת כמה סדרים חלופיים, מסתתר עושר אפשרויות, נבדלות מאוד זו מזו. בקריאה מהירה אפשר להבחין כי "העתיד כבר כאן" לכל אחת מהן. פוטנציאל המימוש שלהן מוחשי. די בתקציר התרחישים כדי לקבל את התחושה.¹²

התרחישים מאורגנים בשלושה זוגות, לכל זוג כותרת אחת, הכוללת שתי אפשרויות שונות:

- 10 לדוגמה, וגם כראיה לאפשרות של דיון ציבורי בנושא: שגיא אבי (2001) החברה והמשפט בישראל: בין שיח זכויות לשיח זהות, צביון 2, אוניברסיטת בראילן.
- 11 OECD, (2001) *What Schools for the Future?* In: *Schooling for Tomorrow*, Center for Educational Research and Innovation
- 12 CERI – The OECD Schooling Scenarios in Brief. (2000). <http://www.oecd.org/EN/document/0..EN-document-0-nondirectorate-no-27-27960-0/00.html>

המשך הסטטוס קוו, שימור

א. המשך המצב הקיים של מערכת בירוקרטית באחריות ממשלתית יכול לנבוע מהסכמה אזורחית שקטה, שגם אם היא מלווה בביקורת ציבורית היא משקפת שביעות רצון מהתוצר: במיסים נתונים המדינה מספקת שירותי חינוך המבטיחים את רמת ההשכלה, הלכידות החברתית והעתיד החברתי-כלכלי של המדינה.

המיון, ההכשרה, הערכת המורים ואיגודם המקצועי ממשיכים להתקיים במתכונתם הנוכחית, עם דרישה קבועה ומתונה ל"יותר איכות".

ב. המשך המצב הקיים יכול לנבוע לעומת זאת גם ממציאיות אחרת: חוסר שביעות רצון כללי, הסכמה ששירותי החינוך אינם טובים אך בו בזמן אין יכולת חברתית להגיע להסכמה על כיוון רצוי לשיפור. בהיעדר הסכמה חדשה על הרצוי מתחזקת המגמה של אי שביעות רצון ושל ביקורת ללא מוצא. ראשוני המגיבים הם המורים, ודווקא אלה שיש להם אפשרויות אחרות: הם עוזבים את העיסוק בהוראה כי הוא הופך למקצוע שאי אפשר להצליח בו. המשבר אינו ניתן לתיקון בתמריצים מקובלים.

מי מאיתנו יוכל לומר באלה משני המצבים אנו נמצאים?

התחדשות וחיזוק המערכת הבית-ספרית (Re-Schooling)

נוצרת הסכמה חברתית שתפקיד בתי הספר חיוני לקיום החברה ולקידומה.

א. הסכמה זו יכולה להיות קשורה בראיית בתי הספר כמוקדים של חיברות, שייכות, קהילתיות וביטחון אישי. מיטשטשים הגבולות בין החינוך הפורמלי ללא פורמלי, החברה תומכת (במסים, בתקציב) בחיזוק המערכת הבית-ספרית, בימי לימודים ארוכים ובשונות תלוית רצונות מקומיים. בתי הספר שייכים ל"קהילות" ועונים על צרכיהן, בתמיכה כללית. הצעירים גדלים בחיק קהילות במטרה שימשיכו להיות חלק מהן.

"מורים", "מדריכים", "חונכים", "מומחים" – רבים פועלים בתחום חניכת הצעירים, ונהנים מהערכה ציבורית לתמיכתם בטיפוח בוגרים מתאימים לאותה חברה.

ב. ואולם, המערכת הבית-ספרית יכולה להתחדש גם בתוך חברה המתעצבת כחברת למידה והשכלה, איכות, ניעות וחדשנות. ב"חברת ידע" כזאת בתי הספר הם מוקדים של ניסויים, של למידת התרבות (מקומית וכללית) כבסיס לפיתוח, לביקורת וליצירה, הם נהנים ממחקר על למידה ונדרשים להיות "ארגונים לומדים".

המורים נתפסים כשליחי חברת הידע, שותפים למחקר ולפיתוח, ונהנים מיוקרה של מי שמופקדים על שיתוף הצעירים ב"דעת", תנאי לניעות אישית ולהמשך יצירה תרבותית וחברתית.

לא קשה לראות כי גיוס המורים, הכשרתם והערכתם על פי כל אחד משני התרחישים, נבדלים בתכלית, שכן לעצם העיסוק במקצוע יש מטרות ומאפיינים נבדלים.

התמוססות או קריסה של המערכת הציבורית (De-Schooling)

היחלשות המדינה קשורה בצמיחה של קבוצות/חברת רשתות, שבמסגרתן ולשמן גם רשתות חינוך מתפתחות ופועלות.

א. דגם ראשון מסוג זה הוא של רשתות קהילתיות – אתניות, אידיאולוגיות או דתיות, מקומיות או גלובליות. התקציב הכלל-ציבורי לחינוך קטן, ומוחלף בהתאגדות קהילתית ובחינוך משפחתי. אחריות ממלכתית ל"כל ילד" אינה מונחת כנתון אלא נתפסת כהתערבות. ה"מורים" הם אנשי הקהילה, מייצגי האינטרסים החברתיים והדגמים התרבותיים שלה. כמו בדגם 2.1 עתיד הילדים נקבע כמעט בלעדית בידי הוריהם וקבוצת ההשתייכות שלהם, אולם במצב המתואר כאן, הדבר נעשה מתוך צמצום ההשתתפות של המדינה בתכנים ובמימון. אי השוויון מתרחב, ונתפס כשונות שיש הנהנים ממנה.

ב. דגם שני של "רשתות" הוא מודל השוק. המשטר מעודד את מעורבות השוק בחינוך, מתוך תפיסה המזהה את טובת השוק עם טובת היחיד והחברה. ספקים מייצרים הזדמנויות למידה, צרכני חינוך קונים אותן. היצע וביקוש קובעים את נושאי הלימוד ואת העסקת המורים. התמיכה בעניינים שברוח נקבעת על פי צרכי העניינים שבחומר בכל רשת וקבוצה. מורים הם ספקי/סוכני ידע על פי דרישה; יש מקום רב ליזמות ולחדשנות; אי השוויון מתרחב.

אנחנו מכירים בארץ את הפוטנציאל לשתי המגמות. מיותר לומר, כי מקצוע ההוראה משתנה מהותית ואינו שייך עוד לקבוצת עובדי הציבור. לא ברור כלל כיצד לדון בשאלות של הכשרת מורים או של הערכתם במסגרות אלה.

תרחישים עתידיים אלה, דווקא כשהם מוצגים כדגמים טהורים, ממחישים את האפשרויות השונות שבפניהן עומדת מערכת החינוך הציבורית, ובכלל זה בתי הספר והמורים. גם אם כל מציאות היא מסובכת יותר ומורכבת מכל "תיאור טהור", העובדה כי כל אחד מהתרחישים נוכח בחברות היום מראה כי הפוטנציאל לכל אחת מהמגמות נמצא אצלנו.

ד. האם אנו יכולים/רוצים להשפיע?

העוסקים בהכשרת מורים יודעים שאקלקטיקה היא לחם חוקם. הכרעות בדבר חלוקת משאבי הזמן של התכנית, העדפות במיון והחלטות על הסמכה סובבות כולן סביב בחירת המינימום ההכרחי מתוך "מה צריך לדעת, ולדעת לעשות" וסביב פרופיל מורכב של המורה הטוב. התוצאה, מעט מהרבה (ידע תוכן, ידע פדגוגי והכרת המערכות) והיסוסים במיון ובהערכה, מיוחסת בדרך כלל לריבוי הפנים ההכרחי בעבודת המורה (שכמו בכל הכשרה פרופסיונלית יש לה בסיס עיוני-אקלקטי, בסיס פרקטי-התנסותי והזדמנויות לחיבור ביניהם). ייחוס זה נכון, אך אני מבקשת לטעון כי אין הוא מסביר אלא חלק מהקושי: החלק הגדול יותר בקושי, בעיקר לגבי הכשרת המורים לבתי הספר העל-יסודיים, קשור בריבוי הפוטנציאלים שיש בחברה באשר לתפקיד בית הספר הממלכתי. היעדר הכרעה חברתית בדבר "הטוב", הסכמה שבשתיקה להעדפות שונות ומתנגשות ומתן אפשרות לקיומן הברזמני הם הגורמים המקשים על הצבת תקן איכות להכשרת המורים (ולעיסוק בהוראה ולמדיניות מכוונת לה). כל עוד לא תיווצר – או ניצור לצורך פעילות מערכת החינוך – הסכמה חברתית על הטוב והראוי, בהכרח ימשיכו אלה להיות מושאים לביקורת ולחוסר שביעות רצון, וההוראה הופכת ותהפוך לעיסוק שאי אפשר להצליח בו.

הטענה העיקרית שבה אבקש לשתף את הקוראים היא, כי גם אי הכרעה כזאת היא הכרעה, והיא מוליכה אותנו בהכרח לתרחישי התפרקות המערכת הציבורית לטובת רשתות. אלה, כפי שמתואר בפרויקט ה-OECD, מאפשרות ריבוי קולות וקיום ברזמני שלהם, אך הן מגדילות שונות / פערים, מקטינות את הלכידות החברתית ואת השותפות האזרחית, מצמצמות את האפשרויות של ילדים לפרוץ מעבר למעגל הציפיות של הוריהם ועוללות להשאיר "מחוץ למשחק" את הפגיעים ביותר, אלה ששום קבוצה לא תרצה להשמיע את קולם או לא תוכל לממן את חינוכם במשאביה היא. שאלת הכשרת המורים במצב זה הופכת ללא רלוונטית.

יצירת חלופה טובה יותר למצב זה, אם מוסכם כי נזקיו מרובים מתועלתו, מחייבת מאמץ חברתי. היא מחייבת ויתור מסוים על ניצול המערכת הציבורית ככלי להשאת (maximization) תועלות קבוצתיות ואישיות והתפשרות על יצירת הסכמה בדבר התביעה הראויה מהמערכת הציבורית.

ה. "אני מאמין"

כבסיס להצעה מחודשת להכשרת מורים / הצלחה בהוראה אני מציעה את הערך "טוב לדעת" ואת הערך "ניעות (מוביליות) חברתית" כזכות של היחיד וכחובה של החברה.

טוב לדעת

אמירה בנאלית לכאורה זאת מאותגרת היום כאמור בתפיסת הידע ככוח. נדמה לי כי מוסכם שיש צדק בביקורת ההגותית והחברתית בדבר שימוש לרעה בידע ועל הדרת קבוצות באמצעות דה-לגיטימציה של ידע מקובל בתרבותן. אני מבקשת לטעון שעכשיו יש לחזור ולהסכים עם לקחי הביקורת על "טוב לדעת" כמותר האדם, כתכלית יוצרת תרבות, מוסר וחברה. החשדנות כלפי כל טענה לאיכות כאל טענה לכוח מוליכה אותנו כחברה אנושית לשום-מקום ולאדישות. "חידוש הברית" עם הדעת היא תנאי הכרחי לקיום מערכת חינוך מבוססת הוראה-למידה, ארגון חברתי שיכול לקיים "עשה טוב".

אין הכוונה שבתי הספר יתעלמו מהממדים הרגשיים ומהצרכים הנפשיים של הבאים בשעריהם, אלא להציע ששם, במקום ששמו בית ספר, הכבוד לילד כאדם קשור ביכולתו האנושית ללמוד ולפתח ידע ותרבות.

דרישה זו מזמינה אותנו גם לבדוק מחדש אם לא הפכנו את החינוך לכלי המשרת מטרות כגון הצלחה כלכלית וויתרנו על הערך של "תורה לשמה". או בניסוחו של סטרייק (Strike):¹³

[...] I do not believe that a society that attaches only instrumental value to learning is very likely to value its teachers.

פנסטרמאכר וסולטיס (Fenstermacher & Soltis) מדגימים בספרם "גישות להוראה"¹⁴ כי אפשר לשוב ולהתייחס להוראה כאל "חינוך באמצעות הדעת" בדרך שנשכרת מהביקורת, ועם זאת – כאל עיסוק שאפשר וראוי להצליח בו. כמו צבי לם ב"ההגינות הסותרים בהוראה"¹⁵, המחברים מתארים שלושה דגמי מורים או הגיונות הוראה. אצל לם אנחנו נקראים לבחור בין תפיסת מטרות החינוך הבית-ספרי כחיברות (סוציאליזציה), כתירבות (אקולטורציה) או כפיתוח היחיד (אינדיווידואציה). במהדורה השלישית של ספרם (1998) פנסטרמאכר וסולטיס מוסיפים פרקי ביקורת לכל אחת מן הגישות שהציגו במהדורה הראשונה (1986): המורה המיישם, המורה המטפל והמורה המשחרר. בכתיבתם המחודשת על המורה המשחרר (liberationist) המחברים כותבים:

Strike, K.A. (1990) *Is Teaching a Profession: How Would We Know?* J. of Personnel Evaluation in Education, 91-117

Fenstermacher Gary D. & Soltis Jonas F, (1998) *Approaches to Teaching*, Teacher College Press, 3rd edition. (Thinking about Education Series)

15 לם, צבי, (1973). ההגינות הסותרים בהוראה, ספרית פועלים.

[...] The **classical liberationist** teacher [...] is an 'insider', a person who really knows his or her field; i.e., who knows what it takes to be a participant in the generation and use of a certain kind of knowledge. He or she is a member of a community of knowers [...] The aim of the teacher as initiator is to bring the student into a field as a participant, as a member of an intellectual and moral community [...] **critical liberationists** may place a high value on *classic* knowledge, but only if it is freely and consciously accessible to all, if it is not used as a tool for domination or oppression, and if it is understood that our situated lives may require us to interpret knowledge differently (from what orthodoxy appears to require).

דרישה מוקדמת לחידוש מערכת החינוך על בסיס "טוב לדעת" מחייבת הסכמה חברתית על ה"מה" הראוי – הן לכולם הן לפי בחירה. בעשורים האחרונים התרחקה החברה הישראלית מרחק ניכר מהסכמה כזו. יש לקוות כי ההחלטה על תכנית ליבה לכלל תלמידי מדינת ישראל (הן במערכת הממלכתית, העברית והערבית, הן במערכת הלא רשמית) היא צעד ראשון בכיוון, ויש לעקוב בתשומת לב אחר יישומה ולהתאים לה את הכשרת המורים. עם זאת, דרישות התכנית הן דרישות מינימום, והשלמתן בתמונה של איכות ושל אפשרויות להצטיינות באותה מסגרת ראויה להמשך מחשבה ומעשה.

חידוש מערכת החינוך על בסיס "טוב לדעת" מאפשר לעצב מחדש את ההוראה כ"חינוך באמצעות הדעת" (על פי צבי לם; תרחיש התחדשות ב' הנ"ל); להכשיר מורים שיסייעו לתלמידיהם לתת משמעות לחייהם באמצעות התכנים והתרבות שתכנים אלה הם תוצריה. במקום לטפל ב"ניהול כיתה" יחזרו המורים לעסוק בחשיבה ובהוראה למידה (תחום שמחקר רב מן השנים האחרונות יכול לתמוך בו, אם ייעשו קישורים מתאימים). במקום לעודד את "המינימום הנדרש" (של מאמץ, מידע, מעשים טובים) הם יהיו שליחי הסקרנות, ההבנה, השאלה מתוך ידע וכו'. הכשרת מורים והעיסוק בהוראה על פי תפיסה כזו לא יהפכו לפשוטים, עדיין יהיו אקלקטיים ותובעניים, אבל יש להם סיכוי להצליח.

פיתוח תרבות כזו, שתאפשר השתתפות והזדמנות לכולם אבל יהיה בה שיפוט על הטוב והראוי, הוא אתגר גדול לכל חברה פתוחה כיום. לחברה בישראל הוא מורכב שבעתיים – ונדרש שבעתיים.

כאן אולי המקום לומר בגלוי: מהלך כזה מחייב שהמורים יהיו אנשים תאבי דעת, שיבואו משורות המצטיינים שבסטודנטים, שייבינו במקצוע ההוראה שלהם לא רק עובדות אלא את היגיון המחקר בו – את מסגרת השאלות ותיקוף התשובות, ששפתם

תהיה עשירה ורבת גוונים, שיהיו מודל לחיקוי לילדים ממקומות שונים ושיראו בעבודתם שליחות חברתית. השינוי הנדרש לכך ביחס למצב בישראל היום הוא גדול וכפול פנים – פן אחד שלו מופנה למורים ולאחראים על רישוים, ופן שני מופנה לחברה. רק כאשר רוב הבודחים בהוראה יבואו מקרב אלה שיכולים לבחור גם עיסוקים מצליחים אחרים נוכל לקוות שהכשרת מורים טובה תוכל לתרום להצלחתם ולהצלחת תלמידיהם.

אשר לפן הראשון – מחקר הלמידה בעשורים האחרונים מניב ידע רב על "איך אנשים לומדים" – מהי למידה, מה התנאים שאפשר בהם להעביר ידע הנרכש בתחום אחד וליישמו בתחומים אחרים,¹⁶ מה נדרש כדי "ללמוד לשם הבנה". המחקר מראה, כי הוראה למטרה זו דורשת מהמורים ידע ברמה גבוהה, מאורגן במסגרות סביב מושגי מפתח, הבנת-על של התחום שהיא תנאי לגמישות בו, ויכולת להמשיך וללמוד כדי לפתח על בסיס הידע הדיסציפלינרי את הידע הפדגוגי המורכב המתאים לו בשלל מצבים.¹⁷

אשר לפן השני – אפשר אולי להציע, כי תהליך כזה יכול להיתרם ממבט מחודש על הערכים החברתיים שהמערכת הציבורית פועלת על פיהם ובעיקר מערכת החינוך: מאז כוננו המהפכנים הצרפתים את משולש הערכים "חופש-שוויון-אחווה" כמרחב הפעולה האנושי שהרפובליקה משרתת אותו, התפתחה שפה חברתית-חינוכית, הן בתאוריה הן במעשה, לטיפוח ולהערכה של שני הראשונים: אנחנו יודעים לטעון לטובת חינוך לחופש ולחופש בחינוך, והמושג "שוויון הזדמנויות בחינוך" זכה למחקר ולמעשה חינוכיים מקיפים. בו בזמן נדמה שיש בסיס לטענות כי:

■ השיח הליברלי-חברתי, במקום שהוא מעורב באופן לא ביקורתי דיו בליברליזם כלכלי של "חופש שוק", צמצם את הדיון בכל אחד משני מרכיבים אלה (חופש,

16 מבחני PISA הבינלאומיים, שהישגי התלמידים הישראלים בהם נתפסו בעיני הציבור כמעידים על כשלון המערכת, אינם בודקים "ידע" בהקשר של הנלמד בתכנית הלימודים, אלא את יכולת התלמידים להשתמש בידע בסיטואציות חדשות. גישה זו נתמכת בידי מדינות ה-OECD; רצוי להכירה ולהבין את השלכותיה. OECD, 2000, Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA). <http://oecdpublications.gfi-nb.com/cgi-bin/OECDBookShop.storefront/EN/product/962003071P1>

17 הספר בתחום זה המביא סיכום ממצאי מחקר על למידה וגורו מהם את המתחייב להוראה ולבתי הספר הוא פרי עבודתן של שתי ועדות של ה-NRC של האקדמיות הלאומיות למדעים בארצות הברית. הספר נכתב בין היתר במטרה לכנס את ממצאי המחקרים בתחומים השונים ולהנגיש אותם לעוסקים בחינוך. Bransford, John D., Brown, Ann L. and Cocking Rodney R, Eds.: (2000) *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Research Council (NRC), National Academy Press. הספר ניתן לקריאה גם ברשת: <http://www.nap.edu/catalog/9853.html>

שוויון) בפני עצמו ובייחוד במרחב המתחים שביניהם: "חופש", במקום שיתפרש כתפיסת רוחו החופשית של האדם, צומצם לחופש צריכה במצבי שוק חינוכי ("בחירת הורים בחינוך") ו"שוויון", שבכסו אמונה בשוויון מהותי בין בני אדם, תורגם לתפוקות ולתשומות והתגלגל לכלי דיכוי הגמוני, שיש להילחם בו בעזרת אידיאולוגיה רבת-רבתי (אידיאולוגיה שבגינה כבר לא יכולים אנשים להיות שווים סתם, כי נבראו בצלם, אלא עליהם להשתייך לקבוצה על מנהיגיה ומנהיגיה כרי להיכנס למשפחת האדם). עוד יותר מכך צומצם הדיון ביחס למרחב האיזונים האפשרי במשולש הכולל גם אחווה.

- טרם התפתחה שפה להבהרת המושג "אחווה" ולפריטתו למהלכים של מדיניות חינוך. הדמוקרטיה המערבית כיום, הן הליברליות הן הרפובליקניות, זקוקות לפיתוח זה, שכן יש בו פוטנציאל של מענה למאויים ולצרכים, שהתעלמות מהם פוגעת ביכולתה של המדינה לשרת את העם/האזרחים בצורה ראויה, ומן הצד השני – שימוש צר (מגזרי) בו טומן בחובו סכנות לחברות הלאומיות והכלליות.

שאלות המעסיקות כיום את הדמוקרטיה המערבית בכלל ואת ישראל בפרט בדבר יחסים ראויים בין זכויות וחובות של היחיד, של קבוצות ושל המדינה, יש להן סיכוי טוב יותר להיפתר אם יוצאו מציר המתח "שוויון – חופש" למרחב האיזונים במשולש הכולל גם את המושג "אחווה". לדוגמה, יצירת הסכמה על "מה ראוי להילמד ועל ידי מי", הסכמה שתכוון למתן לגיטימציה לתפיסות "טוב" שונות, אבל תחייב את המרחב הציבורי להבטיח בסיס משותף להן ובמידת הצורך להעדיף – הסכמה זו לא יכולה להתפתח בלי מחויבות כללית לערך האחווה ובלי פיתוח כלים הגותיים ומעשיים למימוש. טענה זו מתקשרת גם לטענה השנייה בדבר הזכות לניעות חברתית.

זכות לניעות חברתית

שתי מגמות מתנגשות מתרוצצות היום בשיח החברתי – האחת ותיקה, טוענת שזכות היחיד לעתיד פתוחה צריכה לקבל מענה בחינוך הציבורי, והשנייה, חדשה יחסית, טוענת שזכות היחיד להתחנך במסגרת תרבותו צריכה לקבל מענה בחברה (ראה: האמנה הבין-לאומית לזכויות הילד).¹⁸ בלי לעוות את היקף הדיון המעמיק של מרגלית

והלברטל בנושא,¹⁹ אקח מנימוקיהם כדי לטעון כי הראשונה גוברת על השנייה, אך ראוי שתתממש באופן שמכבד אותה.

הנחה סמויה לגבי ניעות חברתית היא שיש שיפוט על הטוב. אין משמעות לניעות בין קבוצות אדישות זו לזו במרחב ללא מפגשים; הכרה בניעות כ"טוב" מחייבת הסכמה על "מה עדיף" ועל המשותף ההכרחי, כמינימום וגם כגבוה וראוי. מערכת החינוך אינה יכולה לחולל מתוכה הסכמה כזו, אבל אינה יכולה לפעול בלעדיה. לדוגמה – מורה המלמד ספרות או פילוסופיה ומדריך את תלמידיו להכיר את ההיסטוריה של המחשבה והיצירה האנושית לדורותיה, עושה זאת בשם "תפיסת ראוי" שמשייכת ערך גבוה לטיעונים רציונליים ולהסתמכות על ידע קודם, על מגבלותיהם. בחברה שבו בזמן מקובלת בה הסתמכות על הנס, על המיסטי ועל גורמים שמחוץ ליחיד – אין תוקף לעמדת המורה. הוא אינו יכול להצליח.

אני מניחה כי רצוי דיון חברתי גלוי בשאלת גבולות הניעות הרצויה, זו שמערכת החינוך הציבורית צריכה ויכולה לשרת אותה. היעדר דיון כזה, היעדר התמודדות ובו בזמן מתן אפשרות למערכות חינוך מקבילות, ממומנות בידי הציבור, לחנך באופן המצמצם את פוטנציאל הניעות של תלמידיהן הוא תהליך מתמשך שמגביל את הדרישות מהמערכת הציבורית למכנה משותף נמוך ופוגע בכל השותפים הן למערכות הרשמיות הן ללא־רשמיות (כלומר – בכולנו). נדמה לי שאנחנו נמנעים היום מלתת לעצמנו דין וחשבון על תוצאות מעשים אלה.

שפה משותפת ומחויבות לשותפות בעתיד הן תנאי לדיון בשאלה זאת. כדי שמערכת החינוך תוכל להבטיח את אלה היא צריכה לדעת שזה תפקידה וכי מצפים ממנה שתעמוד בו.

אני מאמינה כי רק בצירוף "טוב לדעת" ו"הזכות לניעות" יש סיכוי לחינוך ציבורי להצליח. כל מגמה אחרת סופה דלדול החינוך הציבורי, חיזוק קבוצות על חשבון יחידים, פגיעה בחינוך לאומי ואזרחי המאפשרים שייכות ומשמעות והזנחה מי שאמצעיו דלים. התעלמות הן ממגמות אלה הן מן הפשרות המתחייבות מכך, והמשך התנהלות המערכת

19 "אף כי אנו מאמינים שיש להעניק לקבוצות מיעוט שליטה מסוימת בכניסה למרחבים הציבוריים שלהן לשם שמירה על תרבותן, העניין שונה לגמרי כשמדובר בזכות היציאה מתחומן. כפי שהדגשנו קודם־לכן, הזכות לתרבות נעוצה בתרומתה של התרבות לאינטרסים הבסיסיים של הפרט, ולפיכך אין זכות זו יכולה להצדיק כפיית תרבות כלשהי על הפרט לשם שימורה [...] העדה החרדית אינה זכאית, איפוא, לאלץ את חבריה להישאר חרדים [...]". מרגלית, אבישי והלברטל, משה, (1998), ליברליזם והזכות לתרבות, בתוך דב־תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, מאוטנר, שגיא ושמיר, עורכים. הוצאת רמות אוניברסיטת תל־אביב. במקור באנגלית, 1994.

הציבורית בלי התמודדות על מטרותיה מקרבים אותנו למצב שקביעת מדיניות חינוך ועיסוק בהוראה בכלל ובהכשרה בפרט, הופכים ללא־רלוונטיים.

1. מסקנות להכשרת מורים לחינוך העל־יסודי (ז-י"ב)

המחשבות המוצעות להלן מתייחסות להכשרת מורים לחינוך העל־יסודי (חטיבת ביניים וחטיבה עליונה). אף כי נראה לי שעקרונות דומים יכולים וצריכים להידרש גם בחינוך היסודי, אינני בקיאה בו די הצורך להצעת תכנית.

שתי טענות עומדות בבסיס ההכשרה המוצעת:

- הכשרת המורים היא צעד ראשון, מינימלי ומתחשב בעלויות, בדרך ההתפתחות המקצועית של מורים. לא ניתן וגם לא צריך לנסות להכליל בה את "כל מה שצריך לדעת ולדעת לעשות". להפך, השאלה הנשאלת היא – "מהם הידע והתובנות שבלעדיהם אסור למורה להיכנס לכיתה". את אלה צריכה תכנית ההכשרה להבטיח לו, ולעשות כל שאפשר כדי ללמדו במסגרת "קדם ניסיון". עיקר הלמידה של המורה – ייעשה בהמשך, בדרכו כמורה.

טענה זאת מתבססת הן על הידיעה כי מורה יכול וצריך ללמוד הרבה מן הניסיון (שלו, של מורים־אמנים ושל עמיתים) ואינו יכול לעשות זאת באופן מיטבי טרם כניסתו כאחראי לכיתת תלמידים הן על הממצא שאחוזים ניכרים מן המתכשרים להוראה לא נעשים מורים בפועל. השקעה ציבורית במורים צריכה לכן להתחלק בין שלבי ה"טרם הוראה" לבין שלבים למיניהם במסלולי ההתפתחות המקצועית.

מכאן נגזר גם שלהשלמת "הכשרת מורים" יש לבנות מערך ליווי בקליטה (induction) ומגוון דרכים להמשך ההתפתחות המקצועית. גם את אלה ראוי לבנות על פי אותם ערכים חברתיים, בהתחשב בעובדה שהעיסוק "מסובך", וכן להעריך את תועלתם בהתאם (על ההוראה כעיסוק של "לומדים לחיים", ומיקומה בהקשר הרחב של מגמות חברתיות ותעסוקתיות, ר' מקור 1).

- להוראה כ"חינוך באמצעות הדעת" נדרשת הכשרה שיוצאת מסטודנטים אוהבי דעת, שייחודם ויתרונם הוא בידע התוכני שלהם (עם עדיפות לבעלי תואר שני בתחום הדעת), ומציעה להם גשר למפגש של תלמידים בעלי אותו עולם תוכן. המהלך מסטודנט סקרן להיסטוריה למורה להיסטוריה בחטיבת ביניים הוא פתלתל ומורכב. ההכשרה צריכה להיבנות על החשק של הסטודנטים לדעת, על הבנתם את הגיונות התחום, את ההיסטוריה שלו (ומבט ביקורתי על התפתחותו), על השתתפותם בקריאת כתבי עת ויכולתם לבקר מחקר בו. ניתוח מפגשי תלמידים עם אותו תחום דעת צריך להיות להם אתגר אינטלקטואלי ורגשי-

חברתי. עליו לעזור לפתח את זהותם כמחנכים שמזמינים את הצעירים להצטרף להרפתקה האנושית של יצירת ידע, תרבות, ערכים, מוסר וחברה.

טוב נעשה אם נשים לב גם לניסויים ולהתנסויות המאתגרים את תפיסת "הכשרת המורים" המקובלת, וממילא ישפיעו על הכשרת המורים בעתיד:

- בארץ פועלת זה כמה שנים תכנית "עתידים". לענייננו די להזכיר כי התכנית, שנולדה בצבא, איתרה במה שמכונה "הפריפריה", מאות (!) תלמידי כיתות י"א בעלי יכולת לימודית טובה, ובהדרגה של חיילים מתנדבים (צעירים מצטיינים בעיקר בתחומי המתמטיקה, המדעים והטכנולוגיה הגבוהה) סייעה להם לעמוד בהצטיינות בכינות בגרות ובמבחנים הפסיכומטריים, באופן שאפשר להם להצטרף לעתודה האקדמית – ובשלב ראשון, ללא "הנחות" בקבלה, ללמוד בתכניות היוקרתיות וה"קשות" ביותר בטכניון ובאוניברסיטאות. תכנית "עתידים" יכולה כיום להתגאות בעשרות סטודנטים מצטיינים ביותר בין תלמידיה. לא מורים לימדו את הילדים האלה. מה אפשר וצריך ללמוד ממנה לגבי הזנחת תלמידים במערכת הפועלת מתוך שגרה ומסתפקת בנורמות בינוניות?
- בארצות הברית פועלת מזה שנים אחדות התכנית Teach for America. במסגרתה נבחרים מדי שנה מאות סטודנטים מצטיינים מאוניברסיטאות מצוינות, ומוצע להם, לאחר הכשרת-קיץ קצרה ועם ליווי במהלך העבודה, ללמד בבתי ספר במרכזי ערים ("שכונות מצוקה"). למצער נראה, כי מורים אלה מצליחים לפחות כעמיתיהם ה"מקצועיים".
- אנגליה הולכת בעקבות אמריקה, ולאחר הפקת לקחים מפעילה את Teach First – תכנית שמציעה לכווגרי אוניברסיטה מצטיינים להשתלב בהוראה, ובמהלך שנות ההוראה הראשונות לקבל הדרכה אישית גם בתחומי ניהול, עסקים ועוד. התכנית צעירה ועדיין אין ממצאי מחקר המעידים על הצלחתה.

בשלוש הדוגמאות האלה הצטיינות בתחום הדעת ורצון לתרום לחברה הם יסוד המיון לקבלה לתכנית (גם אם כמובן אינם תנאי המיון היחידים).

גם לאור אלה אמנה כמה עקרונות לתכנית הכשרה שעשויה לענות על הדרישות הנ"ל:

- מקום ההכשרה באוניברסיטה – או שהיא מיועדת רק לכווגרים מצליחים בתואר ראשון אוניברסיטאי לפחות. ציפייה זאת מתאימה גם לתפיסת הדעת כטוב, וגם לפתיחות ההכשרה לכל חלקי החברה הישראלית המעוניינים בה.
- רוב ההכשרה תיעשה בקבוצות מתכשרים דיסציפלינריות. בשלב ההכשרה אי אפשר להכשיר "מורים" אלא "מורה להיסטוריה". חלקים אלה בהכשרה ישאו אופי סדנאי, יתקיימו בהקשר (ממשי או "מיובא" לדיון מסיטואציות אמיתיות),

ידגו את המפגשים של תלמידים עם פרקים תוכניים וימקמו אותם במסגרת עיונית – תוכנית (נושאי תוכן, תכנית הלימודים), חברתית (בית הספר, ותלמידים על רקעיהם והבנותיהם) ואחרת (בהמשך). במסגרת זו יתנסה הסטודנט בתרגום הידע שלו לידע להוראה של עמיתים ושל תלמידים, עד לאחריות על כיתת לומדים לפרק זמן משמעותי.

“מורים אמנים”, שיכולים ורוצים ללוות מתכשרים להוראה הם שצריכים להציע את ההדרכה לחלק חיוני זה בהכשרה. היותם מורים מצטיינים היא תנאי (הכרחי ולא מספיק) ליכולתם לזמן ולהבין סיטואציות הוראה, לתת להן מסגרת מושגית ובו בזמן להיות דגם חיקוי (role model) למתכשרים. הגבולות בין הנלמד במסגרת הדיסציפלינרית ומוטל על כתפי המורה המנחה לבין מה שעדיף שילמד במסגרת קורסים עיוניים יהיו גמישים, וידרשו שיתוף פעולה וידיעה הדדית של הנעשה בכל מסגרת.

■ הקורסים העיוניים המקובלים – מחשבת החינוך, פסיכולוגיה של החינוך, סוציולוגיה – עלולים להיות חסרי משמעות ואף מנכרים לסטודנטים שמיטבם הוא בהיותם “אוהבי ביולוגיה/היסטוריה/מתמטיקה”. מצד שני, חשיבות התאוריות לעיסוק בהוראה היא עצומה, כי הן המאפשרות להפוך את המון האירועים מצריכי ההחלטות שהמורה חווה למצב משמעותי שכל מורה בוחר בו כיצד לפעול. מן המלמדים קורסים עיוניים במסגרת הכשרה נדרשות הבנה מצוינת של תחומי התוכן כדי לבחור מתוכם את מה שצריכים המתכשרים וביכולתם לשמוע, ויכולת מיוחדת ללמד קורסים אלה בהצלחה. גם כאן, האפשרות לנתח אירועים, לצאת מהפרקטיקה אל התאוריה, ההזדמנות לאתר מצבים מזמני למידה – הן אמצעים נדרשים לקורסי הכשרה. נדמה לי שבשלב הזמן לבחון מחדש את התאוריות הנדרשות לשלב ההכשרה, לנסות לאתר את המינימום ההכרחי ולהציע דרכי הוראה מתאימות למתכשרים לפני כניסתם לכיתה ולמורים חדשים בשנות עבודתם הראשונות.

בתחום אחד במיוחד דורשת ההכשרה פיתוח והתאמות, בעיקר משום שעדיין אין בו תאוריות בונות: מורה המלמד היום בחטיבת ביניים בארץ סביר שיפגוש תלמידים המביאים איתם מגוון גדול של עולמות, תרבויות, תפיסות, מצוקות ויתרונות. חברות הנעורים בישראל היום הן מרחבים תוססים ובית הספר איננו החלק החשוב בהן (ר' בייחוד מקור 17 על ממצאי המחקר בדבר חשיבות הידע הקודם כבסיס ללמידה). כיוון שאני מציעה שההכשרה לחטיבת הביניים תיעשה כולה באוניברסיטאות, הן ישאו באחריות לעזור לבוגריהן להתמודד במציאות זאת.

כאמור, אני מניחה שתקופת ההכשרה טרם כניסה להוראה היא צעד ראשון. עם זאת ראוי לא לסיים אותו בלי דרישה לאינטגרציה מסוימת בכתב, ולו כצעד ראשון בדרך

ל"ידע תוכן פדגוגי". היה טוב לו הסכימו כל תכניות ההכשרה באוניברסיטאות על דגם של "פרויקט מסכם" שאותו יידרש להציג כל סטודנט לקראת סוף לימודיו. ב"פרויקט המסכם" יהיה מקום לתכנון פרק לימודים ולהדגמת שיקול דעת חינוכי לגביו, באופן שיבטא בחירות בתוך תחום הדעת ובדרכי ההוראה, וישלב ידע ממחשבת החינוך, מן הפסיכולוגיה, מן הסוציולוגיה וכו' כפי שהבוגר יכול לעשות בהן שימוש.

לפני סיום הדיון בהכשרה, אני מבקשת להצביע על אילוף נוסף שיכול גם כן להיות מפתח לשינוי חיובי: עולם העבודה משתנה אף הוא, והמחשבה על "מקצוע לחיים" אינה מובנת מאליה יותר ואף אינה נדרשת. האם נוכל לרמייך מצב שאנשים בוחרים לעסוק בהוראה לשנים אחדות, בין בתחילת דרכם המקצועית (כמו הדגמים שהוצגו קודם, ויאתגרו את ההכשרה המקובלת) ובין לאחר שעסקו וצברו ניסיון בתחומים אחרים? "מורה לחיים" לא צריך להיות היגד המובן כ"פעם מורה, תמיד מורה" אלא – אדם עוסק בהוראה כל זמן שהוא מסייע לתלמידיו לתת משמעות לחייהם וחש שהם מרכיב חשוב בחייו. ומי שחש שכבר אינו כך, יירשמו לו נקודות זכות חברתיות ומקצועיות בגין העיסוק המוצלח בהוראה, ויפתחו לפניו אפשרויות רבות אחרות. אני מציעה שלא נשלול את האפשרות הזו, ושנציע בחוכמה דרכי הכשרה מינימליות מתאימות גם לאנשי מקצוע מנוסים, כדי שיוכלו להשתלב בהוראה ולתרום מהידע שלהם ומניסיונם.

ואחרון – ביסוס ההכשרה על נקודת החוזק הדיסציפלינרית הוא הדרך הנכונה להכשרת מורים לחינוך באמצעות הדעת, אולם עלינו לראות כי תפיסתנו את "מבנה הדעת" משתנה במהירות. הן בתי הספר הן האוניברסיטאות מתרחקים מהוראה דיסציפלינרית כפי שהיתה מקובלת, ובכיוונים הפוכים: יותר ויותר תלמידים לתואר ראשון באוניברסיטה, בייחוד הטובים שבהם, לומדים בתכניות ממשק, כגון ביו-פסיכולוגיה או פילוסופיה, כלכלה ומדע המדינה; יותר ויותר מקצועות הנלמדים בבתי הספר אינם תחומיים במובן המסורתי – אלא רב-תחומיים כגון מדע וטכנולוגיה בחטיבות הביניים (ולא כימיה או פיזיקה או ביולוגיה), מדעי החברה (ולא כלכלה, פסיכולוגיה או סוציולוגיה) וכו'. התעלמות משינוי זה פוגעת הן בעתודת המתכשרים להוראה הן ביכולת בוגרי ההכשרה להצליח בעבודתם. במהלך ההכשרה ובהמשך ההתפתחות המקצועית, יש ליצור הזדמנויות למתכשרים ולמורים להתפתח בכיוונים נדרשים אלה.

דליברציה נורמטיבית: פילוסופיה ותכניות לימודים בהגות החינוכית של שלמה (סימור) פוקס

חנון אלכסנדר וארי בורשטיין

שאלות בנוגע לתכנית הלימודים כגון "מה על המורה ללמד או על הילד ללמוד בבית הספר?" נמנות עם הקושיות היסודיות ועם זאת – המביכות ביותר – בחינוך. הן כרוכות בהיבט של תכתוב או של נורמה באשר לדברים שראוי ללמד וללמוד אותם. כמו כן יש בהן רכיב תיאורי או אפיסטמולוגי, הנוגע לעצם התכנים הנלמדים. רבים אינם בטוחים כיום באשר לשני פנים אלה של תכנית הלימודים וליחסים שביניהם. אי־ודאות באשר לנורמה קשורה בהשפעת הרלטיביזם והסובייקטיביזם המוסרי, המביעים ספקנות באשר לערכים – ראייתם כעניין של נוהג קיבוצי או של טעם אישי גרידא. אי־ביטחון אפיסטמולוגי שרוי בזיקה להשפעת הרלטיביזם או הסובייקטיביזם הקוגניטיבי, שמסתכם בהיסוס לגבי אפשרות קיומו של כל מה שעשוי להיות ידע אובייקטיבי. עירפול באשר ליחס בין השניים כרוך בפרגמטיזם מבית מדרשו של ג'ון דיואי, המאמין כי נוכל להקיש מאופן קיומם של הדברים על האופן הראוי להם.¹ אפשר שעלינו לפנות אל הפילוסופיה של החינוך כדי להתיר סכך זה. אולם תפקיד פילוסופיית החינוך בנוגע לשאלות של תכנית הלימודים אינו ברור. עד אמצע המאה העשרים נטו פילוסופים של החינוך לבסס את תשובותיהם על דוקטרינות פילוסופיות מסוימות כגון אידיאליזם, מטריאליזם, ריאליזם או פרגמטיזם.² פילוסופים אנליטיים של החינוך הציבו נוכח השימוש הנורמטיבי בפילוסופיה את הטענה המתאגרת שהוא נלכד באחד מהשניים: אבסולוטיזם או רלטיביזם. על יסוד מה אמורים אנו להחליט איזו פילוסופיה נורמטיבית מייצגת את הדרך הנכונה או הטובה? תשובה הנמנעת

1 John Dewey, *Ethics*, New York: John Holt, 1947

2 John Knight, *Issues and Alternatives in Philosophy of Education*, Berrien Springs M. A.: Andrews University Press, 1982

מדוגמה לא־בדוקה או מאבסולוטיזם שאינו מתקבל על הדעת, על כורחה היא ניתנת יחסית למסורת, לתרבות, לאוריינטציה דתית, או למסגרת מושגית אחרת.³ בכל זאת, שעה שהניתוח הפילוסופי מורה באורח אפקטיבי על הבעיות הטבועות בטיעוני האבסולוטיסטים והרלטיביסטים, סירובו לעסוק בסוגיות של נורמה אינו מותר למחנכים ולהורים דרך להתמודד עם שאלות בסיסיות בנוגע לחשיבה על מה שראוי לילדים ללמוד בבית הספר.⁴

רנה ארסילה במסתו "מדוע אין פילוסופים ומחנכים מדברים אלה עם אלה?"⁵ טוען כי הפילוסופיה התרחקה ממעשה החינוך מפני שהפילוסופים לא עוסקים בשאלות של תכניות לימודים ושל פדגוגיה למדעי החברה התיאוריים. הדבר מנוגד לתפקיד שריואי הגה והועיד לחינוך כשדה התנסות ומבחן לרעיונות פילוסופיים. יש המשיבים לארסילה שהחינוך כרוך בשאלות פילוסופיות כגון: כיצד מובנה הידע או מה פירושה של מחשבה ביקורתית – שאלות שעניין פילוסופי טבוע בהן ללא קשר למשמעויותיהן המעשיות.⁶ אחרים סבורים, שהפילוסופיה מוצאת את דרכה אל מעשה החינוך באורח טבעי, באמצעות אופן החשיבה שלנו על סוגיות חינוך.⁷ ארסילה עצמו סבור, כי ראוי שהפילוסופים ישמשו ספקנים של קבע באשר לתאוריה של החינוך. אריק ברדו טוען לעומת זאת שהרלוונטיות של הפילוסופיה למעשה החינוך תיראה רק אם ניעשה ספקנים באשר לספקנות וננטוש את החשדנות של הניתוח הפילוסופי באשר לשיפוטי ערך.⁸

ההגות של שלמה (סימור) פוקס על אודות בניית תכניות לימודים מציעה תגובה מבטיחה לדילמה זו, בהתאם לתובנותיו של ברדו על השיח הפילוסופי הנורמטיבי וקשירתו לדליברציה של תכניות הלימודים. תגובה זו מושתתת על פרשנות ייחודית ליצירתו של ג'וזף שוואב, שטיפח פוקס באמצעות ההשראה שנסך בתלמידי, הפרויקטים שקידם, המוסדות שבנה והמאמרים שכתב. השאלה היא: האם – או באיזו מידה – מתמודדת תגובה זו עם בעיות של רלטיביזם הטבועות במסורת הדליברטיבית של שוואב.

- P. H. Hirst and R. S. Peters, *The Logic of Education*, London: Routledge and Kegan Paul, 1970, R. S. Peters, *Ethics and Education*, London: George Allen and Unwin, 1966, Israel Scheffler, *The Language of Education*, 1960 3
- H. A. Alexander, *Reclaiming Goodness: Education and the Spiritual Quest*, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2001, pp. 1-6 4
- Rene V. Arcilla, "Why Aren't Philosophers and Educators Speaking to One Another?" *Educational Theory* 52, no.1 (Winter 2002) 5
- Harvey Siegel, "Philosophy of Education and the Deweyan Legacy", *Educational Theory* 52, no. 3 (Summer 2003), pp. 273-280, Frederick S. Ellett, Jr., "Why Aren't Philosopher and Educators Speaking with One Another: Some Reasons for Hope", *Ibid.* pp. 215-326 6
- Barbara S. Stengel, "Cause for Worry or Agenda for Action?" *Ibid.* pp. 281-290 7
- Eric Bredo, "How can Philosophy of Education Be Both Viable and Good?" *Ibid.* pp. 263-272 8

ראוי שנקבע את מקומו של שוואב בהתפתחות מחשבת החינוך במאה העשרים ונבחן את השפעת רעיונותיו על ההגות ועל המחקר בחינוך קודם שנפנה אל הגישה הייחודית שפיתחו פוקס ותלמידיו.

הביקורת שמתח שוואב על הפוזיטיביזם במחשבת תכניות הלימודים

ג'וזף שוואב היה אחד המקוריים בהוגי הדעות של החינוך במאה העשרים. עם עמיתיו בתנועת "מבנה תחומי הידע" ובהם ג'רום ברונר,⁹ הוא קרא תיגר על ההסבר הפוזיטיביסטי של הידיעה, שעיצב את מחשבת תכנית הלימודים מאז פיתוח השיטה של "בניית תכנית הלימודים המדעית" בידי פרנקלין בוביט וו. ו. צ'ארטרס בשנות העשרים של המאה שעברה ועד לניסוח הרציונל הטכנולוגי בידי רלף טיילר באמצע המאה.¹⁰ בניית תכנית לימודים, על פי ההסבר הפוזיטיביסטי, צריכה להיעשות לפי דגם המדעים המדויקים, שמטרתם לגלות חוקים סטטיסטיים. התוכן שיש למסור בתכנית הלימודים צריך להיות מורכב ממסורות חברתיות ומתגליות מדעיות שערכיהן נקבעו בידי דורות קודמים.¹¹

שוואב טען שבניית תכנית לימודים ותכניה הינם מכניים פחות, דינמיים וכפופים לרצונו של האדם יותר מכפי שהתירה הגישה הפוזיטיביסטית. כך עזר לסלול את הדרך לתנועה הקונסטרוקטיביסטית במחשבת החינוך ולמהפכה האיכותנית במחקר החינוכי. עם זאת הוא פינה דרך לרליטיביזם גורף שאפשר למתנו רק בשלוחה נוספת של מורשת שוואב – תחייתה של הפילוסופיה החינוכית הנורמטיבית המוכנה לאמץ לה מקורות ערכיים טרנסצנדנטיים.

לימודי תכניות לימודים צצו כתחום אקדמי באוניברסיטות האמריקניות בתחילת המאה העשרים כחלק מ"תנועת מדע החינוך", שחלוציה היו בוביט וצ'ארטרס. מטרתה של תנועה זו היתה שילוב ההתקדמויות במדידות פסיכולוגיות ובניהול מדעי עם הכשרת אנשי מקצוע בחינוך. דגם המחקר היה כרוך במאפיינים הקלסיים של הניסוי המדעי. בין אלה היו מדידה מהימנה של התנהגויות בנות צפייה, בחירה מקרית באוכלוסיות למחקר ובקבוצות ביקורת להשוואה עם אלה שטופלו, כדי לבטל משתנים מבלבלים. כמו כן הוא כרוך בקבוצות טיפול טרום-מבחניות ובתר-מבחניות כדי לקבוע סיבתיות או מיתאם ולכונן יחסים סטטיסטיים.

בוביט וצ'ארטרס טענו שעל תכנית הלימודים להכין את התלמידים להשתלבות

9 Jerome Bruner, *The Process of Education*. Cambridge, Harvard University Press, 1960

10 Herbert Kliebard, *The Forging of the American Curriculum*. New York: Routledge, 1992

11 Franklin Bobbitt, *How to Make a Curriculum*, Boston: Houghton Mifflin, 1924; W.W. Charters, *Curriculum Construction*, New York: McMillan, 1926

בחברת המבוגרים: את ההתנהגויות הנדרשות אפשר לקבוע במחקר סטטיסטי של החברה הנידונה ובשימוש בדגם הניסוי; אפשר לחלקן למשימות שהתלמידים ילמדו לעשותן היטב, לפי תורתו של מומחה היעילות פרדריק טיילור. את המשימות אפשר להורות בהתאם ליכולות ההתפתחות של הילדים. לתנועה "מדעית" זו כוונתנו בדברנו על הפוזיטיביזם במחשבת תכניות הלימודים.¹²

על גישה זו שנודעה כ"בנייה מדעית של תכנית הלימודים", נמתחה ביקורת כבר בתחילת דרכה בידי הפילוסוף בויד בוד, בטענה שהיא שמרנית מטבעה. הגישה מניחה לדבריו שיש לקבל את התנהלות חברת המבוגרים כראויה. זאת ועוד, יוצריה לא הבינו כהלכה את טבע התגלית המדעית. המדע מתאר את העולם כפי שהוא, טען בוד; אין בו כדי להחליט בעבורנו מה ראוי. אין קיום לחינוך שאינו מביא בחשבון את סוג החברה שאנו רוצים לחיות בה, הוסיף ואמר; ועיון זה דורש חשיבה פילוסופית שקוראת לפעולה, לא חשיבה מדעית-תיאורית – בלבד.¹³

רלף טיילר, תלמידו של צ'ארטרס, ניסה להתמודד בהיעדר החשיבה הנורמטיבית בדגם המדעי של בניית תכנית הלימודים. ברציונל המפורסם של תכנית הלימודים קבע טיילר כי מטרותיה צריכות להביא בחשבון את הצרכים והאינטרסים של הילד, את ציפיות החברה הסובבת אותו ואת הדרישות מצד חומר הלימוד נוכח פסיכולוגיית הלמידה וההתפתחות האנושית כמו גם הפילוסופיה המנחה את בית הספר. את מקורות היעדים – הילד, החברה וחומר הלימוד – יש לעבד באמצעות הפסיכולוגיה של ההתפתחות והתאוריה של הלמידה, הערוכות על גבי מה שקרוי "המסנן הפסיכולוגי". הפן הנורמטיבי אמור להימצא במסגרת "המסנן הפילוסופי" המקנה מסגרת ערכית לקביעת מטרות בית הספר.¹⁴

הרברט קליברד ציין כי "רציונל טיילר" אינו פותר את הבעיה שהעלו בוד ותומכיו נגד בניית תכנית הלימודים המדעית. "המסנן הפילוסופי" אינו אלא כבואה של חברת המבוגרים. הוא כרוך בקבלה לא-ביקורתית של חיי המבוגרים ואינו בוחן את הראוי. חברת המבוגרים הקיימת היא הכוח המניע את תכנית הלימודים בגישה זו, היות שהפילוסופיה המנחה את בית הספר נשאבת מסביבה חברתית הנשלטת בכוח ערכי המבוגרים. פילוסופיה זו של חיי המבוגרים טען קליברד, היא הקובעת בפועל את התקנים שמשמשים להערכת צורכי הילדים ולקביעת חומר הלימוד. קליברד הרחיק לכת מבוד וטען כי רעיון המטרות ההתנהגותיות שאימץ טיילר

Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago: University of Chicago Press, 1964

Boyde Bode, *Modern Educational Theories*, New York: Mcmillan, 1927

Ralph Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949

נסמך על ההנחה שאפשר לעצב סביבות חינוך כדי לקבוע את הישגי התלמידים. התלמיד לפי השקפה זו אינו אלא בורג במכונת הפדגוגיה. רעיון זה ממוטט את עצם האפשרות לשיח נורמטיבי במחשבת תכנית הלימודים, מפני שהוא מניח כי לתלמידים – אולי גם למורים – אין החופש להחליט אם תוצאה מסוימת רצויה אם לאו. הרציונל של טיילר נגוע ביותר משמץ של א-מוסריות, בשל אותה נטייה לתמרן את הסביבה ואת הילד להשיג תוצאות שנקבעו מראש.¹⁵

לתוך הקשר זה הביא שוואב דגם של דליברציה על אודות תכניות לימודים. הוא מתמודד עם תפקידו של השיח הנורמטיבי במחשבת תכנית הלימודים וזאת באמצעות ארבע טענות. ראשית, בדרכו של הפרגמטיסט הגדול, ויליאם ג'יימס, הוא טוען כי טעות היא להאמין, שהפסיכולוגיה הניסויית יכולה להתרגם באופן מכני לפדגוגיה.¹⁶ מדע ההתנהגות אינו עשוי אלא לתאר היבטים מוגבלים של הניסיון האנושי ואילו מעשה ההוראה מורכב במידה רבה מלהסבירו במלואו באמצעות ההכללות הללו. זאת ועוד, ההוראה כרוכה בקבלת מאות החלטות בפרקי זמן קצרים ביותר – החלטות הנוגעות לתגובות, לצרכים ולאינטרסים של הילדים, של החברה ושל החומר הנלמד.

תאוריות מדעיות אינן מקבלות החלטות. רק אנשים יכולים לעשות כן.¹⁷ שנית, חינוכו של ילד דורש כי נתמודד בהתפתחות רגשית ולא רק בהתפתחות קוגניטיבית. אפלטון כינה היבט זה של החינוך בשם "ארוס" וכוונתו היתה למחויבות עצימת רגש ללמידה וכן לאהבת אלה שאתה שקוע עימם בתהליך הלמידה. אולי התאוריה הפסיכואנליטית עשויה לתרום לממד זה של תהליך החינוך, אבל לחוקי הניסוי של הפסיכולוגיה ההתנהגותית יכולה להיות תרומה מעטה ביותר לעניין זה.¹⁸ שלישית, עצם הרעיון שיש לראות את התאוריה של בניית תכנית לימודים כאילו היא אנלוגית לתאוריות של מדעי הטבע ומדעי החברה, בטעות יסודו. ההסבר הפוזיטיביסטי של תכנית הלימודים מבוביט וצ'ארטרס עד טיילר מושתת על טעות מושגית יסודית. משום כך, שדה החקר של תכנית הלימודים מועד לכישלון. תכנית הלימודים, טען שוואב, היא תחום ידע מעשי ולא עיוני; הוא קרוב למה שאריסטו כינה "פרונסיס" (phronesis) – או חוכמה מעשית – יותר מאשר ל"סופיה" (sophia), הגייה עיונית. דיונים בדבר תכנית הלימודים כרוכים באיסוף מידע שיסייע בקבלת

Herbert Kliebard, "The Tyler Rationale", in W. Pinar ed. *Curriculum Theorizing*, Berkeley, CA: McCutchan 1975, pp. 70-83 15

William James, *Talks to Teachers on Psychology: and to Students on some of Life's Ideals*. New York: Henry Holt, 1921 16

Joseph Schwab, "On the Corruption of Education by Psychology," *School Review*, (Summer 1958), pp. 169-184 17

Ibid., "Eros and Education", in Neil Wilkof and Ian Westbury, *Science, Liberal Education, and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1978, pp. 105-132 18

החלטות בנוגע לעשייה בכיתות הלימוד ולא בנוגע לאמונה הראויה על פי התאוריה. בניית תכנית הלימודים מעצם טבעה היא אפוא מיזם נורמטיבי.¹⁹

לבסוף, לא זו בלבד שמחשבת תכנית הלימודים הפוזיטיביסטית שוגה בתפיסת תפקיד ההכללות המדעיות בפדגוגיה ובתהליך בניית תכנית הלימודים, היא טועה גם באשר לתוכן תכנית הלימודים. הידע שיש למסרו בכיתת הלימוד הוא דינמי הרבה יותר מכפי שהסבר הפוזיטיביסטי עשוי להכיר. הידע אכן גדל בקצב מהיר כל כך, שהוראת המסורות של אתמול – או אפילו התגליות של היום – מציגות את תכנית הלימודים כדבר שאבד עליו כלח כמעט מהרגע שהוא מגיע לכיתה. את התלמידים יש ללמד כיצד לחקור ולדרוש כדי להבין ולרכוש יכולת לתרום לתגליות של מחר. לשם כך עליהם ללמוד את כללי הגילוי וההנמקה במסגרות של תחומי הידע וכן את התוצאות ואת מושגי היסוד של חקירות ודרישות קודמות. את ההיבטים של חומר הלימוד המתייחסים לחקירה ולדרישה ראה שוואב כ"תחביר" של תחום הידע; את תוצאות החקירה והדרישה ראה כ"תוכן" של תחום הידע.²⁰

בעקבות מורו, ריצ'רד מקיין, הציע שוואב שכל תחום ידע עיוני ייבנה על מושגים או על בסיסים מרכיבים (commonplaces) שבלעדיהם אי אפשר לחקור ולדרוש. ללא השגות של חלל, של זמן ושל חומר, אין פיסיקה; וללא מושג הכרונולוגיה לא ייתכן לימוד ההיסטוריה. גם בתחומי ידע מעשיים, לדעת שוואב, יש מושגי יסוד, אלא שתפקידן הוא יצירת אפשרות לדליברציה באשר לעשייה ולא חקירה ודרישה, המובילה להכללות תאורטיות. במקרה של תכנית הלימודים, שיקול הדעת בנוגע למה – או לאיך – עלינו ללמד, לא יתכן בלי התייחסות לצרכי הילדים, לסביבתם החברתית, לחומר הלימוד ולהוראה.

תכנית הלימודים עשויה להיחשב כתחום ידע מעשי, הנעוץ בארבעת הבסיסים המרכיבים הללו כדי להכין את חניכתם של הלומדים לאהבת תחומי ידע עיוניים כגון הפיזיקה וההיסטוריה ולהעמקה בלמידתם, וזאת – בחשיפת הלומדים להשגות המקובלות, לתוצאות ולכללים של החקירה והדרישה. המטרה תושג באמצעות עירוב נציגים של ארבעת הבסיסים המרכיבים הללו בדליברציה באשר לדברים שהלומדים צריכים לחקור וללמוד.²¹

¹⁹ "The Practical: A Language for Education," in *Ibid*, pp. 275-321

²⁰ *Ibid*, "The Concept of the Structure of a Discipline", in Henry A. Giroux, Anthony N. Penna and William F. Pinar eds., *Curriculum and Instruction*, Berkeley, CA: McCutchan, pp. 51-61

²¹ *Ibid*, "The Practical: The Arts of Eclectic", and "The Practical: A Language for Curriculum", both in *Science, Liberal Education, and the Curriculum* (see note 18), pp. 275-321 and 322-364

הרעיון שתכנית הלימודים תתמקד במבנה – בנוסף לתוכן – של תחום הידע, נעוץ באפיסטמולוגיה, הסוללת את הדרך לחשיבה קונסטרוקטיביסטית בחינוך. הדוקטרינה הפוזיטיביסטית החזיקה בדעה כי המדע מאשר ומבסס היגדים העולים בקנה אחד עם מציאות שמחוץ לתודעה. הקונסטרוקטיביזם לעומת זאת מחזיק בדעה שההיגדים במדעי הטבע, החברה והרוח הם תוצרים של התודעה האנושית עצמה. לפי הפוזיטיביזם, לימוד ילדים לחקור ולדרוש מצריך לתת להם כלים לגלות אמיתות באשר לעולם – אמיתות שאינן תלויות בתפיסה. הקונסטרוקטיביסטים גורסים לעומת זאת כי הלמידה לחקור ולדרוש פירושה רכישת כלים ליצירת תפיסות שדרכן יתגלה הידע.

הסטרוקטורליסטים שבאנשי מחשבת תכנית הלימודים – כגון שוואב – יצרו את המעבר מהפוזיטיביזם לקונסטרוקטיביזם ומשנתם היתה נקודת מפנה בתולדות הפילוסופיה של הידיעה; אך במקרים רבים הם לא היו ערים די הצורך לתולדות הרלטיביסטיות הרדיקליות של האפיסטמולוגיה הבתר-פוזיטיביסטית שאימצו להם. כמה מהתולדות הללו צצו בדרכים שתאורטיקנים של החינוך – כגון אליוט אייזנר, לי שולמן ושלמה פוקס – הלכו בהן כדי לשכלל ולפתח את הרעיונות של שוואב.

מורשת שוואב ובעיית הרלטיביזם

הטענה של הרלטיביסטים היא שאמת וטוב הם תלויי תבנית – תרבות, מעמד סוציו-אקונומי, תקופה היסטורית, אוריינטציה מושגית, מסורת דתית. יישום הטענה הזו לעניינים אפיסטמולוגיים – רלטיביזם קוגניטיבי – מושתת על הדעה שהידע אינו ניתן להגדרה אלא בהקשרים מסוימים של הכרה וידיעה כגון תחומי ידע אקדמיים. יישום הטענה הזו לעניינים נורמטיביים – רלטיביזם מוסרי – כרוך ברעיון שבני אדם מוכוונים רק בידי הנורמות של הקבוצות שהם מזדהים אתן.

אלה שמאמצים את טענת הרלטיביזם כפי שהוצגה לעיל קרויים לפעמים רלטיביסטים רכים. רלטיביסטים קשים או רדיקלים אווזים בדעה שאין לבקר תבנית אחת על סמך זולתה. דעה זו, הקרויה לעיתים "טענת החסינות מביקורת", נשענת על שלוש הנחות: (א) יש להבין מושגים אך ורק במסגרת המושגית שהם משמשים בה; (ב) מסגרות מושגיות קובעות מה ייחשב ראייה; או (ג) מושגי-מפתח במסגרת נתונה אינם מיתרגמים למסגרת אחרת. הרלטיביזם הרדיקלי נחשב בדרך כלל בעייתי במיוחד מפני שהוא מבטל כל אפשרות להבחנה של ממש בין אמת לכזב או בין הנכון והטוב לבין המוטעה והרע. בתנאים אלה, שאלות כגון "מה נלמד את ילדי בית הספר?" אין להן אלא תשובות שרירותיות.²²

H. A. Alexander, "Liberal Education and Open Society: Absolutism, Relativism, and the Curriculum," *Curriculum Inquiry* 19, no. 1 (1989), pp. 11-32

רלטיביזם כזה או אחר עשוי להימצא בשלושה תחומים של מחשבת החינוך שהושפעו ממשנתו של שוואב: (1) המבנה של תחומי הידע; (2) דליברציה קוריקולרית; (3) חקר העשייה והערכתה. אלכסנדר טען שגישתו של שוואב למבנה תחומי הידע נלכדת בפח הגירסה הרדיקלית יותר של הרלטיביזם הקוגניטיבי.²³ שוואב עצמו היה כנראה מודע לתוצאה זו של האפיסטמולוגיה הבר-פוזיטיביסטית שלו.²⁴ דוגמאות לרלטיביזם הרדיקלי יותר יימצאו בפיתוח הרעיונות של שוואב בידי שניים מתלמידיו, אליוט אייזנר ומייקל קונלי.

כך לדוגמה התפיסה האמנותית של אייזנר את תוכן תכנית הלימודים ואת הערכתה על דרך החינוך נובעת מפירוש שניתן לרלטיביזם של שוואב – פירוש שהינו בוודאי רדיקלי יותר מזה שפוקס פיתח. את הרעיונות של שוואב בנוגע לתחביר ולתוכן של תחום ידע ראה אייזנר באספקלריית האמנויות היפות. בעקבות סוזן לנגר טוען אייזנר כי האמנויות נותנות ביטוי לדינמיקה של הרגשות האנושיים שאינם ניתנים להבעה בשיח היומיומי. הצורות שהתלמידים לומדים לבטא בהן את רגשותיהם מעצבות את מה שהם מסוגלים להרגיש ולא רק את מה ביכולתם "להגיד" על מה שהם מרגישים. זאת משום שצורות הייצוג הללו הן עדשות שדרכן אנו חשים ותופסים ולא רק מתקשרים. ככל שאנו מונעים את חשיפת התלמידים לצורות ייצוג כגון אלו שבאמנויות, אנו "מרוששים את הרוח ואת השכל שלהם".²⁵

לדעת אייזנר, תהליך ההוראה והערכתו – לא רק תוכן תכנית הלימודים – ניתנים לראייה אמנותית. הוא מקדם את החקירה והדרישה המעשית באשר לחינוך ששוואב בישר במשנתו. את הדגם האמנותי של התובנה ושל החקירה והדרישה המעשיות רואה אייזנר כאיננות חינוכית וכביקורת החינוך. על סמך התובנה שנלקחה מן המעשה טוען אייזנר שניתן לבקר את מעשה ההוראה כפי שמבקרים יצירת אמנות: תחילה באמצעות תיעוד האירועים הפדגוגיים במה שקליפורד גירץ כינה "תיאור גדוש"²⁶ ואז – בדין וחשבון מטפורי עשיר המעניק לקורא חוויה התנסותית לתופעה שנדונה ולבסוף – באומדן הערך החינוכי על סמך הניסיון האישי של מבין-הדבר.²⁷ הקושי הוא שהשקפה זו נוטה ליחסיות קיצונית שעל פיה מפתח תכנית הלימודים,

Ibid 23

Joseph Schwab, "What Do Scientist?", *Science, Liberal Education, and the Curriculum* 24 (see note 18), p. 228

Elliot Eisner, *Cognition and Curriculum Revisited*. New York: Teachers College Press, 1994, H. A. Alexander, "Elliot Eisner's Artistic Model of Education," *Religious Education* 25 .21, 1 (1986), pp. 45-58

Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*. New York; Basic Books, 1973 26

Elliot Eisner, *The Educational Imagination*. New York: Macmillan, 1979, and *The Enlightened Eye*. New York: Macmillan, 1991 27

המורה או המבקר, אינו יכול להתייחס לשום דבר מחוץ לצורת הייצוג האמנותית כדי לבסס עליו את הערכותיו ומסקנותיו. אפילו במסגרת הצורה האמנותית שוררת במידה רבה ההשקפה הסובייקטיבית או האישית של מעצב תכנית הלימודים, של המורה או של המבקר.²⁸

תלמיד אחר של שוואב, מייקל קונלי, יחד עם עמיתו ז'אן קלאנדנן, פעל בהשראת מטאפורה יסודית אחרת – הסיפור או הסיפר האישי – כדי למצות בה את טבע החקירה והדרישה המעשית במחשבת תכנית הלימודים. בעקבות שיקול הגיוני דומה לפורמליזם הסמלי שלמד איזנר מלנגר, טוענים קונלי וקלאנדנן שצורת הסיפר קרובה ביותר להתנסות הפנומנולוגית ביומיום. כדי לעמוד על המיתווה העיקרי של מעשה ההוראה – כך הם טוענים – עלינו להקשיב לסיפורים שמספרים מורים ותלמידים על חייהם בבית הספר.²⁹ חקירה ודרישה על דרך הסיפר מטעימה את חשיבות ראינות העומק יותר מאשר את זו של התצפית המשתתפת שתיאר איזנר, אבל האופי האישי מאוד של התוצאה דומה ביותר לזה שבשיטה האחרת.

שולמן הוא אולי רבה-ההשפעה בתלמידי שוואב. הוא הגה את הרעיון הסינתטי מאוד, "חוכמת המעשה", השאוב מאפיסטמולוגיה אקלקטית שמאמצת לעצמה צד פוזיטיביסטי וצד רלטיביסטי. לפיכך נראה ששולמן קרוב ביותר לדו-משמעויות במשנת שוואב עצמו. איזנר וקונלי התמודדו עם החיים הפנימיים, הסובייקטיביים, של המורה ואילו שולמן נוקט גישה שכלתנית יותר. מתוך הידע שלו כפסיכולוג קוגניטיבי ובהשפעת הניתוח הפילוסופי של תומס גריין³⁰ מבקש שולמן למפות את הליך השיקול ההגיוני המנחה את עשייתם של מורים מצטיינים.³¹ הצד הפוזיטיביסטי של משוואה זו ימצא בגישת שולמן כלפי העקרונות של מעשה ההוראה, השאובים מהמחקר האמפירי; הצד הרלטיביסטי נמצא באימוץ של מבנה תחומי הידע.³² התוצאה היא אוריינטציה הרמנויטית הרואה את ההוראה כאילו היא טקסט הקורא

- H. A. Alexander, "Eisner's Aesthetic Theory of Evaluation," *Educational Theory*, 36, 28
3 (1986), pp. 259-270. See Eisner's response in *Curriculum Inquiry*, 19, no. 1 (1989),
pp. 32-62
- Michael F. Connelly and Jean D. Clendinin, "Narrative and Story in Practice and 29
Research", in Donald A. Schon, Ed., *The Reflective Turn*. New York: Teachers College
Press, 1991, pp. 248-281, and "Narrative Stories Experienced", in Edmund C. Short, Ed.,
Forms of Curriculum Inquiry, Albany: SUNY Press, 1991, pp. 121-153
- Thomas F. Green, *The Activities of Teaching*, New York: McGraw Hill, 1971 30
- Lee Shulman, "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational 31
Researcher*, 15, no. 2 (1986), and "Knowledge and Teaching: Foundations of a New
Reform", *Harvard Educational Review*, 57, no. 1 (1987)
- H. A. Alexander, Knowledge, Pedagogy, and Professionalism: Shulman's Epistemics of 32
Teaching", *Philosophy of Education 1988*, pp. 289-299

לפרשנות. ה"טקסט" הלז הוא תוצאה של תהליך דליברטיבי שאינו מתקיים בהכנת חומרי תכנית הלימודים בלבד אלא גם במוחותיהם של מורים מצליחים בשעה שהם יוצרים טקסטים פדגוגיים בכיתות הלימוד. שולמן קורא לפלט ההרמנויטי המיוחד במינו "ידע תוכן פדגוגי" והדברים אמורים בסוגי השיקול ההגיוני המיוחדים במינם שפדגוגים טובים נוקטים כדי להורות חומרי לימוד מסוימים. נראה שאוריינטציה הרמנויטית זו קרובה יותר משתי הדוגמאות האחרות לאוריינטציה המושתתת על הפילוסופיה שפיתח פוקס. ברם אין בהירות באשר לנכונותו של שולמן להטעים כדרוש את הערכים הטרנסצנדנטיים, הנמצאים באוריינטציה של פוקס.

כשפוקס דן בגישתו של שוואב לדליברציה הוא מזהיר מפני קיצוניות בקריאת הסטרוקטורליזם שלו.³³ הודאתו של שוואב כי הוא אכן רלטיביסט ניתנת לפיכך להבנה כאילו הוא מאמץ את החלק הרך, ההרסני פחות, של הרלטיביזם. בעמדה זו אפשר להחזיק רק אם המציאות היא טרנסצנדנטית, קיימת מעבר לדליברציה ומגבילה את הפרמטרים האפיסטמולוגיים והנורמטיביים שלה. הודאה במציאות טרנסצנדנטית מעין זו אינה בעייתית כשלעצמה, אבל לשיטתו של שוואב – כיצד אפשר להמשיגה שלא באמצעות מבנה תחומי הידע שהוא קבע כהנחה בסיסית? אם מושגים וראיות מוגדרים באותן תבניות – תחומי הידע – ואינם עולים בקנה אחד עם אלה שבתבניות אחרות, הרי קיומה של מציאות זו אינו מעלה ואינו מוריד. זאת ועוד, אם כך הוא באשר למציאות פיסית, קשה להעלות על הדעת אפשרות להניח נקודת מוצא נורמטיבית לדליברציה אם לא באורח דוגמטי או שרירותי.

רבההשפעה בתלמידיו של פוקס, מיכאל רוזנק, מתמודד עם בעיה זו באמצעות היחס שהוא מניח בין הפילוסופיה הנורמטיבית ובין הדליברציה של תכניות הלימוד. לשיטתו, הפילוסופיה הנורמטיבית ממתנת את הרלטיביזם הטבוע בדליברציה של שוואב ובה בעת הדליברציה ממתנת את הדוגמטיזם הטבוע בקבלת עמדה נורמטיבית נתונה מראש. התוצאה היא פרשנות הרמנויטית למשנתו של שוואב שיש מידה של דמיון בינה לאפיסטמולוגיית ההוראה של שולמן.³⁴

דוגמה מצוינת לתפקיד שהטרנסצנדנטיות הזו ממלאת בהמשגה ההרמנויטית של תכנית הלימודים, האופיינית לאוריינטציה של פוקס, נמצאת בעבודה של תלמיד אחר שלו, יונתן כהן. בעקבות אלאסדייר מקאינטייר כהן טוען³⁵ כי משמעות של

Seymour Fox, "The Vitality of Theory in Schwab's Conception of the Practical", 33
Curriculum Inquiry 15:1 (1985), pp. 63-89

Michael Rosenak, *Commandments and Concerns*, Philadelphia: The Jewish Publication 34
Society, 1987, p. 23

Alasdair MacIntyre, "The Relation of Philosophy to its Past, in Richard Rorty, Jerome 35
B. Schneewind, and Quentin Skinner, Eds., *Historiography of Philosophy*, Cambridge:
Cambridge University Press, 1984

דליברציה על תכנית לימודים נובעת מהעובדה שהתהליך מתנהל בהקשר של מסורת נורמטיבית נתונה מראש וכי זו נעוצה בהמשגה של אמונה משותפת, השואבת את קיומה מרעיונות של דתיות ולא של דת.³⁶ לפיכך עלינו להסכים שתהליכי דליברציה על נורמות בקרב מסורות מתחרות זו בזו משתדלים לאחוז באידיאלים משותפים להן גם אם אין אפשרות להסכמה באשר לתוכני האידיאות הללו. אלכסנדר, בדרכם של פניקס³⁷ ושל היבנר,³⁸ רואה אידיאה זו כ"טרנסצנדנטית". את ההנחה שהאידיאלים הנורמטיביים הטרנסצנדנטיים קיימים אמנם, הוא רואה כ"עיקרון מווסת" קנטיאני במובן זה שהם מבטיחים כי הדליברציה בנוגע לנורמות תיסוב אמנם על תוכן מסוים וכי היא תניע אותנו לשקול מה עשוי להיות התוכן הלו.³⁹

אך אם נודה כי מיגוון של מסורות נורמטיביות עשוי להיות תבנית לדליברציה של תכניות הלימוד מפני שכולן נותנות ביטוי לאידיאות משותפות לכולנו, עדיין נותרות שתי שאלות לפחות: (1) האם כל מסורת נורמטיבית משוערת עשויה לשמש תבנית לדליברציה של תכניות הלימוד, ושמה יש סייגים למסורות שיהיו ראויות בעינינו לתפקיד זה? (2) אף אם סילקנו אי אלו מסורות מהשיח הנורמטיבי, כיצד נבחר בין המסורות שנותרו לצורך העניין? רעיון הדליברציה הקוריקורלרית כפי שיפותח להלן, עשוי לסייע בהתמודדות עם הקושי הללו.

גישתו של פוקס ויצירת דליברציה על נורמות

פתחנו את דיוננו בשאלה הבסיסית של כל חינוך: "כיצד מחליטים מה ללמד?" העמקנו בתשובה של שוואב, שמציעה תבנית לדליברציה על יסוד זרם פילוסופי פרגמטיסטי וראינו שהיא מותירה בעיות קשות של יחסות.⁴⁰ כמו כן סקרנו כמה פרשנויות אפשריות של תלמידי שוואב לתאוריית הדליברציה, שמקבלים את הטעמת התחום החינוכי-מעשי כעיקר המורשת של מורם. כל פירוש (אייזנר, קונלי, שולמן) מציב תחום מחקר אחד – האמנות, הספרות או הפסיכולוגיה הקוגניטיבית – כתבנית

Jonathan Cohen, "Deliberation, Tradition, and Incommensurability", *Educational Theory*, 36
49, no. 1 (1999), pp. 71-89; see also John Dewey, *A Common Faith*. New Haven: Yale
University Press, 1934.

Philip Phenix, "Transcendence and the Curriculum", in William Pinar, (note 15), pp. 37
324-340.

Dwayne Huebner, *The Lure of the Transcendent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999 38

H. A. Alexander, (see note 4), pp. 145-150 39

יש הטוענים ששוואב עצמו לא היה מודע להנחות הרליביסטייות הטמונות בתפיסתו, אולם
עניין זה הוכח באופן טקסטואלי לפני כמה שנים, ר' הערה 24.

חלופית למערך ההערכה הפוזיטיביסטי. גישות אלו הרימו תרומה נכבדה להעשרת המורשת של שוואב, אולם גם הן לא השכילו להתגבר על בעיית היחסיות, הנובעת מתוך השיטה עצמה. כעת נעמוד על המהלך מפרשנות הנותרת בגבולות המסגרת הרלטיביסטית לפרשנות החותרת לגישה חינוכית טרנסצנדנטית על סמך ניסוח כלל הבעיות מחדש. מהלך זה נמצא בהבנה המיוחדת של פוקס את מורשת שוואב. עלינו להקדים ולומר שאין פוקס מציע פיתרון מוחלט לבעיית היחסיות אלא שלדעתנו משתמעת מגישתו התמודדות ישירה ההולמת את גודל הבעיה. כך נוכל להגיע מתפיסות רלטיביסטיות גורפות, כגון אלו של שוואב, של קונלי, של שולמן ושל אייזנר – לתפיסה רלטיביסטית מתונה.

אנו נכנה את תוצר התרומה של פוקס למסורת שוואב "דליברציה על נורמות". כדי לרדת לעומקה יש להבהיר את יסודות שיטתו. באופן עקרוני, פוקס מסכים לבסיס הפילוסופי של גישת שוואב המגדירה את החינוך כמערך בעיות הדורשות פתרון.

חשוב להדגיש כי העבודה של שוואב התרכזה בשני מוקדים שהקשר ביניהם אינו גלוי וברור. השניים נוגעים לתכניות הלימודים, אולם כל אחד בוחן היבט אחר של העניין. הראשון קשור לתוכן תכנית הלימודים. יחד עם ג'רום ברונר מדגיש שוואב את הטענה האפיסטמולוגית שלכל תחום ידע מבנה משלו, המתאים למבנה הפסיכולוגי-התפתחותי של האדם.⁴¹ בטענה קאנטיאנית-במקורה זו, מקופלות משמעויות פילוסופיות ממדרגה ראשונה וכאמור ברונר ושוואב לא השכילו להסבירה די הצורך. המוקד האחר במשנתו של שוואב הוא תהליך הבניית תכניות הלימודים ודרך קביעתן בדינמיקה של הדליברציה. כזכור, מטרת העל של שוואב היא העברת כובד המשקל של מעשה החינוך מן התאוריה אל העשייה. לעשייה יש נתונים נסיכתיים ספציפיים, משתנים ומורכבים המהווים את סיטואציית החינוך הנתונה, שהמחקר הפוזיטיביסטי לא הצליח להתמודד איתם. הדינמיקה של הדליברציה היא השיטה, אליבא דשוואב, היכולה להתגבר על הפגמים של המערך הפוזיטיביסטי, כיוון שהיא דינמיקה ספירלית, החוזרת ובוחנת באופן מתמיד ולא-פוסק את שדה החינוך. הדליברציה נעשית בקרב צוות מומחים להיבטים שונים של קביעת תכניות הלימודים. יעדם העיקרי הוא תרגום תחום מומחיותם והעשייה

41 בספרו *The Process of Education* (ר' הערה 9) הציג ברונר למחשבת החינוך האמריקנית את תפיסתו הקוגניטיבית-התפתחותית של פיאז'ה. ספר זה מסכם את הדברים שהוצגו בכינוס לייסוד *The Structure of the Disciplines Movement*, שהתקיים ב-Wood's Hole, N.H. הטענה העיקרית שהושמעה שם נגעה לצורך בתכנית לימודים מיוחדת שתשקף את עיקרי המחשבה הסטרוקטורליסטית של שוואב בדבר ההקבלה שבין מבנה המוח למבנה תחומי הלימוד. ר' שוואב (הערה 20).

המיוחדת להם במתווה לתכנית לימודים. שוואב מכנה את המומחים הללו "סוכני התרגום". הדליברציה מתחילה כמין ניסיון לפתרון בעיות מעשיות העולות בבית הספר או בכיתות מסוימות, וזאת מתוך מודעות אנשי הצוות לעובדה שהבעיות הללו הן דינמיות ומשתנות. בתהליך משתתפים חמישה סוכנים: (1) מומחים בתחום הנלמד; (2) מומחים להכרת התלמידים; (3) מומחים לסביבת התלמידים; (4) מומחים להכרת המורים; (5) מומחים לקביעת תכניות לימודים.⁴² כדי שהתרגום ייעשה כראוי על חמשת סוכני התרגום להביא בחשבון ארבעה בסיסים מרכיבים שהם מטבע הדברים בתחומי ההתמחות של ארבעה הסוכנים הראשונים. בלשון שוואב, ארבעת הבסיסים המרכיבים הם (1) חומר הלימוד; (2) הפסיכולוגיה של הלמידה; (3) הפדגוגיה; (4) הסביבה. התוצר של כל פגישת-צוות של חמשת המומחים חייב להתגלם ב"חלופות מקדימות" לתכנית הלימודים. מושג זה, על פי שוואב, מצביע על העובדה שמעשה החינוך הוא מסובך וקשה – ליתר דיוק אי אפשר למסגר אותו ב"תאוריות טהורות" – אשר על כן כל תכנית לימודים היא בגדר אפשרות עד ליישומה. הניסיון הנצבר בשטח הוא משוב המאפשר לתקן "אפשרויות מקדימות". תיקון זה נעשה בדליברציה חדשה של חמשת המומחים. כעת, לאחר ההתנסות בשדה החינוך, הם חכמים יותר. תהליך זה מתמיד וחוזר חלילה בלי לקבוע אי פעם תכנית לימודים סופית: כל ההצעות הן אפשרויות ראויות לשיפור.

בשני מוקדי משנתו של שוואב – התוכן והבנייה של תכנית הלימודים – מקופלות משמעויות רלטיביסטיות. תלמידי שוואב שנידונו עד כה הרחיקו לכת והביאו את תורתו של מורם לטווח רלטיביסטי עוד יותר. הפרשנות של פוקס לשוואב לוקחת את הדינמיקה של הדליברציה כהבניה נכונה של תכניות לימודים, אך היא מוסיפה עוד יסוד המשנה את פני התמונה. הסוגיה שהדאיגה ביותר את סימור פוקס בשנות פעילותו היתה מצב החינוך היהודי. ב-1959 איבחן פוקס את החינוך היהודי כ"חסר יעדים ראויים",⁴³ דהיינו – מטרותיו אינן סבירות, אין סיכוי להשגתן מחמת אי-בהירותן ובעיקר מפאת חוסר כוח אדם ראוי וכשיר להוראה. לדידו של פוקס על החינוך היהודי להיות מודע תמיד לקיומו של יעד חינוך פילוסופי מעבר לתהליך החינוך האינסטרומנטלי עצמו, יעד שמנחה את מעשה החינוך ומזכיר לו מה ללמד ויותר מזה – בשביל מה ללמד. בהיעדר יעדי-חינוך אין אפשרות מעשית למענה מעמיק על השאלה "מה" ועל השאלה "בשביל מה". והנה צצה שאלה נוספת: מנין

42 שוואב הוסיף את הסוכן החמישי במאמרו הרביעי על ה-Practical. ר' Joseph J. Schwab, "The Practical: Something for Professors of Curriculum to Do", *Curriculum Inquiry* 19, no 3, 1983, pp. 239-265.

43 Seymour Fox, "A Prolegomenon to a Philosophy of Jewish Education", in *Kivunim Rabim, Kavana Achat*, 1959.

נובעים היעדים הללו? תשובת פוקס חד-משמעית: מהמסורת היהודית. החינוך היהודי מחייב אותנו לחפש בתוך המסורת הרפלקטיבית של עם ישראל לדורותיו את גדולי הרוח שהשפיעו עמוקות על עיצובה. מערך הגות זה יהיה הבסיס לקביעת יעדי החינוך בן ימינו ואנו נכנה אותו בשם הכללי "מחשבת ישראל". במכלול "מחשבת ישראל" יש תפיסות נורמטיביות המתחרות זו בזו אך משותפת לכולן השאלה מי הוא בן התרבות היהודית הראוי. כאן באים אנו לרעיון המרכזי של מפעלו החינוכי של פוקס – תרגום הפילוסופיה בחינוך. ליתר דיוק, כיוון שהתעניינותו של פוקס מתמקדת בחינוך היהודי, כפי שאמרנו, על התאורטיקן של החינוך לתרגם את המחשבה היהודית לדורותיה, כמקור לערכים טרנסצנדנטיים, בשפה של חינוך. עלינו להדגיש שוב שאין תאוריה אחידה – או לחלופין, הוגה דעות יחיד – שיכולים למלא תפקיד זה. סוגיה זו תידון להלן.

כך נכנס ממד נורמטיבי "טרנסצנדנטי" לדליברציה השוואביאנית הנותרת בגבול ה"אימננטיות". היחסים בין שני היסודות הללו מורכבים ועלינו לתארם ביתר פירוט. הפילוסופיה הנורמטיבית נוטה לשאוף לבלעדיות, למוחלטות ולאי-פשרנות. מנקודת-מבטה, השקלא וטריא נוטים להיות דמוקרטיים, רלטיביים ותלויי-הקשר. התרומה הייחודית של גישת פוקס היא שילוב הממד הנורמטיבי עם הקונטינגנטיות של הדליברציה, דבר הממתן את המוחלטות של הראשון ואת היחסיות של האחרונה.⁴⁴ הבעיה בעניין זה היא הבנה ברורה די הצורך לקשר בין הצד הנורמטיבי (שבחינוך יהודי הוא בא לידי ביטוי ב"מחשבת ישראל") לבין הדליברציה, המפגיש אותנו באופן ישיר עם המציאות שבחינוך.

לטענתנו יש שתי אפשרויות לשילוב הפילוסופיה הנורמטיבית בדליברציה. האפשרות השנייה נותנת לבעיית היחסיות פתרון סביר יותר מזה שבאפשרות הראשונה. האפשרות הראשונה – נכנה אותה "חשובה בין שווים" – מקנה לנורמטיביות טרנסצנדנטיות קלה על שאר התחומים המשתתפים בדליברציה. האפשרות השנייה מציבה את הפילוסופיה הנורמטיבית כתחום-על לפני הדליברציה ומעבר לה. חשוב לחזור ולציין ששתי האפשרויות משתיתות את בינוי תכנית הלימודים על הדליברציה השוואביאנית, אולם אפשר לטעון כי שתיהן סותרות במידה זו או אחרת את כללי הדליברציה המנוסחים

44 הטענות בעד הממד הנורמטיבי, שעליו להתבטא בתודעתם של מתכנני הלימודים, נוסחו באופן מפורש במאמרו של פוקס "אמנות התרגום", בספרם שלמה פוקס, ישראל שפיר ודניאל מרום, מדברים חזון, בסדרת "מראי מקום", קרן מגדל וכתר הוצאה לאור, 2006, עמ' 281-330. Ibid, "The Art of Translation", in: S. Fox, I. Scheffler, D. Marom ed., *Visions*.
 253-295 pp. (of *Jewish Education*, Cambridge University Press, 2003). מטרתנו במאמר זה היא להבהיר די הצורך איך הקשר בין נורמות ובין תכנון לימודים יבוא לידי ביטוי. ר' גם ביקורתו של אלכסנדר לספר זה ב-*Cambridge Journal of Education* (34:3).

בכתבי שוואב.⁴⁵ מכל מקום האפשרות הראשונה היא תיקון קל לדליברציה כפי שתוארה שם ואילו השנייה היא פיתוח משמעותי יותר, שפירושו מהפכה בתבנית הדליברציה. ההבדל בין שתי האפשרויות נעוץ במיקומו של חוקר התחום (פילוסופיה נורמטיבית, או מחשבת ישראל) בדליברציה. שוואב חזה מראש את הנטייה להעניק לחוקר תחום זה מעמד גבוה יותר משל החוקרים האחרים.⁴⁶ לדידו, השיוויון בין כל המשתתפים יאפשר לדליברציה התפתחות נכונה כייצוג מלא של האמונה השוואביאנית, שאין בעולם תאוריית חינוך מושלמת ושכל תוצר של דליברציה יהיה אך ורק אפשרות מקדימה, הראויה להתנסות בשדה.

ברירה ראשונה: "חשובה בין שווים"

לפי אפשרות זו, הפילוסופיה הנורמטיבית אינה מיוצגת אך ורק בידי המומחה המיוחד לה: היא נמצאת בדינמיקה של הדליברציה מראשיתה ועד סופה באמצעות המומחים בשאר התחומים, אלא שארבעת החוקרים האחרים ממלאים כאן תפקיד טכני ואילו המומחה לפילוסופיה נורמטיבית אמור להעמיק ולברר את התובנות הפילוסופיות לצורך העניין. כך ממלאים ארבעת המומחים האחרים תפקיד שמזכיר לנו את המסננים של טיילור, אולם בהיפוך המידרג, שהרי הוא ייעד לפילוסופיה הנורמטיבית את תפקיד המסנן האחרון דווקא.⁴⁷

בחירה באפשרות זו מועידה למומחה לפילוסופיה נורמטיבית עשיית תרגום כפול:⁴⁸ ראשית עליו לתרגם בינו לבין עצמו את תחום התמחותו לשפת החינוך, אך בהיותו שווה לשאר המומחים עליו לעבור את כל הדליברציה ולהתאים את ההשגות של תחומו למשובי הפסיכולוגיה התפתחותית, הפרדגוגיה והסוציולוגיה, ולאחר מכן לקבל את משוב הניסיון בשדה החינוך. קבלה זו תהיה השלב השני של התרגום. במונחים תיאולוגיים-פילוסופיים אפשר לומר שתפקיד המומחה לפילוסופיה נורמטיבית (או למחשבת ישראל) לפי האפשרות הראשונה הוא טרנסצנדנטי-אימננטי. השלב הטרנסצנדנטי מתקיים לפני הדליברציה ובו נקבעים רכיבי היסוד של יעדי החינוך;

45 הדברים נאמרים בעיקר כלפי תיאור הדליברציה במאמרים הקלסיים של שוואב, שם הוא שולל את האפשרות להעניק מעמד-על אף לאחת מארבע ההוויות המקובלות. ר' Joseph J. Schwab, "Translating Scholarship into Curriculum", in *From Scholar to the Classroom*, G. Rosenfeld and S. Fox (eds.), Melton Center for Jewish Education-The Jewish Theological Seminary of America 1977, pp. 11-12.

46 ר' שם, עמ' 12-13.

47 ר' לעיל הערה 14.

48 עלינו להדגיש שוב ששוואב אינו דן בסוגיות אלו באופן מפורש על כן הצעתנו היא בבחינת "עידכון" של שיטתו.

השלב האימננטי נובע ממעורבותו של המומחה בדליברציה, המכריחה אותו להתאים את תרגומו (בעצם לתרגם בשנית) לניסיון שנצבר בשטח. האפשרות ה"חשובה בין שווים" מציבה את הפילוסופיה הנורמטיבית או את מחשבת ישראל כאחד התחומים הנלמדים, יחד עם המתמטיקה, הגיאוגרפיה וכו', אבל על מומחי הדליברציה לדעת, שתחום זה חשוב מכל השאר מפני שהוא מקור לערכי תהליך החינוך בכללו. לטענתנו, יחס זה בין הפילוסופיה הנורמטיבית לדליברציה אין די בו ליצור מסגרת נורמטיבית ראויה ואין הוא מתייחס במידה נאותה לבעיות הקשורות ליחסיות בשיטת שוואב.

אפשרות שנייה: הפילוסופיה הנורמטיבית כתחום-על

תפקידו של המתרגם כאן נשאר טרנסצנדנטי. המומחה לתרגום שייך במקרה זה למעין עולם אפלטוני של אידיאות, אלא שהוא המתווך המאפשר את קיום האידיאות בעולם המעשי. עבודתו לצורך העניין קודמת לדליברציה. היא נעשית לכאורה בפרטיות. נגיעתו לקבוצת המומחים האחרים תהיה ממעמד של "מרצה אורח" כדי להסביר את מעשה התרגום שלו. אין זאת אומרת שהמומחה לתרגום הפילוסופי אינו יכול להשתתף דרך קבע בדליברציה, אלא שבמקרה זה, על שאר המומחים לדעת שהשתתפותו אינה עושה אותו שווה להם. המעמד הטרנסצנדנטי שמוקנה לו על פי פרשנות זו של גישת פוקס, מותיר את ארבע ההוויות המקובלות בחשיבה החינוכית במעמד נחות מזה של הפילוסופיה הנורמטיבית ומחסיר מן הדליברציה את המומחה בתחום זה. הרי לנו אפוא ארבעה מומחים בתרגום: (1) הפסיכולוג; (2) הפדגוג; (3) הסוציולוג; (4) איש תחום הלמידה. המומחה לפילוסופיה נורמטיבית אינו חלק אינטגרלי מאותו התהליך אלא הוא מדריך-על המורה למומחים היותר טכניים את מעשה התרגום של הפילוסופיה הנורמטיבית כדי שהללו יאפשרו את התאמתה הנכונה לשדה החינוך. גם כאן מתקיים תרגום כפול, אלא שמומחה התחום משתתף אך ורק בתרגום הראשון ואז הוא מורה את תוצאות תרגומו לשאר המומחים.⁴⁹

אין ספק שאפשרות זו רחוקה יותר מהאפשרויות המקוריות שהעמיד שוואב לפנינו; בייחוד מאחר שלא זו בלבד שהצבנו את אחד המומחים במעמד חשוב מזה של האחרים אלא גם גרענו אותו, בבחינת-העיקרון, מן הדליברציה. מכל מקום אם פירוש זה של שיטת פוקס סביר מבחינה הגיונית ומבחינה התפתחותית, הרי זכינו בפתרון מביטיח יותר לבעיה שמעסיקה אותנו במאמר זה. על מומחי הדליברציה להיות מודעים

49 על מהות התרגום במעשה-החינוך ר' מאמרנו לכבודו של מיכאל רוזנק, העומד לראות אור ב־Studies in Jewish Education.

בכניסתם לתהליך שמסגרתו היא מסגרת נורמטיבית (אם כי אין מדובר כאן בקבלת השגות עיוורת). בהצבת הפילוסופיה הנורמטיבית במעמד טרנסצנדנטי התגברנו עוד יותר על בעיית היחסיות בשיטת שוואב. אפשר לומר מבחינה זו שפוקס משפר את שיטת מורו ומתעלה עליה דווקא בנקודה החלשה שלה.⁵⁰

בעיית האבסולוטיזם של הפילוסופיה הנורמטיבית והאפשרות לבקרה

נוכח שתי האפשרויות לתרגום פילוסופיה נורמטיבית או מחשבת ישראל בחינוך היהודי נשאלת השאלה – האם הענקת מעמד אימננטי-טרנסצנדנטי למומחה לפילוסופיה הנורמטיבית (לפי האפשרות הראשונה) או מעמד טרנסצנדנטי מוחלט לאותו מומחה (לפי השנייה) ייצור מצב של "רודנות פילוסופית" שאינה עוברת שום מסנן ביקורת? לא באפשרות הראשונה לדעתנו, שכן המומחה למחשבת ישראל עובר את כל שלבי הדליברציה. על אף מעמדו המועדף בצוות אין הוא חסין מביקורת המומחים האחרים, גם על תוכן מומחיותו. לפי האפשרות השנייה, שמקנה לפילוסופיה הנורמטיבית מעמד טרנסצנדנטי המיועד להרדיך מבחוץ את הדינמיקה של הדליברציה, הבעיה סבוכה יותר. המומחה לפילוסופיה נורמטיבית או למחשבת ישראל אינו נוטל חלק אינטגרלי בדליברציה, מה שמקנה לו חסינות לכאורה מביקורת. פגם זה בר תיקון בקיום שלב קודם לדליברציה, שישתתפו בו מומחים לפילוסופיה נורמטיבית (או למחשבת ישראל) ויבקרו אהדדי את תוכן תרגום הפילוסופיה בחינוך. גם תהליך זה אפשרי בשתי דרכים: (1) מומחה שתירגם פילוסופיה נורמטיבית מסוימת יקבל משוב מהמומחים האחרים; או: (2) כלל צוות-המומחים יעסוק בתרגום החינוכי והמשוב – שמונע חסינות מביקורת – יחול על כל עבודת התרגום. את שלב הקודם לדליברציה נכנה בשם "דליברציה נורמטיבית": זוהי המסגרת המושגית שמומחי הדליברציה חייבים לקבל על עצמם מרגע שהתחיל התהליך. אין מדובר כאן בקבלה עיוורת אלא

50 מיכאל רוזנק – כאמור, תלמידו הבולט של פוקס בתרגום הפילוסופיה הנורמטיבית לחינוך – העמיד בספרו *Commandments and Concerns* (ר' הערה 34), את מחשבת החינוך היהודי על שתי גישות עיקריות: (1) הגישה הנורמטיבית-אידיאלית (העונה על השאלה "מה ללמד?"; (2) גישת הדליברציה האינדוקטיבית (שמודעותה מתרכזת בשינוי המצב הנוכחי הבעייתי). רוזנק סבור שהפתרון הטוב ביותר בחינוך היהודי הוא שילוב שתי הגישות, המאפשר את הפתרון לשאלת הפתיחות והסובלנות לביקורת והחסינות מפניה. הסינתיזה של רוזנק (המסתמכת גם על כתבי פוקס, ר' שם, עמ' 22-23) נותנת לכאורה את יתרון הפתיחות, אולם היא חוזרת ונכנסת למעגל היחסיות הגורפת. אנו סבורים, שהקורא דק ההבחנה במשנתו של רוזנק ירגיש במהרה שהוא מעניק מעמד מועדף לערכים של הפילוסופיה הנורמטיבית על פני הדליברציה מבלי שאלה יהיו חסינים מביקורת. מסקנה זו מסתמכת על שיחות אישיות רבות עם רוזנק (כפי שרוזנק הסתמך על שיחות אישיות עם פוקס, ר' שם, עמ' 276 הערה 18). מכל מקום אנו מקווים להקדיש מאמר אחר לסוגיה מעניינת זו בהגותו החינוכית של רוזנק.

בתוכנה שהמומחים מסייעים טכנית בקביעת תכנית לימודים המונחת בידי פילוסופיה נורמטיבית כלשהי. כלל הדינמיקה של הדליברציה אינה מתקיימת בריק אלא בתבנית נורמטיבית המצביעה על יעדי החינוך.

לא פעם התריע פוקס שאין פילוסופיה נורמטיבית אחת ולדידו – על פי שיטת שוואב – הדברים אמורים במכלול של תאוריות נורמטיביות שמשלימות זו את זו.⁵¹ בתיאור האפשרות השנייה אמרנו שעבודתו של מתרגם הפילוסופיה הנורמטיבית נעשית בפרטיות רק לכאורה. הפילוסופיה הנורמטיבית נקבעת לאמיתו של דבר באורח אקלקטי הנתון לביקורת מצד מומחים לתחום. האקלקטיקה – מושג מפתח אצל שוואב – אוחזת בטוב שבכל תאוריה. בחינוך היהודי היא מונעת לדוגמה ראיית יסודות בפילוסופיה של ריה"ל כמנוגדים בתכלית לפילוסופיה רמב"מית. האקלקטיקה תאפשר לשניים לדור בכפיפה אחת בניסיון לבנות פילוסופיית חינוך נורמטיבית. האם תביא אותנו האקלקטיקה לתפיסת הפילוסופיה כיחסית? כלל וכלל לא. האקלקטיקה היא האמצעי ההכרחי הטמון בשיטת שוואב – ואסכולת פוקס הטעימה זאת בכל תוקף – להימנע מ"רודנות פילוסופית" ומהפיכת החינוך לאבסולוטיסטי. כטענת שוואב, אין תאוריה אחת היכולה להקיף את המציאות. האקלקטיקה נובעת מתפיסה אפיסטמולוגית זו.

עניין זה מביא אותנו לשאלת יסוד נוספת (הקשורה לאפשרות של אסכולת תרגום מחשבת ישראל בחינוך יהודי להתגבר על היחסיות בשיטת שוואב): מי או מה קובע את הפילוסופיה הנורמטיבית או את המתרגם שלה? ועד הורים המתכוון להקים בית ספר חדש? השקפת המפלגה של שר החינוך הנוכחי? ההעדפות הרעיוניות של המומחה למחשבת ישראל? אם התשובה הנכונה היא אחת מהנ"ל, בעיית היחסיות עומדת בעינה. הנורמות נקבעות במאבקי כוח, בפוליטיקה ולפעמים – במקריות. כל בסיס שכזה הוא הזמנה ישירה לתפיסה רלטיביסטית חדשה כיוון שמקור הסמכות אינו נמצא בפילוסופיה הנורמטיבית עצמה, אלא בזה שקבע את יישומה. כדי לפתור בעיה זו עלינו לקבוע אמות מידה לדליברציה נורמטיבית שיש בהן להתמודד עם ההשתמעויות הרלטיביסטיות הנובעות משאלת הסמכות לקביעת הנורמות.

אמות מידה לדליברציה נורמטיבית

דליברציה נורמטיבית – החידוש הגדול המשתמע מגישת פוקס – מתמודדת במישרין עם התוצאות הרלטיביסטיות של שיטת שוואב כדי להפכן מגורפות לרכות.⁵² אך טענה

51 ר' פוקס (הערה 33), עמ' 74.

52 פוקס נדרש לשאלת ריבוי הגישות בדבר טיבה של הזהות היהודית בדיוק באופן שבו נדרש שוואב לשאלת ריבוי הגישות התאורטיות בחינוך. בעקבות מורו, פוקס מציע אקלקטיקה סבירה, בת הצדקה והגנה, שיש לה סיכוי להצליח.

זו אינה מוכנת מאליה: מה בעצם מונע את תוצאות הדליברציה הנורמטיבית מלהיות רלטיביסטיות באופן גורף? הרי בשלב הקודם לדליברציה נידונה קבוצה של תאוריות נורמטיביות מגוונות וסותרות זו את זו; על פי אלו אמות מידה נעשה סכום התאוריות הפילוסופיות למסכת נורמטיבית אחת ומי רשאי לקבל החלטה בעניין? זאת ועוד, כפי שהזכרנו, מי קובע את המשתתפים בדליברציה הנורמטיבית והאם סוגיה זו מחזירה אותנו לבעיית היחסיות? לדעתנו שלוש אמות מידה מונעות מהדליברציה הנורמטיבית לחטוא באבסולוטיזם רודני מחד גיסא וביחסיות גורפת מאידך גיסא: (1) הקיומית; (2) הפוליטית; (3) המוסרית.

אמת המידה הקיומית

אמת המידה הקיומית רואה ביחס בין הדליברציה הנורמטיבית לדליברציה על ארבע ההוויות המוסכמות כהתרחשות של הפנמה קיומית. מחשבת ישראל המודרנית עשויה לסייע בהבנת הטענה. הוגים בולטים כגון פרנץ רוזנצוויג, הרב קוק וישעיהו ליבוביץ, איש איש לשיטתו, ישמו באופן שיטתי את העיקרון היהודי שקבלת התורה – הפעילות הכרוכה בה – בידי האדם מכוונת סמכות יותר ממתן התורה לאדם הסביל. במסגרת מושגית זו רק הסכמת חברי הדליברציה למסגרת נורמטיבית תקנה לה מעמד מחייב. בלשונו של פרנץ רוזנצוויג, ה־*gesetz* (חוק) הופך ל־*gebot* (מצווה).⁵³ להפנמת הנורמטיביות אין מעמד הסכמי־פורמלי בלבד אלא מעמד קיומי־נורמטיבי הטוען שההסכמה לה הולמת את קבוצת הדליברציה. האם מהלך זה יוביל אותנו לסובייקטיביזם גורף? לדעתנו כלל וכלל לא.

אמת המידה הפוליטית

לפי אמת המידה הפוליטית, היחס בין דליברציה נורמטיבית למה שאמור לקבוע את תכנית הלימודים הוא יחס של "בלמים ואיזונים". מונח זה הוא אבן יסוד בהגות הפילוסופית־הפוליטית הליברלית של קארל פופר. לדידו של פופר, השאלה המרכזית באפיסטמולוגיה המודרנית איננה עוד שאלתו של אפלטון: "מה הוא הירע האמיתי?" אלא: "איך ניתן לאשר שמידע מסוים הוא שקרי?"⁵⁴ מכאן שמבחינה פוליטית על החברה להתארגן כך שיתקיימו מנגנוני־בקרה למניעת נזק מצד שליטים לא ראויים.

53 פרנץ רוזנצוויג, "הבונים", נהריים, ירושלים, תשל"ח, עמ' 80-93.

54 ר' Karl R. Popper, *The Open Society and its Enemies*, London 1945, pp. 120-137. לדיון נרחב בטענתו של פופר ר' אלכסנדר (הערה 22).

זהו גם תפקיד המומחים בדליברציה. שוואב סבר שהבלמים והאיזונים הם עיקר עניינה של הדליברציה לקביעת תכניות הלימודים ואילו אנחנו סבורים שהללו חיוניים ליחסי הגומלין בין הדליברציה הנורמטיבית לזו העוסקת בקביעת תכניות לימודים. יחס זה, אליבא דפופר, הכרחי ליצירת חברה פתוחה וליברלית.

אמת המידה הראשונה הטעימה את פעולת קבלת הפילוסופיה הנורמטיבית כהפנמה קיומית ואילו אמת המידה השנייה מטעימה את אופן הקבלה: עליה להיות ביקורתית, מחושבת ו"מונעת טעויות" בלשון פופר. רק בתבנית כזו יוכל החינוך להימנע מרודנות ומאבסולוטיזם של עקרונות פילוסופיים. הדבר היחיד שמומחי הדליברציה הטרומית אמורים להסכים לו מראש – לפני קבלת התפיסה הנורמטיבית ונקיטת ביקורת כלפיה – הוא עצם הנכונות להכיל את הדליברציה בתבנית נורמטיבית. בלי נכונות זו עלול התהליך כולו להידרדר לרלטיביזם גורף.

בתהליך הדליברציה עצמו יש שתי אפשרויות הסותרות זו את זו: (א) מניעת ביקורת הנורמטיביות מצד המומחים ה"מעשיים"; (ב) התרת ביקורת זו. האם מפחיתה האפשרות האחרונה משהו מהנורמטיביות של הפילוסופיה המנחה ואף פותחת פתח לפרשנויות רלטיביסטיות גורפות שרצינו להימנע מהן לאורך כל הדרך? תשובה לשאלה זו נמצאת בטענה שעלינו להציב את כלל הדיון של שתי קבוצות הדליברציה במסגרת של דיון מוסרי הכפוף לאמות מידה משלו.

אמת המידה המוסרית

בעקבות צ'רלס טיילור, אלכסנדר טוען שקיימים שלושה תנאים מקדימים לדיון המוסרי: חירות, תבונה וביקורת.⁵⁵

- 1 טיילור טוען, נוכח תורתו של קאנט, שחירות האדם היא תנאי הכרחי לכל דיון נורמטיבי. אם האדם אינו אדון לעצמו – אם מעשיו נקבעים בידי גורמים חיצוניים לו כגון החברה, ההיסטוריה, הכימיה, או אלים ואלילים – אין טעם להתייחס לשאלה "האם ראוי, או רצוי, להתנהג באופן מסוים?"⁵⁶
- 2 אך בעקבות היגל טוען טיילור שמימוש החירות מחייב אדם לדעת לנמק את בחירותיו מתוך תפיסות מוסריות המאפשרות בחירת נכונות;⁵⁷

55 ר' אלכסנדר (הערה 4), עמ' 44-48.

56 Nicholas Smith, *Charles Taylor: Meaning, Morals, and Modernity*, Cambridge: Polity, 2002, pp. 65-66.

57 Charles Taylor, *Source of the Self*, Cambridge: Harvard, 1989, and *The Ethics of Authenticity*, Cambridge: Harvard, 1991.

3 לחופש ולהנמקה מוסיף טיילור שאדם חייב להעריך את תחושותיו על בסיס ערכים עליונים שיאפשרו לו ביקורת מוסרית על כל סוג של התנהגות.⁵⁸

על חברי קבוצות הדליברציה להכיר אפוא בעובדה שהם משתייכים למסגרת הפועלת על פי אמות המידה של הדיון המוסרי. במילים אחרות, הפילוסופיה הנורמטיבית היא המעניקה תוכן לחינוך וזאת – רק בתבנית של דיון מהסוג המוסרי. היעדר רכיבי היסוד של הדיון המוסרי יפגע בממד הנורמטיבי של הפילוסופיה שאנו מעוניינים לתרגם בחינוך, ויפתח פתח לרלטיביזם גורף.⁵⁹

58 שם, in *Human Agency and Language: Philosophical Papers 1*, Cambridge University press, 1985, pp. 15-44.

59 ר' אלכסנדר (הערה 4), עמ' 94-107.

תלמידים מתנמנים וכיצד להעיר אותם: הרהור על פדגוגיה חז"לית*

נריה גוטל

לזכרו של

פרופ' ש' פוקס ע"ה

מורה וידיד

שאלות של פדגוגיה מנסרות בחללו של עולם מקדמת דנא. יהא נוסחן אשר יהא, עצם המפגש: מורה – תלמיד טמן וטומן בחובו, בעל כורחך, שאלות פדגוגיות. ומכאן שגם בתקופתו של החינוך המשפחתי, על אחת כמה וכמה במעבר לחינוך הממסדי, ודאי ניתנה וניתנת דעת מחנכים, לגוניהם, לא רק לשאלות של תוכן אלא גם לשאלות של דרך – של איך, של כיצד, של מתי, את מי ועוד. דא עקא, נטייתם של מקורות קדומים שלא לחשוף קלפיהם אלא במשורה. מילה פה ביטוי שם, מסר אגבי פה אמירת "במשתמע" שם, רמיזה וקריצה. הרוצה לעמוד אפוא על דרכם, צריך להתאמץ בדליית ה"חספא" כדי שיוכל לאתר את ה"מרגניתא" המשוקעת תחתיה (ע"פ יבמות צב ע"ב ועוד הרבה).¹ כך בעולם הנכרי כך גם בעולם היהודי, ואכן עולם המחקר עמל לא מעט על ניסיונות גיבוש מילונם הפדגוגי של חז"ל.²

* אסיר תודה אני לידידי-מכובדי פרופ' מ' ארנד ז"ל ויבלטו"א ד"ר ש' ויגודה, על הארותיהם המחכימות והמועילות.

1 שתי דוגמאות פשוטות לדבר – ספרא ב: מתן הפסקות בין פרשה לפרשה, על מנת שיינתן רווח להתבונן; בבלי שבת ל ע"ב: פתיחה במילתא דבריהותא.

2 משהו מזה ר' Gollancz H., *Pedagogics of the Talmud and that of Modern Time*, Oxford 1924; מוריס נ', *תולדות החינוך של עם ישראל*, תל אביב 1960, ספר א' – מימי קדם עד סוף תקופת התלמוד; דרייזין נ', *תולדות החינוך היהודי מתחילת הבית השני עד חתימת המשנה*, ירושלים ותל אביב, תשכ"ה; גורבלאט ד', *"המקורות על ראשיתו של החינוך היהודי המאורגן בארץ ישראל"*, מחקרים בתולדות עם ישראל וארץ ישראל, ה (תש"ם), עמ' 83-103, והפניותיו; אברבך מ', *החינוך היהודי בתקופת המשנה והתלמוד*, ירושלים תשמ"ג; ספראי ש', *בשלהי הבית השני ובתקופת המשנה*, ירושלים תשמ"ג, עמ' 171-190; הנ"ל, שם, ב, ירושלים תשנ"ד, עמ' 479-500; ריבלין א"א, *כנגד כולם – פידאגוגיה של חז"ל*, ספרית פועלים, תל אביב, 1985.

לאחת מדרכים אלה, הנחבאת אצל חז"ל, במדרשיהם,³ נבקש לתת דעתנו להלן, ותרומתנו זו מוקדשת בהערכה מרובה לזכרו של מי שכל תלמידיו ידעו שאצלו, נמנום – מאן דכר שמייה.

*

מן המדרש לפרשת חיי שרה נוכל להיווכח שתופעת הנמנום בשעת הדרשה אינה חדשה וימיה כנראה כימי עולם; יתרה מזו – ואפשר שתהא בכך נחמה פורתא לדרשנים: ספק אם יש לתלות את אשמת הנמנום – הרווח לא מעט היום – ב"איכות" הדרשנים דהיום, שכן מן המדרש אנו למדים שהדבר קרה לדרשנים גדולים, טובים ומפוארים. כך אמרו במדרש בראשית רבה (פרשה נח):

רבי עקיבא היה יושב ודורש והצבור מתנמנם. ביקש לעוררו, אמר, מה ראתה אסתר שתמלוך על מאה ועשרים ושבע מדינות? אלא תבוא אסתר שהיא בת בתה של שרה שחיייתה קכ"ו ותמלוך על קכ"ז מדינות.

הוא שאמרנו: כבר אז נמנומו, ואפילו לנגד עיניו של תנא גדול כר' עקיבא, עד שנצרך להעירם באותה אמירה.

א: על "אמיתות" הדרשה

במבט ראשון דומה כי עיקרה של הדרשה בהפתעה המדהימה, האבסורדית, ש"הנחית" ר' עקיבא על השומעים, הפתעה כה מרעישה שהצליחה אכן להעיר את הקהל המנומנם. ברם במבט שני בנידון דידן, נראה כי לא די בכך. שכן, גם אם נכון הוא שחז"ל עשו

3 על הקושי בחשיפת מציאות קונקרטיה, היסטורית וריאלית, מן הספרות התלמודית, ר' פרנקל י', דרכי האגדה והמדרש, גבעתיים 1991, א, עמ' 135 ואילך; הנ"ל, "מחקר סיפור האגדה: מבט לעתיד לבוא", מדעי היהדות, 30 (תש"ן), עמ' 21 ואילך; D. Goodblatt, 'Towards the Rehabilitation of Talmudic History', in: B. M. Bokser, History of Judaism – The Next Ten Years, Chicago 1981, pp. 31-44; בויריין ד', "המדרש והמעשה – על החקר ההיסטורי של ספרות חז"ל", ספר הזכרון לרבי שאול ליברמן, בעריכת פרידמן ש"י, ניו יורק-ירושלים תשנ"ג, עמ' 105-117; פרידמן ש"י, "לאגדה ההיסטורית בתלמוד הבבלי", שם, עמ' 119-164. דוגמה נאה לריאליזציה של התיאור התלמודי, ר' גפני י', "חינוך קטנים בתקופת התלמוד", חינוך והיסטוריה, פלדחי ר' ואטקס ע' (עורכים), ירושלים תשנ"ט, עמ' 63-78.

לעיתים שימוש דידקטי בהומור,⁴ עם זאת, לגופם של דברים, חזקה על ר' עקיבא שלא היה אומר דברי סרק, ובעיקר – חזקה על עורך המדרש שלא היה קובע דברי סרק עלי-ספר, לדורות עולם, לפיכך הדרשה עצמה טעונה בירור וליבון, שכן זו תמוהה היא עד לאחת וטעונה עיון.

הכרחי כמובן לדון בשאלה: האם אכן קיימת זיקת אמת בין שנותיה של שרה למדינותיה של אסתר. ממה נפשך: מחד גיסא, אם זו "דרשת אמת", מדוע היה צריך ר' עקיבא לחושפה רק ב"שעת מצוקה" זו? ועוד, אם זו "דרשת אמת", מדוע שהיא תעורר יותר מדרשות תמוהות אחרות?! וכי חסרות דרשות קשות בחז"ל, ואפילו הלכות "מוזרות" כבר במקרא, ומדוע עושה ר' עקיבא שימוש דווקא בזה? ולאידך גיסא, עצם השימוש בה להערה מעיד שהיא מופרכת, ולפחות אינה מתקבלת על דעת השומעים, ולכן התעוררו, אם כן מדוע נותר רושמה לדורות עלי ספר המדרש?

תחילה יש להקדים ולומר, כי דווקא השוואת סגנונה של הערת מנמנים אלה עם "עמיתיהם", במדרש שלהלן מעלה שכאן, במקרה דידן, המדובר הוא בדרשה "אמיתית" הטעונה פרשנות כפשוטה. שכן גם על רבי אמרו במדרש שיר השירים רבה (פרשה ד ד"ה עיניך יונים, ושם א ד"ה רבי היה) דברים דומים:

רבי היה יושב ודורש, ונתנמנם הציבור. ביקש לעוררן, אמר: ילדה אשה אחת במצרים ששים רבוא בכרס אחת.⁵ והיה שם תלמיד אחד, ורבי ישמעאל ברבי יוסי שמו, אמר ליה: מאן הות כך? אמר ליה: זו יוכבד, שילדה את משה, ששקול כנגד ששים רבוא, שהם כל ישראל; הה"ד אז ישיר משה ובני ישראל (שמות טו), ויעשו בני ישראל ככל אשר צוה ד' את משה (שמות ט), ולא קם נביא עוד בישראל כמשה (דברים לד).

הווי אומר: שם הדברים אכן נשמעו מופרכים, ולכן לא רק שהובעה תמיהה מפורשת על ידי אחד התלמידים, אלא שלבסוף גם התבארה הדרישה באופן אחר: אכן לא "ששים רבוא" ממש, אלא רק "מעין" ששים רבוא – הוא משה רבנו, השקול כנגד ששים רבוא. ברם בנידון דידן, לעומת זאת, לא רק שלא נשאלה שום שאלה, אלא שגם לבסוף לא

4 כאמור לעיל, הערה 1, ולמעשה כבר בתנ"ך – ר' חכם ע', פירורים של הומור תנ"כי, מחניים, פט (אדר תשכ"ד), עמ' 60-63. על היבטים מחקרניים עכשוויים, ר' זיו א', פסיכולוגיה של ההומור, יחדיו, תשמ"א; הנ"ל, הומור ואישיות, פפירוס, תל אביב, תשנ"א; הנ"ל, "מחקר ההומור בחינוך: סיכום רבע מאה", החינוך לקראת המאה העשרים ואחת, רמות – אוניברסיטת תל אביב, תשנ"ה, עמ' 517-523.

5 על תופעת ריבוי העוברים, מקורותיה, גילוייה ומשמעויותיה: ר' ארנד א', בר אילן – דף שבועי, שמות תשנ"ח (219); הנ"ל, ב.ד.ד. 5 (תשנ"ז), ובהפניותיו.

התבארו הדברים באופן אחר – משמע אכן הדברים נכוחים וראויים, ואם כך הדבר, הרי שוב קשה בכפליים: מדוע לא נשנו בלאו הכי, ומה יש בהם כדי להעיר מנומנמים?

ב: על אדני הפרשנים

לא בכדי נשברו אפוא קולמוסיהם של כמה וכמה פרשנים בדורות האחרונים, בניסיון פיצוחו של מדרש תמוה זה, ולאותו נמנום ולאותה הערה ניתנו ביאורים המבקשים להפקיעם מפשרותם. לא מעט ייסדו את פירושים על הנחת יסוד הגורסת כי נמנום, להבדיל משינה, נובע בראש וראשונה מחוסר ריכוז, משיעמום, מנתק קוגניטיבי, ושורשם של אלה – קיומו של פער בין רכיבי הדרשה. ככל שהפער גדל יותר, כך הנמנום עמוק יותר. ומאחר ומן המפורסמות הוא ששלושה שותפים לדרשה: האומר-השומעים-התוכן, לכן בנידון דידן, כשנוצר פער משמעותי בין שלושת הרכיבים, נמנומו. ומדוע נוצר פער? משום שבאישיות מיוחדת, אף בתקופה מיוחדת, עסקינן.

טעם אחד, שגרס התפארת ציון, על-אתר, הבליט את הבעיה על רקע היותו של רבי עקיבא – "מרא דהלכתא", וכבר אמרו בבבלי סנהדרין (פו ע"א) "סתם מתניתין רבי מאיר, סתם תוספתא רבי נחמיה, סתם ספרא רבי יהודה, סתם ספרי רבי שמעון, וכולהו אליבא דרבי עקיבא". הוא ר' עקיבא שנקרא "סתמתאה" (מגילה ב ע"א ור' רש"י שם); הוא ר' עקיבא שריבה בדרשות; הוא ר' עקיבא שלא תמיד היה קל לכל שומעיו למצות את עיקרי דרשותיו, וכפי שמצאנו בילקוט שמעוני בראשית (רמז לה): "ר' ישמעאל שאל את ר' עקיבא, בשביל ששמשת את נחום איש גם זו כ"ב שנה, אתין גמין ריבויין אכין ורקין מיעוטיין, הדין את דכתיב הכא מהו? א"ל אילו כתיב קניתי איש ד' היה הדבר קשה. א"ל, כי לא דבר רק הוא, ואם רק הוא מכם הוא רק, שאין אתם יודעים לדרוש"; וכדי כך מגיעים הדברים, שאפילו הגדול שבכולם, משה רבנו, התקשה לירד לסוף דעתו של ר' עקיבא, כפי שאמרו במנחות (כט ע"ב):

אמר רב יהודה אמר רב: בשעה שעלה משה למרום, מצאו להקב"ה שיושב וקושר כתרים לאותיות, אמר לפניו: רבש"ע, מי מעכב על ידך? אמר לו: אדם אחד יש שעתידי להיות בסוף כמה דורות ועקיבא בן יוסף שמו, שעתידי לדרוש על כל קוץ וקוץ תילין תילין של הלכות. אמר לפניו: רבש"ע, הראהו לי, אמר לו: חזור לאחוריד. הלך וישב בסוף שמונה שורות, ולא היה יודע מה הן אומרים, תשש כחו; כיון שהגיע לדבר אחד, אמרו לו תלמידיו: רבי, מנין לך? אמר להן: הלכה למשה מסיני, נתישבה דעתו. חזר ובא לפני הקב"ה, אמר לפניו: רבנו של עולם, יש לך אדם כזה ואתה נותן תורה על ידי? אמר לו: שתוק, כך עלה

במחשבה לפני. אמר לפניו: רבוננו של עולם, הראיתני תורתו, הראני שכרו, אמר לו: חזור [לאחוריו]. חזר לאחוריו, ראה ששוקלין בשרו במקולין. אמר לפניו: רבש"ע, זו תורה וזו שכרה? א"ל: שתוק, כך עלה במחשבה לפני.

אגדה זו, המבליטה יפה, הן את עומק לימודו של ר' עקיבא הן את קושי התקופה – תקופת החורבן, סייעה לבעל ה"תפארת ציון" "לפצה" את מדרשנו: "טבע האדם, בזמן שהוא שרוי בצער אין שכלו מחודד אז," בכלל וביחס לענייני הלכה בעיקר וממילא ברור שתקופתו הקשה של ר' עקיבא הביאה עימה לפיחות משמעותי של הנגישות להלכה בכלל, להעמקה עיונית בעיקר. "לכן כשהיה ר' עקיבא יושב ודורש, היה הצבור מתנמנם, על שמתוך עמקי הצרות לא היה שכלם מחודד להבין דבריו הקדושים, שהיה עוקר הרים וטוחנן זה בזה, ועל כן נתנממו כדרך האדם כששומע דבר שאינו מבין – מנמנם."

ומה היה אפוא פתרונו של ר' עקיבא? על ידי שישמח לככם בהודיעם שגם בזמן הגלות וגם בשעת הסתר פנים, ידו יתברך נטויה להצלה, בזכות אבות. ראייה לדבר – מאסתר, שגם בתקופתה שרר כידוע הסתר פנים, כפי שאמרו באגדת חולין (קלט ע"ב): ואנכי אסתר אסתר, אף דורה היה "מלוכלך בעוונות" (ר' מגילה יב ע"א), ולמרות זאת הרים ד' קרנם על ידי המלכתה של אסתר על קכ"ז מדינות, בזכות שרה שחייתה סך שנים כזה, ומכאן – הוסיף ר' עקיבא – גם בטחוננו אנו.

זהו כאמור טעם אחד בביאורה של אותה אגדה; אכן בשוליו אי אפשר להימנע מהערה יסודית, שכמובן עיקר התמיהה נותר בעינו: עצם זיקתן של שרה ואסתר, ובוודאי עניין הקכ"ז, נותרו עמומים ולא מבוארים כלל ועיקר.

טעם שני, אותו גרס האדמו"ר רבי צדוק הכהן מלובלין, בשלהי פירושו פרי צדיק לפרשת חיי שרה (עמ' 69-70), הילך גם הוא בנתיב דומה. גם הוא הבליט את העומק הטמון כאמור דרך כלל בדברי ר' עקיבא – שהוא לדעת האר"י "שורש תורה שבעל פה" – כעומד בבסיס העילה לנמנום הקהל, אם כי פרשנותו שונה מה"תפארת ציון" הנ"ל בשני הבדלים קלים: לדידו הקושי לא נבע מן הצרות שבתקופה אלא רק מעומק הדברים; ולדידו מה שביקש ר' עקיבא היה זירוזו ועידודו של הקהל לקליטת דברים עמוקים. הציבור, שכנראה היה מנוסה זה כבר בעומק אמירותיו של ר' עקיבא, סבר שדבריו הם מעל להשגתו, ולכך "ברח" מהם, לפי שסבור היה שאין לו בהם תפיסה. ביקש אפוא ר' עקיבא לומר לשומעיו, שגם להם נוגעים הדברים, בחינת: "מתי יגיעו מעשי למעשי אבותי" (תנא דבי אליהו רבה, כה).

עניין זה מדויק לדידו בסגנון לשון המדרש: "מה ראתה אסתר", ולא במה "זכתה" אסתר! רמז יש בכך שכוונת המדרש לנחישותה, לבטחונה העצמי של אסתר במעשה שהיא עושה – בזה היה שורש הצלחתה. ומעתה צא ואמור: כשם שחישבו את כל שנות שרה

לטובה, לא רק השנים המאוחרות אלא גם הראשונות, כולל אפילו בת ז' ובת כ', וכולן לטובה, כך גם פירשה אסתר, שעל אף המוזרות שבדבר, ודאי זימן לה הקב"ה בכוונת מכוון את הצלת ישראל דווקא באופן זה. הוא שבא אם כן ר' עקיבא לומר לשומעיו: כשם שלמדה אסתר משרה – ודימתה מעשי בנים ובנות למעשה אבות ואמהות, כך ראוי הוא כל אחד מכם לחבר מעשיו והבנתו התורנית למעשי אבותיו והבנתם התורנית; כל אחד, אף לדברי תורה הגבוהים. אכן מיותר לומר, שגם בפירושו, עצם ההשוואה שרה-אסתר, על אחת כמה וכמה עניין השוויון המספרי, אינו מקבל ביאור.

טעם שלישי, שגם הוא מיקד תשומת לב בר' עקיבא עצמו, ניתן בספר "ילקוט יהודה". שם שב לעניינה של התקופה הקשה וגרס כי כתוצאה מאותן צרות קשות ונוראות של הדור, בא הציבור לכלל יאוש ואף לכלל פקפוק בעניינם של שכר ועונש. ביקש אם כן ר' עקיבא לעודדם, תוך שהוא מבהיר להם שלעיתים שכר ועונש אינם עניין לטווח קצר ומיידי אלא לטווח ארוך, וכפי שזכותה של שרה לא תוגמלה אלא רק שנים רבות אחרי כן, אצל אסתר, והוא הדין עתה; והרי זה בבחינת "עקיבא ניחמתנו" שבשלהי מסכת מכות. ומכל מקום, אף כאן עניין הזיקה, כמו גם עניין המניין, לא התבאר.

טעם רביעי נתן החתם סופר, ב"תורת משה" שעל התורה, על אתר, ולדידו היתה זו תוכחה מוסרית. ביאר החת"ס כי ככלל, אצל רוב הבריות, הלילה אינו מנוצל, ואילו אצל הצדיק – גם בלילה, כל מעשיו לשם ד'; הוא שאמר שלמה בשלהי משלי, בדברו על "אשת חיל": "ותקם בעוד לילה ותתן טרף לביתה". דוגמה מופתית לאשת חיל כזו היתה שרה אמנו, ולא בכדי נאמר עליה ששנותיה היו מלאות, תמימות. הוא שנאמר "שני חיי שרה" – "שני" [2], לשון כפל, הן הימים הן גם הלילות. כשרצה אם כן ר' עקיבא לעורר את המנמנים, אמר להם שזכתה אסתר למלוא הק"ז בזכות שרה שהיה לה מלוא הק"ז. יש להחשיב אם כן היטב את הזמן, להעריך אותו, ובוודאי שלא לנמנם ביום! ומעין זה נמסר משמו של אחד מהאדמו"רים לבית גור, שביאר כי ר' עקיבא הבהיר לתלמידיו עד כמה חשובה ההשקעה, עד כמה חשוב ניצול הזמן: עובדה, כל שנה של שרה היתה "שווה" מדינה לאסתר, אם כן כל חודש היה "שווה" עיר, כל יום – רחוב, כל שעה – בית, כל רגע – חדר, ואתם מנמנים?! ור' דברים קרובים גם אצל רח"י גולדויכט, ב"אסופת מערכותיו". ועדיין הדברים רופפים, שכן כלל לא הובהרה לא הזיקה בין הדמויות אף לא הקשר הממשי שבין המספרים, האקראיים לכאורה.

היה אפשר לכאורה להציע טעם חמישי, שיסודו במיקומו של נמנום על שרה ההלכה. הנמנום – כשר הוא או פסול? מחד גיסא, הלכה פסוקה היא שהנמנום בבתי המדרשות מגונה עד למאוד. כך הלוא נאמר במדרש אליהו רבה (מהדורת ר"מ איש שלום, פרשה יד ד"ה יודע היה אהרן; וכן בילקוט שמעוני כי תשא, רמז שצא):

יהא אדם נאה בביאתו לבית המדרש, כדי [שיהא] אהוב למעלה ונחמד למטה ולעיני הבריות, כדי שימלא את ימיו. יהא אדם חסיד בישיבה, בישיבתו בבית המדרש, כדי שיהא אהוב למעלה ונחמד למטה ולעיני הבריות כדי שימלא את ימיו. ירבה אדם דברי תורה, שאין לך שכר גדול יותר מהן. יהא אדם שואל ומשיב בישיבתו בבית המדרש כדי [שתרבה] חכמתו בידו, [וכדי] שלא יבא לידי תנומה [שנאמר וקרעים תלביש נומה (משלי כג, כא)], לפי שאין לך מידה קשה בעולם אלא המתנמנם בבית הכנסת ובבית המדרש, [ולא זו בלבד, [אלא] מתוך שהוא אוכל ושותה [יבוא] לידי תנומה, שנאמר פן תאכל ושבעת וגו' (דברים ח, יב)].

כדי כך מגיעים הדברים: "אין לך מידה קשה בעולם אלא המתנמנם בבית הכנסת ובבית המדרש!"

ואין הדברים מליצה בעלמא, אלא הלכה פסוקה וברורה, שכן זו לשון הרמב"ם בהלכות תלמוד תורה (ד, ט) ולשון הטור ביורה דעה (סימן רמו):

אין ישינים בבית המדרש, וכל המתנמנם בבית המדרש חכמתו נעשית קרעים קרעים, וכן אמר שלמה בחכמתו וקרעים תלביש נומה, ואין משיחין בבית המדרש אלא בדברי תורה בלבד, אפילו מי שנתעטש אין אומרים לו רפואה בבית המדרש ואין צריך לומר שאר הדברים, וקדושת בית המדרש חמורה מקדושת בתי כנסיות.

אם נזכור שכך בדיוק עשו אותם "שומעי" דרשה, המנמנים, הרי תעלה בירינו שלא עניין פעוט עומד היה לפני ר' עקיבא, שכן נמנום שכזה – פסול הוא בתכלית.

ברם לעומת זאת יש גם נמנום שאינו פסול, ויש אפילו נמנום חיובי. כך מספרים חכמים במסכת בבא מציעא (פג ע"ב):

רבי אלעזר ברבי שמעון אשכח להווא פרהגונא [רש"י: ממונה של מלך], דקא תפיס גנבי [רש"י: בודק אחריהן ותופסן], אמר ליה: היכי יכלת להו [רש"י: להבין תחבולותם], לאו כחיותא מתילי [רש"י: וכי לא כחיות נמשלו, שמתחבאות ביום במסתריהם], דכתיב בו תרמש כל חיתו יער? איכא דאמרי מהאי קרא קאמר ליה: יארב במסתר כאריה בסוכו (תהלים י), דלמא שקלת צדיקי ושבתק רשיעי? אמר ליה: ומאי אעביד? הרמנא דמלכא הוא [רש"י: מצות המלך היא!] אמר: תא

אגמרך היכי תעביד; עול בארבע שעי לחנותא [רש"י: שהיא שעת סעודה, והכל נכנסין בחנויות וסועדין], כי חזית איניש דקא שתי חמרא וקא נקיט כסא בידיה וקא מנמנם, שאול עילויה – אי צורבא מרבנן הוא וניים, אקדומי קדים לגרסיה [רש"י: השכים בעוד לילה, ולכך הוא מנמנם]; אי פועל הוא [רש"י: שכיר יום], קדים קא עביד עבידתיה; ואי עבידתיה בליליא [רש"י: אומן שמלאכתו בלילה] – רדודי רדיד [רש"י: מותח חוטי נחושת וברזל לעשות מחטין, ואומנותו בלילה]; ואי לא – גנבא הוא [רש"י: ולכך הוא ישן, שניעור בלילה לארוב עוברי דרכים, או לחפור בתים], ותפסיה.

מכאן, שאין פסול לצורבא מרבנן שמנמנם בשעות היום; אדרבה, הדבר נובע משקידתו בלילה על לימודו.

יתרה מזו, לא רק שיש מצבים בהם אין פסול בנמנום, יש מצבים שהנמנום מבורך, תכליתי ומועיל, שכן כך שנינו בברכות (ג ע"ב) ביחס לדוד המלך:

אמר רב אושעיא אמר רבי אחא, הכי קאמר [דוד]: מעולם לא עבר עלי חצות לילה בשינה. רבי זירא אמר: עד חצות לילה היה מתנמנם כסוס [רש"י: עוסק בתורה כשהוא מתנמנם, כסוס הזה שאינו נרדם לעולם, אלא מתנמנם ונעור תמיד], מכאן ואילך היה מתגבר כארי. רב אשי אמר: עד חצות לילה היה עוסק בדברי תורה, מכאן ואילך בשירות ותשבחות.

אם כן לדידו של ר' זירא, לא זו בלבד שהנמנום אינו מגונה – אדרבה, זו דרכו לכתחילה של דוד, העוסק בתורה תוך כדי נמנומו.

סוף דבר: יש נמנום מגונה ויש נמנום מעולה; הכול שאלה של מקום, של זמן ושל תוכן.

אפשר אם כן שלכך כיוון אותה שעה ר' עקיבא כאשר ראה אותם מנמנמים במהלך הדרשה שבבית הכנסת. אמר להם שיש דברים הניתנים לניצול לטובה ולרעה; הכל תלוי באדם. שנותיה של שרה, אף הפשוטות ביותר, היו כולן לטובה; כל הקכ"ז; אף אסתר ניצלה עד תום את מלוא שררתה על קכ"ז מדינות. יש שנים לטובה ויש שנים שאינן לטובה; יש שררה שלטובה ויש שררה שאינה לטובה; הכול בבחירתו של אדם. והוא הדין לנמנום – יש לו מקום ויש לו זמן; לא עתה.

ועדיין דומה, שגם אם לא גרע ביאור זה מקורמיו, גם אינו טוב מהם, ועדיין נותרו הדברים, במידה רבה, סתומים וחתומים.

טעם נוסף, ושישי, שאפשר לומר בזה, אף הוא על דרך ההלכה, ידגיש את עיקר חסרונו של הנמנם: היעדר סברה והיסח הדעת. בכמה וכמה סוגיות ש"ס (תענית יב ע"א-ע"ב; מגילה יח ע"ב; יבמות נד ע"א-ע"ב; נדה סג ע"א) שבו ונשנו דברי רב אשי:

היכי דמי מתנמנם? אמר רב אשי: נים ולא נים, תיר ולא תיר, דקרו ליה ועני, ולא ידע אהדורי סברא, וכי מדכרי ליה מדכר. [רש"י: אם צריך ממנו דבר שצריך הרהור, אינו יודע לומר בעוד שמתנמנם; וכי מדכרו ליה – כזה שמעת – מדכר].

המנמנם, אותה שעה דעתו אינה צלולה עליו כדבעי, אם כי לא קשה להשיבו לסברתו.

דוגמה נאה לעניינינו זה של נמנם, שהוא בבואת קושי ההבנה, אנו מוצאים בירושלמי יבמות פ"א ה"ב (דף ג ע"א-ע"ב):

ר' יעקב בר ארי בשם ר' יהושע בן לוי: מעשה שנכנסו זקנים אצל ר' דוסא בן הרכינס לשאול לו על צרת הבת. אמרו לו את הוא שאת מתיר בצרות? אמר לון, מה שמעתון, דוסא בן הרכינס? אמרו לו בן הרכינס. אמר לון, יונתן אחי הוה, בכור שטון, ומתלמידי בית שמאי, היזהרו ממנו, שלש מאות תשובות יש לו על צרת הבת. אזלון לגביה. שלח וכתב ליה: היזהר, שחכמי ישראל נכנסין אצלך. עלון, ויתיב להו קומוי. הוה מסביר להון ולא סברין, מיסבר להון ולא סברין. שריין מתנמנמין. אמר להן: מה אתון מתנמנמין? שרי מישדי עליהון צרירין. ואית דמירין, בחד תרע עלון ובתלתא נפקין; שלח, אמר ליה: מה שלחת לי בני נש בעו מילף ואמרת לי אינון חכמי ישראל?! אתו לגביה, אמרון ליה: את מה את אמר? אמר להן על המדוכה הזאת ישב חגי הנביא והעיד שלשה דברים: על צרת הבת שתינשא לכהונה ועל עמון ומואב שהן מעשרין מעשר עני בשביעית ועל גירי תדמור שהן כשירין לבוא בקהל. אמר, תלון שני עיני דניחמי לחכמי ישראל. ראה את רבי יהושע וקרא עליו: את מי יורה דיעה, זכור אני שהיתה אמו מולכת עריסתו לבית הכנסת בשביל שיתדבקו אזניו בדברי תורה. את רבי עקיבה וקרא עליו: כפירים רשו ורעבו, מכירו אני שאדם גיבור בתורה הוא. ראה את רבי לעזר בן עזריה וקרא עליו: נער הייתי גם זקנתי, מכירו אני שהוא דור עשירי לעזרא, ועיניו דמיין לדידיה. אמר רבי חנינה דציפורין: אף רבי טרפון הוה עמהן, וקרא עליו כהדא דרבי לעזר בן עזריה.

הוא שאמרנו: נמנם והיעדר סברה מצרניים הם זה לזה. ומכאן צמיחתן של כמה וכמה נפקויות הלכתיות – לענייני תפילין (או"ח סימן מד), פסח (או"ח סימן תעה), תענית

(או"ח סימן תקסד) ועוד – שבשורש עניינן יסוד זה של משקל הנמנום, באיזו מידה הוא היסח דעת נור' גם בספר "האמונה הרמה" לראב"ד, מאמר שני – העיקר החמישי ד"ה כתוב מעיד על "נבואה מנומנמת" אצל בלעם ובחלום נבוכדנצר. אף זו: הנמנום, כשעת דמדומים הוא משול. בין לבין, לא מוכרע, מעין הגדרת שקיעת החמה או הנץ החמה. וכך לענייננו – אף אצל שרה מזה ואצל אסתר מזה קרו דברים בהיסח הדעת והיו דברים שלא הוכרעו זמן רב. שנותיה של שרה גם נקטעו באיבן, כבהיסח הדעת, מחמת העקידה; חלק משנותיה גם היו זמן רב בבחינת נמנום, עדיין לא הוכרעו אם לטב אם למוטב. אותה שעה, עדיין היו אלה שנים "מנומנמות", נעות לכאן ולכאן, ולא מוכרע אם לפרשן כשינה או כערות, ורק לבסוף אמרו עליהן – כולן לטובה. וכך גם מניין מדינותיה של אסתר – לא בהן ניתלו אלא באו לה כבהיסח הדעת על ידי אחשורוש. אמור מעתה: היסח הדעת עשוי להיות לברכה – כלאסתר, ועשוי להיות לרועץ – כלשרה שנקטפה, או לטובה, כלשרה, שלבסוף "כולן תמימות". דעו אפוא, אומר להם ר' עקיבא, מהו טיב נמנומכם-אתם. דא עקא, אף ביחס לביאור זה, דומה שיהא זה נכון וצודק לומר כי אמנם לא גרע מיתר הביאורים, ברם גם אינו טוב מהם.

*

ניתוח מגוון זה של שש פרשנויות, עשוי להיות מוצג על רקע של שוני בדגשים חינוכיים. הליכה במתווה כזה תעלה שאחדים מן הפרשנים מסכים – גם אם בעקיפין, כדרכם – את תשומת לב המורה להכרח ההתחשבות בדור, הן באיכות האנושית של הלומדים שלפניו הן בתקופה ההיסטורית שהוא נמצא בה. המדרש מלמד, לדעת פרשנים אלה, כי אינו דומה קהל מלומד לקהל שאינו כזה וכי אינה דומה שעת שלווה ורגיעה לשעת משבר ומצוקה. להווי ידוע – מדריך הפרשן את המורה – שאי-קליטת מסרים לימודיים אינה מלמדת תמיד על היעדר רצון. פעמים שאכן "אי אפשר" לקלוט, אם מסיבות אישיות ואם מסיבות קיבוציות. במקרים כאלה אל לו למורה לבוא בטענות לשומעיו אלא להתמודד בדרך של ביטחון, אמונה והחדרת מוטיבציה, גם – ודווקא – בשעת משבר. זה מה שהבליטו ה"תפארת ציון", רבי צדוק הכהן מלובלין ו"ליקוטי יהודה", איש איש וסגנונו. פרשנים אחרים, כ"חתם סופר", נתנו במקביל את דעתם החינוכית להיבטי תוכחות מוסריות: הוראה על ניצול מיטבי של הזמן; הצבעה על יכולת האדם לבחור תמיד בטוב ולהטות כל מעשה לחיוב; ודרישה לשמירה קפדנית על אורחות הלכה. בין כך ובין כך הצד השווה למכלול פרשנויות אלה, שיש בהן אמנם אמירה חינוכית אך במקביל הן מותירות בעינם את הקשיים הטקסטואליים שהצבענו עליהם. לשון אחר: מוצבת קומה שנייה, אידיאולוגית וחינוכית, אך זו חסרה את הקומה הראשונה, המסד.

ג: על גילוי טפח וכיסוי טפחיים

דומה כי אפשר, אולי אף הכרחי, להלך בנתיב שונה לחלוטין; לא לנסות ולעייל פילא בקופא דמחטא ולאמץ זיקה כשאין זיקה, אלא לומר: אדרבה! אפשר שאכן דינם של הדברים להישאר – ובמכוון – לא ברורים.

הן שאלה מרתקת אופפת אלפי שנות חינוך וריבואות אנשי חינוך: באיזו מידה מותר למחנך להשתמש בגימיק ובפרובוקציה לצורכי הוראה? באיזו מידה לגיטימי להפעיל מניפולציה על התלמיד? באיזו מידה, אם בכלל, מותר לומר לו דברים שהם נכונים אך לא מדויקים; דברים שישתמעו לו באופן אחד כשהדובר מתכוון לאופן אחר? כל אלה שאלות שאינן חדשות, וימיהן כנראה כימי עולם;⁶ כל אלה גם אינן שאלות שהמענה להן הוא חד-משמעי, אולם יש מקום לנסות ולדלות מן המקורות מענה ערכי ומוסרי על "עולמם של חכמים" בנידון.

נקדים ונאמר שבעולם המחקרי העכשווי נידונה לא פעם סוגיית הגירויים המעוררים את התלמיד להקשבה, להשתתפות ולהפנמה, ועניינו של גורם ה"הפתעה" שולב גם הוא באותה מערכת. L. Gage & D. C. Berliner⁷ הבחינו בין סוגים שונים של תופעות בגירויים המעוררים תשומת לב מיידית של המתנסה: תכונות פסיכופיסיולוגיות, תכונות ריגוריות, פערים, מורכבויות, אי בהירויות ואי התאמות וכן מילים המעוררות תגובות רפלקסיביות, והמלמד נדרש לבחור את הגירוי המתאים ללומד/ללומדים שלפניו. את הגירויים שיש בהם פוטנציאל לעורר למידה, מסווגות ר' גלובמן וע' קולא,⁸ לשלושה, על פי תגובות הלומד במפגש עימם: הפתעה – המעוררת תשומת לב מיידית; השוואה – הכוונה קלה עשויה לעורר תשומת לב לבעיה; שגרה – הלומד, מעצמו אינו רואה כל בעייתיות. ובאשר לקטגוריית ההפתעה, הניצבת בראש, הרי יש להבחין בה בשני אפיונים: תופעות הנוגדות לכאורה את ההגיון, את הניסיון; עצמים ותופעות שזהותם אינה נהירה למתבונן. יש כמובן לתת את הדעת לעובדה שמחקרים אלה לא הושתתו על בחינה פילוסופית, אתית ואידיאולוגית, אלא בחנו את "התוצר", את האפקטיביות מבחינה קוגניטיבית, מבחינה רגשית ומבחינה חברתית. מוקד תשומת ליבנו לעומת זאת הוא דווקא ההיבט הערכי והמוסרי, אך אין ספק שממד האפקטיביות הוא תמיד מסד ראשון במעלה. ואחר שהמחקרים העכשוויים הצביעו על מידת האפקטיביות ואף דירגו וניתבו אותה להיבטים רצויים, נוכל לנסות ולהקיש מן העכשווי והמחקרי אל

6 ר' מ' ברויאר, "על האמת בחינוך", המעין, תשרי תשכ"ח, עמ' 3-18 = אסיף – מפרי העט והעת, ירושלים תשנ"ט, עמ' 260-276.

7 Gage L. & Berliner D. C., Education Psychology, Boston 1984 (3rd edn)

8 גלובמן ר' וקולא ע', ושיודע לשאול, תל אביב תשנ"ג, פרק ב, עמ' 69-70.

הקדום והסמכותי. עתה אמור: ייתכן שמתודה זו עצמה, של גורם ה"הפתעה", באפיונה המחקרי הראשון, היא היא שהוכרעה על ידי התנאים הנ"ל, ר' עקיבא ורבי. נפתח דווקא ברבי. לאותו מדרש שהזכרנו לעיל – "ששים רבוא בכרס אחת" – מצויים שני נוסחים עיקריים. במדרש שיר השירים רבה, הנ"ל, מופיע נוסח דומה פעמיים – בפרשה ד (ד"ה עיניך יונים) ובפרשה א (ד"ה רבי היה). המבנה בשניהם זהה: רבי דורש, הצבור מתנמנם, הוא מבקש לעוררן ואומר: "ילדה אשה אחת במצרים ששים רבוא בכרס אחת", תלמיד בשם רבי ישמעאל ברבי יוסי תמיה עליו – הייתכן? ורבי משיב לו: "זו יוכבד, שילדה את משה, ששקול כנגד ששים רבוא, שהם כל ישראל" ומעגן טענתו בכתובים.

ברם לאמיתו של דבר אותו דרש מופיע בשני מקורות אחרים, מקבילים, וזאת במבנה אחר, שונה משמעותית. במכילתא דרבי שמעון בר יוחאי (פרק טו), ומעין זה גם במדרש תנאים, לדברים (פרק יא), הובאו הדברים בלשון זו:

וכבר היה רבי יושב ודורש שילדה אשה מישראל רבוא ששים בכרס אחת, ונענו תלמידיו באותה השעה ואמרו: מי גדול צדיק או כל אדם? אמר להן צדיק. אמרו לו: במה? אמר להן, מצינו שילדה יוכבד אמו של משה את משה, ששקול כנגד כל ישראל.

לענייננו נוכל להבחין בשלושה הבדלים משמעותיים, בין סגנון נוסח זה, הישיבתי, לנוסח המקביל הנ"ל, הקהילתי: ראשית, לפי נוסח זה הציבור אינו מנמנם והדברים אינם נאמרים במגמת הפתעה והערת ישנים; שנית, כלל לא מצוין שהדברים נאמרים בציבור כללי – אדרבה, נראה שהם נאמרים בחוג פנים-ישיבתי, של הרב ותלמידיו; שלישית, פרשנות רבי לדבריו נאמרת לכתחילה, כחלק משקלא וטריא ענייני, כמענה וכהסבר לקושי התלמידים.

אם לא נבקש להכריע כאחד מן הנוסחים אלא נבקש דווקא להעמידם זה לצד זה, דומה שכך צריכה להיראות השתלשלות הדברים: אימרה זו – "ילדה אשה מישראל ששים רבוא בכרס אחת" – היתה שגורה על לשונו של רבי עד שהיה נזקק לה לעיתים מזומנות. כאשר נאמרו הדברים בישיבה ונראו מופלאים לתלמידיו, שאלוהו עליה וביאר להם את הרמוז בהם: לא ששים רבוא ממש, אלא מעין ששים רבוא – משה השקול כנגד כל ישראל. ברם לעיתים נזקק רבי לאותה אימרה במסגרת דרשותיו, כשראה קהל מנומנם ורצה להעירו, וכאן סבר לומר להם במכוון דברים סתומים מעט, חתומים מעט ומפתיעים הרבה, על מנת לעוררם, על מנת להשאירם בתמיהה. אלא

שבמקרה הזדמן לשם באחת הפעמים מי מתלמידיו – רבי ישמעאל ברכי יוסי, והוא לבדו שלא הסתפק באמירה המזורה ותבע מרבי את ביאורה, עד שנענה לו. דוק בנוסח המדרש: "היה שם אחד מן התלמידים." השואל, התלמיד, לא נמנה אפוא על קבוצת השומעים הרגילה אלא הזדמן לשם במקרה, ואילו דרך כלל היו אלה "בעלי-בתים" שנמנו עם קהלה הקבוע של הדרשה. התנהל שם במקביל שיח בשתי רמות: בעלי הבתים התעוררו מנמנום, שכן רבי ידע לנצל היטב את מומנט ההפתעה כהיבט דירקטי מתוחכם; ואולם התלמיד, שהכיר את רבו, ידע שוודאי יש בדברים עומק, ואותו רצה לחשוף.

לא בכדי נזכר אם כן התלמיד בנוסח המדרש הקהילתי, שכן שם אכן היה חריג; חריג בנוכחות, חריג בשאלה וממילא גם בתשובה. לא כן בנוסח המדרש הישיבתי, שם לכתחילה היה ברור לרבי שלא יהיה אפשר להותיר דברים כפשוטם וכחלק שגרתי של תהליך הלמידה הבית-מדרשי אמר הוא את שאמר, שאלו הם את ששאלו, ושוב השיב את שהשיב.

אם כנים אנו בזה, הרי נמצאת אומר שאמירה מעין זו הרי היא בבחינת מגלה טפח ומכסה טפחיים. לעיתים נותרים הדברים בטפח המגולה בלבד – בהשמעת אימרה הנשמעת כסיסמה, ולעיתים נחשפים יתר שני הטפחים – והאימרה מפוענחת כדבעי. דומה כי כך הדבר גם בנידון דידן: קכ"ז שני חיי שרה – קכ"ז מדינות אסתר, אם כי בשני הבדלים: סוג ההפתעה וזהות השואל. ראשית, בעוד שדרשת רבי מתמיהה ומעוררת, משום שהיא נוגדת את המציאות הטבעית והיא אכן "מופרכת", הרי דרשת ר' עקיבא מבוססת על עובדות מפורשות: קכ"ז שנים לשרה, קכ"ז מדינות במלכות אחשורוש [ואסתר]. העובדות במקרה זה אינן "מופרכות" אלא רק הקשר בין שני הנתונים הוא הנתון הסברה רעיונית, והרי זה מעין ההבחנות העכשויות בין סוגי ההפתעה. שנית, שלא כמקרהו של רבי, אצל ר' עקיבא, לא נכח תלמיד שישאל, ובידינו לא נותר אפוא לדורות אלא רק נוסח קהילתי-סיסמתי. לא זכינו שיגיע לידנו נוסח ישיבתי-מפוענח. שכן בדיוק כמו רבי גם ר' עקיבא נהג להשמיע אמירותיו בהזדמנויות שונות ולקהלים שונים, כולל גם אמירתו: "מה ראתה אסתר שתמלוך על מאה ועשרים ושבע מדינות? אלא תבוא אסתר שהיא בת בתה של שרה שחייתה קכ"ז ותמלוך על קכ"ז מדינות." במסגרות פנים-ישיבטיות נידונו הדברים כדבעי, ודאי שאלו עליהן את כל התמיהות שהעלינו לעיל, וחזקה על ר' עקיבא שהשיב עליהן בטוב טעם, אם – מה שסביר פחות – באחת מהדרכים הנ"ל, ואם – מה שסביר יותר – בדרך משלו, החושפת לתלמידים את הטפחיים המכוסים. ברם לעיתים הוצעו הדברים גם במסגרות ציבוריות-קהילתיות, וכאן אכן הושמעו הדברים כסיסמה, חתומים וסתומים, מוזרים ומפתיעים, ובעיקר – מעוררי ישנים. ומכאן למדנו שהשימוש ברכיב "ההפתעה המעוררת" – לגיטימי.

*

אם כך הדבר, אזי לקח חינוכי חשוב לפנינו: רשאי מחנך להשתמש, גם אם במשורה, בגימיקים חיצוניים, כאלה שיקיצו נרדמים, כאלה שיעוררו תשומת לב, גם אם חיצוניותם של דברים תמוהה ומוזרה, לא נהירה לשומעיה, אף אינה מתקבלת כלל ועיקר על דעתם. בחינת: "לא אמרה רבי יהושע אלא לחדר את התלמידים" (נזיר נט; ור' גם ערובין יג), אף שאינה אמת⁹ ואינה מדויקת אלא "שהיה מבקש לזרז את התלמידים" (תוספתא אהלות טז, ח).

מה לך טובה, לעניין זה, מלשונר-הזהב של הרמב"ם, בהלכות תלמוד תורה (ד, ו) המבהיר כי "יש לרב להטעות את התלמידים בשאלותיו ובמעשים שעושה בפניהם כדי לחדדן וכדי שידעו אם זוכרים הם מה שלמדו או אינם זוכרים, ואין צריך לומר שיש לו רשות לשאול אותם בענין אחר שאין עוסקין בו, כדי לזרזם".¹⁰ דוק: להטעות בשאלות ובמעשים,¹¹ כדי לחדדן וכמותם כנראה גם האירוניה וההומור, הגזומה והמבדה, ואפילו הגערה וההכלמה,¹² הנטועים לא פעם בסגנונם של חז"ל.

9 דוגמה מעניינת ביותר לעניין כזה, קיצונית ומרחיקת-לכת במידה רבה, שהיא אף הוראה הלכה למעשה, אנו מוצאים בעניינה של אישה סוטה. בבבלי סוטה ז ע"ב נאמר כי כאשר מבקשים לשכנע אותה שתודה, מזכירים לה כי כבר גדולי עולם חטאו, אלא שהם חטאו – והודו, ומן הראוי שגם היא, אף אם חטאה, תהלך בעקבותיהם. כאשר הרמב"ם, בהלכות סוטה ז, ב מזכיר את העניין, הוא מזכיר שלושה אירועים מעין אלה, אשר אירעו עם "גדולים ויקרים": יהודה ותמר, ראובן ופילגש אביו וכן אמנון ואחותו [והמאירי, בסוגיה על-אתר, מוסיף גם את דוד ובת שבע]. ביחס לראובן, מוסיף הרמב"ם שתי מילים: "ראובן ופילגש אביו – על פשוטו". רוצה לומר, מספרים לה "פשוטו" של מעשה ראובן, כפי שהכתובים עצמם מעידים עליו. הכסף משנה שם מבהיר כי אכן אין זה אלא המקרא, אך "לפי האמת חס וחלילה מלומר כן על אותו צדיק". כך גם מדגיש הרמ"א, בשו"ת סימן יא, כי מה שאומרים לה, הינו – אליבא דאמת – הוצאת שם רע על ראובן, שכן יש בכך הכחשת מקרא לפי תפיסת חז"ל. אמור מעתה: הגם ש"האמת" שונה בתכלית, עם זאת אומרים לה מה שאינו אמת, ובלבד שתשתכנע ותודה. היש לך מגיפולציה חינוכית ומעשית גדולה מזו?

10 וכפי שמציינים נושאי-כליו על-אתר – כסף משנה, מגדל עוז ור"י קאפח – תימוכיו בסוגיות רבות בש"ס. ור' בראור, "לחדר את התלמידים": מטרות פדגוגיות בבית מדרשם של תנאים ואמוראים, המעין, טבת תשס"ו, עמ' 18–28.

11 על הדמיון ועל השוני בין שאלות החידוד של חז"ל ובין שאלותיו האירוניות של סוקראטס, ר' ע"א סימון, 'על משמעותה החינוכית של "האירוניה הסוקראטית"', ספר דינבורג, ירושלים תש"ט, עמ' 344.

12 רמב"ם, הלכות תלמוד תורה ד, ה: "אם ניכר לרב שהם [התלמידים] מתרשלין בדברי תורה ומתרפין עליהן... חייב לרגז עליהן ולהכלימן בדברים, כדי לחדדן"; שו"ת חוות יאיר, סימן קנב: "מותר לרב לדבר אל תלמידו לקנטרו על מיעוט הבנתו לסיבת התרשלותו"; ור' מאמרי 'לשאלת השימוש בכינויים וב"שמות" בחיים הצבאיים', עוז – א, שעלבים תשנ"ד, עמ' 125–155; ומאמרי "זרוק מרה בתלמידים" – מדיניות חינוכית מחויבת? / תחומין, כו (תשס"ו), עמ' 252–261.

מיותר לומר שמדיניות כזו אינה עניין לשגרה. היא אינה דרך ליומיום ויש להפעילה רק אחר גיבוש מערכת עניפה של שיקולים. היא אינה ראויה לרבים ולתמיד, יש להתאימה לגיל ולרמה, ליכולת ולרקע, לידיעות מוקדמות, לתחומי עניין, לניסיון מוקדם, לגורם הזמן, למישור חברתי ותרבותי ועוד, וצריך אפוא לתכננה ולמקמה במחשבה תחילה. ועם זאת, ולעיתים נדרשות, היא מותרת ואף רצויה, ובלבד שתיעשה בחכמה וביראה; והרי זו הלכתא רבתא לרבנן ותלמידיהון.

הבה נדבר על מפגש

עפר זהבי

*In aesthetic seeing,
you love a human being
not because he is good,
but rather, a human being is good
because you love him.*

M. Bakhtin

הקדמה

את דרך הצגת הדברים אני מציע להתחיל מהערה על המצב כאן ועכשיו ואנסה לסיימה במצב שאף הוא כאן ועכשיו. אלא שבסופו של דבר נפענח את המצב הזה כאן ועכשיו אחרת ונתייחס אליו באופן שונה. שונה מכפי שהתחלנו, ולא באופן בלתי משמעותי. במהלך הדברים כפי שיתחוויר אני מבקש לנתח מושג חדש. אינני מתכוון לעשות כן בדרך רגילה כפי שמתחייב מהמתודה ההגותית הקלאסית. ניתוחו של המושג המדובר יהיה דרך זימון דוגמאות ומחשבה על משמעותן. דוגמאות שנעשה בהן שימוש רוח במושג זה. מושג זה הוא בבחינת "רז" לעת עתה. ויהי כך.

על המצב

בכל תקופה ובייחוד בתקופות קשות לנו, כשאנו מרגישים שאובדת לנו הדרך – יש לנו החינוך כמוצא. החינוך נשלף משרוולנו כמעשה קוסם; כשק חבטות או כמושיע (מובן שאין זו המצאה מקומית בלבד). אנו אומרים לעצמנו ובינינו לבין עצמנו כי אם נשקיע בחינוך, אם נחנך את הדור הצעיר כראוי ואם יהיו לנו מורים טובים יותר ישתנה המצב לטובתנו ונהיה מאושרים.

כשאנו מגלים פערים חברתיים וכלכליים גדולים המאיימים על קיומנו אנחנו מנסים לגשר עליהם – בעזרת החינוך. אנחנו ננייד את החלשים לכיוון החזקים (ולא נשכח את החזקים כמוכן) – בעזרת החינוך. כשאנו נתקלים בבעיות אתיות ומוסריות של חיילינו, נלמד אותם ערכים ומוסר ואתיקה – בעזרת החינוך. אם נחפוץ להיות מעצמה טכנולוגית נהפוך את ילדינו ואת הנוער שלנו למדענים ולממציאים – בעזרת החינוך. אם יחסרו לנו אינטלקטואלים ואנשי רוח, נלמד את ילדינו נכסי תרבות – בעזרת החינוך. כדי למנוע אלימות ברחובותינו וכלפי הגר והזר אין עלינו אלא להטיף לילדינו על סובלנות, הכרה ואי-אלימות שוב – בעזרת החינוך. החינוך תמיד בא לעזרנו. באמצעותו אנו יכולים להיגאל מצרותינו ומקשיינו, באמצעותו נהפוך את ילדינו למה שאנו רוצים שהם יהיו ובעזרתם נהיה מה שאנו רוצים וחולמים להיות. לכאורה זה מאוד פשוט. הנוסחה היא שאם נציב את המטרות הנכונות ונשקיע את התשומות הנכונות וכמוכן – אם נשתמש במורים הנכונים, אזי נצליח לחנך את ילדינו כראוי וגם באופן מהנה ונעים לכולנו. כך סוברים אנשי החינוך וכך סוברים העוסקים בחינוך. כך סוברים ההורים. כך סברו הכל שנים. עשרות שנים. מאה שנה ויותר. אלא שהמציאות טופחת על פנינו בכל פעם מחדש. כל אימת שאנו מנסים לשנות ולהמציא שיטת חינוך חדשה. לא רק על פנינו גם על פניהם של כל מי שעושה חינוך בעולם. אנו נוקטים שיטות ומעשים חינוכיים שונים ומגוונים. אנו מגדילים ומקטינים את התקציבים. והתוצאות נדמה לנו חומקות מבין אצבעותינו, לטוב ולרע. איננו מצליחים לעשות את מה שנראה לנו אפשרי. ברוב המקרים, איננו מצליחים לצפות את התוצאות של מעשינו. ובכל זאת אנו מתעקשים לחפש את ישועתנו בחינוך.

”חינוך הוא מה שנשאר לו לאדם, אחרי ששכח את כל מה שלמד בבית הספר.”¹

במשפט זה עשה שימוש אחד מאנשי המדע הבולטים שידעה המאה העשרים בתוך גילוי דעת על החינוך ובהדגישו כי אין הוא מסתמך על דבר זולת הניסיון שצבר כתלמיד וכמורה. אמירה זו יכולה להיאמר מפי כל אחד מאיתנו, בין שניסונו מתמצה בשנים שחבש את ספסל הלימודים ובין שהוא עתיר ניסיון כמי שעסק בחינוך ולימוד מתוקף מקצועו.

אין בכוונת המשפט לעיל לערער על נחיצות בית הספר אלא לערער על ימרת מי מאתנו המציב את בית הספר (על מוריו, מנהליו, מבנהו, בעליו, וכו') כאמצעי יעיל לעיצוב דמותו של התלמיד הבא בין כתליו וכמכשיר בידי החברה שהוא פועל בה. וכך מהרהר יאנוש קורצ'אק על מצב הנער המתחנך ועל המצופה ממנו:²

1 A. Einstein, 'Out of My Later Years', Philosophical Library Inc., N. Y., 1950

2 י. קורצ'אק, "כיצד לאהוב ילדים", עמ' 15, הקיבוץ המאוחד, 1963.

”הציבור מסר לידך פרא צעיר כדי שתעצב את דמותו ותכשירו להיות נוח לעיכול, והוא מחכה – מחכה המדינה, הכנסייה, נותן העבודה בעתיד – תובעים, מחכים ועומדים על המשמר.”

כל זה אמור לעורר את השאלה היסודית ביותר הנוגעת לבית הספר ולציפיותינו ממנו. הוא מציב אותנו עירומים נוכח ההכרה שייטכן כי כל כוונותינו ומטרותינו החינוכיות כפי שהן מתבטאות בבית הספר אינן אלא אשליה או משאלת לב ללא אחיזה במציאות.

אולי הסיבה לכך היא שלכתחילה אימצנו לעצמנו נקודת מוצא שגויה ולא טרחנו לבודקה מעולם; אולי דבקנו בנקודת מוצא שהיתה תקפה ומועילה ולא עוד. למעלה ממאה שנה אנו פועלים בהנחה שאפשר לעצב את דמות ילדינו באמצעות בית הספר וברוך זו לשנות את החברה: אם רק ייעשו הדברים הנכונים; אם רק ילמדו את הדברים הנכונים. אם רק יופנו לשם כך המשאבים הנכונים; אם רק יהיו מורים ראויים. בית הספר נתפס כישות היכולה לכוון את תוצריו באופן דטרמיניסטי ומבוקר. זאת בניגוד מוחלט לנרמזו לעיל ולמה שכל אחד מאתנו מרגיש באופן אינטואיטיבי.

הבה נבחן דוגמה ממציאות מערכת החינוך בישראל. המערכת הישראלית שוקדת שנים רבות על הקמת בתי ספר תעשייתיים והפניית משאבים אליהם כדי לקדם באופן משמעותי את החינוך ליצרנות ותעשייה ולהכשיר את דור העתיד של אנשי התעשייה במדינה. בחינה מדוקדקת של הנושא אינה מעלה כל ראייה לכך שבוגרי בית הספר התעשייתי הפכו לאנשי ייצור ותעשייה או למקדמי התעשייה בארץ. הנתונים מצביעים שלהפך: בוגרי הפקולטות להנדסה ותעשייה בשנים החולפות הם ברובם בוגרי בתי הספר העיוניים של מערכת החינוך ויש מחסור חמור של פועלים ואנשי מקצוע בתעשייה לסוגיה מתוך כוונות ומטרות נכונות של תגבור החינוך המקצועי (בשנות ה-60 של המאה ה-20), נמצא החינוך התעשייתי מכלכל ופותר בעיות ומצוקות של מערכת החינוך והחברה, במטרות ובתוצאות השונות לחלוטין מהכנת דור העתיד של פועלי ומובילי התעשייה במשק. בתי הספר התעשייתיים והטכנולוגיים ובהם מגמות הלימוד העמלניות נעשו מקלט לנוער שלא מצא את מקומו במוסדות החינוך הנורמטיביים. בתי ספר אלה היו להזרמות שנייה ושלישית לתלמידים בסיכון עם קשיים לימודיים והתנהגותיים. אין מדובר בנערים שפנו לסוג זה של חינוך מתוך בחירה אלא למגיעים אליו עקב הנשרה, חוסר הצלחה וניכור שחוו בעברם הקצר. בתור שכאלה, הצרכים המיידים והדחופים של התלמידים מכתבים את סדר היום בבית הספר הרבה יותר מכל יעד ומטרה חינוכית שנקבעו מראש מתוך חזון ממלכתי רחב וראוי בפני עצמו (אך ראוי לציין שיש מגמות ערכיות ואזרחיות בקרב בוגרי מערכת החינוך שאינן קשורות בהכרח בהצבת מטרות ובהפניית משאבים ממוקדים לנושא מסוים).

על החינוך

נפתח בבחינת המושג המרכזי שמעניין אותי ושאלנו עושים בו שימוש מסיבי כאמור לעיל – החינוך, מערכת המוסכמות שלו ושפתו. אם נראה בחינוך ניסיון (מאורגן וממוסד) להשפעה מכוונת של אדם על אדם אחר, יקבל המושג משמעות רחבה מדי ולא מעניינת. נתמקד לפיכך בחינוך הממוסד, דהיינו בחברה, בקהילה, בכנסייה, בקבוצה או במדינה המארגנת את הפעילות החינוכית. אלא שאפילו אז לא תהיה ההגדרה ממצה דיה. עיקר ענייננו הוא הפעילות המתרחשת בתוך בתי ספר – כפי שאנחנו מכירים אותם זה מאה שנה ויותר. מובנו הלטיני של הביטוי לחנך – EDUCARE / EDUCERE³ – הוא להוביל, לממש, לפתח, להוציא לאור את הכוחות הפוטנציאליים הגלומים באדם. השימוש במונח זה איפשר במשך השנים לקפל בו משמעויות ממשמעויות שונות, ערכים לגווניהם ואידיאולוגיות למיניהן. החינוך יכול להיות פס כדרך לחיברות, כדרך לתירבות או כדרך לפיתוח הפוטנציאל העצמי של הילד. אלא שתפיסת בתי הספר והפעילות המתרחשת בו – החינוך – אינה מתאימה או איננה מצליחה לממש ולו אחת מהמטרות הללו. ההנחה שבית הספר פועל לחנך וללמד את הבא בין כתליו – להלן "הפרדיגמה החינוכית" – עומדת בבסיס כל הניסיונות הרעיוניים והפרקטיקות, ובכלל זה בהקצאת המשאבים. בתוך פרדיגמה זו אנו רגילים לומר שאם נבנה את בית הספר באופן מסוים, אם נספק תכנית לימודים מסוימת, אם נספק ערכים מסוימים, אם נכשיר את המורים באופן מסוים, אם נפקח על הנעשה בבית הספר, נעמיד תקנים מסוימים וכן הלאה – פעולות שיכוונו את דרכו של המתחנך בו, אזי יצא ממנו בוגר בעל אופי ואפיון מסוים. בית הספר מצטייר כמי שתפקידו לקלוט אליו את הינוקא ולהוציא אותו אל "החיים" מפותח, מלומד, מחוברת ומחונך אחרי כך וכך שנים. במבט מפוכח נגלה כי כל התהפוכות והשינויים שחלו לאחרונה לא חרגו ולא הציעו לחרוג מתפיסה זו של החינוך ושל בית הספר (בכלל זה גם הקוראים לחינוך הילד כישות אוטונומית); הם עסקו בעיקר בתפקיד בית הספר כאמצעי פוליטי, חברתי, תרבותי ואנושי. יתרה מזו, כה עמוק הושרשה הפרדיגמה בתודעתנו הציבורית, עד שפרצה את גבולותיו של שדה החינוך והיא משמשת לא אחת בסיס למטבעות לשון מסוג: "הפתרון לבעיה הוא החינוך", "צריך להשקיע יותר בחינוך", "החינוך הוא העתיד של המדינה", וכיו"ב.

לם דן במהומה הרעיונית והמעשית שגילה בשדה החינוך וניסה למצוא "עיקרון או שיטה הנותנים טעם לכל זה"⁴. יש בכך אכן הרהור וערעור משמעוטיים על כל הנעשה

³ Educere – to lead out, Educare – to rear, to nurture, in Van Cleve Morris, "Existentialism in Education", p. 105

⁴ צ' לם, "במערכולת האידיאולוגיות", עמ' 15, מאגנס, ירושלים, תשס"ב.

כאן. הרהור – על שום שהוא פותח בניסיון להתוות שיטה ועיקרון לכל מה שנעשה בשדה החינוך.⁵ ערער – כיוון שניסיונות אלה נראים בעיניו חסרי טעם ממקומנו כיום. אלא שאם ברצוננו לערער באמת ולשנות את תמונת המצב, נחוץ צעד מרחיק לכת יותר. ייתכן שהגיע הזמן לערער לא רק על הניסיונות הנ"ל אלא על נקודת המוצא אשר לאורה נעשו. עלינו לבסס נקודת מוצא ונקודת הבחנה חדשות באשר למתרחש בבית הספר – להתוות מעטפת לפרדיגמה חדשה. אימתי עלינו להחליף פרדיגמה אחת באחרת? לכאורה כאשר הקודמת אינה יכולה עוד לממש את יעדיה שלה, כשאין היא יכולה לתאר באופן הולם את הפעילויות המתקיימות במסגרתה, כשהמבנה שלה אינו יכול לעלות בקנה אחד עם שפתה ועם תכליותיה.⁶ תיאורו של לם את מצב שדה החינוך מכאן ומטרות החינוך והציפיות ממנו כפי שתוארו לעיל, מצביעים בדיוק על כך. אחד המדדים להכרה ביתרונה של פרדיגמה חדשה ובהתאמתה ליעדה הוא היכולת להסביר באמצעותה מגוון גדול יותר של תופעות בצורה נהירה יותר. מבחן הצלחתה הוא ביכולתה להמציא לנו כלים חדשים ויעילים יותר לטפל בתופעות שאנו פוגשים. הדברים המובאים להלן אינם אלא בבחינת פתח לדרך חדשה והזמנה לתגליות ולהמצאות חדשות בתחום החינוך.

כדי שנוכל לערער על השימוש ב"פרדיגמה החינוכית" בבית הספר יש לכפור בתקפותם של אבני הבניין לתפיסה החינוכית שנבנתה במשך השנים. קודם שנעשה כן יש להבהיר מהן אותן אבני בניין או הנחות יסוד המבססות את הפרדיגמה החינוכית. ובכן, במרכזה של פרדיגמה זו, על כל הגוונים והסוגים המתוארים בפירוט אצל לם, עומדת ישות אנושית אחת – התלמיד; למולו עומדת ישות אחרת, לעיתים אנושית ולעיתים לא, שתפקידה להשפיע עליו, להובילו, לשנותו, לפתחו וכן הלאה. תמונה זו מאפיינת את ההתרחשות העיקרית בבתי הספר למיניהם. הפרדיגמה החינוכית מבוססת אפוא על כך שבמעשה החינוכי בבית הספר קיים דפוס אחד וברור: יש מי שתפקידו ללמוד ויש מי שתפקידו ללמד (זאת בלי להיכנס לתחולת המושגים או לתיאור התפקידים). כל שיטה וניסיון חינוכי הביאו עימם צורה חדשה של תפקידים, סוג מסוים של יחס ביניהם או משמעות חדשה למילים, אך כולם שימרו דפוס זה בעקביות.

5 צ' לם (שם) מציע לעשות סדר במהומה הנ"ל דרך זיהוי האידיאולוגיות המנחות את הנעשה בבית הספר ואת ההשתמעויות החינוכיות הנובעות מכך.

6 תומאס ס' קון, "המבנה של מהפכות מדעיות", מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור, ישראל, 1977. בלשונו של קון, פרדיגמה מצויה במשבר, בין השאר בשעה שאנו זקוקים לאוצר מילים חדש, למושגים חדשים, לצורך פיענוח מצבי עניינים מסוימים ולצורך התוויית כיוונים שעד כה לא הלכו בהם. לענייננו, החינוך הממוסד הוא מסגרת פרדיגמטית הנמצאת במשבר.

הבה ניקח כמה מושגים משפת בית הספר, מהפרדיגמה החינוכית העכשווית. בנקל נמצא ששפתנו מכילה צמדי מושגים שהשותף לכולם הוא עצם הקיום של זוגות "פועל" ו"נפעל" / "מופעל (מתפעל)". זאת בהתאם לדפוס המורה והתלמיד או הלומד והמלמד.

<u>מורה</u> (מלמד)	<u>תלמיד</u> (לומד)
מחנך	מתחנך
בוחר	נבחר
מוביל	מובל
מנחה	מונחה
מפתח	מפותח
משנה	משתנה

הדבר המיידני שמתבהר הוא שה"פועל" תמיד מתחבר למורה וה"נפעל"/"מתפעל" מתחבר באופן מיידני לתלמיד. לעומתם נמצא גם מושגים אחרים שאינם פריקים באופן שכזה:

<u>מורה</u> (מלמד)	<u>תלמיד</u> (לומד)
	פוגש
	חושב
	מדבר
	משוחח
	מבין
	מספר

אפשר לראות שפירוק המושגים, מתוך שימוש בהטיות "פועל"/"נפעל", בקבוצה האחרונה לא עולה בהכרח בקנה אחד עם דפוס ה"מלמד"/"לומד". מושגים אלה אינם מסגירים את מושא המשפט באופן ברור. יתרה מזו, הם רומזים לנו כי יש מושגים המתאימים לכל אחד מהם או משותפים לשניהם. מושגים מסוג זה יעלו ויידונו ככל שנפרוש את המתווה לנקודת המבט החדשה. לאור הדוגמה הזאת נרצה להבין מהי שפת המעשה החינוכי וכיצד פועלות באמת האידיאולוגיות החינוכיות בשפת החינוך. אשר לקבוצת המילים הראשונה – ננסה לחשוף את העובדה שהדפוס והשימוש

הדיכוטומי שהן מביאות עמן אינו ברור וחד־משמעי כפי שאולי היה בעבר. את קבוצת המילים האחרונה אציע במהלך הדברים לאמץ לשגרת דיבורנו על בית הספר ובשגרת מעשינו. נקודת המבט החדשה תציע בין היתר לחפש שפה חדשה לשימושנו ומושגים מסוג זה יורו לה כיוון.

על המחשבה

המקורות לפרדיגמה החינוכית השלטת כיום נמצאים כנראה בתפיסה הפילוסופית ששלטה עד למאה ה־19. תפיסה זו הציבה את הפילוסופיה במקום מופשט מעל לפרקסיס היומיומי של בני האדם. מעשי האדם נתפסו בדרך כלל כאמצעים המשקפים את התובנות והציוויים שנגזרים מתאוריות־על אלה. האנושות והחברה נקראו להתכוון אליהן במעשיהן, כמו גם אל המערכות הערכיות והציוויים הנובעים מהן. אלא שמסוף המאה ה־19 ובמהלך המאה ה־20, החלה להתבסס תפיסה חדשה הגורסת שאת השאלות הפילוסופיות הגדולות ואת הציוויים הפילוסופיים יש לשאול ולהבין מתוך הפרקסיס האנושי ובייחוד מהלשון והשפה; מהדיבור, שהוא הפרקטיקה האנושית הבסיסית ביותר. מהפכה תפיסתית זו ידועה גם בשם "המהפכה הלשונית", שהחל בה פרגה ומחולליה העיקריים היו ויטגנשטיין, בחטיין, חומסקי, לאקאן, ריידה ואחרים. ויטגנשטיין⁷ הרחיק לכת בשינוי מחשבתי זה בקריאתו לוותר על הניתוח הלוגי והמדויק של מונחים בשפה (דבר שבאופן פרדוקסלי הביא אותו להבנה ברורה יותר של השפה עצמה), כפי שלימדו אותו פרגה וראסל, ויצר את מושג ה"דמיון המשפחתי" של המילים בשפה המדוברת. כוונתו שלכל מילה מדוברת יש משפחה של משמעויות הדומות זו לזו כפי שבני משפחה דומים זה לזה; דומים אך לא זהים. בדרך כלל לכל מילה יש כמה משמעויות והן תלויות בהקשר שבו הופיעה. גבולות השימוש במילה אינם חדים ומדויקים, ככל דבר אחר כשמדובר ביחסים בין אנשים ובדרכי התקשרותם. אפשר לדמיין את השימוש במילה כ"צמה" השזורה סיבים רבים – משמעויות: כל משמעות והקשר השימוש בה. לעיתים צמה זו הדוקה וצרה, לעיתים רחבה ופזורה. מילה שיש לה משמעות אחת בודדת ומדויקת היא מילה חסרת חיים, רוצה לומר – חסרת שימוש. דווקא חוסר דיוק זה וחוסר הגבולות המאפיין את השימוש במילים בשפה הוא המוביל אותי, על פי ויטגנשטיין, אל השאלות הפילוסופיות החשובות והמעניינות ביותר. ויטגנשטיין וחרביו הפכו את השפה מאמצעי מכני לוגי למהות חיינו כבני אדם וקראו לפילוסופים לשאוב ממנה את השאלות והתשובות למעשינו.

7 ל' ויטגנשטיין, "חקירות פילוסופיות", 678, עמ' 66, מאגנס, ירושלים, תשס"א.

"[241] אתה אומר אפוא שההסכמה בין בני אדם מכריעה מה נכון ומה לא נכון?"
 – מה שבני אדם אומרים הוא נכון או לא נכון; והם מסכימים ביניהם בשפה. אין
 זו הסכמה בדעות אלא בצורת חיים.⁸ [ההדגשה במקור]

בתמונה שמצייר לנו ויטגנשטיין – שני אנשים בעלי דעות שונות מקיימים דרישה ומגיעים להסכמה (או לאי-הסכמה) ביניהם. בתפיסתו של סוקראטס וחבריו לדיאלוג הסכמה זו מובילה את הבאים בשיח אל האמת, אל הידע ואל האידיאות. בתפיסה שמציעים ויטגנשטיין וחבריו בני זמננו – האמת, הידע והאידיאות כבר נמצאים אצל הבאים בשיח קודם שהגיעו להסכמה; אין הם נוצרים מכוח מההסכמה ביניהם. בתפיסתם, מה שנוצר בעקבות ההסכמה הוא שפה "משותפת" שאינה אלא צורה משותפת של חיים והוויה אצל הבאים בשיחה.

יש לומר שהמהפכה הלשונית התרחשה בד בבד עם התעוררותו של האקזיסטנציאליזם, ששאב בין היתר מתורותיהם של ניטשה וקירקגור. הוגים אלו קיבלו בהכנעה את המצב הדואלי אחוז הקונפליקטים המתמיד שאליו נקלע האדם מאז "עמד" על רגליו ודעתו. הם וממשיכי דרכם במאה העשרים (היידגר, בובר, סארטר ואחרים) השלימו עם חוסר הצורך בהכרעה חד-משמעית בין המצבים הקיצוניים, "הנקיים", שאליהם נקלע האדם וביכרו לשאוב את המשמעות ואת התשובות למעשיו מתוך הקונפליקטים עצמם (כפי שקירקגור⁹ ניתח את מעשיו של אברהם בעקירת יצחק). הפיזיקאי בוהר,¹⁰ ששאב רבות מתפיסתו מקירקגור, הציע פתרון מסוג אחר לבעיית הדואליות של האור. ויכוח נוקב בקהילה המדעית עד לפני כמאה שנה נסב על השאלה כיצד יש לתאר את האור – כחלקיק או כגל. הוא החיל את רעיון ה"השלמתיות" על תופעת האור בדיוק כפי שביאר קירקגור את התנהגות אברהם בעקידה. הוא הציע לנו להשלים עם קיומו של הקונפליקט ולוותר על הצורך להכריע בו. מתוך השלמה זו הוא הצליח לפתח ישות פיזיקלית חדשה ויחידה המתנהגת לעתים כחלקיק ולעיתים כגל, תלוי במקרה ובתנאים. מהלכו של בוהר פתח לפני הקהילה המדעית צוהר חדש שדרכו יכלו עתה לתאר ולהבין עוד ועוד תופעות. הטכנולוגיה המודרנית מבוססת כיום על רבות מהתופעות שהובנו ומהתובנות שהושגו בעקבות המהלך ההגותי ונקודת המבט החדשה שהציע בוהר. ניטשה¹¹ מלמד אותי על ההתנגשות הבלתי פוסקת בין היצרים הסותרים שמאפיינת את הוויית האדם – התנגשות בין יצריו האפולוניים,

8 ל' ויטגנשטיין, "חקירות פילוסופיות", 241S, עמ' 122, מאגנס, ירושלים, תשס"א.

9 ס' קירקגור, "חיל ורעדה", עמ' 21, תרגום: איל לוי, מאגנס, ירושלים, תשס"א.

10 ל"ס פויר, 'אינשטיין ובני דורו', עמ' 134, תרגום: גד לוי, עם עובד, תל-אביב, 1974.

11 ניטשה, "הרצון לעצמה", עמ' 263 ו-267, תרגום: י' אלדר, שוקן, ירושלים, 1986.

הצורניים והיפים של האדם לבין יצריו הדיוניסיים, החושניים והאכזריים. בוכר¹² מדבר על יחסי "רחק-זיקה" שמכוננים את פעולות האדם, על הצורך להיות קרוב ורחוק בו-זמנית בעת הדרו-שיח עם האחר. סארטר¹³ מתאר את הסגולה הכפולה בהוויה האנושית, "עובדתית" ו"טרנסצנדנטית" כאחת, את זכות הקיום הזהה "בשביל-הזולת" ו"בשביל-עצמי", ואת הצורך בעיסוק בהוויה האנושית "שהינה מה שאיננה ואיננה מה שהינה". מנקודת מבטם של הוגי הדעות הללו – שאיפת האדם לתיאור הטהור והנקי תוביל אותו לעקרונות סינתטיים מדי, כאלה שיכולת הכללתם היא חלקית בלבד. משום כך עלינו לבחון את האדם על פי עקרונות שאינם אידיאליים, שאינם חד-משמעיים, והנובעים ממעשיו היומיומיים והפשוטים ביותר (ובכך מן הסתם הם מקרבים אותי יותר למציאות). אין תימה אפוא שהשפה שאנו מדברים בה גם היא כזו, כפי שמלמדים אותי מובילי המהפכה הלשונית.

סוג זה של תפיסה עולה בקנה אחד גם עם התפיסות האנתרופולוגיות שוודאי שאבו את מקורותיהם מגישתו החדשנית והנועזת של ג'מבאטיסטה ויקו מהמאה ה-17 בכל הקשור להומאניזם ולדרך קריאת ההיסטוריה האנושית. לפי ויקו, בניגוד לתפיסה הקלאסית של המדע, התרבות האנושית אינה מתפתחת עם השנים באופן מסודר ולקראת שלמות נשגבת. כל תרבות בכל תקופה תורמת לנו לידע האנושי עוד סיפור המתאר כיצד חושבים ופועלים בני-אדם וכיצד הם משתנים. על פי דרכו יש ללמוד ולהבין את הפעילות האנושית לאורך השנים תוך שיג ושיח עם הממצאים והתייעוד מהתקופות הקדומות. זאת בהפעלת כוח דמיונו (פנטזיה – בלשון ויקו) כך שנוכל "להעמיד" את עצמנו במקומם של אבותינו התרבותיים דרך השימוש ביצירותיהם – הלשון, המיתוס והפולחן. נקודת המבט המיוחדת של ויקו עולה מהכרתו "שעולם החברה האזרחית ודאי שנברא בידי בני-אדם, וכי על כן יש למצוא את עקרונותיו בתוך השינויים של רוחנו-אנו האנושי. כל מי שמהרהר בכך, על-כורחו יתמה על הפילוסופים שהשקיעו את כל כוחם ומאודם בחקר עולם-הטבע, שהואיל והאלוהים הוא שבראו רק הוא-יתברך יודע אותו; וכי זנחו את חקר עולם האומות, הוא העולם האזרחי, שהואיל ובני-אדם הם שבראוהו יוכלו בני-אדם להגיע לידעיתו".¹⁴ מדבריו של ויקו עולה הצורך לכאורה להפריד בין שני עולמות החקר, המדע והחברה, משום שבסופו של דבר הם מנסים לפענח דברים אחרים. כך אכן נתפסה תורתו מהמאה ה-17 ואילך. אלא שכיום אנו מגלים שהפרדה שכזו בין שני העולמות היא קיצונית מדי ואף מלאכותית. יש מקום להפגיש את העולמות האלו גם בסוגי המתודות שהם משתמשים

12 מ"מ בוכר, "בסוד שיח", עמ' 109-129, מוסד ביאליק, ירושלים, 1963.

13 ז"פ סרט, "כתבים נבחרים", תרגום: מ' ברינגר, הוצאת ספרית הפועלים, תל-אביב, 1978.

14 ג' ויקו, "המדע החדש", אצל: י' ברלין, "נגד הזרם", עמ' 179, אופקים, עם-עובד, תל-אביב, 1979.

בהם וגם בתכנים ההגותיים שהם יוצרים. בשני המקרים יש לדעתי מקום להחיל את גישתו של ויקו, גישה של שיג ושיח עם ההיסטוריה שלנו. נקודות המבט שתוארו לעיל היו חלק מהקרקע שהתפיסה האנתרופולוגית-פילוסופית צמחה והתפתחה עליה.¹⁵ תפיסה הגותית ומעשית שהאדם לפיה איננו פועל לעולם, בעיקר בדרך דיבורו, כישות אטומית ומבודדת מסביבתו. הוא תמיד חי ופועל ביחס לאדם אחר, לסביבה החברתית והפיזית או ביחס למוחלט הטרינסצנדנטלי. אולי זהו הדבר הברור היחיד שקיים היכן שחי אדם. הדואליזם והמצב אחוז הקונפליקטים שהוא שרוי בו אינם אלא תוצאה של יחס זה.

על המפגש

באופן מפתיע, הרעיונות שנולדו במהפכה הלשונית וצמחו מתוך הגישות האנתרופולוגיות-פילוסופיות שתוארו לעיל, לא נתנו אותותיהם בעולם החינוך ובמעשה החינוכי בעיקר ועד כה לא השפיעו באופן משמעותי. להלן, אני מציע לאמץ דרך בשדה החינוך השואבת את רעיונותיה מנקודת מבט חדשה הניזונה מהשקפות אלה. אני מציע לבחון את עולם החינוך, את השאלות החינוכיות הגדולות, את התאוריות החינוכיות ואת מערכות הערכים והאידיאולוגיות למיניהם מנקודת מוצא בתוך הפרקסיס עצמו. מהו אותו פרקסיס? מהו אותו מעשה בסיסי שמאפיין את פעולותינו בבית הספר או בכל מוסד חינוכי אחר? זהו מעשה המפגש.¹⁶ מפגש של אדם עם עולמו. בית הספר אינו אלא מקום – זירה – למפגשים כאלה. מפגשים של בני-אדם עם אחרים, עם ידע, עם סביבה, עם אידיאולוגיות ותפיסות עולם, עם תרחישים קבוצתיים ועם ארגון ממסדי. המפגש כמעשה הווייתי ובסיסי של כל אדם הוא גם המעשה הבסיסי של כל מי שבא בזירה הנוצרת בבית הספר. מושג המפגש עומד על התפיסה האנתרופולוגית-פילוסופית שבמרכזו מפגש האדם עם העולם הפיזי והמטפיזי שלו. עולם הנמצא מחוצה לו; "מחוצה לו" במובן הרחב של המילה, דהיינו גם במובן של עולם הנמצא בזיכרון האדם. האדם חי תוך התייחסות לעולם הזה-האחר. המכניזם שהאדם מגשים בעזרתו יחס זה נקרא מפגש. המפגש מתאר באחת יחס של זיקה ושל מרחק, במרחב ו/או בזמן. באופן כללי, אפשר לתאר את המפגש כבנוי מזירה – התנאים, המקום והזמן שהוא מתרחש בהם, ומהדר-שיח שנוצר בזירה, בין האדם ובין האחר – המהותי, הדבר שיש בו את הכוח לשנות את התודעה ואת מהלך החיים

15 מ"מ בובר, "פני אדם", עמ' 3-40, מוסד ביאליק, ירושלים, 1962.

16 בכמה מקורות לועזיים מופיעה המילה "Encounter", לדוגמה,

J. Dewey, 'Experience and Education', The Macmillan Co., N.Y., 1938

של מי מהנפגשים. המפגש יכול להתרחש בדרך של דיבור, של מגע, של פנטזיה או של מסע מטפיזי.

לפי בובר,¹⁷ התהליך המשמעותי מתרחש בתנאי שהמפגש הופך לדו־שיח אמיתי, פנימי או חיצוני, של הדמויות עם אחרים או עם סביבתם. הדו־שיח מתחיל כבר בזירה והוא יכול להתפתח ממונולוג של דובר ומושתק לפעולת גומלין הרמונית, אינטימית, בין הנפגשים או בדמיונו של אחד מהם. כעומק האינטימיות, אליבא דבובר, כן עומק השפעת המפגש על ההבנה התודעה והרגשות של משתתפיו. יתרה מזו, מפגש שכזה יוצר במרחב הביניים בין הנפגשים משהו אנושי וחדש שלא היה אצל איש מהם, משהו שלא שייך לאחד מהם. ביציאה מן המפגש כבר אין מי מהנפגשים אותו אדם. מהלך חייו מקבל תפנית ותודעתו נבנית מחדש.¹⁸

בקריאה פשטנית נדמה שהמשנה הפילוסופית הדו־שיחית שהציב לנו בובר אוטופית מדי, כלומר כשאנו מנסים לבחון את המשמעות המעשיות שאפשר לגזור ממנה לחיי היומיום שלנו ולעולם החינוך בעיקר. בפרקטיקה היומיומית שלנו, ובייחוד בבתי הספר, איננו עדים למצבים רבים של אינטימיות וקרבה בין אנשים כגון זו שבובר מתאר. אנו נדרשים אפוא להבין את תורתו במובן עמוק יותר. בדו־שיח שניהל בובר הנער עם סוסו של סבו¹⁹ איננו יכולים להצביע על שום הדדיות "אנושית" בין הדוברים. אנו מבינים שההדדיות התקיימה בעיקר בראשו של הנער. הוא נעזר מן הסתם בדמיונו יותר מבכל דבר אחר. מצב דומה מתרחש ודאי גם אצל המקובלים, חסידיו של ר' נחמן מברסלב, כשהם מדברים אל הצמחים בתפילתם לאל. שם הם ודאי נעזרים באותם חלקים מיסטיים וטרנסצנדנטיים בנפשם, הרחוקים בהרבה מן מציאות החושית והתודעה הרציונלית.²⁰

בחטין מתאר בספרו,²¹ מתוך ניתוח רומנים מהספרות הקלאסית, כמה סוגי מפגש וזירות, המתרחשים במרחב־זמן. הוא מתאר מפגשים לאורך "דרך" אצל דון־קיחוטה, מפגשי "סלון" ביצירות בלזק, מפגשים "ביוגרפיים" ארוכים ביצירות טולסטוי או מפגשים "קרנבליים" מוגבלים בזמן ומלאי תהפוכות אצל דוסטויבסקי. בכל צורות המפגש הללו ניכרת חשיבות הזירה כשער וכפתח להבנה מעמיקה ולשינוי משמעותי אצל הבאים במהלך העלילה.

- 17 מ"מ בובר, "בסוד שיח", עמ' 129, מוסד ביאליק, ירושלים, 1963.
- 18 תהליך ההבניה הקוגניטיבי שפיאז'ה מתאר יכול להיות דוגמה לתהליך מעין זה המתאר התנגשות בין סכימות תובנה במוחנו הגורר הבניה קוגניטיבית חדשה.
- 19 מ"מ בובר, "בסוד שיח", עמ' 132, מוסד ביאליק, ירושלים, 1963.
- 20 לדוגמה, אצל צ'רק, "מיסטיקה ושיגעון ביצירת ר' נחמן מברסלב", עמ' 197, עם עובד, תל-אביב, 2003.
- 21 M.M. Bakhtin, "The Dialogical Imagination", p. 243, Ed. M. Holquist, Univ. Of Texas Press, 2001.

כך מתאר את התהליך דוסטויבסקי בסיפורו "חלומו של איש מגוחך"²²:
 כשנתתי דעתי ברחוב על אור-הגו, הצצתי בשמים. השמים היו קודרים מאוד,
 אבל אפשר היה להבחין בכירור בקרעי-העננים, וביניהם בכתמים שחורים של
 תהום רבה. פתאום הבחנתי באחד הכתמים הללו ככוכב זעיר, ומבטי רותק אליו.
 זאת משום שכוכב זעיר זה עורר בי מחשבה: בלילה הזה החלטתי להתאבד...
 ומדוע נטע בי הכוכבון את המחשבה – אינני יודע.

והנה, כשהבטתי בשמים, תפסה במרפקי פתאום הילדה הזאת. הרחוב היה
 כבר ריק, ואיש כמעט כבר לא היה בו. במרחק-מה ישן עגלון במרכבתו. הילדה
 היתה כבת שמונה, במטפחת לראשה ובשמלונת בלבד לגופה, כולה רטובה. אך
 מה שנחקק בזיכרוני היו נעליה הרטובות הבלויות, ואף עכשיו אני זוכרן. הן
 במיוחד משכו את מבטי. היא התחילה פתאום לטלטל את מרפקי ולקרוא לי.
 [...] תחילה אמרתי לה למצוא שוטר. אך פתאום שילבה ידיה, ומתייפחת
 ומתנשמת הלכה לצידדי ולא הניחה לי. אזי רקעתי ברגלי וצעקתי עליה. היא
 קראה רק "אדון, אדון!..." אבל פתאום זנחה אותי וחצתה חיש את הרחוב: שם
 נראה גם כן איזה עובר-אורח, והיא, כמסתבר, פנתה ממני ועטה עליו.
 [...] ידעתי בכירור שבלילה הזו אני אתאבד, אבל כמה זמן אשב ליד השולחן
 עד לאותו רגע – זאת לא ידעתי. ואכן, הייתי מתאבד כמובן, לולא אותה ילדה.

מפגש מפתיע משנה באופן משמעותי את מהלך חייו של גיבור הסיפור. המפגש
 המתואר, תחילה עם הכוכבון ואחר כך עם הילדה שביקשה את עזרתו, הוא בפירוש חד-
 צדדי, לפחות מבחינת תוצאותיו והשפעתו על חיי הגיבור בהמשך. הילדה, שנדחתה
 בידי גיבורנו, פונה למישהו אחר ועוזבת את זירת המפגש ללא כל משמעות מיוחדת
 (לכאורה) לגביה והולכת לחפש לה מושיע אחר. לא כן גיבורנו, הוא ממשיך לזכור את
 אותו מפגש ואת הילדה גם בלי ידיעתה. כפי שהוא מתוודה, פגישתו בילדה האלמונית
 גרמה לו לא להתאבד ולהמשיך לחיות.

אנו נוכחים לדעת כי המפגש ובעיקר הדו-שיח יכול להתרחש בכמה ממדים:
 במציאות החושית, ברמיוננו או בתפיסתנו המטפיזית.²³ עצם הידיעה שהמפגש יכול
 להתרחש גם במציאות, גם בדמיון וגם בתפיסה או בשילובם הוא זה שמאפשר לנו מגוון
 רב יותר ומורכב יותר של פרקטיקות במעשה היומיומי. די שאציין כמה פרקטיקות
 כאלה, כגון מפגש עם אדם אחר, עם הטבע, עם הירדע, עם המוחלט, עם עצמי (זיכרוני).

22 פ' דוסטויבסקי, "אשתו של אחר", עמ' 34-36, "חלומו של איש מגוחך", ספרית הפועלים,
 תל אביב, 2002.

23 ר' דקארט, "הגיונות" עמ' 116-118, תרגם ד' מנור, ידיעות אחרונות, ישראל, 2001.

דרך אחת לבחון את המפגש היא להסתכל עליו כעל רצף של אירועים והתרחשויות בין אנשים; בעולם החינוך המפגש כולל את הדיבור, הקריאה וההוראה כצירים מרכזיים. ניתוח המפגש וההתרחשויות סביבו יכול להיעשות אם כך באופן אנתרופולוגי – אפשר לפרק אותו לחלקים, לשאול מהו הדבר שנוצר בו בין הנפגשים, מדוע הוא נראה כך ולא אחרת, באלה חלקים ממנו אפשר לשלוט, איזה דיבור נוצר במפגש מסוים, מהי שפת המפגש, מהי הזירה ולעיתים אף לבסס פדגוגיה חינוכית סביבו. אלא שקיימת גם דרך אחרת לבחינת המפגש, עמוקה ומשמעותית יותר. זוהי דרך הניתוח האונטולוגי. אפשר לקחת את הדיבור באשר הוא מתרחש, את המילה המדוברת כפי שהיא נהגית, ולהבין את משמעותם מתוך כך שהם מבטאים בהכרח מפגש כזה או אחר. המילה המדוברת ושימושה בשפה מלמדת על המפגש, מקבלת את משמעותה ממנו ונותנת לו את משמעותה. המילה, אפילו שנאמרת מפי אדם מסוים, היא תוצאת המפגש בינו ובין האחר. מנקודת מבט זו מה שאנשים אומרים (ר' מסגרת בעמ' 9) הוא כבר ביטוי למפגש עם חבריהם בדרך להסכמה (או אי-הסכמה).

אם נשוב למעשה החינוכי בבית הספר, ההנחה היא שכל הפעולות והתכנים שאנו מספקים במסגרתו אינם יכולים לפעול אלא לבניית הזירות למפגשים בין התלמידים למוריהם, לסביבתם הפיזית, לחבריהם, לידע ולתפיסות עולם. זירות אלה, במקרה המוצלח, מזמנות ומובילות אל המפגש. אלא שעד שלא נוצר המפגש המהותי, לא ייווצר משהו חדש ואמיתי אצל הבאים במפגש, וודאי לא אצל התלמידים. המפגש אמנם מושפע מאופי ומצורת הזירה שהוא מתקיים בה, אך רק באופן לא ישיר. זירת המפגש היא תנאי הכרחי אך לא מספיק לקיומו של מפגש משפיע ומעצב בין התלמיד לסביבתו, במובן הרחב של המילה. הצלחת המפגש טמונה ביכולת התלמיד ליצור עם מי שהוא בא במגע איתו, משהו חדש ואינטימי המיוחד רק להם ורק בסיטואציה שהתרחש בה; הדבר שאנו מייחלים לו, אבל שאינו יכול להיות צפוי מראש. מעת שנקבל על עצמנו נקודת מבט זו, אנו מקבלים על עצמנו גם את ההנחה שאי אפשר לכוון באופן ישיר וטרמיניסטי את מהות המפגשים ואת התרחשותם האינטימית והבלתי אמצעית אצל התלמיד. נקודת מבט שכזו מבהירה לנו באחת מדוע אין ערובה לכך שבנקיטת פרקטיקות חינוכיות כאלה או אחרות, או שבהזרמת משאבים ממשאבים שונים נוכל לצפות ולכוון באופן מושכל וחד-משמעי את אופיים וטיבם של תלמידינו. לעומת זאת אנו יכולים עתה להבין ביתר בהירות את גבולות יכולת הכיוון וההשפעה שלנו על התלמידים, למקד את מרצנו ופעולתנו לתחום זה – ולהשלים עם כך. מעוניינים אנו אפוא לשרטט מפה, כזו שתפרוש בפנינו את המעשים והמפגשים בבית הספר ובעזרתה נוכל לבאר מחדש את מעשינו וכוונותינו; כזו שתתווה לנו את הכיוון במסע חדש של בחינה ותהייה בעולם המעשה החינוכי (תמונת "המפגש" תספק לנו אם כך את המקראה למפה שכזו).

על המעשה

"הדבר הפורה מבחינה פדגוגית אינה המגמה הפדגוגית, אלא הפגישה הפדגוגית," מלמד אותי בובר.²⁴ בובר קורא לנו לנטוש את שיטת החינוך למטרות²⁵ באשר הן ולחתור לחינוך אקזיסטנציאליסטי רדיקלי המבוסס על קיומם של מפגשים באשר הם. אלא שכפי הנאמר לעיל, דרישה כזו היא אוטופית מדי. המפגשים עצמם הם לעולם מתוך מטרות, לשם משהו, ובייחוד המפגשים החינוכיים. מטרות המפגשים יכולות לנבוע מסוגים שונים של צרכים, אינטרסים, כוחנות, מניפולציה, סדר וכדומה. איננו מעוניינים להתעלם מכך לחלוטין. מהבחינה הפדגוגית של הדברים אני מציע להתמקד במפגשים (על מטרותיהם) ולא במטרות (של המפגשים). הפרקטיקה הנגזרת מכך עוברת דרך בניית תודעת המפגש אצל מי שעוסק בחינוך ולימוד, דרך ניתוח ההתרחשויות בבית הספר מנקודת המבט של המפגש, ועד להצעות פרקטיות בתחומים שונים של עשייה בבית הספר. פרקטיקה זו תבוא לידי ביטוי בין היתר גם בבחירת המורים ובהכשרתם וגם בדרך הקצאת המשאבים למוסדות החינוך. הבה נבחן פנים אחדות של הפרקטיקה החינוכית המוכרת לנו כיום בבית הספר מנקודת המבט של המפגש:

פדגוגיה

פירוש המילה פדגוגיה (מיוונית) במילון הוא הולכה/הובלה (פדגוגוס ביוון היה כינויו של העבד אשר ליווה את הילדים לבית הספר).²⁶ ננסה לבחון את מעשה ההובלה כדלקמן:²⁷

הבה נהרהר בהתנסות של להיות מובל. נשאל את עצמנו: מהו שמכונן התנסות זאת, למשל, בעת שאנו מובלים במסלול [הדגשה במקור] מסוים? – שווה בנפשך את המקרים הבאים:

אתה במגרש המשחקים, עיניך קשורות, ומישהו מוביל אותך ביד...
או שמא: מישהו מוביל אותך בכוח למקום שאינך רוצה ללכת אליו.

24 מ"מ בובר, 'על חינוך האופי (הרצאה בכינוס המורים בתל-אביב (1939))', "עם ועולם" כרך ב', עמ' 368, ירושלים תשכ"ד.

25 ג' דיואי, "דמוקרטיה וחינוך", עמ' 82, מוסד ביאליק, ירושלים, 1960.

26 א' אבן-שושן, המילון החדש, עם עובד, 2000, פדגוג – מיוונית: paidos+ago אני מוליך / מוביל ילד.

27 ל' ויטגנשטיין, "חקירות פילוסופיות", 172S, עמ' 105, מאגנס, ירושלים, תשס"א.

או: בן-זוג מוביל אותך במחול; את משתפת פעולה ככל יכולתך ומשתדלת לנחש את כוונתו ולהיענות ללחץ הקל ביותר.

או: מישהו לוקח אותך לטיול; אתם שקועים בשיחה; באשר הוא הולך, אף אתה הולך.

או: אתה הולך לאורך שביל ומניח לשביל להובילך.

[או: אתה מובל על-ידי ציווי עליון למעשה (רוגמת ז'אן-דארק). ההוספה שלי, ע"ז]

ובכן, מדובר כאן על ההתנסות בלהיות מובל שהיא מהות ההתרחשויות לעיל, הדבר המשותף/הדומה להן (דיואי²⁸ לדוגמה רואה ב"התנסות" את התהליך החינוכי). לפנינו כמה סוגים של הובלה. האם מה שמכונן התנסות זו אינו אלא הרצון להיפגש? מבחינה הפדגוגית נרצה לברר האם מצבים אלה של הובלה יכולים להפוך למפגשים או איך אפשר להפוך מצבים אלה למפגשים פדגוגיים. כדי שהדבר יקרה מוטל על מוביל לוותר מעט על תפקידו הפעיל ועל המובל לוותר מעט על מצבו הסביל, וכן הלאה. גם במקרה שהשביל הוא זה שמובילך יש ביכולתך להניח לשביל להובילך או להתייחס לעובדה שהוא נכבש ברגלך כשם שעשו העוברים בו שקדמוך. אפשר לבחור בהמשך כיבוש תוואי השביל, להרחיבו, לשנותו וכן הלאה. בחירה זו היא מפגש עם השביל, עם ההיסטוריה שלו, עם "תרבותו". עלינו להרחיב אפוא את משמעות המילה פדגוגיה או אולי אפילו לתת לה משמעות אחרת (שהרי כבר עתה אנו עדים לכך שהמושג רחוק ממשמעותו הראשונית וקיבל משמעויות רחבות ושימושים שונים עם השנים). משמעות כזו יכולה להתרחב ולהשתנות אם נקשור אותה לנקודת המבט החדשה, אם נהפוך כל סוג של הובלה כנ"ל לסוג של זירה ומפגש. אם נתרכז ביחס שבין הבאים במפגש (בהובלה) ולא נגביל עצמנו לדיון בדפוס של מוביל/מובל. כך סוגי ההובלה הופכים לסוגים של מפגשים פדגוגיים, סוגים של זירות למיניהן ושלהל סוגים של יחסי גומלין. כל אחד מן המפגשים לעיל מוכר לנו – אם באופן מטפורי או מהמציאות החינוכית שאנו חווים. כל מפגש כזה מלכתחילה טומן בחובו מטרות והוא תוצאת מציאות או אירוע כזה או אחר. בכל הובלה כזו יכול להתקיים מעשה לימודי או חינוכי, והוא חושף מערכת שונה של יחסים ודו-שיח בין המוביל למובל. חרף זאת איננו יכולים לומר בדיוק איזה סוג הובלה/מפגש מתאים לאלה מטרות חינוכיות. יתר על כן, איננו יודעים לצפות מי ומה יוכלו בהצלחה למטרה מסוימת. המוביל יודע לומר מתי ומה התרחש בפגישתו עם המובל, אך רק כדיווח על אירועים. עולה כמובן השאלה הבסיסית – האם תמיד ברור לנו מיהו המוביל ומיהו המובל? כל תלמיד, כל מורה, כל אירוע יוצרים את סוג המפגש ביניהם.

אין לנו אלא לקוות שהשביל, הריקוד או השימוש בכוח יפגישו את המורה עם תלמידו בהתנסות חדשה ומיוחדת רק להם, שיכולה להיות משמעותית למי מהם בחייו.

תודעה

כפי שנידון לעיל, התודעה משחקת תפקיד מרכזי במעשה המפגש. ככותב שורות אלו, קסם לי רעיון התודעה לפחות כרעיון המפגש. כה שלובים הם המושגים וכה מזינים זה את זה, ובעיקר בהקשר החינוכי, עד שהיה לי קשה לקבוע לעצמי מי קודם למי. בכל אופן אני סבור שהמפגש נטוע בפרקטיקה המוחשית והנגישה יותר מהתודעה ולכן אני מציע ציר בחינה הפוך. אלא שתפקיד התודעה וחשיבותה במקומם עומדים. אינני מתכוון להעמיק כאן כפי שהיה נחוץ לו בחרתי לטוב סביב התודעה. אני רוצה לומר שבכל מפגש הדבר החשוב שמשתנה ולו הפוטנציאל לשנות את דרכו של מי שנפגש – היא תודעתו. ולא זו בלבד: בכל פעם שהשתנתה תודעתו של אדם, מזומנים לו מפגשים בהתאם.

תודעה

נודע לה שהיא הרה

מרופא נודע לה שהיא הרה

מהמדע הוא ידע הרופא הנודע שהיא הרה

מה קרה לה

כשנודע לה שהיא הרה

ירדה לרחוב אל המדרכה וחשבה

על מה שנודע לה זה עתה

ותמהה איך היא נראית

לאחר שנודע לה שהיא הרה

בעודה מהלכת על המדרכה

הנה משתקפת בכואתה –

בחלון הראווה –

כמי שנודע לה שהיא הרה

הנה היא פוגשת באחת שהיא הרה

ובעוד אחת שודאי הייתה הרה

ובעוד אחת שנודע לה לא מזמן שהיא הרה

הנה פוגשת באחת שאולי נודע לה שהיא לא הרה

היכן היו כולן, כל ההרות, לפני שנודע לה שהיא הרה

עם מי תדבר על שנודע לה שהיא הרה, מי ידבר עליה

שנודע לה שהיא הרה

מי לדעתה על המדרכה ידע

מה קרה

כשנודע לה שהיא הרה

מבחינה פדגוגית ולימודית אפשר לומר שחלק גדול מהמתרחש אצל התלמיד בבית הספר הוא שינוי תודעתי זה או אחר. שינוי זה מכוון את התלמיד ומכינו לקלוט ידע ולהיפגש עם אנשים ואירועים שיש להם זיקה אסוציאטיבית או ישירה לנקלט בתודעתו. בעידן זה של פיזור הידע וריבוי המקורות, תפקיד בית הספר כספק הידע הראשי – נחלש. על בית הספר להיות לפיכך מכוון יותר לתודעת התלמיד מאשר לידיעתו. תודעת התלמיד הנבנית בתהליך הפדגוגי המאורגן, בדרך של מפגשים מזומנים בבית הספר היא שתובילו ללימוד ולמפגש עם עולם הידע. לחלופין, תודעתו הנבנית מחוץ לבית הספר היא שתובילו למפגשים המסקרנים (אותו) בבית הספר, ואת זאת עלינו לדעת ולאפשר.

ערכים ואידיאולוגיות

מקומם של ערכים ואידיאולוגיות במעשה המפגש הוא במרחב הזירה. אלה אבני הבניין של זירת המפגש וככאלה יש להם השפעה על קיום המפגש והתנהלותו. אלא שיש לזכור כי אידיאולוגיות ומערכות ערכים אינן דיאלקטיות ביסודן (שהרי המילה עצמה – אידיאולוגיה מרמזת על אידיאולוגיה). שני אנשים באשר הם מביאים עימם למפגש לפחות שני עולמות ומערכות ערכים. מפגש אמיתי בין אנשים בעלי תפיסות אידיאולוגיות מסודרות מותנה ביכולתם להגמיש את מערכות הערכים והאידיאות שלהם וכך להיפתח לעולמו של האחר ולהיפגש איתו. מעשים יומיומיים שמפגישים אנשים כופים עימות וקונפליקטים עם האידיאלים והערכים שנדמה להם כי הם מאמינים בהם. יתכן שזה מה שעמד לנגד עיני ליוטר כשטבע את המשפט: "לדבר פירושו להיאבק".²⁹ המציאות והאירועים קוראים תיגר על הזהות שאני מייחס לעצמי או עם זהויות שאחרים מייחסים לי, ומתעמתים עימן. כשאני מציב את מערכת הערכים והאידיאות שלי בראש מעייני, המפגש עם האחר או עם מציאות מסוימת,

עלול להיתפס ככופה עימות, כתובע ממני להכריע בין הנושאים שבקונפליקט. אני מנסה להיות עקבי ביחס לבחירותי בעבר, לתדמיתי (כשמאלן, פמיניסט, פציפיסט, שוביניסט, דתי וכדומה). בראייה החדשה שאני מציע המפגש מוצב בראש מעייני ואני מחויב לו יותר מאשר לבחירותי ולעמדויותי קודם התרחשותו. אני מוותר על הצורך שלי ושל אחרים בלכידות מוחלטת כדי להיפגש. מותר לי כאדם לבחון את זהותי ואת מערכות הערכים שלי בכל פעם מחדש, לפי ההקשר והעניין שעולה מהמפגש המסוים. במערכות ממוסדות כמו מקום עבודה, בית ספר, דיון פוליטי וכדומה, אני מוותר על מילוי מלא וקפדני של תפקידי (כמורה, לדוגמה) ומגלה גמישות בהתאם למצב ולהתפתחות הדברים כדי לקיים את המפגש ולהעמיקו. מפגשים מתוכננים מזומנים לי תמיד על פי זהותי כביכול, מערכות הערכים שלי כביכול, האידיאות שאני מחזיק בהן כביכול. מפגשים אלה יתממשו ויצליחו אם יאפשרו לנפגשים מרווח להפתעות וסטיות ממשנתם הידועה מראש כביכול.

סמכות

סמכות המורה, בתמונת המפגש, כמו גם סמכות הטקסט, פועלת בעיקר בזירת המפגש בבחינת מזמינה, יוזמת ומובילה. אלא שבזירה זו היא גם ממצה את טווח פעולתה וחיוניותה. במפגש עם התלמיד היא חדלה מלהועיל ולהשפיע (ואפילו מזיקה), מתוך שהדו-שיח המתהווה חייב להינתק מאופיו הסמכותי.³⁰ דו-שיח אמיתי מחייב איזון הרמוני בין דובריו והשפעה הדדית על שניהם גם יחד (לפחות באופן הקריאה המעמיקה של בובר). השאלה העולה היא כיצד עושים שימוש נכון בסמכות. זו מבורכת ונחוצה לשם התוויית הזירה למפגש, אך היא גם חוסמת את התפתחות המפגש המשמעותי בין המורה ותלמידו.

מורה למתמטיקה נכנס לכיתה כדי לפתוח שיעור בנושא חדש ומתקדם – תורת הקבוצות. המורה ידוע בבית הספר כאדם מבריק המיטיב לשלוט ברוי המקצוע ובפתרון בעיות מתמטיות מסובכות. הוא נחשב בעיני תלמידיו לאוטוריטה במתמטיקה וסוחף אותם בדרך כלל להתמודד באתגרים קשים ומעניינים. התלמידים נמצאים בשלב מתקדם לקראת בחינות הבגרות: זוהי כיתה ללימוד מוגבר במתמטיקה והנושאים הנלמדים נעשים קשים מפרק לפרק.

30 בחטין טבע את מושג השיח האוטוריטיבי (Authoritative Discourse) מתוך עולם הפרוזה הספרותית והעיונית, ר' M. M. Bakhtin, "The Dialogical Imagination", p. 342, Ed. M. Holquist, Univ. Of Texas Press, 2001.

יש מתח תחרותי והישגי בכיתה בין התלמידים בעניין הידע והיכולת בחשיבה מתמטית. בית הספר מלבה תחרותיות זו בדרך של משחקים בבעיות מתמטיות, אולימפיאדות מתמטיות וכדומה. למנהל בית הספר עצמו יש תואר דוקטור במתמטיקה ועד לפני שנים מעטות הוא שימש פרופסור אורח באוניברסיטה ידועה בארצות הברית. המורה פותח את השיעור ומיטיב להעביר את החומר אלא שרוב התלמידים בכיתה "מאבדים" אותו. יש שקט לא שגרתי בכיתה, גם תלמידים שנחשבים לחזקים במקצוע מתקשים להבין אבל נמנעים מלחשוף את בלבולם בפני המורה ובעיקר בפני חבריהם. הוא חש את המועקה שכיתתו שרויה בה. ככל שמתארך השיעור המורה נוקט שפה פורמלית יותר ויותר, משפטיו מנוסחים במדויק, הוא משתמש ברפי העזר שהכין לקראת השיעור באופן תכוף יותר. בשלב מסוים התלמידים מבקשים מהמורה שידבר בקצב של הכתבה. עתה גם המורה חש מועקה – הנה הוא מאבד את השיעור. תסכולו מתחיל לקבל סימנים חיצוניים בשפת גופו וברהיטות דיבורו. לפתע, ללא כל התרעה, נכנס המנהל לכיתה. הוא שמע שהיום השיעור הוא בנושא תורת הקבוצות, תחום התמחותו בעבודתו האקדמית. המנהל מבקש, ברוב נימוס וכבוד, את רשות המורה לדבר על נושא זה בפני התלמידים. זה מסכים מייד, בלי לדעת אם לטוב או לרע. הוא מפנה את הקתדרה למנהל ומתיישב לצד אחד התלמידים בשורה הראשונה. האווירה בכיתה משתנה באחת, עיני התלמידים נפקחות לרווחה, גם עיני המורה. המנהל מרצה במשך כעשר דקות על המקורות והתהליכים שהביאו את מדעני המאה ה-19 להמציא ולהציע את תורת הקבוצות כמוצא ממבוי סתום שאיים על תחום מדעי המתמטיקה. המורה מהנהן פה ושם למשמע מושגים המוכרים לו מלימודי התואר השני באוניברסיטה, רוצה להפגין היכרות עם תחום מרתק וקשה זה (אם לא להיות האוטוריטה הראשונה, לפחות השנייה בדרגה). הוא משחק את תפקיד התלמיד המושלם, יוצר קשר של הבנה עם המנהל כשמזדמן לו. אומר לסיבתו, ראו כזה וקדשו. המנהל נוטה להתעלם מנוכחות המורה בשורת התלמידים. הוא מפגין את מלוא סמכותו בפני הקהל. מסיים את משנתו הקצרה, יורד מהבימה ומזמין אליה שוב את המורה. לשונו של המורה יבשה, הוא חש שמעשיו בשניות הקרובות הם קריטיים לגבי המשך השיעור, סמכותו ומעמדו כמורה הכיתה, "פרצופו" בכית הספר, תדמיתו העצמית, גורל החומר הנלמד, גורל הצלחת תלמידיו בבחינות הבגרות הקרובות –

בנקודה זו, ברגע זה, המורה יכול לבחור להתעלם ממה שהתרחש בעשר הדקות האחרונות או להשתמש בהתרחשות הלא-מתוכננת לטובת הצלחת השיעור. הוא יכול לבחור בניסיון לשקם את מעמדו וסמכותו, והוא יכול לוותר על סמכותו, כממשיך

באופן מסוים את מעמד התלמיד שבו היה משך זמן קצר, קרוב יותר אל תלמידיו, אמין יותר, אנושי יותר – מבין יותר. במובן מסוים עזר לו מנהל בית הספר "לסלק" את סמכותו מהמפגש עם תלמידיו. במעשהו קירב המנהל את המורה לתלמידיו או חשוב מכך – קירב את התלמידים למורה.

הבנה

"הבנה היא היכולת להגיד את מה שאתה חושב במילים של אחרים"³¹. ובכן, אני מבין דרך מפגש עם האחר, דרך דיבור במילים של האחר – עלי להיפגש עם האחר כדי להבין. מנקודת מבט זו, מעשה ההוראה/הלימוד הוא אך ניסיוני להפגין בפני תלמידי את הבנתי בנושא שאני מלמד – דרך דיבורי איתם. אני זקוק לקהל התלמידים, כבודדים או כקהל, כדי להסביר להם את מה שאני מבין. אני זקוק להם כסובייקטים. יכולתי להיפגש עם תלמידי היא הבסיס להבנתי. הבנה כזו הופכת להיות תלויה הקשר. עלי לבנות את הזירה המתאימה למפגש מסוג זה ועדיין לא הבטחתי בכך את רצון התלמיד להשתתף; יש לי צורך בדיבורו, בנכונותו להיפגש עמי כמורה כדי שהוא – התלמיד – יפגין את יכולתו לומר את מה שהוא חושב: להפגין את הבנתו, וחוזר חלילה. עלי לבנות שפה רלוונטית עם תלמידי, שפה שהיא זירת התרחשות השיעור. יתרה מזו, המפגש מזמן משחק לשון/שפה שלי – המורה – עם תלמידי בהתאם להקשר הלימוד בכיתה.³² לדוגמה, הכנת התלמידים למבחן אינה אלא מפגש שאני מכין עם תלמידי כלימוד שפת המבחן. המפגש מתקיים בין התלמידים לחומר הבחינה בזירת השפה שלמדו קודם לכן. מבחינה זו ההבנה הבאה לידי ביטוי בבחינה איננה בהכרח ההבנה שהתלמיד מפגין בכיתה, שם הוא מבטא אותה בשפה אחרת ובמשחק שפה אחר – במפגש מסוג אחר.

למידה

ג'ון דיואי – בהתייחסו אל הלמידה בבית הספר – אומר: "למידה? בוודאי, אלא שקודמים לה החיים, והלמידה באה באמצעות החיים הללו וביחס אליהם."³³ בתפיסתו של דיואי העיסוק בחינוך הוא עיסוק פילוסופי לכל דבר. יתרה מזו, הפילוסופיה בעיניו

31 J. Ranciere, "The Ignorant School Master" p. 10, Stanford Univ. Press, CA, 1991

32 ל' ויטגנשטיין, "חקירות פילוסופיות", 238, עמ' 46, מאגנס, ירושלים, תשס"א.

33 אצל א' כהן, "מבשר החינוך החדש", עמ' 78 – ג' דיואי, "הילד ותכנית הלימודים; בית הספר והחברה", אוצר המורה, תש"ך, עמ' 60.

אינה אלא תורת החינוך הכללית.³⁴ משום כך יש לראות גם בלמידה חלק מחיינו ומיחסינו אליהם. בראייה המוצעת כאן עלינו לראות בלמידה עוד פן של מפגשים ויחסים בין הלומד לסביבתו הרחבה. נרצה לפענח ולזהות את המפגשים שאכן גרמו לתלמיד ללמוד משהו חדש. למקרים אלו מתייחסים בספרות המחקר החינוכי כמצבים של למידה משמעותית. פיאז'ה תיאר תהליך זה כמפגש בין מבנה תודעתי-קוגניטיבי הקיים אצל התלמיד לבין מציאות חיצונית שונה. מפגש זה מערער את יציבות המבנה הקוגניטיבי הישן ויוצר, תוך כדי תהליך רקונסטרוקציה, מבנה תודעתי חדש. לתהליך זה הוא קרא למידה, ובאופן מיוחד – למידה משמעותית. מפגש מופשט זה סיפק חומר הגותי רב להוגי החינוך בעשרות השנים החולפות ועד היום הוא בסיס לדגמי חינוך רבים. אלא שכבר בראשית דרכו נתקל פיאז'ה באופוזיציה קשה שתקפה את פשטנות הדגם שהציע. אופוזיציה זו באה מוויגוצקי,³⁵ שטען כי המפגש בין תודעת התלמיד לעולם החיצוני הוא מפגש רחב ועמוק יותר מאשר מפגש בין מבנה קוגניטיבי פנימי ועולם המשתקף דרך החושים (כפי שפיאז'ה מציע). זהו מפגש דינמי ומתפתח בין ההיסטוריה התרבותית והחברתית של התלמיד לסביבתו התרבותית-חברתית. תפיסת ויגוצקי עולה בקנה אחד עם התפיסות המובאות לעיל בכל הנוגע לצורך בהבנת תהליכים, אפילו קוגניטיביים, מתוך היחס בין האדם לסביבתו ומתוך מפגשיו עם האחר. תאוריה זו מאפשרת גם להבין ולהחיל טוב יותר את ההוויה הרבת-תרבותית ומשמעותיה ללמידה והתפתחות בכלל.

בית הספר

בית הספר כזירה פועל בעיקר (במקרה הטוב) על התנאים לקיום המפגשים – הוא מזמן אירועים וזירות למפגש. בתפיסת הפרדיגמה החינוכית בית הספר פועל על/עם התלמידים כדי להתוות להם את דרכם בחיים, ההנחה היא שאין (עדיין) לתלמיד "דרך" שכזו. בתפיסה הפדגוגית של המפגש בית הספר פועל כדי לזמן לתלמידים מפגשים בדרכם, ובמובן זה בית הספר יכול גם להיקרות בדרכו של התלמיד. אירועים וזירות מזדמנים לתלמיד בזמן מסוים ובמקום מסוים (באופן בלתי נפרד). ב"דרכו" בבית הספר יתכן שהתלמיד יעבור בזירות המזומנות לו, לפעמים ייפגש איתן ולפעמים לא. אפילו הוא עובר דרכן אין בכך ערובה לקיום מלא של מפגש, גם לא שיושפע ממנו באופן משמעותי. אפילו ישפיעו עליו, איננו יודעים עד כמה. בתפיסה זו בית הספר

34 ג' דיואי, "דמוקרטיה בחינוך", עמ' 265, תרגום: י"ט הלמן, מוסד ביאליק, ירושלים, 1960.
 35 על הדיון בהבדלים בין התאוריה של פיאז'ה לתאוריה של ויגוצקי: צ' לביא, "הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם?", עמ' 94-104, ספריית הפועלים, תל אביב, 2000.

משלים עם אייכולתו להשפיע באופן ישיר וספציפי על דמות התלמיד. בהשלמתו הוא מפנה את מיטב מרצו ויכולתו לספק לתלמיד את זירות המפגשים – הזירות שעשויות לפתח את אישיותו ואת יכולותיו החברתיות והאינטלקטואליות בסביבה חברתית ותרבותית מסוימת. לכאורה פעולות אלה משניות ופחות משמעותיות. אלא שהדוגמה הבאה³⁶ הדנה בסיפורו של שינוי בריהוט הכיתה תלמד עד כמה יש לבית הספר כלים פיזיים וגשמיים להשפיע על קיום מפגשים משמעותיים:

[...] במהרה התגלה שהריהוט הקל יכול לשמש נשק בידי הילדים. באותה תקופה היה מקובל שהתלמידים קמים על רגליהם בהיכנס מורה וביציאתו. כל עוד הריהוט היה כבד, התלמידים הזדקפו בחלל בין השולחן לספסל. כשהוחלף הריהוט לריהוט קל, יכלו להזיז את הכיסא מאחוריהם והשולחן מלפניהם וליצור רעש חריקה. כשכולם עשו זאת, לא ניתן להענישם וכשעשה זאת יחיד לא היה ברור אם זה במכוון או תקלה. בית הספר שאינו אוהב נשק בידי תלמידיהם, ביטל את נוהג הקימה לכבוד המורים. ביטול זה היה מנוגד להשקפת עולמם אך לא ניתן עוד לקיים את הנוהג כי בתנאים החדשים התעקשות על הקימה הייתה מביאה לפגיעה בכבודם. ביטול טקס הכבוד לסמכות קידם את מטרות הפרוגרסיביים שתבעו לבטל או להגביל יחסים סמכותיים שהיו מקובלים בבתי הספר. החלפת הריהוט קידמה את הגבלת הסמכותיות במידת מה. הריהוט הקל אפשר גיוון פעילויות לימודיות, שהביאו קץ על בלעדיות ה"שיעור" הפרונטלי. בכיתה החלו להתבצע פעילויות בהן המורה נוהג אחרת. המשותף להן היה המשך ערעור מעמדו הסמכותי של המורה. כשהתערער מעמדו כמשליט משמעת היה צורך להקטין את הכיתות. בכיתה בה הילדים אינם נעולים בריהוט כבד, שאינו מאפשר תנועה חופשית, מספרם לא יכול להיות גדול כמו בכיתות פרונטליות.

גיוון הפעילויות, הקטנת מספר התלמידים ועוד שינויים שיצר הריהוט (וצידוקם הגיע מתורות חינוכיות חדשות) המשיכו לחתור תחת יסודות בית הספר הישן. כיום יש בתי ספר שהריהוט העיקרי בהם הוא השטיח, שעליו רובצים וקוראים, צופים בטלוויזיה (המוצבת על הרצפה), משחקים וכדומה. בבתי ספר אלה קשה לקבוע גבולות הכיתה והילד אדון למרחבו וזמנו – הוא ולא המורה קובע מתי עושה מה והיכן. שורשי התמורה הזו נעוצים במעשה תמים, לכאורה, שהצטייר כקל ערך בעיני מבצעיו – החלפת הריהוט הכבד בקל [ההדרגשה שלי, ע"ז].

לם מוסיף:

שינוי יציב ומשמעותי בדרכי פעולתו של בית הספר מותנה בשינוי בתנאים הפיזיים שבתוכם הוא פועל. ללא הוצאת הריהוט הכבד מהכיתות לא היו משתנות שיטות ההוראה, כשם שללא הוצאת הקירות המבדילים בין הכיתות לא היה מתחיל הניסוי של בית הספר הפתוח.

אם שינוי חינוכי אינו מלווה במידה כלשהי של שינוי בארגון הסביבה הפיזית (כלומר, שינוי ארכיטקטוני במשמעותו הרחבה), אין השינוי החינוכי המבוקש שינוי של ממש.

מתואר כאן שינוי ארגוני/ארכיטקטוני מסוים בבית הספר המביא לשינוי משמעותי באופן המפגש של המורה עם תלמידיו. פרקטיקה שנראית תחילה כ"משבשת" את יכולת המורה לשאת בתפקידו, שמוותרת לתלמידים ל"צאת" מהתפקיד שיעודו להם בכיתה. ייתכן שפרקטיקות ושינויים כאלה ייטיבו להביא את בית הספר אל מטרותיו ביעילות, אפילו שכביכול הן צנועות יותר. יתכן שכך יגיע להלימה טובה יותר בין כוונותיו לתוצאות הנובעות מהן. תפיסה זו ודאי תמנע ממנו מלטעות במרחב עשייתו ומלתעות בעולם של אשליות.

המורה

המורה אמון גם הוא על בניית התרחישים והזירות למפגשים עם תלמידיו ולהביאם לכלל מפגש עם הידע שלהם וסביבתם. אלא שמעבר לכך – וחשוב יותר – עליו לחתור ככל האפשר למפגשים אמיתיים עם תלמידיו, גם אם ההשלכה היא שהוא עוזב את "תפקידו" כמורה, מלמד, מפתח או מחנך. מרב פעילותו החינוכית סובבת סביב בחירה והכנה של סוג המפגש. בכך עליו למצוא את ייעודו ולדרך פעולה שכזו צריכות להיות מכוונות הכשרתו ובחירתו. מודעות המורה ושולחיו לעובדה שמטרתו היא להיפגש עם תלמידיו, תוביל לבחינה מחודשת של המאפיינים לפועלו בכיתה ובבית הספר. פנים חדשות באישיות המורה יתגלו כחיוניות יותר ורלוונטיות יותר להצלחתו. אין להניח שיש ביכולת המורה להגיע למפגשים אינטימיים ולדו-שיח אמיתי והדדי, במלוא מובן המילה, עם כל תלמידיו בכיתה. אלא שכפי שאפשר להבין, הדדיות בדו-שיח ומשמעות המפגש תלויות גם ביכולתו של כל אחד מהנפגשים לעשותו כזה. יש שהתלמיד נסמך על דמיונו, זיכרונו ותפיסתו כדי להפוך את המפגש למשמעותי ולייחודי מבחינתו. המורה נמצא שם כדי לספק לתלמידו את החלק החושי והמציאותי שייצית את דמיונו, שיקשור לו את האסוציאציות המתאימות ושישגר אותו לדרכו החדשה.

על הלומד ועל המלמד (או על המורה ועל התלמיד)

אין ספק בלבי שהמפגש המשמעותי ביותר והחשוב ביותר בבית הספר הנו המפגש שמתרחש בין המורה לתלמידיו. מוסד בית הספר, מערכת החינוך, בעליו של בית הספר וסגל בית הספר פועלים יחד כדי שמפגש זה אכן יתרחש. יש להפנות את כל המשאבים האנושיים, הארגוניים והגשמיים ליצירת התנאים לתלמיד ולמורה כדי שייפגשו זה עם זה. אלא שכפי שנאמר כבר, זהו תנאי הכרחי אך ודאי שאיננו מספיק. אין די בכך שהמורה והתלמיד נוכחים יחד בכיתה. בדרך כלל הדבר נובע מכורח, מתוך היענות לנורמות חברתיות, אפילו מתוקף החוק. תהא הסיבה אשר תהא, בית הספר כמוסד יוצר את המציאות הזו אצל באיו. אלא שאם ידבקו המורים והתלמידים בתפקידם בלבד – מורה מלמד, תלמיד לומד – יהפוך המפגש ביניהם למכני ולחסר משמעות, למשהו טכני. המעשה שיווצר בנסיבות אלה יהיה קרוב יותר להחלפת טובין, דומה יותר לתהליך ייצור והפעלה. מה שיותר לתלמיד הוא רק הידע שלא שכח, למורה – עוד יום שעבר וחיים אין. היכן מתחילים המפגשים האנושיים ומפגשי הידע? בדיוק במקום שהמורה מוכן לוותר על תפקידו כמלמד וכמחנך ושהתלמיד מוכן לוותר על תפקידו כלומד (גם מול הטקסט הכתוב). מפגש כזה מתרחש בדיוק כשמי מהם חרג ולו לרגע ובמעט ממה שמצפים ממנו מתוקף תפקידו. תמונת המפגש קוראת אפוא תיגר על הדפוס שכל כך מאפיין את הפרדיגמה החינוכית ומושרש בתפיסתנו את בתי הספר עד שהפך לנדבך יסוד בשפה החינוכית לאורך כל השנים.

להלן מכתב מחבר שהוא מורה מחנך ורב:

שלום חברים,

באחד הסיורים שערכנו במסגרת שירות המילואים הגעתי לישוב מבודד ליד בדיא, מין 'ערמת אשפה' מוזנחת, ללא שבילים ללא תכנית מתאר. לפתע שמעתי שצועקים את שמי בתוספת התואר "הרב".

תלמיד שלי חי במקום עם אישה ובת, מגדל חיות ומתפרנס מהדרכה בעזרת החיות בבתי ספר. את המקום מצא נטוש בטויל אופנועים (הבחור איננו בעל אידיאולוגיה של מתנחלים, מועצת יש"ע כבר הוציאה נגדו כמה צווי הריסה, אלא שנראה שלא אכפת לו במיוחד). כך עם ארבע משפחות, סוסים תרנגולים כבשים ברווזים כלבים חתולים ארנבות ועוד מינים שונים, הוא חי לבד במין חורבה משופצת להפליא. החיים שלהם הם קצת שאנטי מזרחי, שערו ארוך, בלי כיפה (למרות שהוא שומר בדרכו מצוות) ולבוש מזרחי משהו (נראה לי, שה"קנביס" הוא גידול מועדף אצלם).

יום אחד, אנשי צוות מארב של הפלוגה מצאו אותו רוכב על סוס והם נכנסו עמו בשיחה – והוא הרבה לספר בשבחי ואף טען שבזכותי סיים את לימודיו ואף בחר בדרכו בתבונה. בערב אחר, לאחר סיומו של תרגיל מפרך, ישבתי אצלו בבית עם חברי לג'פ הסיור, והוא ביקש לספר לנו את אחד הסיפורים המשמעותיים בחייו, סיפור שמסביר מדוע הוא רואה בי דמות כה מרכזית. (כאשר מפקד הסיור קרא לי בשם בני – הוא הגיב: "הרב בני בבקשה").

והרי הסיפור כפי שסיפר אותו גדי, תלמידי:

"באותו זמן הייתי מסובך עד למעלה מהראש עם הנהלת הישיבה, המורה היחיד שהאמין בי היית אתה אבל חשתי שגם האמון שלך הולך ורופף ככל שמעשי השטות שלי גברו. הרגשתי שעומדים לסלק אותי מהישיבה. ליד הישיבה היתה חוות סוסים שבעצם היתה תחנה לממכר סמים, ראש הישיבה הזהיר אותי שמי שיתקרב למקום יורחק מיד מהישיבה. יום אחד הלכתי לשם ולקחתי סוס לרכב עליו. זה היה לאחר הלימודים – רכבנו לשכונה והסתובבנו קצת באזור בית הספר לבנות. פתאום אני נתקל בכך, חשבתי: זה הסוף. אבל אתה רק אמרת לי: 'בפעם הבאה שאתה רוכב על סוס שים עליו שמיכה כדי שלא יכאב לו' והמשכת ללכת. לא הזכרת ביום שלמחרת, או לאחר מכן, את האירוע. היה איכפת לך לא רק ממני אלא גם שכואב לסוס, ושאלמד לא להכאיב."

סיפור זה של מפגש בין מורה לתלמידו הוא לכל הדעות אופייני. כל אחד מאיתנו יכול להיזכר באירוע/חוויה כזו במהלך לימודיו; מפגש שהפך להיות משמעותי בעיניו ברבות השנים. אנסה לענות על השאלה שמעלה המורה בסיום המכתב מנקודת המבט של המפגש בין שני אנשים ובעיקר בין מורה לתלמיד. כפי שהמורה מגלה, בתמיהה מסוימת, המקרה מתאר חוסר איוון ברור בין עוצמת השפעתו של המפגש בעת התרחשותו על התלמיד ובין עוצמת השפעתו על המורה. המפגש נחרט באופן חזק בזיכרונו ובתודעתו של התלמיד והפך למצפן חשוב בחייו. מנקודת מבטו של המורה היה זה לא יותר מעוד מפגש בין מורה לתלמידו (לפחות בעת התרחשותו). המורה אינו מעיד על מפגש זה כמכונן את דרכו בחיים (בניגוד לתלמידו). חרף זאת ייתכן מאוד שבעקבות הפגישה המחודשת יהפוך האירוע למכונן בדרכו החינוכית של המורה לעתיד. כל האמור לעיל אינו מצביע אלא על מה שקרה למורה ולתלמיד אחרי שהמפגש ביניהם הסתיים. יתכן מאוד שבמהלכו התקיימו אותם תנאים של הדדיות, אותנטיות וקירבה בין התלמיד למורה (אפילו לזמן קצר ביותר). לחלופין יתכן שהיתה זו דווקא העובדה שלדגע אחד, באופן מפתיע (לתלמיד), המורה לא מילא את תפקידו כמצופה. זה כל מה שהנער היה זקוק לו אז. כך או כך, אפשר להסיק שהמפגש אינו מגיע בהכרח לרבידים של אינטימיות הדדית מלאה (ואם כן, לזמן מאוד קצר), והוא

יכול להיות משמעותי למי מבין הנפגשים הגם שמעורבים בו רכיבים אינסטרומנטליים לכאורה. אפשר גם ללמוד ממקרה זה שבעבודתו של המורה יכולים להיות שזורים רכיבים התנהגותיים המושתתים על יכולות משחק, תרמית, ניצול הזדמנויות, ניסיון וכדומה, בדרכו להיפגש עם תלמידיו.

על התוצאה

נפנה את הזרקור לתוצאת המסע הזה ונביט שנית על המצב באופן השוואתי. נבחן כמה מהתוצאות המעשיות של הבחירה בנקודת המבט החדשה של המפגש כהתרחשות המרכזית בבית הספר. נבדוק כיצד הן עשויות להביא אותנו להתייחסות חדשה לכל המושגים שכה שגורים בפינו וכה שזורים בפועלנו היומיים בבית הספר.

- בית הספר חדל להיות אמצעי למוביליות חברתית/בית הספר הופך להיות מקום (אולי גם) למוביליות חברתית – במובן הלא תקני של מושג זה, כמתואר להלן: מוביליות חברתית היא תהליך דינמי המבוסס על מפגשים בין אוכלוסיות שונות והיא מושתתת על היכולת לבוא ברו-שיח אמיתי ביניהם. היא יכולה להתרחש אך ורק בין האנשים ובינם לבין עצמם. שימוש במערכת החינוך ובבית הספר כדי ל"תייג" אנשים מסוימים באופן הוגן יותר או בדרך של אפליה מתקנת לא יכול להבטיח לנו שאכן ייפגשו ביניהם ביום מן הימים. ההזדמנות לעשות כן היא בעת שהותם בבית הספר, שם עדיין אפשר לבודד את התנאים מהכוחות הפוליטיים שהחברה המבוגרת מושפעת מהם. בית הספר כאמצעי לסגירת פערים פועל להביא את כל באיו לאותה נקודה שיוויונית כבוגרים. אלא שבדרכו זו הוא מונע מתלמידיו להתנסות במפגשים בינם לבין עצמם. המטרה של בית הספר מקדשת את המפגשים. התלמידים אולי יצאו עם תעודות, בגרות שוות או דומות אך יעברו דרכים שונות לחלוטין במהלך לימודיהם, דרכים מקבילות של ניכור, של אליטיזם, של דיכוי והתעלמות מן האחר. מוטב שבית הספר יציב לעצמו כמטרה את המפגשים והחיים ביחד ובאופן שיוויוני, ולו בין כתליו.

- בית הספר אינו עוד מקום לרכישת דעת – בית הספר הוא מקום ליצירת דעת (ספציפית).

אפילו מבחינות של יעילות ועדכניות, לא צריך בית הספר לשים עצמו כגורם הדומיננטי המספק ידע לתלמידיו. בימינו, מקורות הידע הרבים נמצאים בכל פינה, רבים מהם – מחוץ לבית הספר, ובעיקר הידע הרלוונטי לתלמידים באופן אישי. על בית הספר לפעול לפיכך בעיקר ליצירת ידע עצמי וספציפי שלו כמוסד,

של הכיתה כחבורה ושל התלמיד כאדם השווה בו. מוטב לו לבית הספר להשקיע מרצו באופן לימוד התנ"ך, או כל מקצוע אחר, במסגרתו המיוחדת מאשר בלימוד התנ"ך בצורה הנכונה ביותר. באופן זה נוצר ידע ספציפי בבית הספר – ספציפי לאוכלוסייה הלומדת בו וספציפי לאוכלוסייה המלמדת בו. במילים אחרות, יצירת שפה של האנשים הנפגשים וחיים בבית ספר זה.

■ בית הספר איננו מתמקד בידע של התלמיד – בית הספר מתכוון אל תודעתו של התלמיד.

בהמשך לנאמר לעיל, יש מקום לוותר על בעלות בית הספר על ידיעותיו של מי מבין הפוקדים אותו. פנייה אל תודעתם של התלמידים לעומת זאת תביא אותם באופן טוב יותר להיפגש עם ידע, ערכים, תפיסות עולם ותכנים שהם עשויים להיתקל בהם גם בין כתלי בית הספר וגם ובעיקר מחוצה לו.

■ המורה אינו יודע את נפש התלמיד (כפי שהוא לומד בהכשרתו) – המורה מגלה את נפש התלמיד (מתוך שהם נפגשים בבית הספר).

שום תאוריה פסיכולוגית ושום הגות פילוסופית לא תעמוד לו למורה כשהוא מתקרב לנפש תלמידו כשהוא נפגש איתו לשיחה או לחוויה משותפת. משום כך אין המורה יכול לדעת את נפש תלמידו, את תגובותיו למעשה זה או אחר או את גחמותיו. הוא איננו יודע עד שהצליח לבוא איתו במפגש אינטימי הדדי ודו-שיחי. ממפגש כזה יצא המורה, כמו גם התלמיד, אחר. גילוי את התלמיד יכול גם גילויים על עצמו כאדם.

■ התלמידים מפסיקים לא להבין את החומר הנלמד – התלמידים מתחילים להבין מתוך החומר הנלמד.

ההבנה היא עניין דיאלקטי ביסודה. היא קשורה למילים של האחר, לשפת הלומד לא פחות מלשפת המלמד. הבנה היא תוצאת המפגש הבלתי אמצעי בין הדובר לשומע. משום כך לא ייתכן שהתלמיד לא הבין את החומר שהעביר המורה. הבנתו צריכה לצמוח מתוך מפגשו עם המורה, מתוך משחק השפה שהם מנהלים ביניהם.

■ משרד החינוך מפסיק לעסוק במה ילמד בית הספר – משרד החינוך מתחיל לעסוק בבית הספר.

עיסוק במה יילמד ואיך יילמד בבית הספר ממילא לא יבטיח לנו את התוצרים. איננו יכולים להבטיח את מפגש התלמיד עם מוריו, עם הידע המסוים או עם החוויות שהכנו לו בדרכו. לכן עלינו לוותר על כך לכתחילה. נשקיע אפוא את משאבינו בסביבתו הפיסית של בית הספר, בתנאים החומריים שהוא מעניק למוריו, לעובדיו ולתלמידיו. נאפשר לכולם למצוא בו את מקומם האישי והחברתי ונאפשר למפגשים ולהתנסויות להתרחש בין כל מי שנמצא בו.

- המדינה והחברה מפסיקים לראות את בית הספר כמקום העוסק בהכשרה או בהכוונה – המדינה רואה בבית הספר מקום המאפשר למפגשים אנושיים להתרחש בהקשרים חברתיים למיניהם. ההקשר החברתי והאזרחי, כמובן של דברים הנמצאים על סדר היום הלאומי והחברתי, חייב להיכנס לבית הספר, להשתתף בהתוויית הזירות למפגשים, כנושאים לדיון, שפה לדיבור, רקע לפעולה, אך אל לו להפוך בעצמו למטרת בית הספר.
 - הכשרת המורה אינה עוסקת עוד באיך ללמד או לחנך (מישהו) – הכשרת המורה עוסקת באיך להיפגש עם תלמידים. ועוד –
 - ההכשרה מתרחשת בתוך בית הספר – ההכשרה אינה מתרחשת עוד במכללות, בסמינרים או במוסדות אקדמיים אחרים.
- אנו עדים היום לפריחת המערכת האקדמית להכשרת מורים ולהתעצמותה. עם זאת אין שום הוכחה לעלייה ברמת המורים ולפתרון מצוקתו של המורה בשנתו הראשונה לעבודה בבית הספר. נראה שגם בתחום זה אנו שוגים בכך שאנו נתלים באילן גבוה מדי. נדמה לנו שאם נכין במכללה ובאוניברסיטה תכנית הכשרה המקיפה את כל תחומי ידע והמקצוע יהיו מורינו טובים יותר. אנו יכולים להתווכח על האיזון הנכון בין תאוריה לפרקטיקה ולא ניוושע מכך כנראה. כיוון שכל עניינו של המורה, כל עיסוקו, צריך שיהיה מכוון למפגש עם תלמידו. משום כך עליו להיות מוכשר לכך. לא במכללה, לא בסמינר, לא באוניברסיטה ולא בסדנה בהרים. עליו לקבל את הכשרתו בבית הספר, שם הוא יכול להיפגש עם תלמידים, עם עמיתיו ועם מעסיקיו לעתיד, עם הורים ועם מצבים המיוחדים רק להקשר החיים בבית הספר.

על החתום

אנחנו נקראים עתה להביט שוב על המצב. בנקיטת נקודת המבט השונה שהצעת נראה שאולי כדאי להניח לחינוך לנפשו. שמותר לנו לוותר. לוותר על מטרות החינוך הגדולות ולהשלים עם יכולתנו לעסוק במטרות צנועות יותר. מטרות יומיומיות של מפגשים. הבה נאפשר לילדינו להיפגש עם המציאות שלנו סביבם, או עם מציאות כזו או אחרת של בית הספר בשכונתם, בעזרת המורים והמחנכים כאשר הם (גם הם חלק מהמציאות). ניתן לחינוך להתרחש בדרך המפגש ולא בדרכו למטרותינו. אנו, שכולנו אנשי חינוך וחברה כאשר אנו בני-אדם, נביט בהם ונלמד. נלמד עליהם ונלמד על עצמנו. נלמד ונראה – ונעשה או נשתוק.

מהו זה שאני עושה

בשנים שלאחר כתיבת שורות אני פועל בשדה החינוך הישראלי. בהכשרת מורים חדשים; בניסיון לבחון את נקודת המבט המערכתית במסגרת ועדת דוברת לקידום החינוך בישראל – בכתיבת המלצות לרפורמה לאומית בתחום הפדגוגי; בהקמה ובניהול של בית ספר תיכון לנוער בסיכון בכפר נוער בצפון הארץ; בחניכה של בני-נוער בכלא.

מערכת החינוך הממלכתית, ולצורך ענייננו גם ועדה ממלכתית לרפורמה כללית, מעמידה לפני המחנכים המורים והתלמידים מטרות גדולות ויעדים הנגזרים מהן ברמות כאלה ואחרות. מערכת החינוך הממלכתית אף מעגנת מטרות אלה בחוקי חינוך ובחוזרים ובנהלים. כמי שפועל בשדה החינוך אתה נדרש לכוון את מעשיך ואת תוצאות מעשיך למטרות אלה. אתה עושה ופועל בכיוונים אלה, אולם רק אתה מבצע את הבחירה באמצעים (היומיומיים והצנועים) שמובילים אותך ואת ההולכים איתך אל המטרות. אמצעים אלה הם המעשה החינוכי ובדיוק כאן בא המפגש לידי ביטוי מעשי. דעו לכם, הקוראים שורות אלו, זה מעשי וזה כדאי! כדאי לוותר על הדברים הגדולים כדי לזכות במשמעותם של הדברים הבודדים. כדאי לוותר על הדרך המקדשת את מטרות הלימוד לבחינות בגרות והספק החומר, כדאי לשהות יותר בהעמקת הקשר האישי עם התלמידים, כדאי להעמיק בפיתוח משחקי השפה שלך איתם, קודם שעומדים במטרות של תכנית הלימודים. כדאי לוותר ולזכות ברגע של קורת רוח מנער שנפלט או נשר או נזרק מכמה מוסדות חינוך בשנותיו הצעירות, המבטא את רצונו ללמוד ולהצליח. לחזות בו מתייצב בבית הספר מתוך בחירה מושכלת ומתוך אמון ומחויבות למחנכת או לחברו לכיתה שבו נקשר. לזכות ברגע של גילוי לב של המורה למתמטיקה המתארת את הוראת המתמטיקה כדרך של יצירת שפה משותפת וקשר אישי עם תלמידיה, כיצירת שותפות בחיים בינה ובין תלמידיה. אז, בסיום שנת הלימודים, צוות המורים והתלמידים איתך, אתם מסכמים ובוחנים את עשייתכם, את ההישגים הלימודיים ואת האירועים המשמעותיים שהתרחשו במהלך השנה ביניכם. מחככים ידיים יחד בסיפוק ובהרגשה טובה ומצפים להמשך הקרוב והרחוק ביחד.

כאמור, מי שעוסק במפגש מניח לחינוך לנפשו.

מחשבות על שני מודלים מתחרים של השכלה גבוהה

יוני מזרחי

רקע ומבוא

מה ידוע לנו על תוכני הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה במהלך ההיסטוריה? האם אפשר לשרטט קווים משותפים ולהציג מודלים ברורים בכל הקשור לתכניות לימודים בהשכלה הגבוהה כפי שהתפתחו בעבר וקיימות בהווה? בשנים 1992 עד 1994, כחלק מפרויקט הגמר שלי בבית הספר למנהיגות חינוכית בהנחייתו של פרופ' שלמה פוקס, עסקתי בנושאים אלה באופן אינטנסיבי.¹ קראתי כל מה שיכולתי על ההיסטוריה של תכניות הלימודים בהשכלה הגבוהה, על נסיונות יישום של תכניות כאלה במאות השנים האחרונות, על רפורמות בהשכלה הגבוהה במדינות המערב במאתיים השנים

1 לבד מלפרופ' שלמה פוקס שליווה אותי בעבודת הגמר שלי, אני מבקש להודות לגב' אנט הוכשטיין, חברה ומקור השראה. ללא אנט שגייסה אותי בפגישה בארצות הברית בשנת 1992 למכון מנדל, מסלול החיים המקצועי שלי היה מן הסתם שונה לגמרי. למדתי ועדיין אני לומד ממנה רבות. בעבודת הגמר שלי בבית הספר למנהיגות חינוכית הסתייעתי גם בפרופ' יוסף באשי, במר מיכאל גל ובפרופ' צבי לם המנוחים, בפרופ' אביעזר רביצקי, ובאנשי הסגל והצוות האחרים של מכון מנדל למנהיגות. בשנתיים של כתיבת הפרויקט הגמר שלי נפגשתי והחלפתי דעות ורעיונות עם: פרופ' יהודה אלקנה ופרופ' משה כספי ובהמשך עם ד"ר עמי וולנסקי. עוד אני מבקש להודות בהקשר לכתיבת הפרויקט, למר אליהו ישראלי (יועץ לוות"ת בשנות כתיבת הפרויקט), לד"ר יעקב קופ ולפרופסורים אירן ושמואל סבר. בגיבוש ובניהול התוכנית הניסויית שפעלה במכללת אחוה בשנים 1994-1996, נסתייעתי רבות באתרופולוגית הד"ר אוריה שחר, אז במכללת אחוה. הגלגול הנוכחי של הפרויקט, ולמעשה היישום המקיף ביותר שלו, מתקיים כיום במכללה האקדמית עמק יזרעאל ומדווח בסוף המאמר. בגיבוש הגלגול הנוכחי של הפרויקט בחוג ללימודי תרבות בעמק יזרעאל שותפים הפרופ' עליזה שנהר, נשיאת מכללת עמק יזרעאל, ד"ר ערן גוטר (פילוסוף), ד"ר מתיו סילבר (היסטוריון), ד"ר יעקב אזואלס (מדעי היהדות) ועו"ד כרמית אגמון. עוד תודות לד"ר יונתן כהן, לד"ר צבי בקרמן ולמר אבי כצמן ממכון מנדל ומבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית שקראו והעירו הערות מאירות עיניים על טיוטה מוקדמת של מאמר. לבסוף, תודות למלי איבס ולשרון אלון מצוות הערב של מכון מנדל על עזרתן הטכנית.

האחרונות ועל ההיסטוריה של ההשכלה הגבוהה בישראל למן הקמת הטכניון והאוניברסיטה העברית בראשית שנות העשרים של המאה הקודמת. בראייה לאחור של כמעט חמש עשרה שנה, אני חושב שלא הפסקתי לחשוב על שאלות אלה מאז. מאמר זה מתאר את הבסיס הרעיוני שעמד בליבת הנושא שהתלבטתי בו אז ומאז, סוגיה שעומדת לדעתי ביסוד כל מהלך תכנון להשכלה גבוהה: כיצד מגיעים לאיזון בין תכניות לימודים מוכוונות הרשאה/מקצוע/הסמכה לבין תכניות לימודים שמטרתן השכלה כללית/ליברלית "רנסנסית" באופיין? המאמר בוחן את שורשיה של דיכוטומיה זו כפי שנתגבשה עוד בעידן הקלסי ועד להולדתה של האוניברסיטה הגרמנית במאה ה-19, ששימשה בסיס ומודל גנרי למוסדות ההשכלה בישראל למן היווסדם.²

בראשית שנות התשעים היתה תחושה שמהפכת המכללות שהוביל פרופ' אמנון רובינשטיין, אז שר החינוך ויו"ר המועצה להשכלה גבוהה, היא הזדמנות גדולה להתחדשות מסגרות ההשכלה הגבוהה בישראל ולרענון (וולנסקי 2005: 139-152). בשנים אלה גאו הביקושים להשכלה גבוהה ומתכנניה במל"ג, ובייחוד בזרוע המבצעת שלו – הוועדה לתכנון ולתקצוב, הבינו שהמסגרות שהתקיימו אינן עונות לביקוש. כפי שמציין וולנסקי, עמדו שלוש אפשרויות לפני מקבלי ההחלטות: להמשיך ולהרחיב את האוניברסיטות הקיימות, להקים אוניברסיטה חדשה או להרחיב את שער ההשכלה הגבוהה לתארים ראשונים באמצעות פיתוח מכללות קיימות ושדרוגן למוסדות אקדמיים. בסופו של דבר, בראשית שנות התשעים הוחלט לבחור באופציה השלישית. החלטה זו שינתה את פני מערכת ההשכלה הגבוהה והובילה ליצירת הזדמנות רחבה לנגישות להשכלה אקדמית הרבה מעבר לתחזית שהונחה לפני המל"ג (וולנסקי 2005: 152).

ב-1992, כשחזרתי מלימודי בארצות הברית וניתנה לי הזכות הגדולה ללמוד בבית הספר למנהיגות חינוכית, הבחירה בנושא תכנון השכלה גבוהה היתה ברורה לי

2 מאמר זה ניתן לקריאה כהקדמה למאמר אחר שפרסמתי ושעוסק בהיסטוריה של דגם המכללה המסורתית ודגם האוניברסיטה הגרמנית בצפון אמריקה (מזרחי, 1994b). פירות המחקר שערכתי בשנים האלה והתנסויות שונות ביישום הפרויקט בתפקידים השונים שמלאתי מאז, הובילו לכך שבשנים 2006-2007 עמדתי בראש ועדה שכתבה תכנית לימודים לחוג חדש בעל אופי של תוכנית השכלה כללית-ליברלית במכללה האקדמית עמק יזרעאל, שעיקריה זהים כמעט לפרויקט הגמר שלי כפי שנוסחו באמצע שנות התשעים. החיבור בין התאוריה למעשה ובין הרעיונות והחזון לבין היישום והגשמת הפרויקטים בפועל, כפי שבא לידי ביטוי בפרויקט הגמר שלי וכפי שעמד בלב החשיבה והעשייה של הפרופ' פוקס במהלך חייו, קרוב להיות מושלם כחמש עשרה שנים לאחר סיומו (1994-2009). יש בכך אולי גם מסר לגבי הזמן שנדרש לרעיונות מהסוג שמטופל בבית הספר למנהיגות חינוכית להבשיל ולקרום עוד וגידיים. יש בכך אולי גם כדי להמחיש לנו כי להערכת התועלת והיקף ההשפעה של מפעל החיים של הפרופ' פוקס בבית הספר מנדל למנהיגות חינוכית, נדרשת פרספקטיבה רחבה של זמן.

בשלב מוקדם למדי, וכך גם בחירת המנחה. כעמית הוראה, ובהמשך כעמית הוראה ראשי (Head Teaching Fellow) בקורסי הליבה שניתנו בהרווארד באותן שנים (1987-1992) לתלמידי התואר הראשון, נדהמתי מרוחב היריעה ומהיקף ההשכלה הכללית וה"רנסנסית" שניתנו לסטודנטים, בהשוואה לקורסי המבוא ולמימוניות המחקריות שרכשתי בארץ. חשבתי שלימודי התואר הראשון בישראל, לבטח בתחומי מדעי החברה והרוח, צריכים להיראות אחרת – רחבים, מקיפים, "רנסנסיים" וכלליים יותר, לפחות בשנתיים הראשונות. המומחיות של פרופ' פוקס בתכנון תכניות לימודים, עוצמתו האינטלקטואלית, הכריזמה שלו והביטחון שהקרין לגבי יכולתנו להשפיע על המציאות אם רק נתכנן את מהלכינו כראוי, חיזקה את תחושותי שיהיה אפשר לנצל את חלון ההזדמנות. באותן שנים ובתיווכו הנמרץ הצטרפתי לאנשים ולוועדות שעסקו בתכנון עתיד ההשכלה הגבוהה בישראל וניסיתי לתרום את חלקי בהשפעה על כל הקשור לחדשנות (בנושא תכניות לימודים) במכללות העתידות לקום. משפטי הפתיחה של עבודת הגמר שלי ב-1994 משקפים נכוחה את תחושת השליחות שנטע בי אז פרופ' פוקס:

כל הסימנים מראים כי אנו עומדים בפתחו של תהליך אשר בסופו תשתנה באופן משמעי תמונת ההשכלה הגבוהה ונושא חינוך פוסט-תיכוני/מבוגרים בישראל. המדובר בתהליכים שבין אם הם 'חיוביים' כשלעצמם ובין אם לאו, הם בראש ובראשונה אי רוורסביליים. מוטל עלינו כחברה להשקיע מידה ניכרת של מחשבה בתכנון התהליך תוך הערכה אנליטית וערכית של החלופות השונות עבור כל אחד מההיבטים המרכזיים של התהליך (כגון היבטים אקדמיים סובסטנטיביים וסינטקטיים, היבטים סוציו-כלכליים במיקרו ובמקרו, ועוד). ההערכות מצביעות על צפי לגידול חד משמעי במספר המצטרפים למעגל רוכשי ההשכלה הגבוהה. נתח יחסי ומוחלט גדל והולך של רוכשי ההשכלה הגבוהה בעתיד יעשה זאת שלא במסגרת האוניברסיטאות אלא במסגרת המכללות לסוגיהן. בהתאמה, אנו עדים לרמות הקצאה גבוהות הרבה יותר של משאבים שמוזרמים ויוזרמו למסגרות אלטרנטיביות אלה. כמו כן, אנו צפויים בשנים הקרובות להרשאה אקדמית שתוענק למספר רב יותר של מוסדות פוסט-תיכוניים ובמספר רב יותר של תחומי דעת (הומניים, חברתיים, מדויקים, טכנולוגיים-מקצועיים, ואחרים). במקביל אנו עדים לסימנים ראשונים למגמה של שינוי תוכני ומבני של מסלולי הלימוד לתאר ראשון באוניברסיטאות. טווחי הזמן שבהם מדובר על ביטוי של ראשית התהליך בשטח הם שנתיים עד ארבע שנים, כאשר כבר עתה אנו עדים לסנוניות ראשונות. בצומת הדרכים שבו אנו נמצאים כיום קיים מספר עצום של מסלולי החלטה ואופציות לביצוע

אשר דורשים וידרשו שיקולי מדיניות מרכבים ביותר. חשוב לציין כי השלב הנוכחי של התהליך הוא קריטי שכן אופן הנחת מסגרות הייסוד והתשתית יקבעו את פניו של התהליך לשנים רבות. טעויות בסיס שנכשל בהן עכשיו, יגרמו בעתיד המיידית והרחוק נזק שקשה להעריך אותו וספק אם ניתן יהיה לתקן אותו בקלות. (מזרחי 1994a)

ביסוד הפרויקט שלי בבית הספר למנהיגות חינוכית עמדה השאיפה לתרום להצלחת התהליך או לפחות להקטין את הנזק (לאו דווקא הכלכלי) שהיה עלול להיגרם, כך חשבנו, בגלל אימוץ השקפות גרועות ו/או כתוצאה מיישום לקוי של השקפות טובות. ברמת הפשטה גבוהה ועקרונית יותר, ביקשתי להציע שני קווים עיקריים לחזון המכללות בישראל ולדון בשילובם: א. רשת מוסדות שתעניק את "מתנת הדעת" של השכלה רחבה וכללית ואת זכות מימוש הפוטנציאל האנושי לכל אדם הרוצה בכך, ושתממש הלכה למעשה את זכות ההשכלה לכול. מוסדות אלה יפעלו באופן מאורגן בכוונה להוסיף לכל אדם הרוצה בכך דעת, מיומנות, ויכולת הבנה והערכה; ב. מוסדות שיהיו מנוף לשינוי חברתי-כלכלי-חינוכי-הכשרתי בעולם של דגמי תעסוקה משתנים באופן תדיר; בעולם שהידע האנושי נצבר בו ומשתנה בקצב מסחרר; בעולם של גידול בזמן הפנאי ובתוחלת החיים; בעולם שבו יותר מאי פעם הידיעה היא העצמה. אולם יותר מכל ביקשנו אז, פרופ' פוקס ואני, לבדוק איך לאזן בין שני המודלים האלה. לשם כך צללנו עמוק להיסטוריה. בדקנו את הניסיונות ההיסטוריים לאחד ביניהם ובדקנו מה התפתח בארץ בהקשר זה ומדוע. לבסוף הצעתי תכנית לימודים קונקרטיים שאת עיקריה יישמתי באופן חלקי במהלך 1994-1995 בפרויקט ניסויי במכללת אחוה להכשרת מורים בדרום הארץ, כראש התכנית.

מאמר זה מציע בחינה היסטורית של הדיכוטומיה הכללית בין השכלה כללית/ליברלית להשכלה מתמחה/הרשאתית. אחרי סקירה של התפתחות שני המודלים במערב, אבקש להראות כיצד התפתחה ההשכלה הגבוהה בישראל תוך אימוץ ושכפול רק אחד מהם – המודל המתמחה על בסיס האוניברסיטה הגרמנית. בסוף המאמר אתאר ניסיון הנעשה בימים אלה ליישם מודל חלופי של תכנית לימודים ליברליים-כלליים במסגרת חוג חדש במכללה האקדמית עמק יזרעאל. כך אבקש במאמר זה להראות שהדגם הגרמני של האוניברסיטה, שנתפס בארץ "כאמת שאין בלתה", הוא רק מודל אפשרי אחד להשכלה גבוהה שדחק כל חלופה לחינוך כללי-ליברלי משמעותי בישראל. תוכנה זו שרכשתי וביססתי בראשית שנות ה-90 היא נר לרגלי ומקור השראה בכל תפקידי ההוראה, התכנון והניהול שלי במוסדות להשכלה גבוהה שפעלתי בהם ואפעל בעתיד.

שני מודלים ושתי תפיסות של השכלה גבוהה

ככלל אפשר לראות את ההיסטוריה של תכני הלימוד בחינוך הגבוה כנעה בתנועה מתמדת (בזמן ובמרחב) על משרעת המציגה בשתי קצותיה תכניות לימודים "אינסטרומנטליות-פרקטיות-התמחותיות" (הנושאות אופי מקצועי מתמחה, הרשאתי והסמכתי) מחד גיסא, ותכניות המיועדות לספק בראש ובראשונה השכלה כללית-ליברלית, מאידך גיסא. מטבע הדברים, הקצה הראשון נוטה למיקוד, התמחות, ולצמצום תוכני, ואילו השני שואף למגמת הרחבה וכלליות. שני הדגמים האידיאליים מתוארים לעיתים בספרות כמעין אבות טיפוסים "ובריאניים" קלסיים שהתקיימו ממש (כגון המכללות היווניות הקלסיות בדגם המרחיב והאוניברסיטות הגרמניות במאה ה-19 וברבע הראשון של המאה ה-20 בדגם הממקד), אך בבחינה מעמיקה יותר וכפי שעולה ממחקרים שפורסמו בשנים החולפות, אף לא אחד משני הטיפוסים הללו בצורתו המובהקת התקיים אי-פעם. ככל שמדובר באפיון תכני הלימוד אנו עוסקים אפוא במידת הקרבה של תכנית לימודים נתונה לכל אחד מהטיפוסים האידיאליים הללו (בלום, 1989 [1986]); בן דויד וזלוצ'ובר, 1969; חברי ועדת הרווארד, 1959 [1945]; Anderson, 1993; Bell, 1968; Boyer, 1987; Caronchan, 1993; Curtis; et al, 1985; Flexner, 1930; Graff, 1989, 1991; Kimball, 1986; Oakley, 1992; Weaver, 1991). נעבור כעת לתיאור כל אחד משני הטיפוסים הללו מתוך תיאור היסטורי של הסטיות והווריאציות העיקריות על הדגם האידיאלי.

המודל של השכלה כללית-ליברלית

את נקודת המוצא של מטוטלת התכנים ניתן לזהות בתכנית של המכללות היווניות הקלסיות – זו של החינוך הליברלי.³ מקורו של המונח במילה הלטינית Liber, שהוראתה "חופשי". בקונטקסט של החברה המעמדית היוונית שהבחינה בין עבדים לבני חורין, המונח "חינוך ליברלי-חופשי" התייחס לחינוכם בני חורין כשבסוד התכנית הליברלית עמדה תפיסת ה-encyclus disciplina, מונח הניתן לתרגום כ"הכשרה שלמה" או "התפתחות שלמה מכל וכל" (ברובאכר 1965: 548 והערה 23). תכנית הלימודים הקלסית כללה את שבעת המדעים הליברליים, הכוללים את כל מה שצריך לדעת, בתפיסת התכנית, האדם החופשי הצעיר של החברה היוונית. שבעת המדעים הליברליים הורכבו משלישייה (trivium) – דקדוק, לוגיקה, ורטוריקה, ומרביעייה (quadrivium) – אריתמטיקה, גיאומטריה, מוזיקה ואסטרונומיה.

3 לצד המונח "חינוך ליברלי" משמש כיום בספרות גם המונח "חינוך כללי", אף כי ישנם הבדלים בין שני המושגים. על כך יורחב בהמשך.

האיפיון הקיצוני והמובהק ביותר לטיפוס אידיאלי זה של תכנית לימודים נמצא כנראה אצל אריסטו. הבחנתו היסודית של אריסטו בין שכל עיוני למעשי (אריסטו, פוליטיקה, ספר ז, פרק 13) כמו גם הכרזת הראשון כעליון בין השניים, עמדה ביסוד ההפרדה לטענתו בין מקצועות הלימוד הליברליים לבין הלא-ליברליים, ובתוך המקצועות הליברליים בין ה-trivium (הליברליים הטהורים) ל-quadrivium: "קיימת הבחנה בין מקצועות ליברליים ובין מקצועות לא-ליברליים וברור שרק ידיעה כזאת (של מקצועות ליברליים) שאינה עושה את הלומד מכאני צריכה להיכלל בחינוך" (אריסטו, פוליטיקה, ספר ח, פרק 2). חינוך ליברלי על פי תפיסה אריסטוטלית זו צריך שיהא בהכרח מטרה כשהוא לעצמו – שלא על מנת לקדם מטרות מוסריות, פוליטיות או תועלתיות אחרות. לפועל החינוכי היוצא מגישה זו תהיה השפעה עצומה על הפילוסופיה של החינוך וההשכלה ברורות שלאחר אריסטו ועד ימינו אנו. גישתו הקיצונית של אריסטו למטרות ולקהל היעד של החינוך הליברלי, השכלה לשם השכלה, עומדת גם בשורש הקונוטציה השלילית שליוותה במהלך שתי המאות האחרונות את המושג חינוך ליברלי בחוגים מסוימים.

ביטויים לדגם הקלסי של החינוך הליברלי מופיעים בתרבות ההלנית והרומית ("החינוך המקיף" – *enkyklios paideia*) עם דגש מיוחד בלימודי רטוריקה ופילוסופיה, ולאחר דעיכה מסוימת (בחינוך ליברלי) בימי הביניים (באירופה ובאימפריה הביזנטית), חוזר החינוך הליברלי בעוצמה ובהיקף מרשימים ביותר בתקופת הרנסנס וההומניזם. וכך, בחזרה כמעט מדויקת על האידיאל האריסטוטלי, קורא ורגרויס, מחנך איטלקי בן התקופה, "אנו קוראים 'ליברלים' לאותם לימודים הראויים לבני-חורין". בורקהרט, ההיסטוריון הגדול של תרבות הרנסאנס באיטליה, כותב:

ברם ההשכלה, משרצתה לשחרר את עצמה מעולם הדמיונות של תקופת ימי הביניים, לא היה ביכולתה לקנות לעצמה בבת אחת את דעת העולם המוחשי והרוחני בכוחה של שיטת הניסיון בלבד, וזקוקה היתה למדריך, וכאחד מזומן לכך עמד בפניה העולם הקלסי העתיק עם רכושו הרב של אמיתות מהותיות וגלויות לעין בכל מקצועות הרוח. מתוך הערצה ותודה נטלו מידו חומר וצורה; ועולם זה נעשה לפי שעה תוכן עיקרי לאותה השכלה. (בורקהרט 1949:

138-139. במקור 1860)

הביטוי למגמות אלה מופיע בראש ובראשונה בתנועה ההומניסטית שפעלה לתחיית הרוח הקלסית בספרות, באמנות, במדע ובפילוסופיה, תוך ניסיון להבין את היצירות הפילוסופיות והספרותיות הקלסיות לפי כוונתן המקורית ודחיית הפירושים התיאולוגיים שנכפו עליהן בימי הביניים. עם גילוי האידיאל המלא של החינוך

הליברלי בכתבים אלה, הפך הדבר למנהג של קשירת חינוך ליברלי לידיעת הספרות היוונית והלטינית (מנהג שרווח באוניברסיטות האמריקניות והאירופיות עד הרבע הראשון של המאה הנוכחית.⁴ כותב ברובאכר (1965: 550):

ספרויות אלו נעשו ידועות כ"ספרות הומנית", ספרות יפה או בקיצור, מדעי האדם. ההומניזם שלהן נבע כמובן מהעובדה שהן היו תיאור אותם מעשים ומחשבות שהיו ראויים לאדם בדרך מיוחדת במינה. הן שיקפו את האדם במלא עומק הרגשות האסתטית, בשאיפתו הנעלה ביותר אל המטרה המוסרית ובמעופו המזהיר של העיון האינטלקטואלי. לכן מובן מאליו שמדעי האדם נעשו האמצעי העיקרי בתכנית הלימודים של מדעי הרוח. אכן, "ליברלי" ו"הומניסטי" נעשו שמות תואר נרדפים לציון החינוך הגבוה.

על בסיס השאיפה האריסטוטלית של חינוך לידיעה לשמה שללו ההומניסטים את אופי החינוך ה"מקצועי" בימי הביניים, חינוך שהכשיר כוהני דת, אבירים, ובעלי מלאכה, ושאפו לאידיאל חינוכי המכשיר את האישיות במידות מוסריות ואזרחיות, כבעלת ידע וחוכמה כלליים, והמצוידת בכושר הבעה. הן הכלים לרכישת הידע הליברלי (השפות הלטיניות וטכניקות רטוריות) הן התכנים נגזרו מהעולם הקלסי. דוגמה לכך הן תכניות הלימודים במכללות הצרפתיות של המאה ה-16 (בנובר 1961: 279). בשנה הראשונה פירשו את איגרות קיקרו, הסבירו ספרי לימוד לדקדוק לטיני וערכו תרגילים בלטינית; בשנה השנייה למדו גם היסטוריה ורטוריקה ובשנה השלישית פירשו פרוזאיקונים ומשוררים לטינים. ככלל רווחה השאיפה לשליטה חופשית בלטינית כבלשון חיה. למתמטיקה לא הוקצה מקום. תכניות לימוד דומות למדי הותקנו באנגליה באוניברסיטות קיימברידג' ואוקספורד (שפת ההוראה בשתייהן הייתה לטינית). מסורת קוריקולרית קלסית זו – עם תוספות ודגשים תיאולוגיים ומדעיים פרי תקופת הרפורמציה וההשכלה – היתה לימים בסיס לתכנית הלימודים באוניברסיטות הקולוניאליות הראשונות בארצות הברית (מזרחי 1994b).

עם התפתחות מדעי הטבע במאות ה-16 וה-17, החלו בהדרגה לכלול בהשכלה הליברלית גם מקצועות ריאליים והיא נעשתה השכלה כללית, פאנסופית (מקיפה את כל תחומי הדעת). ברוח זו ביקש קומניוס "ללמד את הכול לכל" – הכשרת הנברא בצלם למילוי ייעודו האלוהי, לא רק לתועלת מעשית. אך משנסתעפו המדעים

4 מעניין לציין שעם עליית הרפורמציה הפרוטסטנטית והעניין שלה בטיפוח כתבי הקודש במקורותיהם גברה הדרישה ללימוד ולהכשרה בשפות קלסיות. מכאן החשיבות של ידיעת שפות אלה באוניברסיטות הזמן החדש, כמו גם החשיבות הרבה שיוחסה לידיעת השפות והספרות הקלסיות בחינוך הליברלי ובחינוך הכהונתי-ידתי.

וצמחו הספרות והפילוסופיה של העמים האירופיים, התרחב היקף ההשכלה הכללית-ליברלית עד שלא ניתן לקנותה עוד ברוח קומניוס וגישת ההתמחות תפסה את מקומה (קליינברגר 1961: 31).

עד כאן זיהוי הדגם ה"אידיאלי"-מסורתי של ההשכלה הליברלית. מחקרים מהשנים האחרונות ובמיוחד זה של ברוס קימבל בספרו *Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*, מראים עד כמה מורכבת ומלאה סתירות ההיסטוריה של החינוך הליברלי (Kimball 1986; Kimball and Orrill 1995):

It is paradoxical that precisely on a topic where academicians are forever eager to appeal to history many erect historical and relativistic conceptions of 'liberal education' as cairns to mark the trail [. . .] a brief overview of writings about 'liberal education' and about its history reveals contradiction and confusion; and the more that is written. The more confounded things become (Kimball 1986: 2 and 9).

במשפט הפתיחה של ספר נוסף בנושא שהתפרסם בראשית שנות ה-90 על היסטוריית הקוריקולום בארה"ב (Caronchan, 1993), נכתב:

Once upon a time, so legend goes all was harmony in the American curriculum a time of accepted values practices texts it was a golden age. This legend is simply wrong.

כמה מהסתירות הללו מכנס אוקלי בספרו העוסק במאבק על תכנית הלימודים בהשכלה הגבוהה האמריקנית (Oakley, 1992: 41-72). על בסיס הערותיו ומקורות אחרים אפשר לכנס את המאבקים הרעיוניים סביב הדגם הליברלי/כללי לסדרת הנקודות שאציג להלן. להערכתי, כל תכנית לימודים ליברלית שתפותח בישראל תחייב התמודדות בסוגיות אלה.

בראשית הדברים עומדות סתירות ששורשיהן עוד בתקופה הקלסית בין תפיסת החינוך הליברלי-ספרותי (הדגם האיסקרטי) לתפיסת החינוך הליברלי הפילוסופי-מדעי (הדגם האפלטוני-אריסטוטלי). בספר החשוב של קימבל (1986) יש ניסיון מקיף ומשכנע ביותר לבדוק את שורשי המונח "חינוך ליברלי". בהסתמכו על עבודות חדשות ומקיפות על ההיסטוריה של ההשכלה הגבוהה, קימבל מעלה שלושה טיעונים עיקריים כנגד התפיסה שראתה את תפיסת החינוך הליברלי בעולם הקלסי כעידן זהב הרמוני ונטול חילוקי דעות. ראשית, ולשם הדיוק ההיסטורי, אותה תכנית לימודים

נורמטיבית קלסית מקורה אינו באתונה אלא בשלב מאוחר למדי בתקופה הרומית – כשלראשונה התגבש קונסנזוס סביב תכנית לימודים כלשהי. תכנית זו, שבליבה עמדו שבעת המקצועות הליברליים, אימצה את ההפרדה בין מקצועות ה־trivium ל־quadrivium בשלב מאוחר יותר. נקודה שנייה, וחשובה הרבה יותר לענייננו, היא כי ההיסטוריה של החינוך הליברלי היא למעשה סיפור המאבק בין אורטורים (נואמים) לבין פילוסופים על דגמים ותכניות לימודים למיניהן שנוסחו בעבור שני אידיאלים חינוכיים נבדלים.

הדגם האחד (שהגנו עליו האורטורים) ייצג את תפיסת החינוך הליברלי הספרותי (הדגם האיסקורטי) ואילו הדגם השני (שהגנו עליו הפילוסופים) קרא לתפיסת החינוך הליברלי הפילוסופי־מדעי (הדגם האפלטוני־אריסטוטלי). הדגם הפילוסופי־מדעי הציע לאתונאים אידיאל של לימוד לשמו, חיפוש מתמיד ובלתי נלאה אחר האמת (ולקראת האידיאות). דגם א־פרגמאטי זה קרא "לחיפוש אחר הידע הנעלה ביותר באמצעות דיאלקטיקה, מאמץ המשחרר את המחשבה מכבליה החשוכים של הבורות" (Kimball, 1986:7). הדגם האיסקורטי (על שם הנואם איסקרטס והאקדמיה שלו) הציע תכנית מעשית לעיצוב אליטה אינטלקטואלית שתוכל לספק את הצורך של אתונה במנהיגות פוליטית. האמצעי להשגת המטרה – ותכנית הלימודים בהתאם – היה דגש בחינוך ספרותי (במובן הרחב של המונח – כלילת טקסטים קלסיים משלל תחומים) כדי לקדם את הכשרים הרטוריים ואת כושר הביטוי של בוגרי המסלול. במקביל קראה התכנית האיסקרטית לעיסוק מעמיק בשאלות מוסר מתוך כוונה לטפח בחניך את כושר השיפוט וקבלת ההחלטות בזירה המורכבת של חיי הציבור. מבחינה זו, כפי שטוען מארו, בתכנית הקוריקולרית של איסקרטס, מדע הרטוריקה הופך למדע האתיקה (Marrou: 88-89). בסופו של דבר ניצח והיה בעל השפעה הרבה ביותר על הדורות לבוא – כמעט עד המאה ה־19 – הדגם האיסקורטי (Oakley, 1992:51). הדגם הפילוסופי עם זאת מעולם לא הפסיק להתקיים והקונפליקט בין אפלטון לאיסקרטס, לדברי ההיסטוריון Jaeger, "היה אך הקרב הראשון בדורות רבים של מלחמה בין הפילוסופיה לרטוריקה" (עליונותו של הדגם האפלטוני־אריסטוטלי למן המאה ה־19 ועד היום תידון בהמשך, וראה גם Oakley, עמ' 58-55). הנקודה השלישית של קימבל היא שהוויכוח בין שתי הגישות עומד ביסוד המלחמות הקוריקולריות של המאה הנוכחית (בעיקר בארצות הברית), וכי אי ההכרה בכך גורמת לטשטוש ולארגומנטציה לא מבוססת (כגון זו של אלן בלום בספרו דלדולה של הרוח באמריקה). קל יותר לזהות את יסודות הוויכוח במקרים כגון צרפת ואנגליה במאות ה־17 וה־18 על מצע החינוך "הקלסי" המסתמך על אוצרות העבר כנגד תומכי המדע החדש – הא־היסטורי מעיקרו; במלחמות הקוריקולום האמריקניות בהיסטוריה

המודרנית, כגון הרפורמות של נשיא הרווארד אליוט בסוף המאה ה-19, שיצאו כנגד הכתבת תכנים (קלסיים) וקראו למתן בחירה ולדיפרנציאציה של תכניות הלימודים, קשה הרבה יותר לזהות את קונפליקט היסוד, אף כי הוא נמצא בלב העניין. הסיבה לכך, על פי קימבל, היא ששני הדגמים המקוריים עברו טרנספורמציה והתפתחו במהלך הדורות.

סתירה ומקור של מתח נוסף בכל ניסיון להגדרת המונח חינוך ליברלי, יסודם בניגוד בין התפיסה והערכים הקלסיים-הלניסטיים הפגאניים לבין תפיסת העולם התיאולוגית היהודית-נוצרית. הסתירות בין השתיים הוכפפו יחד והוטמעו במהלך ההיסטוריה של החינוך הליברלי, אך תמיד היו שם ועמדו במרכזן של מחלוקות פילוסופיות-תיאולוגיות קשות (לדוגמאות ר': Oakley. 1992:1-45). נקודה זו ללא ספק תמיד תקבל לדעתי חשיבות מיוחדת בבניית תכנית לימודים כללית ו/או ליברלית בישראל. כל תוכנית לימודים ליברלית שתוצע בישראל תעורר בחריפות רבה את השאלה עד כמה היא מוטית להקניית חינוך יהודי ולחשיפת המשתתפים לערכי התרבות והתיאולוגיה היהודית-נוצרית.

מאבקים אידיאולוגיים אחרים הצפויים לעלות בכל דיון על תוכנית לימודים ליברלית בישראל ובכלל, נובעים מתפיסות שונות של הקשר בין חינוך ליברלי-כללי לבין התפיסה הפוליטית-חברתית של ליברליזם, וכן שאלת הקשר בין חינוך ליברלי-כללי לבין מסורת החינוך "לאזרחות טובה". המונח "חינוך ליברלי" נוצר כתכנית לחינוך האזרח החופשי – ושאלת הזיקה המדויקת בין חינוך ליברלי לערכים חברתיים-פוליטיים רחוקה מלהיות ברורה. כהמחשה נאותה לשתי תפיסות שונות בתכלית של הזיקה הנ"ל, מביא אוקלי את דעותיהם של Paul Oskar Kristeler ו-Charles Frankel שפותחו ב-1976 בסמינר באוניברסיטת קולומביה, בנושא "Liberalism and Liberal Education". קריסטלר יוצא כנגד כל זיקה בין חינוך ליברלי למונח הסוציו-פוליטי "ליברליזם" בטענה שמעולם לא היה קיים קשר כזה מבחינה היסטורית וכי אין שום בסיס לוגי-מוסרי לקשור בין המונחים הללו, ואילו פרנקל מזהה קשר הדוק ביניהם. ביסוד הקשר רואה פרנקל את העניין שיש לשתי מסורות המחשבה הללו: הבנה אמפתית למגוון אפשרויות ודרכי החיים של החברה האנושית כמו גם אמונה משותפת בעליונותה של דרך המחשבה והניתוח הרציונליים. על בסיס שתי גישות יסוד אלה ניתן, לפי פרנקל, לעצב תכנית קוריקולרית א-פוליטית משותפת המדגישה חשיבה ביקורתית, סובלנות חברתית ופלורליזם.

נראה אפוא ששאלת הזיקה בין השאיפה להנחלת ערכי מסורות סוציו-פוליטיות כאלה או אחרות לבין השאיפה לעיסוק אקדמי "טהור" עודה תלויה ועומדת. את שאלת הקשר בין חינוך ליברלי-כללי לתפיסה הפוליטית-חברתית של ליברליזם אפשר לראות כמקרה פרטי של בעיית הקשר בין ההשכלה הגבוהה לחינוך "לאזרחות טובה"

ושל שאלת אופיו האידיאלי של החינוך ל"אזרחות טובה". האם "מתפקידו" של מוסד להשכלה גבוהה באשר הוא לקדם ערכי אזרחות וערכים סוציו-פוליטיים או שמא עליו להישאר בכל מקרה אקדמי ו"ניטרלי"? אף שיש כיום באוניברסיטות מגמת הפרדה מוחלטת בין הדברים, מבחינה היסטורית אנו חייבים להכיר בעובדה שהשאלה פתוחה. בשני מסמכים חשובים מהמאה הקודמת, האחד בארצות הברית – "חינוך כללי בחברה חופשית" (1945), והאחר באנגליה – "חינוך בעולם נבוך" (1941), אפשר לזהות בבירור קריאה למעורבות חברתית ופוליטית (במובן הרחב) של ההשכלה הגבוהה. בקודש הקודשים של מולדת הברדלנות הפוליטית כותבים מחברי דוח ועדת הרווארד (חינוך כללי בחברה חופשית, 1945: 57-58):

כשם שטעות היא לבתר את אישיות האדם לחלקים נפרדים, כן תהא זו טעות לנתק את היחיד מהחברה. שומה עלינו להתנגד למגמה השלטת, או לפחות לפיתוי, לפרש את החיים הטובים כנחלתם של יחידים אטומיים, השוקדים על יישום האפשרויות הטמונות בהם. מערכים לעתים אינדיווידואליות עם חיים הנקבעים על פי אינטרס פרטי ואנוכי. מתפקידה של ועדה זו לעסוק במטרות החינוך בחברה חופשית, וחשוב להכיר שהאידיאל של חברה חופשית מכיל בקרבו ערך כפול – ערך החירות וערך החברה. דמוקרטיה היא שותפות של בני-חורין. אנו נוטים לעתים להדגיש את החירות – יכולת הבחירה האישית והזכות למטרה עצמית – בלי להתחשב במידה מספקת בחובה לשתף פעולה עם עמיתינו. הדמוקרטיה חייבת לשקף את הסתגלותם ההדרגתית של ערכי החירות וערכי החיים החברתיים [...] אלא שבעיית המיזוג של שתי המטרות הללו היא אחת המשימות הקשות שחברתנו ניצבת לפניהן.

בדבריו על חינוך מבוגרים באנגליה ב"חינוך בעולם נבוך", כותב ליווינגסטון (ליווינגסטון, 1941: 139-143):

[...] אילו הייתה לרופאים, לאנשי העסקים, לעובדי המדינה, למורים ולכולנו הזדמנות, או מוטב לומר היו הזדמנויות חוזרות, להרהר בעיסוקיהם בתקופת-חיים מאוחרת יותר וללמוד התפתחויות וידיעות חדשות העשויות להשפיע עליהם, היו שבים לעבודתם בעניין, במרץ, ובכושר מחודשים. אולם בצד לימודים מקצועיים טהורים יש אינטרסים אחרים, משותפים וחשובים לכל בני האדם, כגון מדיניות וכלכלה, דת, ודרכי חיים. בכל אותם שטחים מצויד האדם ללימודים במידה רבה יותר כשהוא מעל לגיל שלושים, מאשר כתלמיד בבית הספר או בשנותיו הראשונות באוניברסיטה. שהרי מיטיב הוא לדעת את

טבע האדם והעולם וכל שנה נוספת מוסיפה למטענו. אף על פי כן, במשטרנו הנוכחי אין כמעט אדם שיוכל לנצל מטען זה. אנו מסתדרים בחיים עם אותן השקפות על דת, מוסר, ומדיניות, שרכשנו בבית הספר או באוניברסיטה. הנסיבות משתנות, הידיעות מתרחבות והרקע הרוחני שלנו משתנה בלי משים. לפעמים אנו עורכים – מן השפה ולחוץ – איזה בדיק בית כללי או שהוא נכפה עלינו. אך בדרך כלל דברים אלו במטען שנכנסו איתו לחיים לראשונה, ואין אנו מפנים גרוטאות או סוקרים ועורכים מחדש את אוצרנו הרוחני [...]. הצורך בחינוך מבוגרים מסוג זה דחוף, והמוסדות המתאימים ביותר לסיפוקו הם האוניברסיטאות, כי לרשותן המורים, הספריות, האווירה והמסורת הדרושים לשם לימוד ומחקר [...]. אך עליהן לראות בהשכלת מבוגרים חלק קבוע בעבודתן, ולעודד אותה [...]. סטודנט מבוגר [...] ימצא במבוכה [...] בשעה שירצה לשבץ את מקצועו המיוחד במסגרת כללית יותר, שתאפשר לו לראותו לא כתופעה מבודדת כי אם על רקע התרבות; ומבוכתו תגדל עוד אם ירצה לקבל מושג כללי על בעיות העולם ובחינותיהן הרבות – המוסרית, המדינית, המדעית, החוקתית [...]. מוטב שהאוניברסיטות יעזרו בעצמן בהכנת תכניות ללימוד מבוגרים [...].

לבסוף, קריאה למעורבות חברתית ופוליטית של המוסדות להשכלה גבוהה מופיעה גם בספרו הקלסי של פלקסנר על האוניברסיטות (1930):

כשאר המוסדות שנוסדו בידי האדם [...] כך גם האוניברסיטה מקומה בתוך המערכת הכללית של החברה שבכל תקופה אין לה קיום עצמאי מחוצה לה, ואין היא גם תופעה היסטורית השרויה רק מעט מחוץ לתחום הכוחות וההשפעות החדשים. אדרבה, לדעתי היא בבואת תקופתה, שגם משפיעה על ההווה ועל העתיד כאחד.

פערים ואי הסכמות בין אידיאלים של חינוך ליברלי ובין יישומם הפדגוגי גם הם נושא משמעותי למחלוקת בכל ניסיון לגיבוש מעשי של תוכניות לימודים ליברליות. כך, ניגוד אנדמי הצץ ועולה בכל ניסיון להבין את ההיסטוריה של חינוך הליברלי/ כללי הינו הפער בין תאוריה למעשה, בין הקריאות למודל קלסי-אידיאלי של חינוך ליברלי-כללי ובין המציאות העגומה בדרך כלל של היישום בכיתה, בין אידיאלים חינוכיים לבין מציאות קוריקולרית. הקריאה של מנהיגי המכללות הראשונות בארה"ב בעד חינוך קלסי ושליטה בלטינית לדוגמה, מעולם לא מצאה ביטוי ממשי אצל בוגרי האוניברסיטות האמונים באמת על ערכים אלה, הן מבחינה הטכנית והן מבחינה עקרונית-תפיסתית (Oakley, 1992: 68). מחקרים חדשים בתכניות לימודים מהעידן

הקלסי דרך ימי הביניים ועד לעידן החדש, מראים בעליל כי דגם שבעת המקצועות הליברליים שימש כמעט בכל ההיסטוריה כמסגרת תאורטית אידיאלית ורק לעתים נדירות ביותר כתכנית לימודים סדורה של ממש. מחקרים עדכניים מלמדים אותנו על הפער ההיסטורי בין אידיאלים חינוכיים לבין מציאות קוריקולרית בהקשר של חינוך ליברלי/כללי. ממחקר של גראף (Graff, 1989) על ההיסטוריה של לימודי הספרות באוניברסיטות בארצות הברית בשתי המאות האחרונות, עולה תמונה מורכבת ביותר של אידיאלים מתנגשים וגישות הוראה סותרות. במחקרם של גרפטון וג'רדין (Grafton and Jardine, 1986), המתמקד בהיסטוריה של החינוך ההומניסטי במאות ה-15 וה-16 באוניברסיטות האיטלקיות, לא ניתחו המחברים את האידיאלים החינוכיים של מחנכי הרנסאנס אלא את החומרים עצמם: ספרי הלימוד, מכתבים ויומנים של המורים ומחברות הלימוד וחיבורי התלמידים. ממחקרם עולה תמונה קשה של פער עמוק בין האידיאלים החינוכיים של מחנכי התקופה לבין יישומם בכיתות הלימוד. על סמך ניתוח חומרי הלמידה ומחברות התלמידים בשיעוריו של אחד מגדולי מחנכי התקופה ג'ורנדי לה-ורונה (המאה ה-15) עולה כי לרבים מתלמידיו באוניברסיטה האיטלקית לא היו אפלטון ואריסטו יותר משמות שיש לשנן. מרוב הקפדה בתרגול הדקדוק הלטיני, המחברים מסיקים, אבר לסטודנטים העניין בתכנים כמו גם היכולת והרצון לעקוב אחר הפיתוח האינטלקטואלי של הרעיונות הגדולים שהובעו בכתבי אפלטון, אריסטו וקיקרו – אושיות חומרי הלמידה של עידן הרנסאנס.

הטיפוס האידיאלי של החינוך הליברלי-כללי, בעבר כבהווה, רחוק אפוא מלהיות ברור או אפילו מוסכם באופן חלקי. ההיסטוריה של החינוך הליברלי-כללי היא לפיכך היסטוריה של מאבק רעיוני-אינטלקטואלי שראשיתו עוד בתקופות הקלאסיות. טענה זו עומדת בניגוד ברור לטיעונים (כגון אלה של אלן בלום) שאין להם על מה לסמוך, הקוראים באופן גורף לחזרה לדגם אידיאלי (שלכאורה התקיים בעבר) של חינוך ליברלי קלסי. בפועל המתכונת המדויקת של חינוך כללי-ליברלי נתונה להגדרה מחדש באופן מתמיד, כשאופי ההגדרה הינו פונקציה של הקשר היסטורי-תרבותי-אינטלקטואלי נתון. ההכרה במורכבות המונח חינוך ליברלי-כללי היא להערכתנו מפתח לכל ניסיון לבניית תכנית קוריקולרית המשלבת מגמה כללית והתמחותית במכללות בישראל.

המודל של השכלה "אינסטרומנטלית-פרקטית-התמחותית"

נעבור לדיון בקצה השני של מוטלת התכנים וננסה לעמוד על המאפיינים המרכזיים של מודל ההשכלה "האינסטרומנטלית-פרקטית-התמחותית". בקווים כלליים, תכניות המזוהות עם מודל זה תוכננו במסגרת תפיסת האוניברסיטה כמוסד הפועל בראש ובראשונה כדי לקדם ולייצר ידע ולהכשיר מומחים. בהתאמה, תכניות הלימודים שאפו

לארגן, לבסס, ולשכלל את הרציונאל של תהליך המחקר והגילוי תוך הקניית יסודות הידע הקיים בתחומי הרעת השונים בזמן נתון (Anderson, 1993: 6-7).

הטיפוס האידיאלי של הדגם "האינסטרומנטלי-פרקטי-התמחותי", כפי שאנו תופסים אותו כיום, הופיע בראש ובראשונה באירופה, וכיחוד בגרמניה של המאה ה-18. אך שורשיה של מגמה זו חוזרים לימי הביניים, עם הקמת מוסד האוניברסיטה וראשית ההתפלגות לפקולטות לימוד מתמחות והרשאתיות. את המודל האיסוקרטי של ההשכלה הגבוהה שכבר הוזכר, אפשר במידה רבה לראות כראשית הביטוי למגמת ההתמחות והאינסטרומנטליות בהיסטוריה של תכניות הלימודים. אולם ביטוי מוקדם וברור יותר של מגמה זו נמצא כבר במרכז ההשכלה העתיק של אלכסנדריה, על הספרייה המפורסמת שלו וה"קתדרות המתמחות" שנוסדו במוסד זה. למרות דוגמה מוקדמת זו, מוסד האוניברסיטה כפי שאנו מכירים אותו (או ביתר דיוק הדגם הארכאי של מוסד זה), צמח רק בימי הביניים המוקדמים (הרנסאנס של המאה הי"ב) ועוצב באופן ברור יותר בימי הביניים המאוחרים. את עיקר ההישג של האוניברסיטות הימי-ביניימיות רואה נאמן (1977: 365) בתהליך שהפעילו להפיכת ההשכלה מהישג אינדיווידואלי להישג חברתי, כשהחברה פועלת מלמטה בדרך הארגון הקואופרטיבי כדי לקדם ולמסד את מסגרות ההשכלה ותכניה. לכך אפשר להוסיף גם את תרומתה לטווח הארוך של הפרדיגמה הסכולאסטית בעיצוב הרגלי מחשבה מופשטת מדויקים וקפדניים, הרגלים שילוו את החברה המערבית מאז (ברק, 1988: 304).

יש יותר משמץ פרדוקס היסטורי בכך שמוסד האוניברסיטה, סמל הקידמה והמדע בעידן המודרני, הופיע בתקופה המכונה (פעמים רבות במונח של גנאי) "ימי הביניים" (בנית, 1961: 174-204; ברובאכר, 1966: 525-533; נאמן, 1977: 341-365; שחר, 1985: 94-102). בתקופה זו צמחו האוניברסיטות בתהליך הדרגתי כקואופרציות של מורים ותלמידים, מעין גילדה מקצועית של אינטליגנציה חוצה מעמדות.⁵ במרוצת הזמן לבש הארגון החדש את הצורה החוקית של ימי הביניים, כארגון התלמידים והמורים או הדוקטורים,⁶ איגוד (Universitas) ששמו המלא Universitas Magistorum et Scholarum. עם הזמן נשתמר רק שמו המקוצר של המוסד בשינוי קל כ"אוניברסיטה" (ברובאכר, 1966: 526-527). האוניברסיטות צמחו ולא נוסדו, לאמור – בתהליך הדרגתי שעוצב במשך תקופה ארוכה. מבחינות

5 כפי שמציין נאמן, המונח "אינטליגנציה" הינו חידוש מודרני ושימושו לגבי המאה ה-12 וה-13 אנאכרוניסטי. אך אם נגדיר "אינטליגנציה" כשכבה חברתית שהשכלתה היא מכשיר הייצור (בדומה לגילדות מקצועיות אחרות) שלה והזוכה למעמד חברתי וליוקרה בזכות מיומנויות וטכניקות שקונים באולפני השכלה – אראז התופעה עצמה מצויה מאז המאה ה-12 (נאמן, 1977: 342).

6 מוצא המילה דוקטור הוא מ-doctus, בינוני פעול מ-docere בלטינית, שפירושה ללמד.

מסוימות הן היו מוסד ממשיך ומתקדם לבתי-הספר שליד המנזרים, מעוז ההשכלה במשך המאות שקדמו להן (שלב הביניים היה הקפיטוליום – מוסד הכשרתי-מקצועי שליד הכנסיות). מבחינות אחרות, ובעיקר במובן של רמת ההתמחות וההתמקצעות הדיסציפלינרית, אפשר לראות במוסדות אלו מסגרת חדשה ומתקדמת. את הרקע לצמיחת המוסד החדש ולייחוד תכנית הלימודים שלו יש לבקש בהקשר הפוליטי-חברתי-כלכלי של התקופה; בראש ובראשונה בהיעלמות האידיאל התיאוקרטי כדגם פוליטי-ארגוני והחלפתו בממלכות ריבוניות ובכנסייה מתוקנת (נאמן, 1977).

קיומה ופעולתה התקינה של המסגרת הסוציו-פוליטית החדשה חייבה הקמת מנגנונים מסועפים, תחכום מנהלי וגמישות אינטלקטואלית, כדי להשפיע על כל שכבות האוכלוסייה ועל כל דרגות השלטון החילוני. מכאן והלאה היה הכיוון שהסתמן ברור. איש כהונה שאינו משכיל, שאינו בעל כושר מנהלי, בעל ניסיון משפטי או כושר הנהגה ושכנוע, אין לו סיכוי לטפס בדרגות ההיררכיה. במסגרת החדשה, הנאמנות האישית לסניור אינה עוד קריטריון לקידום. עם שיפור התנאים הכלכליים, גדול היקף הפעילות המסחרית והגידול בריכוזי האוכלוסייה בערים המתפתחות, גדל הביקוש לפקידות יעילה ומשכילה שתבוא במקום הבירוקרטים – המקורבים במערכת המנהלית של התקופה הפיאודלית. גדל גם הביקוש למשפטנים ולנוטריונים, בתקופה שגדלה ההיזקקות לערכאות יותר מאשר לכוח הזרוע. היה צורך ברופאים בערים הרחוסות, גברה ההתעניינות במדעי הטבע (רפואה, כימיה, מתמטיקה) וגדל הרצון לרכוש ידע בתחומים השונים במדע כבפילוסופיה.

על רקע זה אפשר להבין את השינויים בבחירת התכניות, בארגון ובהוראה במסגרת האוניברסיטאית החדשה. "שבע האומנויות החופשיות", ובעיקר שלושת מקצועות הטריויום היו עדיין בסיס קונספטואלי לתכנית הלימודים החדשה, אך הגישה להוראתן השתנתה באופן משמעותי, בהדגשת ההיבט המעשי-התמחותי-תועלתני שלהן. כך נתפס הדקדוק אחרת: הוא אינו רק מכשיר להבנת הכתובים ולקביעת נוסח אותנטי של כתבי הקודש, אלא בראש ובראשונה כלי עזר להבעה בכתב ובעל-פה, שהשליטה בו (לרבות החומר הספרותי שדקדוק זה מוקנה לפיו) היא תנאי למגעים והשפעה בחברה הגבוהה. גישה תועלתנית דומה אומצה גם בהוראת הרטוריקה כמכשיר שאדם משכנע בעזרתו קהל בדיונים פנימיים, במועצות ובקפיטולים, בהטפה או בדרשה לקהל הרחב; הדיאלקטיקה נתפסת מעתה כמכשיר שאדם יכול באמצעותו להבליט שנינותו ולנצח יריבים (נאמן, 1977: 343). התפיסה ההתמחותי-תועלתנית החדשה מצאה את ביטויה בארגון האוניברסיטה לתחומים מקצועיים, כשהמורים והדוקטורים מתארגנים לפי תחום התמחותם (אף כי חלק מן האוניברסיטות התפתח מתוך בתי ספר שהתמחו במקצוע אחד ובראשיתן היו אלה אוניברסיטות של מקצוע אחד; כזו היתה האוניברסיטה של בולוניה, המרכז החשוב ביותר לתורת המשפטים מאמצע

המאה ה-12). תחומי הידע הראשונים שהתגבשו כמקצועות אקדמיים היו משפטים ורפואה, אך בהמשך קמו פקולטות נוספות. בדרך כלל הוכרו ארבע פקולטות: משפט, תיאולוגיה, רפואה ואומנויות. בכל פקולטה למדו תלמידים בהדרכת מגיסטר, דוקטור או פרופסור (תחילה שימשו תארים אלה בערבוביה). בראש כל פקולטה עמד דיקן, ובראש האוניברסיטה כולה עמד רקטור.⁷

חשוב לציין כי מידת ההתמחות בשלבי הלימוד הראשונים היתה רחוקה ביותר מזו המוכרת לנו היום ובאה רק בשלב מאוחר מאוד של ההכשרה האקדמית. תכנית הלימודים באוניברסיטות של ימי הביניים אורגנה בשלוש רמות – הרמה הראשונה (מקבילה לבוגר ולתואר מוסמך) נמשכה לא פחות משש-שבע שנים (!) והיתה מעיקרה כללית ולא מתמחה.⁸ לימודי התואר השני – מוסמך למדעים – היו בעלי אופי כללי, בדרך כלל הרצאות בתחומי הדיאלקטיקה, המטאפיזיקה, הפוליטיקה והאתיקה, רובם ככולם התבססו על אריסטו. רק לאחר מכן ניתן לסטודנט להתמחות שש-שמונה שנים באחת מהפקולטות הגבוהות המתמחות (משפטים, רפואה או תיאולוגיה). התואר "בוגר" מעולם לא נשא את הזכויות שהיו חלק חשוב כל כך מהתארים "מוסמך" ו"דוקטור". התואר בוגר בתפיסה הימניבינימית (ועד למאה ה-18) היה בעיקר היתר להיעשות מועמד לתואר מתקדם. כמה שונים נראים הדברים בהשכלה הגבוהה במקצועות האינסטרומנטליים של ימינו אנו. ברובאכר כותב (1961: 532): "בתחילה היה כמעט כל מקור ערכו [של התואר "בוגר", י"מ] נובע מתקופת הלימוד שנפתחה בו, לאו דווקא מתקופת הלימוד שנסתיימה בו." רק מהמאות ה-18 וה-19 כשלאוניברסיטה באו רבים שלא התכוונו לנצל את לימודיהם למחקר ולהוראה, זכה התואר "בוגר" להכרה כתואר סיום.

אין להבין את רוח תכנית הלימודים באוניברסיטות ימניבינימיות בלי להתייחס לגישה/שיטת המחשבה שעמדה ביסוד האקלים האינטלקטואלי של מוסדות אלה – גישת הסכולסטיקה (Russell, 1959: 142-169). הפרדיגמה הסכולסטית, אם נשאל את המונח מתומס קון,⁹ או אקלים הדעות הסכולסטי – אם נשאל את המונח מקארל בקר (בקר, 1979), אינה בת הגדרה חדר־משמעית. אף שעיקרה היה טכניקה מתודולוגית שגרסה ביסוס טיעונים על דעותיו של בעל סמכות ואישור אמיתותם תוך ויכוח והנמקה

7 שני טיפוסים אופייניים של האוניברסיטה הימניבינימית הן אוניברסיטת פריס ואוניברסיטת בולוניה. דיון משווה מרתק בשתיים מופיע בספרו של שלמה נאמן על אירופה הלטינית (1977: 359-365).

8 זהו נתון מפתיע בהתחשב בעובדה שכיום ברוב האוניברסיטות הלימוד לתואר ראשון הוא בן שלוש שנים בלבד כשלימודי ההתמחות הם בדרך כלל כ-60-75 אחוז מתכנית הלימודים.

9 פרדיגמה על פי קון היא המערך הכולל של העמדות, התפיסות והשיטות המגדירות את החשיבה המדעית בתקופה נתונה, ור' לפירוט נוסף קון, 20:1977.

דיאלקטית, בפועל היתה זו גם מתודה מחשבתית וגם הגות פילוסופית ותיאולוגית שביקשה למצוא ביסוס שכלי להנחות היסוד של האמונה. בתוך כך היא היתה צמודה למקורות הפילוסופיים הקלסיים (בעיקר אריסטו) וגם למקורות הכנסייתיים (בעיקר אוגוסטינוס) כשאת שיאה של היצירה הסכולסטית אפשר למצוא בעבודתו של תומס איש אקווינו (1225-1274). נקודת המוצא האינטלקטואלית של הגישה השפיעה במידה רבה על טכניקות ההוראה והלימוד כמו גם על "פילוסופיית המדע" השלטת. השיטה הסכולסטית השתמשה בדרך הוויכוח הדיאלקטי שנלמד כאחד ממקצועות הטריווייום, בשלבים מוקדמים של מסלול ההכשרה האקדמית (וכלל הן את תורת ההיגיון הן את תורת הוויכוח באורגנון של אריסטו). עיקר הידע נרכש בהרצאות, בשל המחסור בספרים בעידן שקדם לרפוס. בדרך כלל היתה ההרצאה קריאה של המורה מתוך ספרו שלו תוך הרחבה ספורדית שבעל-פה אל החומר הכתוב. הקורס האקדמי האופייני באוניברסיטת בולוניה היה מורכב מסדרות שיעורים שכל אחד מהם נערך באותה צורה עצמה (ברק, 1988: 48): תמצית הטקסט המיועד ללמידה, הנחיות המורה לפירושו, קריאת הטקסט בליווי פרשנות, קריאה חוזרת של הטקסט, מסקנות כלליות שיש להפיק ממנו ושאלות.

לקראת סוף ימי הביניים, ובנסיבות מסוימות, הידרדרה הסכולסטיקה לפלפול לשמו, שכן בסופו של דבר הוגבלו הלימודים בידי הסמכות שקבעה אמיתות מחייבות. בלימודי התיאולוגיה נחשבה האמת לידועה זה כבר, שכן הרי נמסרה בהתגלות וכל מה שנותר ללומד לעשות היה לבדוק את הדברים בעצמו, לפרש את האמת תוך ביסוסה על אושיות ההיגיון ולהתאים אותה במידת האפשר לתורת אריסטו. נעשה ניסיון להציג את הדברים בצורה הבהירה והשיטתית ביותר, אולם לעיתים המסקנות אליהן היה האדם חייב להגיע נקבעו מראש. ואף שהסכולסטיקה התאימה יפה ללימודי המשפט האזרחי ולפולמוסים תיאולוגיים, בכל הקשור בלימודי מקצוע מתמחים כגון רפואה, היא לא היתה אופטימלית לשם קידום הידע. רק במאה ה-15 התחילו באוניברסיטות לנתח גוויות לשם לימוד הרפואה. נקל להבין אפוא, כי דרך הסכולסטיקה התאימה להנחלת המידע אך לא לקידומו, ומתוך כך ניתן להבין את הביקורת הקשה של אנשי הרנסנס כלפי גישה זו ומדוע נהפך אז המונח "סכולסטיקה" לכינוי גנאי, הרומז לנוכחות לשמה ריקה מתוכן. עם זאת, אין בקביעות הללו להפחית בחשיבות הדגם הפדגוגי שהציגה; קריאת טקסטים קלסיים "גדולים" תוך דיון מעמיק, רב-פנים ופרשני היא אמצעי רב עוצמה בארגז הכלים האינטלקטואלי של החינוך הליברלי. יש לפיכך להפריד בין המתודה הסכולסטית כשיטת לימוד, התפלפלות וניתוח לבין דיון סכולסטי שהמטרה מסומנת בו מראש (כגון הוכחה נוספת לקיום האל). אז כהיום, הסכנה שבסימון המטרה מראש קיימת תמיד ומעידה בעיקר על חולשת הרעת של הנוקטים אותה.

קצב גידול האוניברסיטאות היה מהיר ביותר וכבר ב־1500 פעלו באירופה הקתולית לא פחות מ־80 מוסדות. מהרנסנס ועד למאה ה־18 לא חלו שינויים עמוקים של ממש בארגון תכני הלימודים במוסדות ההשכלה הגבוהה באירופה, למעט שלושה שינויים אשר לתפיסתי ניתן לראותם כעקרוניים. האחד, השפעת תנועת ההומניזם וניסיונה לפעול כנגד המורשת הסכולסטית של ימי הביניים; השני, מהפכת הדפוס, אשר הייתה לה השפעה מהפכנית על הגישות הדידקטיות הנהוגות באוניברסיטאות, על היקף הפצת הידע בכלל ועל קידום אפשרות הלימוד המתמחה בפרט; והשלישי, התפתחות מוסד המכללה¹⁰.

לעלייתה של התנועה ההומניסטית נודעה השפעה ארעית לטובה עם המגמה שהצליחה רק בחלקה לרחוק את הפרדיגמה הסכולסטית. עיקר תרומתה של המגמה ההומניסטית לשינוי הקוריקולום האוניברסיטאי היה בדגש ששמה על המגמה הבלשנית-אסתטית והחזרה לספרי המקורות, בשילוב עם דחייה יחסית של ספרי הפירושים והפולפולים הסכולסטיים של ימי הביניים. תקופת התחייה חזרה והעלתה גם את חשיבותו של חופש החשיבה והמחקר, אשר נשתכח בעידן הפרדיגמה הסכולסטית. כך קרה באיטליה, באנגליה ובצרפת. באחרונה, האופי השמרני-הסכולסטי של האוניברסיטאות (במיוחד במגמות התיאולוגיות) נשמר בעיקרו, למרות סדרת ניסיונות לרפורמה של תכניות הלימודים ולארגון מחודש של מוסדות האוניברסיטה בכלל. הביטוי המוצלח ביותר של הרפורמות בצרפת היה יסוד ה"קולג' המלכותי הצרפתי" (Collège Royal de France), אשר סימן בבירור את שינוי המסורת הקוריקולרית והארגונית הקודמת. כך למשל, בניגוד לאוניברסיטת פריס השמרנית, ששמרה בקנאות על רוח המסורת הימי-ביניימית, היו בקולג' המלכותי הצרפתי שלוש קתדראות לעברית, שלוש ליוונית, שתיים למתמטיקה, אחת לרפואה, אחת לפילוסופיה ואחת ללטינית. עבודותיו של ראבלא ושל מונטיין והביקורת שלהם על החינוך האוניברסיטאי תרמו רבות להיעלמותה הדרגתית של המגמה הסכולסטית. בתחילת המאה הט"ז התנוונה לה בהדרגה התנועה ההומניסטית והפכה לביטוי פורמלי ורטורי. כך, למרות השינויים שהגיעו בעקבות ההומניזם, נדמה שאת עיקר השינוי שבהתפתחות מוסד האוניברסיטה המודרני יש לראות בהפרדה בין הכנסייה לאוניברסיטה, ובצמיחת האוניברסיטה החילונית כמכון מחקר אוטונומי (שלוסברג, 1964: 278-282). מגמת ההתחדשות וההשתחררות מהקיפאון הסכולסטי נמשכה רק במדעי הטבע והיתה יסוד להוראת המדע האמפירי המודרני לקראת המאה ה־18.¹¹

10 לרקע הסוציו-אקונומי של המאות ה־15-18, ראה את ספרו הנפלא של פרנאנד ברודל (Braudel, 1984).

11 מאלפת בהקשר זה הערתו של ברובאכר (1966: 301) על כך שכנגד הרקע הזה מתמיה שתקופת הרנסנס המאוחרת הייתה ראשיתה של תקופת התגליות המדעיות הגדולות. נראה, כך ברובאכר, כי הישגיהם של גלילאו, קופרניקוס וקפלר באו למרות העובדה שאיש מהם לא הוכן לתגליות גדולות על ידי שום מדע שלמד בבית-הספר של התקופה.

השינוי העקרוני השני בארגון תכני הלימודים במוסדות ההשכלה הגבוהה באירופה בתקופה הנידונה הוא מהפכת הדפוס, שהיתה לה השפעה גורפת על הגישות הדידקטיות הנהוגות באוניברסיטות, על היקף הפצת הידע בכלל ועל קידום אפשרות הלימוד המתמחה בעיקר.¹² הדפוס הכפיל את תפוצת הספרים בסדר גודל שלא שוערו מעולם. על פי מיטב ההערכות, עד גוטנברג מספר כתבי היד באירופה נמנה באלפים, אולם עד שנת 1500 היו קרוב לוודאי כעשרה מליון ספרים מודפסים במחזור, ועל פי מספר חוקרים אולי מספר כפול מזה (בורסטין, 1990: 410). אולם עיקר התרומה של המצאת הדפוס בהקשר זה, היא השינוי האיכותי שאיפשרה בגידול יכולת ההתמחות המקצועית-מחקרית. תיאור ממצה של השפעת הדפוס על מגמת ההתמחות מוסר לנו ברק (1988: 123):

הדפוס שינה את התפיסה החברתית הכוללת – במקום הערצה מגוחכת לכל ההישגים של העבר, החלו בני האדם להפנות פניהם קדימה, אל עבר הקדמה והשיפור. האתיקה הפרוטסטנטית, אשר הופצה בעזרת מכשירי הדפוס, הללה ושיבחה את הערכים של העבודה הקשה והחיסכון ועודדה את ההצלחה החומרית. הדפוס הגביר את הנטייה הזאת. מכיוון שעכשיו היה אפשר ללקט את הידע מבין דפי הספר, ממילא עבר זמנה של הסמכות שאין עליה עוררין. ספר היסטוריה שנדפס במאה ה-15 ביטא את ההשקפה החדשה: "מדוע נעדיף את הזקנים על פני הצעירים, אם די לצעירים ללמוד בשקדנות ולרכוש אותו ידע עצמו? [וכך] בעת שהצעירים החלו לעשות את דרכם בתחומים המדעיים החדשים שנעשו לאפשריים בזכות הסטנדרטיזציה של המידע המצוי בספרים, היה זה אך טבעי מבחינתם שיפתחו בחקירה של תחומי חשיבה חדשים [...] כך נולדה ההתמחות, שהיא סם החיים של העולם המודרני. מכשירי הדפוס נתנו בידי המומחים את היכולת להידבר עם מומחים האחרים ולהעמיק את הידע שלהם באמצעות צירוף משאבים. חוקרים החלו לכתוב זה למען זה, בשפת המקצוע שלהם: הלהג של המדע המודרני. ועם הגברת הקשרים בין המומחים גבר גם הצורך בהקפדה על הדיוק והניסוי. כל מלומד התחרה בעמיתו למקצוע על מידת הדייקנות של התצפית ועודד פיתוח של כלים שנועדו

12 על המצאת הדפוס והשלכותיו החברתיות, הפוליטיות והאידיאולוגיות ראה ברק, 1988: 111-123, בורסטין, 1990: 394-414 וחיבוריה של אייזנשטיין, Eisenstein, E. L. (1979) The printing press as an agent of change: communications and cultural transformations in early modern Europe. Cambridge [Eng.]; New York, Cambridge University Press., Eisenstein, E. L. (1983), The printing revolution in early modern Europe. Cambridge; New York, Cambridge University Press

להיות מדויקים יותר. הידע נעשה לדבר מה שראוי לבחון אותו לפי אמות מידה מוסכמות. מה שהוכח, ונעשה למוסכם, נהפך ל"עובדה". הדפוס נתן לנו דרך חדשה להסדיר את מחשבותינו [...] הוא הרחיק אותנו מן הכבוד לסמכות ולגיל אל עבר גישה חקרנית של הטבע המיוסדת על אמון בתצפית פשוטה, האמפירית [...] הדפוס שהרחיק אותנו מן הדרכים הנושנות לחיזוק הזיכרון ומן הזיכרון הקולקטיבי של הקהילה, גם בודד אותנו בדרך שלא נודעה לפניו, אבל לעומת זאת הותיר לנו אפיק אחר אל עולם שונה ורחב יותר. הדפוס שאפשר את ריכוז הידע בידי אלה שיכלו לקרוא, העניק למומחה המשכיל שליטה על חסרי ההשכלה [...] אך] בעת ובעונה אחת פתחו מכבשי הדפוס את הדרך בפני כל יודעי הקרוא להשתתף, זו הפעם הראשונה, בידע הקולקטיבי של העולם כולו, לתהות זה על דעתו של זה, ולהתקרב אל המסתורין של הטבע בביטחון ולא מתוך אימה.

לתפוצתם הגדלה של הספרים החדשים היתה השפעה עמוקה על מבנה ודרך העברת התכנים (פחות הקראת הרצאות מתוך ספרי מופת וביטול הצורך להעתיק את הספרים), על היקפי הקריאה (עליה בהיקף, במגוון וברמת ההתמחות של הספרות) ועל דרכי הלימוד (פחות ופחות שינון וזיכרון ויותר כושר התמצאות והבעה בכתב). חשיבות מיוחדת נודעת ליכולת קטלוג הידע והגברת זמינותו בעידן הדפוס, הן מבחינת קטלוג הספרים שהלכו והתרבו הן מבחינת קטלוג המידע בתוך הספרים – האינדקס. אוספי ביבליוגרפיה מקיפים, כגון ה-Bibliotheca Universalis של קונארד גסנר מ-1545 הכילו עשרות אלפי ספרים ממוינים לפי נושאים ואפשרו רמות התמחות מידע שלא נודעו קודם לכן. מכאן הדרך אל הספריות הציבוריות המקוטלגות בקפידה היתה קצרה (בורסטין, 1990: 411-413).

בהמשך, הכנסת הדף הממוספר כנורמה בעיצוב הספרים אפשרה את היכולת לצטט בדיוקנות ידע ישן וחסכה את הצורך לחזור בכל פעם אל העקרונות הראשוניים. בתוך כך נתאפשרה השקעה ממוקדת יותר בקידום רעיונות חדשים בנפרד או על בסיס ידע ישן. מספור העמודים איפשר את הופעת "תוכן עניינים" שהציע לקורא זיהוי מהיר של מבנה הספר והפנייה לקטעים מסוימים כדי לחפש או לוודא עובדות וציטטות. האינדקסים המפורטים שהחלו להופיע בספרים יצרו מצב חדש: הידע נעשה זמין יותר ואיפשר השוואה ביקורתית של הידע ברמות גבוהות ביותר של דיוק. תומאס קארלייל שלח את המו"לים של כל ספר חסר אינדקס "לאבדון, עשרה מייל מעבר לגיהנום, מקום שהשטן אינו יכול להגיע אליו בגלל הסרפדים העוקצים" (מצוטט אצל בורסטין, 1990: 409). לפני סוף המאה ה-18 זכו המפתחות להכרה רחבה בערכם והקוראים ציפו למצוא אותם בספרים.

השינוי העקרוני השלישי בארגון מסגרות הלימודים ותכניהם במוסדות ההשכלה הגבוהה באירופה בתקופה הנידונה הוא ייסוד המכללה (ברובאכר, 1966: 534-540; Eby, 1952: 596-569). מוסד המכללה התפתח מתוך מוסדות מגורים שקמו לצד האוניברסיטות, כמעין פנימיות לתלמידים, עקב גילם הצעיר של הלומדים באוניברסיטות בתקופות המדוברות. תלמידים לקראת תואר "בוגר" בצרפת למשל, היו בממוצע בני-עשרה, סטודנטים בגיל 15 היו תופעה שכיחה, ובימי הביניים ידועים מקרים של בוגרי אוניברסיטה בגיל 14. אף שבמקורן היו המכללות מוסדות מגורים בלבד שעיקר זכות קיומן התבססה על המשמעת והמסגרת הכלכלית-חברתית שהעניקו, לקראת המאה ה-16 הן החלו לקבל חשיבות חינוכית כמוסדות הוראה. המורים הממונים קיבלו תפקידי הוראה ויותר ויותר הרצאות אוניברסיטאיות ניתנו במגורי הסטודנטים. בשלב מאוחר יותר השתקעו הפרופסורים בעצמם במכללות ונתנו את שיעוריהם במוסדות אלה באופן סדיר. הדגם הקלסי של המכללה ליד האוניברסיטה, שנעשתה מאוחר יותר למוסד עצמאי המעניק תארים, הוא הדגם המכללתי האנגלי – המכללות של קיימברידג' ושל אוקספורד. שלושה קולג'ים הוקמו בקיימברידג' בשנים 1496-1511 ושלושה באוקספורד בשנים 1517-1525. בשל האופי המהותי של המכללה כמסגרת ללימודי היסוד, עיקר החינוך המכללתי נשא אופי כללי-ליברלי, תוך שילוב משתנה של תכנים הומניים-קלסיים וחינוך דתי. מטרת החינוך המכללתי נוסחה במונחים של עיצוב כולל של האישיות, לאו דווקא במונחים קוריקולריים כהענקת השכלה כללית או מקצועית. עם זאת, מסגרת ארגון תכניות הלימודים היתה שונה עקרונית מהמסגרת האוניברסיטאית בכך שהכול למדו לפי אותה מתכונת קבועה במשך כל התכנית הארבע-שנתית של המכללה. הברדל עקרוני אחר היה ארגון עבודת המכללה בכיתות קולג' – לא בקורסים אינדיווידואליים – כלומר לפי שנות הלימודים במכללה: כיתות של שנה ראשונה עד רביעית, ומכאן גם הביטוי "Class of...", המאפיין את בוגרי האוניברסיטות האנגלו-אמריקניות עד היום. כל הכיתות למדו לקראת התואר בוגר במדעים, כשנשיא המכללה מלמד בדרך כלל את כיתת הוותיקים. בפועל נעשתה האוניברסיטה האנגלית למקבץ של קולג'ים שיתופיים; האוניברסיטה הוסיפה להעניק את כל התארים, אך הקולג' נטל את האחריות לא רק להכשרת חבריו במדעי הרוח אלא גם לפיקוח על התנהגותם המוסרית. את המודל המכללתי אימצו בתקופה מאוחרת יותר הזרם הפורטיני של הרפורמציה (שייסד את Emmanuel College בקיימברידג' ב-1548) ומקימי המכללות הישועיות כחלק מתנועת האנטי-רפורמציה. מודל הקולג' האנגלי הועתק כמעט במלואו במושבות הקולוניאליות של צפון אמריקה ושימש אבטיפוס למכללה האמריקנית ולימים ללימודי תואר הבוגר באוניברסיטות האמריקניות בכלל; Frost, 1966 :324-322; Caronchan, 1993; Eby, 1952 :410-401; 581-569

664-668: ברובאכר, 1966: 534-567). השלב הבא בתהליך האבולוציה של המכללות בארצות הברית היה איחוי עם המודל הגרמני לקראת סוף המאה ה-18 ואילך. נושא זה חשוב ביותר להבנת התפתחות האוניברסיטה האמריקנית המודרנית (מזרחי, 1994b). למרות כל ההתפתחויות במוסד האוניברסיטה במהלך ימי הביניים ולאחריהם, התנגדו בסופו של דבר מוסדות ההשכלה הגבוהה לכוחות המחודשים של הרנסנס ולמגמות האמפיריציסטיות-רציונליסטיות בשלהי המאה ה-16 וברוב המאה ה-17. הרפורמציה בלמה כל ניסיון ללימוד רציני של מדעי הטבע באוניברסיטות. כך גם בפקולטות לאומנויות ולתיאולוגיה ובפקולטות המקצועיות (ברובאכר, 1966: 558-559). במסגרת הפרדיגמה הסכולסטית-אריסטוטלית וגלגוליה המאוחרים, נשאר הקוריקולום בעיקרו שמרני וקפוא ובכל אחת מהאוניברסיטות הרצו על טקסטים מסוימים עד שקיבלו תוקף של טקסטים מקודשים כמעט. בפקולטות לרפואה היה הטקסט הקנוני גאלנוס או היפוקרטס; במשפטים – החוק היוסטיניאני; ובתיאולוגיה ואומנות – אריסטו. כפי שכבר סופר פעמים רבות, ברבות הימים זכה אריסטו להשתלטות עריצה ממש על המוחות האקדמיים. קיפאון זה ונוקשותו הרבה של מה שניתן לכנות "קו המפלגה האריסטוטלי" באוניברסיטות החניק בסופו של דבר את התפתחות מוסד האוניברסיטה כמרכז מחקר וקידום הידע והוא דעך בהדרגה, עם הפסקה מסוימת במסגרת המגמה האמפיריציסטית-ריאליסטית האנגלית (פרנסיס בייקון), לשפל אינטלקטואלי עד סוף המאה ה-17 וראשית המאה ה-18.¹³

על האוניברסיטות של המאה ה-16 כותב ברק כי הן נעשו מעווי התיאולוגיה ומוריהן שימשו מגיני האמונה השמרנית. להוגים ההומניסטים החשובים של המאה ה-16 לא היה חלק משמעותי בחיי האוניברסיטה ולתגליות החדשות בתחומי מדעי המדע והטכנולוגיה לא נמצא מקום בחדרי ההרצאות בקולג'ים. הדרך הטובה ביותר להמחיש את הקיפאון האינטלקטואלי האוניברסיטאי בין הרנסנס למאה ה-18 היא לציין כי הפילוסופים הגדולים במאות ה-17 וה-18 כמו בייקון, דקארט, שפינוזה, לוק ולייבניץ, לא זכו להכרה מטעם האוניברסיטות! דומה שרוב ההתפתחויות החשובות במדעי הטבע במאות ה-16 וה-17 התחוללו מחוץ להן. הקולג'ים והאוניברסיטות "היו לאולמות מאובקים שבתוכם הדהר קולה של העלאת גירה אינטלקטואלית ובלתי רלוונטית" (ברק, 1988: 128).

13 כבר במאה ה-13 אמר רוג'ר בייקון על אריסטו כי "לו על פי נשק דבר הייתי שורף את כל ספרי אריסטו, שהרי אין לימודם גורם אלא בזבוז זמן, מביא לידי טעות ורק מרבה בורות"; ובמקום אחר: "אל תניחו להם, לדוגמות ולצווי הרשויות שימשלו בכם: התבוננו בעולם" (ולדקע סוציו-פוליטי, כלכלי ואינטלקטואלי של התקופה ר' רומנו וטננטי, 1984: 134-139; ר' גם: ברק, 1988: 19-89).

אפשר אפוא להבין את הצלחתו ושכפולו המהיר והמקיף של דגם האוניברסיטה המודרנית שראשיתו בסוף המאה ה-17 בגרמניה ושוורשיו האינטלקטואליים נעוצים במסורת תקופת ההשכלה ובמגמת הריאליזם-אמפיריציזם של המאות ה-17-18. כיוון שסיפור התפתחות המגמה ההתמחותית-מקצועית במסורת האקדמית מכאן ואילך הינו בראש ובראשונה מורשת תקופת הריאליזם וההשכלה (רציונליזם), יש לשרטט את אופיה האינטלקטואלי של תקופת מפתח זו (בקר, 1979 [1932]; 230-249; Russell, 1959). אם נרצה לתאר את האקלים האינטלקטואלי של המאות ה-17 וה-18 במילה אחת, היא תהיה "אופטימיות" (Jones, 1969:1). המסע הארוך של ההינתקות מהמסורת התיאור-אריסטוטלית (שמצאה את ביטויה הברור ביותר בסומה תיאולוגיקה של תומס מאקווינו) החל לשאת בהדרגה פירות ראשונים. את "עמוד השרדה" של המגמה החדשה יש לראות בשרשרת האינטלקטואלית המופלאה שראשיתה בקופרניקוס (1543), המשכה בטיכו בראהה, ביוהאן קפלר ובגלילאו, וסיומה בדקארט ובניוטון (1687); שרשרת אינטלקטואלית שתרמה לקריסת תמונת העולם כפי שצוירה בימי הביניים, תמונה של מבנה המונע מכוח יד אלוהית נעלמה הנוכחת בכל.¹⁴ כותב ברק (1988: 161):

מכאן ואילך שוב לא ניצב האדם במרכז מערכת שנוצרה על ידי הכול-יכול כדי לאלפו בינה; כדור-הארץ היה לכוכב-לכת קטן בתוך יקום דומם ועצום שממדיו אינם נתפסים ושהתנהגותו נקבעת על-פי חוקים שאפשר לחשבם. זו הפעם הראשונה דומה היה שאין ביקום שום מקום למעורבותה של ההשגחה האלוהית העליונה בענייניו של המין האנושי. האדם נותר לבדו, עם סקרנותו ומיומנותו, כדי להמציא מכשירים שיאפשרו לו לבחון את היקום בלי שום פחד מפני התערבות או הנחיה.

התפתחויות ענק נוספות בפיסיקה (גילברט, בויל ופאסקל), במתמטיקה (דקארט, לייבניץ וניוטון), בביולוגיה (הארורי, ואסאליוס) ובמתודות מחקר (בייקון, דקארט), כמו גם השיפור התקדים העצום במכשירי המדידה המדעיים (הטלסקופ, המיקרוסקופ, הברומטר, המד-חום, שעון המטוטלת ועוד), יצרו תפיסת עולם ו"אקלים דעות" שהחליפו את ניסיונות ההסבר הטליאולוגי (תכליתי) והתיאולוגי (שאלות המדוע) בניסיונות להסבר סיבתי-מכאני של כל התופעות (כולל במדעי הרוח והחברה). תמונת עולם מדעית-רציונליסטית עתירת נתונים אמפיריים ומבוססת תצפיות החלה לתפוס

14 את גודל ההישג האינטלקטואלי של מגמת חשיבה זו יש לראות נוכח העובדה שעוד ב-1600 העלו על מוקד את ג'ורדאנו ברוננו, רק משום שטען שהיקום אינסופי, שיש בו אינספור כוכבי-לכת כדוגמת כדור הארץ, ושבחורף 1615 נשרפו בעיירה שהואשמה בה אמו של יוהאן קפלר במעשי כשפים לא פחות משש מכשפות (קסטלר, 1970: 217).

את תמונת העולם הדתית. התפיסה הריגושית לטבע הוחלפה בגישה מודדת ומחשבת. ולבסוף, אקלים הדעות של התקופה התאפיין באמונה שבכוחם של מדעי הטבע והמתודה הרציונליסטית אפשר לבנות עולם חדש: "דעת היא כוח" – בסיס לחברה חדשה שהמומחים ואנשי המדע בונים בה גן-עדן עלי אדמות לאזרחיה.¹⁵ המדעים החדשים נתפסו ככלי שבכוחו, כך דקארט, "לעשותנו לאדוני הטבע ולשליטיו" (קליינברגר, 1964: בקר, 1979).

שפע הידיעות החדשות, כמו גם ההוכחות המצטברות לעליונות הגישה המדעית, תרמו להגברת הביקוש והלגיטימציה למגמת המחשבה הרציונליסטית-ריאליסטית. הביקוש הרב וההתעניינות הרחבה בסוגיות המדעיות החדשות היו כר נרחב לחיבור ולהפצה של אנציקלופדיות וספרי מדע פופולרי שתיארו את הישגי התקופה, כששיא הביטוי למגמה זו התגלם ב-35 הכרכים של ה"אנציקלופדיה" של דידרו ואחרים (1751). ובעוד שהמגמות ההומניסטיות-ליברליות בהשכלה הגבוהה נותרו דומיננטיות עד ראשית המאה ה-18, הלכה ועלתה ההכרה בחשיבות הידע המתמחה ובצורך להכשרה גבוהה מתמחה.¹⁶

הישגי האסטרונומיה והפיסיקה של התקופה, שהתבססו על ידע מתמחה עתיר נתונים, הוכיחו את יתרון צבירת הידע המתמחה כבסיס לפיתוח וקידום פירמידלי של הדעת, נדבך לנדבך. כפי שהראה המדע החדש, הדרך היחידה להתקדמות התובנה האנושית היא ביסוס מקיף של תשתית ידע בתחום מסוים והעמקתו תוך התמחות גוברת. ללא שליטה בנתונים המפורטים והמקיפים שאסף האסטרונום הדני טיכו בראהה, לא יכול קפלר להגיע להישגיו הגדולים בניסוח חוקי התנועה האליפטיים של כוכבי הלכת (קסטלר, 1970: 84-121). וכך ביחס להישגי ניוטון שהתבססו על נתונים ובעיות שירש מקפלר ומגלילאו:

לולא הצליח קפלר לאחוז באוצרו של טיכו, לא היה מגלה לעולם את חוקי תנועת כוכבי-הלכת הקרויים על שמו. והנה, ניוטון נולד רק שנים-עשרה שנה אחרי מות קפלר, וידיעת חוקי תנועת כוכבי-הלכת היתה תנאי הכרחי לפיתוח תורת הסינתטית. סיועו של טיכו היה תנאי לגילוי החוקים הללו ובשעה שפגשו קפלר נותרו לו רק עוד שמונה עשר חודשי חיים[...] (קסטלר, 1970: 84-121).

15 תיאור כזה של חברה אוטופית מופיע ב"אטלנטיס החדשה" לפראנסיס בייקון (1627). לתיאור מעולה של הספר ושל האיש, ר' ספרו הנפלא של ויל דוראנט – "גדולי ההוגים" (1963: 72-103).

16 אחד הספרים החשובים ביותר לשרטוט האקלים האינטלקטואלי של התקופה הוא ספרו של קארל ל' בקר "הקריה-של-מעלה בהגות המאה השמונה עשרה" (1932).

באקלים הרעות החדש שהתגבש ונוכח השינוי הסוציו-כלכלי העמוק בעקבות המהפכה התעשייתית, הוסרו כל המכשולים למגמת ההתמחות שתאומץ עוד מעט (במאה ה-18) באוניברסיטות ותשלוט כמעט ללא הפרעה של ממש במאות ה-19 וה-20.¹⁷ הביטוי למגמה זו גולם בצמיחתן של האקדמיות למדע באיטליה במאה ה-17 ובהקמת האוניברסיטות הגרמניות בסוף המאה ה-17 ושכפולן המהיר מהמאה ה-18 ואילך. תפקיד האוניברסיטה והשתלבותה באידיאל תנועת ההשכלה מנוסח יפה אצל בלום (1989: 305):

תכנית זו גרסה חירות מחשבה לקומץ אנשי המחקר העיוני, כדי שיהיה בידם להתרכז במחקר תבוני במספר מצומצם של ענפי מחקר, שעניינם עיקרי המהות. לשם כך נדרשת אווירה שבה אין קול התבונה מוחרש בידי שאון הקולות של ה"מחויבויות" השונות הרוחשות בחיים הפוליטיים. ידע הוא מטרה; מאלה המבקשים אותו נדרשות מימנות ותבונה. ענפי המחקר העיוני הם הפילוסופיה, המתמטיקה, הפיסיקה, הכימיה, הביולוגיה, ומדעי האדם, דהיינו, מדע המדינה, השופט את טבע האדם ואת מטרות הממשל. זוהי האקדמיה. במחקרה תלויים מדעים שימושיים אחדים – ובמיוחד ההנדסה, הרפואה, והמשפטים – הנחשבים לפחות מכובדים ואשר הידע שלהם נגזר ממדעים אחרים, אולם הם המייצרים את פירות המדע והמביאים תועלת לאלה שאין עיסוקם במדע וגורמים להם להוקירו. האקדמיה משרתת אפוא בו בזמן את היודעים, אלה המשחרים לדעת, ואת אלה שאינם יודעים, החותרים לחיי בריאות ורווחה, ומכוננת ביניהם הרמוניה. נמצאה אפוא הדרך לגשר על התהום עתיקת היומין המפרידה בין החכמים ובין אלה שבידם העוצמה, ובעייתו הראשונה במעלה של החכם במסגרת החברה האזרחית באה על פתרונה. התכנית הייתה יצירת אחדות, שתשקף את אחדות הסדר הניתן להבנה של הטבע ושחלקיה ייערכו בהתאם להיערכות החלקים של הטבע ככוליותו ובסופו של דבר ישתפו פעולה לחקירת הכוללות המורכבת, חקירה שתיעשה בידי ענף שנחשב לפסגת המדע – הפילוסופיה.

מתכונת שלוש האוניברסיטות המתוקנות שצמחו בגרמניה בסוף המאה ה-17 ובמהלך המאה ה-18 וה-19 (האלה ב-1694, גטינגן ב-1734 וברלין ב-1810) ותוכני הלימוד

17 לדיון מרתק המדגיש את התכנית הפוליטית של תנועת ההשכלה ואת מקום האוניברסיטה בתהליך זה, ר' ספרו של בלום (1989: 299-349) ובייחוד הניתוח של משל המערה האפלטוני משתי נקודות מוצא שונות: זו של הפילוסופים הקלסיים לעומת זו של הפילוסופים בני תנועת ההשכלה (עמ' 309-311). מנייתוחו של בלום עולה כי תנועת ההשכלה אחראית "ללא ספק" להיווצרות הדמוקרטיה הליברלית "כפי שהמרקסיזם אחראי לכינון הקומוניזם".

בהן שיקפו באופן ברור ביותר את האידיאלים של תנועת ההשכלה, אף כי כפי שנראה במרוצת הזמן/השתנו/התפתחו מוסדות אלו ביחס לדגם הטיפוסי. כך או כך, התרגום המעשי של אידיאל האוניברסיטה כתוצר תקופת ההשכלה, מצא בגרמניה את ביטויו במערכת מוסדות שהיו מרכזי מחקר והוראה כאחד ועמדו על חופש המחקר, ההוראה והלמידה.

החידוש העקרונות הגדול באוניברסיטות החדשות היה בתפיסה כי על ההוראה והמחקר לבקש את האמת לא לפי אינטרסים קודמים של המדינה אלא לכל כיוון שהחקירה החופשית תוליך אליו. ניסוח בהיר ברוח התקופה של התביעה לחופש אקדמי מוסר לנו יוהאן גוטליב פכטה, בנאום הפתיחה שלו כרקטור אוניברסיטת ברלין, מייד לאחר היווסדה (מובא אצל ברובאכר, 1966: 725):

[...] השפעות והתערבויות חיצוניות [...] מזיקות ומפריעות להתקדמותה המכוונת של תרבות השכל. לכן, אם צריכה אוניברסיטה להשיג את מטרתה ולהיות באמת מה שהיא מתיימרת להיות, יש בהכרח להשאירה מכאן ואילך לנפשה; היא צריכה, והיא תובעת בדין, חופש חיצוני מלא, חופש אקדמי במלוא מובן המילה [...] אין אפוא להציב שום גבול להוראתו של המורה; ואף לא צריך להצביע לפניו על שום נושא כיוצא מן הכלל, שבו אסור לו להיות חופשי לחשוב ולמסור באותו חופש מהגבלה את מחשבתו העצמאית לתלמיד באוניברסיטה שהוכשר לכך כראוי.

עיקרון החופש האקדמי (Libertas Philosophandi – החופש להתפלסף; וה־Lehr und Lernfreiheit – החופש להורות) (וללמוד) אפשר למרצים הבכירים גמישות רבה ביותר בבחירת נושאי ההוראה במסגרת מקצועם, בקביעת דרכי ההוראה ובהבעת דעותיהם המדעיות. חופש בחירה רב ניתן גם לתלמידים, בכל הקשור לארגון תכנית הלימודים שלהם בהתאם לשאיפתם המדעית/מחקרית. רק בחינות הגמר הממלכתיות היו קבועות בהיקפן ובתוכנן. ניסוח יפה לייחודו של המודל הגרמני בהשוואה למוסדות המסורתיים להשכלה גבוהה באירופה ובצפון אמריקה מוצע אצל אבי (Eby, 1952: 570-572):

German universities did not exist to furnish general education. That was supplied by the gymnasium or secondary school. They did not furnish technical or practical training. They aimed to produce theologians rather than pastors; jurists rather than lawyers, medical scientists rather than mere practitioners: investigators, scholars and thinkers rather than

technical experts and schoolmasters. The German university Professor was not a tutor in the English sense or a teacher in the American sense of the term. He was a specialist in his field – chosen not because of his ability to impart knowledge but because of his ability to organize and increase knowledge. No man could become a Professor in a German university without having given evidence that he had mastered a certain subject of study and produced valuable results as an investigator.

יש לציין עם זאת כי האוניברסיטות הראשונות (האלה וגטינגן) היו בסופו של דבר מוסדות ממלכתיים, וכי מינויי הפרופסורים נעשו על דעת משרדי החינוך (אף כי בהמלצת הפקולטה) תוך שיקולים שכללו לא רק את הישגיו המדעיים של המועמד, אלא גם את השקפותיו החברתיות, הפוליטיות ומוצאו.¹⁸

כמעט בכל האוניברסיטות היו ארבע פקולטות ראשיות: פקולטה לפילוסופיה (שכללה לימודי רוח, מתמטיקה וטבע כאחד), לתיאולוגיה (קתולית ופרוטסטנטית), למשפטים ולרפואה. מדעי החברה וענפי ההנדסה לא זכו במעמד אקדמי נאות במוסדות אלה ורק לאחר מאבק ארוך עם האוניברסיטות קיבלו את הזכות להעניק תואר "דוקטור" לבוגריהן (בן דוד, 1963: 139). השינוי הקוריקולרי באוניברסיטות החדשות התבטא בשלוש מגמות עיקריות: שינויים בתוכני הלימודים, שינויים בדרכי ההוראה והדגש המרכזי אשר הושם עתה במחקר ובפיתוח הידע הקיים. בכל הקשור בכחירת תוכני הלימודים אפשר להבחין במגמה של אימוץ המדעים החדשים מתחומי מדעי הטבע. האצת קצב והיקף רכישת הידע בתחומים כגון אסטרונומיה, פיסיקה, מתמטיקה וביולוגיה במאות ה-16-18 שנסקרו לעיל, הפכה את המקצועות הללו למבוקשים ביותר ומומחי ידע בתחומים אלה מצאו יותר ויותר את מקומם במסגרת האוניברסיטה (בניגוד לנותני החסות הקודמים שלהם – חצרות העשירים ו/או מוסדות הכנסייה). כאן לראשונה, הם יכלו לפעול לגילוי ידע חדש על בסיס עיקרון החופש האקדמי וללא מגבלות החסות שהטילו עליהם פטרונים פרטיים או ציבוריים. ברוח זו הוכנסו גם רפורמות בכל הקשור למדעי הרוח וההומניסטיקה. החזרה המעגלית על תכני הלימוד הקלאסיים והמקראיים הוחלפה אט אט בלימוד ביקורתי של הטקסטים. במקביל חלו שינויים מפליגים בדרכי ההוראה, כשהרעיון המרכזי מאחורי שינויים אלה היה ניסיון להכשרת חוקרים ומלומדים, לא הכשרת מורים ומתווכי ידע. בהתאם הפכו ההרצאות להצגה שיטתית-ביקורתית של ממצאי מחקר וידע ותוך כך החליפו

18 מצב זה השתנה לטובה עם הקמת אוניברסיטת ברלין (1810), אך ירד לשפל המדרגה עם עליית השלטון הנאצי בשנות ה-30 של המאה הקודמת.

את הסיכומים (Summa) והפירושים (commentatio) שהיו נהוגים במסגרות אלה בעבר. שינוי עמוק נוסף בדרכי ההוראה היה הצגתו של סמינר המחקר המתקדם – מסגרת שהפרופסור-החוקר פיקח בה על צעדיהם הראשונים של הסטודנטים במחקר מקורי בתחום התמחותו. אמת המידה להצלחת הסטודנט היתה עבודת המחקר שלו – הדיסרטציה – שבעבורה הוענק לו התואר דוקטור לפילוסופיה (Ph.D.). שינוי מבני עקרוני אחר בהקשר של הפיכת האוניברסיטה למוסד המכשיר חוקרים ומלומדים לעיסוק מתמחה היה מהלך של המעטה בתכני הלימוד הכלליים-הומניים. כתחליף ללימוד קיבלו האוניברסיטות הגרמניות את חניכי בית הספר התיכון ההומניסטי שרכשו את השכלתם הכללית-ליברלית במסגרת קדם-אוניברסיטאית. שינוי זה העמיק את יכולת ההתמחות של הלימוד באוניברסיטות מחד גיסא, ויטביע את חותמו וילווה את מערכת החינוך התיכונית האירופית בשנים לבוא מאידך גיסא, כשהחינוך הליברלי הופך למטרה המרכזית של לימודי התיכון הכלליים-הומניסטיים באירופה (להבדיל מארצות הברית, שם אמור חינוך זה להינתן במסגרת המכללות). ולראשונה ובהקשר לשינוי שהוזכר, הוחלפה שפת הלימוד באוניברסיטה מלטינית ללשון המדוברת. לשינוי "טכני" זה היתה השפעה מרחיקת לכת על המשך מגמת ההתמחות, כי הזמן הרב שהוקדש ללימוד הלטינית (בקריאת טקסטים קלאסיים) הוקדש עתה ללימודי התמחות בתחום שהסטודנט בחר להתרכז בו (ברובאכר, 1966: 559-562).¹⁹ כפי שנראה בהמשך, החינוך התיכוני בישראל לא הקנה די בעבר ולא מקנה כלל בהווה את רוחב היריעה ההומניסטי-כללי-ליברלי. מגמת ההתמחות מתחילה כיום כבר בתיכון באמצעות יחידות מתמחות לבגרות ומעמיקה בלימודים הגבוהים ויש גם מי שמוצא חיוב בכך (ר' אבירם, 1990).

כאמור, מטרת המוסדות החדשים היתה ליצור סינתזה גדולה של ידע ברוח תפיסת הוגי תנועת ההשכלה, כשפילוסופיה נועד מקום של כבוד כדיסציפלינת-על מאחדת. למרבה האירוניה, במהלך האבולוציה של האוניברסיטה הגרמנית ושכפוליה במקומות אחרים, חלה דיפרנציאציה גדלה והולכת של ידע ובפועל הפכה הפילוסופיה לדיסציפלינה אחת מני רבות בתהליך שאכנה "ביות הפילוסופיה". בהדרגה הוחלף התפקיד האינטגרטיבי-מסנתז שנועד לאוניברסיטה בראשיתה בהתמחות ובקישור הידע, תוך יצירת דיסציפלינות ותת-דיסציפלינות חדשות בקצב גובר וויתור מסוים על השאלות הגדולות ועל הניסיון לספק הסברים כלליים. לכך יש כמובן טעמים רבים, משכנעים יותר ומשכנעים פחות.²⁰ לדיונונו חשובה העובדה שמגמת ההתמחות

19 חשוב להדגיש גם את התפקיד שמילאו מכוני המחקר הטכנולוגיים-הנדסיים וההתאגדויות החוץ-אוניברסיטאיות של אנשי מדע (אקדמיות, חברות מלכותיות וכדומה) בהעמקת מגמת ההתמחות בהכשרה האקדמית של ההשכלה הגבוהה.

20 ר' לדוגמה את רעיונותיהם של Flexner, 1930: 326 ובן דוד, 1963: 137-147.

וההתרכזות בידע הלכה והעמיקה באופן ספירלי: ההתמחות חייבה וייצרה יותר ויותר ידע בתחום מצומצם, שחייב הכשרה מתמחה יותר, שייצרה מומחים לידע מתמחה עוד, וכן הלאה. לפיכך התפתח מוסד האוניברסיטה בכלל, ותחום הדעת הפילוסופי בעיקר, בכיוון אחר מהמטרה האידיאלית שהציבה רוח ההשכלה. כך או כך ברור שאת מגמת ההתמחות לא היה אפשר (ומן הסתם – לא היה צריך) לעצור.²¹

נשתררה אמונה, כך בן דוד, ש"הגרמנים הם שגילו מה צריכה להיות אוניברסיטה וכיצד יש לנהלה". תלמידי הדיסציפלינות למיניהן נזקקו לספרים ולכתבי-עת גרמניים. גדולי המומחים בתחומים רבים ישבו בגרמניה וקיבלו תלמידים שעלו אליהם לרגל. השכלתו של מדען אמריקני או אנגלי לא נחשבה מושלמת כל עוד לא שהה בגרמניה במחיצת אחד הפרופסורים הנודעים. ההישגים הבולטים והמהירים של האוניברסיטות הגרמניות מבוססות ההתמחות ועתירות הידע במהלך המאות ה-18 וה-19 הביאו למגמת שכפול הדגם הגרמני בכל אירופה, ובהמשך מעבר לאוקיינוס, בעולם החדש. וריאציות שונות על המודל הגרמני צצו באנגליה, בארצות הברית ובמידה מסוימת בצרפת ובברית המועצות.²²

מכאן ואילך תלך מגמת ההתמחות ותגבר (House, 1991:10-6; הויל, 1971; פרקיס, 1971; טופלר, 1984). השינויים הסוציו-כלכליים של העידן התעשייתי והפוסט-תעשייתי, תהליכי חלוקת העבודה וארגונה המשתנים תדיר, כמו גם ההתמחות וההתמקצעות שליוו את התפתחות המדע והטכנולוגיה, חייבו ארגון מקביל של האוניברסיטות והמכללות על בסיס התמחות דיסציפלינרית מחלקתית. טיפוס הפרופסור שהוא Old-time generalist במאה ה-19 הוחלף בהדרגה בטיפוס הפרופסור המתמחה שהאוריינטציה המחקרית נמצאת בראש מעייניו. בהתאמה ובחסות החופש האקדמי, קיבל גם הקוריקולום צביון התמחותי מעמיק. פרדיגמת המחקר בנוסח האוניברסיטה הגרמנית ומנגנוני החיברות הנלווים לה והתומכים בה, העמיקו שורש ושכפלו את עצמם במנגנונים שהיטיב קון לתאר בדיסציפלינות יחידות.²³ במקביל הפכו דרגת ההתמחות והישגי המחקר לאמת המידה להצלחה ולקידום במערכת האוניברסיטאית.

21 עם זאת, אגב התהליך הופיעו גם מגמות קיבוע של תחומי הידע. אם בתחילת התהליך צפו מדעים מתמחים שהוכרו כדיסציפלינות עצמאיות, בהמשכו נגזר על ההתמחויות החדשות להסתפק בסטטוס משני וכך נוצר בהדרגה מחסום סביב התחומים האקדמיים הקיימים (בן דוד, 1963: 139).

22 לדיון משווה מפורט של מערכות אלה, ר' בן דוד, 1963. על מערכת ההשכלה הגבוהה בצרפת, השונה באופן מהותי מזו הנהוגה בשאר מדינות המערב, ראה ספרו המצוין של Suleman (1978) פרקים 1-4. עוד על שכפול המודל הגרמני ראו גוריררוזנבלית, 2005.

23 לביקורת על תומס קון בהיבט של תרומתו (הבלתי מכוונת) להחלשת מונח האובייקטיביות במדע ועליית הגל הפוסט-מודרני על הסובייקטיביזם הקיצוני שלו, ר' מאמרו של ישראל שפיר (ללא תאריך) "על שינוי ואובייקטיביות במדע: הרהורים על השקפתו של קון".

מגמת ההתמחות צמחה לראשונה בתחום המדעים. תחום המדעים היה חדש ביחס לתחומי הדעת ההומניסטיים וקצב התפתחותו כמו גם תפוקתן המחקרית של הדיסציפלינות הקשורות בו היה גבוה. המדעים היו גמישים ורגישים יותר למגמת הקיטוע הדיסציפלינרי והפכו עד מהרה לאמת המידה לנורמה האקדמית. בתגובה לתהליך זה הפכו מדעי הרוח והחברה את אידיאל האוניברסיטה על פי המדעים לדגם נשאף. הדבר ניכר בהתמחות הגוברת במדעי החברה והרוח, לאימוץ שפה וסימבוליקה של מדעי הטבע (בעיקר במדעי החברה) ובייסוד עוד ועוד אגודות וארגונים מקצועיים לחוקרים המתמחים בפלחי מחקר מתמחים וצרים יחסית. בקצרה, המודל הגרמני הפך לשם נרדף למושג ההשכלה הגבוהה עד כי כיום קשה ביותר, לפחות לחלק מאיתנו, לדמות דגם חלופי של ארגון אוניברסיטאי.²⁴

מטרת הדיון במודל הקלסי-אידיאלי של ההשכלה ההתמחותית-מקצועית ובאבולוציה שלו היתה להראות את מורכבות התפיסה המתמחה-מקצועית. מודל ההתמחות האוניברסיטאית של ימי הביניים היה שונה מאוד מזה של האוניברסיטה הגרמנית במאה ה-18; המודל המתמחה הגרמני היה בסופו של דבר שונה מהמודל האמריקני המשלב מכללה ואוניברסיטה, ושניהם היו ונשארו שונים מאד מבתי-הספר המקצועיים הגבוהים בצרפת (école), כל זאת בלי להזכיר מוסדות טכנולוגיים גבוהים להנדסה ולמדעים שימושיים אחרים שהוסיפו להתקיים ולהתפתח במקביל. יוצא אם כן שהדגם ה"התמחותי" שאנו מכירים מהאוניברסיטות כיום, כמו מודל החינוך הכללי-הליברלי, הינו בפועל סוג של מיצוע היסטורי ותולדה של היסטוריה אינטלקטואלית נפתלת.

"השכפול השלישי": היסטוריה קצרה של ההשכלה הליברלית-הכללית אל מול ההשכלה ההרשאתית-המסמיכה בישראל

תיאור שורשיה של ההיסטוריה האינטלקטואלית של ההשכלה הגבוהה בישראל חורג מתחומי המאמר הנוכחי.²⁵ אך אפשר לומר בזהירות שתכניות לימוד בסגנון המזכיר את הלימודים הליברליים-כלליים האמריקניים או האירופיים מעולם לא התקיימו בישראל. במבט היסטורי מרפרף נראה שאת הרקע להתפתחות תכניות

24 לדיון מרתק בסוגיית הדגם האוניברסיטאי הקיים לעומת דגמים תאורטיים אפשריים אחרים, ר' Anderson, 1993.

25 לסקירה מרתקת של האקלים הפוליטי, החברתי והאינטלקטואלי של ערש ההשכלה הגבוהה, ר' ספרו של אורי כהן (2006), ההר והגבעה: האוניברסיטה העברית בירושלים בתקופת טרום העצמאות וראשית המדינה. ראו גם: גורי-רוזנבלטי, 2005, דוידוביץ ועירם, 2005, וגור זאב, 2005.

הלימודים האוניברסיטאיות בישראל יש לבקש בהקשר של המסגרת הסוציו-כלכלית-פוליטית של תקופת היישוב וראשית ימי המדינה – במשך המחצית הראשונה של המאה הקודמת, ובייחוד עם הקמת האוניברסיטה העברית (1925) והטכניון (1924). תפיסת תכנית הלימודים, כמו גם המבנה הארגוני והיבטי מנהל אחרים, יובאו רובם ככולם מאירופה – ובעיקר מגרמניה – שכן רובם המכריע של מורי המוסדות החדשים ומנהליהם קיבלו את הכשרתם בגרמניה או במוסדות לטכנולוגיה ולהשכלה הגבוהה במזרח אירופה. כך מלכתחילה ובהעדר מורשת מקומית קיימת, נקדגם ההשכלה הגבוהה האוניברסיטאית בישראל רובו ככולו את אפיוניו המנהליים והתוכניים מהאידיאל של החינוך הגבוה הגרמני (עד כדי המחשבה על אימוץ שפת הוראה גרמנית בטכניון, אילוץ שנבע גם בשל בעיות מימון ורקע אקדמי קודם של סגל ההוראה. בפועל היתה לכך משמעות כפולה: דגש על הוראת תארים מתקדמים ותפיסת הסטודנטים כעתודת מחקר. שימת הדגש בלימודים לתואר מתקדם היתה אולי לב העניין, שכן יש לזכור כי עד שנת הלימודים 50-1949, במשך 25 שנה, לא העניקה האוניברסיטה העברית תואר בוגר כלל אלא תארים שני ושלישי. מציאות זו התבססה בין השאר על הנחת היסוד שהסטודנטים המגיעים ללימודים הינם אינטלקטואלית ומוסרית בני אדם בוגרים ובשלים, בעלי מוטיבציה גבוהה ללימודים מתקדמים, מצוידיים בהשכלה כללית רחבה למדי ובכושר הבעה וניתוח ברמה גבוהה, שהם מוכנים היטב לעבודה מדעית ולמחקר (כך אכן היה עם גלי העלייה של המחצית הראשונה של המאה ה-20). בהתאמה, התגבשה לה תפיסת הכשרת סטודנטים הרואה בהם בראש ובראשונה חוקרים לעתיד ומתוך כך הושם דגש חזק על התמחותם הדיסציפלינרית. הכשרה מקצועית אקדמית בתחומים מעשיים כגון רפואה, משפטים, הוראה, חקלאות ומקצועות ההנדסה ניתנה גם היא בדגש בהתמחות בתחומים מוגדרים היטב.

על בסיס הנחות היסוד הללו, שהתאימו למציאות של קהל היעד הסטודנטיאלי ביישוב דאז, נגזרה סדרת הנחות משנה בקשר לתוכנית הלימודים ובקשר לתפקידם של המורים במוסדות השונים להשכלה גבוהה לאמור: עיקר מטרתה של תוכנית הלימודים ושל המורים במוסדות ההשכלה הגבוהה הינו מתן פרשנות מקורית לידע בתחום התמחותם במסגרת הקורסים והסמינרים המוצעים באוניברסיטה. בהתאמה נתפסו המורים בראש ובראשונה כעובדי מחקר פרודוקטיביים ומכווני משימה של ייצור ידע חדש ופחות, אם בכלל, כמורים וכמתוככי ידע. מערך הקידום והתגמול, כמו גם המערכות המנהליות והאקדמיות, ביססו תפיסה זו ועיגנו אותה פורמלית. היו אמנם דעות אחרות לגבי תפקידה של האקדמיה, אך המגמה היתה ברורה: האוניברסיטה העברית בירושלים הוקמה בהשפעתן הפילוסופית והמוסדית של האוניברסיטות הגרמניות כפי שגובשו במאה ה-19 ובעשורים הראשונים של המאה העשרים (כהן,

2006: 10). במובנים מסוימים היתה האוניברסיטה שעל הר הצופים גרמנית יותר מהאוניברסיטה הגרמנית המקורית.²⁶

בהיעדר מסורת של תכנית "ליברלית" נקל להבין מדוע רעיון ההשכלה כללית-ליברלית מעולם לא קנה לעצמו מקום במסורת ההשכלה הגבוהה בישראל. במערכת אוניברסיטאית שהוקמה "מלמעלה למטה", כגון זו שהתפתחה בישראל, לא היה מקום לפיתוח תוכנית לימודים ליברלית-כללית. סדקים ראשונים בתפיסה הגרמנית הקיצונית החלו להופיע בשנות ה-40, בעיקר בשל הצטרפותם של אנשי סגל שהגיעו ממסורת אקדמית אמריקנית ובריטית. העובדה שרבים מהסטודנטים באו מרקע מסורתי דתי, והיה להם חינוך תלמודי פחות או יותר אך לא היתה להם השכלה כללית מספקת; והעובדה שחלק גדול אחר של הסטודנטים באו מגימנסיות הומניסטיות טובות ממזרח אירופה וממרכז אחר של הסטודנטים באו מגימנסיות היהודית, הביאה אנשי אקדמיה מהמסורת האנגלו-אמריקנית לחשוב כי יש לגבש גרסה ישראלית של תכנית לימודים ליברלית כדי לספק את צורכי הסטודנטים הללו.

ראוי לציין כי בסוגיית האיזון בין המודל האקדמי לחינוך ליברלי-כללי לעומת מודל האוניברסיטה המחקרית הגרמנית באקדמיה הישראלית נשמעו גם קולות אחרים. הקול המעניין ביותר, בעיקר בשל טיעונו, אך לא פחות מכך בשל התפקיד שנשא בו היה זה של הפרופ' חיים יהודה רות ששימש במשך שלוש שנים (1940-1942) רקטור האוניברסיטה העברית ואולי לא פחות חשוב, חבר באקדמיה הבריטית. בהרצאה שכותרתה "האוניברסיטה כמרכז לרוח בישראל" שנשא בשנת תש"ב בפתח שנת הלימודים של האוניברסיטה העברית (רות, 1940 תש"ד: 65) אמר רות:

אי אפשר להגדיר את התפקידים המוטלים על יוצאי האוניברסיטות שהרי רבגוניותם הם כרבגוניותם של החיים. הדבר היחידי שנוכל לשאוף לו הוא לתת לאנשים חנוך כזה שישמור על ערנותם ורעננותם וכישרונם ללמוד כדי שיתאימו לכל מה שיוטל עליהם. יפה הגדיר מישוהו את החינוך כ"מה שנשאר אחרי ששכחנו את מה שלמדנו", ואת האיש המחונך כ"מי שיכול לעשות מה שלא עשה עד כה מעולם".

26 בהקשר זה מעניין לציין שבערב שפתח סדרה של הרצאות שנתיות לזכרו של פרופ' פוקס ז"ל במרכז מלטון שבאוניברסיטה העברית (The Seymour Fox Memorial lecture) ב-12-26 2007, ציין נשיא האוניברסיטה פרופ' מנחם מגידור כי יש האומרים שהאוניברסיטה העברית היא האוניברסיטה הגרמנית האחרונה בעולם והוסיף שבתקופת נשיאותו ולצערו, לא קודם דגם החינוך הליברלי-כללי כפי שהיה רוצה.

בהרצאה אחרת, בסניף ירושלים של הסתדרות המורים, בכותרת "מה נוכל ללמוד מבית הספר הקלסי?" אמר רות (רות, 1940: 44-30):

המומחיות שאני מגנה היא המומחיות שלא במקומה; ואין מקומה בעיבוד (או בהריסת) תכנית למודים אחידה. המומחה הנבון לא ידרוש את הכול בשביל מקצועו. הוא יודע שיש גם מקצועות אחרים בעולם ולכל אחד הדרישות שלו. ולפיכך יש להביא שיווי משקל ביניהם ולא רק ל"שאת" אלא גם ל"תת".

כרקטור הוא הציע הצעת רפורמה נועזת ביותר שבשל חשיבותה היא מובאת כאן בהרחבה:

לו היה בכוחי לבנות את האוניברסיטה מחדש, הייתי מחלק אותה לשלושה מדורות. מדור אחד יהיה מיועד לאימון ביסודות התרבות הכלליים. זהו הקולג' האמריקני, הקולג' של Arts and Sciences (מדעי הרוח ומדעי הטבע), בית המדרש של שבע החוכמות (!), אך אצלנו היסוד יהיה התרבות העברית. הקולג' הזה יהיה פתוח לרווחה – כל דכפין ייתי; אך בחצי הדרך תהיה בחינה מפסקת. בחינת סינון [...] ומי שלא יעבור בבחינה לא יגש הלאה. בסוף הלמודים ינתן תאר והמוסמכים יצאו לדרך; אך מאחר שלא התמחו לשום דבר מיוחד, יהיו מוכנים לכל. בין מוסמכים אלא יהיו בוודאי בעלי כישרונות מעולים שהראו נטייה מיוחדת לסוגי מקצועות מסוימים. את אלה הייתי מכניס לתוך המדור השני של האוניברסיטה והייתי נותן להם שם מה שצריך להם; אך שוב ללא מחקר. מחקר אינו ניתן להילמד, לא באוניברסיטה ולא מחוץ לאוניברסיטה. היא רוחה ממרום, ומי שנחה עליו הרוח, עליו היא נחה ועליו בלבד. באוניברסיטה אפשר רק להכין, להכשיר, והכשרה זו צריכה להיות מודרגת. שלושה שלבים בחינוך האוניברסיטאי. הראשון הוא למודי הכנה כלליים (כגון לשון האם וספרותה, לשון לועזית אחת, היסטוריה ובכללה היסטוריה של המדעים, מדע ניסיוני אחד, וגם, אם מותר לי לומר כך, פילוסופיה). השלב השני הוא למודי יסוד בתחומים רחבים (קבוצות שונות במדעי הרוח או במדעי הטבע); ורק אחרי שני אלה בא השלב השלישי והאחרון והוא ההתמחות בתחום אחד – אני אומר "תחום" ולא "מקצוע" שהרי אצלנו קיבלה המלה "מקצוע" מובן צר ומסולף. השלב הראשון ניתן בקולג'; השלב השני בלימודי האוניברסיטה הרגילים; השלב השלישי במה שנקרא אצלנו עכשיו המדור של תלמיד המחקר. הכלל הגדול הריהו זה: אין החוקר האמיתי אלא בעל הידיעות וההשקפות והתפיסה והניסיון הרחבים ביותר. אם אתם רוצים לגדל מומחים, תנו להם חינוך כללי. (רות, תש"ד 1940: 67-68, ההרגשה שלי, י"מ).

בחודש אייר תש"ג (1942) הגיש רות לוועד הפועל של האוניברסיטה תזכיר מפורט שכותרתו "על תיקון שיטת-הלימודים באוניברסיטה" (רות, תש"ד 1940: 113-121), מסמך מאלף ונשכח, שבו הוא מפרט את עיקרי הרפורמה ואת הדרך להגשימה. למרבה הצער, הצעתו כפי שברור כיום לא נתקבלה ובאותה שנה מסיים רות את תפקידו.²⁷ חוקר ההשכלה הגבוהה יוסף בן דוד כותב שבשנת 1947 אימצה האוניברסיטה העברית תכנית לתואר ראשון שהתבססה ככל הנראה על ההצעות המקוריות של רות, שהיתה פחות מתמחה מהתואר מ.א. שהיה קיים בלי כל הדרישות למחקר עצמאי ותוך השלמה סבירה של ההשכלה הכללית החסרה של הסטודנטים (בן דוד וזלוצ'ובר, 1969). בשל מלחמת השחרור, נדחתה הגשמתן של תכניות אלה לשנת הלימודים 1949-50. התכנית החדשה לתואר בוגר התקבלה בסופו של דבר בתנאים שונים לחלוטין ולמען מטרות אחרות מאלה שנתכוונו אליהן יוזמי תכנית הלימודים הכללית-ליברלית, ובסופו של דבר לא העניקה לסטודנטים את ההשכלה הליברלית הכללית של יוזמי התואר.

למרות מגמת ההרחבה וההכללה המסוימת שניכרה בתכנית החדשה, בהשוואה לתכנית המתמחה מאוד לתואר שני ששלטה באוניברסיטה העברית עד 1950, הפילוסופיה והתפיסה הבסיסית של מוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל בשנים אלה נותרה זו של ההשכלה המתמחה באוריינטציה מחקרית. המעבר להוראת תארים ראשונים (תחילה בפקולטה למדעי הרוח ואחר כך גם באחרות), לא כרך תמיכה אדמיניסטרטיבית, אקדמית והכשרתית מתאימה כדי להמשיך במגמת ההכללה/ההשכלה הכללית-ליברלית החדשה, להעמיקה ולשפרה. האוניברסיטה העברית ואחיותיה הוסיפו לגייס מורים, בעיקר על בסיס הישגי המחקר שלהם, ונמנעו מלכתחילה מלטפח פרופסורים-של-מכללה, הרואים כתפקידם העיקרי את ההוראה והקניית המיומנויות ולא את המחקר.

מסיבות רבות ומגוונות שב הדגם הקוריקולרי הגרמני ששוכפל בראשונה באוניברסיטה העברית, כולל בלימודי תואר ראשון שעוצבו במוסד זה בשלב מאוחר יותר, ושוכפל בשנית (לפחות בשלבי ההקמה הראשונים) בכל המוסדות האוניברסיטאיים שהוקמו בארץ משנות ה-50 ואילך (בבר-אילן ב-1955, בתל אביב ב-1956, בחיפה ב-1972 ובבן-גוריון שבנגב ב-1972). מהלך הקמת המכללות האקדמיות, שהחל מאמצע שנות ה-90, שיכפל עוד את הדגם המוכר, בעיקר משום שבתחילה לפחות יצאו מכללות הדגל האקדמיות של המל"ג (המכללה האקדמית תל-אביב יפו, מכללת ספיר, מכללת עמק יזרעאל ומכללת תל חי) מנקודת מוצא של חסות/פיקוח/זיקה אקדמית לאוניברסיטות;

27 לדיון רחב יותר של רות בנושאים אלה ר' רות, תש"ט (1949). לא הצלחתי לברר אם נסיבות הפסקת תפקידו היו קשורות לקבלתה או לאי-קבלתה של הרפורמה.

חלק ניכר מהמכללות שיצאו לדרך בשנות ה-90 היו משך זמן ב"חסותן" – מונח בעייתי כשלעצמו – של האוניברסיטות וינקו מסורות של ניהול ושל תוכן הלימודים וסגנונם.

על יסוד הבסיס האינטלקטואלי שתואר לעיל ושהונח במהלך שנות ה-50 וה-60, נתחמה התכנית הקוריקולרית לתואר בוגר, המוצעת בארץ עד היום, למשרעת שבין תואר ראשון מתמחה מאוד (דוגמת ה-honors degree האנגלי) לבין תואר ראשון מתמחה פחות (כמקובל באוניברסיטות האמריקניות), כשברוב המקרים רמת ההתמחות קרובה יותר לדגם האנגלי. התפתחות תואר זה, כותב בן דוד, במידה רבה של כאב, "היתה פרי פשרה בין מה שהסטודנט הממוצע ביקש ללמוד והיה מסוגל להשקיע בלימודיו, לבין מה שהמורים יכלו ללמד במצפון נקי, פחות או יותר" (בן דוד וזלוצ'ובר, 1963). במהלך השנים נדחק רעיון ההשכלה הכללית-ליברלית כאופציה ממשית. אין מנוס לפיכך מלראות במהלך השכפול של המכללות האזוריות והאקדמיות החדשות בשנות ה-90 "שכפול שלישי" של האוניברסיטה הגרמנית בישראל. תחת ייצור מערך מגוון ותחרותי של מוסדות עם סדר יום שיתבסס על פילוסופיה קוריקולרית ליברלית-כללית כמשקל נגד או כמשלים לדגם הגרמני השולט, שנות ה-90 (ואף ההווה של המכללות בישראל) הוקדשו לשכפולו. נדמה כי כל ועדה שהקימה המל"ג לבדיקת התכניות החדשות שהגישו המכללות דרשה לתקן כך שיתאימו לדגם הגרמני שהיה בעיני חברי הוועדה דגם אידיאלי. מגישי התכניות במכללות הבינו מהר מאוד את כללי המשחק והללו לבשו את המתכונת המתבקשת, בדרך כלל מתוך כוונה להופכן לנועזות יותר עם קבלת ההכרה המיוחלת והעצמאות בניהול החוגים החדשים. בתהליך שהחל באמצע שנות ה-90 והואץ בעשור שאחריו, עבר הדנ"א של דגם האוניברסיטה הגרמנית, במוטציות קלות וזניחות ובתהליך ברירה מלאכותית שיטתי ונוקשה, למכללות החדשות. יש בכך אבסורד היסטורי לא קטן, שכן עוד כמאה שעברה התברר כי "הניסיון ליישם בירושלים את הדפוס הגרמני של אוניברסיטת המחקר התרחש בתקופה שבגרמניה עצמה, זאת שלפני 1933, התחורר כי אידיאל זה אינו יכול להתגשם בשלמות" (כהן, 2006: 11).

סטודנטים רבים המסיימים כיום את לימודיהם לתואר ראשון בישראל במדעי החברה, בלימודי המדעים ובמקצועות יישומיים כגון רפואה, משפטים וראיית חשבון, לא למדו או נחשפו מעולם לקורס מבוא כללי לפילוסופיה, או לרעיונות מעולם הכלכלה המדינית, או לקורס רחב יריעה בהיסטוריה של תרבות המערב ו/או המזרח. למרבה הצער, רבים מהבוגרים בתחומי מדעי החברה ובתי הספר המקצועיים ולימודי ההנדסה לא זכו מעולם לחשיפה מודרכת של עולמות תוכן הומניים ולקניית יכולת הערכה ושיפוט שתמצבם בצרכנים פוטנציאליים בתחומי האמנות הפלסטית, אמנויות הבמה, הספרות והשירה, וחשוב יותר, כאנשים עשירים יותר מבחינה אינטלקטואלית.

על אף הצורך הגובר והולך בהתמחות מקצועית כשל הקצב וההיקף הגוברים של ייצור המידע והידע בעולם, מצב זה איננו בבחינת גזירה משמים והוא בר תיקון. ישנן שלוש דרכים עיקריות לשילוב בין שתי הגישות השונות הללו לתכניות הלימודים. האחת (The Distribution Requirement approach), מטילה על הסטודנט להיחשף על בסיס בחירה אישית לאחוז מסוים של קורסים מחוץ לתחום התמחותו, ובדרך כלל בתוך חוג לימודיו ו/או בפקולטה שהוא רוכש בה את השכלתו. זו הגישה המובילה בארץ לאיזון בין השכלה מתמחה להשכלה רחבה יותר, באמצעות לימוד רב-תחומי (להבדיל מלימוד בין-תחומי); הגישה השנייה (The Core Curriculum approach), מקדמת את הרעיון של הכוונת הסטודנט (לכד ממקצועות החובה ההתמחותיים שהוא לומד) למקבצי קורסים או לחטיבות נושאיות כלליות חוצות-דיסציפלינות, הנושאות אופי משלב-מקיף-אינטגרטיבי והבנויות בדרך כלל סביב שאלות ו/או נושאים גדולים ובהגדרה בין-תחומיים כמעט, כשהבחירה מוגבלת לקורסי הליבה הרחבים הללו בתוך החטיבות עצמן (דוגמה טובה לגישה זו היא תכנית הלימודים לתואר ראשון באוניברסיטאות קולומביה והרווארד); הגישה השלישית לאיזון בין השכלה מתמחה להשכלה ליברלית-הומניסטית כללית יותר, מניחה קיום של קורפוס ספרים או גופי ידע בעלי חשיבות אוניברסלית על-זמנית, שכל בן תרבות צריך להיחשף להם. דוגמה מבהקת ומפורסמת לגישה זו בהיסטוריה של פתרונות קוריקולריים מאזנים היא "הספרים הגדולים" (The Great Books) של מכללת סנט ג'ון במרילנד, כשהרעיון בבסיס תכנית הלימודים הוא לימוד מאה ספרים בולטים מהתקופה הקלאסית עד העידן המודרני. לטעמי, יש לראות את ההבדל בין שתי הגישות (השכלה דיסציפלינרית-מתמחה לעומת השכלה ליברלית-כללית) שלא על בסיס חומר הלימודים בלבד אלא – ואולי אף בעיקר – בדרך הקניית התכנים ובהתייחסות אליהם. לפי תפיסה זו, כל חומר לימוד יכול להיות חלק מהשכלה ליברלית-כללית ובלבד שילמדו אותו לא רק לפי הגיונו הפנימי אלא לשם הבנת עקרונותיו היסודיים וקשריו המקיפים עם כלל חייו ומחשבתו של האדם.²⁸

בשנים החולפות היו בישראל כמה ניסיונות חדשים להפיח בתכנית קוריקולרית רוח השונה מהותית מהמסורת הקיימת, אף כי המרחק מחינוך כללי-ליברלי כנהוג במסגרות באמריקה ובאירופה עורו רב. אוניברסיטת חיפה עשתה ניסיון חלוצי לבנות במדעי הרוח מסגרת ליברלית יותר באופיה אף כי ייעדה אותה למצטיינים בלבד. תכנית כלל-פקולטטית קודמה במהלך שנות ה-90 בפקולטה למדעי הרוח באוניברסיטת תל אביב, אך בשלהי שנות ה-90 איבדה זו את הרציונל הבינתחומי המקורי שלה. רפורמות

28 לפיתוח הרעיון ר' מאמרו של מורטימר אדלר "Philosophy is Everybody's Business" בתוך פוקס (1983).

מקיפות יותר בלימודי תואר ראשון באוניברסיטת תל אביב הציעה בשנות ה-90 ועדה בראשות פרופ' יהודה אלקנה. גם רוב רובן של התכניות האחרות שהוצעו הסתמכו על תצרפים נועזים יותר או פחות של קורסים קיימים, ובדרך כלל בתוך הפקולטות עצמן.

מהלך מנומק ושיטתי של מסגרת לימודים כלליים הכוללת קורסים ייעודיים ומתוכננים במיוחד לשם השכלה ליברלית-כללית ובמתכונת בין-פקולטטית, מעולם לא הופיע כאופציה של ממש בישראל. תכניות לימודים פנים-פקולטטיות המוצגות מדי פעם בתחומי הרוח והחברה, מצליחות להציג אשכולות מנומקים של מקבצי קורסים. הקבצת קורסים קיימים כפתרון ארגוני נוחה ומספקת ביותר מבחינה מנהלית, שכן היא מנצלת את הקיים במחלקות האוטונומיות. ברוב המקרים באות אפוא תכניות לימוד בעלות אופי כללי-ליברלי כפי שהוגדר כאן, מתוך "חוגי רפאים", שכן המרצים מגיעים מחוגים קיימים ובדרך כלל מלמדים את קורסי המבוא הדיסציפלינריים שלהם ללא אינטגרציה שיטתית וממוקדת של תכניהם מול תוכני מבוא וקורסים אחרים. בהיעדר קורסים אינטגרטיביים-כלליים שנבנו מראש ככאלה ומתוך תפיסה של תכנית תלת-שנתית המשתרעת על כל מהלך הלימודים לתואר בוגר, תלמידים המעוניינים בשילוב תכנית השכלתית-כללית-ליברלית עם תואר דיסציפלינרי מובהק יוצאים קירחים מכאן ומכאן במקרים רבים: ללא התמחות שיטתית בדיסציפלינה אחת או יותר וללא רכישת השכלה כללית ומרחיבת אופקים (ליברלית, קלסית או אחרת).

ביבליוגרפיה

- אבירם, רוני. 1990. על חוסר ההצדקה לתוכנית הלימודים הליברלית בחברה בת ימנו. נייר עמדה מוגש למזכירות הפדגוגית במשרד החינוך והתברות. המרכז לחינוך בחברה טכנולוגית באוניברסיטת בן-גוריון.
- אריסטו. 1974. הפוליטיקה. ספרי-מופת פילוסופיים. ירושלים: מאגנס.
- בובר, מרדכי מרטין וחיים אורמאן (עורכים). 1961. אנציקלופדיה חינוכית: אוצר ידיעות על החינוך בעם ישראל ובאומות; בחמישה כרכים. ירושלים: משרד החינוך והתברות ומוסד ביאליק.
- בורסטין, דניאל. 1990. המגלים. ירושלים: כתר.
- בורקהרט, יעקב. 1949. תרבות הרניסאנס באיטליה, ספרי מופת מספרות העולם. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בלום, אלן. 1989 [1986]. דלדולה של הרוח באמריקה. תל אביב: ספרית אפקים – הוצאת עם עובד.
- בן דוד, יוסף ואברהם זלוצ'ובר. 1963. אוניברסיטות ומערכות אקדמיות בחברות מודרניות. מגמות, כרך ט"ז: 137-163.
- בנית, מנחם. 1961. ערך: ימי-הביניים – אירופה הקאתולית. אנציקלופדיה חינוכית, כרך ד. ירושלים: משרד החינוך והתברות ומוסד ביאליק. עמודים: 174-204.
- בקר, קארל. 1979 [1932]. הקריה-של-מעלה בהגות המאה השמונה-עשרה. תל-אביב: ספרית הפועלים – סדרת דעת זמננו.
- ברובאכר, ג'ון ס'. 1965. בעיות החינוך בהתפתחותן ההיסטורית. תל אביב: יחדיו.
- ברובאכר, ג'ון ס'. 1966. בעיות החינוך בהתפתחותן ההיסטורית (שני כרכים). תל אביב: יחדיו.
- ברק, ג'יימס. 1988. היום בו השתנה היקום. תל אביב: ספרית מעריב.
- גור זאב אילן. 2005. קץ האקדמיה בישראל? (עיונים בחינוך). חיפה: הוצאת הפקולטה לחינוך אוניברסיטת חיפה.
- גור-ירוזנבליט, שרה. 2005. אוניברסיטה: מקורותיה האידיאיים והתגלמויותיה המגוונות. בתוך: גור זאב אילן (2005) קץ האקדמיה בישראל? (עיונים בחינוך). חיפה: הוצאת הפקולטה לחינוך אוניברסיטת חיפה. עמודים: 23-68.
- דוידוביץ, ניצה ויעקב עירם. 2005. השפעתן של המכללות האזוריות על מפת ההשכלה הגבוהה בישראל. בתוך: גור זאב אילן (2005) קץ האקדמיה בישראל? (עיונים בחינוך). חיפה: הוצאת הפקולטה לחינוך אוניברסיטת חיפה. עמודים: 312-340.
- הויל, פרד. 1974. פנים חדשות למדע. תל-אביב: ספרית אופקים – עם עובד.

וולנסקי, עמי. 2005. אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004. תל-אביב: מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה, הקיבוץ המאוחד.

חברי וועדת הרוורד. 1959 [1945]. חינוך כללי בחברה חופשית. בתרגום של חנוך טנן ובעריכה של צבי אדר. ירושלים: הוצאת בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.

טופלר, אלווין. 1984. הגל השלישי. תל אביב: עם עובד – ספרית אופקים. כהן, אורי. 2006. ההר והגבעה: האוניברסיטה העברית בירושלים בתקופת טרום העצמאות וראשית המדינה. תל אביב: עם עובד.

ליווינגסטון, ריצ'ארד. 1960 [2-1941]. חינוך בעולם נבוך. בתרגום של חנה אילן ובעריכתה של רות קליינברגר. ירושלים: הוצאת בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.

מזרחי, יונתן. a1994. היסטוריה של המתח בין השכלה גבוהה כללית-ליברלית להשכלה גבוהה התמחותית-דיסציפלינארית ובדיקת אפשרויות לפרוגרמה קוריקולרית מאזנת במכללות בישראל. ירושלים: בית הספר למנהיגות חינוכית. מזרחי, יונתן. b1994. היסטוריה של דגם המכללה המסורתית ודגם האוניברסיטה הגרמנית בצפון אמריקה. Vol. 1, מעוף ומעשה.

נאמן, שלמה. 1977. לידתה של ציוויליזציה: אלף שנות אירופה לאטינית. תל-אביב: ספרית הפועלים ואוניברסיטת תל אביב.

פרקיס, ויקטור כ'. 1971. האדם הטכנולוגי: מיתוס ומציאות. תל-אביב: ספרית אופקים – עם עובד.

קון, תומס ס'. 1977. המבנה של מהפכות מדעיות. המכון הישראלי לפואטיקה ולסמיטיקה אוניברסיטת תל-אביב. תל אביב: מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור].

קליינברגר, אהרון פ'. 1961. מבוא לפילוסופיה של החינוך. תל-אביב, יחדיו. קליינברגר, אהרון פ'. 1961. ערך: השכלה לשמה. אנציקלופדיה חינוכית, כרך א. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק. עמודים: 29-36. קליינברגר, אהרון פ'. 1964. ערך: החינוך הריאליסטי במאות הי"ז-י"ח. אנציקלופדיה חינוכית, כרך ד. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק. עמודים: 310-328.

קסטלר, ארתור. 1970. יוהאנס קפלר, ביוגרפיה. תל אביב: דביר ועם עובד (סדרת מדע לעם).

רומנו, רוג'ירו ואלברטו טננטי. 1984. על סף העולם המודרני: ימי הביניים המאוחרים, הרנסאנס, הרפורמציה, דברי ימי העולם. ירושלים: דביר.

רות, חיים יוסף. תש"ד (1940). למוד גבוה וחינוך הדור. האוניברסיטה העברית. תל אביב: יבנה.

רות, חיים יוסף. תש"ט (1949). החינוך וערכי האדם: פרקים בהשתלשלות הרעיון ההומניסטי בחינוך. תל אביב: דביר.

שחר, שולמית. 1985. מורשת ימי-הביניים. תל אביב: משרד הביטחון – ההוצאה לאור.

שלוסברג, מוניק. 1964. הערך: צרפת בתקופת הרינסאנס וההומניזם. אנציקלופדיה חינוכית, כרך ד. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומוסד ביאליק. עמודים: 278-282.

שפלר, ישראל. ללא תאריך. על שינוי ואובייקטיביות במדע: הרהורים על השקפתו של קון. סדרת המונוגרפיות של מכון מנדל (2). ירושלים: מכון מנדל למנהיגות.

Adler, Mortimer. 1978. "Everybody's Business". A lecture given at the University of Kansas at Lawrence, March 23, 1978. Reproduced in S. Fox (editor), 1983.

Anderson, W. Charles. 1993. Prescribing the Life of the Mind: An essay on the Purpose of the University, the Aims of Liberal Education, the Competence of Citizens, and the Cultivation of Practical Reason. Madison: University of Wisconsin Press.

Bell, Daniel. 1968. The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in Its National Setting. Garden City: New York: Anchor Books.

Bennett, William J.. 1984. To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education. Washington, D.C.: The National Endowment for the Humanities.

Boyer, Ernest L.. 1987. College: The Undergraduate experience in America. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New York: Harper and Row.

Braudel, Fernand. 1984. The Perspective of the World: Civilization and Capitalism 15th-18th Century (Vol. 3). New York: Harper and Row.

Caronchan, William B. 1993. The Battleground of the Curriculum: Liberal Education and American Experience. Stanford: Stanford University Press.

Curtis, Mark H., et al., Integrity in the College Curriculum: A Report to the

Academic Community (Association of American Colleges; Washington, D.C., 1985).

Eby, Fredrick. 1952. *The Development of Modern Education*. (Second edition). New York: Prentice-Hall.

Eisenstein, Elizabeth L.. 1979. *The printing press as an agent of change: communications and cultural transformations in early modern Europe*. Cambridge and New York: Cambridge University Press

Eisenstein, Elizabeth L.. 1983. *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. 2nd ed. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.

Flexner, Abraham. 1930. *Universities: American, English, German*. New York: Oxford University Press.

Fox, S.. 1983. *Philosophy for Education*. Jerusalem, Van Leer Jerusalem Foundation.

Frost, S. E.. 1966. *Historical and Philosophical Foundations of Western Education*. Columbus, Ohio: Charles Merrill Books.

Gaff, Jerry G.. 1991. *New Life for the College Curriculum*. San Francisco and Oxford: Jossey-Bass Publishers.

Graff, Gerald. 1989. *Professing Literature: An Institutional History*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Grafton, Anthony and Lisa Jardine. 1986. *From Humanism to the Humanities: Education and the Liberal Arts in the Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

House, David B., 1991. *Continuing Liberal Education*. Continuing Higher Education Series. New York: National University Continuing Education Association, American Council on Education, Maxwell Macmillan Publishing Company.

Jones, William T.. 1969. *A History of Western Philosophy (Vo. IV), Kant to Wittgenstein and Sartre*. (second edition). New York: Harcourt, Brace & World.

Kimball, Bruce A.. 1986. *Orators & Philosophers : A History of the Idea of Liberal Education*. New York: Teachers College, Columbia University.

Kimball, Bruce A., and Robert Orrill. 1995. *The Condition of American Liberal Education: pragmatism and a changing tradition*. New York: College Entrance Examination Board.

- Kimball, Bruce. 1986. *Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Marrou, H. J.. 1956. *A History of Education in Antiquity*. New York.
- Oakley, Francis. 1992. *Community of Learning: The American College and the Liberal Arts Tradition*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Rudolf, F.. 1977. *Curriculum: A History of American Undergraduate Course of Study since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Russell, Bertrand. 1959. *Wisdom of the West; a historical survey of Western philosophy in its social and political setting*. Garden City, N.Y., Doubleday.
- Suleiman, Ezra N.. 1978. *Elites in French Society: The Politics of Survival*. Princeton: Princeton University Press.
- Weaver, Frederick S.. 1991. *Liberal Education: Critical Essays on Professions, Pedagogy, and Structure*. New York and London: Teachers College Press.

זהויות מתעוררות: על דעות קדומות בדבר התפתחותם המקצועית של מורים למוזיקה*

ליה לאור

רקע

רקע אישי

נושאו של חיבור זה הוא התפתחות הזהות המקצועית של מורים למוזיקה כפי שהיא משתקפת בתכנית לתואר שני בחינוך מוזיקלי.

התוודעתי לנושא זה לראשונה כשעמדה לפני השאלה הבאה: האם יש בזהות מקצועית כדי לשמש ציר להתפתחות מנהיגות בחינוך? תפיסת העולם – *weltanschauung* – המיושמת בבית הספר למנהיגות חינוכית של מכון מנדל למנהיגות, שהייתי עמיתה וחברה בו במשך שלוש שנים, משקפת בצורה ברורה תשובה חיובית לשאלה זאת. המודל התאורטי ששימש בסיס לתכנית בית הספר (ניסן, 2007) יחד עם התהליך המהותי והחינוכי של גילוי הערכים והמטרות, כמו גם ההתחייבות לרעיון של המחנך כמנהיג כפי שהונהגה בבית הספר – כל אלה עיצבו את זהותי המקצועית ואת פעילותי בשנים הבאות.

בתכנית לתואר שני בחינוך מוזיקלי, שנוסדה במכללת לוויןסקי בשנת 2004, שמתי לעצמי מטרה לאחד את גילוי הערכים ואת הדיון המהותי בידע התאורטי עם הדרכים להנחלת הכישורים הנדרשים למורים למוזיקה. המורים המשתתפים בתכנית במכללת לוויןסקי הוזמנו וכוונו לבחון ולפתח מחדש את תהליך התפתחותם המקצועית, תוך כדי בנייה מבוקרת של זהות מקצועית שיהיה בה לשמש בעתיד מסד למנהיגות בחינוך המוזיקלי בישראל.

עבודת מחקר זו מתארת ומציגה נתונים הנוגעים לצעדיה הראשונים של התכנית.

* גירסה מוקדמת של מאמר זה הוצגה בכינוס ה-AERA בניו יורק, במרס 2008. פרופ' מרדכי מירון, מבית הספר ללימודים מתקדמים במכללת לוויןסקי, קרא מאמר זה ותרם לו בהערותיו המלומדות; ד"ר שרה שמעוני ליוותה את המחקר בייעוץ מתודולוגי; מר יצחק גילת תרם לעיבודים הסטטיסטיים.

רקע כללי

עד לשנים האחרונות התבסס החינוך המוזיקלי על גרעין מסורתי שכלל בעיקר את יסודות שפת המוזיקה ודרכי הוראתה (Roberts, 1991; Nierman, Zeichner & Hobbel, 2002). כיום מכירים בכך שקידום החינוך המוזיקלי מצריך את המורים למוזיקה להרחיב את בסיס הידע שלהם ולהעמיקו, כדי לזכות בהבנה מורכבת יותר של תהליכי הוראה ולמידה. בשנים האחרונות התפתח החינוך המוזיקלי במהירות ועבר שינוי מרחיק לכת. שינוי זה נגרם הן כתוצאה משכלול הכלים המחקריים בתחומים רבים, כמו התפיסה והקוגניציה המוזיקליות, הן בעקבות מחקרים חדשים על המוח האנושי. תרמה לשינוי זה גם הבנה חדשה של מערך היחסים שבין המוזיקה לבין תחומים אחרים במדעי החברה והרוח, הבנה שהושגה באמצעות ענפים כגון הסוציולוגיה של המוזיקה; הפסיכולוגיה של המוזיקה; האתנו-מוזיקולוגיה ועוד (Cox & Pitts, 2003; BERA Music Education Review Group, 2004).

השינוי שחל בתחום החינוך המוזיקלי מיוחס לא רק להישגים בתחום המדע והמחקר אלא גם למוקדי עניין פילוסופיים ורעיוניים. המוזיקה עצמה אינה נתפסת עוד כתחום אסתטי אוטונומי אלא כנטועה בהקשרה ההיסטורי, החברתי והתרבותי, כמשקפת ומעצבת את זמנה ומקומה (Cook, 2000).

מהאמור עד כה נובע כי יש לעגן תכנית לימודים בחינוך מוזיקלי בהקשרי התייחסות חדשים ומגוונים. רשת קשרים רחבה כזו, שתשלב את תחומי הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה, הפילוסופיה ותחומים נוספים, תאפשר התפתחות של תובנות חדשות בדבר התהליכים והיחסים הנוצרים בין אנשים במגוון מעגלים – הפרט, הקבוצה, החברה והתרבות – לבין המוזיקה. בדרך זו המוזיקה יכולה להילמד יחדיו – כדיסציפלינה אוטונומית הן בהקשריה הבין-תחומיים והרב-תרבותיים.

המטרה הגלומה בתכנית לימודים כזו היא להנחיל למורים למוזיקה השקפת עולם רחבה ומקצועית שתכשיר אותם ליישם תפיסה רחבה של המוזיקה בעבודתם הפדגוגית היומיומית ותיתן בידיהם כלים שיוכלו לשמש משאב למחקר יישומי בתחומי התעניינותם. גישה מחקרית-יישומית המתמקדת בפרקטיקה במטרה לשפרה תשמש ציר להתפתחות מקצועית. היא תזמין העמקת ההבנה, הגברת המעורבות והתייחסות ביקורתית לערכים מצד התלמידים.

תכליתה של עבודה זו היא להציג תכנית רב-ממדית לחינוך מוזיקלי, כזו המביאה ללימודי המוזיקה גם היבטים מתחומי התאוריה של החינוך והחינוך המוזיקלי, מתודולוגיה מחקרית, ושימוש במתודה של דיאלוג קבוצתי ביקורתי; חיבור זה יכול לשרת אותנו גם בהערכת תכנית הלימודים הייחודית כמסמלת תרבות חדשה הבאה ועולה בחינוך המוזיקלי במכללה.

המחקר מבקש לכרוך את עמדותיהם של הסטודנטים ביחס לשאלות הבאות: כיצד השתתפות בתכנית משנה את עמדותיהם ואמונותיהם, הן ביחס לתחומים ולרבדים החדשים הנלמדים והמשולבים בה הן ביחס להתפתחותם המקצועית; כיצד הם מתייחסים למחקר בכלל כחלק מפעילותם המקצועית כמורים; האם הם תופסים את הרלוונטיות של המחקר לפעילותם כמורים למוזיקה, ואם כן, באיזה אופן; האם חלה התפתחות בעניין שלהם במחקר המעוגן בפעילותם המקצועית; באיזה אופן משלבים הפרויקטים המחקריים שלהם תאוריה עם מעשה, ועוד.

החינוך המוזיקלי נחשב באופן מסורתי ככזה שיש לבססו על הצד המעשי (פרקסיס), בהדגישו את הביצוע (נגינה ושירה) יותר מאשר את התאוריה הגלומה בחינוך למוזיקה; העניין התאורטי-חינוכי, כרכיב בחינוך המוזיקלי, זכה לתשומת לב מועטה בלבד. מורי המוזיקה, בהתייחסם לזהותם המקצועית, מייחסים לפיכך ערך רב יותר לרכיב הראשון, ביצוע, מאשר לרכיב האחר, חינוך (Roberts, 1991; Musomeci, 1998; Dolloff, 1999; Frierson-Campbell, 2004; Scheib, 2006).

הדעה הקדומה כנגד תחום החינוך בכללותו קיבלה ביטוי עוקצני באמרתו המפורסמת של ג'ורג' ברנרד שאו (1903): "מי שיכול – עושה; מי שאינו יכול – מלמד." דעה קדומה זו אומצה בתחום החינוך המוזיקלי באופן נרחב ביותר והיא משקפת עד היום את הסטטוס הנמוך שמייחסים מוזיקאים לחינוך מוזיקלי (Laor, 2004).

מחקרים בעמדות ובהתנהגויות מקצועיות מראים כי שינויים בעמדות תאורטיות עשויים להופיע באיחור ולקבל ביטוי רק לאחר שהוטמעו בתחום המעשה. התנהגות בתחומי המעשה עשויה להשתנות באמצעות חיקוי ואימון, אך לעיתים קרובות אין בכך להביא לחשיבה מודעת, ואילו שינוי קוגניטיבי בעמדות ובשיפוטים ערכיים אפשר שיתחולל רק לאחר קיום מוקדם של הבחנות ביקורתיות, הפנמה מתמשכת וכן תמיכה חברתית (Ajzen, 2002a, b).

להלן אבחן את השאלות הבאות:

- 1 האם סטודנטים לחינוך מוזיקלי מודרני, החשופים במהלך לימודיהם בתכנית תואר שני לפנים הרבגוניות של המוזיקה ושל החינוך המוזיקלי (כגון התאוריה של החינוך; המתודולגיה המחקרית; הדיאלוג הקבוצתי רב-החשיבות ועוד), סבורים שממדים אלו אכן שייכים לתחומי של החינוך המוזיקלי?
- 2 האם הם רואים את הממדים החדשים הללו כמהותיים להתפתחותם המקצועית?
- 3 האם השתתפותם של הסטודנטים בתכנית הלימודים לתואר שני בחינוך מוזיקלי משפיעה על תשובותיהם לשאלות (1) ו-(2) לעיל?

השיטה ומקור הנתונים

המחקר ברק 23 סטודנטים הלומדים בתכנית דו-שנתית לתואר שני בחינוך מוזיקלי במכללת לוינסקי לחינוך. לבד מלימודי מוזיקה מתקדמים ולימודי חינוך מוזיקלי מתקדמים כללה התכנית קורסים וסמינרים בשיטות מחקר (איכותניות וכמותיות); לימודים בתאוריות הקשורות לחינוך; וכן סדנה לפרויקטים מחקריים המתמקדת בקיום דיאלוג ביקורתי ובשיטות מחקר.

בסיום שנת הלימודים הראשונה קוימו ראיונות מובנים-למחצה עם הסטודנטים בדבר עמדותיהם כלפי חווית הלימוד והתנסותם בו. מתעתיקי התשובות נותחו התכנים. שאלונים המכילים שאלות פתוחות וסגורות (שבעה פריטים בסולם ליקרט – שבע דרגות) חולקו בתום כל אחת משתי שנות הלימוד. שאלונים אלה נועדו להעריך את עמדותיהם של הסטודנטים ביחס לתכנית כדלקמן: (1) כיצד הם מעריכים את התכנית בכללותה; (2) מהי תרומת התכנית להתפתחותם המקצועית. מהימנותם הפנימית של השאלונים חושבה (לפי Chronbach α) ונמצא כי מקדם המתאם בשאלון הראשון (הערכת התכנית) הוא $\alpha = 0.80$ ובשאלון השני (תרומת התכנית) – $\alpha = 0.88$.

תוצאות

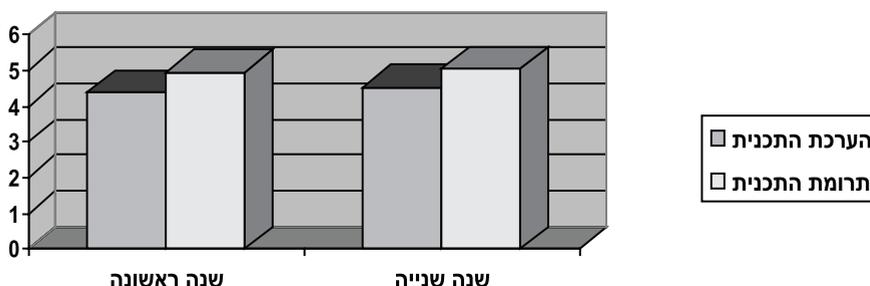
- ניתוח הממצאים האיכותניים הניב ארבע תימות עיקריות בנושאים הבאים: (1) מוזיקה לעומת חינוך; (2) רלוונטיות המחקר; (3) תכנית הלימודים הרצויה; (4) קהילת לומדים.
- 1 מוזיקה לעומת חינוך: רוב הסטודנטים הביעו את אכזבתם מן ההכרח להשתתף בקורסים העוסקים בחינוך, תוך שהם מעדיפים להמירם בלימודי המוזיקה. הם ראו את הקורסים בחינוך כשוליים לתחומי העניין והמעשה העיקריים שלהם.
 - 2 רלוונטיות המחקר: קורסים שעסקו במחקר כללי, ובייחוד אלה הקשורים לשיטות מחקר – הן איכותניות הן כמותיות – נתפסו בעיני הסטודנטים כלא רלוונטיים לעבודתם ולהתפתחותם המקצועית.
 - 3 תכנית הלימודים הרצויה: תיאוריהם של הסטודנטים את תכנית הלימודים הרצויה תאמה את לימודיהם לתואר ראשון, קודם לימודיהם לתואר שני.
 - 4 קהילת לומדים: יצירת קהילת לומדים של מורים למוזיקה נתפסה בעיני הסטודנטים כאחד היסודות האיתנים של התכנית. קהילה זו תוארה כמקור ידע וכגוף המעניק לחבריו תמיכה – מקצועית וחברתית.

באשר לממצאים הכמותיים (ר' איור בעמ' 263), הערכת התלמידים את התכנית ותרומתה להתפתחותם המקצועית עלתה באופן משמעותי במהלך השנה השנייה ללימודיהם: ממוצע וסטיית תקן של 0.64 ± 4.38 ל- 0.71 ± 4.52 , וממוצע וסטיית

תקן של 0.66 ± 4.97 ל- 0.79 ± 5.04 בהתאמה ($p < .05$). במהלך שנות הלימוד ניכר כי הסטודנטים העריכו פחות את התכנית ויותר את תרומתה להתפתחותם כשהבדלים ביניהם היו משמעותיים ($p < .05$).

איור:

ממוצעי דירוג הערכת התכנית ותרומת התכנית בשנה הראשונה והשנייה ללימודים



בשתי שנות הלימוד דירוג תרומת התכנית גבוה באופן מובהק מדירוג הערכת התכנית. כמו כן חלה עלייה מובהקת בהערכת התרומה ובהערכת התכנית בשנת הלימודים השנייה לעומת השנה הראשונה. $p < .05$

הממצאים האיכותניים באשר לתכנית הלימודים ולדרכי הוראתה תומכים בממצאים הכמותיים. השאלות שנועדו להעריך את תרומת התכנית להתפתחותם המעשית והמקצועית של הסטודנטים בחלק הכמותי, הצביעו מכל מקום על ניקוד גבוה מהצפוי, בהשוואה לביקורתם בדבר הרלוונטיות של אותם קורסים העוסקים בחינוך ובמתודולוגיות מחקריות לעבודתם. יתכן שהממצאים האיכותניים ומקצת הממצאים הכמותיים משקפים עמדות שמרניות של הסטודנטים ביחס לתפקיד התאוריה החינוכית והמחקר, עמדות שאולי התעצבו עוד במסגרת הלימודים שקדמו להשתתפותם בתכנית לתואר שני. הממצאים הכמותיים מצביעים בה בעת על שינויים בולטים בדימוי העצמי המקצועי של הסטודנטים: הללו העניקו ערך גבוה ליכולתם ליישם תאוריה וכן היבטים שונים מתחום המחקר בעיסוקם כמחנכים למוזיקה.

החשיבות החינוכית של העבודה הנוכחית

מחקר זה נועד למלא את החסר בתחום החינוך המוזיקלי. מחקרים דומים העוסקים בתכניות לתארים מתקדמים בחינוך מוזיקלי הם נדירים (Colwell, 1985; Hookey, 2002; Nierman, Zeichner & Hobbel, 2002). מיעוט המחקרים משקף דעה קדומה

הרווחת בקרב אנשי חינוך מוזיקלי, שבאופן מסורתי העדיפו את מעשה האמנות על פני העיון והמחקר באמנות, בהחשיבם את האמנות כפרי עבודת הגאון היוצר ולא כתוצר של תהליך חינוכי. דעה קדומה זו משתקפת בעמדותיהם של הסטודנטים כלפי התאוריה החינוכית והמחקר; עמדות אלה אינן עולות בקנה אחד עם ההערכה הגבוהה שהם עצמם העניקו לרלוונטיות של תחומים אלה לפעילותם המקצועית. סתירה זו בעמדות קוגניטיביות מכוננת דיסוננס קוגניטיבי (Festinger, 1957). ההערכה הגבוהה – אפשר שהתפתחה באופן סמוי במהלך לימודיהם לתואר, אף שדומה כי אין לה אלא השפעה מועטה בלבד על דעותיהם הקדומות המבוצרות היטב. המורים למוזיקה משמשים מנהיגים ומורי דרך מקצועיים; בהציגם בפני תלמידיהם מרחב חדש רווי חוויות ורב משמעות, מוטלת עליהם החובה לתמוך, הן בבחינה התאורטית הן בזו המעשית, בקיומם של מערכת ערכים וחזון מובחן ביחס למקצוע החינוך, כדי להנחיל את משנתם. שינוי ואינטגרציה קוגניטיבית בעמדות הסטודנטים ובשיפוטיהם הערכיים, אפשר שיתחוללו בשלב מאוחר יותר בעזרת תמיכה חברתית ובתהליך של הפנמה מתמשכת, על יסוד הבחנות ביקורתיות שהתפתחו בשלב המוקדם (Ajzen, 2002a, b). אולם תכנית הכשרה אחראית אינה יכולה להתעלם מהדיסוננס הקוגניטיבי האמור וחייבת להתמודד בו כדי לעשותו מוקד לדיון ביקורתי ומפורש. כישלון בהשגת מטרה זו עלול בטווח הארוך לפגוע בהישגי התכנית.

תהליך אימוץ שיטות המחקר האיכותני בידי מורים למוזיקה הוא איטי, ותהליך יישום שיטות אלו במשנתם המעשית איטי אף יותר (Leglar & Collay, 2002). מידת מעורבותם של מורי המוזיקה במחקר היישומי מושפעת בין היתר מהידע הקודם שלהם בתחום ומגישתם כלפי התאוריות החינוכיות והמחקריות (Leblanc, 2003). משום כך יש לקרוא בצומת דרכים זה לבחינה מחודשת של תכניות הלימודים לתואר ראשון ולתואר שני בהכשרת מורים למוזיקה; בחינה מחודשת זו תוכל לסייע בידינו להמשיך וללמוד כיצד תומכות תכניות לימודים המעוגנות במחקר בהתפתחותם המקצועית. היא אף תסייע בידינו לשפר את תכניות הלימודים עד למימוש התכלית הרצויה – שינוי בתפיסת מורי המוזיקה את זהותם המקצועית כאנשי חינוך מוזיקלי. יישום מוצלח של מסקנות הבחינה המחודשת יהיה בו גם להוביל את מורי המוזיקה בכל הרמות לחבור ולייסד קהילה שתתמוך הן במוזיקה כתחום אסתטי-אמנותי על ממדי היצירה והביצוע בו, הן בחקירתה בהקשריה במגוון תחומי המדע, החינוך והחברה על הפוריות הגלומה בכך, הכל כחלק מהותי מתהליך "הבנת המוזיקה והקשריה הענפים לשם הוראתה". קהילה זו תתייחס בצורה אחראית למחקר בחינוך המוזיקלי (ולא ביחס הדו-ערכי הנפוץ כל כך), ותתמוך הן במוזיקה הן בחקירתה כעולים באגודה אחת, מתוך התעוררותה של זהות חינוכית חדשה ומבורכת.

מקורות

- אטינגר, ל' (1997). בית ספר למנהיגות חינוכית עקרונית, דרכים ותוכניות. ירושלים: קרן מנדל.
- ניסן, מ' (2007). "זהות חינוכית" כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות בחינוך. ירושלים: קרן מנדל.
- Ajzen, I. (2002a). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Ajzen, I. (2002b). Residual effects of past on later behavior: Habituation and reasoned action perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 107-122.
- BERA Music Education Review Group. (2004). Mapping music education research in the UK. *Psychology of Music*, 32(3), 239-291.
- Colwell, R. (1985). Program evaluation in music teacher education. *Bulletin of the council for research in music education*, 81, 18-64.
- Cook, N. (1998). *Music: A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- Cox, G., & Pitts, S. (2003). Editorial. *British journal of Music Education*, 20(2), 119-120.
- Dolloff, F. A. (1999). Imagining ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research*, 1(2), 191-207.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Frierson-Campbell, C. (2004, December). Professional need and the contexts of in-service music teacher identity. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 3(3). Retrieved August 2007 from <http://mas.siue.edu/ACT/v3/Frierson04.pdf>.
- Hookey, M. R. (2002). Professional development. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (887-902). Oxford – New York: Oxford University Press.

- Laor, L.(2004). Mediating music and its performance: musical attachments in 19th Century Piano Pedagogy. Paper presented at the conference of SEMPRE, Open University, Milton Keens.
- Leblanc, A. (2003). Building and maintaining a research career in music education. *Research Studies in Music Education*, 21, 80-89.
- Leglar, M., & Collay, M. (2002). Research by teachers on teacher education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (855-886). Oxford – New York: Oxford University Press.
- Musomeci, O. (1998). Should we change conservatory to “renovatory”? in H. Landstrom(ed.) *The Musician in New and Changing Times* (29-40). Malmo Academy of Music: Lund.
- Nierman, G.E., Zeichner, K., & Hobbel, N. (2002). Changing concepts of teacher education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (818-839). Oxford – New York: Oxford University Press.
- Roberts, B. (1991) Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18, 30-39.
- Scheib, J. W. (2006). Policy implications for teacher retention: Meeting the needs of the dual identities of arts educators. *Arts Education Policy Review*, 107(6), 5-10.
- Shaw, G. B. (1903). *Man and Superman*. Reprinted in 2000, London: Penguin Classics.

הכיוון והמשמעות: ראשית הכנסים של האינטלקטואלים היהודים דוברי צרפתית

שמואל ויגודה

נר זיכרון למורי היקר שלמה (סימור) פוקס ולחברי האהוב נתן
אופק, שהלכו לעולמם בטרם עת; יכלו להשתתף וללמד בכנסים
מעין אלה, ולא זכינו

בערב שבת, פרשת נשוא תשי"ז (24 במאי 1957), התכנסו בוורסאי, ממערב לפריס, כמה עשרות אינטלקטואלים יהודים כדי לעשות בצוותא סוף-שבוע "יהודי" ולשמוע במהלכו הרצאות על מצב היהדות, או כפי שקראו לכך בדיעבד – על "תודעה יהודית". שבתונים מעין אלה רווחים כמעט בכל קהילה יהודית בעולם, אבל הפעם היה המפגש משמעותי מאחרים. יתכן שלמארגניו היתה תחושה מוקדמת שהכנס יהיה גרעין לתחיית המחשבה היהודית בצרפת במחצית השנייה של המאה העשרים: מבעוד מועד הבטיחו שדברי הכנס, הן ההרצאות הן הדיונים בעקבותיהן, יירשמו.¹ כך ניתנת לנו הזדמנות נדירה להציץ אל בית היוצר של פורום מיוחד במינו ביהדות צרפת בעיקר ובעולם היהודי בכלל. כנסים אלה התקיימו משך יובל שנים, בהפסקות מעטות בלבד. מי יזם את הכנסים? מי השתתפו בהם ובמה התייחדו לעומת כנסים אחרים בעולם היהודי? על מי השפיעו ומה היתה השפעתם? על שאלות אלו אנסה לענות כאן, תוך התמקדות בכנס הראשון, שהיה ל"ראשון" רק בדיעבד.

מייסד הכנסים: אדמונד פלג

הכנס הראשון התקיים ביזמת אדמונד פלג (Edmond Fleg, 1874-1963), בן למשפחה מתבוללת שגילה כנעוריו את יהדותו וכניגוד למקובל בתקופתו החליט ללמוד ולהעמיק את ידיעותיו על אודותיה; לימים היה למחזאי וסופר, מחשובי

1 בכנסים הראשונים הרישום נעשה בקצרנות; לאחר מכן הם הוקלטו ותומללו.

האינטלקטואלים בצרפת. משפחת פלגנהיימר, שמקורה כחבל אלזס, השתקעה בז'נווה אחרי מלחמת צרפת-גרמניה ב-1870. אדמונד הצעיר עקר לפריס, חבש את ספסלי הסורבון והתקבל לאקול נורמל סופרייר (Ecole Normale Supérieure) היוקרתית, שם למד יונית, רומית, גרמנית ותיאטרון ועשה את ה"אגרגסיון" (agrégation), התואר האקדמי הגבוה ביותר במדינה. בהשכלתו המקיפה גילם פלג את המושג "israélite français" שטומן בחובו את מה שתואר כ"יהדות נטולת ממשות, חפה מכל מה שלא עלה בקנה אחד עם רוח הרפובליקה"³.

מה הביא "צרפתי בן דת משה" לחזור ליהדותו, צעד כמעט בלתי נתפס בשלהי המאה הי"ט ובתחילת המאה העשרים? התשובה לכך נעוצה במשפט דרייפוס. בעקבות המשפט חש פלג כי חלה נסיגה באמנסיפציה של היהודים וכי הישגים שנצברו לאורך מאה שנה יכלו להיעלם כמעט בן רגע. כאינטלקטואל ביקש פלג הצעיר לברר לעצמו מהי יהדות זו שמשפט דרייפוס הזכיר ל"צרפתים בני דת משה" את שייכותם אליה אם רצו אם לאו. דרכו ליהדות היתה דו-שלבית: הוא למד את המקורות ואז הצטרף לתנועה הציונית. כשהחל להתעניין בציונות, שמע שבבאזל ב-1899 עומד להתקיים הקונגרס הציוני השלישי וגמר אומר להשתתף באירוע. בדברים שכתב ניכרים הן הרושם העז שהותיר בו הקונגרס הן עצמאותו המחשבתית:

הקשבתי לכישרון כה רב, ליכולת דיבור כה מרשימה ולאמונה כה יוקדת. אולם בעיקר התבוננתי. התבוננתי וראיתי ניגודים כה רבים סביבי: הנה פולני חיזור כסיד שעצמות פניו בולטות, הנה גרמני ממושקף, הנה רוסי עם הבעה מלאכית, הנה פרסי עבדקן והנה אמריקני מגולח למשעי, הנה מצרי עם תרבוש, והנה מעין רוח רפאים שחורה עם מעיל אדיר ממדים, כובע פרווה ותלתלים חיזוריים היורדים כפיאות ראשו. נוכח כל הפנים הזרות הללו קרה מה שהיה אמור לקרות: חשתי יהודי, מאוד יהודי, אבל חשתי גם מאוד צרפתי, צרפתי

2 ה־agrégation הוא תואר ייחודי לעולם האקדמי בצרפת, שנועד לבחור מורים למערכת הלימודים הגבוהה מבין מיטב המועמדים בתחום.

3 הדברים נאמרו בהרצאה שנשא ברנאר אנרי לוי בסורבון ב-17 בפברואר 2008, בישיבה טקסית מיוחדת מטעם המועצת הדתית הקהילתית (הקונסטיטוריה) של פריס. המושג עצמו מתורגם לעתים לעברית כ"צרפתי בן דת משה", שמקורו במושג שטבע נפוליאון ב-1806 כשאישר את האמנסיפציה של יהודי צרפת, Français de confession mosaïque. במהלך המאה הי"ט הגדיר המושג יהודים מתבוללים והבחין בינם לבין האורתודוקסים, שהגדירו עצמם כיהודים. "צרפתים בני דת משה" ראו במונח "יהודי" מושג הרה אסון שחייב להיעלם בבטאו מציאות ששבה חיים ועיוותה בעיני עמיתיהם האזרחים את הצרפתים בני דת משה. מושג זה, כשלעצמו תרכיז של להט ארסי, כתב שטנה והשמצה, חייב לעבור מן העולם". ר' Alain Finkielkraut: *Le juif imaginaire*, Editions du Seuil, Paris, 1980, p:84

מז'נווה אבל צרפתי. באותה שעה היטבתי להבין שהתכנית הציונית לא התייחסה לשיבת כל היהודים לפלשתינה. והנה כצרפתי מצד אמי, לבי ורוחי פנו משחר ילדותי לעבר צרפת. ראשית כביטוי להוקרה היהודית של הורי כלפי ארץ זו ולימים כתוצאת שאיפותי הספרותיות ואחר כך מתוך חיי בפריס, בין תלמידי התיכון, הסורבון והאקול נורמל, שידידותם עזרה לי להיעשות למה שנעשיתי; ובסופו של דבר כתוצאת הקרע שחוויתי בעקבות הדרמה של פרשת דרייפוס בתוך צרפת השסועה [...] מה היתה הציונות בעבורי? היא ריתקה אותי ומרתקת אותי עד היום. נס גדול של עם ישראל שנוגע לכל עם ישראל: שלושה מיליון יהודים ידברו עברית, יחיו על אדמת ארץ ישראל. אבל בעבור מיליוני היהודים שיישארו פזורים בכל רחבי העולם, בעבור אלה כמו גם בעבורי, השאלה הטראגית נשאלת: מהי יהדות? מה על יהודי לעשות? כיצד להיות יהודי? ומדוע להיות יהודי?⁴

ניכר מתוך הדברים הקצרים הללו כי פלג היה אמנם ציוני, וציוני נלהב, אך ציוני ייחודי, מפוכח מאוד לגבי אפשרות המימוש של החזון הגדול שהוצל הצייג. ואכן, יחד עם הפילוסוף ויקטור באש (Victor Basch, 1863-1944)⁵ הניח פלג את היסודות לתנועה הציונית בצרפת, שהגדירה כ"ציונות פילנתרופית אנושית, שחייבת להיות בין־דתית ומאגדת מאמינים ואתאיסטים, יהודים ולא יהודים". אחד האנשים שפלג שיתף בחזונו היה הסופר – הצעיר באותם ימים – אלבר כהן.

אחרי שקנה לו בלימודיו שליטה מרשימה בעברית, קיבל על עצמו לתרגם לצרפתית את הטקסטים שנראו לו מרכזיים במסורת היהודית, ועשה זאת תחילה ב"אנתולוגיה יהודית"⁶ שזכתה לתפוצה גדולה ולמהדרות רבות עד היום, לאחריה ב"אנתולוגיה של ההגות היהודית"⁷ ועוד בספרים רבים חלקם בסגנון שירי ואחרים בסגנון יותר פרוזאי־אקדמי.⁸

4 Edmond Fleg: *Vers le monde qui vient*, Editions Albin Michel, Paris, 1960, pp: 40-41
 5 הפילוסוף Victor Guillaume Basch נולד בכודפשט, הונגריה והיגר לצרפת עם משפחתו, שם למד פילוסופיה בסורבון ולימד בכמה אוניברסיטאות. נודע בידידותו עם ז'ן ז'ורס (Jean Jaurès) ובזמן פרשת דרייפוס עמד בראש התומכים בדרייפוס כמערב צרפת. הוא פירסם ספרים בתחום האסתטיקה ועל קנט. יחד עם בני משפחתו נתפס ב־1944 בידי המיליציה של משתפי הפעולה עם הנאצים והם הוצאו להורג בעיר ליון.
 6 Edmond Fleg: *Anthologie juive*, Paris, 1923
 7 Edmond Fleg: *Anthologie de la pensée juive*, Paris, 1925
 8 אחד המאמרים הידועים ביותר שלו הוא המאמר "מדוע אני יהודי", פרק ראשון בספר "אל עבר עולם שבא" המוקדש "לנכדי שטרם נולד" (*Vers le monde qui vient*, ibid). בסוף המאמר מצרף פלג שיר פרי עטו הנושא אותה כותרת. שיר זה זכה לתהודה רבה בצרפת ולהלן תרגום השיר (התרגום שלי, ש"ו):

מעבר לכתיבתו העניפה התפרסם פלג גם בזכות פעילותו הנמרצת למען הידידות היהודית-נוצרית. היסוד לפעילות זו היה רצונו העז לשנות את התפיסה ששררה עד לתקופתו בקרב רוב הקתולים בצרפת, שלפיה היהדות אינה אלא "שריד מאובן" שהנצרות עתידה לנצח. פלג וההיסטוריון היהודי ז'יל איזאק (Jules Isaac, 1877-1963) נחשבו לדמויות מרכזיות בקרב האינטלקטואלים היהודים בצרפת. שניהם סבלו מאימת המלחמה (אשתו ובתו של איזאק נרצחו באושוויץ). שניהם ביקשו להבין כיצד רוע מעין זה אפשרי ושניהם הגיעו למסקנה שהבנה מסוימת, שגויה לדעתם, של הנצרות תרמה רבות לכך. שניהם החליטו בנפרד לחבר ספר המדגיש את יהדותו של ישו ולחדד בכך את אופיה היהודי של הנצרות הקדומה. כשהקימו יחדיו את אגודת הידידות היהודית-נוצרית בצרפת היתה מטרתם לצרף להבנה זו מנהיגים נוצרים. גם אם הרעיון נראה הזוי בזמנו, דומה שבמבט לאחור אפשר להבחין בהצלחתו הכבירה; הקהילה הנוצרית קיבלה באהבה גדולה את מנהיגותו של קרדינל שנוולד יהודי והקפיד להצהיר על כך עד מותו (בכלל ההנחיות המפורשות שנתן לסדרי הלווייתו היתה אמירת קדיש בקתדרלת נוטרדם, ועוד). קרדינל אחר פירסם עם מי שהיה לרבה הראשי של צרפת, את הספר "הרב והקרדינל" ובו שיח נועז הבוחן טקסטים ויסודות אמונה של שתי הדתות, בלי הסכמה המכסה פעמים רבות על עוינות עמוקה אלא מתוך רצון לבחון את כל הסוגיות, גם אלה שבמחלוקות תיאולוגיות נוקבות, מתוך ידידות מופלאה, הקשבה הדדית ופתיחות כלפי קריאתו של האחר.⁹ היסודות למציאות חדשה זו הונחו כאמור בידי אדמונד פלג וז'יל איזק אחרי מלחמת העולם השנייה בדיוק מתוך רצון לתקן עיוות היסטורי שתורם לגדולה שבזוועות שידע עם ישראל וידעה האנושות כולה.

רק על רקע אישיותו המיוחדת של פלג אפשר להבין מה הביאו בשנת 1957 – בגיל 83 – ליזום כינוס של אינטלקטואלים לדון ב"תודעה היהודית". תחושותיו של פלג

אני יהודי שכן כבן ישראל שאיבד את עמו וחש בהתחדשותו, מבקש אני שיחיה אחרי איתן מחייו בקרבי.

אני יהודי שכן אמונת ישראל אינה דורשת ממני שום ויתור על ההיגיון

אני יהודי שכן אמונת ישראל דורשת מלבי את כל הוויתורים

אני יהודי שכן בכל מקום שנמצאות בו דמעות סבל, יש יהודי בוכה

אני יהודי שכן בכל עת שאיש זועק היהודי מחפש תקווה

אני יהודי שכן הדיבור של ישראל הוא העתיק ביותר כמו גם החדש ביותר

אני יהודי שכן תקוות ישראל היא תקווה אוניברסלית

אני יהודי שכן בעבור עם ישראל העולם אינו מתוקן: בני אדם מתקנים אותו

אני יהודי שכן לעם ישראל האדם לא נברא, בני אדם בוראים אותו

אני יהודי שכן מעל לעמים ולישראל, ישראל מתייחסים לאדם ולאחדותו

אני יהודי שכן מעל לאדם, בבואה של האחדות האלוהית, ישראל מתייחסים לאלוהים ולאחדותו.

9 Gilles Bernheim et Philippe Barbarin: *Le rabbin et le cardinal, un dialogue judéo-chrétien aujourd'hui*, Editions Stock, Paris, 2008

הצעיר בעקבות השתתפותו בקונגרס הציוני השלישי היו בגדר מבוא: מה משמעות "היות יהודי" בעיני אותו רוב העם היהודי שבחר – שישים שנה אחרי הקונגרסים הציוניים הראשונים – שלא לעלות לארץ, שלא להצטרף למדינה שקמה חרף כל הקשיים שעברו עליו במחצית הראשונה של המאה העשרים? לממסד היהודי לא היה מענה של ממש. בני נוער וסטודנטים יהודים ביקורתיים נחשפו אז לפילוסופיות חדשות, בעלות השפעה גדולה על חוגים אינטלקטואלים רחבים: האקזיסטנציאליזם מבית מדרשם של ז'אן פול סארטר ואלבר קאמי; הפמיניזם מפי הכוהנת הגדולה שלו סימון דה בובואר; גישות פסיכואנליטיות חדשות, בעיקר זו של ז'אק לאקאן ושורה ארוכה של הוגי דעות שרק החלו להתפרסם, ובהם מישל פוקו, ז'יל דלז, ז'ק דרידה ואחרים. המכנה המשותף להם היה בעיקר בניכור שהגותם חוללה כלפי כל מסורת בכלל וכלפי המסורת היהודית בעיקר. לא ייפלא אפוא שכאשר פתח פלג את מושב הפתיחה ביום שישי היתה כותרת הרצאתו "משמעות ההיסטוריה היהודית":

קספיר יכול לומר שהחיים הם סיפור שמספר אידיוט, סיפור רווי סערות ורעשים שאין בו כל משמעות.¹⁰ אני סבור שרבים מבני דורנו שותפים להשקפה זו בכל מה שקשור להיסטוריה היהודית, אולם במסורת הדעה הקובעת שונה לחלוטין.¹¹

למי התכוון פלג כשדיבר על רבים מבני דורנו השותפים להשקפה על חוסר משמעות של החיים בכלל ושל החיים היהודיים בעיקר? האם לבני הדור הצעיר, הסטודנטים היהודים שלמדו באוניברסיטאות ובשאר המוסדות האקדמיים היוקרתיים בצרפת? רבים מאותם סטודנטים יהודים שלמדו באמצע שנות החמישים היו ילדים בזמן השואה; הם נאלצו להסתיר את זהותם כיהודים ונשאו מי יותר ומי פחות את צלקות המלחמה – אם לא בגופם הרי בתודעתם. איזה מענה יכול הממסד היהודי לתת לשאלות הרבות ששאלו אותם אנשים צעירים? בהיעדר מענה ניתן לשאלת משמעות הקיום היהודי ממד דרמטי במיוחד והוא אשר הניע את פלג לפנות אל אינטלקטואלים יהודים לחשוב בצוותא. אחד השינויים המובהקים שחוללה המודרנה היה המסר שהדת אינה עוד חלק מזהותו המהותית של האדם אלא ספיח לה, התלוי ברצונו הטוב של כל יחיד ויחיד. רבים בארצות מערב אירופה בחרו להיפטר מספיח

Life's but a walking shadow, a poor player, That struts and frets his hour upon the stage, 10
And then is heard no more. It is a tale Told by an idiot, full of sound and fury, Signifying
nothing. (William Shakespeare: *Macbeth Act 5, scene 5, 19–28*)

Edmond Fleg: "Sens de l'histoire juive" in *La conscience juive, données et débats, 11*
textes des trois premiers colloques d'Intellectuels Juifs de Langue Française, Presses
Universitaires de France, Paris, 1963, p: 5

"טורדני" זה ולהישאר בזהותם האזרחית בלבד. למי שביקשו להישאר יהודים, לעתים קרובות מתוך נאמנות מעורפלת לערכים שהתקשו להגדיר במדויק, השאלה "מדוע אני יהודי" ושאלת המשמעות של "התודעה היהודית" שפלג ביקש לדרון בהן היו שאלות חשובות מאין כמותן.

מכאן נגזרה גם בחירתו במשתתפי ההתייעצות הראשונית, עוד בטרם נעשה הפורום לבימה קבועה ולמוסד בפני עצמו. ייתכן שאת המתכונת המתאימה להתמודדות באתגרים שזיהה, אימץ פלג מכנסים שהשתתף בהם בעיירת הנופש אוריאז' (Uriage); במשך יומיים עסקו שם בין השאר בפעילות המחותרת הצרפתית בימי מלחמת העולם השנייה, בהשתתפות כעשרים פרטיזנים והיסטוריונים שתורמו מידיעותיהם ובחנו את השקפותיהם בחירות דיבור ומחשבה בין שהסכימו ביניהם ובין שלא.

אחדים מהמשתתפים בכינוס הראשון:

מי היו הדמויות שפלג פנה אליהן ב-1957? מתברר שהחברים בקבוצה הזו היו אכן אנשים מרתקים, כל אחד בזכות עצמו. הראשון שפלג פנה אליו כשהגה את רעיון המפגש היה ככל הנראה ליאון אלגזי (Léon Algazi, 1890-1971), מלחין יליד רומניה שהיגר לצרפת, למד בה מוזיקה וקשר ידידות עמוקה עם פלג. במהלך הכנסים הראשונים השתתף אלגזי בדיונים ואף שימש יושב ראש באחדים מהמושבים, אך מתקבל הרושם שהוא לא היה דמות מרכזית בכנסים ולא בלט בהם.

אחד הבולטים במשתתפי הכנס הראשון היה ז'אן ואהל (Jean Wahl, 1888-1974): עוד לפני מלחמת העולם השנייה הוא נחשב לאחד הפילוסופים החשובים בצרפת. מבחינת הרקע שלו הוא היה "צרפתי בן דת משה". בגיל 19 התקבל ללימודים באקול נורמל סופרייר וסיים את האגרגסיון ראשון במחזורו (לפני ידירו גבריאל מרסל) כבר בגיל 22. בסיום לימודיו שם התקבל כעמית בקרן טייר (Fondation Thiers), מהמוסדות היוקרתיים ביותר בצרפת, ונמנה עם קומץ היהודים שלמדו בה. ואהל החל את דרכו כתלמיד של ברגסון והיה בין הראשונים בצרפת שגילו עניין בהגותם של פילוסופים אמריקנים. ב-1920 הוא פירסם את הדוקטורט הגבוה שלו על הגותו הפלורליסטית של ויליאם ג'יימס.¹² הקריירה שלו השתרעה על פני כשישים שנה: תחילה לימד באוניברסיטאות בערי השדה וב-1936 הוזמן ללמד פילוסופיה בסורבון. במלחמת העולם השנייה הצליח ואהל לברוח מצרפת והקים בארצות-הברית את בית

12 בשיטה האוניברסיטאית הישנה בצרפת (עד שנת 1984) היו שני דוקטורטים: הראשון – Doctorat de 3^{em} cycle שהיה למעשה מעין תעודת כניסה לקהיליית החוקרים, והשני – Doctorat d'État שהוא למעשה יצירה עצמאית פרי עטו של החוקר. בשנת 1984 השיטה שונתה וצרפת עברה לשיטה המקובלת בארצות האנגלו-סקסיות ולמעשה כמעט בכל העולם.

הספר החופשי להשכלה גבוהה יחד עם גוסטב כהן. מעין אוניברסיטה גולה, המוסד הוקם כחלק מבית הספר החדש למחקר חברתי (New School for Social Research) ולימדו בו מגדולי אנשי הרוח שחיו אז בארצות הברית, בכללם הבלשן רומן יעקובסון, התיאולוג והפילוסוף קתולי ז'ק מריטן והאנתרופולוג קלוד לוי-שטראוס. אחרי המלחמה שב ואהל ללמד בסורבון כמעט עד מותו, יסד את המכון הפילוסופי, היה העורך הראשי של כתב העת למטאפיזיקה ולמוסר (*Revue de métaphysique et de morale*) וכיהן כנשיא האגודה הצרפתית לפילוסופיה. הוא נודע כבעל ידע עצום לא רק בפילוסופיה כי אם גם בכל תחומי האמנות וכן כמתרגם וכמשורר רגיש ומחונן. יש להניח שעצם השתתפותו בכנסים של האינטלקטואלים היהודים תרמה רבות לקביעת הרמה הגבוהה שביקש פלג להשיג בדיונים של המפגש הראשון, זאת חרף העובדה שזיקתו של ואהל ליהדות בכלל וליהדות המסורתית בעיקר היתה רופפת למדי.

פילוסוף חשוב אחר שהשתתף בכנסים ואף התמיד בכך במשך שנים רבות, היה ידידו של ז'אן ואהל, ולדימיר יענקלביץ' (Vladimir Jankélévitch 1903-1985). בנם של מהגרים יהודים מרוסיה, פליטים שברחו בסוף המאה הי"ט מהפוגרומים, ולדימיר עצמו נולד בצרפת בעיר בורג'. אביו, שמואל יענקלביץ', היה רופא ופילוסוף ובין הראשונים לתרגם את פרויד לצרפתית, לצד ספרים של הגל ושל שלינג. המשפחה השתקעה בפריס ובין 1922 ל-1926 למד יענקלביץ' באקול נורמל סופרייר וסיים את האגרגסיון במקום הראשון בצרפת. בין מוריו היו שניים מגדולי הפילוסופים באותם ימים, ליאון ברנשוויג (Léon Brunschwig 1869-1944) והגרי ברגסון (Henri Bergson 1859-1941).¹³ השפעתו של ברגסון על יענקלביץ' הצעיר היתה מכרעת, אולי בשל העובדה שברגסון היה בראש ובראשונה פילוסוף שגיבש לעצמו משנה סדורה, חדשנית, נועזת ורוויית חיוניות ולא רק מורה או פרופסור לפילוסופיה כמו רבים ממוריו האחרים, בהם גם שחידשו חידושים חשובים בתחום התמחותם. שניהם היו בנים למהגרים יהודים ממזרח אירופה שהתערו עד מהרה בעילית האינטלקטואלית בצרפת. מסלול לימודיהם היה דומה למדי ושניהם היו לפילוסופים שעסקו בהוראת פילוסופיה. שניהם שמרו על זהותם היהודית אם כי לברגסון לא היתה כמעט כל זיקה ליהדות או ליהודים. מן המפורסמות הוא שבגיל מבוגר למדי שקל לקבל על עצמו את הדת הקתולית. בסופו של דבר דחה ברגסון את תכניתו שכן באותן שנים עלו הנאצים לשלטון וב-1940 נכבשה צרפת ובתוך זמן קצר שיתף השלטון המרכזי פעולה עם הכובש הנאצי. בשל מעמדו הרם הוצע לו לקבל "מעמד מיוחד" שיגן עליו חרף היותו יהודי, זאת אף שאחרי הכניעה

13 ברגסון קיבל פרס נובל לספרות (1927), היה בעל קתדרה בקולג' דה פראנס (Collège de France), המוסד היוקרתי ביותר בעולם הרוח בצרפת, וצבר כיבודים ותארי כבוד לרוב.

לגרמניה החזיר ברגסון את כל אותות הכבוד שקיבל. הוא סירב להצעה הנדיבה ואף עמד על כך שמעמדו יהיה כשאר כל היהודים ועל כן עמד בתור שעות ארוכות בקור מקפיא בסוף אותה שנה כדי להחתיים את דרכונו בחותמת "Juif". בשל בריאותו הרופפת ממילא לקה ברגסון בדלקת ריאות ונפטר ב-3 בינואר 1941. יענקלביץ', שלא היה בעל ידע משמעותי בתחומי היהדות, לא קיבל עליו את אורחותיה והיטיב לדבריו להכיר את עולם הנצרות מעולם היהדות, נשאר בתודעתו ובעמדותיו הפומביות יהודי הרבה יותר ממורו הנערץ. יתכן שהדבר קשור בכך שנוכח לדעת כי כמה מחשובי הפילוסופים אז שיתפו פעולה עם הנאצים ולמעשה אישרו בהגותם ובהתנהגותם את זוועות התקופה.¹⁴ לאחר המלחמה עסק יענקלביץ' בתחום האחר שהצטיין בו, מוזיקה. הוא התמנה למנהל תכניות המוזיקה ברדיו טולוז. ב-1947 שב ללמד פילוסופיה, תחילה באוניברסיטת ליל וב-1951 קיבל את הקתדרה לפילוסופיה מוסרית ומדינית בסורבון ועמד בראשה במשך שלושים שנה עד פרישתו ב-1981. כתיבתו העניפה והוראתו המרתקת¹⁵ אך בעיקר הפילוסופיה המקורית, הכנה והאנושית מאוד של יענקלביץ' ומעל לכל צניעותו המופלגת והתעקשותו כפילוסוף להתחקות אחר אמת שידע כי אין להשיג, ועל כן הצעותיו לבקש את ה-"Je ne sais quoi"¹⁶ הקנו לו מעמד מיוחד בעולם האינטלקטואלי בצרפת, והשתתפותו הפעילה הן בהכנת הכנסים של האינטלקטואלים היהודים הן בהרצאותיו בהם הן בדיונים, תרמו לרמתם הגבוהה.

אחת הדמויות הבולטות ביותר בכנסים היתה זו של עמנואל לוינס. כיום, למעלה מעשור אחרי פטירתו, מצויים אנו בשיאה של "אופנת לוינס". אלפי מאמרים ומאות ספרים נכתבו על האיש, על הפילוסופיה שלו ואפילו על תרומתו למחשבה היהודית ולשיח שבינה לבין גישות פילוסופיות למיניהן. אבל ב-1957 היה המצב שונה למדי, ואפילו בצרפת היה שמו ידוע אך למעטים. יליד קובנה שבליטא החל לוינס ללמוד ב-1923 באוניברסיטת שטרסבורג. ב-1928 עבר לפרייבורג בגרמניה והיה לתלמידם של אדמונד הוסרל בשלהי תקופת הוראתו ושל מרטין היידגר שבא ממרבורג לרשת את מקום מורו. ב-1930 שב לוינס לצרפת ופרסם את הדוקטורט הראשון שלו (Doctorat)

14 עם פרוץ המלחמה גויס יענקלביץ' לצבא ואף נפצע. כחייל פצוע הוא שמע על מיטת חוליו שכיהודי הוא נושל מכל משרה באוניברסיטה הצרפתית. מייד עם החלמתו התגייס לשורות המחתרת האנטי-נאצית. לאחר השואה סירב יענקלביץ' בעקביות אפילו להתייחס לפילוסופים הגרמנים הנאצים ובראשם היידגר. הוא התבטא בכתב ובעל פה (בין השאר בכנסים של האינטלקטואלים היהודים דוברי צרפתית) בחריפות רבה בעניין זה, ושני ספרים פרי עטו פורסמו זמן קצר לאחר מותו.

15 תלמידיו הוותיקים שהיו בעצמם לפרופסורים לפילוסופיה, נהגו כל שנה להביא בסוף שנת הלימודים את תלמידיהם לשמוע את מורם.

16 בסוף המאמר הצעתי כתרגום למושג זה, מעורפל אך חשוב במציאות האנושית, את הביטוי הישראלי "איזשהו משהו". ר' שם.

על "תאוריית האינטואיציה בפנומנולוגיה של הוסרל".¹⁷ שנתיים לאחר מכן, בגיל 26, פרסם מאמר רחב יריעה בכותרת: "מרטין היידגר והאונטולוגיה".¹⁸ הספר זכה אמנם לפרסום רב, אולם לוינס שהשתוקק מאוד לקבל משרת הוראה באחת האוניברסיטאות בצרפת, לא קיבל את מבוקשו. אכזבתו היתה גדולה והעמיקה עם השנים, בעיקר אחרי מלחמת העולם השנייה, כששב וניסה להתקבל כחבר סגל אקדמי אחרי שפירסם כבר כמה ספרים ועשרות מאמרים שקנו לו מקום של כבוד בקהיליית הפילוסופים בצרפת. הוא השתתף בקביעות בסלון הפילוסופי של הפילוסוף האקזיסטנציאליסטי גבריאל מרסל (Gabriel Marcel, 1889-1973) והתיידד שם עם פול ריקר (Paul Ricoeur 1913-2005). בשנות ה-30 נישא לרייסה, ידידת נעורים מקובנה, שבאה לפריס להשתלם בנגינה בפסנתר. בלית ברירה התפרנס לוינס כפקיד בחברת כי"ח עד פרוץ מלחמת העולם השנייה.¹⁹ במהלך המלחמה גויס כמתורגמן, נפל בשבי ושרד את המלחמה כשבו. לאחריה חזר לפריס ומצא את אשתו ואת בתו שהתחבאו במנזר. כל משפחתם בליטא נרצחה בידי הנאצים ועוזריהם הליטאים. ב-1946 התמנה למנהל בית הספר אניו (Ecole Normale Israélite Orientale) של כי"ח, תפקיד שמילא למעלה משלושים שנה. עד 1957 הספיק לפרסם ארבעה ספרים ועשרות מאמרים, רובם בפילוסופיה ואחדים מהם נוגעים ליהדות. בין השנים 1952-1947 הכיר והתקרב מאוד לדמות עלומה למדי, מר שושני, והיה לתלמידו. דרכו נחשף לתלמוד ועד מהרה עמד על העושר הרב הטמון בו והחל להקדיש זמן משמעותי ללימוד תורה וגמרא. הוא החל ללמד תורה, בראש ובראשונה לתלמידיו בבית הספר שניהל, וגם לציבור הרחב מדי שבת בשבתו בתום התפילה בבית הכנסת של בית הספר. שיעורים אלה, שבהם היה בדרך כלל פותח בפירוש רש"י על פרשת שבוע, משכו יותר ויותר משתתפים. הוא שזר את רש"י, את המדרש ואת התלמוד בסוגיות מוסריות ובעמדות פילוסופיות, פעמים מתוך הסכמה פעמים מתוך הסתייגות ופולמוס גלוי ונוקב. היכולת של הוגה דעות מקורי לנווט בין העולם היהודי לבין העולם הפילוסופי הפכה את לוינס למשתתף טבעי בכנס שאירגן פלג. ואהל ויענקלביץ' היו פילוסופים ידועי שם והשתתפותם בכנסים הייתה מיניה וביה ביטוי לרמה הגבוהה

Emmanuel Levinas: *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*, Editions 17
Vrin, Paris, 1930

Emmanuel Levinas: "Martin Heidegger et l'ontologie" in *Revue Philosophique*, Paris, 18
Mai-Juin, 1932. גרסה מקוצרת של המאמר המקיף מופיעה בספר אחר שפירסם לוינס
כעשרים שנה אחר כך: *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Editions
Vrin, Paris, 1949, pp: 53-107

חברת "כל ישראל חברים" או בשמה הצרפתי: Alliance Israélite Universelle פעלה מאז שנת 19
1860 כחברה לחינוך יהודי ולהפצת התרבות הצרפתית בקרב קהילות רבות, בעיקר אלה של
מסביב לאגן הים התיכון.

שביקשו לשוות למעמד הזה. ברם ידיעותיהם בתכניה של היהדות היו דלות ביותר. הם עצמם – בעיקר יענקלביץ' – שבו וביטאו את תסכולם מכך פעמים רבות. אשר על כן יכול לוינס להיות להם ולכשכמותם בן שיח ייחודי, שיכול להביא לתרום לדיון את הפן של הטקסטים היהודיים, התנ"ך והתלמוד בשפה שהבינו אינטלקטואלים חסרי ידע ביהדות. בספרו הראשון בענייני יהדות הגדיר את דרכו:

אין אדם נעשה מודע ככל אשר יישא אותו הרצון. דרך אחרת נפתחת לפנינו – היחידה – והיא תלולה וקשה: ההליכה אל המקורות, אל הספרים הישנים הנשכחים, הקשים, תוך לימוד מפרך, מייגע ותובעני. הזהות היהודית חרותה בכתבים הישנים האלה. אי אפשר לבטלה מתוך התעלמות מאותם כתבים [...] ²⁰

הדברים הנ"ל לא נכתבו בידי ראש ישיבה או משגיח ליטאי חמור סבר. הם נכתבו אמנם בידי ליטאי, ואכן מגלים פן מרתק באישיותו של לוינס. ככל שאפשר לקבוע בפרספקטיבה של יותר מיובל שנים, עמד פלג על מורכבותה של אישיות זאת ועל עושרה הייחודי, והזמנת לוינס להשתתף בכנס של 1957 נעשתה בכוונת מכוון, כמו גם ההצעה לראות בו חבר מרכזי בוועדה המכינה את הכנסים הבאים. עם זאת חשוב לשוב ולהגיש כי באותה שעה לא היה לוינס האיש שאנו מתייחסים אליו היום, וההבר מעיד על חרות הבחנתו של פלג.

מעבר לפילוסופים ידועי שם, הזמין פלג אנשים אחרים ליטול חלק בהתייעצות הראשונה. בחינת רשימת המשתתפים מעוררת את הרושם שהם נבחרו מתוך מודעות ברורה מאוד לגודל האתגר שביקש להתמודד בו. אחת מאמות המידה המרכזיות בבחירה היתה היכולת לצקת תוכן רציני ומעוגן בטקסטים לפרנס את החשיבה על אודות התודעה היהודית בעידן הסוער שאחרי הגדול באסונות שפקדו את העם היהודי בימי גלותו. בטרם נבחן מי היו שלושת הדמויות המרכזיות שבחר לשם כך, מן הראוי לציין למי הוא לא פנה: בולטת העובדה שהוא לא פנה ליהודים "מקצועיים". לא לרב הראשי של צרפת, לא לרב הראשי של פריס, לא לרבנים אחרים ולא לאקדמאים במדעי היהדות.²¹ האם הימנעות כפולה זו נובעת מכך שגם רבנים וגם מלומדים בתחום מדעי

20 ר' עמנואל לוינס: חירות קשה, מסות על היהדות, הוצאת רסלינג, תל-אביב, 2007, עמ': 113 (בשינויים קלים, ההדגשות שלי, ש"ו).

21 הסמינר לרבנים הוקם בצרפת בשנת 1830 והוא המוסד הוותיק מסוגו בעולם. למדו בו רבנים חשובים שתרמו רבות לשיקומה של יהדות צרפת אחרי השואה, ואחרים שבאו לצרפת ממזרח אירופה ומצפון אפריקה. לכנס השלישי הוזמן הרב הראשי לצרפת, יעקב פלגן והשתתף בחלק מהדיונים.

היהדות עשויים לעתים קרובות להיות "בטוחים", שלא לומר "דוגמטיים", בקריאה שלהם בטקסטים שהם לחם חוקם היומיומי? עיון בדברי ימי הכנס מלמד שמשתתפיו התייחסו ברצינות רבה ביותר לדיונים שנערכו אחרי ההרצאות, שהשתתפו בהם גם מי שדיעתם ביהדות לא היתה מובהקת, אך בהצעותיהם ובשאלותיהם הנוקבות תרמו להתפתחות דיון מיוחד במינו, פתוח, חכם ושונה עד מאוד מגישות המקובלות בעולם הדתי או בעולם האקדמי. ראוי להזכיר שמטרת המפגש הראשון לא היתה בעצם המפגש בין אינטלקטואלים כפי שמקובל לעתים בכנסים אקדמיים הדנים בעניינים מדעיים למיניהם. המטרה המרכזית היתה כאמור להתמודד עם הסחף הגדול ששטף חלק גדול מן הנוער היהודי בחשיפתו לרוחות שנשבו באותה תקופה בעולם האינטלקטואלי הכללי בצרפת. יתכן שפלג חשש הן מגישה דוגמטית מצדם של רבנים אחדים הן מגישה מדעית מעוקרת ומנוכרת של אנשי מדעי היהדות. על כן הוא העדיף לפנות למגוון משתתפים שבשל הרקע האינטלקטואלי האישי שלהם יוכלו להתמודד בהצלחה עם האתגר הזה מבחינה תוכנית ומבחינה צורנית כאחת.

אחד הראשונים שפנה אליהם היה אנדרה נהר (André Néher 1918-1988). יליד העיירה אוברני Obernai באלזס, בן למשפחה שורשית שעקרה לשטרסבורג הסמוכה. אחרי לימודיו התיכוניים פנה נהר ללימודי גרמנית ומוזיקה והחל לעבוד כמורה לגרמנית. במקביל החל בלימודי יהדות בעזרת מורים מקומיים וכן בשיבת מונטרה (Montreux) בשווייץ בראשות הרב י"א בוצ'קו, שהיתה אז הישיבה היחידה במערב אירופה. במחצית השנייה של שנות ה-30 הוא עסק בהכנת דוקטורט על "גרמניה ביצירתו של היינה". עם פרוץ המלחמה וכיבוש שטרסבורג בידי הגרמנים הוא עבר עם כל משפחתו לאזור החופשי בדרום צרפת. הוא התפרנס מהוראה והחליט לוותר על הגשת הדוקטורט בספרות גרמנית.²² לאחר המלחמה שב לשטרסבורג, נישא לרינה ברנהיים ופנה ללימודי מקרא. הדוקטורט שלו על "עמוס, או מהותה של הנבואה" ב-1949 היה בבחינת חידוש בגישתו לטקסט המקראי. הספר היה בעל כל המאפיינים המחמירים ביותר המקובלים בכתיבה אקדמית, אולם הוא לא הלך בדרך של ביקורת המקרא שהיתה עד אז הדרך היחידה המקובלת בעולם מדעי היהדות, כי אם בדרך של ניתוח פילוסופי של הטקסט המקראי. הספר זכה לשבחים מצד פילוסופים ידועי שם כפול ריקר (Paul Ricoeur) וז'אן היפוליט, (Jean Hyppolite) אך נתקל בביקורת נוקבת של י"א ויידה (Georges Vajda 1908-1981), נציגם המובהק של מדעי היהדות בצרפת. הוא המשיך לפרסם ספרים ומאמרים רבים על המקרא וכן על המהר"ל מפראג ותלמידו רבי דוד גנו. נהר היה מרצה מחונן בעל סגנון לידי עשיר, סגנון המאפיין

22 'ר, André Néher: Amos, contribution à l'étude du prophétisme, Editions Vrin, Paris, 1980, p:xiii

גם את כתיבתו בניגוד לגישה המקובלת בעולם מדעי היהדות המבקשת לשחזר את שלבי התהוותו של הטקסט המקראי ואת ההשפעות עליו. הוא העדיף להתחקות אחר משמעות הטקסט אך ללא ויתור על עיון מדויק ברכיביו ובהסתמך על המסורת הפרשנית של המדרש ועל פרשני המקרא מימי הביניים ועד למאה ה"ט. לכך מגישתו האקדמית הוא היה מעורב מאוד בהווייה היהודית, בעיקר בצרפת. הוא כאב את נגעי ההתבוללות ופעל לצמצום השפעותיה – רגיש במיוחד לניכור שגילו פילוסופים ואינטלקטואלים שנולדו יהודים אולם היו מנוכרים לעתים עד כדי שנאה כלפי היהדות שהכירו רק דרך מקורות נוצריים עוינים:

במפגשו עם זהותו היהודית הגיב האינטלקטואל היהודי במקרה הטוב במחווה הומוריסטית או בחוסר עניין ובמקרה הרע בתסביך חולני של זלזול ושנאה. בשורשן של עמדות אלו התגלתה עובדה קבועה ומאכזבת, הווי אומר בורות עמוקה ואטימות חסרת תקנה: אטימות סובייקטיבית למשמעות אפשרית ומחייבת של ד' האמות הבסיסיות של הנפש היהודית; בורות אובייקטיבית של ערכי הדת, המוסר, התרבות והמדיניות של יהדות שבשעריה מעולם לא באו להדפק כדי להתחקות על משמעותה. הללו נתנו מיטבם לכל הפילוסופיות שבעולם, אולם נעדרו זמן, עניין או אומץ רוח להעלות על דעתם יהדות שונה מזו שכוסתה במסכה של דעות קדומות, עמדות נחושות והתייחסויות מחולנות.²³

בעותק הפרטי שלו הוסיף נהר בכתב ידו שני שמות:

הנרי ברגסון, סימון וייל²⁴

ההבדל בין השניים ברור. ברגסון לא הביע עמדות נגד היהדות, ודאי לא עמדות אנטישמיות, ואילו סימון וייל, הפילוסופית הצעירה תלמידתו של אלן (Alain)²⁵ שחוותה לטענתה חוויות מיסטיות נוצריות, כתבה דברים חריפים ביותר נגד היהדות ונגד היהודים. נהר סבר שחרף ההבדל הגדול בין השניים היה להם מכנה משותף

23 *La Conscience Juive. Textes des trois premiers Colloques d'Intellectuels Juifs de 'ר* 23
Langue Française, ibid

24 אלמנתו של אנדרה נהר, פרופ' רינה נהר ברנהיים ז"ל, העמידה לרשותי בזמנו את העותק הפרטי של בעלה. זו הזדמנות טובה בעבורי להעלות את זכרה הברוך של אשה מיוחדת בזכות עצמה, רעיה נאמנה, אשה מלומדת ואשת חינוך מחוננת, שזכיתי להכיר עוד כילד בשטרסבורג ועד לפטירתה.

25 שמו הספרותי של (Emile Auguste Chartier (1868-1951), פילוסוף ועיתונאי בעל השפעה רבה בצרפת בזמנו.

ועימם לאלפי יהודים מתבוללים בצרפת: חוסר ידע בסיסי ביותר בכל הנוגע ליהדות, למקורותיה ולמסורתה.

גישתו של נהר למקרא וכן דאגתו לרציפות יהודית משמעותית בצרפת נוכח מגמת ההתבוללות הם כנראה שהביאו את פלג להזמינו להתייעצות ולבקשו להרצות בנושא מקראי שיבטא גישה יהודית שורשית נוכח האירועים של המאה העשרים. בחירתו של נהר היתה חד משמעית – נושא הרצאתו היה קין והבל.

לצד נהר ולוינס פנה פלג לאליענה אמרו לוי-ולנסי (Eliane Amado Levy-Valensi 1919-2006). ילידת מרסיי, בת למשפחה מתבוללת מאוויניון²⁶ שעקרה לפרבר של פריס. אחרי המלחמה פנתה ללימודי פילוסופיה ופסיכולוגיה וללימודי יהדות באקדמיה ואצל רבנים ובראשם הרב ליאון אשכנזי (מניטו). ספרה הראשון, "רמות ההווה – הידיעה והרוע", המבוסס על עבודת הדוקטורט, הוא אחד הניסיונות הראשונים לדון במקורות דתיים (המקרא, התלמוד וספרות הקבלה) בכלים פילוסופיים.²⁷ היא לימדה פילוסופיה בסורבון עד לעלייתה ארצה אחרי מלחמת ששת הימים. כאן לימדה שנים רבות באוניברסיטת בראיילן ופרסמה למעלה מעשרים ספרים ומאות מאמרים. היא התעניינה מאוד בקשר בין יהדות לפילוסופיה, לפסיכולוגיה ולפסיכואנליזה, שכן תדיר חתרה לראות את הבעיה הקיומית הכללית על יסוד מצב אנושי קונקרטי – הזוגיות, הנשיות וכו'. אפשר לשער שהמיזוג שביטאה באישיותה כמו גם במחקריה ובכתיבתה – אשה מלומדת בתחום הפילוסופיה והפסיכולוגיה כמו גם בתחום היהדות, מתוך בחינה נשית של מצבים אנושיים קונקרטיים וניסיון לחתור ולחשוף מתוך מצבים אלה תובנות כלל יהודיות וכלל אנושיות, הוא שהביא את פלג לפנות אליה והוא גם שעשאה לדמות מרכזית בכל הכנסים שהשתתפה בהם, בוועדה המכינה את הכנסים וכעורכת רוב דברי ימי הכנסים. עד לכתיבת שורות אלו, טרם הופיע מחקר מקיף על הגותה או למצער על פועלה ועל תרומתה לתחיית ההגות היהודית בצרפת שאחרי השואה או על תרומתה למחשבה היהודית בארץ. (אני מנצל הזדמנות זו בכדי להביע תקווה כי ימצא בקרב תלמידיה ומכריה מי שימלא חסר זה, יכתוב עליה ביוגרפיה אישית ואינטלקטואלית ויפתח בכך צוהר שילך ויתרחב על אשת רוח מיוחדת ומרתקת זו).

המשתתפים האחרים בכנס הראשון באו מתחומי עיסוק מגוונים. שלום (הוא הקפיד לכתוב שולם) מנדלברויט (Szolem Mandelbrojt, 1899-1983) היה מגדולי המתמטיקאים במאה העשרים. יליד ורשה, בן למשפחה מתבוללת ומשכילה. בשלב

26 יהודי אוויניון והמחוז (Comtat Venaissin) נקראו לעתים "יהודי האפיפיור" וייצגו מסורת יהודית מפוארת שנשמרה בייחודיותה משך מאות בשנים אך עברו תהליך התבוללות מואץ בעקבות המהפכה הצרפתית.

27 Eliane Amado Levy-Valensi: *Les niveaux de l'être: La connaissance et le mal*, Presses Universitaires de France, Paris, 1962. הספר מוקדש לזכר אמה שנרצחה באושוויץ.

מוקדם בחייו גילה עניין מיוחד במתמטיקה ובן 20 עבר תחילה לאוקראינה כדי ללמוד – כתלמיד יחיד – אצל סרגיי ברנשטיין. לאחר שנה היגר לצרפת, שם למד ברנשטיין עצמו שנים אחדות לפני כן. הוא התיידד עם ואהל ועם המשורר פייר מורנוז' והיה לתלמידו של ז'אק הדמרט בקולג' דה פרנס. לאחר שקיבל דוקטורט ב-1923, קיבל אזרחות צרפתית ב-1926 וירש את מקומו של הדמרט כבעל קתדרה למתמטיקה ב-1938. בזמן השואה הוא ברח עם אשתו ובנו ליוסטון בטקסס שם המשיך במחקריו ובפירומו. אחרי המלחמה שב לצרפת והמשיך בפעילותו המדעית עד מותו ב-1983.²⁸

פייר מורנוז' (Pierre Morhange 1901-1972) היה פילוסוף וסופר יהודי שעיקר יצירתו הושפעה מזיכרון השואה. ז'רום לינדון (Jérôme Lindon 1925-2001) היה מנהלה של ההוצאה לאור Les éditions de Minuit בגיל 23 ופעל רבות לפרסום של דמויות מרכזיות בעולם הרוח בצרפת. בין הסופרים שקידם נמנים סמואל בקט, מרגריט דיראס וקלוד סימון וכן הפילוסופים ז'אק דרידה ומישל סר והסוציולוג פייר בורדייה. בין השאר הקים את ספריית "אלף" לספרים עם תכנים יהודיים. כן השתתף הפילוסוף חוקר אפלטון פייר מקסים שוהל (Pierre Maxime Schuhl, 1902-1984), מחשובי המורים לפילוסופיה בזמנו וראש החוג לפילוסופיה בסורבון, שגם כיהן כנשיא האיגוד ללימודי יהדות בצרפת.

תקציר הידיעה מלמנת את שמות כל המשתתפים בכנס, שב-1959 הפך ל"כנס האינטלקטואלים היהודים בצרפת", סידרה שרבים רבים הוזמנו ליטול בה חלק: רבנים (נושאי תפקידים רשמיים ואחרים), מחנכים, ואינטלקטואלים, לצד אורחים שאינם בני ברית. כנסים אלו היו לבימה חשובה וייחודית ודמויות רבות ביהדות צרפת מצאו בה נתיב שהחלו לצעוד בו גם אם לימים המשיכו כל אחד בדרכו הוא.

הכנס הראשון: התודעה היהודית

מלכתחילה היה ברור לפלג שכרי להתמודד עם רוח הזמן עליו להסתייע במיטב האינטלקטואלים היהודים המחויבים לתודעה היהודית. כאן המקום לציין את ייחודה של צרפת בנוף העולם המערבי: החל במאה שש עשרה, אפשר להצביע על התעצמותו

28 פרופ' שולם מנדלברויט היה דודו של פרופ' בנואה מנדלברוט (1924-) Benoit Mandelbrot, המזוהה עם תורת הפרקטלים (Fractal theory). בנואה פרסם ביוגרפיה על דודו בצורת ראיון מקיף איתו, המתאר בצבעים חדים ובשפה נהירה הן את אוירת הבית שגדל בו הן את תרומתו למתמטיקה המודרנית. ר' Souvenirs à bâtons rompus de Szolem Mandelbrojt, Cahier du séminaire d'histoire des mathématiques, 6 (1985), p 1-40. recueillis en 1970 et préparés par Benoît Mandelbrot,

של מעמד האינטלקטואלים בחברה הכללית בצרפת. מעמד זה חורג במידה משמעותית מזה של עמיתיהם בשאר ארצות אירופה, ולמותר לציין שאין זו קביעה שיפוטית באשר לאיכות מפעלם. רבים עמדו על ייחוד זה של האינטלקטואלים בצרפת לצד השפעתם הממשית על מהלכים מרכזיים בתולדות ארצם ועמם. הדבר מסביר הן את כוח המשיכה שהיה לצרפת בעיני יהודים בקהילות שונות במזרח ובמערב ואינטלקטואלים רבים בכללם, הן את מעמדם הייחודי של אינטלקטואלים יהודים בקהילה היהודית בצרפת, השונה ממעמד המסורתי של רבנים ותלמידי חכמים, אף כי יתכן קשר בין הדברים. כך או כך, דמויות כגון אדולף כרמיה (Adolphe Crémieux 1796-1880) וברנאר לזר (Bernard Lazare 1865-1903) במאה הי"ט, רנה קאסן (René Cassin 1887-1976) במאה העשרים ורבים אחרים, חורגות בהשפעתן על הקהילה היהודית והכללית בצרפת. במובנים רבים דמויות כמו ז'יל איזק ואדמונד פלג המשיכו בכיוון זה, אם כי תוך רצון לחדד את התוכן היהודי של מורשתם. הכנס ב-1957 היה צעד משמעותי בכיוון זה.

בהרצאת הפתיחה שלו – היחידה שהספיק לתת בכנסים – סקר פלג ביעף את כל ההיסטוריה היהודית מן המקרא ועד בן-גוריון וביקש להדגיש את המכנה המשותף לכל התקופות: התפיסה היהודית שלפיה בכוח האדם לעצב את גורלו והסירוב העקשני לוותר על כך מול מציאות דטרמיניסטית או אפילו החלטה אלוהית.

אתם מכירים את סיפור החטא הקדמון. הדבר המדהים בסיפור זה הוא שהאדם במעשיו מכריח את אלוהים לשנות את הבריאה. באמצעות חטאו האדם פועל בתוך הבריאה. הוא מביא חידוש, או לכל הפחות אלוהים הוא אשר מביא חידוש בשל פעילות האדם. והנה בסיפור זה הפעילות מתחדשת תדיר. מתקבל הרושם כאילו אלוהים מגיב ליוזמות האדם [...] ²⁹

כבר כאן מבקש פלג להדגיש – ודווקא בחלק הפחות מחמיא – את יכולת האדם לעצב את הבריאה כולה. בניגוד לאתוס הנוצרי, שסיפור החטא הקדמון מקבל בו בדיעבד את משמעותו העמוקה והעגומה שהאדם כאדם אינו יכול לגאול את עצמו או לעצב את גורלו, ואין לאלוהים ברירה אלא "לרדת" לעולם ולגאול אותו ואת העולם מתוך התנכרות וייסורים של האדם שאותו בא לגאול. פלג, שהיטיב להכיר את המסורת הנוצרית, ביקש להראות את היהדות דווקא כאנטיטזה לנצרות. ³⁰ גישה זו

29 ר' 5-6 La conscience juive, ibid., pp.

30 פלג חיבר ספרים על דמויות במקרא ובהן משה, דוד, שלמה ועוד. כותרות הספרים הללו תמיד דומות: "משהודודו שלמה מסופר מפי החכמים". לבד מהספרים הללו הוא כתב גם ספר על "ישו מסופר מפי היהודי הנווד" שכן במסורת הנוצרית הפך היהודי ל"נווד נצחי" בשל

היא שהינחתה את קריאתו בפרקים אחרים בתנ"ך ובהיסטוריה היהודית בכלל. כך הוא תוהה מדוע אלוהים בוחר באברהם גם אם היה צדיק וישר, הרי באותה תקופה היה מלך צדיק וישר בארץ בדמות מלכיצדק. הוא מדגיש תחילה את העובדה שאברהם היה גר "ותפקידם של הזרים מאוד משמעותי בתנ"ך", ובוחר את ייעודו הכפול של אברהם:

(א) לרשת את הארץ

(ב) להיות לברכה לכל עמי העולם

הוא אינו מרחיב בעניין אולם דומה שכוונתו ברורה: מצד אחד אברהם בתור גר, בתור זר שמגיע לארץ, לא יתייחס אליה כאל דבר מובן מאליו. לרשת את הארץ משמע לבנות בה חברה מסוימת, חברה בעלת ייעוד ולא רק חברה שמתארגנת בה מערכת אזרחית שנועדה למנוע מבני האדם לטרף אחד את השני כזאבים ביער. אולם מעבר לכך יש ייעוד נוסף: לזכור מאין באת ולהיות לברכה לחברה שצמחת בה ולחברות אחרות. לא רק להיות exister או אם לדייק Sein במובניה של הפילוסופיה שהיתה בשנות החמישים בשיא פריחתה, והדגישה – בעיקר בכתביו של נושא דגלה מרטין היידגר – את המאבק שבעצם החתירה לשרידות העצמי, כי אם לחיות, לתת חיים לזולת, ולצקת כך משמעות לחיים.

הנה כי כן, בקריאה תמה לכאורה של סיפורי מקרא הידועים ברובם לקהל הרחב, פלג מבקש להציע חלופה אינטלקטואלית הגותית לאחת הגישות הפילוסופיות הרווחות ביותר בתקופתו. כיוון זה לא היה בלעדי לפלג ואומץ גם בידי דוברים אחרים בכנס, ולימים גם בכנסים שבאו בעקבותיו.

דוגמה אחרת לגישה שאפיינה את השיח בכנס זה אפשר למצוא בהצגתו של אנדרה נהר. הנושא שבחר למה שכוונה כבר אז "קריאה מקראית" היה "קין והבל". לא היתה זו בחירה מקרית. תריסר שנים אחרי סוף מלחמת העולם השנייה ושואת יהודי אירופה התחיל אז העולם האינטלקטואלי לאזור אומץ ולשאול את עצמו כיצד יכלה טרגדיה כזו להתרחש. בדברי ההקדמה, אחרי שהיפנה את המשתתפים אל הטקסט המקראי בפרק ד' של ספר בראשית, הוסיף נהר:

[...] אין אפוא בפרק זה שני גיבורים, יש שלושה; אין כאן שני משתתפים בטרגדיה המתרחשת כי אם שלושה. שני הגיבורים העיקריים הם כמובן קין והבל, אבל יש שלישי וזהו אלוהים. אלוהים מעורב בדרמה. הוא נושא בה באחריות, ויש להבחין בראש ובראשונה בנוכחות אלוהים לצד קין והבל בדרמה הזאת.³¹

אי מוכנותו להכיר במשיחיותו של ישו. ר' Jesus raconté par le juif errant, Editions Albin Michel, Paris, 1953.

31 La Conscience Juive. Textes des trois premiers Colloques d'Intellectuels Juifs de '71 Langue Française, ibid., p: 35. (ההדגשה שלי, ש"ו).

דבריו של נהר נועזים ביותר. כשאנו באים לקרוא את סיפורם של קין והבל, אנו קוראים את סיפור האלימות בעולם. מתמיד שאלו בני אדם את עצמם מה המקור לאלימות בעולם, אולם ב-1957 היתה לשאלה משמעות תהומית (במובן המילולי של המושג תהום). בניגוד לתשובתו האקזיסטנציאליסטית של אלבר קאמי בפתח "המיתוס של סזיפוס" – שאילו היו השמים עונים לשאלות שהאדם שואל את עצמו על הווייתו, או מאידך גיסא אם לא היה האדם שואל את עצמו כלל, כי אז לא היתה שאלה זו אבסורד. ברם המצב שונה ועל כן האבסורד הוא תוצאת השאלות האינסופיות שהאדם שואל את עצמו ולעולם נשארות ללא מענה. מבחינת קאמי האבסורד נגזר מ"דיקנותם של השמים". נהר סבור לעומתו שהמקרא או דבר אלוהים מדבר אמנם על אחריות האדם לאלימות בעולם, אבל בר כבד נזכרת גם אחריות האלוהים: בכך שחנן את האדם בבחירה חופשית או מסיבה אחרת. האלימות היא מכל מקום נגזרת של כל המציאות, כולל זו של מחולל המציאות ובוראה כלומר הקב"ה. אך אם אמנם האדם נמצא נוכח אלוהים, הוא נמצא בראש ובראשונה מול זולתו. כיצד יכולה להתרחש האלימות בין בני האדם? גם לשאלה זו תשובתו של נהר אינה קלה וגם כאן הוא בוחר בדרך הקשה של ראיית האדם כאחראי למעשיו. כאשר ההיסטוריה היא בידי האדם – היא מתאפיינת באלימות. הכל אלימות. קין הורג את הבל: לפנינו שני בני אדם החיים זה לצד זה והאחד קם על חברו והורגו.

כאשר בני אדם שולטים בהיסטוריה ויכולים לעצב אותה, הרי הדבר המרכזי שהם יוצרים הוא המוות. הבל, האדם הראשון שמת, לא מת מוות טבעי, גם לא מזקנה או ממחלה, הבל נרצח בידי אחיו. הוא רצה לחיות והוא הומת בידי אחיו.³²

נהר שואל בהמשך מי הם קין והבל, מה הם מייצגים? מה הסיבה לכך שקין הרג את הבל? כדי לענות על שאלות אלה הוא פונה אל הצעות מהצעות שונות שעולם המדרש והפרשנות היהודית לדורותיה מציע. הוא נדרש להצעת פילון – מדובר בעימות בין הטוב שמייצג הבל לרע שמייצג קין. זוהי לדעת נהר הרחבת הקריאה הגנוסטית: כאשר "האדם ידע את חוה אשתו" היא כבר נשאה ברחמה את קין, שהוא אפוא בנו של הנחש על כל המשתמע מכך. קריאה זו אינה מותירה לקין, המגלם את הרע, אפשרות להימלט ממנו.

32 La Conscience Juive. *Textes des trois premiers Colloques d'Intellectuels Juifs de Langue Française*, *ibid.*, p: 37. הרברים המופיעים להלן על גישתו של נהר ותגובתו של לוינס, הופיעו בשינויים קלים במאמרי על תרומתם של נהר ולוינס לכנסים של האינטלקטואלים היהודיים בצרפת בכרך שיצא במלאת עשור לפטירת נהר. ר' שמואל ויגודה: "על תרומתם של אנדרה נהר ועמנואל לוינס לכינוסים של האינטלקטואלים היהודיים בצרפת", *כנצח בעתות של שינוי* – אנדרה נהר וההגות היהודית הצרפתית לאחר השואה, עורך: יהודע עמיר, הוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, ירושלים, 2005, עמ' 59-71.

קריאה אחרת רואה את קין והבל כמייצגים את האדם הזכאי והאדם החייב. בסופו של דבר, נהר בוחר להתמקד בגישה של חז"ל וחכמי המדרש. זו מכונה בפיו "הפשטה ביותר והטראגית ביותר"³³. העימות בפרק ד' הוא עימות בין אחים, מלחמת אחים.³⁴ האדם מתעמת עם אדם דווקא בשל היותם אחים. האחוה היא גם ייעוד נפלא של האדם אך בה בשעה גם מקור כישלוננו.

מתי הופכת אחווה לכישלון, נהר שואל. ראשית הוא מזכיר כי בסיפור המקראי, הבל אינו אומר מלה. לעומת קין המרבה בדבור בולטת שתיקתו המוחלטת של הבל. הוא רואה בשתיקה ביטוי לכך ששיח בין אחים הוא באופן מהותי שיח של חירשים, וככזה הוא הרה אסון. כשאחד האחים תופס את הבימה כולה עד כי אין בה עוד מקום לאח השני או אז תמה התקשורת ואין כאן אלא מונולוג של אדם אחד במקום דיאלוג אמיתי בין שניים. זוהי הטרגדיה שהתורה מבקשת לספר לנו. יש תקווה לאדם רק כל עוד הוא יכול להכיר בזולתו ולנסות להידבר עמו. כשהוא דורש ממנו רק להקשיב ולציית, אין עוד מצב אנושי אלא מצב קמאי של "כל דאלים גבר". זהו עולם חסר תקווה.

בסוף ההרצאה של נהר התקיים דיון בין המשתתפים. וכך אמר לוינס:

אחד הדברים היותר חזקים שנאמרו הוא שהחטא נובע מכך ששני בני האדם בסיפור זה הם אחים. האחוה מופיעה פה כגורם מפריד ולא כגורם מאחד. האיחוד אינו טבעי, הוא יעד שצריך להשיג. האחוה הטבעית היא מלחמה. כל המלחמות הן מלחמות אחים. רעיון זה מנחה את כל מהלך ההיסטוריה. יש לנו כאן קין והבל. באנושות שלאחר המבול יש יצחק וישמעאל, יעקב ועשיו ותמיד מופיעה בחירת האחד על חשבון השני. תמיד בוחרים את הצעיר על פני המבוגר. יש בכך כדי להאיר דברים רבים על ראשיתו של ישראל. המשך

33 שם, עמ' 38.

34 הגם שנהר קובע בפשטות כי זו עמדתם של חז"ל לא ברור מהו המקור שהוא מכוון אליו. ייתכן שמדובר בדברי מדרש תנחומא הבאים שיש בהם יותר מרמז לעניין האחוה כעומדת במוקד המחלוקת בין קין והבל כמו גם לאחריותו של הבל: "ויש אומרים שאמר קין להבל נחלק העולם, א"ל הן, נטל הבל צאנו וקין אדמה לעבוד, והתנו ביניהם שלא יהא על זה כלום כשנטל הבל את צאנו התחיל לרעות את הצאן וקין רודף אחריו מהר לבקעה ומבקעה להר עד שנתאחזו זה בזה ונצח הבל אל קין ונפל תחתיו, וכשראה קין כך התחיל ציוח הבל אחי אל תעשה בי רעה, ורחם עליו והניחו ועמד והרגו שנאמר ויקם קין מכלל שנפל, כיון שהרגו אמר אברח מפני אבי ואמי שאין מבקשין אותו אלא ממני שאין אחד בעולם אלא אני והוא מיד נגלה עליו הקב"ה א"ל מפני אבותיך אתה יכול לברוח מפני אין אתה יכול לברוח שנאמר (ירמיהו, כ"ג כ"ד) אם יסתר איש במסתרים ואני לא אראנו, א"ל אי הבל אחיך" (מדרש תנחומא (ורשא) פרשת בראשית סימן ט, ההדגשה שלי, ש"ו); ור' עוד מדרש הגדול, בראשית ד', פרשיות ח'–י'.

הדברים הוא מיעקב ליוסף. עד אז יש תמיד מאבק, בחירת אח אחד לרעת האחר. יש אברהם יצחק ויעקב. אין עוד ישראל. ישראל מתחיל עם שנים עשר האחים. אחד עשר אחים מתנגדים לחזרת הבחירה: די לנו – הם אומרים – לראות שאח אחד שורד ומנצח את האחרים. אנו רוצים שכולם ישרדו ואיתם האנושות כולה. מכירת יוסף פירושה מחאת האחים נגד התחרותיות, נגד ניצחון האחד לרעת האחרים. ישראל מתחיל ברגע שמחפשים פתרון לעימות בין האחים. לפיכך ישראל הוא הרגע שבו האחוה הרוחנית מחליפה את האחוה הטבעית שהיא אחווה מסכסכת.³⁵

דברי נהר מעוגנים במדרשים שונים על ספר בראשית, מתוך ניסיון מתמיד לדלות את משמעותו העכשווית של הטקסט העתיק. כשבעקבות המדרש הוא קובע שההיסטוריה המסורה בידי בני אדם היא כולה אלימות הוא קורא תיגר על אחת מיסודות התפיסה החברתית המודרנית, זו של היגל וממשיכיו, המאשרים אמנם את האלימות והמוות בתהליך ההיסטורי, אך מדגישים דווקא את ההיסטוריה כתהליך המביא איתו התקדמות מן הפרימיטיבי אל המפותח, הווי אומר כתהליך חיובי המביא לשכלול המין האנושי. כדי להסיר כל ספק מלב שומעיו הוא מוסיף כי קריאת הטקסט הזה היא טרגית בכך ש"אנו עדיין בתקופה זו ושאנו בעצמנו קין והבל".³⁶ שבעה דורות אחרי קין למך מצוי עדיין במה שהוא מכנה "פסיכוזה של אלימות", ודומה כי בכך הוא רומז למחצית השנייה של המאה העשרים שאותה פסיכוזה לא פגה בה ולא כהתה. הבל לא רצה למות הוא רצה לחיות כשם שיהודי אירופה, הצוענים וגם קורבנותיו של סטלין, חללי מלחמת האחים בספרד לא רצו למות; כולם רצו לחיות אולם כמו הבל הם נהרגו. נהר לא שאל במפורש אולם דומה כי שאלתו כלפי היגל כמו מובנת מאליה: האם אפשר לומר כי המאה העשרים על זוועותיה במערב ובמזרח יכולה להיחשב כשכלול של המין האנושי? האמנם יש בה התקדמות המונחית על פי התבונה? דומה כי גם התייחסותו לשתיקתו של הבל נועדה להזכיר לשומעיו את העובדה שקורבנות האלימות בעת החדשה לא זכו אף הם להשמיע את קולם. דומה כי העולם עדיין מעדיף לשמוע לקולם של בעלי הכוח ולא מוכן להטות אוזן לשמוע את הקול החרשי הבוקע מגרונם החנוק של אלה המאוימים באותה אלימות, וכך מאפשר לאיום זה להתממש כפי שקרה בחריפות חסרת תקדים במאה העשרים. בעיני נהר המקרא מדבר אפוא אל האדם מבעד להיסטוריה ומזמין אותו להפיק לקחים משמעותיים.

דברי תגובתו יצא לוינס מדבריו של נהר והוסיף עליהם נופך משלו: האחוה אינה

35 ר' שם עמ' 49-50 (ההדגשות שלי, ש"ו).

36 שם, עמ' 37.

בבחינת נתון טבעי. יש להשיגה, והדרך להשגתה אינה סוגה בשושנים. האחוה הזמינה, הביולוגית אינה אלא אלימות. האחוה הנתונה, הקמאית, זקוקה למעין סובלימציה. גם כשתהליך זה של סובלימציה מורכב, מסובך ועושה רושם שהוא רווי מתחים מיותרים, כפי שקורה בסיפור יוסף ואחיו, הוא מהווה לפי לוינס, התקדמות של ממש לעבר מה שהוא מכנה "אחוה רוחנית" שהיא ורק היא תוכל לעמוד לו לאדם לאורך ההיסטוריה. לוינס מכנה בשם "ישראל" אותה התקדמות, אותה שאיפה לאחוה אנושית, לאנושיות מושגת ולא נתונה. במקום אחר הוא מכנה את ישראל "האנושות שהגיעה לבגרותה".³⁷ לוינס מפרש את ההגעה לבגרות כתודעת אחריות. על יסוד דבריו של לוינס אפשר להציע קריאה שונה במקצת: אנושות שהגיעה לתודעת הצורך לעבור ממצב נתון למצב מושג, מאחוה נתונה לאחוה רוחנית. ילדות מאופיינת בקבלת הנתון כנתון. בגרות לעומתה מתאפיינת במודעות למאמץ הדרוש כדי לעבור מהנתון הגולמי אל המושג הנרכש, השונה לעתים תכלית השוני מהנתון הגולמי.

קשה שלא לחוש בהערה קצרה זו את גלגולי המחלוקת של לוינס עם היידגר. את היידגר מעסיקה ההוויה, לכל היותר היש הקונקרטי – מעין בבואה של אותה ההוויה בין שמדובר בגרסתו הכללית ובין שמדובר בגרסתו התודעתית הווי אומר באדם. היידגר מקפיד שלא לקרוא לאדם במלה הגרמנית Mensch אלא בניאולוגיזם פרי עטו³⁸ – Dasein (בתרגום מילולי "היות פה"), כלומר הוויה המודעת להשלכתה ולסופיותה כמו גם לזיקתה אל ההוויה הכללית. במשנתו של היידגר מעמדם של מושגים כגון הראוי, המושג, וכיו"ב זניח לעומת הדגש העיקרי בהגדרה של היש וההוויה.

לוינס לעומתו אינו רואה בהוויה את נקודת המוצא, כי אם דווקא את הופעת האחר המתניצב בזורתו מול העצמי ומצווה עליו "לא תרצח", או באופן חיובי לדאוג לכל מחסוריו. ההוויה חשובה, אולם לוינס אינו מוכן לראות בה על כל גלגוליה את חזות הכל. הוא מעדיף להתמקד דווקא בראוי, במה שהאדם יכול לחולל. הוא אינו רואה את האדם כעומד, כהיות־פה, חסר אונים נוכח ההוויה ומתייחד בין שאר הישים רק בעצם תודעת עמידתו. האדם אינו רק "היות פה" אלא ישות המודעת לעצמה בראש ובראשונה מתוך הופעתו של הזולת על התביעה האתית שבהופעה זו, לא תביעה עיונית יש להדגיש כי אם תביעה מעשית ביותר, עמידת האדם מול ההוויה כקדוא, השואף לשנותה, לעצב אותה ולשפרה. סימן ההיכר של האדם בא לידי ביטוי עילאי דווקא באי קבלת הנתון. בכמה מקומות לוינס מדגיש את קדימותה של התביעה

37 ר' Emmanuel Levinas: *Du sacré au saint*, Editions de Minuit, Paris 1977, p:18

38 מושג Dasein מופיע כבר אצל הוגים לפני היידגר כמובן של היות כאן. ברם, היידגר ביקש לשוות למושג זה משמעות חדשה המתייחסת להוויה האנושית בזיקת אל העולם. למעשה מושג זה מהווה מעין ציר מרכזי בספרו המרכזי של היידגר "הוויה וזמן" (Sein und Zeit).

האתית, לא רק כהכרה ראשונית אלא כמציאות ראשונית. הוא מכנה בשם "ישראל" את הנכונות להיענות לאותו אתגר אתי.

בשיעורו בעניין קין והבל הפתיע נהר באומרו – "באחוה נמצאת בעיית האדם"; הוא הסביר: כשהאחוה היא כזו שרק אחד האחים מדבר ונוצר ביניהם שיח של חרשים – אין זו אחווה עוד כי אם מונולוג ומרגע זה ואילך "אין עוד אלא אדם אחד, לא שני אחים זה מול זה". בהסתמכו על דבריו אלה של נהר הציע לוינס הבחנה אחרת, רדיקלית יותר: החטא לא נובע מאחוה שאינה אחווה כשאין בין האחים דו שיח של ממש, אלא החטא הוא דווקא בכך שהאחוה היא אכן אחווה. החטא הוא בכך שקין והבל מסתפקים באחוה הקיומית, הקמאית, הנתונה להם בעצם העובדה שנולדו לאותם הורים, ואינם שואפים להגיע אל אחווה מסוג אחר, שלוינס מכנה "אחוה רוחנית". אמנם בתפיסה ההיידגריאנית אין מקום לאחוה מסוג אחר מזו הנתונה לאדם כחלק מהווייתו, אך השלמה זו עם המציאות הנתונה היא הנקודה שדרכו של לוינס נפרדת בה מזו של היידגר. הערעור של לוינס על היידגר אינו נקודתי כי אם עקרוני. לוינס מחדד את המעבר בין תקופת האבות לבין תקופת ישראל: ישראל מתאפיין בהתנגדותו לכך ש"האחד שורר ומנצח את האחרים" וברצונו כי "כולם יינצלו ואיתם האנושות כולה". האבות כיחידים בלטו אמנם באי השלמתם עם המציאות הסובבת אותם: אברהם בהתגייסותו להציל את לוט במלחמת המלכים; יצחק בהתעקשותו לחפור מחדש את הבארות שחפר אברהם אביו, כלומר את האפשרות לחיים; ויעקב בהיאבקו עם המלאך, כלומר במאבק עם האינסוף על ההוויה. אלו רק דוגמאות אחדות שעליהן מוסיף הכתוב עצמו ובעקבותיו עולם המדרש לסוגיו עוד כהנה וכהנה. אולם דומה, כי במישור המשפחתי, בתוך הבית היתה עדיין השלמה עם מצב שבו האחד שורר והדבר בא על חשבון אחריו. ישראל מתחיל באותו שלב שבו אין השלמה כזו עוד. חרף המתחים המגיעים עד כדי זריקת אח אחד לבור, יש לראות – לפי לוינס – את הדברים בהקשרם הרחב, כלומר בחתירה לאפשר לכל האחים הישרדות והמשכיות משמעותית. לוינס אינו מצדיק את התנהגות האחים כלפי יוסף, אך רואה מעבר למעשה זה את אי ההשלמה עם מצב "נתון", "הווייתי", שהאחד נבחר על חשבון הכלל. מעשה האחים נתפס כזעקת מחאה שממנה מתחילה אחווה אחרת, לא נתונה אלא מושגת.

ההרצאה השלישית מהארבע בכנס הראשון היתה של ולדימיר יענקלביץ', בכותרת "היהדות, בעיה פנימית"³⁹. הרצאה זו כאחרות שנשא יענקלביץ' בכנסים הבאים, לא היתה באה לעולם כלל ועיקר אלמלא התקיים הכנס. במובן זה לפנינו דברי

39 Vladimir Jankélévitch: "Le Judaïsme, problème intérieur" in *La Conscience Juive*. Textes 71
 כדאי; des trois premiers Colloques d'Intellectuels Juifs de Langue Française, ibid., pp:54-62
 לעיין בפרוטוקול הדיון שהתפתח בעקבות ההרצאה ומופיע בהמשך, עמ' 62-79.

אחד מחשובי הפילוסופים במאה העשרים, שכרכים אחרים לא גדל באווירה יהודית ולכתחילה לא הירבה לפנות אל הצד היהודי בחייו והכנסים של האינטלקטואלים היהודיים היו בסיס לכך שיתן את דעתו על משמעות היהדות עבורו וכתב דברים מאלפים בחשיבותם, כמו גם ביופיים ובפשטותם.

הרצאתו נפתחה בהערות אישיות. הוא סיפר כי זמן קצר לפני הכנס נסע לישראל וביקר גם בקיבוצים, וחש במסר שלא נאמר במפורש אבל כמו הדהד בכל מפגש עם חלוצי המדינה הצעירה:

עשו כמונו, בואו אלינו, הצטרפו אלינו. מבחינתם התשובה לבעיה הפנימית של היהדות ברורה. נסו לדבר אל חברי קיבוץ בנגב על בעיותיו של קירקגור או פקא או פרוסט – יש בכך מהמגוחך.⁴⁰

החלוצים אינם מעיזים לומר דברים במפורש. אך מבטם ושמא כל הווייתם אומרים ליהודי העולם כי הפתרון לבעיה היהודית נמצא סוף סוף. הוא כאן, בהישג יד, בהפרחת השממה, בבניין הארץ שגלינו ממנה. 'יענקלביץ' היטיב לקלוט את המסר ועוד בטרם השיב ולו לעצמו אם לקבל את ההזמנה אם לאו, הוא חש שאין זה ראוי להטריד את האנשים הללו בבעיות הזהות היהודית שלו ושל אחרים שביטאו אותה כל אחד בדרכו. דומה שהזמנתו של ידידו ושכנו פלג להשתתף בכנס שמחה אותו בין השאר כי היא סיפקה מסגרת שאיפשרה לו לתת תשובה לעצמו ולשכמותו, גם אם זו בסופו של דבר רק מעצימה את המבוכה: ברור לו שלא ייענה להזמנה; ברור לו שקשריו עם התרבות הצרפתית שגדל בה כה עמוקים, שהחלטה לנתקם תהיה בבחינת "חוסר כנות ואף קלות ראש";⁴¹ אבל מעבר לכך הוא חש אי נוחות בפשטנות שבפתרון הציוני.

הערה אחרת נגעה לתחושה שהיהדות מעוררת בעיה אישית והצניעות מחייבת שלא לדון ברבים בבעיה אישית. מכאן, עיקר המאמר מוקדש לניסיון להגדיר את הבעיה האישית שקיימת מעצם היות אדם יהודי – לא בעיני החוק, לא בעיני האנטישמי, כי אם באותו "דבר שמהותו היא בהיותו לא ניתן להגדרה".⁴²

יש אחרות מבנית ייחודית ליהודים. אותה תכונה לא מוגדרת של יהודי, באי היותו נוכח כלי-כולו, לעולם נעדר צד כלשהו – יש בנו ודאות לא ודאית שאיננו יכולים להתכחש לה. ברצוני להנכיח כאן אותה אחרות. כל אדם הוא אמנם

40 שם, עמ' 54.

41 שם, שם.

42 שם, עמ' 55.

אחר מעצמו, ולאמיתו של דבר אינו אדם כי אם בזכות יכולתו להיות מחוץ לעצמו ומעבר לעצמו. לעולם אין הוא מתמצה בהגדרת עצמו ולעולם הוא יכול לעלות על גדות נוכחותו העכשווית. ברם היהודי נעדר מעצמו פעמיים ובכך יכולים היינו לומר שהוא אדם פראקסלנס. פעמיים אדם. פעמיים יותר אנושי מאדם אחר בגין אותה יכולת להיות נעדר מעצמו ואחר מעצמו. אין האדם אדם אלא בגין העובדה שבכל רגע הוא הופך למה שהוא, ועל כן הוא לעולם אחר. אך יש בהיות יהודי עוד רכיב של אחרות, זה החומק מכל ניסיון להגדירו. אנו, התובעים את יהדותנו, המבקשים לגלותה מחדש בתוכנו בממד המהותי שבה, מוחים כשמגדירים אותנו בהגדרה זו של יהודי; אנו סבורים שאחד מסימני ההיכר של האנטישמי הוא ביחסו אל היהודי כאל יהודי ובהתעקשותו להתייחס אליו רק כאל יהודי. מסימני ההיכר של האנטישמיות הוא הרצון לסגור את היהודי במצרי יהדותו ובהגדרתו באמצעות היהדות – אותה יהדות שאנו תובעים. כיצד יתכן שאנטישמים שהולכים אפוא בכיוון שלנו בהשימם אותנו כיהודים, אינם מכירים כלל וכלל את מהות היהדות? היה עליהם להיות ידידינו הטובים – ובכל זאת האנטישמים הם אנטישמים באופן עמוק, ערמומי, מקיאוליסטי, שטני נאמר, בסרובם להכיר בתו ההיכר המובהק של הרוח היהודית, שאינה מתגדרת ביהודיותה בהיותה גם אחרת מעצמה. זה הדבר שהאנטישמים מבקשים למנוע מאתנו: לא להיות רק עצמנו. ערמומיותם המקיאוליסטית היא בסגירותו של היהודי.⁴³

אף שבצניעותו נמנע יענקלביץ' מלהתפלמס עם החלוצים שפגש בקיבוצי הנגב והעריך עד מאוד, דומה שמעבר לטיעון הפורמלי בדבר קשריו האינטלקטואליים העמוקים עם התרבות הצרפתית המונעים ממנו לנתק את קשריו עם ארץ זו שנולד בה וחי בה את חייו, יש כאן התייחסות עמוקה לסוגיה המרכזית המעסיקה אותו: לא מיהו יהודי (סוגיה משפטית פורמלית) אלא מהו יהודי – מה מאפיין אותו מבחינה מהותית? תשובתו מרתקת: יהודי הוא מי שהוא ועוד משהו. זאת ועוד, הוא מי שהוא אך לעולם אינו מי שהוא ובד בבד הוא גם עוד משהו; המשהו הזה אינו ברור וחומק מכל הגדרה משפטית או תיוג עיתונאי כזה או אחר. אולם אותו משהו ברור וחשוב מעין כמותו. אכן יענקלביץ' מדגיש כי כל אדם מוגדר בעצם העובדה שהוא הופך תדיר למה שהוא. הרקליטית זו, השייכת לכל אדם באשר הוא אדם, דומה שהיהודי הוא דבר מה נוסף. דבר מה שכאמור לא ניתן להגדרה פורמלית כזו או אחרת, הוא "עוד" ובמובן זה הוא "עולה על גדות עצמותו". מציאות זו, גם אם היא חומקת מהגדרה פורמלית, כה חזקה

עד שהיא יוצרת פרדוקס קשה. מצד אחד היהודי מבקש להיות יהודי ותובע שיכירו ביהדותו כאיפיון מכונן של קיומו, ומצד שני כל ניסיון לתחום אותו בד' אמותיה של יהדותו בלבד מעיד על יחס אנטישמי כלפיו שכן יש בה מיניה וביה סירוב להכיר בכך שהוא אמנם יהודי אך בד בבד הוא גם דבר מה נוסף.

למה בדיוק מתכוון 'יענקלביץ' בדברו על תכונתו האופיינית של היהודי – היותו נוכח ונעדר, היותו דבר מה נוסף מעבר להתהוות המגדירה כל אדם באשר הוא? התשובה נעוצה עמוק בהגותו של אותו פילוסוף חשוב, שלמרכה הצער כמעט אינו ידוע מחוץ לגבולות צרפת – ושמה אף בה. 'יענקלביץ' טבע את המושג "je ne sais quoi": מילולית משמעותו "איני יודע מה", והביטוי הישראלי "איזשהו משהו" מקרב אותנו במקצת אל כוונתו המקורית. בניגוד למסורת פילוסופית המבקשת להגדיר את המציאות לכל רכיביה בדיוקנות מרבית, 'יענקלביץ' מדבר על אותן חוויות, על אותם צדדים במציאות האנושית שתמיד חומקים מהגדרה; לא בגלל חוסר יכולתו לקלוע במילותיו אל המטרה, לכוון למיתאם מרבי בין מסמן למסומן, אלא משום שדברים, תחושות וחוויות מסוימים פשוט אינם נלכדים במילים המבקשות לכלוא אותם. מאידך, דומה שברור שה'דבר הזה' ה"איזשהו משהו" הזה אכן קיים. לעתים קרובות אלה הם מהדברים היותר משמעותיים לאדם המתבונן בעצמו בעומק ובכנות.⁴⁴ כך קורה גם במקרה זה כאשר ל"איזשהו משהו היהודי" שיענקלביץ' מדבר עליו במה שיכול להיראות בעיני חסידי הפילוסופיות הדייקניות כחסידי שפינוזה או נאמני הפילוסופיה האנליטית כהתבטאות שלומיאליט, אך בעצם מבטא דבר מה אמיתי שיהודי המוכן ויכול לבחינה עצמית מעמיקה וכנה אכן יגלה כאחד המאפיינים היותר משמעותיים בהווייתו כיהודי. ליענקלביץ' אין ספק שכשם שאותו "איזשהו משהו" קיים לגבי כל אדם באשר הוא אדם, כך קיים "איזשהו משהו יהודי" הייחודי ליהודי באשר הוא יהודי. וכשם שהדבר חומק באופן שיטתי מכל ניסיונות ההגדרה, כך גם באשר לניסיונות הרבים להגדיר את הייחוד היהודי מבחינה משפטית או תיאולוגית. 'יענקלביץ' מטעים:

תוספת זו שקשה להודות בקיומה, שחומקת מההגדרה המשפטית ועולה על גדות כל הגדרה שהיא מעין רקע עמוק של הווייתנו, אין כל אפשרות שלא לכנותה בשם מיסטית.⁴⁵

44 Vladimir Jankélévitch: *Le Je-ne-sais quoi et le Presque-rien. Vol 1: La manière et l'occasion*, Editions du Seuil, Paris, 1980. היה מן הראוי להרחיב כמושג זה שחשיבותו גדולה בהרבה מן המושג עצמו כמו שיענקלביץ' עצמו מסביר בהקדמה לספר הנ"ל, ברם הדבר זוקק מאמר שלם לעצמו, וחורג אפוא מן המסגרת הנוכחית. אני מקווה להקדיש מחקר נפרד להגותו היהודית של יענקלביץ' ושם להרחיב על הזיקה בין מושג זה בפילוסופיה הכללית שלו לבין אותו מושג במאמרים המעטים שהקדיש לעיוניו ביהדות.

45 Vladimir Jankélévitch: "Le Judaïsme, problème intérieur" in *La Conscience Juive*. 75 Textes des trois premiers Colloques d'Intellectuels Juifs de Langue Française, ibid., p: 56.

יש להדגיש: יענקלביץ' הוא פילוסוף רציונלי מובהק ודווקא בשל כך הצעתו להכיר באותו "איזשהו משהו" מעניינת, שהרי לו היה מדובר במיסטיקן לא היה בכך כל חידוש. זאת ועוד, למושג 'מיסטי' היתה בשנת 1957 תהודה שונה מזו שיש לו בעידן שהניו-אייג' והפוסט-מודרניזם, קירבוהו מאוד ליכולת השמיעה של האדם בן זמנו. יענקלביץ' משתמש אפוא באופן רציונלי במושג מיסטי כדי לבטא דבר מה החומק מגבולות הרציונליזם אך חייב לקבל את משמעותו בזיקה אליו.

האנטישמיות אכן חשים היטב באותו "מטען חורג" שיהודים נושאים עימם. מבחינה זו הם מגדירים אותנו על דרך השלילה, שכן מבחינתם אותו "מטען חורג" הוא המטען היחיד של היהודי, ובזה הוא שונה מכל אדם. על כן גישתם שטנית וכפי שיענקלביץ' מכנה אותה "מקיאוליסטית". בהמשך המאמר הוא שואל את עצמו מה יכולה להיות הגדרת החיובית של אותו "איזשהו משהו יהודי". גם כאן תשובתו מעניינת ביותר:

בכל מקום שהם חיים בו היהודים מגלמים אותו עיקרון של "דבר מה אחר". ניסינו להגדיר "תוספת" זו כאלבי, כאחרות, כמיאון להיגדר. במובן זה היהודים הנם – או צריכים להיות – בעבור האחרים, פתיחות אל האחרות. בהיותם אחרים מעצמם הם אפוא בעבור מי שהנם רק הם עצמם – והיכולים בקלות רבה להתבודד ולהתנוון בעצמיותם זו – הזמנה לחריגה. הם מייצגים אפוא עיקרון פורה של היפתחות ותנועה; מתפקידם בין השאר לעורר בכל מקום עניין בזר. אכן, בכל מקום שהוא נמצא בו, עיני היהודי מופנות כלפי חוץ. הוא מתעניין בדבר מה אחר. עניין זה שיש ליהודי בזר כה טבעי, עד שבאו אליו בטענה נגד הקוסמופוליטיות שלו, בלי להבין שזהו עיקרון פורה המגן כל אדם מקרתנות מסתגרת – היהודים שהם עצמם תנועה, שבורחים תדיר מעצמם, הנם בעבור אומות העולם תנועה מעוררת חשד, אולם בד בבד היא מאפשרת לבני האדם אותה תנועתיות חיונית, מהותית למצב האנושי.⁴⁶

יענקלביץ' זהיר בצניעות המאפיינת אותו שלא לזהות את מה שהוא עצמו הבחין כחומק מכל זיהוי, ברם אותו "איזשהו משהו יהודי" מוזר ובלתי מזוהה מצביע בניתוח של יענקלביץ' על כיוון אחר, על היפתחות שהיא כה חיונית עבור כל אדם. לפתח כל תרבות, גם זו העשירה ביותר, רובצת נטייה של התנוונות. ההיפתחות אל האחר אינה עשיית חסד אלא אפשרות בריאה של התחדשות פנימית מתוך בחינת פרספקטיבה חדשה. הצורך באותה התחדשות גם אם הוא חיוני אינו מובן מאליו. קיימת נטייה להסתגרות, להסתפקות בעצמי ויענקלביץ' מזהה ב"איזשהו משהו היהודי" הקשוב

תדיר לרחשים שבחוץ מעין תזכורת לכל אדם להתגבר על הנטייה השמרנית והזמנה להעזיז ולהקשיב לקולות שבחוץ ובעזרתם לנוע אל העתיד. האם בכך עונה יענקלביץ' לקריאה האילמת של החלוצים שפגש בביקורו במדינת ישראל הצעירה? האם הוא מזהה אינטואיטיבית סכנה האורבת לחזון הציוני, של הסתגרות והסתפקות בעצמי, של היות מוגדר וסופי גם אם שונה מעמים אחרים, ולכן אנטיטטי לאפשרות מצד היהודי להציב בכל דור ובכל מקום דגם אחר המאתגר קיום שבע-עצמו? האין דברי יענקלביץ' מהדהדים את דבריו של הוגה דעות יהודי אחר במאה העשרים, פרנץ רוזנצוויג? רוזנצוויג ראה את עם ישראל כעל-זמני ועל-ארצי היכול ככזה לאתגר את עצמו ואת שכניו. וכך הוא כותב בהתייחסו אל הזיקה שבין עם ישראל למולדתו:

[...] ולעם הוא נעשה, הן בדמדומי ימי קדמותו והן לימים לאורה המלא של ההיסטוריה, בגלות, תחילה במצרים, ולאחר מכן בבבל. ואילו המכורה, זו שאומה מאומות העולם תוקעת בה את משכנה ואת מחרשתה, עד שכמעט היא שוכחת ש'היות עם' משמעה משהוא נוסף לשיבה על ארמתה – לעם עולם לא ניתנה מעולם מורשה במובן זה; אינו זוכה להיוושן בארץ.⁴⁷

איני בטוח שיענקלביץ' הכיר את הכוכב של רוזנצוויג. אולם דווקא בשל כך הקירבה הגדולה בין שתי התפיסות מרתקת במיוחד. רבים טענו כנגד רוזנצוויג שספק אם היה כותב את הדברים לו חי עוד עשרים שנה והיה עד לשואה ולזוועותיה. אך דווקא יענקלביץ' שחי את השואה ובעקבותיה נתן גט כריתות להגות הגרמנית שלא עמדה בפרץ, אמר וכתב דברים דומים להפליא על עם ישראל כבואו לבחון את הייחוד היהודי לאחר הקמת מדינת ישראל.

הרצאותיהם של פלג, נהר ויענקלביץ' התמקדו כל אחת בנושא אחר. אולם דומה שכל אחד מהם ביקש לבחון את משמעות היהדות לאדם המודרני, במחצית השנייה של המאה העשרים, שתוהה על משמעות היותו יהודי אחרי השואה. לאחר כל אחת מההרצאות התקיים דיון ועיון בפרוטוקולים מלמד שאנשי רוח יהודים דגולים בפועלם האקדמי והאינטלקטואלי שנמנעו בדרך כלל מלהתייחס ליהדותם מצאו בכנסים מסגרת שאיפשרה להם להתבטא בנושא. המפגש שהתקיים במאי 1957 במקום צנוע בפרבר מערבי של פריס היה אמור להפגיש פחות מחמישים איש. בפועל הגיעו למעלה משלוש מאות, בעיקר צעירים, ואותתו בכך לפלג ולחבריו שרבים מכפי שחשבו מתחבטים בשאלת זהותם היהודית ומתחקים אחר משמעותה. המארגנים ידעו

47 ר' פרנץ רוזנצוויג: כוכב הגאולה, תרגום: י' עמיר, הוצאת ביאליק, ירושלים, תש"ל, עמ' 325.

לקרוא את המסר וגייסו את החטיבה הצרפתית של הקונגרס היהודי העולמי לספק את המשאבים שהיו עתידיים להפוך את המפגש החד פעמי למסורת של ממש, ולא עוד אלא דאגו שדברי ימי הכנסים יירשמו בסיוע של קרן הזיכרון לתרבות יהודית בניו יורק ויעמדו לרשות מי שלא יכלו להגיע.⁴⁸ כך הביאו דור שלם של צעירים וצעירות פחות לגלות משמעות במה שנראה להם ספיח מיותר בהווייתם. עד כה טרם נערך מחקר שיטתי ומקיף על תוכן הכנסים הללו. מאמר זה המתמקד רק בכנס הראשון מבקש להבליט את עושרם של הכנסים שהחל משנת 1959 הפכו לאירוע שנתי ומשך יובל, עד 2007, תרמו תרומה ייחודית לקהילה היהודית בצרפת, ויכולים להיות לדגם גם מחוצה לה.

48 תחילה רוכזו דברי הכנסים בספר שיצא לאור לאחר כמה שנים. למן שלהי שנות השבעים, כשהכנסים משכו אליהם עוד ועוד משתתפים וגם הדרישה לאפשר למי שלא יכלו להגיע לקרוא את תוכן ההרצאות והדיונים, החלו הספרים לצאת לאור במהלך השנה שאחרי כל כנס. בסך הכל יצאו קרוב לשלושים ספרים.

המשתתפים בחלק העברי

יולי אדלשטיין – בוגר עמיתי ירושלים. מכהן כשר ההסברה והתפוצות וכשר הממונה על רשות השידור. היה מסורב עלייה בכרית המועצות לשעבר, ונשא שלוש שנות מאסר בגולאג בגין פעילות ציונית. עם שחרורו, בעקבות מאבק בין-לאומי, עלה לארץ. כאן עבד בכמה מוסדות חינוך והיה ממייסדי מפלגת ישראל בעלייה. בשנים 1996-1999 כיהן כשר הקליטה, ובשנים 2001-2003 כיהן כסגן שר הקליטה ועמד בראש השדולה למען הגולן בכנסת. כן כיהן כסגן יו"ר הכנסת וכיו"ר השדולה לפתרון סוגיית הגיור.

חנן אלכסנדר – פרופסור מן המניין בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה ומכהן בה כראש המרכז לחינוך יהודי ובית הספר לתלמידי חו"ל. עמית בכיר במכון ון ליר בירושלים. מכהן כפרופסור אורח לחינוך וללימודי ישראל באוניברסיטת קליפורניה בברקלי ולימד בכמה מוסדות להשכלה גבוהה יוקרתיים אחרים, בהם אוניברסיטת קליפורניה בלוס אנג'לס, בית המדרש לרבנים באמריקה ואוניברסיטת בר אילן. אלכסנדר מתמחה בפילוסופיה של החינוך. ספרו: Education and the Spiritual Quest: Reclaiming Goodness זכה ב־The National Jewish Book Award 2002.

אמי בוגנים – בוגר עמיתי ירושלים. ממקימי בית הספר למנהיגות חינוכית ומנהל. קודם לעלייתו עסק בחינוך היהודי בצרפת. עד לאחרונה ניהל את היחידה למחקר ופיתוח במחלקה לחינוך יהודי-ציוני של הסוכנות היהודית. חוקר וסופר, הכותב בצרפתית ובעברית. מאמרו "פגישה עם מחנך" הוא הפרק הראשון בספר על פועלו של שלמה פוקס שייצא לאור בקרוב.

ארי בורשטיין – בוגר עמיתי ירושלים. בעל תואר דוקטור במחשבת ישראל מהאוניברסיטה העברית בירושלים. הוסמך לרבנות במכון שכטר ללימודי היהדות. חוקר במרכז לחינוך יהודי באוניברסיטת חיפה ומלמד מחשבת ישראל במכון שכטר ובמרכז הבין-תחומי בהרצליה. מכהן כרב הקהילה הקונסרבטיבית "שבת אחים" בשכונת גילה, בירושלים. פרסם מאמרים רבים בנושא פילוסופיה וחינוך יהודי

ולאחרונה ראה אור ספרו "תיקון העולם לאחר השואה: הפילוסופיה של אמיל פקנהיים", בהוצאת מוסד ביאליק ומכון ליאו בק.

שמואל בן הלל – בוגר עמיתי ירושלים. עסק בהכשרת כוח אדם ובתפקידי ניהול שונים בחינוך היהודי. משמש מנכ"ל של קבוצת טלוס בע"מ, חברת ייעוץ ישראלית המתמחה בשירותים מקצועיים בפיתוח החינוך בעבור ממשלות זרות, במימנם של מוסדות פיננסיים בינלאומיים.

גילה בן-הר – בוגרת בית הספר למנהיגות חינוכית. במסגרת זו עסקה בחקר מגמות ביזור ומירכוז מערכת החינוך ובחקר מקומה של מערכת החינוך ברשות המקומית. ניהלה כמה מערכות חינוך, בהן מינהל החינוך, התרבות והספורט של עיריית תל אביב-יפו, והובילה את תכנון מדיניות החינוך בעיר ואת יישומה. בחמש השנים האחרונות מכהנת כמנכ"לית המרכז לטכנולוגיה חינוכית, גוף מוביל בפיתוח תכנים מודפסים ודיגיטליים להוראה, למידה והערכה.

נריה גוטל – בוגר בית הספר למנהיגות חינוכית. נשיא המכללה האקדמית לחינוך אורות ישראל ופרופסור לחינוך באוניברסיטת בר אילן. רכש השכלה תורנית בשיבות קול תורה ומרכז הרב, מוסמך לרבנות ובעל כושר רב עיר. בעל תואר דוקטור לתלמוד מהאוניברסיטה העברית בירושלים. שלושת ספריו זיכוהו בפרסים: "השתנות הטבעים בהלכה" (תשנ"ה); מכותבי ראי"ה (תש"ס); "חדשים גם ישנים: בנתיבי משנתו ההלכתית-הגותית של הרב קוק" (תשס"ה). כן פרסם למעלה מ-370 מאמרים, מחקריים רבניים ופובליציסטיים, במגוון רחב יריעה של נושאים.

אביטל דרמון – בוגרת בית הספר למנהיגות חינוכית. מנהלת בית הספר למנהיגות חינוכית בשנים 1998-2001. בעלת תואר דוקטור ותעודת הוראה בבילוגיה מהאוניברסיטה העברית בירושלים. מנהלת את הזמה למחקר יישומי בחינוך, מיזם משותף לאקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך ויד הנדיב. ניהלה את היחידה לפיתוח מורים באוניברסיטה העברית בירושלים. בעבר מורה לבילוגיה בבתי ספר בירושלים, הקימה וניהלה את המרכז הארצי למורי בילוגיה וכיהנה בוועדות מקצועיות של משרד החינוך להוראת בילוגיה ומדעים ובוועדת משנה של ועדת דברת' לנושא מורים. נאמנה בקרן אבי חי.

שמואל ויגודה – בוגר עמיתי ירושלים. בעל תואר דוקטור במחשבת ישראל מהאוניברסיטה העברית בירושלים. ניהל את בית הספר היברו-אקדמי במונטריאול,

קנדה. שימש חוקר בכיר במכון מנדל והיה שותף להקמת תכניות להכשרת כוח אדם בכיר בקהילה החינוכית החרדית בצפון אמריקה. בשנים 1995-2006 עמד בראש "מכללת יעקב הרצוג" ומכהן כראש החוג למחשבת ישראל בה. יזם את הקמת בית המדרש הגבוה לנשים במגדל עוז ואת תכנית ההכשרה להוראה בו. מ-2003 חוקר במכון ון ליר בירושלים ומנהל אקדמי של שתי תכניות בו. פרסם מאמרים בפילוסופיה ובהגות יהודית בת זמננו וכותב ספר על הגותו של עמנואל לוינס.

עפר זהבי – בוגר בית הספר למנהיגות חינוכית. בעל תואר דוקטור בפזיקה ממכון וייצמן למדע ובוגר קורס מנהלים בבית הספר לעובדי הוראה בכירים של משרד החינוך. מנהל בית ספר יסודי לתלמידים עם לקויות למידה במסגרת ארגון בית אקשטיין.

מיכל חמו-לוטם – בוגרת בית הספר למנהיגות חינוכית. כרופאת ילדים ייסדה את ארגון "בטרם" לבטיחות ילדים. מכהנת כמנכ"לית אלכ"א בג'וינט ישראל, ומנהלת האגף לחברה אזרחית, פילנתרופיה והתנדבות. במסגרת תפקידה בג'וינט היא עוסקת בהובלת שינוי מדיד, מכוון חזון בתחומי החברה האזרחית והממשל.

אבי כצמן – חבר סגל מכון מנדל למנהיגות ועורך סדרת הספרים "מראי מקום", המשותפת לקרן מנדל ולכתר ספרים והעוסקת בחינוך יהודי ובזהות יהודית וישראלית. ערך ספרים רבים, בהם (יחד עם ד"ר דניאל מרום) המהדורה העברית של "מדברים חזון – הזמנה לדיון בתכלית החינוך היהודי", ופרסם מאמרים במגוון תחומים בכתבי עת ובספרים בישראל ובחול. עד לאחרונה לימד בחוג ללשון עברית באוניברסיטה העברית בירושלים והיה עיתונאי בהארץ. כצמן מנחה תכנית אירוח בקול ישראל.

ליה לאור – בוגרת בית הספר למנהיגות חינוכית. כיהנה כסגנית מנהלת בית הספר. בעלת תואר דוקטור במוזיקולוגיה ומכהנת כמרצה בכירה וכראש תכנית התואר השני בחינוך מוזיקלי בבית הספר ללימודים מתקדמים במכללת לוינסקי. לאור עוסקת בפיתוח מנהיגות וקידום יזמות בתחום החינוך המוזיקלי במערכת החינוך בישראל. בתפקידה כמרכזת ועדת תכנית הלימודים במוזיקה של משרד החינוך, יסדה וערכה את מפתח – כתב עת למורי המוזיקה. כחוקרת, פרסמה מאמרים בעיתונים מובילים והרצתה בכנסים בין לאומיים בנושאי היסטוריה ופילוסופיה של החינוך המוזיקלי, הכשרת מורים ופיתוח זהות מקצועית ומנהיגות בקרב מורי המוזיקה.

יוני מזרחי – בוגר בית הספר למנהיגות חינוכית. בעל תואר דוקטור באנתרופולוגיה מאוניברסיטת הארוורד בארצות הברית. מרצה בכיר בחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה

במכללה האקדמית עמק יזרעאל וחבר סגל במכון מנדל למנהיגות. בשנים 2007-2008 שימש עמית מחקר בנושאי ממשל זמין (e-Government) במכון לטכנולוגיה וחברה בבית הספר למוסמכים במנהל עסקים באוניברסיטת תל אביב. עוסק באנתרופולוגיה יישומית באפריקה ובקריביים.

דניאל מרום – בוגר עמיתי ירושלים. בעל תואר דוקטור בחינוך מהאוניברסיטה העברית בירושלים. ניהל את היחידה לפיתוח חזון בחינוך במכון מנדל למנהיגות. מרום הוא עורך שותף של "מדברים חזון: הזמנה לדיון בתכלית החינוך היהודי". הוא פיתח הדגמות לספר בשדה חינוך הישראלי והיהודי והכשיר מנהיגי חינוך בפיתוח חינוך מונחה חזון. כן יזם ופרסם את "שיח מלב המבוכה: קולות והדים ממפגש בין תרבותי בבית ספר שבחמופת" ואת "מילת השבוע: תרבות עברית לגיל הרך". פרסם מחקרים על חזונם החינוכי של הוגים ציוניים, בהם בן-ציון דינור, יחזקאל קויפמן, הוראס קאלן ומרדכי שלו.

הרב דוד פוקס – אחיו הצעיר של שלמה (סימור) פוקס. גדל בשיקגו, ארצות הברית, ולמד בחינוך הכללי בד בבד בבית מדרש לתורה (Hebrew Theological College), והוסמך שם לרבנות. עלה לישראל ב-1957 ושמרנה עשרה שנה שימש ר"מ (רב מחנך) בישיבה התיכונית בני עקיבא "נתיב מאיר" בירושלים. המשיך כר"מ בבית מדרש מר"ץ להכשרת מורים במבשרת ציון, כשלושים וחמש שנה. במקביל לימד גם במכללה ירושלים לבנות. בחמש השנים האחרונות עומד בראש בית מדרש "לפניהם", שמטרתו לשפר את הוראת לימודי קודש בחינוך העל-יסודי.

רות קלדרון – בוגרת בית הספר למנהיגות חינוכית. בעלת תואר דוקטור בתלמוד מהאוניברסיטה העברית בירושלים. מייסדת ויו"ר עלמא, בית לתרבות עברית בתל אביב, ועלמא ניו יורק. מייסדת בית המדרש אלול בירושלים. כלת פרס אבי חי, ערכה והגישה את תכנית הטלוויזיה "החדר", שנלמדו בה בחברותא טקסטים עבריים קלסיים. ספרה "השוק, הבית, הלב" (2001) מציע קריאה אישית באגדות תלמודיות.

ישראל שורק – בוגר בית הספר למנהיגות חינוכית. שימש דיקן העמיתים בבית הספר למנהיגות חינוכית, וניהל את התכנית לפיתוח מנהיגות חינוכית בצה"ל במכון מנדל למנהיגות. עומד בראש מכון "במחשבה תחילה" לפילוסופיה ולחקר הפרקטיקה. לימד פילוסופיה ופילוסופיה של החינוך באוניברסיטה העברית בירושלים ועסק בהכשרת מורים לפילוסופיה. שורק יסד וערך את כתב העת "אפורמלי" לסוגיות חברה ומנהיגות שהופץ לכל מנהלי בתי הספר בישראל.