

מתחים תובעניים בהוראת תרבות ישראל

תקציר: תוכניות הלימוד החדשות בתחום תרבות ישראל מהוות שינוי מבורך למורים ולתלמידים כאחד. אולם, כאשר תוכניות אלו הן בעלות גוון אקלקטי ו"ידידותי", יש חשש להזנחת שני ערכים חשובים ובעלי פוטנציאל להשפעה חינוכית: גדולה ותמימות. המאמר מנתח את המתחים הרעיוניים בין שני ערכים אלו לבין רוח התוכניות החדשות. הכותב רואה חשיבות ופוריות במודעות למתחים אלו ובהתמודדות עמם במסגרת הוראת תרבות ישראל.

מילות מפתח: תרבות ישראל, מחשבת ישראל, אקלקטיות, רלוונטיות, חינוך לגדולה, תמימות שניה.

מאז נרצח ראש הממשלה, יצחק רבין, אנו עדים לתנופה מסוימת ולשינוי כיוון בעיסוק החילוני במקורות היהדות. יותר ויותר "בתי מדרש חילוניים" נפתחים ותופסים מקום כהצעה לשיח מעודן של בירורי זהות, ערכים ומשמעות. במקביל, מאז דו"ח שנהר מתרחש שינוי בתוכניות הלימוד בנושאי יהדות במערכת החינוך הממלכתי. תוכניות הלימוד נעשות אקלקטיות יותר ודיסציפלינריות פחות, ומכילות תכנים שאמורים להיות קרובים יותר לעולמם של התלמידים. הניסיון להיות "רלוונטי" בהוראת מקורות יהודיים, ובכך "ליידד" את המקורות ללומדיהם, תפס את מקומו הן במסגרות הלימוד הבלתי פורמליות והן במערכת החינוך גופה.

בהתייחס לשינוי מבורך ופורה זה, ברצוני להצביע על שני מוקדים של מתח רעיוני, פרשני ופדגוגי, המהותיים, לעניות דעתי, להוראת תרבות ישראל, ואשר עלינו – העוסקים במלאכה עדינה זו – מוטל להיזהר שלא לאבדם בתוך התנועה התרבותית שבה אנו נוטלים חלק. המתח הראשון קשור בבירור מטרותיו ואמצעיו של החינוך לתרבות בכלל, והמתח השני קשור במטרותיו של חינוך האופי והאישיות האינדיבידואליים. שני מוקדי המתח נוצרים כאשר אנו מציבים מול הכיוון החדש שהוזכר למעלה, שני ערכים תובעניים: **גדולה ותמימות**.

אלו הם שני ערכים משלימים: ערך הגדולה מסמן את האפשרות להעמיד מרכז מכונן למכלול החינוך התרבותי, ערך התמימות מסמן את האפשרות להעמיד את מכלול חינוך האופי והאישיות על יסוד יחיד ופשוט. אפשר וערכים אלו נשמעים כיום אנכרוניסטיים, פרי תפישות עולם ושיטות חינוך שעבר זמנן. בלי להתדיין עם טענה זו, אומר רק שלדעתי חינוך לגדולה ולתמימות אינו זהה בהכרח לחינוך שמרני, קרנני ואנטי־דמוקרטי. הנחתי היא שאם ניקח ברצינות את שני הערכים הללו, ונחשוב באופן לא שמרני, נוכל לבחון לאן מועדות פניה של הוראת תרבות ישראל בלבושה החדש, ולשאול מהו האופק שאליו היא מכוונת את הלומדים. אנסה לעשות זאת כאן בקצרה.

ולאחר התנצלות זו, אגש אל שני המוקדים:

1. החינוך לגדולה

"שאיפתנו היא לא פחות מאשר גדולה, המזמינה אליה את כולם ושייכת לכולנו. כלפיה כולנו לעיתים לא אמיתיים, פחדניים, חסרי אמונה, אבל לעולם אין אנו מיואשים לגמרי, ובכל רגע נתון אנו מכריעים לעשות את שלנו. זהו גם המצע היחיד שעליו יכולים כל בני אנוש להיפגש. אילו אנקדוטות של כל אדם אנו רוצים לשמוע או לקרוא? רק את הטוב ביותר. בוודאי לא את אלו שבהן הוא ירד לדרגה של קהות חושים או פריצות, אלא את אלו שבהן הוא מתעלה מעבר לכל תחרות בכך שהוא נענה לאותו אור שזרח עליו לברו".

ר. ו. אמרסון¹

חינוך לגדולה הינו חשיפת הלומד לאפשרות של התעלות אנושית דרך היכרות מעמיקה ככל שניתן עם דמויות גדולות ויצירות גדולות שהותירה לנו המורשת התרבותית והדתית. הדמויות והיצירות הגדולות מציבות בפני המורים והתלמידים רף גבוה של חשיבה, דיבור ומעשה. מופת של חוכמה וסגולה טובה, שמהווה צד שכנגד לתרבות ההמונים הנזילה והדינמית, הנתונה לתנודות השוק ולמאבקי הכוח השוטפים. הנחת היסוד היא שהיכולת להזדהות עם גדולה ואף לממשה במידה כלשהי, היא נחלתו האישית של כל תלמיד ותלמיד, כאדם שנברא בצלם אלוהים.

איני רוצה להיכנס כאן לתהייה פוליטית-תרבותית מתבקשת: מי קובע מי הם האנשים הגדולים שלנו ומה הן היצירות הגדולות שלנו? למי הסמכות? ומדוע לו ולא לאחר? מהם הקריטריונים? אלו הן כמובן שאלות חשובות המציבות קשיים, אך לענייננו הן שאלות מסדר שני. בראש ובראשונה נשאל כל מחנך: האם אתה בכלל מציב לך כמטרה את החינוך לגדולה? ורק לאחר מכן: מהי הגדולה בשבילך? ומי הם האנשים הגדולים עבורך? על כך ניתן כמובן להתווכח. שכן, כפי שאמר ליאו שטראוס: "גדולי המוחות אינם מקשה אחת, ואין הם אומרים אותם הדברים בנושאים החשובים ביותר".²

אולם עצם קיומם של חילוקי הדעות אינו מבטל את הערך העצמי שיש לגדולה כמנוף חינוכי להשכנת ערכים ולתיקון המידות. הנקודה המכרעת בעיני היא להכיר, בראש ובראשונה, בנחיצותו של החינוך לגדולה, ולבנות את המסגרות המתאימות לכך במערכת. כאן אין מקום לשום תירוץ בסגנון: "זה לא מתאים לתלמידים של זמננו ולא למצב הסמכות שבו נמצאים כיום המורים, ההורים והמקורות הקלאסיים", שכן ניתן להשיב ולומר שמצב זה, עליו מלינים

1. The Complete Works of Ralph Waldo Emerson – Volume VIII – Letters and Social Aims

(1876) מתוך "Greatness" בתרגום חופשי שלי.

2. ליאו שטראוס, מהו חינוך ליברלי, תכלת, סתיו התשס"ה, עמ' 111.

השכם והערב, נובע בין השאר גם מהפיחות בערכה של הגדולה במערכות החינוך והתרבות שלנו. לכן, יפה דווקא עכשיו להעמיד עקרונות חינוך שמציבים היררכיה ברורה, לפחות במובן הרוחני והתרבותי.

דרישה כזו יוצרת תביעה לא פשוטה בפני הדרך החדשה, שכובשת לעצמה לאיטה הוראת תרבות ישראל. אתגר זה פועל בכמה מישורים:

המישור הראשון נוגע במבנה של תוכניות הלימוד. כאמור, סימן ההיכר הבולט של תוכניות הלימוד החדשות הינו שילוב אקלקטי של מקורות: קטע אגדה תלמודית, לצידו קטע הגות קצר, לצידו מאמר פובליציסטי, לצידו פתגם חוכמה, לצידו שיר נוער עכשווי וכו'. דווקא מתוך הערכה גדולה ליתרונות הפדגוגיים של שיטה זו, עלינו לשאול את עצמנו: באילו תנאים, אם בכלל, עשויה שיטה זו לעודד חינוך לגדולה? שהרי ז'אנר זה מכתיב מעצם מהותו הערפת ההתבוננות בערך הכללי ("צדק חברתי", "חירות", "אהבה") על פני מיקוד המבט ברמות ייחודית או בביטוי תרבותי ייחודי.

הלומד נחשף לאוסף של סוגיות כלליות לדיון, המורכבות מטענות, תחושות וביטויים הנוגעים בעניין כלשהו. לעולם אין שהות בידו להתעכב ולנשום את אוויר הפסגות, שלידן נעשו אותן הסוגיות אתגרים קשים ומשמעותיים, ולא נושא לשיחת סלון בלבד. לדעת, יש להכיר בכך שהאסטרטגיה של האוסף האקלקטי מסתירה מטעני תרבות לא פחות משהיא חושפת.

מישור שני נוגע במושג הרלוונטיות, כאסטרטגיה מובהקת של הגישה החדשה. לעיתים הרלוונטיות משמשת אמצעי בלבד לצורך הפנמת מושגים והקשרים, ולעיתים היא התכלית הפדגוגית העומדת לנגד עיני המורה או כותב התוכנית. הרצון להיות רלוונטי משקף את החשש שהחומרים הנלמדים יהיו מנותקים מעולמם של התלמידים. אלה יראו בהם מקורות השייכים לשדה אחר, זר, ולא יידעו לזהות את פוטנציאל ההשפעה שיש למקורות ולרעיונות הישנים, על ההקשרים והשאלות הניצבים בפניהם בחיים הממשיים והעכשוויים. אך האם שאיפה זו וחשש זה, אמיתיים וחשובים ככל שיהיו, לא עלולים ליצור גם מחסום כלשהו בפני האפשרות של חינוך לגדולה?

שהרי, מערכת ההקשרים התרבותיים, שהמורה עשוי לזהות כתוכן המרכיב את עולמו הפנימי של התלמיד, יכולה גם להכיל תפישת דמות אדם וערכים אסתטיים המנוגדים מעצם מהותם לקיומה של גדולה אנושית. האם ניתן לחנך לשקט באמצעות רעש? האם ניתן לחנך להרמוניה באמצעות אגרסיות אלימות? האם ניתן לחנך באמת ובתמים לאיכויות נעלות או לדמויות מופת באמצעות תרבות שוק המונית?

אין ספק שעלינו להתמודד עם סביבתם התרבותית של התלמידים. לא נוכל להשפיע על התלמיד ללא דיאלוג עמו על הסביבה המוכרת והמשמעותית לו. יחד עם זאת, עלינו לזכור שלא פעם המדיום, השפה ואופן השימוש בה, חזקים לעיתים מן המסר שהאדם מבקש להביע באמצעותם. לא פעם, במקום שהמדיום הערכני יהפוך להיות כלי לשימושו של "המסר החינוכי", הופך "המסר החינוכי" לתירוץ ולאישור ממסדי לחגיגת ניצחוננו ועצמאותו התרבותיים של המדיום הערכני.

מלבד זאת, הניסיונות החוזרים ונשנים לרלוונטיזציה של המקורות עלולים להיתפש על ידי התלמיד דווקא כרצון להחניף לו כבן נוער עכשווי, כבן תרבות ההמונים, או סתם כקליינט לא מרצה. יש לקחת בחשבון גם את האפשרות שתלמידים משתוקקים דווקא לפגוש בחוקיות אנושית ובערכים תרבותיים ואסתטיים מסוג אחר, ולא להיתקל שוב ושוב בעולמם המוכר והמתוחם.

מישור שלישי קשור במושג שהפך להיות לב לבן של רוב התפישות החינוכיות בנות זמננו, והוא הדיאלוג. מושג זה כבש את מקומו בשיח החינוכי העכשווי, בין השאר כתוצאה מההכרה בכך שבאמצעות התעלמות מן התלמיד כיצור חושב ומתבטא לא ניתן להנחיל חשיבה ביקורתית ואנטי־דוגמטית. יש סכנה גדולה לרמוקרטיה בחינוך לגדולה שנעשית באופן אינסטרומנטלי, כלומר, ברדוקציה של דמויות ויצירות המופת לאידיאולוגיה דוגמטית. אופן זה של חינוך מתנגד למעשה לגדולה עצמה, כיוון שזו הופכת להיות חיקוי בלבד, אישור של דוקטרינה, ומאבדת כל מקוריות, שהיא גם תנאי יסוד לחירות האישית.

תנאי בסיסי לגדולה הוא המקוריות. דמות המופת ויצירת המופת חייבות להיות ישויות תרבותיות מקוריות, החורגות בעצם גדולתן מכל טענה אידיאולוגית שניתן לייחס אליהן. זהו "הטוב ביותר" שאליו התכוון אמרסון.³

ואולם, העמדת הדיאלוג כדרישה מרכזית בתהליך החינוכי עלולה לבוא במחיר אובדן האפשרות לחינוך לגדולה. במיוחד אם בנוסף יש גם הנחות יסוד של שוויון פורמלי בתחום הרוח. שכן, אם האיש הגדול מבטא רק את נקודת מבטו שלו (הרלוונטיות אולי רק בהקשר של זמנה), אזי מדוע שלא נקבל כשווה ערך את גזר דינו של התלמיד, שזמנו אחר ונקודת מבטו שונה, כלפי אותה "גדולה" לכאורה, המוצגת לפניו? מה יגרום לתלמיד הדיאלוגי להיות קשוב לפעילות הלב הבלתי־רגילות של האיש הגדול ולתביעות הבלתי רגילות המופנות ממנו אל החיים הממשיים? איך משמרים, ברצינות אך לא בכפייה גסה, גובה רעיוני ורוחני בתנאים של שוויון אמונות ודעות?

אסור שהרעיון הדיאלוגי ימסמס מראש את האפשרות לפגוש את הגדולה כמקור של סמכות רוחנית. זהו קול שאסור להשתיקו, בוודאי לא מסיבות דוגמטיות. זו גם הדרך לדיאלוג משמעותי עם המקורות. כפי שתיאר זאת שטראוס: גדולי המוחות מייצרים מונולוגים. עלינו מוטל לנהל את השיחה עמם, להפוך את המונולוג לדיאלוג.⁴

3. לשם הבחירות אינני משתמש כאן במושג מרכזי אחר, שיש לו זיקה וקירבה גדולה למושג המקוריות – מושג האותנטיות. לאותנטיות משמעויות שונות, במיוחד בהקשרים חינוכיים, שלעיתים סותרות זו את זו. אין ספק שמושג האותנטיות, לפחות כפי שניתן ללמוד אותו מתוך תורתם של ניטשה והיידגר, קרוב מאוד לרעיון הגדולה של אמרסון. אולם מושג האותנטיות עבר מעין 'תרגום פסיכולוגי' בחוגים מסוימים עד כי נעשה כמעט זהה ל"תחושות שלי כאן ועכשיו", ובכך נחרק ממשמעותו המקורית עד לניגוד מוחלט אליה.

4. ליאו שטראוס, שם, עמ' 115.

2. תמימות ראשונה ושנייה

"...תמימות שאיננה תמימה, יושרה בלי סכלות, יושרה מוחלטת שפירושה גם ביקורת עצמית מוחלטת".

עמנואל לוינס⁵

המושג "התמימות השנייה" מתייחס לאפשרות של האדם המודרני הספקני והביקורתית, שהתחנך על ברכי המדע והתפישה ההיסטורית, לשוב אל האמונה התמה, בלי להתנכר למודרניותו. מושג זה שנהגה במאה ה-19 על ידי הפילוסוף הגרמני פטר ווסט, השתכן בהגות העברית באמצעות עקיבא ארנסט סימון,⁶ ולובן במאמרו של אהוד לוז, המנתח את המושג לאור מאמריו של סימון.⁷

בניגוד מוחלט ל"תמימות הראשונה", הילדית, פרי הבערות והראשוניות, התמימות השנייה קשורה להתפתחותה של התבונה הביקורתית עד לדרגה של הכרה בעצם גבולותיה ביכולתה לתת מענה לבעיות האדם. התמימות השנייה דורשת, אם כן, רמה אינטלקטואלית גבוהה. נדמה לי שבהקשר הדיון כאן, נכון להרחיב את משמעותו של מושג התמימות מעבר לתחומו האינטלקטואלי, ולהחיל אותו גם על המישור הנפשי הכללי, כתחושה אישית של אחרות, פשטות וצלילות ביחס למושא כלשהו, או ביחס לעצמי, בלא תלות הכרחית ביכולותיי האינטלקטואליות.

מושג זה, במשמעותו המורחבת, מאפשר לנו להעלות כאן את השאלה: באיזו מידה, אם בכלל, מעודדת הדרך החדשה בהוראת תרבות ישראל מודעות לאפשרותה של תמימות פוסט-ספקנית ופוסט-ביקורתית בקרב בני הנעורים?

כשאנו מעיינים בשאלה זו עלינו לקחת בחשבון כי הגישה האקלקטית וה"בית מדרשית" החדשה מכוונת, מהבחינה הפדגוגית, לשחרור ממצב של תמימות ראשונה אצל התלמידים. באופן גס נוכל להגדיר שני סוגים עיקריים של תמימות כזו בקרב התלמידים: חילונית ומסורתית. התמימות הראשונה החילונית מאופיינת בהנחות יסוד ספקניות ביחס למקורות, בלא ידע מספק אודותיהם. זוהי גישה ספקנית המטרימה כל רכישה אפשרית של ידע. גישה זו נולדה מתוך היחסות מוקדמת לעוברת קיומו של פולמוס תרבותי, חברתי ופוליטי ביחס למקורות, והיא גוררת אחריה באופן אוטומטי תחושת ניכור וספק בכל מפגש עם הפער הלשוני והתרבותי העולה מן המקורות.

הדרך החדשה בהוראת תרבות ישראל נותנת מענה פדגוגי לבעיה יסודית זו באמצעות שכנוע התלמידים ברלוונטיות של התכנים הנידונים במקורות לעולמם. התכנים העולים מן המקורות הנלמדים, מתגלים במהלך הלימוד כ"ידידותיים" וכמתאימים גם לתרבות החילונית

5. תשע קריאות תלמודיות, הוצאת שוקן 2001, עמ' 56.

6. עקיבא ארנסט סימון, "על התמימות השנייה", בתוך: האם עוד יהודים אנחנו?, תל-אביב תשמ"ג.

7. אהוד לוז, על התמימות השנייה, מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, ב, ד, תשמ"ג: עמ' 613-644.

העכשווית, ואינם מחייבים ניכור עצמי וויתור על עושר תרבותי. מענה שני לבעיה, שאף הוא נועד לגשר על הפער התרבותי הנ"ל, הינו מצבי דיאלוג בין התלמידים למקורות ובין התלמידים לבין עצמם, בתיווך המורה, סביב המקורות. באמצעות הדיאלוג, המקורות נעשים אמצעי לתקשורת ולא סיבה לנתק ולהבדל חברתי, תרבותי ופוליטי. כך נעקפת תחושת הניכור והספק, גם אם לא מתפוגגת, ומתאפשרת רכישת ידע וניכוסו שלא מתוך כפייה בלבד.

הדרך החדשה עשויה לפעול גם לשחרור מן התמימות הראשונה המסורתית.⁸ תמימות זו מאופיינת בגישה של אמון מלא, מורשת מבית אבא, באמת הנצחית של היהדות, עד כדי אימוץ עמדות דוגמטיות למדי, המצויות בסתירה גמורה עם אורח החיים התרבותי שאותו חי התלמיד בפועל. תלמיד כזה מוכן בכל רגע לקפוץ אל נצח האמונה, ובחזרה אל מין מצב של שיכחת האמונה, מעין כפירה זמנית. הדרך החדשה בהוראת תרבות ישראל עשויה להכריח תלמיד כזה לשים לב לעמדות, לגישות ולפרשנויות השונות, ולהשהות במקצת את הקפיצה האוטומטית אל המוחלט. הדגשת הרלוונטיות תדרוש ממנו לחפש הקשרים בין המקורות לעולם המוכר לו, והגישה הדיאלוגית תעודד אותו לשוחח עם התכנים ולנסות לנסח בבחירות ובסבירות את עמדתו שלו.

יוצא אפוא שהדרך החדשה מציעה מענה פדגוגי לשני סוגי התמימות הראשונה שציינתי, זו החילונית וזו המסורתית, וחותרת להשתחררות מן המצב הבוסרי שבו מצוי יחסם של חלק נכבד מתלמידי ישראל ביחס למקורות היהדות. ואולם, כדי לכוון באופן נכון את תוכניות הלימוד ואת דרכי הוראתן, עלינו לשוב ולשאול את השאלה: מה טיב הזיקה, אם בכלל, שהדרך החדשה מקיימת בהוראת תרבות ישראל עם אפשרות של תמימות שנייה, אשר מעבר לשלב ההתפכחות הראשונית ממצב של בערות בוסרית ואף דוגמטית?

האם מבעד לגודש האקלקטי של המקורות וגודש הדיונים הערכיים, בוקעת גם אפשרות של אחדות, צלילות ופשטות, בלא נסיגה אל המצב הראשוני הבוסרי? האם אין חשש שהמדיום החדש עלול לגדל לומד, שהתחכום אצלו גובר על פני יושר הדרך וצלילות הדעת? אקלקטיות בכל מחיר? רלוונטיות בכל מחיר? דיאלוג בכל מחיר? האין משנה פדגוגית כזו מחנכת את הלומד לשחק משחק בלתי תמים? להיות, כלשונו של שטראוס, 'מאלף אריות' או 'אמרגן' של המקורות, במקום לחתור לזכך את אישיותו ואת יחסו הפנימי לדברים? שאלות אלו, לעניות דעתי, צריכות לצוף לנגד עינינו כל אימת שאנו חוזרים ומשתלבים בכיוון הפדגוגי החדש והמבורך שהולך וכובש את מקומו. אלו הן קושיות תובעניות, משום שהן נוגעות בלב לבו של המעשה החינוכי.

העמדת החינוך לגדולה כמטרה ראויה מאפשרת לנו לבחון באופן ביקורתי את השתמעויותיו

8. שני סוגים כלליים אלה של תמימות ראשונה מופיעים לא פעם באופן פרדוקסאלי באותו תלמיד גופו; זהו תלמיד שמעריך את היהדות במיוחד במקומות בהם היא מופיעה לפניו זרה ומוזרה, ובדיוק בשל כך הוא גם חש מנוכר אליה.

של הכיוון הפדגוגי החדש כאופציה של חינוך לתרבות. העמדת התמימות השנייה כמצב ראוי לאישיותו של הלומד, מאפשרת לנו לבחון את הכיוון החדש בתור חינוך האופי והאישיות. שני הערכים יכולים וצריכים, לדעתי, לשמש משקל נגד לכללי השוק ולתרבות ההמונים, שמקומם בתוך מערכת החינוך שלנו הולך ומתעצם בהדרגה.

תרבות ישראל, כתחום לימוד המשלב חשיבה ביקורתית אודות הסביבה החברתית והתרבותית של התלמידים, יחד עם טיפוח הזיקה למקורות העתיקים ששרדו את מהמורות הזמן ושינויו, יכולה להוות מצע פורה לכך.

e-mail: Ayalon69@zahav.net.il