

מה בין "תרבות ישראל" ל"מחשבת ישראל": על הוראת מקורות יהדות בחינוך הממלכתי

תקציר: מקצוע הלימוד "תרבות ישראל" נכנס יותר ויותר למערכת החינוך הממלכתי, כאשר תחום זה עבר תמורות משמעותיות בחמש-עשרה השנים האחרונות. המאמר מנסה לאפיין את ייחודה של "תרבות ישראל" כגישת הוראה ומבחין בינה ובין "מחשבת ישראל" כדיסציפלינה במדעי הרוח וכגישת הוראה. עיקר ההבחנה: תרבות ישראל מדגישה את הצורך באוריינות, באוריינטציה ובתחושת שותפות בהוראת מקורות היהדות, ואילו למחשבת ישראל יש מטרות יומרניות יותר הן בתחום ההרמנויטי והן בתחום הפילוסופי.

מילות מפתח: תרבות ישראל, חינוך לתרבות, אוריינות, אוריינטציה, מחשבת ישראל, תרגום, מושגי ערך.

קרנו של המקצוע "תרבות ישראל" עולה לאחרונה במערכת החינוך. ועדה בראשות פרופ' בנימין איש-שלום, שמונתה על ידי שר החינוך ויו"ר המזכירות הפדגוגית, ניסחה מתווה חדש להוראת מקצוע "מורשת תרבות ישראל" (שהוא הכלאה של "מורשת" ו"תרבות ישראל") באופן מובנה לכיתות ו' עד ח', כבסיס לתוכנית עתידית שתכלול גם את כיתות ד', ה' ו-ט'. בחטיבה העליונה קיימת זה מכבר האפשרות לבחור את המקצועות "מחשבת ישראל" או "תורה שבע"פ" (המכונה לעיתים גם "משפט עברי").

עינינו הרואות כי תחום מקצועות היהדות שמות רבים לו, כינויים שונים העוקפים בדרכים שונות את השם המפורש "יהדות", בשל החשש המובן שלימודים אלו יצטיירו כלימודי דת, הנעשים במערכת החינוך הכללית בחסות המדינה החילונית הדמוקרטית הישראלית. אולם השמות והכינויים השונים אינם מכבסת מילים ריקות מתוכן. הם מעידים על ניסיונות כנים לניסוח גישת ההוראה שיכולה להתמודד באופן ראוי עם האתגר שמציבה בפנינו השאלה: "איזו תשתית תרבותית ייחודית תוקנה לתלמיד על ידי המערכת הממלכתית הישראלית?" מאחורי ההבדלים בין הגישות השונות יכולים להסתתר, מצד אחד, הבדלים בתפישת החינוך, בתפישת המדינה או בתפישת התרבות והדת, ומצד שני, גם הבדלים ממוקדים יותר הנוגעים באופן ישיר לשאלה: "מה צריך להתרחש בכיתה במהלך שיעור במקצועות היהדות?" ברצוני לעמוד כאן על שתיים מן הגישות, שלהערכתי זכו לפיתוח משמעותי במהלך חמש-עשרה השנים האחרונות, הן במשרד החינוך, והן בעבודתם של גופי מחקר והתווייה חינוכית,

כגון מרכז מילטון באוניברסיטה העברית ומכון הרטמן בירושלים. הגישות הללו הן: "תרבות ישראל" ו"מחשבת ישראל". אין בכוונתי לשרטט כאן את ההיסטוריה האטימולוגית והפוליטית של השמות הללו, אלא לנסות לאפיין את השדה שבו גישות אלו פועלות ואת התחומים והדגשים המיוחדים המובלטים בהן.

א. תרבות ישראל כחינוך לתרבות

תירבות פירושו עידון, עיבוד, כעיבוד האדמה (cultivation) שאינו אלא התוויה צורנית של הטבע כהכשרה לקראת התממשות אפשרית של יבול. מנקודת השקפה זו, חינוך לתרבות מצטייר לא רק כהפגשת הלומד עם תרבות מסוימת, אלא בראש ובראשונה כמתן אפשרות להתפתחותו העצמית של הלומד במסגרת אותה הוויה תרבותית. כלומר, התרבות אינה סט של מוצגים מעניינים שניתן להשקיף עליהם, כי אם מערכת כלי העידון והעיבוד המאפשרים את צמיחתו והתפתחותו של הלומד.¹

כאשר אנו מדברים על הוראת תרבות ישראל כמקרה פרטי של חינוך לתרבות, איננו מדברים כמובן רק על הוראת תרבות בכללה או על הוראת תרבויות באשר הן, אלא על הוראת אותה תרבות שהתלמיד עצמו משתייך אליה. מכאן, שעצם ההשתייכות לישראל, על כל נגזרותיה, מהווה, או צריכה להוות תוכן אינהרנטי בהוראתו של תחום זה, לא פחות מכל תוכן תרבותי אחר.

עלינו להבין, אם כן, את תרבות ישראל כתחום תוכן המכוון מצד אחד, להשבחת היחיד בתור יחיד, בלא תלות לכאורה בהקשרים הפרטיקולריים של תרבותו, ומצד שני, כתחום מכוון לעיסוק אינטנסיבי בהיבטיה השונים של ההשתייכות לישראל. צירוף זה עשוי אולי להיראות טריוויאלי, אך אינו כזה כלל ועיקר, משום שהוא דורש מאיתנו לבחון תדיר את המתאם בין התפישות האוניברסאליות שלנו לבין מכלול זיקותינו הפרטיקולאריות. דרישה מתמדת זו הינה הכוח החי המיוחד בהוראת תרבות ישראל, וממנה נובעים גם מטרותיה ודגשיה המיוחדים. ניתן לחלק את הבנת המושג "תרבות", בהקשרה של הוראת תרבות ישראל, לשלושה היבטים עיקריים, שהם בבחינת עמודי יסוד: אוריינטציה, אוריינות ושותפות. אנסה להבהיר היבטים אלו.

1. גישה בסיסית זו משותפת בבסיסה לשני צידי מתרס אינטלקטואליים. מחד, הפילוסוף ליאו שטראוס ("מהו חינוך הליברלי", תכלת 18, תשס"ה 2004) הרואה חינוך לתרבות כהשבחת השכל האנושי. מאידך, הסוציולוג קליפורד גירץ (פרשנות של תרבויות, כתר, ירושלים 1990) שלדידו דפוס התרבות מאפשרים לאדם "להיעשות אנושי, משמע, להיעשות אינדיבידואלי", ומקנים לחייו "צורה, סדר, טעם וכיוון" (עמ' 44). וראו גם: אריאל פיקאר, הוראת יהדות במערכת החינוך הישראלית, אלפיים 34, תש"ע 2009: עמ' 148-158.

היכולת לאפשר התפתחות עצמית של הלומד בתוך הוויה תרבותית מסוימת, מותנית בתחושה בסיסית של הלומד, כי קיימת זיקה רציפה כלשהי בין הווייתו העכשווית לבין העולם התרבותי המקיף אותו. אין זה נכון לתאר זיקה כזו כ"חיבור" או "התחברות", שכן לעיתים קרובות (ואולי אף ברוב זמני הלימוד) הלומד אינו חש "מחובר", ועם זאת הוא עובר תהליכי עידון ותירבות רבי משמעות בתוך המסגרת התוכנית והצורנית המקיפה אותו. כמו כן, הלומד יכול להרגיש "מחובר" בעוד שהכלים התרבותיים שהוא פוגש, אינם מושחזים כהלכה ואינם מוכשרים דיים לתהליך עידונו ועיבודו. לכן, תחושת ההתחברות, גם אם היא רצויה בדרך כלל, אינה יכולה להיות מוצגת כתנאי סף להוראתו של תחום תרבותי כלשהו.

המושג המתאר, לעניות דעתי, באופן מדויק יותר את תנאי הבסיס לתהליך בו אנו מדברים הינו האוריינטציה.² אוריינטציה הינה התמצאות, דהיינו – הבנה בהירה של היחס ביני ובין הסובב אותי. הבנה כזו מאפשרת לי, ברובד הבסיסי, פעילות כלשהי ביחס לסובב אותי. הבנה כזו לא נכון להגדיר באמצעות הפרטים השונים המתארגנים לפני כמכלול אחד הניצב מולי, שכן ייתכן שאני מסוגל לראות ולהבין את המכלול כמכלול, ועדיין אין בי תחושת יחס ביני ובין אותו מכלול. לכן, יהיה נכון יותר להגדיר את האוריינטציה כמצב תודעתי הנשען על הכרה בקיומו של יחס רציף ביני ובין המכלול. בהקשרה של הוראת תרבות ישראל, נוכל לומר שהאוריינטציה טמונה בעצם ההכרה שתרבות זו הינה "התרבות שלי".

הכרה זו אינה מובנת מאליה כלל והיא כוללת בתוכה מעקשים רבים. דוגמה מובהקת לכך היא השאלה: כיצד תהיה התרבות היהודית לתרבותי שלי, אם אני גדל בעולם מודרני, בהלך רוח דמוקרטי³ ואיני חש או מסוגל למצוא כל זיקה בין היהדות, כפי שאני מכיר ותופש אותה, לבין עולם זה והלך רוח זה בהם אני גדל? מכאן עשויה לעלות תהייה: האם אוכל להיות נטוע בעולם כשחלקי האחד שייך לתרבות היהודית וחלקי האחר שייך לעולם הדמוקרטי? תהייה כזו, אם היא עולה לספירה של בירור חשיבתי, עשויה להוליד תהליך של חיפוש אוריינטציה. מכאן נובע אחד הדגשים החשובים בהוראת תרבות ישראל: הניסיון לשכנע, באמצעות גופו של הלימוד, שאכן יכולה להתקיים זיקה רציפה בין תרבות ישראל לבין הומניזם דמוקרטי מודרני. גם אם ברור שעולמה של תרבות ישראל כולל בתוכו היבטים המנוגדים לעולם הדמוקרטי, ואין טעם להסתיר או להכחיש זאת, הרי שקיומה של זיקה רציפה כזו מאפשרת להוראת תרבות ישראל לשמש כחינוך לתרבות במלוא המובן, דהיינו, כמצע לצמיחתו של בן

2. מושג זה לקוח במקור ממשנתו של פרנץ רוזנצווייג (נהריים, מוסד ביאליק, ירושלים 1960: עמ' 206) אולם עקיבא ארנסט סימון עשה בו שימוש לעניין חינוך. לניתוח שימושו של סימון במושג זה ראו: אהוד לוז, על התמימות השנייה, מחקרי ירושלים במחשבת ישראל ב', ד' (תשמ"ג), עמ' 619-620.

3. שאלה זו מתעלמת במכוון מכך שהדמוקרטיה אף היא בבחינת תרבות המתווכת ללומד הישראלי ודורשת תהליך ארוך של עיבוד ועידון, ואינה בהכרח המצע הטבעי של גידולו.

התרבות היהודית בתוך העולם הדמוקרטי ובהקשרו הישיר. מנגד, תחושה של חוסר אפשרות לרציפות, או גרוע מזה – של נתק כללי, עלולה לכוון את הלומד לאחת משתי האפשרויות: או להכחיש את עולמו העכשווי, או למצוא את מקורות התפתחותו בשדה אחר.

היבט אחר שעליו עשוי לקום או ליפול החינוך לתרבות בכללו, הינו האוריינות התרבותית.⁴ אוריינות תרבותית הינה היכולת להבין את שפת התרבות ולגשת אל יצירות היסוד שלה. לעניין שלנו משמעה בעיקר היכולת להבין את "השפה היהודית" ולקרוא את ספרותה,⁵ ובדרגה גבוהה יותר – היכולת להתבטא בשפה זו ולהתכתב עם יצירותיה. עיקר עמל היומיום של המורה לתרבות ישראל – קריאת טקסטים והבהרתם. מלאכה שכידוע אינה פשוטה כלל ועיקר ודורשת מידה של שיטתיות, ככל הוראת שפה באשר היא.

אחת הדילמות המרכזיות בתחום זה היא: האם להשקיע את מירב המאמצים בהוראת ספרות המופת היהודית (בהנחה שישנה כזו) או לבחור את תכני הלימוד ומשקלם היחסי בהתאם לנושאי הדיון ולמידת האפשרות להנהיר אותם לתלמידים במסגרת שיעור בכיתה. עמדתי בסוגיה זו נובעת מאותה נקודת השקפה הרואה את החינוך לתרבות כתהליך עיבודו ועידונו של האדם בהפיכתו לבן התרבות. יתרונה של "ספרות המופת" בדרך כלל הינו הביטוי המזוקק והעקבי של רעיונות, המהווים אתגר מתמיד לחיים הרגילים. ביצירות אלו מוקרנת גדולה, שהתלמיד הצעיר אמנם אינו בשל לחוש אותה בשעת לימודו, אבל עשוי לפתח יראת כבוד כלפיה ומתוך כך לראות בה בעתיד מקור השראה להתפתחותו. יתרה מכך, יצירות שכבשו את מעמדן כקאנון תרבותי, יוסיפו ככל הנראה להוות גם בעתיד סמן דרך אופייני במסגרת השיח התרבותי, וימלאו תפקיד חשוב בהקניית אוריינטציה בתוך השיח עצמו, להבנת הניגודים והאפשרויות השונות המשרטטים את המפה התרבותית.

כלומר, ייתכן שהעדפה בספרות מופת דווקא, אין יתרונה לשעת הלימוד עצמו, אלא בהשתלבותה בתהליך הכולל של החינוך לתרבות כתהליך שהטווח שלו עשוי להגיע לכדי חיים שלמים. מאידך, אם "תדלג" הוראת תרבות ישראל על שעת הלימוד, מתוך ראייה ארוכת טווח, הרי שהיא עלולה להחמיץ את תחושת האוריינטציה ותאבד בתוך כך את הקרקע ללימוד כולו כחינוך לתרבות. התשובה המתבקשת היא שיש לראות ביצירות הנלמדות כלי עיבוד

4. אוריינות תרבותית (cultural literacy), מונח שטבע פילוסוף הספרות והחינוך א. ד הירש. וראו: Eric Donald Hirsch, Cultural Literacy, Vintage – Random House, New York, 1988.

וכן: רפאל, ניר, לשון של תרבות ותרבות של לשון, בתוך: ספר איתי זמון, אסופת מאמרים של מרצים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, בעריכת רות בורשטיין, תשס"ה, עמ' 403-412.

5. להנהרת מושג ה"שפה" בהקשרו של החינוך היהודי, ראו: מיכאל רוזנק, צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו, הוצאת מאגנס, ירושלים תשס"ג: עמ' 21-23. Michael Rosenak, Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching, Providence and Oxford: Bergan Books, 1995: pp. 19-25.

ועידון, ולאור זה לבחור את המתאימות ביותר, תוך הבנת תפקידן ארוך הטווח של יצירות המופת. מכאן, שלא ניתן לפתור את בעיית האוריינות על ידי בחירת טקסטים קצרים וקרובים יותר לשפת התלמידים בלבד, אלא יש לפתח אסטרטגיות שיאפשרו למורה להנגיש גם מקורות ששפתם ורוחם רחוקים יותר לכאורה מעולמם של התלמידים.

היבט שלישי מרכזי עוסק למעשה ביחס בין ההיבט הראשון והשני. ניתן לומר שהאפשרות לקיים הן תחושת אוריינטציה תרבותית והן אוריינות תרבותית, מותנית בגורם שלישי המפעיל תדיר פעולה הדדית ביניהם. האוריינטציה לכדה אינה מבטיחה את הרצון ללמוד ולנסות ולהבין עוד ועוד את התרבות על יצירותיה, וכן אין האוריינות מונעת תחושה של נתק. דרוש כאן גורם שלישי, אקטיבי, שיהיה בכוחו לתרגם את תחושת האוריינטציה לכדי לימוד אורייני, ומצד שני, להשיב את הלימוד האורייני שוב ושוב לבחינה והתאמה מחודשת של תחושת האוריינטציה. גורם זה הינו תחושת השותפות התרבותית.

מה פירושו של "להיות שותף" או "להרגיש שותף"? מה זה אומר "ליטול חלק ב...". או "להרגיש חלק" מהווה תרבותית מסוימת? לכל הפחות, משמעותו של דבר זה היא התחושה כי מעשה, דיבור ואפילו מחשבה שלי משפיעים על אותה הוויה ומקבלים בה הד. יכולה הייתה התרבות לכאורה להסתדר יפה גם בלי קולי שלי, אלא שברגע ש"קפצתי" והצטרפתי לשיח באופן כן, מיד אני מבין באופן אמיתי ועמוק יותר את מכלול התכנים התרבותיים ואת מערכת הקשרים ביניהם.

אזרח במדינה דמוקרטית מבין באופן עמוק יותר מנתין מלוכני את מושג ה"מנהיגות" ואת הפרדוקסים שבו, בדיוק כפי שחבר בקיבוץ שיתופי מבין באופן עמוק יותר מבן העיר את מושג ה"קהילה" ואת קשייו. הדבר נכון שבעתיים לגבי הוראת תרבות. תלמיד מבין באופן עשיר ועמוק יותר את המקורות הנלמדים, אם את השאלות הגדולות הנידונות במקורות הוא מסוגל לשאול אף על חיו שלו ועל העולם המקיף אותו. בכך נעשה התלמיד שותף לכותב בעצם המודעות לשאלה הנשאלת ומפתחות בו היכולות לדון בדבר, גם אם תוך התפלמסות והתלבטות.

כדי שאכן יבצע לומד קפיצה כזו ו"ייטול חלק" בתרבות הנלמדת, דרושים לו אמון, אומץ, הבנה וגם יכולת. אמון בכך שהתרבות מזמינה אותו באמת ובתמים להיות שותף בה ואינה סוגרת את עצמה באופן הרמטי, אומץ להשמיע את קולו תוך נכונות להיחשף או לנקוט עמדה, הבנת השבילים הפתוחים בפניו בתוך השיח התרבותי, ויכולת להביא את עצמו לידי ביטוי באופן שיוכל להיות שלם עמו ויהיה מובן לשומעיו. כל אלו דורשים עבודת פיתוי והתנסות הדרגתית המוציאה את הלומד ממצב של סגירות ומרחק ומקרבת אותו אט אט עד לכדי מצב של פתיחות ומעורבות. זו למעשה מטרת העל של הוראת תרבות ישראל, אלא שהיא קשה מאוד להשגה ודורשת תנאים יציבים ועקביים לאורך זמן של לימוד מפרה ואיכותי.

עד כאן הדין במונח "תרבות ישראל", שנעשה שגור בפינו יותר ויותר. עתה אנסה לאפיין את התוספת שמביא למונח זה השם הקדמון יותר "מחשבת ישראל".

ב. מחשבת ישראל כחינוך פרשני-פילוסופי

מחשבת ישראל הינה דיסציפלינה בתחום מדעי הרוח, שעוסקת בחקר תולדות הרעיונות בעולם היהודי. מתודות מתחום הפילוסופיה, ההיסטוריה, הספרות והפילולוגיה חוברות יחד על מנת לבסס תיאוריות לגבי השפעות, צורות התפתחות ומגמות בעולם הרוח היהודי. מושאי המחקר העיקריים הינם טקסטים שנודעה להם השפעה בעולם הרוח היהודי, ומגמתו העיקרית של המחקר הינה לנסות לפענח רעיונות יסוד ולזהות קשרים רעיוניים בין דגמי הגות שונים בזיקה להבדלי זמן, מקום ותרבות.

במעבר מן הזירה האקדמית אל שדה החינוך עברה תפישת המקצוע תמורות משמעותיות, במיוחד בחמש עשרה השנים האחרונות. תוכניות שנכתבו בשנות השמונים וראשית שנות התשעים לחטיבה העליונה, כגון "האדם במשנתו של רב סעדיה גאון", "משנתו ההיסטורית של ר' יהודה הלוי", או "תרבות ישראל ותרבות העמים במשנתו של משה מנדלסון" חתרו לחקות את דגם התחום האקדמי שמכוון, כאמור, לחקר הרעיונות. לעומת זאת, אם נתבונן בתוכניות שנכתבו לאחר דו"ח ועדת שנהר (1994) ובמיוחד לאחר רצח ראש הממשלה יצחק רבין, כגון "מעגלי שייכות – זהות יהודית בעולם משתנה", "ובחרת בחיים" – ערך חיי אדם בתרבות ישראל", או "את שאהבה נפשי – אהבה וזוגיות במחשבת ישראל"⁶, נראה כי הן מתרחקות מדגם השיח המחקרי ופונות יותר ל"שיח הערכי", המכוון לבירור מושגי ערך ומושגי זהות.

במעבר זה מושגים כגון "האדם", "ההיסטוריה" או "התרבות", שאפיינו את התוכניות משנות השמונים, פינו את מקומם למושגים כגון "חיי אדם", "זהות ושייכות" או "התמודדות עם הרע". כלומר, מושגים פילוסופיים והיסטוריים שנתפשו כמיושנים פינו מעט את מקומם לטובת מושגים סוציולוגיים ופסיכולוגיים עדכניים יותר. אך עיקר השינוי לא נבע מן הרצון להתעדכן דווקא, אלא מן הרצון "ליידד" את חומרי הלימוד על התלמיד ולהפוך אותם רלוונטיים יותר לחייו ולעולמו, בהתאמה לרוח תפישת תחום "תרבות ישראל", שאת מאפייניו העיקריים תיארתי לעיל.

יחד עם זאת, תחום "מחשבת ישראל" מכיל גם היבטים שאינם הכרחיים לתחום "תרבות ישראל". אני רואה שני היבטים כאלו שבהקשרם יש לצפות ממורה ל"מחשבת ישראל" הפלגה למחוזות שאינם נדרשים בהכרח מן המורה ל"תרבות ישראל" (גם אם זה אותו מורה עצמו):

6. הראשון בהוצאת מכון הרטמן והשניים האחרונים בהוצאת האגף לתוכניות לימודים במשרד החינוך.

ההיבט הראשון מתייחס לתהליך הבנת המקור הכתוב והשני לבירור מושגי חיים ותרבות. אלו הם הדיאלוג הפרשני והדיאלוג הפילוסופי, ולדעתי, הזיקה בין שני ההיבטים הללו הינה הרוח החיה בהוראת מחשבת ישראל.

מהו דיאלוג פרשני? יונתן כהן⁷ מציע את מושג ה"תרגום" כמציין את האפשרות לתווך מקורות יהודיים עתיקים לתלמיד ישראלי מודרני. התרגום, במובן זה, מכיל בתוכו את ההכרה כי אין אופציה אחת "נכונה" להעברת רעיון מהטקסט הקדום אל ההבנה בת זמננו ואין שפה שלישית אוניברסאלית שיכולה למצע ולבטל את פערי הזמן, מבנה החשיבה, הרקע החברתי והאופק התרבותי.⁸ הבנה כזו של התרגום מובילה להכרה שהתיווך הפרשני שמבצע מורה מחשבת ישראל בהוראת הטקסט בכיתה הינו אפשרות אחת בלבד מני אחרות. ההכרה בכך שיש אפשרויות אחרות וכי קיימים פערים שלא ניתן לגשר עליהם במלואם, משאירה את הטווח הפתוח ליצירת הדיאלוג הפרשני. אנדרה נהר הגדיר זאת כ"רווח" קבוע הקיים ועומד בין נתינת התורה לקבלתה.⁹ רווח זה הוא החלל הפנוי בו יכולה להיווצר ההוויה הפרשנית בכיתה.

בהוראת מחשבת ישראל צריך להתרחש תהליך המכרר "מה אומר הטקסט?". בתהליך זה משמש המורה כ"מתרגם", במובן זה שהוא מציע מושג או דימוי מתווך, המאפשר לתלמידים להתמודד באופן חי עם המקור. אסור שהתרגום יקנה תחושה של מעבר ממקור בלתי מפוענח אל משמעות הרמטית סגורה. על התרגום להשאיר מקום להמשך בירור ופיענוח של הנוסחאות הלשוניות הנקראות מן המקור הקדום. בסופו של דבר, הדיון יתכנס אל מספר מצומצם ובהיר של אפשרויות, שמהוות כעין עקיבות לדרך החיפוש שנעשתה בכיתה. כמובן שהשאלה "מה אומר הטקסט?" נעה בפער בין השאלה "מה אמר המחבר?" לבין "כיצד אני יכול להבין היום את הטקסט?". פער זה הוא שמאפשר לבירור הפרשני להיות תהליך חי ודינאמי.

איני טוען שתהליך כזה אינו יכול להתרחש גם בלימודי "תרבות ישראל". למעשה, תהליך זה משתלב לחלוטין עם הצורך בתחושת שותפות תרבותית שצוין קודם בהקשר של הוראת תרבות ישראל. אלא שלעניות דעתי, תחום "מחשבת ישראל", מתוך כור מחצבתו הדיסציפלינארי כשייך להיסטוריה של הרעיונות, מדגיש מתוכו את הצורך במיקוד תשומת הלב בתהליך

7. יונתן כהן, מחשבת ישראל לשם חינוך: האם המסורת ניתנת ל'תרגום'?, בתוך: צבי לם (עורך), עיצוב ושיקום: אסופת מאמרים לזכרם של פרופ' ע"א סימון ופרופ' קרל פרנקנשטיין, הוצאת מאגנס, ירושלים תשנ"ו: עמ' 164-182.

8. פול ריקר, "הפרדיגמה של התרגום", בתוך: על התרגום, רסלינג, תל-אביב 2006: עמ' 35-60.

9. מבוא מאת יהודע עמיר בתוך: נצח בעתות של שינוי: אנדרה נהר וההגות היהודית הצרפתית לאחר השואה, בעריכת יהודע עמיר, הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר 2004. מבוסס על המדרש: "ר' שמואל בר נחמני אומר הלוחות אורכן ששה טפחים ורוחבן ששה טפחים והיה משה תופס בטפחיים והקדוש ברוך הוא טפחיים וטפחיים רווח באמצע" (תלמוד ירושלמי תענית פרק ד' הלכה ח' שמות רבה פרשה ה').

ההרמנויטי ופיתוח מודעות אליו. תחום "מחשבת ישראל" מזמין התעכבות אינטלקטואלית ברווח הקיים ועומד בין "שפת" המקור לבין שפתי שלי, וחשיפת פערים היסטוריים, רעיוניים ותרבותיים.

תחום שני המאפיין את מחשבת ישראל הוא הבירור הפילוסופי-ערכי. שיעורי מחשבת ישראל צריכים להיות, בין השאר, אימון לחשיבה פילוסופית. במקום אחר ניסיתי לתאר בהרחבה תהליך כזה, שאותו כיניתי "בירור מושגי ערך".¹⁰ תהליך זה מכוון לחשוף את התלמידים לכך שבגישתם הכללית והגולמית לחיים, לחברה ולתרבות יש מושגים לא טריוויאליים, שעשויות להיות להם משמעויות מרחיקות לכת אם רק מתעכבים קצת ומנסים לעמוד על פשרם. זהו מסע לעידון החשיבה ותפישת העולם. מושגים כגון: אהבה, קדושה, חיים, בחירה, אדם, אמונה ועוד, יכולים להילמד ככותרות בלבד, כמעין קופסאות נושא שניתן להכניס בהם דברים שמתקשרים אליהם בתודעה התרבותית, וכך אמנם הם נלמדים בלא מעט מן המקומות.

אך מושגים אלו יכולים להילמד גם בתהליך המכוון לעידונם ולחשיפת העומק והרוחב של תחולתם. זוהי דרך של בירור, של בדיקה, כשבמרכז הדיון עומדים מקורות הגותיים המנסחים מושג מסוים באופן מזוקק ומוכוון, ובשוליו נשלחות כל העת שלוחות לפינות החיים והתרבות כדי לבדוק את המשמעות הלכה למעשה של אימוץ הבנה כזו או אחרת של מושג הערך. לדוגמה, אם רעיון הבחירה דורש, על פי גישה מסוימת, חופש מוחלט בכל רגע הווה המאפשר שבירת כל רצף התנהגותי שהוא, כיצד ניתן לקיים מוסדות כגון משפחה, בית ספר, קהילה, מדינה, ועדיין להחזיק ברעיון של בחירה במובנה הרדיקלי? באופן זה משמש מושג הבחירה כשמרים מתפחים לגבי המושגים התרבותיים-החברתיים הכוללים כגון משפחה, קהילה, בית ספר, מדינה. דרכו יכול התלמיד לבדוק, לערער, להגמיש, לזקק, לנסח מחדש, את תפישתו שלו לגבי מושגים אלו המקיפים את עולמו. תהליך כזה מרענן את מושגי התרבות והחשיבה ומעדן אותם. זוהי דרך חינוכית הקוראת לבירור ולעבודה מתמדת על מערך התפישות שלנו, והפרי המידי שלה הוא הנגשת התלמיד לסוג כזה של עבודה ובדיקה אישית, החושפות לפניו חלק מהותי מאפשרות מימושו העצמי כאדם חושב.

בסופו של דבר, שני התהליכים, ההרמנויטי והפילוסופי-ערכי, הם אותו תהליך עצמו כאשר מדובר בהוראה הממשית בכיתה. זוהי אותה פעולה הדדית בין מילות המקור ומושגי החיים והתרבות שהינה לב לבה של הוראת התחום. המימד הפרשני בלימוד המקורות יכול לשמש לעיתים כמסגרת, והמימד הפילוסופי-ערכי כתוכן עיקרי, או להפך, התוכן העיקרי עשוי להימצא דווקא בהיבטים הפרשניים והלשוניים-היסטוריים והרובד הפילוסופי-ערכי ישמש אז כתמיכה,

10. אילון אידלשטיין, בירור מושגי ערך כתהליך בהוראת מחשבת ישראל, החינוך וסביבו ל"ב, 2010: עמ' 219-226.

עוגן והקשר. בכל מקרה, מחשבת ישראל אינה פילוסופיה לשמה ואינה ניתוח טקסטים לשמו, אלא הא בהא תליא.

לסיכום, תרבות ישראל ומחשבת ישראל הן גישות משלימות להוראת מקורות יהודיים. תרבות ישראל מכוונת את הלימוד ליצירת תשתית חברתית-תרבותית-ערכית בקרב התלמידים, שמאפייניה העיקריים הם: טיפוח אוריינות, אוריינטציה ותחושת שותפות לגבי מקורות היהדות, בעוד מחשבת ישראל מהווה גם אופציה למצוינות אינטלקטואלית שלה היבטים פרשניים, היסטוריים ופילוסופיים. לכן, גם אין ספק שמחשבת ישראל, כגישת הוראה ייחודית, מתאימה במיוחד לגילאי התיכון המתקדמים. לתמונה זו מצטרפת גישת ההוראה המוכרת תחת השמות "תורה שבע"פ" או "משפט עברי", המכוונת את עצמה בעיקר ללימוד "שפתה" של המסורת במובן הרחב, בעיקר שפת השקלא וטריא התלמודית והמדרשית, על ערכיה, תפישותיה ודרכי ביטוייה. בכך מהווים לימודי התורה שבע"פ שדה ייחודי נוסף בהוראת מקורות היהדות, שחשיבותו התרבותית אינה נופלת משניים אלו אותם ניתחנו כאן בהרחבה. נעיר רק שבדרך כלל, מטרתיהם של לימודי התורה שבע"פ צנועות יותר בתחום החינוך הפילוסופי, וממוקדות יותר בטיפוח היכולות האורייניות.

הנקודה העיקרית בעיני היא התמונה הכוללת המתקבלת מסקירת מכלול הגישות, והיא ראייה רצינית ורחבה של לימודי מקורות היהדות בחינוך הממלכתי, מתוך מודעות לתפקידו הייחודי של תחום רחב זה ולהזדמנויות היקרות הגנוזות בו. בקריאת שמע נאמר לא רק "ושיננתם לבניך" אלא גם: "ודיברת במ". הלוואי שנדע להיענות לאתגרים המיוחדים שמציבה בפנינו הוראת היהדות בחינוך הממלכתי בזמן הזה, ונזכה להגיע לכך שה"דיבור", כמימוש מלא של הפוטנציאל התרבותי, אכן יהיה "בם", משמע – בלבכם ובנפשם של תלמידים.

e-mail: ayalon69@zahav.net.il

