

## בירור מושגי-עורך כתהליך בהוראת מחשבת ישראל

**תקציר:** תחום מחשבת ישראל מכון להתערב בתפיסת התרבות ובמושגי החיים של הנער המתבגר בישראל. מאמר זה מנסה לתאר בקווים כלליים את הדרך הרצויה בהוראת מחשבת ישראל כתהליך של בירור ועידון מושגי ערך ומושגי חיים. הניתוח נעשה בשלושה ממדים: שגרה ויומיום, תרבות ההמונים, המוסכמות החברתיות אודות המקובל והנורמלי.

**מילות מפתח:** מחשבת-ישראל, מושגי ערך, עידון, יומיום, המון, ליאו שטראוס, רדיקליות.

בחמש-עשרה השנים האחרונות, מאז דו"ח שנהר, הולך ומתבסס מעמדה של מחשבת ישראל כמקצוע הוראה במערכת החינוך הממלכתי. בזיקה לכך, החל מתפתח שיח חשוב אודות מטרות היסוד של מקצוע זה והדרכים המיוחדות למימושו. קפיצת דרך משמעותית בכיוון זה עשו מיכאל רוזנק, יונתן כהן ותלמידיהם במרכז ע"ש מילטון באוניברסיטה העברית. בגישותיהם עשו הללו שימוש במושגים הרמנויטיים פוסט-מודרניים מבית מדרשם של האנס גיאורג גאדאמר ופול ריקר, להבנת הזיקות המיוחדות המתקיימות בין המורה, הטקסט והתלמיד בתחום מחשבת ישראל, כאשר נר לרגליהם היה רעיון "החינוך הדיאלוגי", לאור משנתו של מרטין בובר ופיתוחיו השונים לתחום החינוך.<sup>1</sup>

ברצוני להציע גישה שונה, שאינה מתמקדת בפן ההרמנויטי דווקא. גישתי מתמקדת בתהליך הדיאלקטי שצריך להתרחש בשיעור מחשבת ישראל ולהיות מכון לעידונם ולבירורם של מושגי חיים ותרבות, כאשר הטקסטים הנלמדים משמשים לכך מצע, מסגרת ותשתית תרבותית. לתפיסתי, הוראת מחשבת ישראל הינה התערבות בתפיסת התרבות ובמושגי החיים של הנער המתבגר בישראל. ברצוני לנסות ולתאר מה טיבה של התערבות זו ולאן עליה לכוון. אך תחילה אדגיש כי תחום הוראה זה לא נוצר לשם תיווך העולם הדתי לנער החילוני או המסורתי ולהנחלת המסורת במובנה האמוני, ההלכתי והפולקלורי.<sup>2</sup>

1. ראו: מיכאל רוזנק, צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו, הוצאת מאגנס, ירושלים תשס"ג. יונתן כהן, מן העבר אל העתיד: טקסטים והוראתם בחינוך היהודי בזמננו, הוצאת כרך ז' תשס"ו. 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 פרנקשטיין, הוצאת מאגנס, ירושלים תשנ"ו: עמ' 164-182. יונתן כהן, אופציות הרמנויטיות בהוראת טקסטים קלאסיים: פרויד, פרום, שטראוס ובובר קוראים את המקרא, דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות 12 (ה-5) 1997: עמ' 187-199.

2. ראו למשל את ניסוח דו"ח שנהר: "עם ועולם" – תרבות יהודית בעולם משתנה: המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי, משרד החינוך, ירושלים תשנ"ד. או גם: עודד שרמר, "עשר גישות מתחרות להוראת מחשבת ישראל בבית הספר" בתוך: **זכר דבר לעבודך**, אוניברסיטת בר אילן ומכללת ליפשיץ, תשס"ז, עמ' 225-259.

הנער פוגש, אמנם, במהלך לימודי מחשבת ישראל תכנים מן המורשת הדתית, אך הם בגדר אמצעי בלבד ולא תכלית. המטרה העיקרית, כפי שאני מגדיר אותה, היא: לעודד את גידולו של אדם יהודי חושב, המרגיש "בבית" מול מקורות היהדות, ויודע איך להסתייע במקורות אלו למען התפתחותו האישית, האינטלקטואלית, הרגשית והתרבותית. לאור זאת, דרך ההוראה במחשבת ישראל צריכה לשים דגש על בירור האופן שבו אנו מבינים מושגים המשתיתים את יחסנו לחיים, לחברה ולתרבות. תהליך הבירור מכוון לחשיפת ריבוי המשמעויות והתביעות שמושגים אלו עשויים להציב בפנינו. "כיצד אתם מבינים זאת?" שואל המורה את תלמידו, ולאחר מכן: "כך אתם מבינים? יפה, עכשיו בואו ננסה לראות מה יכול להשתמע מכך". המורה מזמין אפוא את התלמידים לצאת איתו לדרך של בירור משמעויות סביב המקור הנלמד. במהלך הבירור המורה חושף את התלמידים לכך שבגישתם הכללית והגולמית לחיים, לחברה ולתרבות, יש מושגים לא טריוויאליים, שעשויות להיות להם משמעויות מרחיקות לכת, אם רק יתעכבו קצת ויעמדו על פשרם. אנסה לתאר כמה מאפיינים לתהליך זה, כפי שאני מבין אותו.

### מושגי ערך כמושגים רב-ממדיים

יש מושגים כלליים (כגון זהות, אהבה, קדושה, אחווה) שמעצם מהותם טומנים בחובם פוטנציאל מתמיד לחשיפת משמעויות חדשות בזיקה אל אופני החשיבה, ניסיון החיים וההקשר התרבותי שבו הם נידונים. בעניין זה אני נוטה לאמץ מונח שהגה חוקר התלמוד מקס קרושין – מושגי-ערך (value concept).<sup>3</sup> אלה הם מושגים המייצגים ערכים שמקיימים ביניהם זיקה אורגנית כלשהי ומשמשים כתביעות כלליות להתנהגות האנושית. מושגים אלה אינם חד-ממדיים. יש בהם מבני גובה ועומק ויש בהם פוטנציאל להתפשטות למרחב, קרי, לחיים בהבנתם היומיומית, החברתית או התרבותית.

כדי לתאר את הרב-ממדיות הזו, המייצגת גם את פוטנציאל ההשפעה החינוכית, אחלק, באופן מלאכותי, את הדיון לשלושה ממדים שונים של מושגי הערך, ואנסה להדגים כל אחד מהם בנפרד. ממדים אלו יכולים לשמש לנו סימני דרך וכיווני עבודה לתהליכים דידקטיים, אותם ניתן לכנות תהליכים של בירור מושגי. באמצעות תהליכים אלו ניתנת לנערים הזדמנות להבנות מחדש את תפיסת התרבות שלהם ולאתגר הן את חיי היומיום שלהם והן את שאיפותיהם ואופק ראייתם.

### 1. בין קרע לרציפות

הממד הראשון קשור במתח שבין הנדיר, הגורלי והמתמיה לבין היומיומי, השגרתי והמוכן מאליו. בחיינו היומיומיים אנו משתמשים לעיתים קרובות במילים או בביטויים שיש בכוחם,

3. על מונח זה במשנתו של מקס קרושין, ראו: אברהם הולץ, בעולם המחשבה של חז"ל: בעקבות משנתו של מקס קרושין, ספרית פועלים, תל-אביב, 1978.

בסיטואציות מסוימות, לקבל משמעות גורלית. פעלים כגון: 'אוהב', 'חושב', 'רוצה', עשויים ללוות את חיינו בלא שתהיה להם משמעות יוצאת דופן, עד שלפתע, בצומת דרכים משמעותי, הם נגלים לפנינו כמנוף ליצירת קרע עם חיי היומיום.

הרציפות הקודמת מושמת בסוגריים, ופשר חדש ורענן מעסיק את מערכי הנפש באינטנסיביות כזו, עד שאדם מרגיש שהוא נתבע לבחור בין חיי הקודמים, בהם היתה לאותה מילה משמעות יומיומית, לבין חיים חדשים שיוולדו מתוך הפשר החדש ורב העוצמה שנגלה. הקרע עשוי להיות גם קרע דרמטי בין היחיד לסבך יחסי האנוש שבהם הוא נתון, בהם היה לאותה "מילה" פשר כביכול מוסכם, גם אם לא לובן עד הסוף ולא עמד במבחן ממשי.

תיאור זה, הקיצוני באופיו, הוא התשתית הקיומית-לשונית למה שבדרך כלל מכונה "דילמה ערכית". לדעתי, אין להבין דילמה רק כ"התנגשות בין ערכים סותרים".<sup>4</sup> ערכים, כיצורים סטטיים, אידיאליים ומעוררי השראה, לעולם אינם "מתנגשים" אלה באלה. ההתנגשות מתרחשת במציאות בין המובן היומיומי של אותו ערך למובן חדש, שהתגלה פתאום מתוך סבך אירועים והקשרים. מצב הדילמה נוצר כאשר פשר יומיומי של מילה מסוימת, הנושאת בחובה ממד ערכי (כגון "חיים" או "חבר") מתגלה במצב מסוים באופן מבודד ורב עוצמה, התובע מן האדם לשלם מחיר כבד ודרמטי.

אותה מילה נושאת בתוכה את המשמעות הדרמטית גם ביומיום, אלא שהיחיד אינו ער לכך, עד לאותו מצב שבו הוא נאלץ "לקפוץ" אל הפשר החדש שנגלה לו במילה זו, מתוך מציאות של סבל וסבך של צרכים ויחסי אנוש. משמעה הישיר של קפיצה זו הוא קרע מנתח זה או אחר של המציאות היומיומית וממערכת המחויבויות הכרוכות בו. הממד הערכי הוא פוטנציאל של קרע המתרחש בתוך המילה הקשורה בקשר ממשי עם היומיום.

דילמה חיה דורשת גילוי של פשר חדש, על מלוא עוצמתו ותובענותו. הדילמה היא תמיד האם להיענות או לא להיענות למשמעות הרדיקלית של המילה ובאיזה מחיר.

הבנה כזו של הדילמה מסמנת לנו גם את הכיוון הדידקטי להוראת מצבי דילמה בדרך הבריור המושגי. תהליך הלימוד צריך לחשוף את מעבר המשמעות שיכולה לקבל מילה בעלת ממד ערכי מן היומיומי אל הדרמטי. לשם כך עלינו לצאת מן היומיום ולשוב אליו, בבחינת "כי מן היומיום באת ואליו תשוב". כאשר אנו עוסקים בדילמות הקשורות בחיי אדם, עלינו לכרוך ראשית עם התלמידים, דרך שאלות ממחישות – מה משמעות המילה "חיים" ביומיום? איזה תוכן היא נושאת בקרבה?

לאחר חשיפת מצב הדילמה, בו למשל נתבע אדם לשאלה 'האם למען זה עלי להקריב את חיי?' עלינו לחזור אל היומיום ולראות כיצד הקרע הדרמטי שהתגלה פתאום בתוך המצב

4. תפיסת הוראת הדילמה המוסרית המקובלת נשענת במידה רבה על שיטתו של לורנס קולברג על שלבי ההתפתחות המוסרית. ראו: קולברג, לורנס (1980). "חינוך לצדק: ניסוח מודרני של ההשקפה האפלטונית", מתוך: **החינוך המוסרי**, עורכת ברטה חזן, ספרית פועלים, עמ' 54-78. בגישה זו חסר, לעניות דעתי, ההיבט הקיומית-לשוני. היבט זה פותח בהרחבה בהגותו של מרטין היידגר. עיינו ב: אברהם מנסבך, קיום ומשמעות: מרטין היידגר על האדם, הלשון והאומנות. ירושלים: הוצאת מאגנס, תשנ"ח.

הקטסטרופלי שנוצר, היה טמון מלכתחילה במילה "חיים", עוד בימי השגרה ה"שלווה". למעשה, התביעה לקרע היתה קיימת ביומיום, דרך השאלה: "מהו התוכן של חיי?". מצב הדילמה הינו קתרזיס דרמטי ובלתי נסבל של שאלה יומיומית שהיתה צריכה לכאורה לנקר בלבו של אדם, ולהטריד שוב ושוב את נפשו. זהו מנוף חינוכי ממדרגה ראשונה, הנוצר דרך תהליך הבירור הרעיוני של המושג. תהליך זה חושף את עוצמתה של המילה היומיומית כמושג ערך תובעני, את פוטנציאל הקרע שבה ואת השאלה שעשויה לעלות מאחורי הקלעים של היומיום ולדרוש התמודדות.

## 2. בין הנעלה להמוני

הממד השני מתייחס למישור התרבותי. כאשר אנו חושבים ומדברים על דרכים בחינוך הממלכתי, עלינו לחשוב, בין השאר, בקטגוריות של חינוך לציבור הרחב, קרי, חינוך להמונים. התלמידים כ"המון" מתאפיינים בקטגוריות חשיבה מסוימות, השייכות להם כבני "תרבות ההמונים". ניתן לאפיין תרבות המונים כתרבות שהייצוגים שלה מבטאים מבט גס אל החיים ואל התכנים החברתיים והתרבותיים. זוהי פרספקטיבה הממוקדת בעיקר בהרגשה החברתית הסובבת אותה ואינה מעוניינת בחתירה לאמת, לטוב או ליופי לשמם. כיוון שכך, יתעלם ה"וולגוס", ואפילו במכוון, מדקויות רבות משמעות המתגלות בבירור מתוך המציאות, אם לא מובטח מראש הדהוד במעגלי ההמון. זהו מעגל סגור המייצר מציאות לשונית ובה בעת יונק ממנה, כמעין מסננת הפוכה, המעבירה דרכה רק את החומר הגס.<sup>5</sup>

המציאות ההמונית נתונה ועומדת בפני המורה, שגם הוא משתייך אליה אם ירצה בכך ואם לאו. זהו מכנה משותף ודאי בינו לבין תלמידיו, אך לא היחיד. עלינו לזכור את כלל הזהב של ליאו שטראוס:

**"תמיד תניח שישנו תלמיד שקט אחד בכיתתך, שעולה עליך הרבה בשכלו ובלבו".<sup>6</sup>**

פירושו של דבר שגם לדקויות רבות המשמעות יש מציאות לשונית משלהן. ההמון אינו המציאות היחידה העומדת מולנו, גם אם היא הקולנית ביותר. עלינו להניח כי בכל אחד ואחת קיימת מידה נעלה שקטה, היודעת להעריך גדולה אנושית ושואפת להידמות לה. השאלה שעלינו לשאול מכאן היא כיצד ניתן לגשר על הפער הפנימי הקיים בתוך כל אחד מתלמידינו, בין השכבה ההמונית לשכבה שבה טמון היסוד שמוכן לקלוט את המעודן והנעלה. מורים עסוקים רבות בשאלה כיצד לדובב את "התלמיד השקט" וכיצד להשתיק את איש ההמון הקולני. הכיוון שניתן להצביע עליו, מתוך הגיונו הפנימי של תהליך הבירור המושגי, הוא לפנות בראש ובראשונה אל החשיבה ההמונית כמציאות תרבותית-לשונית נתונה, ולנסות

5. ראו: ליאו שטראוס, מהו חינוך ליברלי, תכלת, סתיו התשס"ה.

6. Leo Strauss, "Liberal Education & Responsibility" in: **Liberalism Ancient and Modern**, Cornell Un: Ithaca, New York, 1968: p. 9

להצביע – באמצעות עיון ובירור ביטוייה הלשוניים והקטגוריות המחשבתיות הטמונות בהם – על קיומו של רובד מעודן וצלול יותר.

גם כאן יש לקבוע את הכלל שצריך לצאת מן ההמון ולשוב אליו, בבחינת: "מן ההמון באת ואל ההמון תשוב".

על המורה להבין שלמושגי הערך מנעד משמעויות מן ההמוני אל הנעלה. כשהוא שואל את התלמידים: "מהי אהבה בעיניכם?", עליו לנסות ולהניח בפני התלמידים, במהלך הדיון, מעין סולם מן המשמעות ההמונית אל משמעויות מעודנות יותר. זהו מעבר מהבנת השאלה כ"למה מקובל במקומותינו לקרוא אהבה?" אל השאלה "מה הם היסודות המרוממים את האהבה ועושים אותה לדבר נשגב ומופלא כל-כך?"

דרך שיחה על המשמעויות ההמוניות המוכרות לתלמידים ומגבלותיהן, על המורה לנסות לשכנע את התלמידים כי משמעויות אלו מגבילות את המציאות, וכי משמעויות מעודנות יותר מאפשרות להרחיב את גבולה ואופקיה. על התלמיד להרגיש כי תהליך העידון מעצים אותו ומאפשר לו חירות בדרגה גבוהה יותר.

תהליך הבירור המושגי מצטייר כאן כתהליך של עידון, של תירבות.

על המורה להיות ער לכך שייתכן והתלמידים יביעו בתחילת הדרך מילים המייצגות משמעות אידיאלית כמס שפתיים למורה, ולא מתוך כוונה אמיתית. יש להיזהר מ"דילוג" כזה, שכן הוא מחמיץ את המטרה החינוכית שלשמה הוחל בתהליך. על המורה לדעת להדוף פירושים שהם מזוככים רק למראית עין, ולמעשה אינם אלא כותרת ריקה.

בעיה נפוצה אחרת נוצרת כשהמורה מביא אל התלמידים תכנים מ"תרבות ההמונים", כדי לשבות את לבם, ואינו מייצר תהליך עיוני מובנה לעידונם וזיכוכם. התלמידים מבינים את החשיבה ההמונית כרף הגבוה ביותר שאליו הם נדרשים, ולמעשה אינם מבינים מה רוצה מהם המורה, מלבד כמובן לשבות את לבם. גם מכאן עולה הצורך ליצור תהליך מכוון, ולא להטיל מושגי ערך לאוויר הכיתה בלא טיפול קשוב ורציני.

עלינו להאמין בפשטות בכוחן המאגי של המידות הנעלות, כשהן מבוטאות באופן שורשי וצלול, ומתוך דיאלוג כן עם החשיבה ההמונית לעדן את נפש התלמיד ולהעלות את רמתו התרבותית. עלינו להאמין כי התלמיד מעוניין להתעדן ושואף להתרוממות הרוח, גם אם מעשיו יאמרו לנו אחרת.

### 3. בין הרדיקלי לנורמלי

הממד השלישי קשור בהסכמות החברתיות ובכל מה שנקרא "מקובל" ו"נורמלי", ובכך גולש גם ממילא לפוליטי ולמבני הכוח והבלימה, המעצבים את כלל המציאות החברתית והתרבותית.<sup>7</sup>

7. המושגים הנידונים בחלק זה שאולים משיח "הפדגוגיה הביקורתית" לאור משנתו של פאול פריירה. שיח שיוצא כנגד "החינוך המנרמל" למינהו. ועיין למשל ב: אילן גור-זאב, גלות הרוח והחינוך שכנגד, בתוך: פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל, תל אביב, זמורה ביתן ואוניברסיטת חיפה, 1999. אציין כי אינני מזדהה עם מגמה זו בפילוסופיה של החינוך וכי אני רואה בה השטחה של מושג הרדיקליזם ואי הבנה של היחס המורכב שמקיימת החשיבה הרדיקלית עם המסורת התרבותית אותה היא מבקשת לאתגר.

עצם הימצאותן של הסכמות כאלה, גם אם אינן מדוברות, היא שמאפשרת את הקרקע המשותפת למעשה החינוכי. בכל דיון שאנו מקיימים, עומדים ברקע גבולות, גם אם בלתי נראים, של העמדות הלגיטימיות שניתן לבטא באופן שייחשב כתרומה לאותו דיון. למשל, בדיון על מושג הזיכרון הקולקטיבי, עמדה הרבקה לאורך כל הדרך בכך שאין כל צורך בזיכרון קבוצתי ודי בזיכרון האישי – לא תיתפס כמקדמת את הדיון. עמדה כזו היא בעייתית בעיקר מכיוון שהיא מסרבת "להתיישר" עם גבולות הדיון בהתקדמותו בתהליך בירור מושג הזיכרון כבעל ממד חברתי. אך האם זו בהכרח עמדה רדיקלית? מהי עמדה רדיקלית לעניין תהליך הבירור של מושגי הערך?

בשם "רדיקלי" או "ביקורתי" (במובן החמור) אני מבקש לכנות עמדה או רעיון שניתן להפנות כלפי ההסכמות המקובלות שלנו על מנת לאתגר אותן, במובן זה שיידרשו להצדיק את עצמן כלפי רף גבוה מהן. למשל, הטענה כי "יש לחתור לצדק למען הצדק ולא למען חישובי אינטרסים של רווח מול הפסד, נאמנות מול בגידה" מאלצת אותנו, אם היא נלקחת ברצינות, לבחון מכלול שלם של הסכמות ודרכי הכרעה ופעולה, אם יש להם שיג ושיח עם הדרישה החמורה הזו. בדומה לכך, למושגי ערך כגון "אהבה שאינה תלויה בדבר", "קדושת החיים", "אותנטיות" יש פוטנציאל רדיקלי.

ייחודם של מושגי ערך כגון אלה הוא שהם לא נתפסים כנמצאים מחוץ לגבול ההסכמות החברתיות, אלא דווקא נתפסים לכאורה כרצויים וחיוביים בפי כל. אולם אם נבחן את יחסן של הדעות המקובלות כלפי התביעה החמורה שמושגים אלה עשויים להציב בפנינו, נגלה עד כמה עמדותינו הנורמטיביות אינן יציבות ואינן מובנות ומוצדקות מתוך עצמן. זוהי חשיבה רדיקלית המחייבת את הנורמליות להכיר בכך שעליה לבדוק את עצמה שוב ושוב לאור הרף הגבוה שהיא אינה מצליחה להעפיל אליו.

לעניין הדוגמה האחרונה, ניתן לטעון, למשל, שלזיכרון קבוצתי אין כל ערך אם היחיד לא מאמץ אותו באופן אותנטי כזיכרון האישי שלו, בבחינת "בכל דור ודור חייב לראות את עצמו כאילו יצא ממצרים", ואם לא יראה את עצמו, אזי כאילו לא יצא ממצרים. זוהי טענה רדיקלית, המערערת את המושג המקובל של זיכרון קולקטיבי, ודורשת העמדה מחדש של מושג זה על התביעה לאותנטיות אישית.<sup>8</sup>

חשוב להדגיש, חשיבה רדיקלית אינה בהכרח רדיקליזם או ביקורתיות לשמה. זה אינו קו מחשבה המכוון להרוס את ההסכמות הקיימות, אלא רק לאתגר אותן ולהראות את חלקיותן. חשיבה כזו מציבה את המוסכמות החברתיות מול סדר אחר הנמצא מחוץ לגבולן, ותובע את תביעותיו. מאידך, זו גם אינה שמרנות לשמה, המקדשת בכל מקרה את הדעות המקובלות. אלא נכון יותר בעיני לומר – זוהי גישה מתונה, הנותנת כבוד להסכמות המשותפות באשר הן, כפי שהיא נותנת כבוד גם לציבור התלמידים כציבור החפץ בחיים, כשאנו ניגשים לעורר בו את החתירה אל הנעלה והמעודן ואת מידת הביקורת העצמית.

8. פירושים ברוח זו מציעה תורת החסידות. למשל בעל ה"שפת אמת".

לגישה זו יש השלכות בתחום הדידקטי. גם כאן פועל העיקרון: "מן הנורמליות באת ואליה תשוב". דרך בירור מושגי הערך, יש לעורר חשיבה רדיקלית מתוך גופן של הדעות המקובלות ולא לגר ולטלטל אותן כהוגן, במידת האפשר, בלי לשבור את מבני החשיבה הקיימים או לזלזל בהם.

הבירור המושגי מתגלה כהליך של חשיפת ההיבט הרדיקלי המשולב, לכאורה, בסדר הנורמלי ובמוסכמותיו. בבוא היום ייתכן אולי שהנקודה הרדיקלית שנחשפה תמוטט את חומת המוסכמות הקיימת, על מנת ליצור מוסכמות מסוג חדש, אך להבנתי זו אינה מטרה שצריכה לעמוד באופן ישיר לנגד עיני המורה.

מכאן מתעצב, לפי דעתי, מקומה המיוחד של המסורת בהוראת מחשבת ישראל. המסורת אינה התוכן העיקרי אותו מלמדים, אלא היא כלי הקיבול העיקרי למסרים רדיקליים הבאים על מנת לאתגר קהילה נורמלית ויחידים נורמטיביים. היחס למסורת נוגע בשלושת הממדים בהם נגענו – הזמן, התרבות, תודעת הסדר החברתי.

המסורת בתור שכזו מייצגת רציפות בזמן ושפה תרבותית משותפת ומוסכמות חברתיות, אלא שתכנים רבים מתוך מקורות המסורת שלנו נושאים עמם בשורה תובענית, המתריסה דווקא נגד השגרה והעדריות. זו הנקודה שהמסורת עלולה לפעול נגד עצמה, למשל, שבשורת החירות תשכנע אותנו עד כדי כך, שתקום ותנער מעצמה את זכר יציאת מצרים.

המורכבות הגדולה בהוראת מחשבת ישראל תלויה אפוא בשני שלבים תודעתיים:

א. יכולתו של המורה לזהות את היסוד הרדיקלי מתוך המסורת, ולפתח אותו ככזה.

ב. יכולתו של המורה להשיב את היסוד הרדיקלי אל בית הקיבול של המסורת בלי לשבור אותה ובלי לדכא את חיוניותו.

אם התלמיד מפנים מהלך כזה, נמסרת לו "מסורת חיה" בבחינת קנקן ישן המשמר בקרבו תוכן חדש. התוכן החדש משמש רף לגדילה ולצמיחת התלמיד כאדם מודע וחושב, הקנקן הישן מייצג את קיומה של מסגרת תרבותית וחברתית המאפשרת את עצם הדיון.

הוראת מחשבת ישראל צריכה, אם כן, לשקוד על שני ההיבטים כאחד: המצע החברתי התרבותי המשותף לצד אתגרי החשיבה הרדיקלית. זוהי מורכבות דיאלקטית שהיא בשר מבשרו של התהליך אותו ניסינו לאפיין.

## סיכום

בירור מושגי ערך הינו תהליך מפתח בהוראת מחשבת ישראל. תהליך זה, כהתערבות בתפיסתם התרבותית של התלמידים, מנסה להתמודד עם תרבות ההמונים ועם הנטייה של מוסכמות חברתיות לקיבעון, ולהציע, דרך לימוד המקורות, מושגים מעודנים יותר המציבים רף גבוה יותר לחשיבה ולהתנהגות האנושית.

ככיוון מתודי זה יש משום ניסיון להתמודד עם אתגר כפול: מחד, ביסוסה הפנימי של התרבות הדמוקרטית, שכן דמוקרטיה בת קיימא לא תוכל להיבנות על גבה של תרבות ההמונים

בלבד. מאידך, היענות לחיוניותם של מקורות היהדות בכל דור ודור, שכן תורת ישראל לא תהיה לנער הישראלי העכשווי בבחינת "תורת חיים", אם לא תשמש לו רף מתאים לצמיחה ולהתפתחות אישית.

**e-mail: [Ayalon69@zahav.net.il](mailto:Ayalon69@zahav.net.il)**