

לימודי יסוד במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל: תיאוריה, פדגוגיה ומעשה

עידו חברוני

תקציר

הלימודים ההומניסטיים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל נמצאים כיום בשפל. לדעת רבים, לירידה זו במעמד של מדעי הרוח ניכרת השפעה רחבה על איכות החיים האישיים והאזרחיים בישראל. כמה ועדות של המועצה להשכלה גבוהה עסקו בנושא זה בשנים האחרונות והציעו מודלים שונים להגברת לימודי ההעשרה באוניברסיטאות כמענה לצורך בהענקת השכלה הומניסטית רחבה לסטודנטים, בהנחה שזהו בסיס לחיים עשירים ולאזרחות משמעותית. המאמר הנוכחי סוקר את המענים הקיימים כיום ומזהה בהם חולשות בארבעה היבטים: במינון, בתוכן, בתיאוריה ובפדגוגיה. כמענה לחולשות אלו מציע המאמר גישה המקובלת במסגרת החינוך הליברלי (Liberal Arts Education) בשני קולג'ים מובילים בארה"ב: לימודי הליבה באוניברסיטת קולומביה ותכנית Directed Studies באוניברסיטת ייל. המאמר פורש את השקפת העולם העומדת בבסיס גישה זו והפדגוגיות הנגזרות ממנה. בסיום מוצעים בקצרה שני כיוונים אפשריים ליישומים בישראל.

הקדמה

הלימודים ההומניסטיים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל נמצאים כיום בשפל. רוב החוגים למדעי הרוח באוניברסיטאות סובלים מירידה מתמדת במספר הנרשמים לתואר ראשון, ורבים מהם עוברים תהליכים דרסטיים של סגירה, איחוד חוגים וצמצום סגל ההוראה, בשל המחסור בסטודנטים (סקופ, 2014). מלבד הפגיעה בעצם העיסוק בלימודי הרוח במסגרת המחלקות הייעודיות, לירידה במעמד יש לדעת רבים השלכות לתחומים רחבים יותר. לא מעט ממובילי האקדמיה הישראלית שותפים להשקפה שביטא חתן פרס נובל, אהרן צ'חנובר, בדבר הקשר בין מיעוט העיסוק במדעי הרוח להידרדרות במרחב הפוליטי, החברתי והמדעי:

קיימת הידרדרות השכלתית בכל הרמות. אצל בעלי תארים אקדמיים אני מוצא לשון עילגת, העדר עומק תרבותי, בורות בהיסטוריה כללית ובתולדות עם ישראל. היכן אישי הרוח הדגולים מן העבר? אני רואה קשר הדוק בין שקיעת הרוח הישראלית לבין שקיעת המדינה. בלי מדעי הרוח ומדעי יהדות מפותחים, לא יתקיים מדע איכותי כלשהו במדינת ישראל – לא פיסיקה, לא כימיה, לא מתמטיקה ולא רפואה (מצוטט אצל פלוצקר, 2006).¹

הנחת היסוד המבוטאת כאן היא שכלל הסטודנטים בישראל – שהם דור העתיד שיוביל את המדינה – זקוקים להכשרה בתחומים ההומניים, ושהמחסור הנוכחי בחינוך מסוג זה עשוי לפגוע בעתיד המדינה. קולות דומים נשמעים מחוץ לישראל. אחת המובילות של טענה זו היא הפילוסופית מרתה נוסבאום. לטענתה, "מדעי הרוח, שבדרך כלל מזלזלים בהם משום שהם [נתפסים כ]חסרי תועלת בעולם שהולך ומתמקצע, מספקים רכיבים הכרחיים לחיים של אזרחות" (Nussbaum, 2000, p. xiii). נוסבאום מבהירה, ש"הפְּשֵׁרִים ש[מדעי הרוח] מבקשים לטפח נמצאים בליבה של דמוקרטיה חזקה", ומזהירה ש"אם נאפשר לקורסים בעלי ערך כלכלי מידי להשתלט על תכניות הלימודים האקדמיות שלנו, נהיה כולנו ליותר עניים" (שם, עמ' xvii; וראו בהרחבה: Nussbaum, 1997).

כמה ועדות אקדמיות עסקו בשנים האחרונות במשבר מדעי הרוח בישראל (האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, 2007; המועצה להשכלה גבוהה, 2009). מהדוחות של ועדות אלו עולה, כי כולן שותפות להנחת היסוד שלמדעי הרוח חיוניים לבנייתה של חברה טובה יותר, בייחוד בעידן הנוכחי:

אם אנחנו רוצים להמשיך במנהיגות חברתית בתוך החברה, אם הבוגרים צריכים להיות אזרחי העולם ולא סתם טכנוקרטים צרים, אז חשיפה למדעי הרוח ולמדעי החברה הכרחית לכל בוגרי האוניברסיטה. דווקא בחברה של היום, עם ההצפה הבלתי מבוקרת של מידע, דרושים יכולת פרשנית וכלים לשיפוט נאור; והדרך היחידה לרכוש כלים אלה היא דרך החינוך הליברלי – ליברלי, כי הוא משחרר (liberates) אותנו מהגולים ומנהגים מיושנים, מאינרציה, מצרות אופקים; והוא מחנך למודעות של עצמנו

1 דברים דומים השמיע יעקב בקנשטיין, זוכה פרס וולף, בריאיון למעריב (דורון, 2012).

כישויות היסטוריות תרבותיות, לחשיבה ביקורתית, לפתיחות לתרבות אחרת (האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, 2007, עמ' 10).

לימודי היסוד באוניברסיטאות מובילות בעולם המערבי מוצגים לא רק כדרך לשיפור הרמה האינטלקטואלית של הסטודנט, כי אם כאפיק מרכזי לשיפור תפקודו כאיש מקצוע בתחום התמחותו וכאדם תורם לחברה (המועצה להשכלה גבוהה, 2009, עמ' 2).

הדוחות מתארים גורמים שונים שהביאו להידרדרות הנוכחית, אך מסכימים שהאחריות לשיפור המצב מוטלת על האקדמיה:

כפי שאיננו יכולים לשרוד כאוניברסיטה בחברה של היום אם נישאר בדגם של אוניברסיטה מן המאה ה-19, כך מדעי הרוח לא יכולים לשרוד בתוך האוניברסיטה בלי להתאים את עצמם למאה ה-21. בשני המקרים, דרושה תכנית לשינוי בסיסי, עם חזון ופתרונות לטווח הארוך, כדי להקדים את הגזירות ולא רק להגיב עליהן במגננה או בזעקה [...] היוזמה והשינוי צריכים לבוא מבפנים (שם, שם).

הנחת המוצא של דוחות אלו היא, שכל הסטודנטים באוניברסיטאות צריכים להשתתף במסגרת של לימודי רוח שנועדו להקנות כישורים בסיסיים לחיים אזרחיים במדינה דמוקרטית. הדוחות גם מתארים את המענים הקיימים כיום באוניברסיטאות בישראל.

המענה הניתן כיום

המענה המסתמן כיום באוניברסיטאות בישראל למחסור בחינוך ליברלי הוא חובת לימודי ליבה, המוטלת על הסטודנטים כחלק מן הדרישות לקבלת תואר ראשון. בעקבות דוח קליין (המועצה להשכלה גבוהה, 2009) הוקמה ועדת בדיקה (המועצה להשכלה גבוהה, 2010) ואישרה את המלצותיה, ובראשן שתיים. ראשית, "כל סטודנט ייחשף לתחומים שאינם בתחום הלימוד שלו במהלך התואר הראשון בהיקף של 6-10 נקודות זכות (להלן: ג"ז). הקורסים יוצעו במגוון תחומי ידע ויאפשרו חשיפה מירבית של הסטודנט לתחומים שונים מחוץ לדיסציפלינה הראשית אותה הוא לומד". שנית, "מרבית הקורסים צריך שיהיו ייחודיים ויינתנו בקבוצות של

עד 100-120 סטודנטים, כאשר קריטריון מרכזי בבחירת המרצים לתכנית: היותם מרצים מעולים ('כוכבים') (שם, עמ' 4).

מבדיקה שערכה הוועדה עולה, שבחלק מהאוניברסיטאות בישראל (תל אביב, חיפה) אין כלל חובת לימודי ליבה. באוניברסיטאות אחרות יש מנגנונים שונים של לימודים "כלליים" המוטלים כחובה על הסטודנטים:² באוניברסיטת בר-אילן יש חובת לימודי "מורשת ישראל" בהיקף של 6-14 ש"ש (10%-20% מכלל הדרישות לתואר ראשון במדעי הרוח והחברה). אין חובת לימודים כלליים בתחומים אחרים (מדעי החברה, פילוסופיה, מדעים). בוגרי ישיבות ובוגרות מדרשות פטורים מלימודים אלו (הפטור ניתן בהיקפים שונים, בהתאם לשנות הלימוד בישיבה/ מדרשה) ואינם נדרשים ללימודים כלליים אחרים במקומם. באוניברסיטה העברית נפתחה בתש"ע תכנית "אבני פינה", שבמסגרתה מחויבים סטודנטים לתואר ראשון ללמוד 8 נ"ז (6%-8% מכלל הדרישות לתואר ראשון במדעי הרוח והחברה) מלבד תחום התמחותם. שיעורי "אבני פינה" מכוונים להעשרתם של מי שאינם אמונים על תחום הקורס, והם ניתנים במגוון רחב מאוד של נושאים, מפיזיקה ועד משפט, מספרות חז"ל ועד חורים שחורים. הסטודנטים נדרשים לבחור מתוך 130 קורסים מוצעים. באוניברסיטת בן-גוריון מחויבים הסטודנטים ממדעי החברה והרוח בחמישה קורסי העשרה (כ-8% מכלל החובות לתואר ראשון).

בעקבות המודעות לצורך בלימודי רוח לכלל הסטודנטים, הצעדים הננקטים בדרך לקידום הם מהלך חיובי ומשמעותי. מאמר זה מבקש להצביע על החולשות הגלומות במתכונת לימודי ההעשרה הנוכחיים ושואף לחזקם ולהעשירם דרך הצעת מענים היונקים ממסורת "ספרי המופת" (Great Books), המנחה תכנית ליבה בכמה קולג'ים בארצות הברית.

החולשות במודל הנוכחי

בהצעות הנוכחיות ניתן לזהות חולשות בארבעה היבטים: במינון, בתוכן, בתיאוריה ובפדגוגיה. מבחינת המינון, המועצה להשכלה גבוהה (להלן: המל"ג) מקדמת דרישה להיקף של 6-10 נ"ז לימודי העשרה במהלך התואר הראשון, שהן כ-4%-8% מכלל

2. הנתונים מעודכנים למועד הבדיקה שערכה הוועדה.

הדרישות לתואר.³ האם מינון כזה של לימודים יכול לתקן באופן משמעותי את החסר? שלושה עד חמישה קורסים בתחומים שמחוץ לערוץ ההתמחות עשויים בהחלט להיות מאירי עיניים ולפתח בקרב הסטודנטים מודעות ראשונית לעושר המצוי מעבר לגבולות הדיסציפלינה שלהם, אך האם המינון הזה יכול לסייע להם לפתח כלים ויכולות מהסוג המבוקש?

מבחינת התוכן, מדובר במגוון אקלקטי של קורסים טובים (ובחלקם אף מעולים) שאינם נמצאים בהלימה זה עם זה ובוודאי לא עם תחומי ההתמחות של הסטודנטים. הקריטריונים שמציבה המל"ג לתחומי התוכן הם "מגוון תחומי ידע [ש]אפשרו חשיפה מירבית של הסטודנט לתחומים שונים מחוץ לדיסציפלינה הראשית אותה הוא לומד", והקריטריון המרכזי לבחירת המרצים הוא: "מרצים מעולים ('כוכבים)". תפיסה זו אמנם תואמת את המונח המרכזי שבו משתמשים דוחות מל"ג – "העשרה". הנחה סבירה היא, שחשיפה למגוון תחומים ומרצים מעולים תתרום להעשרתם של הסטודנטים, אך מה תועלתה של העשרה זו? כיצד הרחבת הידיעות בשניים-שלושה תחומים לא קשורים זה לזה וזורים לעולם ההתמחות של הסטודנט תועיל לו בגיבוש עמדה קוהרנטית בנוגע לתחומים משמעותיים של חיו כאזרח ולא ייוותרו כ"איים בזרם" בהשכלתו?⁴

בהיבט התיאורטי, כמצוטט לעיל, המבוקש בתכניות הליכה השונות הוא פיתוח "כלים לשיפוט נאור", חינוך "למודעות של עצמנו כישויות היסטוריות תרבותיות, לחשיבה ביקורתית, לפתיחות לתרבות אחרת". ניתן להניח, שאפילו חשיפה במסגרת קורס אחד לתרבות אחרת יכולה לתרום להרחבת השקפתו של הסטודנט על המציאות ואולי גם לפתיחות רבה יותר שלו לתרבויות אחרות בכלל; אולם קשה להניח שהסטודנט יוכל לפתח חשיבה ביקורתית ומודעות עצמית במסגרת זו.

מבחינה פדגוגית, יש לתהות עד כמה יכולות הרצאות (גם מפי מיטב המרצים) בפורומים רחבים (ברוב המקרים מדובר בקורסים של כמאה סטודנטים ויותר) לפתח

3 בפקולטות למדעי הרוח והחברה נדרשות 120 נ"ז לשם קבלת תואר ראשון. בהנחה ש-10 נ"ז מתוכן יוקדשו ללימודי העשרה, הרי מדובר ב-8% מכלל הדרישות. בפקולטות למדעי הטבע נדרשות 144 נ"ז לשם קבלת התואר, ו-6 נ"ז מתוכן הן כ-4% מכלל הלימודים. הדרישות באוניברסיטת בראילן הן יוצאות דופן בהיבט הזה (10%-20% מכלל הדרישות לתואר ראשון במדעי הרוח והחברה), אולם, כאמור לעיל, הן ממוקדות במדעי היהדות בלבד, ובוגרי ישיבות ומדרשות פטורים מהם.

4 וראו הביקורת של יוני מזרחי (2010, עמ' 253).

יכולות עצמאיות אצל הסטודנט. במקרה הטוב, הן עשויות להרחיב את השכלתו ולגרותו להתמודד בכוחות עצמו עם התחומים שאליהם נחשף, אך האם כישורים משמעותיים לחייו כאזרח במדינה – כמו ניתוח ביקורתי, ביטוי בעל פה ובכתב והקשבה לדעות שונות והכרעה ביניהן – יכולים להתפתח במסגרת זו? הוראה בעזרת הרצאות היא בדרך כלל העברת חומר ערוך ומעובד לפי תפיסותיו של המרצה,⁵ ולסטודנטים כמעט אין אפשרות להתמודד עם הנושא ללא תיווך, לגבש דעה עצמאית בנוגע אליו, ולהביע את עמדותיהם כלפיו.⁶

יתר על כן, שיטת ההערכה הנהוגה בתכניות אלו היא הבחינה. ושוב יש מקום לתהות, אם שינון חומר שעבר את העיבוד של המרצה ופרישתו בכתב במבחן הם כלי יעיל לפיתוח עצמאות מחשבתית.⁷ ומה זוכר הסטודנט לאחר המבחן?

5 במסגרת עבודתי על המאמר הנוכחי האזנתי להרצאות "אבני פינה" הזמינות באינטרנט באתר <http://ap.huji.ac.il>. התמקדתי בהרצאות הניתנות במסגרת מדעי הרוח. בהערה זו ובשתי ההערות הבאות יובאו ציטוטים מדברי מרצים בתכנית. איני מציין את שמותיהם, משום שאין לי ביקורת אישית על עבודתם המקצועית, ודבריהם משמשים לי לשם הדגמת הטענות שלי על המסגרת שהם פועלים בה. כך ניסח אחד המרצים את מטרת הקורס שלו בשיעור הפתיחה: "מטרת השיעור, כפי שניסחתי אותה, היא סקירה. אולי אומר עוד מילה לתלמידי שנה א' ביניכם: זה שיעור של מדעי הרוח. ושיעור של מדעי הרוח הוא למעשה הרצאה שבה אני פורש בפגישות שלפנינו תפיסת עולם רחבה בתחום מסוים" (ההדגשה שלי).

6 וכך הגדיר מרצה אחר את הקורס שלו בשיעור הפתיחה: "השיעור הוא שיעור גדול, אתם המון המון תלמידים. אני מדי פעם אתן זמן לשאלות, אז תשאלו ואני גם אענה עליהן, אבל תביאו בחשבון שהמבנה של השיעור לא מאפשר דיאלוג ממש. באותם חוגים שיש תרגיל אז שמה תוכלו לשאול שאלות, הקבוצות הן הרבה יותר קטנות. כאן אין ממש דיאלוג. ככה זה בנוי. זה קורס גדול והעיקר כאן זה ההעברה של החומר" (ההדגשות שלי).

7 באחד השיעורים בקורס "אבני פינה" אמר המרצה: "אני אומר את זה דווקא בגלל שאני מאוד לא אוהב את [סופר מפורסם שספרו הוא נושא השיעור] ויכול להיות שזה יעבור בשיעור הזה, מה ששוב אומר שזה באמת עניין של טעם. זה נכון שאני המורה ואתם התלמידים, אבל זה עדיין לא אומר שהטעם שלי משקף... הוא כן, כמובן, משקף את האמת האבסולוטית [נאמר בטון ציני. חלק מהקהל צוחק] אבל אנחנו נעמיד פנים שלא, ואני אאפשר לכם לחשוב דברים אחרים. כמובן לא בבחינה. בבחינה תחשבו מה שאני חושב. אבל באופן עקרוני, זאת אומרת, אם אנשים אחר כך, אחרי שתגמרו דוקטורט, כן, ותעזו לחשוב באופן עצמאי, אז אתם יכולים ללכת ולחקור את [הסופר המפורסם] ולעשות משהו שתחשבו שהוא משנה את המציאות האמתית, אבל זה לא".

המענה המוצע: תכנית ליבה מובנית

הנחת המוצא של המאמר הנוכחי היא, ששינוי משמעותי בלימודי הליבה בישראל כרוך בשינוי תפיסתי בנוגע למטרות הלימודים לתואר ראשון. האקדמיה הישראלית מבוססת על התפיסה של אוניברסיטת המחקר, שמטרתה לפתח מחקר ולטפח חוקרים. פיתוח האישי והיכולות האזרחיות של הסטודנטים אינם נכללים בין מטרותיו של מודל השכלה זה, וניתן אף לומר שהם עומדים בסתירה אליהן.⁸ כדי לפתח מענים לבעיה שעליה מצביעות הוועדות השונות שדבריהן הובאו לעיל, יש להניח מצע תיאורטי מתאים ולבחון תכניות ליבה במוסדות מחוץ לישראל המתמודדות עם אותן בעיות.

לשם כך יוצג מודל של לימודי ליבה מובנים, המבוססים על הנחות תיאורטיות ופדגוגיות הבאות מעולם החינוך הליברלי האמריקני. מודל זה מאפיין מספר קטן של קולג'ים אמריקניים, והוא נבחר דווקא בשל העובדה שהוא מייצג מודל רחוק מזה המקובל בישראל. אני מאמין שהחשיפה אליו יכולה להניע חשיבה מחודשת על לימודי הליבה בישראל, שלא בהכרח תביא לקבלתו כמו שהוא, אלא ליצירת מגוון של מענים, הנפרשים – כמו בעולם הקולג'ים האמריקני – על פני רצף רחב, שבקצהו האחד התכניות המובנות ובקצה האחר מודלים שונים של לימודי בחירה. בהמשך אציג את הנחות היסוד התיאורטיות של תכניות הליבה המובנות ואת הפדגוגיות הנגזרות מהן ואסקור בקצרה את יישומן בתכניות של שני קולג'ים באוניברסיטאות עילית: לימודי הליבה באוניברסיטת קולומביה והתכנית Directed Studies באוניברסיטת ייל (להלן: DS).⁹ שתי התכניות כבר פועלות כמה עשורים ומציבות את לימודי הליבה המובנים כחזית הלימודים לתואר הראשון.

באוניברסיטת קולומביה נדרשים כל הסטודנטים להשתתף במשך שנות התואר הראשון בלימודי ליבה (core curriculum) שהיקפם כשליש מכלל החובות ללימודי התואר. רובם המכריע של הקורסים קבוע מראש ומבוסס על מסורת "ספרי המופת". גם באוניברסיטת ייל נדרשים כל הסטודנטים לתואר ראשון להשתתף

8 סקירה נרחבת של הנחות היסוד המבססות את אוניברסיטת המחקר ואת הניגוד המובנה בין לבין המצע התיאורטי של הקולג' הליברלי נמצא בפרק השני בספרו של קרונמן (Kronman, 2007); תיאור המתח בין הנחות היסוד הליברליות לעולם המחקרי מזווית קצת שונה נמצא אצל דלבנקו (Delbanco, 2012); מתורגם לעברית אצל רינון, (2014).

9 פירוט של תכניות נוספות והנחות היסוד שלהן נמצא אצל Michael Nelson & Associates, 2000.

במסגרת של לימודים כלליים (distributional requirements) בהיקף של כשליש מכלל הדרישות לתואר. כל הקורסים נתונים לבחירה מתוך היצע מגוון. במסגרת הזאת מוצעת לסטודנטים נבחרים האפשרות להשתתף בתכנית ליבה מובנית של ספרי מופת בהיקף של כמחצית מדרישות אלו.

הנחות יסוד תיאורטיות

הנחת המוצא של תכניות אלו (ושל החינוך הליברלי בכלל) היא שמטרת הלימודים לתואר ראשון היא גם – או בעיקר – להכשיר אנשים שלמים יותר ואזרחים מודעים. וכך הגדיר זאת הפילוסוף ג'ון סטיוארט מיל בנאום ההכתרה שלו כרקטור אוניברסיטת סנט אנדרוס:

בני אדם הם בני אדם לפני שהם עורכי דין, רופאים, סוחרים או תעשיינים; ואם תהפוך אותם לבני אדם מוכשרים ובעלי היגיון בריא, הם יהפכו את עצמם לעורכי דין ורופאים מוכשרים ובעלי היגיון בריא. מה שאנשי מקצוע צריכים לקחת איתם מהאוניברסיטה אינו ידע מקצועי, אלא ידע שינחה את השימוש שלהם בידע המקצועי (Mill, 1867).

הנחות היסוד של תכניות אלו הן, שאדם מוצא את משמעות חייו מתוך היכרות מעמיקה ודיאלוג ביקורתי עם מסורתו; שאזרח משמעותי בדמוקרטיה מערבית מוכשר להבין את השיח הערכני בתחומים מרכזיים בחיי המדינה (פוליטיקה, כלכלה, תרבות) ומסוגל להעריך חלופות ולהכריע ביניהן, יודע להקשיב לדעות של אחרים ולשפוט אותן, ויש לו כלים לבטא את דעותיו בעל פה ובכתב. בחלק מהמקומות סבורים שלשם פיתוח יכולות אלו גם צריך להכיר ולהעריך תרבויות זרות למסורת שעיצבה את התרבות המערבית.

תכניות אלו צמחו בשנות העשרים והשלושים של המאה ה-20 כחלופה משלימה לשינויים שחלו בתכניות הלימודים של המכללות האמריקניות. מפתחי התכנית, פרופ' ג'ון ארסקין מאוניברסיטת קולומביה, פרופ' רוברט הצ'ינס, נשיא אוניברסיטת שיקגו, ויד ימינו, פרופ' מורטימר אדלר,¹⁰ חשו שתהליך ההתמקצעות בעולם

10 שני האחרונים כתבו בהרחבה על הנושא. בקצרה ניתן לראות את השקפת עולמם במאמרים הבאים: Hutchins, 1950; Adler, 1983.

העבודה ובאקדמיה ובעקבותיו ההתפתחות של מערך לימודי הבחירה במכללות פוגעים בתשתית ההומניסטית של הלימודים לתואר הראשון. ההתמקצעות פגעה בלימודים ההומניסטיים בשני כיוונים. מצד הסטודנטים, תהליך ההתמקצעות של עולם העבודה והאפשרות לבחור את מסלול הלימודים הביאו באופן טבעי להעדפת הקורסים שמשרתים באופן מובהק את ההתפתחות המקצועית. מצד האקדמיה, ההתמקצעות והמומחיות של חוקרי מדעי הרוח הרחיקו את העיסוק בהומניסטיקה ממי שאינם מומחים בתחום זה. ההנחה הרווחת הייתה, שכדי לקרוא את האליאדה יש לדעת יוונית, ושכדי להבין את פאוסט יש לקרוא את מיטב הספרות המחקרית שנכתבה על אודותיו. כך נוצר מצב שבו פחות ופחות סטודנטים נחשפו לעיסוק במהותם כבני אדם וכאזרחים במדינה מערבית דמוקרטית.¹¹

ביסודן של תכניות ספרי מופת נמצא הרצון לשמר את מסורת הלימוד הקלאסית של החינוך הליברלי ועם זאת להתאימה לעולמה של המאה ה-20. גישה זו ממשיכה מצד אחד את מסורת הלימוד ארוכת השנים של הטקסטים הגדולים, ומן הצד השני משלבת אלמנטים דמוקרטיים בחינוך הקלאסי, שהוא אריסטוקרטי ביסודו. החינוך הליברלי הקלאסי התמקד בקריאת יצירות המופת שעיצבו את המסורת המערבית, אך דרש לעשות זאת בשפות המקור (יוונית, לטינית, שפות אירופיות שונות). מקומו של המורה בגישה זו היה חשוב – מתוך תפיסה חינוכית היררכית נתפס המורה כבעל הידע והאוטוריטה הפרשנית (כמעט) בלעדית, והסטודנטים כצאן מרעיתו.

גישה ספרי המופת השאירה על כנה את ההתמקדות בטקסטים הגדולים, אך ויתרה על הדרישה לקרוא אותם בשפת המקור, כדי להנגיש אותם לקהל רחב יותר. מטרת הלימודים נוסחה כעיסוק במה שהוא "עניינו של כל אחד" בניגוד לעיסוקו המקצועי של החוקר (Adler, 1983). שאלות פילולוגיות, היסטוריות ותיאורטיות הושארו מחוץ לכיתה, במטרה להפוך את העיסוק בטקסט לחוויה מעצבת זהות. מתוך תפיסה דמוקרטית, מקובל בגישה זו להעדיף את הדיון על פני ההרצאה, בעוד המורה תופס את עמדת המנחה ולא את זו של המרצה.

11 לתיאור היסטורי, ראו: Satterfield, 2002; Lacy, 2005; Beam, 2008. יצוין כי שמו של סאטרפילד מופיע כאן בסוגריים רבועים, שכן בכל המאמרים שמתייחסים למאמר הזה הוא מופיע כמחברו, ועד לא מזמן הייתה גרסה עם שמו באינטרנט. כעת מופיעה גרסה זהה, רק בלי שמו.

ספרי מופת: תוכן ופדגוגיה

עם השנים חלו התפתחויות שונות בתכניות ספרי המופת (שהתבטאו בעיקר בתנודות ברשימת הספרים הנלמדים), אך הנחות היסוד והפדגוגיה נותרו על כנן.¹² הנחות היסוד של התכניות הן שלימודי התואר הראשון, בחלקם או כולם, נועדו לעזור לסטודנטים להגשים את עצמם כבני אנוש, כישויות מוסריות, כאזרחים מודעים בדמוקרטיה מערבית, שבה כל אזרח צריך לעשות הכרעות הנוגעות לגורל הכלל ולקבל אחריות עליהן.¹³ לשם כך יש לחשוף אותם בהרחבה למסורת התרבותית שלהם, לעזור להם לפתח קריטריונים לשיפוט מוסרי ולתת בידיהם כלים למחשבה ביקורתית (Bloch, 2012).

הדרך הטובה ביותר לקידום מטרות אלו היא עיסוק אינטנסיבי בטקסטים הקלאסיים – מהומרוס והתנ"ך ועד לניטשה ופרויד. ההנחה היא שהיכרות נרחבת עם מקורות המסורת המערבית תביא להכרה עצמית מעמיקה יותר; שחשיפה נרחבת למיטב היצירה האנושית תפתח בלומדים שאיפה לגובה ולעומק אינטלקטואלי; שהעיסוק בשאלות היסוד של האנושות יסייע להם לפתח את זהותם בשלב הרלוונטי לכך ביותר בחייהם; שההיכרות עם מגוון תפיסות העולם תפתח היכרות עם אפשרויות שונות ויכולת לזהות ולהכריע בין חלופות מוסריות במצבי חיים שונים. הפילוסוף ליאו שטראוס עמד על הזיקה שבין העיסוק בספרים לחיים דמוקרטיים:

חינוך ליברלי הוא חינוך אורייני: חינוך לספרים או באמצעות ספרים. אין צורך להצדיק את האוריינות; כל מצביע יודע שהדמוקרטיה המודרנית קמה או נופלת על האוריינות. כדי להבין זאת עלינו לבחון לרגע את צורת המשטר הזאת. מהי הדמוקרטיה המודרנית? פעם אמרו שהדמוקרטיה היא צורת

12 פירוט התכנים והמתודות המאפיינים את תכניות ספרי המופת המובא להלן מבוסס על מאמריהם של אדלר והצי'נס לעיל (Hutchins, 1950; Adler, 1983) וכן על המבוא שכתב הצי'נס לסדרת ספרי המופת בהוצאת אנציקלופדיה בריטניקה (Hutchins, 1952); ספרה של אווה בראן, דיקנית מכללת סנט ג'ון במשך שנים רבות (Brann, n.d.); מאמרו של רוזבלט מונטס, ראש לימודי הליבה בקולומביה, (Montás, 2009); ועל סדרת ראיונות שערכתי עם מובילי התכניות בקולומביה ובייל (פירוט שמותיהם ותאריכי השיחות בנספח). במקום שבו הסתמכתי על מקור אחר הכנסתי הערה ספציפית. יש כמובן אסכולות שונות בתחום והבדלים רבים בין הכותבים השונים. עם זאת, במסגרת זאת אני מעדיף את הסקירה שנותנת תמונה רחבה על פני הפירוט והדיון בהבדלים.

13 סקירת הגישה הקלאסית למדעי הרוח כבסיס לחינוך מוסרי נמצאת אצל רינון, 2014.

משטר שקמה או נופלת על המידה הטובה: הדמוקרטיה היא צורת משטר שבה כל האזרחים הבוגרים או רובם הם אנשי סגולה, ומכיוון שהסגולה, המידה הטובה, תלויה על פי רוב בתבונה, הרי שהדמוקרטיה היא צורת משטר שבה כל האזרחים הבוגרים או רובם הם אנשי סגולה נבונים, חברה שבה כל האזרחים הבוגרים או רובם פיתחו יכולת שכלית גבוהה – כלומר חברה רציונלית (שטראוס, 2005, עמ' 112).¹⁴

הגישה הפדגוגית של תכניות ספרי המופת מותאמת להנחות היסוד שלהן: בשל הרצון לפתח את הסטודנטים כישויות מוסריות, כאזרחים אוטונומיים, מבקשת הגישה ליצור מפגש ישיר ככל האפשר בין הטקסטים הקלאסיים לסטודנט. בשל כך נמנעים המלמדים בגישה זו מהקדשת זמן נרחב למבואות היסטוריים, לעיסוק בתיאוריות ולהרצאה. מטרת הלימוד היא פיתוח האנושיות ולא היכרות מקצועית-מחקרית עם התחומים הנלמדים. לא צבירת הידע היא המטרה, אלא גיבוש זהות אישית מתוך המפגש עם אוצרות המסורת. וכך ניסח זאת חיים יהודה רות, רקטור האוניברסיטה העברית בשנים תש"א-תש"ג, שביקש לייסד בה לימודי תואר ראשון במתכונת הקולג' הליברלי האמריקני:

ניקח נא את תכנית הספרות בבתי הספר ה"קלאסיים". היא מכילה את מבחר המשוררים, ההיסטוריונים, ובמידת מה גם הפילוסופים של יוון ורומא. אך כלום מלמדים את המשוררים, ההיסטוריונים, הפילוסופים של יוון ורומא בלבד? לא! בלימודים הקלאסיים ניתן התוכן להשתחרר מן תנאיו החיצוניים, כלומר, מן לבושו המקורי; ואחרי "שחרור" זה מופיעות בו, בצורה מעולה, הבעיות הכלליות לא רק של היוונים והרומיים בלבד אלא של בני האדם בכל הדורות, וכך נתגלו לנפש החניך כל מעינות תהום רבה של נפש האדם בכלל. סוקרטס לפני שופטיו, אנטיגונה לפני הרשות, אנשי אתונה בבארם את יסודות ה"פוליטיקה הריאלית" לאנשי מילוס – כלום ישכח אותם הילד כשאך הגה בהם פעם כראוי? אך אין המילה "שכחה" כאן במקומה, כי אין כאן עניין לזיכרון. האותיות יפרחו. מה יישאר? השינוי שחל בנפש. הדברים

14 השוו לדבריו של דונלד קגן, מרצה ב-DS באוניברסיטת ייל (ריאיון, 17 ביולי 2012): "האזרחים הכי מחונכים שלנו חייבים לדעת הכול על התרבות שלהם. הם צריכים להיות רגישים, מודעים, בעלי ערכים, יודעים לבחון ערכים, מבינים את משמעות הבחירות שלהם בחיים ואת הסיבות לקשרים בין דברים".

נחרתו בלב החניך ועל ידי כך נעשה החניך לאדם אחר (רות, 1944, עמ' 35-36).¹⁵

העיסוק המשותף בטקסט נערך במתכונת סמינריונית – מנחה אחד ו־16-22 סטודנטיות וסטודנטים שדנים בטקסט במשותף. המטלות לקורסים הן ברובן מטלות כתיבה. הסטודנטים חייבים להשתתף בקורס כתיבה ומוצעת להם תמיכה רחבה בתחום (פירוט בהמשך).

תוכן: השאלות הגדולות

המסורת המערבית מתוארת בגישה זו כמסורת של שאילת השאלות הגדולות, כדיון מתמשך במשמעות הקיום האנושי, בגבולות הידיעה וההכרה, בשאלת הטוב, בעיסוק בחברה האנושית הראויה. הספרים הנלמדים בתכניות אלו נבחרים על בסיס קריטריונים של עמידה במבחן הזמן – אלו הם טקסטים שהעיסוק המתמשך בהם הפך אותם ל"אידיאות", אבני היסוד של התרבות העכשווית. חשיפת הסטודנטים לשאלות הגדולות מעוררת ומפתחת בהם את כישורי הבחינה העצמית.

ההיכרות עם מגוון התשובות שהוצעו במהלך השנים על שאלות אלה מרחיבה ומעמיקה את היכולת להתייחס באופן מורכב לבעיות השעה. היא מעניקה בראש ובראשונה את היכולת להשתחרר – ולו באופן תיאורטי וזמני – מן המערה שבה נולד ונכבל כל אדם.¹⁶ האדם נולד לתוך הקשר נתון מראש. מי שלא ייחשף לחלופות יישאר ככל הנראה דבוק כל ימיו לתפיסות המקובלות בסביבה שבה נולד. הקריאה ביצירות הגדולות מפגישה את האדם עם חלופות קיומיות ומאפשרת לו לבחון את החברה שלו לאור פרמטרים חיצוניים לה ובכך לשפוט אותה ואף לנסות לשנותה ולשפרה. ברוח זו כתב הפילוסוף אלאן בלום, כי "האדם שזכה לחינוך ליברלי הוא אדם שבכוחו לדחות את התשובות הקלות והמקובלות, לא על שום היותו עקשן, כי אם משום שהוא מכיר תשובות אחרות הראויות לשיקול דעת" (1989, עמ' 19).

15 לתכנית הקולג' הליברלי של רות, ראו רות, 1944, עמ' 62-71. רות אמנם מדבר כאן על לימודים תיכוניים, אך זו השקפת עולמו גם ביחס ללימודים העל-תיכוניים, כפי שעולה בכמה מקומות בספרו.

16 הדימוי לקוח מ"משל המערה" בפוליטיאה לאפלטון, ספר ז.

במובנים מסוימים זהו גם מאפיין של רבות מהיצירות שנלמדות במסגרת התכנית – כותביהן גילו את הניצוץ האנושי הייחודי של היכולת להשתחרר במידה מסוימת משעבוד לכבלי החשיבה הדוגמטיים של תקופתם וזמנם. בשל כך רבות מיצירות אלו הן דגמי מופת של מהפכנות והתחדשות המסורת ולא של שימורה וקיבועה, כפי שטוענים לעתים מתנגדיה.

החשיפה למגוון היצירות, בעיקר הספרותיות, אמורה לפתח את ה"שריר המוסרי" של הסטודנטים. ביצירות הם פוגשים עולמות אנושיים שונים ומפתחים את היכולת לראות את העולם מנקודת מבטם של אחרים – תנאי הכרחי לשיתופם בחברה שבה עליהם לקבל אחריות לא רק לגורלם האישי אלא גם לגורל החברה כולה. כהשלמה לטקסטים הפילוסופיים מספקת הספרות מרחב להתנסות, למפגש ולהכרה עם עולמם הפנימי של האחרים הסובכים אותנו. המרחב הספרותי מספק אימון לחוש הצדק, מרחב התנסות מוגן בחוויית החיים מנקודת המבט של האחר. את העיקרון הזה מקדמת מרתה נוסבאום בכמה מספריה. וכך היא מסבירה אותו בהסתמך על יצירתו של וולט ויטמן:

ויטמן מתמקד בכישלוננו לראות את הבשר והדם של אלו שאנו חיים איתם [...] הרמיון שהוא תובע מקדם כבוד לקולותיהם ולזכויותיהם של אחרים. [...] אם נלך בעקבות הרעיון של ויטמן, נוכל להסיק שהכרחי לשלב את לימוד הספרות בליבת תכנית הלימודים לאזרחות, מפני שהוא מפתח את אומנויות הפירוש ההכרחיות להשתתפות ולמודעות אזרחית (Nussbaum, 1997, pp. 96-97).

העדפת הטקסטים המקוריים על פני ספרות משנית ועל הרצאות מבוססת על העובדה שהמסורת המערבית היא בעיקרה מסורת כתובה. הספרים הגדולים הם המורים, ויש לקרוא אותם כאילו נכתבו עבורנו, כאן ועכשיו.¹⁷ הטקסטים נקראים במלואם ולא כמובאות המשובצות על פי נושאים בטקסט משני. גישה זו מפחיתה

17 "מדוע לא לעסוק באיליאדה, באודיסיאה וביצירות מופת אחרות, כאילו הם ספרים חדשים המזמינים למידה ודיון נטולי-תיווך?" (Erskine, 1948, p. 166). גארט' ויליאמס, ראש מסלול ה-Lit Hum בקולומביה (ריאיון, 19 ביולי 2012): "אני מתחיל את השיעור מההנחה שהטקסט מדבר להיום [...] אני מנסה להבהיר לסטודנטים שאלו מסמכים שמציעים דרכי חיים שמתאימות לנו היום".

למינימום האפשרי¹⁸ את התיווך ואת ההטיות הכרוכות בו ומאלצת את הסטודנטים להתעמת ולפתח את היכולות הקוגניטיביות והשיפוטיות שלהם: הם נאלצים להתמודד עם טקסטים שקריאתם אינה קלה, עם דרכים שונות של הצעת טיעונים והסקת מסקנות, עם איכויות וז'אנרים שונים של כתיבה. כך ניתן להם מרחב לפיתוח האוטונומיות שלהם וליצירת קריטריונים לשיפוט מוסרי ואסתטי. מיעוט העיסוק במבואות היסטוריים מתבסס על ההנחה, שהמסורת הכתובה מייצרת בעצמה במידה רבה את הקשרי הקריאה של הספרים המרכיבים אותה – שהמסורת המערבית היא "שיחה גדולה", שבה כל כותב מתמודד עם מורשתו הכתובה, מפתח אותה, מתנגד לה, מחזק אותה וכדומה (Hutchins, 1952).¹⁹ לכן נקראים הספרים בתכניות אלו בסדר כרונולוגי, וכך פוחת הצורך במבואות. מטרת הקריאה היא מפגש בין עולמו של הטקסט לעולמו של הקורא, ולפיכך הספרים הגדולים אינם נקראים מתוך גישה מוזיאולוגית אלא בהנחה שהעולם האצור בהם רלוונטי לחייו של הקורא בן-זמננו.²⁰

פדגוגיה²¹

תכניות הלימוד של ספרי מופת בקולומביה ובייל מבוססות על קוריקולום קבוע (אין בחירה), על קריאת יצירות המופת במלואן (או חלקים נרחבים מהן), על דיון מונחה עליהן בקבוצות קטנות וכתיבה מרובה של עבודות קצרות (3-5 עמודים

18 התרגום, למשל, הוא תיווך הכרחי שלא ניתן לעקוף אותו, הוא הרע במיעוטו במסגרת תפיסה זו. אין עוררין על כך שקריאת האיליאדה ביוונית עולה לאין שיעור על קריאתה בתרגום. אולם הרצון לחשוף כמה שיותר סטודנטים לכמה שיותר תכנים מהמסורת מכתוב את העדפת "קיצור הדרך" שמעניקים התרגום והערות השוליים ההכרחיות בטקסט עצמו.

19 ג'יין לוין (ריאיון, 17 ביולי 2012): "דרך הלימוד הכרונולוגי של היצירות, הסטודנטים מקבלים פרספקטיבה מצוינת על המבנה של המחשבה המערבית. כל מה שילמדו אחר כך הם יוכלו למקם בתוך המסגרת ההיסטורית הזאת. הם יודעים מי מגיב למי בתוך המסורת. יש להם רשת מארגנת של כל הסיפור. רואים הבדל מובהק אחר כך בקורסים אחרים בין בוגרי DS לאלו שלא הצטרפו לתכנית".

20 גארט' ויליאמס (ריאיון, 19 ביולי 2012): "אני לא מלמד 'ספרי מופת'. אני מלמד ספרים שהייתה להם ושעדיין יש להם חשיבות גדולה, מסמכים אנושיים שהם רלוונטיים לקריאה במאה ה-20. אני מעוניין בהיסטוריה של המצב האנושי, של האינטגרציה של האדם עם העולם".

21 תיאור ההיבטים הפדגוגיים נשען בעיקר על שיחות שניהלתי עם מובילי התכניות. בשל העובדה שמדובר בפרקסיס, עיקר הידע נמצא באופן טבעי אצל האנשים העוסקים בפועל בהוראה ופחות נמצא בכתובים.

בממוצע). לכל יצירה מוקדשים בין מפגש אחד לארבעה. לעתים מוקדש חלק מזמן המפגש להרצאת מבוא. בתכנית ה-DS יש גם הרצאה שבועית (של כשעה) המשלימה את הדיון. כמו כן, מקובל שם להוסיף כשלוש הרצאות אורח בסמסטר שמטרתן הרחבה ורלוונטיזציה של החומר הנלמד לחיים העכשוויים.²²

תכנית הלימודים הקבועה משרתת שתי מטרות מרכזיות: האחת, יישום ההנחה שלמרות הבעייתיות והמורכבות שיש בהגדרת קאנון תרבותי, יש יצירות יסוד שחובה על כל אזרח להכיר.²³ השנייה, יצירת קהילה אינטלקטואלית. כשכלל הסטודנטים באותה שנה קוראים באותו פרק זמן יצירה מסוימת, יש יסוד סביר להניח שהיצירה תהפוך לנושא השיחה גם מחוץ לכותלי הכיתה.²⁴ חובת ההשתתפות של כלל הסטודנטים בקהילה זו (כמו במקרה של אוניברסיטת קולומביה) יוצרת מצב שבו כולם שותפים לשיח וכך זוכים – רובם בפעם הראשונה בחייהם – להכיר מקרוב עמדות שונות משלהם ולדון בהן במסגרת מכבדת ומוגנת, שמעודדת כל אחד מהם להשתתף בדיון. יתרון נוסף של תכנית הלימודים הקבועה הוא, שהמלמדים בקורסים המתקדמים יכולים להניח בסיס משותף לכל הסטודנטים המגיעים אליהם ולהתקדם ממנו הלאה.

שיטת הלימוד המרכזית בכל התכניות היא קריאה מרובה. הקורא היחיד העומד מול הספר ובונה את עולמו הייחודי הוא אחד מיסודותיו המובהקים של האינדיבידואליזם המערבי. בשלב הזה מתרחשת אינטראקציה משמעותית

22 דונלד קגן, מרצה ב-DS, שעיצב את התכנית בשנות השבעים (ריאיון, 17 ביולי 2012): "אנחנו מזמינים אורחים שנמצאים בעמדות הנהגה במדינה. המפגשים איתם נותנים לסטודנטים הזדמנות לשאול ולהתמודד עם סוגיות עכשוויות. אני רואה בזה מקום מרכזי לתת לסטודנטים הרגשה שהם בוגרים, שהם יכולים להתמודד ברצינות עם בעיות רלוונטיות בעזרת הלימוד שלהם בספרי המופת".

23 עצם הקביעה שיש להכיר יצירות אלו אינה מניחה שיש להן סמכות לקבוע את אורח חייו ה"נכון" או הראוי. יצירות אלו עיצבו באופן היסטורי את התרבות העכשווית, ולפיכך אין דרך להבין אותה – גם אם כדי לבקר אותה או להתגונן מפניה – ללא לימודן. וראו הצעותיה של מרתה נוסבאום להתמודדות עם בעיית הסמכותיות (Nussbaum, 2000).

24 זאת עובדה שרבים מהמלמדים והלומדים בתכניות אלו מציינים כאחד היתרונות המרכזיים של הלימודים בהן. רוזבלט מונטס, ראש לימודי הליבה, קולומביה (ריאיון, 18 ביולי 2012): "הליבה מספקת ניסיון משותף. כל הסטודנטים לומדים אותם הקורסים וקוראים אותו החומר. יש לזה השפעה מרכזית על הרוח הקהילתית. יש לזה השלכות ארוכות טווח על הלימודים בקולג'. אתה מלמד סמינר מתקדם ואתה יודע שיש להם רקע. אתה יכול לבנות על הרקע המשותף". וראו גם דבריה של ג'יין לוין לעיל (הערה 19).

בין הקורא לבין העולם שהטקסט חושף לפניו. כאן עשויה להתרחש "התמזגות האופקים" שעליה מדבר הפילוסוף האנס-גיאורג גדאמר (Gadamer, 1998, p. 306). פילוסוף הקריאה פול ריקר ראה את שיאה של פעולת הקריאה בניכוס, בהפיכת הידע החיצוני לחלק מעולמו הפנימי של הקורא. "ניכוס", הוא מסביר, "משמעו שפרשנות הטקסט מגיעה לשיאה בפרשנות עצמית של סובייקט שמעתה מיטיב להבין את עצמו, מבין את עצמו באופן שונה, או פשוט מתחיל להבין את עצמו" (Ricoeur, 1991, p. 118).

הקריאה בספרים הקלאסיים מציגה לפני סטודנטים מגוון דגמי מופת של כתיבה בהירה, פיתוח והצגת טיעונים, ולפיכך תורמת לפיתוח יכולת הבעה בהירה ועשירה בעל פה ובכתב. בשלב הבא מוזמן הקורא לנסח את מחשבותיו בנוגע לטקסט ולבחון כיצד היא פוגשת את האחרים במסגרת של דיון מונחה בקבוצות קטנות המאפשרות לסטודנטים לקיים דיאלוג ביניהם.²⁵ אנשי הסגל המובילים את המפגשים מעדיפים בדרך כלל את עמדת המנחה על זו של המרצה. שיטת הדיון מבוססת על הדיאלקטיקה הסוקרטית המאפיינת את "השיחה הגדולה" (ראו לעיל) ונתפסת ככלי משמעותי בטיפוח האוטונומיות ויכולות החשיבה והביטוי של הסטודנטים. הסטודנטים מוזמנים בדרך כלל לחוות את דעתם על הטקסט, לבקר אותו ולבחון את הנחות היסוד שלהם למולו. בשל אופיו הייחודי של הדיון וההבדל בינו בכמה נקודות מרכזיות לבין סגנון הלימוד הנהוג באקדמיה הישראלית, אני מביא כאן את תיאורה של אווה בראן:

הסמינר הוא המרכז משום שבו אמור הלימוד הליברלי של התכנית לתת את פירותיו. סמינר עבודתו הוא בסך הכול שיחה המתנהלת בין עשרים או פחות אנשים הממוקדים בספר שקראו לפני כן. [...] מטרתנו בסמינר אינה רק לנסות להבין מה הסופר שלנו להערכ אומר, אלא גם להחליט לעצמנו אם יש אמת בספר וכיצד היא יכולה להשפיע על חיינו (Brann, n.d., pp. 52-53).

25 מאט ג'ונס, ראש מסלול ה-CC, קולומביה (ריאיון, 18 ביולי 2012): "התלמידים צריכים לפתח מחשבה ביקורתית וכישורים אחרים: כתיבה, קריאה וכישורי תקשורת זה עם זה. לכן לימודי הליבה מתנהלים בקבוצות קטנות. הם לומדים לשוחח ברמה גבוהה על נושאים חשובים". גארט' ויליאמס (ריאיון, 19 ביולי 2012): "המטרה המרכזית בקורסי הליבה היא חינוך לייצר טיעון, לבנות רטוריקה, לנהל דיון. לכן הסמינר הרבה יותר חשוב מהעיסוק התיאורטי בטקסט [...] הטקסט, לדעתי, נועד לדבר עליו. הוא לא מידע. הטקסט הוא פרובוקציה. הוא דורש תגובה".

עבודות וכתביה

תכניות ספרי המופת מעדיפות הגשת עבודות כתובות על פני מבחנים. צבירת הידע (הנמדדת בדרך כלל במבחנים) היא המטרה המשנית; החשיבה העצמאית, ההתמודדות האישית עם התכנים, יכולת הניתוח והביקורת, היכולת האינטגרטיבית ואיכות הביטוי בכתב ובעל פה הן המטרות המרכזיות, והמדידה הטובה ביותר שלהם היא בכתיבת עבודות.

ברוב הקולג'ים האמריקניים נדרשים הסטודנטים לקחת קורס כתיבה במסגרת לימודי התואר הראשון. תכניות ספרי המופת מעודדות ומרחיבות את פיתוח יכולות הכתיבה בהגדרתן את הקורסים כקורסי כתיבה. בכל התכניות נדרשים הסטודנטים להגיש כמה עבודות במהלך הסמסטר, והמרצים נדרשים לתת משוב אישי על העבודות. נוסף על כך עומד לרשות הסטודנטים מרכז כתיבה שמציע תומכים המלווים את תהליך הכתיבה בכל שלביו.²⁶

יישום: התכניות באוניברסיטאות ייל וקולומביה

מאמר זה מתמקד כאמור בתיאוריה ובתכנים של שתי תכניות ספרי מופת מובילות. להלן מובא אפוא תיאור כללי של דרכי היישום שנבחרו בכל אחת מהתכניות. סילבוסים מפורטים נמצאים באתרי האינטרנט של התכניות השונות.

אוניברסיטת ייל: Directed Studies

תכנית זו היא תכנית בחירה המיועדת לסטודנטים נבחרים. ההשתתפות בה עונה על מחצית מדרישות לימודי הליבה המוטלים על כל הסטודנטים לתואר ראשון באוניברסיטת ייל. בתכנית משתתפים 125 סטודנטים משנה א'. היא מורכבת משלושה מסלולים: ספרות, פילוסופיה, היסטוריה ופוליטיקה. כל מסלול נפגש שלוש פעמים בשבוע בשני סמינרים (קבוצת דיון של 18 משתתפים) ובהרצאה (50 דקות). כל הסטודנטים ומנחי הסמינרים משתתפים. במסלול הספרות נקראים ספרי מופת מהומרוס ועד פרוסט ובורחס. במסלול הפילוסופיה קוראים הסטודנטים

26 מרכזים אלו מציעים גם תמיכה למרצים, כמו עזרה בניסוח שאלות שיובילו לתוצאות מיטביות. ניתן להתרשם מעבודתו של מרכז הכתיבה באוניברסיטת קולומביה בכתובת זו: www.college.columbia.edu/core/uwp/writing-center/faq

יצירות מופת מאפלטון ועד ניטשה ודנים בהן. במסלול ההיסטוריה והפוליטיקה נקראות יצירות גדולות מהרודוטוס ועד יוצרים מן המאה ה-20.

אוניברסיטת קולומביה: לימודי הליבה

באוניברסיטת קולומביה נדרשים כל הסטודנטים להשתתף בתכנית ליבה המבוססת על ספרי המופת. במסגרת התכנית נדרשים הסטודנטים לקחת את הקורסים הבאים:

- Literature Humanities (שנתי)
- Contemporary Civilization (שנתי)
- Art Humanities (סמסטריאלי)
- Music Humanities (סמסטריאלי)
- Frontiers of Science (סמסטריאלי)
- קורס כתיבה (סמסטריאלי)
- שני קורסי בחירה סמסטריאליים במדע
- Global Core Requirement – תרבויות לא אירופיות או לימודי תרבות משווה (שני קורסי בחירה)
- שפה זרה (מספר הקורסים תלוי ברמת הסטודנט)
- חינוך גופני (קורס שנתי)

חמשת הקורסים הראשונים הם ליבת הליבה. למעט קורס המדע, כולם קורסים של יצירות מופת. במסגרת הקורס הראשון (Lit Hum) נקראות ונדונות יצירות מופת מהומרוס ועד וירג'יניה וילף. במסגרת הקורס השני (CC) נקראות ונדונות יצירות מופת שהן אבני יסוד של המחשבה המערבית הפוליטית והאתית – מ"המדינה" לאפלטון ועד ניטשה ופרויד. שני הקורסים הללו הם קורסי ספרי מופת והם בנויים במתכונת של סמינרים בלבד: שני מפגשים שבועיים של עד 22 סטודנטים בקבוצה; דיונים ללא הרצאות. שלושת הקורסים הבאים (אמנות, מוזיקה ומדע) פועלים בשילוב של הרצאות ועבודה בקבוצות קטנות בהתאם לחומר הנלמד. קורס האמנות מפגיש את הסטודנטים עם יצירות מופת אדריכליות ואמנותיות באופן כרונולוגי, בעזרת הרצאות וסיוורים רבים במוזיאונים. קורס המוזיקה מפגיש את הסטודנטים עם יצירות מופת מוזיקליות של התרבות המערבית. קורס המדע בנוי מהרצאות מומחים (חוקרים ממחלקות המדעים השונות) בפורום רחב ומקבוצות תרגול קטנות. לבסוף, קורסי הבחירה הגלובליים (Global Core Requirement) בנויים במתכונת של קורסי ספרי המופת.

הצעות ליישומים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל

משבר הלימודים ההומניסטיים בישראל הוא גם משבר לימודי היהדות. לפיכך, כל תיקון של המצב הקיים צריך לייחד מקום נכבד לספרות בכלל ולספרות העם היהודי לדורותיו בפרט. ההצעה שלי היא לשלב את המסורות המערבית והיהודית בתכנית לימודים אחת, ובכך לתת מענה ייחודי לסטודנטים ישראלים החיים בשתי התרבויות. מלבד זאת, בשל מיקומה ומצבה של מדינת ישראל ראוי לשלב בתכנית למידה של המסורות המוסלמיות והערביות. שילובים אלו נותנים מענה ייחודי לביקורת המרכזית על גישת ספרי המופת שמתמקדת כמעט אך ורק במסורת המערבית.²⁷ המסורת היהודית והמוסלמית, ששימשו במשך שנים רבות כ"אחר" האולטימטיבי של התרבות האירופית, מוכנסות כאן ככנות שיח שוות ומציבות את הלומדים בדיאלוג מתמיד בין הגישות.

במסגרת הנוכחית אני מציע שתי אפשרויות לשילוב משמעותי של לימודי ליבה הממוקדים בספרי המופת של המסורת המערבית והיהודית לאור התיאוריה שנפרשה לעיל. איני מציע כאן מודל קונקרטי, מכיוון שאני מאמין שכל מוסד צריך למצוא את דרכו בבניית מודל הלימוד המתאים לו. יתרה מזו, התכנית שיבחר כל מוסד צריכה להתבסס על דיון תיאורטי ועל קבלת החלטות עקרוניות בנוגע למעמדם של לימודי הליבה במסגרת לימודי התואר הראשון. דיון כזה מצריך לדעתי שינוי בגישה הבסיסית של המוסד למטרות ההוראה בתואר ראשון, ולמטרה זו הקדשתי את חלקו המרכזי של המאמר.

לימוד בקבוצות קטנות הוא עמוד השדרה של תכנית הספרים הגדולים – רק כך ניתנת לכל סטודנט וסטודנטית האפשרות לבטא את עצמם ולנהל דיון. לפיכך, התכנית הזאת תצריך שילוב של סגל נוסף למערך ההוראה באקדמיה.²⁸ רובו של הסגל יגיע באופן טבעי מהמחלקות למדעי הרוח ובכך יתרום לחיזוקן. סגל זה עשוי לבוא מתוך קבוצת תלמידי המחקר והבתר-דוקטורנטים – קבוצת איכות

27 ביקורת זו נשמעת לא רק על ידי מבקרי השיטה אלא גם מפייהם של תומכיה הנלהבים ביותר, כמו אווה בראן, שתכנית הלימודים שלו מבוססת כולה על ספרי המופת המערביים: "כשאני מדברת על המסורת [הנלמדת במסגרת תכנית ספרי המופת] אני מתכוונת לספרים של המערב [...] ומזניחה את הספרות היהודית הבת-מקראית ואת הספרות הערבית – לקונה ענקית – בשל כוונתי ובשל אי הנגישות שלהם בהווה" (Brann, 1979, p. 65).

28 באוניברסיטת קולומביה, שבה כ-1,300 סטודנטים בשנתון, כ-60 מרצים מלמדים את אותו קורס במקביל לכל שנתון.

שמייעדת את עצמה להוראה אקדמית ובמקרים רבים מיועדת להוראה או לתרגול במקביל לעבודת המחקר. במסגרת זו יקבלו חברי סגל ההוראה בתכנית הכשרה וליווי מקצועיים, שיתרמו רבות לשיפור עבודתם בתכנית וגם לעבודתם כמרצים לאחר תום לימודיהם.²⁹ נוסף על כך ישתתף סגל התכנית במפגשים שבועיים של שיתוף בידע והעשרה בתחום הפדגוגי, וכך ייווצר בסיס לקהילה אינטלקטואלית רבת-תחומית, שעשויה לתרום רבות לפריחת המחקר הבין-תחומי באוניברסיטה.³⁰

אפשרות ראשונה: שילוב לימודי ליבה במסגרת הלימודים הרגילה

אפשר לשלב את לימודי הליבה במערך הלימודים הקיים, בהיקף של כרבע מכלל הדרישות לתואר. תכנית כזאת תיצור עומס נוסף על הסטודנטים, אך יתרונה הוא שימור מבנה הלימודים הקיים. התכנית תתבסס על ספרי המופת בחלקה או ברובה. ייתכן שחלקה יינתן כדרישות בחירה בין היקף מסוים של קורסים. כדי לקיים לימודי ליבה בהיקף כזה, אולי יהיה צורך לקצץ בתחומי ההתמחות. דבר זה יתאפשר רק אם קברניטי האקדמיה יקבלו את הנחות היסוד של החינוך הליברלי כהנחות מחייבות ולפיכך כמצריכות את שינוי סדר העדיפויות באקדמיה.

אפשרות שנייה: לימודי ליבה בשנת מכינה לאקדמיה

הצעה מהפכנית יותר היא להוסיף שנת מכינה לאוניברסיטאות כדרישה מכלל הסטודנטים. שנה זו תאופיין בלימודי ליבה מאורגנים סביב ספרי המופת בתוספת של לימודי יסוד בכלל התחומים הנלמדים באוניברסיטאות. חסרונה הברור של הצעה זו הוא הארכה של זמן הלימודים לתואר ראשון. אמנם, בארצות הברית ארבע

29 ככל הידוע לי, בישראל כמעט אין הכשרה להוראה אקדמית. במסגרת זו יינתן מענה לצורך בהכשרה זו. בכל התכניות שביקרתי בהן חל תהליך מתמשך של ליווי המורים בקורסים. באוניברסיטת קולומביה, לדוגמה, מקיים יו"ר הקורס פגישה שבועית עם המרצים שלו ובה הוא עוסק בהדרכה תוכנית ופדגוגית. נוסף על כך מוזמנים חברי הסגל להרצאה שבועית שיש בה משום מבט מעמיק על החומר שהם מלמדים באותו שבוע. כך יוצא, שעבור כל ארבע שעות הוראה שבועיות מוצעות למורה בתכנית ארבע שעות תמיכה, ליווי והעשרה.

30 רוזבלט מונטס מצייין עובדה זו ברמיזה במאמרו (Montás, 2009) והרחיב את הדיבור על כך בריאיון שערכתי עימו (19 ביולי 2012): "הסגל שלנו הוא בין-תחומי. זוהי חוויה מאוד מעשירה לחבריו. הרבה מהם אומרים שהמטרה האמיתית של הליבה היא לחנך את הסגל ולא את התלמידים".

שנים הוא משך הזמן המקובל ללימודי תואר ראשון, אך גיל הסטודנטים הממוצע שם נמוך בהרבה.

עם זאת, להצעה זו יש יתרונות מובהקים. האחד, היא תעניק ללימודי ליבה מסודרים לכלל הבאים בשערי האוניברסיטה. לדעתי, ניתן להפריד בין לימודי שנה זו ללימודי התואר, ובכך יתאפשר לקהל רחב יותר להשתתף בה. אם שנה זו תמומן מכספי מענק השחרור מצה"ל, יש סיכוי שבתהליך הטמעה נכון היא תוכל למשוך קהל רחב, גם כזה שאינו רואה את עתידו באקדמיה. כך תספק מדינת ישראל שנת לימודים ייחודית לרבים מאזרחיה הצעירים. יתרון נוסף הוא ששנה זו תשמש "חלון" לכלל המקצועות הנלמדים באוניברסיטאות השונות. אף שבישראל ניתן לסיים תואר ראשון בשלוש שנים, הזמן הממוצע הנדרש לסטודנט הישראלי לסיים את הדרישות לתואר הוא כארבע שנים.³¹ עובדה זו היא תוצאה, בין השאר, של חוסר מיקוד המאפיין חלק נרחב מתלמידי התואר הראשון. הסטודנטים העתידיים נדרשים לבחור מקצוע ללא היכרות אמיתית עם תכניו ועם אופי הלימודים בו. בשנת המכינה המוצעת ישולבו קורסים מכלל המקצועות באוניברסיטה וכך יוכל הסטודנט העתידי להכיר אותם מכלי ראשון.³² גם לימודי הליבה יעזרו לסטודנט לפתח מערכת מושגים רחבה ומבוססת בנוגע לתפיסתו העצמית, לאורח חייו העתידי ולמקומו בחברה הישראלית, תכונות שהן בסיס לבחירה מושכלת במקצוע הלימודים.

הבחינה הפסיכומטרית לא תהיה תנאי קבלה לשנת המכינה. ניתן יהיה לשלב את לימודי הפסיכומטרי במהלך שנה זו ואפשר אף לחשוב על מודלים של הערכה שיתבססו על ציוני שנת הלימודים במכינה. ייתכן שאלה יספקו הערכה טובה יותר בנוגע לסיכויי ההצלחה של הסטודנט במקצועות השונים.

גם מי שיבחר שלא להמשיך ללימודי תואר ראשון יזכה לחינוך משמעותי וסביר להניח ששנת לימודים זו תוכר לו בעת הניסיון להתקבל להכשרה מקצועית ולעבודות שבהן יבחר עם תום לימודיו במכינה האקדמית.

31 טיעון זה מתבסס על נתונים ראשוניים. תיקוף מבוסס יותר נמצא בתהליך עבודה.

32 תכנית "אבני פינה" של האוניברסיטה העברית יכולה לשמש מודל מוצלח של חשיפה רחבה מסוג זה. ההבדל העיקרי בינה לבין ההצעה שלי הוא שכאן תשולב החשיפה הרחבה – הנתונה לבחירת הסטודנט – במערך של קורסי יסוד קבועים שיניחו את התשתית הבסיסית המתאימה לכולם.

סיכום: עם הספר וספרי המופת

לא בכדי כונה העם היהודי עם הספר. מוקד חיותה וחיוניותה של המסורת היהודית, מקור השימור וההתחדשות, המצע המשותף ששמר על קירבה בין חלקי עם מפוזרים, האנרגיה שהניעה את מהלך חידוש הלאומיות, כולם מצויים בספרים. גיבוש הזהות הלאומית סביב הטקסט ראשיתו בתיאור המקראי של מעמד הר סיני. עזרא הסופר גיבש את עולי בבל במעמד קריאת התורה בציבור, כפי שמתואר בספר נחמיה (פרק ח). רבן יוחנן בן זכאי בכואו לשמר את היהדות ביקש את "יבנה וחכמיה" ושם הניח את היסודות לספרות המשנה, המדרש והתלמוד. לאורך שנות הגלות שימשה הספרות בסיס ליצירת קודקס תרבותי, אתי ומשפטי מאחד, מוקד חי של פרשנות מתמשכת של הטקסטים המקודשים ומקור למחלוקות עזות. תנועת ההשכלה והציונות התפתחו על בסיס כתיבה שאפשרה את התפשטותם של רעיונות החידוש בפזורות השונות של העם היהודי. ספרו של הרצל מדינת היהודים הניע את המהלך שהוביל להקמתה של מדינת ישראל.

כל תקופה ספרותית ניהלה דיאלוג מורכב עם קודמתה: לעתים מתוך התבטלות, לעתים מתוך מאבק, לרוב בתהליך מורכב של פרשנות ושל ניכוס הטקסטים מן העבר אל ההווה. לכל התקופות משותפת התחושה שההווה מתעצב מתוך מגע מתמיד עם העבר המוכל בספרים.

המבנה הקלאסי של תכניות ספרי המופת הוא כרונולוגי (נאמן לדיאלוג המתמשך בין עבר להווה), מעודד מפגש בלתי אמצעי עם הטקסטים התרבותיים המכוננים ומבוסס על דיון ביקורתי, שבו בוחן הסטודנט את עצמו ואת החברה שבה הוא חי למול מורשת העבר. לפיכך, הוא מתאים במיוחד ליישום – בהתאמות מתבקשות – לחברה הישראלית, יורשת התרבות היהודית לדורותיה.

אני סבור שמצבם של מדעי הרוח כיום בישראל מצריך בחינה מחודשת של הנחות היסוד שלהם. ייתכן שיש לרענן אותן, אך אולי גם ראוי להחליף חלק מהן. הנחות היסוד של תכניות ספרי המופת שהוצגו במאמר זה מתאימות לדעתי לתכנית המבקשת להפגיש את הסטודנטים הישראלים עם המסורת המערבית ועם מורשת העבר היהודית הטמונה ברובה בכתב. לפיכך, אני מאמין שכל מהלך תכנון של לימודי ליבה באקדמיה הישראלית חייב להביאן בחשבון.

מקורות

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים (2007). עתידם של מדעי הרוח באוניברסיטאות המחקר בישראל: המלצות שאושרו במועצת האקדמיה ביום כ"ג במרחשוון תשס"ז / 14 בנובמבר 2006. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

בלום, אלאן (1989). דלדולה של הרוח באמריקה (תרגום: בת שבע שפירא). תל אביב: עם עובד.

דורון, אלכס (2012). "הסטודנטים חלשים, כסף מושקע בשטויות". *nrg*, 10.5. נדלה מתוך: www.nrg.co.il/online/1/ART2/366/375.html

המועצה להשכלה גבוהה (2009). "רוח של הוועדה של המועצה להשכלה גבוהה לנושא 'קורסי יסוד' במסגרת הלימודים לתואר הראשון: הצעה ללימודי הרחבה והעשרה" (בראשות פרופ' פנינה קליין).

המועצה להשכלה גבוהה (2010). לימודי העשרה במערכת ההשכלה הגבוהה במסגרת לימודי התואר הראשון. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

מזרחי, יוני (2010). מחשבות על שני מודלים מתחרים של השכלה גבוהה. בתוך שמואל ויגודה וישראל שורק (עורכים), *חותם שלמה (עמ' 217-258)*. ירושלים: כתר ומכון מנדל למנהיגות.

סקופ, ירון (2014). בעקבות המשבר במדעי הרוח, המל"ג הקימה ועדה לחיזוק התחום. *הארץ*, 19.10. נדלה מתוך:

www.haaretz.co.il/news/education/premium-1.2461562

פלוצקר, סבר (2006). על הרקבון. ידיעות אחרונות, 27.10.

רינון, יואב (2014). משבר מדעי הרוח. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שטראוס, ליאו (2005). מהו חינוך ליברלי? תכלת, 18, 110-117.

רות, חיים יהודה (1944). לימוד גבוה וחינוך הדור. תל אביב: האוניברסיטה העברית על ידי הוצאת יבנה.

Adler, Mortimer (1983). Everybody's business. In Seymour Fox (Ed.), *Philosophy for education* (pp. 1-15). Jerusalem: Van Leer.

Beam, Alex (2008). *A great idea at the time: The rise, fall, and curious afterlife of the great books*. New York: Public Affairs.

Bloch, Howard R. (2012). Good uses of the humanities in bad times. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 156(4). Retrieved from: www.amphilsoc.org/sites/default/files/proceedings/1560405.pdf

- Brann, Eva (1979). *Paradoxes of education in a republic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brann, Eva (n.d.). *A college unique and universal*. Retrieved from: www.sjc.edu/files/8913/9612/3375/brann_essay.pdf
- Delbanco, Andrew (2012). *College: What it was, is, and should be*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Erskine, John (1948). *My life as a teacher*. Philadelphia & New York: J. B. Lippincott Company.
- Gadamer, Hans Georg (1998). *Truth and method* (trans. by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall). New York: Continuum.
- Hutchins, Robert M. (1952). *Great books of the Western world: Vol. 1. The great conversation: The substance of a liberal education*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Hutchins, Robert M. (1950). The idea of a college. Retrieved from: www.ditext.com/hutchins/1950.html
- Kronman, Anthony T. (2007). *Education's end: Why our colleges and universities have given up on the meaning of life*. Yale University Press.
- Lacy, Tim (2005). A brief history of the great books idea. *National great books curriculum academic community*. Retrieved from: www.nationalgreatbooks.com/cirriculum/background.asp
- Mill, John Stuart (1867). Inaugural address delivered to the University of St. Andrews. *Online library of liberty*. Retrieved from: http://oll.libertyfund.org/titles/255#lf0223-21_head_057
- Montás, Roosevelt (2009). Thinking about the good life: Meanings and challenges to the humanities in the academy. Retrieved from: www5.cuhk.edu.hk/oge/oge_media/rcge/Docs/Journal/Issue_07/01_Roosevelt.pdf
- Nelson, Michael & Associates (Eds.) (2000). *Alive at the core: Exemplary approaches to general education in the humanities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nussbaum, Martha C. (2000). Foreword. In Michael Nelson & Associates (Eds.), *Alive at the core: Exemplary approaches to general education in the humanities* (pp. xi-xvii). San Francisco: Jossey-Bass.

Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ricoeur, Paul (1991). What is a text? (trans. John B. Thompson). *From text to action: Essays in hermeneutics, II* (pp.105-124). Evanston, IL: Northwestern University Press.

[Satterfield, Jay] (2002). The great ideas: The University of Chicago and the ideal of liberal education. An exhibition in the Department of Special Collections at the University of Chicago Library, May-Sept., 2002. *Philosophy is Everybody's Business*, 9(2), 2-25. Retrieved from:
www.thegreatideas.org/awq/pieb0902.pdf

נספח: ראיונות עם מובילי התכניות באוניברסיטאות קולומביה וייל

Bryan Garsten, Professor of Political Science, Directed Studies, Yale University (17.7.12).

Matt Jones, James R. Barker Assoc. Professor of Contemporary Civilization; Chair, Contemporary Civilization; Chair of the Committee on the Core, Columbia University (18.7.12).

Donald Kagan, Sterling Professor of Classics and History, Directed Studies, Yale University (17.7.12).

Jane Levin, Senior Lecturer in Humanities and the Director of Undergraduate Studies for Directed Studies, Yale University (17.7.12).

Roosevelt Montás, Director of the Center for the Core Curriculum and Associate Dean of Academic Affairs, Columbia University (19.7.12).

Gareth Williams, Violin Family Professor of Classics; Chair, Literature Humanities, Columbia University (19.7.12).